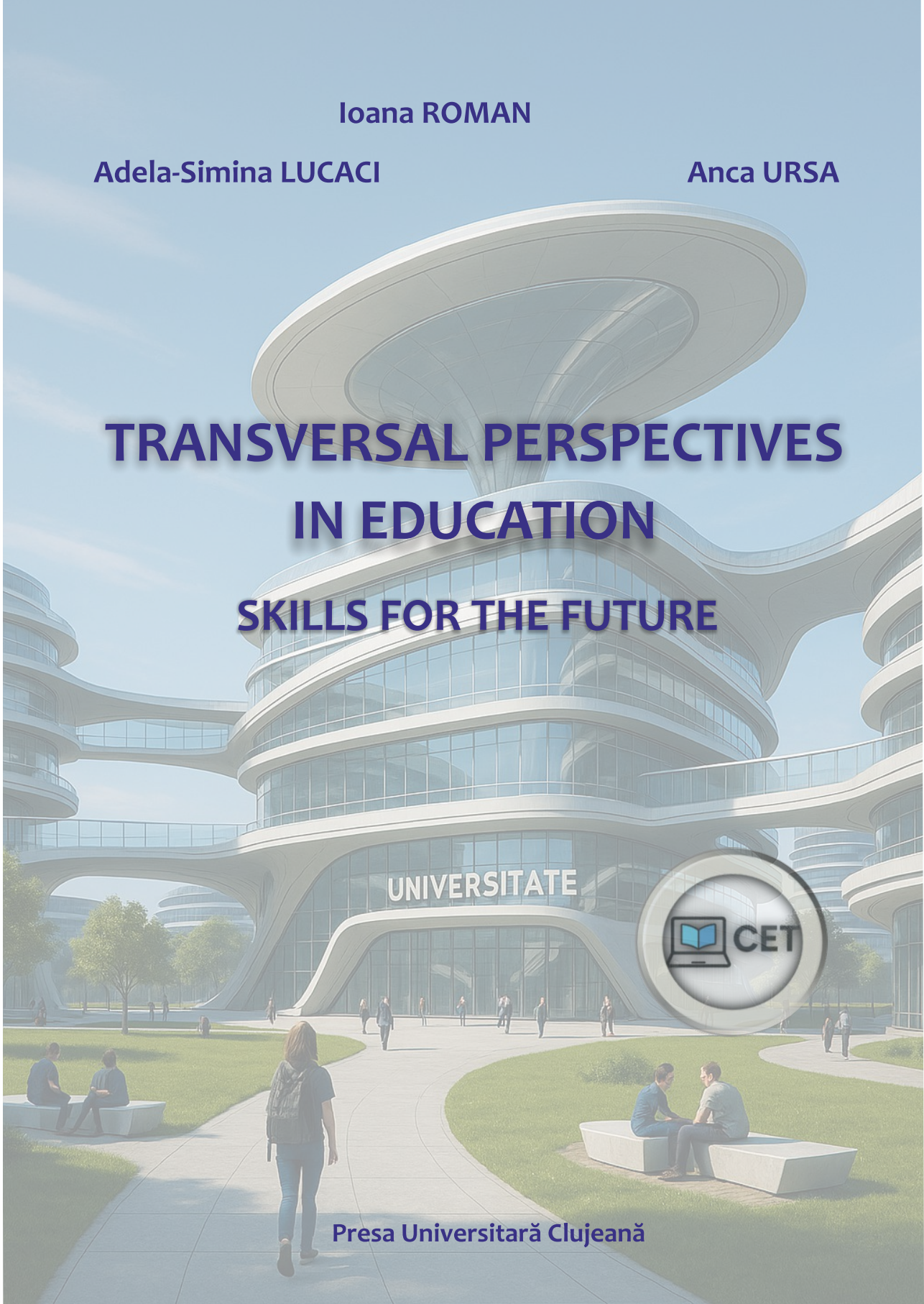
Ioana ROMAN

Adela-Simina LUCACI

Anca URSA

TRANSVERSAL PERSPECTIVES IN EDUCATION

SKILLS FOR THE FUTURE



Presa Universitară Clujeană

Ioana ROMAN

Adela-Simina LUCACI **Anca URSA**

TRANSVERSAL PERSPECTIVES IN EDUCATION

Skills for the Future

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2026

This volume includes

The Proceedings of the International Conference on Transversal Education (1st Edition)

ISBN 978-606-37-2900-3

© 2026 Editorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parţială a textului, prin orice mijloace, fără acordul editorilor, este interzisă şi se pedepseşte conform legii.

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. B.P. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel.: (+40) 744 687 884
E-mail: editura@ubbcluj.ro
editura.ubbcluj.ro | libraria.ubbcluj.ro

Cuprins

FOREWORD 7
CUVÂNT-ÎNAINTE 9

PREZENTARE ÎN PLEN: PROSPECTAREA ÎN EDUCAȚIE SAU EDUCAȚIA LA TIMPUL VIITOR 11
Muşata-Dacia BOCOŞ

Secțiunea I: Limbi străine 23

CAPITOLUL I: TAILORING ENGLISH FOR SPECIFIC ACADEMIC PURPOSES FOR LIFE SCIENCE STUDENTS: A NEEDS ANALYSIS CASE STUDY 24
Simona Catrinel AVARVAREI

CAPITOLUL II: SUPPORTING (BUSINESS) STUDENTS IN DEVELOPING THEIR VOCABULARY WITH THE HELP OF LEXTUTOR.CA 41
Maria-Zoica Eugenia BALABAN

CAPITOLUL III: KI IM SPRACHUNTERRICHT – NUR EIN WERKZEUG? 64
Mona TRIPON

CAPITOLUL IV: ZWISCHEN TRADITION UND MODERNITÄT. BEGREIFEN DURCH LIEBENDE ANSCHAUUNG IN DER RELIGIÖSEN DICHTUNG 76
Emanuel-Daniel SĂRMĂȘAN

CAPITOLUL V: FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DEN SIEBENBÜRGISCHEN SCHULEN IN DER ZWISCHENKRIEGSZEIT 93
Anca MOANGĂ, Mihaela MIHAI, Narcisa ALBERT, Anca URSA

CAPITOLUL VI: LEARNER- INTERNAL AND LEARNER-EXTERNAL MOTIVATIONS FOR ESP CLASSROOM ENJOYMENT AND ENGAGEMENT 111
Mihaela MIHAI, Narcisa ALBERT, Anca URSA, Diana DUMITRAȘ

CAPITOLUL VII: AN INCLUSIVE CONTEXTUALISED ANALYSIS ON THE INTRINSEC CONNECTION BETWEEN EFL/ESP CONTENT AND METHODS, LEVEL OF ENGLISH AND LEARNING OUTCOMES 131
Narcisa ALBERT, Mihaela MIHAI, Anca URSA, Diana DUMITRAȘ

CAPITOLUL VIII: ACCENTUL ÎN LIMBA ROMÂNĂ – (O PROVOCARE) (PENTRU STRĂINI)? 154
Emina CĂPĂLNĂȘAN

CAPITOLUL IX: ANALIZA DISCURSULUI ÎN ROMÂNA PENTRU OBIECTIVE SPECIFICE 165
Maria SIMINA-SUCIU

CAPITOLUL X: DISCOURS KALEIDOSCOPIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FLE. REFLEXIONS SUR LA PRATIQUE DES PROJETS A L'HEURE DU NUMERIQUE ET DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE 175
Angela-Gabriela POP

CAPITOLUL XI: MAPPING THE DIGITAL IMAGINARY: A QUALITATIVE ANALYSIS OF STUDENTS' PERCEPTIONS OF AI IN LANGUAGE LEARNING 189
Anca URSA, Mihaela MIHAI, Narcisa ALBERT, Anca MOANGĂ

CAPITOLUL XII: THE ROLE OF SPECIALIZED LANGUAGES IN F. SCOTT FITZGERALD'S NOVELS 203
Raluca GHENTULESCU

CAPITOLUL XIII: UNVEILING ESP SKILL PROFILES AMONG ALBANIAN INFORMATICS UNDERGRADUATES: A WARD–K-MEANS CLUSTER ANALYSIS 214
Erion SHEHU, Arjan SHUMELI, Mihaela MIHAI, Enxhi SHEHU

CAPITOLUL XIV: COMMENT TRADUIRE L'HUMOUR : LE DÉFI QUI NE FAIT PAS SOURIRE LES TRADUCTEURS 228
Antonia DINU

Secțiunea II: Psihopedagogie.....245

CAPITOLUL XV: THE ROLE OF STUDENT-CENTERED SUPPORT SERVICES AND PROGRAMS: PERSPECTIVES AND EXPERIENCES OF STUDENTS WITH DISABILITIES 246
Cristina BĂLAȘ-BACONSCHI, Andrea HATHAZI, Carolina BODEA-HAȚEGAN

CAPITOLUL XVI: DIMENSIUNILE COMUNICĂRII ÎN CADRUL RELAȚIEI TERAPEUTICE: IMPACT ȘI APLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE 259
Carolina BODEA-HAȚEGAN, Dorina TALAȘ, Carmen COSTEA-BĂRLUȚIU, Andrea HATHAZI, Raluca TRIFU, Cristina BĂLAȘ-BACONSCHI

CAPITOLUL XVII: STRATEGII DE INTERVENȚIE PENTRU UTILIZAREA PROBLEMATICĂ A SMARTPHONE-ULUI: DEZVOLTAREA REGLĂRII EMOȚIONALE ȘI A AUTOCONTROLULUI 274
Alexandra CĂLUGĂR, Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Tunde GIURGIUMAN, Adela-Simina LUCACI, Camelia ALĂMOREAN, Mara-Grația DEZMIREAN

CAPITOLUL XVIII: EXPLORĂRI CALITATIVE ALE ABLEISMULUI ȘI INTENȚIA DE A DEZVĂLUI O DIZABILITATE, BOALĂ CRONICĂ ȘI/SAU PROBLEMĂ DE SĂNĂTATE MENTALĂ ÎN MEDIUL UNIVERSITAR DIN ROMÂNIA 287
Carmen COSTEA-BĂRLUȚIU, Laura Elena RUNCEANU

CAPITOLUL XIX: DEZVOLTAREA COMPASIUNII: ROLUL ANIMALELOR ÎN CULTIVAREA EMPATIEI PRIN ACTIVITĂȚILE EDUCAȚIONALE 309
Mara-Grația DEZMIREAN, Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Tunde GIURGIUMAN, Adela-Simina LUCACI, Camelia ALĂMOREAN, Alexandra CĂLUGĂR

CAPITOLUL XX: CONSTRUIND PUNȚI ÎNTRE GENERAȚII: STILURILE DE COMUNICARE ALE GENERAȚIILOR X, Y ȘI Z ÎN EDUCAȚIE ȘI VIAȚA COTIDIANĂ 320
Tunde Ildiko GIURGIUMAN, Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Adela-Simina LUCACI, Nicoleta GUDEA, Alexandra CĂLUGĂR, Mara-Grația DEZMIREAN

CAPITOLUL XXI: MODULUL PSIHOPEDAGOGIC – PERSPECTIVE ȘI OPINII ÎN VIZIUNEA STUDENȚILOR 334
Adela-Simina LUCACI, Tűnde GIURGIUMAN, Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Alexandra CĂLUGĂR, Camelia ALĂMOREAN, Mara-Grația DEZMIREAN

CAPITOLUL XXII: THE ROLE OF ARONIA MELANOCARPA IN SUPPORTING PSYCHO-EMOTIONAL BALANCE 356
Alina-Raluca ROMAN, Elena CONSTANTINESCU (OLARU), Tudor-Mihai ROMAN

CAPITOLUL XXIII: RETHINKING CO-TEACHING: CHALLENGING THE PERSISTENCE OF THE "ONE TEACH, ONE ASSIST" MODEL IN INCLUSIVE SECONDARY CLASSROOMS 384
Cipriana BARONE, Alina Narcisa CRIȘAN

CAPITOLUL XXIV: TRANSVERSAL EDUCATION IN PRACTICE: LESSONS FROM ERASMUS+ ACCREDITATION FOR A DIGITAL, GREEN AND BALANCED FUTURE 391
Marika Emese CÎMPEAN, Mușata-Dacia BOCOȘ

CAPITOLUL XXV: ONE HEALTH: RELEVANCE AND EFFECTIVE EDUCATIONAL APPROACHES 401
Maria-Paula BOCOȘ, Diana-Crina MARIN, Mihaela-Gabriela NEACȘU

CAPITOLUL XXVI: TRANSVERSAL COMPETENCES DEVELOPED IN STUDENTS THROUGH PROJECT-BASED LEARNING 417
Mihaela-Gabriela NEACȘU, Maria-Paula BOCOȘ, Corina COSTACHE-COLAREZA

CAPITOLUL XXVII: MOTIVAȚIA RECROITĂ ÎN AUSTERITATE: DESTINUL ȘCOLII RURALE: O ANALIZĂ INTEGRATĂ MASLOW – GOLEMAN – GHERGUȚ 427
Maria MACOVEI

Secțiunea III: Didactică 435

CAPITOLUL XXVIII: REFLECȚII ALE STUDENȚILOR DIN CADRUL USAMV CLUJ-NAPOCA REFERITOARE LA PRIMA ORĂ DE PREDARE DIN PRACTICA PEDAGOGICĂ 436
Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Adela-Simina LUCACI, Tunde Ildiko GIURGIUMAN, Alexandra CĂLUGĂR, Mara-Grația DEZMIREAN, Camelia ALĂMOREAN

CAPITOLUL XXIX: CREȘTEREA ACCENTULUI PUS PE REZULTATELE ÎNVĂȚĂRII STUDENȚILOR ÎN NOUL CONTEXT LEGISLATIV STABILIT DE ARACIS 444
Valeriu MARINESCU

FOREWORD

This volume brings together the scientific papers presented at the First Edition of the International Conference on Transversal Education (CET), entitled "Transversal Perspectives in Education – Competencies for the Future", organized by the Department of Transversal Competencies within the University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca, on June 20, 2025.

The inaugural edition of this conference aimed to create a platform for academic dialogue and interdisciplinary reflection on the role of transversal competencies in contemporary education, in a global context marked by continuous digital, social, and economic transformations. These changes necessitate a redesign of traditional educational paradigms and call for a renewed focus on adaptability, critical thinking, and lifelong learning.

Transversal Education – An Integrative Concept in Higher Education - Over the past decades, education has evolved beyond disciplinary boundaries, increasingly emphasizing the development of generic, transferable, and interdisciplinary competencies. Such competencies — including critical and creative thinking, teamwork, intercultural communication, digital literacy, and professional ethics — represent essential foundations for modern higher education and for the sustainable development of knowledge-based societies.

The CET Conference explores the epistemological and praxeological dimensions of these competencies, highlighting their effective integration into teaching and learning processes across different academic fields. Through their research, participants contribute to the consolidation of a theoretical and methodological framework grounded in transversality, interdisciplinarity, and innovation in education.

Educational Research as a Driver of Academic Innovation - Within the framework of European higher education, the promotion of transversal competencies is aligned with the objectives of the European Qualifications Framework (EQF) and the Education 2030 Agenda, both of which emphasize lifelong learning, cognitive autonomy, and ethical responsibility as fundamental pillars of professional and personal development.

The studies included in this volume exemplify the academic community's ongoing commitment to advancing educational research and to adapting pedagogical methodologies in response to the demands of a rapidly evolving world. They encompass both theoretical analyses of didactic paradigms and empirical investigations addressing digital competencies, inclusive learning, and the ethical implications of artificial intelligence in education.

As such, this publication stands not merely as a collection of conference papers, but as a landmark of critical reflection and innovation within the broader field of educational sciences.

Interdisciplinary Dialogue and International Collaboration - The first edition of CET has brought together university lecturers and researchers from both Romania and abroad, fostering an environment conducive to the exchange of ideas, exemplary practices, and educational experiences. The plenary sessions were distinguished by the contributions of eminent keynote speakers: Professor Mușata Bocoș, PhD, from "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca, who delivered the lecture titled "Reflections and Problematic Issues of General and Special Didactics", and Lecturer Elena Păcurar, PhD, representing the same institution, with the presentation titled "What's Ethics Got to Do with AI Literacy?".

The hybrid format of the event successfully integrated academic tradition with innovative digital collaboration, broadening access to knowledge and encouraging participation from a global community of scholars.

This scientific volume, published by the Presa Universitară Clujeană Publishing House, comprises papers which have been submitted to a rigorous peer-review process, in accordance with the academic and editorial standards established by the scientific committee. Each contribution presents relevant theoretical and practical insights into the field of transversal education, reflecting both disciplinary depth and cross-disciplinary integration.

The articles have been thematically arranged according to several central areas of focus — didactics and professional development, applied psychopedagogy, language and academic communication, digital education, and ethics in learning — providing a coherent overview of current directions in educational research.

The Organizing Committee expresses its sincere gratitude to all authors, participants, and collaborators, whose dedicated efforts have contributed to the successful realization of the inaugural edition of the International Conference on Transversal Education.

Through this publication, the Department of Transversal Competencies reaffirms its commitment to academic excellence, pedagogical innovation, and interdisciplinary collaboration, emphasizing the belief according to which transversal education is not merely a theoretical concept, but a vital foundation for cultivating competencies required for the future.

On behalf of the Organizing Committee,
Prof. Dr. Ioana Roman
Head of Department of Transversal Competences
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca
Cluj-Napoca, October 2025

CUVÂNT-ÎNAINTE

Volumul de față reunește contribuțiile științifice prezentate în cadrul Conferinței Internaționale de Educație Transversală (CET), ediția I, cu tema „Perspective transversale în educație – competențe pentru viitor”, organizată de Departamentul de Competențe Transversale din cadrul Universității de Științe Agricole și Medicină Veterinară din Cluj-Napoca, în data de 20 iunie 2025.

Prin această inițiativă, organizatorii și-au propus să ofere un spațiu de reflecție și dialog științific asupra rolului competențelor transversale în educația contemporană, într-un context marcat de transformări rapide – digitale, sociale și economice – care impun o regândire a paradigmelor educaționale tradiționale.

Educația transversală este un concept integrator în formarea universitară. Astfel, în ultimele decenii, educația a evoluat dincolo de granițele disciplinare, orientându-se tot mai mult spre dezvoltarea de competențe generice, transferabile și interdisciplinare. Aceste competențe – cum ar fi gândirea critică, creativitatea, abilitatea de a lucra în echipă, comunicarea interculturală, etica profesională sau alfabetizarea digitală – constituie fundamentele unei formări universitare moderne și relevante pentru societatea cunoașterii.

Conferința CET își propune să exploreze dimensiunile epistemologice și praxiologice ale acestor competențe, analizând modul în care ele pot fi integrate în procesul educațional, din perspectiva diverselor domenii de studiu. Prin temele abordate – din limbi moderne, psihopedagogie și didactică – autorii participanți aduc o contribuție semnificativă la dezvoltarea unui cadru teoretic și metodologic unitar, bazat pe transversalitate, interdisciplinaritate și adaptabilitate.

Cercetarea educațională ca vector al inovației universitare este relevantă în contextul învățământului superior european, promovarea competențelor transversale se aliniază obiectivelor stabilite prin Cadrul European al Calificărilor (EQF) și Agenda pentru Educație 2030, documente strategice care subliniază importanța învățării pe tot parcursul vieții, a autonomiei cognitive și a responsabilității etice.

Lucrările reunite în acest volum demonstrează preocuparea constantă a comunității academice pentru adaptarea metodelor didactice la noile realități educaționale, dar și pentru consolidarea legăturii dintre cercetarea pedagogică și practica universitară. Ele reflectă o diversitate de metodologii și abordări – de la analize teoretice asupra paradigmelor didactice contemporane, până la studii

empirice privind formarea competențelor digitale sau evaluarea atitudinilor etice în rândul studenților.

Astfel, volumul devine nu doar o colecție de lucrări științifice, ci și un reper al inovației și reflecției critice în domeniul educației, contribuind la definirea unei direcții strategice pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare.

Dialogul interdisciplinar și deschiderea internațională subliniate de CET, ediția I, s-a bucurat de participarea unor cadre didactice și cercetători din universități din țară și din străinătate, oferind un cadru propice pentru schimbul de idei, bune practici și experiențe educaționale. Prelegerile plenare, susținute de Prof. Univ. Dr. Mușata Bocoș, de la Universitatea „Babeș-Bolyai", cu tema „Reflecții și problematici ale didacticii generale și speciale", și Lect. Univ. Dr. Elena Păcurar, cu tema „What's ethics got to do with AI literacy?", au adus în discuție teme de actualitate majoră, situate la intersecția dintre etică, pedagogie și tehnologie.

Prin natura sa hibridă (în format fizic și online), conferința a reușit să îmbine tradiția academică cu noile forme de colaborare virtuală, facilitând accesul la cunoaștere și participarea internațională, elemente esențiale pentru o educație de calitate în secolul XXI. Structura volumului de față, publicat la Editura Presa Universitară Clujeană, include lucrările selectate în urma procesului de evaluare științifică, conform criteriilor de calitate stabilite de comitetul științific al conferinței. Fiecare articol reprezintă rezultatul unei cercetări riguroase, cu implicații practice și teoretice pentru domeniul educației transversale. Textele sunt grupate tematic în funcție de principalele arii de interes – didactică și formare profesională, psihopedagogie aplicată, limbaj și comunicare academică, educație digitală și etică în învățare – oferind o imagine coerentă asupra direcțiilor actuale ale cercetării educaționale.

Comitetul de organizare adresează sincere mulțumiri tuturor autorilor, participanților și colaboratorilor pentru contribuțiile lor valoroase, care au făcut posibilă realizarea acestei prime ediții a Conferinței Internaționale de Educație Transversală.

Prin acest volum, Departamentul de Competențe Transversale își reafirmă angajamentul față de excelența academică, inovația pedagogică și colaborarea interdisciplinară, pornind de la convingerea că educația transversală nu este doar un concept teoretic, ci o realitate esențială pentru formarea competențelor viitorului.

În numele Comitetului de Organizare,
Prof. univ. dr. Ioana Roman
Director al Departamentului de Competențe Transversale
Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară din Cluj-Napoca
Cluj-Napoca, octombrie 2025

PREZENTARE ÎN PLEN: PROSPECTAREA ÎN EDUCAŢIE SAU EDUCAȚIA LA TIMPUL VIITOR

Muşata-Dacia BOCOŞ, Prof. univ. dr.

Universitatea Babeş-Bolyai Cluj-Napoca
musata.bocos@ubbcluj.ro

1. Contextele societale și prospectarea în educaţie

În analizele contemporane ale sistemelor educaționale, contextele societale joacă un rol determinant în configurarea direcțiilor de evoluţie transformativă, de planificare anticipativă și de transformare educațională. Aceste contexte sunt generate de ansamblul schimbărilor sociale, economice, culturale, tehnologice și digitale care caracterizează societățile actuale și care influențează, în mod direct, procesele de învățare, instruire, educare, formare și integrare socială și profesională.

Schimbările și evoluțiile societale din ultimele decenii au transformat, în mod semnificativ, modalitățile în care este privită, proiectată și realizată educația, în toate formele ei, analizată, nu doar la timpul prezent, ci și la timpul viitor. De asemenea, aceste evoluții impun reconconsiderarea și resemnificarea rolului educației ca factor fundamental al dezvoltării sustenabile și durabile. În aceste condiții, prospectarea în educație devine un demers strategic, un instrument esențial pentru anticiparea tendințelor, politicilor, direcțiilor emergente, orientărilor prospective, strategiilor și practicilor educaționale viitoare, pentru construirea unei societăți și a unei lumi sustenabile, durabile și reziliente. Societățile moderne și societățile viitorului vor fi acelea care vor ști și vor fi capabile să anticipeze schimbările, să se adapteze rapid la acestea și la noile realități, să acționeze proactiv, să depășească obstacolele și să promoveze un echilibru între progresul tehnologic și digital, pe de o parte, și valorile umane fundamentale, pe de altă parte. pentru a asigura, astfel, un progres autentic, centrat pe om.

Din perspectiva prospectării în educație, înțelegerea contextelor societale permite anticiparea științifică a tendințelor și a provocărilor viitoare și adaptarea activă și proactivă a sistemelor educaționale la cerințele unei lumi aflate într-o permanentă transformare și evoluție. Fenomene majore, precum globalizarea, digitalizarea, mobilitatea forței de muncă, diversitatea socială, diversitatea culturală și contextul macrosocietal al secolului XXI exercită o influență profundă asupra

filosofiilor, viziunilor și proceselor educaționale. Ele reprezintă nu doar caracteristici ale societăților contemporane, ci și factori care impun planificare și analiză strategică în educație, implicit, prospectare – un instrument esențial pentru a asigura o educație la timpul viitor, caracterizată prin echitate, egalitate de șanse, incluziune și calitate în procesele educaționale:

- globalizarea a condus la intensificarea interdependențelor economice, culturale și informaționale, determinând necesitatea formării unor competențe interculturale, transversale și transformative;
- digitalizarea a determinat necesitatea reconsiderării spațiilor, mediilor și formelor de învățare, promovând accesul extins la informație, dezvoltarea competențelor digitale și apariția unor noi paradigme pedagogice centrate pe învățarea digitală autonomă și colaborativă;
- provocările forței de muncă, mobilitatea ocupațională crescută generează dinamici complexe pe piața educațională și profesională, solicitând adaptarea permanentă a sistemelor de formare inițială și continuă a specialiștilor la cerințele economiei globale;
- diversitatea socială, diferențele dintre indivizi și grupuri în funcție de mediul de rezidență, cultură, etnie, tradiții, limbă, religie, statut socio-economic, gen biologic, vârstă, cerințe educaționale speciale, fac necesare sisteme educaționale flexibile și incluzive (în care ca educabilii de diferite vârste au nevoi educaționale, experiențe, perspective și ritmuri de învățare și formare diferite), capabile să răspundă proactiv diversității sociale, pentru a se asigura interconectarea socială și pentru a se evita inegalitățile în accesul la educație;
- diversitatea culturală aduce în prim-plan importanța incluziunii, a toleranței și a respectului față de identitățile multiple, transformând educația într-un spațiu al dialogului intercultural, al schimburilor culturale și al dialogului între civilizații; educația contemporană are misiunea de a transforma diversitatea culturală într-un vector al înțelegerii reciproce, al coeziunii sociale, de a promova egalitatea de șanse, combaterea discriminării și participarea activă a tuturor persoanelor și grupurilor sociale la viața comunității și a societății, sistemele educaționale încurajând valorificarea pluralității culturale ca resursă strategică de învățare, formare și tranformare și nu ca obstacol.

2. De ce educaţie la timpul viitor?

Ca întâlnire a individului cu mediul social, cu întreaga viaţă socială şi cu societatea, în general, educaţia constituie o componentă complexă a existenţei socioumane, care asigură nu doar adaptarea la prezent şi formarea în paradigmele prezentului, ci şi formarea pentru adaptarea la spiritul viitorului. Prospectarea evoluţiei societăţii, anticiparea viitorului din perspective ştiinţifice diverse şi studierea lui complexă, reprezintă astăzi o necesitate obiectivă, manifestată în toate domeniile de activitate umană şi, cu atât mai mult, în domeniul educaţiei. Au fost valorificate multe virtuţi şi valenţe ale educaţiei în direcţia formării şi modelării personalităţii umane, precum şi a potenţării resurselor umane, astfel că educaţia nu mai este un segment distinct al vieţii, ci un fenomen social atotcuprinzător, o dimensiune permanentă a vieţii, în ultimă analiză, un instrument de îmbunătăţire a condiţiei umane, de asigurare a inovaţiei sociale, de articulare a unui mod nou de a fi, a se transforma și a deveni al omului în lume. O educaţie cu adevărat eficientă şi modernă este, în mod obligatoriu, o educaţie la timpul viitor, orientată spre viitor, care urmăreşte o formare şi o modelare a omului nu doar de natură adaptativă, ci şi anticipativă, bazată pe o filosofie a educaţiei reconsiderată din perspectiva lifelong learning şi lifewide learning. Este o educaţie care face faţă solicitărilor şi provocărilor tot mai numeroase şi mai complexe ale lumii actuale şi viitoare, o educaţie flexibilă, adaptabilă, formativă, holistică, integratoare şi continuă.

Educaţia la timpul viitor devine o abordare, deopotrivă, firească şi necesară, domeniul educaţiei fiind domeniul în care se fac cele mai rentabile investiţii pe termen mediu şi lung, investiţii care se fundamentează, din ce în ce mai mult, pe prospectarea viitorului, pe studierea viitorilor posibili şi probabili în educaţie. Cu alte cuvinte, sunt necesare eforturi pentru ca viitorii posibili şi probabili să devină convergenţi şi consensuali cu cei dezirabili, descrişi prin intermediul finalităţilor educaţionale, stabilite din perspectiva cerinţelor de sistem ale viitorului.

3. Educaţia prospectivă

În contextul analizelor ideatice referitoare la educația la timpul viitor, profesorul Constantin Cucoş afirmă că „nu numai realul este demn de a fi cercetat, ci şi posibilul, viitorul probabil. Ştiinţa (şi, implicit, pedagogia) poate fi o punte între real şi posibil, o cale de concretizare a gândurilor prezente în fapte de perspectivă, o modalitate de translare a dezirabilităţii în act. De aceea, din preocupările pedagogiei nu va trebui să lipsească ceea ce poate fi, căci ceea ce urmează a se întruchipa este precedat de ideea întemeiată exemplar acum. Ştiinţa educaţiei nu va încremeni în

faţa unei realităţi şi nu se va supune limitelor prezentului, ci se va aventura să construiască proiecte, scenarii, trasee paideutice dezirabile şi concretizabile în perspectiva devenirii temporale." (2002, p. 18).

Astfel, se afirmă, din ce în ce mai mult, educația prospectivă, ca tip de educaţie care susţine ideea că prospectarea evoluţiei societăţii și educației, anticiparea viitorului din perspective ştiinţifice diverse şi studierea lui complexă reprezintă a o necesitate obiectivă, de altfel, în toate domeniile de activitate umană. Înțeleasă ca fenomen social atotcuprinzător și complex şi ca dimensiune permanentă a vieţii, educaţia vizează modelarea personalității umane și îmbunătăţirea condiţiei umane; toate acestea fac necesară nu doar adaptarea la prezent şi valorizarea paradigmelor prezentului, ci şi formarea pentru adaptarea activă și proactivă la spiritul viitorului. Practic, o educaţie autentic eficientă şi modernă „este, în mod obligatoriu, o educaţie la timpul viitor, orientată spre viitor, care urmăreşte o formare şi o modelare a omului nu doar de natură adaptativă, ci şi anticipativă, bazată pe o filosofie a educaţiei reconsiderată din perspectiva lifelong learning şi lifewide learning. Este o educaţie care pregăteşte oamenii pentru a se adapta la problemele cu care se anticipează că se vor confrunta în viitor, pentru a face faţă solicitărilor şi provocărilor tot mai numeroase şi mai complexe ale lumii actuale şi viitoare, o educaţie flexibilă, adaptabilă, formativă, holistică, integratoare şi continuă. Educaţia pentru viitor şi educaţia la timpul viitor devin abordări, deopotrivă, fireşti şi necesare, domeniul educaţiei fiind domeniul în care se fac cele mai rentabile investiţii pe termen mediu şi lung, investiţii care se fundamentează, din ce în ce mai mult, pe prospectarea viitorului, pe studierea viitorilor posibili şi probabili în educaţie. Nu putem vorbi despre formarea şi modelarea personalităţii umane în absenţa anticipării viitorului, a perspectivelor şi provocărilor acestuia, în absenţa exerciţiului sistematic de descifrare a viitorilor posibili, probabili şi dezirabili, în absenţa realizării de demersuri anticipative pentru situaţiile educaţionale viitoare şi de prevedere a anumitor elemente educaţionale etc. Cu alte cuvinte, este necesară adoptarea unei atitudini prospective şi a unei viziuni prospective, în realizarea educaţiei, la nivelurile macro-, mezo- şi microeducaţional. De altfel, prin însăşi vocaţia ei, educaţia este o activitate anticipativă; a educa înseamnă a anticipa cerinţele viitorului, a forma şi dezvolta capacitatea de anticipare, capacitatea de a face faţă schimbărilor, capacitatea de a se adapta noilor situaţii, de a le soluţiona aplicând şi operaţionalizând, în mod creativ, inovativ şi prospectiv, sistemul de achiziţii dobândite." (Bocoș et al., 2021a, p. 447).

4. Prospectarea în educaţie şi pedagogia prospectivă

Premisele care stau la baza acțiunii de prospectare în pedagogie se referă la condițiile, tendințele și nevoile care fac necesară planificarea și anticiparea educației și se pot clasifica astfel:

1. Premisele societale țin de transformările din societate, care influențează direct educația și reprezintă ansamblul caracteristicilor, condițiilor și factorilor existenți în societate chare influențează filozofia, politicile și legislația educațională, precum și viziunea strategică asupra sistemelor educaționale, determinând necesitatea prospectării și adaptării sistemelor educaționale, pentru a se adapta la realitățile sociale și pentru a răspunde eficient diversității și schimbărilor din societate. Dintre cele mai relevante premise societale care influențează cerea de educație și realizarea educației, amintim: diversitatea și dinamica demografică (structura, vârsta, mărimea, mobilitatea și migrația populației determină nevoi educaționale în funcție de etnie, limbă maternă, cultură, cultură educațională); diversitatea culturală și etnică (caracterul multicultural, multietnic multilingvistic și multireligios al societăților contemporane impune adaptarea curriculumului, a metodelor de predare-învățare și training și promovarea valorilor diferitelor comunități); diferențele socio-economice (nivelul veniturilor, accesul diferit la resurse materiale, educaționale și culturale între grupuri/ comunități sociale, gradul diferit al sprijinului familial și comunitar conduc la realizarea de politici educaționale diferențiate pentru reducerea inegalităților sociale și economice și pentru satisfacerea nevoilor educaționale diferite între zone și categorii sociale); schimbările în structura familiei și variațiile sociale (familii monoparentale, părinți plecați la muncă în străinătate, familii extinse etc., care influențează sprijinul parental în procesul educațional, implicarea părinților și a familiei în viața școlii, existența parteneriatului educațional autentic școală-familie și școală-familie-comunitate); evoluția reglementărilor, normelor și valorilor sociale (societățile promovează empatia, echitatea, egalitatea de șanse, educația pentru cetățenie democratică, participarea civică, acceptarea și respectarea diversității, incluziunea, ca valori-mijloc care ne permit să atingem valorile-scop: succesul personal și profesional, starea de bine și de sănătate, toleranța socială, responsabilitatea și autoresponsabilizarea; progresul tehnologic, progresul digital; mass-media, accesul nelimitat la informații (resursele tehnologice și digitale schimbă modul de relaționare, de interacțiune, de comunicare, de (e-)informare, (e-)documentare și de învățare al educabililor, ceea ce face necesară adaptarea strategiilor educaționale la noile forme de informare, documentare, predare, învățare și colaborare digitală).

Diferenţele obiective dintre premisele societale, dintre structurile, tradiţiile contextul şi condiţiile social-istorice ale diferitelor ţări, fac ca diferitele sisteme educaţionale naţionale sau regionale să aibă libertatea de a-şi promova valorile specifice, de a-și fixa şi urmări finalităţi educaţionale proprii, realiste, în funcţie de diversitatea şi de eterogenitatea contextelor şi situaţiilor educaţionale din regiune sau din ţară. Aşadar, sunt dezirabile modelele educaţionale sistemice, flexibile și incluzive, bazate pe linii strategice de politică educaţională, pe valorizarea aspectelor de globalitate, a abordărilor holistice, pe respectarea principiilor generale ale educaţiei. Existenţa problemelor şi a abordărilor globale ale educaţiei face necesară căutarea de soluţii în comun, urmând ca acestea să se aplice în mod creator, prin experimentarea de strategii educaţionale flexibile, fireşte, în concordanţă cu standarde educaţionale comune. Spre exemplu, se vorbeşte despre o proiectare socială integrată a spaţiului social, modelul social fiind singurul obiectiv care poate articula globalizarea cu cultivarea resurselor identitare ale fiecărei comunităţi etnico-sociale (Şt. Buzărnescu, 2010).

2. Premise psihopedagogice, care țin de procesele de învățare, formare și dezvoltare umană:

- diferențele interindividuale se referă la: caracteristicile interindividuale, trăsăturile și dinamica relațiilor dintre oameni, diferențele dintre aptitudini, interes, motivație, nevoi educaționale, stiluri de învățare etc.;
- nevoia de învățare permanentă (lifelong learning);
- cunoașterea și modernizarea proceselor de învățare, transformare, dezvoltare și devenire umană, evoluția paradigmelor despre educație, predare, învățare, training etc.

3. Premise economice – schimbările și transformările din economie (piața muncii, automatizarea, globalizarea, tehnologizarea, digitalizarea) impun corelarea educației cu cerințele economice și cer noi competențe pentru adaptabilitatea la societățile viitorului și pentru pregătirea educabililor pentru profesiile viitorului, pentru formarea resurselor umane pentru viitor.

4. Premise politice și legislative – politicile publice din educație influențează demersurile de prospectare, de asemenea politicile educaționale și curriculare oferă cadrul pentru schimbare și inovație educațională și curriculară, iar reformele și strategiile educaționale naționale și europene definesc direcțiile generale de dezvoltare.

5. Premise culturale și valorice – demersurile de prospectare au rolul de a anticipa impactul culturii și al valorilor asupra fenomenelor educaționale, educația fiind chemată să conserve și să transmită valorile culturale, dar, în același timp, să

stimuleze deschiderea spre diversitate, adoptarea de modele culturale diverse, realizarea de adaptări curriculare etc., în vederea formării identității și coeziunii sociale.

Aşadar, stimularea prospectării în pedagogie, deschiderea educaţiei spre problemele societăţii actuale şi îndeosebi spre cele ale societăţii viitoare, necesitatea pregătirii şi formării adaptative, dar şi anticipative a persoanelor, orientarea spre satisfacerea cerinţelor pieţei muncii, sunt, astăzi, imperative educaţionale la nivelurile macro-, mezo- şi microeducaţional.

Prospectarea în educaţie reprezintă acţiunea de cercetare ştiinţifică interdisciplinară sistematică a tendinţelor și a nevoilor din educaţie, pe intervale mai mari de timp, în perspectiva viitorului imaginat şi anticipat, a viitorilor probabili, posibili şi dezirabili, prin elaborare de filosofii, politici, construcţii şi modele educaţionale, plecând de la datele şi tendinţele actuale. Adoptarea unei viziuni de tip creativ-inovativ, participativ, anticipativ şi prospectiv condiţionează progresul ştiinţelor educaţiei, ceea ce impune cercetării educaţionale finalităţi referitoare la studierea dinamicii educaţionale, a inovaţiei şi a creaţiei în educaţie, a elementelor de prospectivă educaţională. Prospectarea reprezintă un proces proactiv, care nu așteaptă apariţia problemelor și a disfuncționalităților, ci le previne prin procese de anticipare, analiză, studiere, planificare strategică (de exemplu, identificarea de modalităţi de comunicare în diferite medii și contexte, identificarea resurselor necesare pentru diferite categorii de educabili; adaptarea curriculară; adaptarea, diferențierea și personalizarea instruirii; regândirea subsistemelor de formare iniţială și continuă a cadrelor didactice. Prospectarea în educație reprezintă o consecință firească a ritmului accelerat de evoluție și de transformare a societății, ceea ce face necesară educarea omului pentru a face față cerințelor viitorului, pentru a putea face față cu succes unor situații imprevizibile, pentru a se putea integra activ, proactiv și eficient în viața socială și profesională (Bocoș et al., 2021c). „Mâine nu-l repetă pe ieri; mâine face să înflorească ceea ce astăzi există numai virtual. Iată de ce trebuie să analizăm în profunzime prezentul acesta în care trăim, pentru a găsi în el tendințele fundamentale care ne vor împinge într-o direcție sau alta.” (G. Berger, 1973, p. 44).

În acest sens, prospectarea în educație devine un demers strategic menit să identifice direcții de transformare ale sistemelor educaționale, mecanisme de analiză și anticipare a schimbărilor, tendințe în politicile educaționale și curriculare, instrumente de reflecție și de planificare, în acord cu principiile și cu obiectivele unei educații sustenabile și durabile.

Preocupările pentru studierea anticipativă a educației au condus la cristalizarea pedagogiei prospective, ca ramură disciplinară a științelor educației, cu

caracter interdisciplinar, care promovează ideea orientării educației spre viitor, a educației la timpul viitor și care are ca obiect studierea anticipativă a viziunilor, tendințelor, filosofiei și politicilor educaționale, a direcțiilor și a sensurilor de dezvoltare a ansamblului de fenomene, procese, mesaje, influențe etc. educaționale. Dezvoltarea pedagogiei prospective se realizează în paralel cu dezvoltarea altor științe prospective și este strâns legată de elaborarea unor strategii și metodologii științifice adaptate domeniului științelor sociale și filosofice. (Bocoș et al., 2021b).

5. Exemple de elemente de prospectare

Demersurile de prospectare au caracter complex și adesea interdisciplinar, ele situându-se la intersecția dintre prospectiva educaţională, cercetarea pedagogică şi politica educaţională, între care se stabilesc interacţiuni complexe şi influenţe benefice, care pot fi exploatate în direcţia sporirii calităţii fenomenelor educaţionale. În Tabelul nr. 1 identificăm câteva domenii de studiu şi de acţiune educaţională și elemente de prospectare corespunzătoare.

Tabelul nr. 1. Domenii de studiu şi de acţiune educaţională în care se evidenţiază elemente de prospectare

Nr. crt.	*Domeniul de studiu şi de acţiune pedagogică*	*Scurtă explicitare*
1.	**Filosofia educaţională, politicile educaţionale, politicile curriculare, politicile instrucţionale, reforma educaţională, reforma învăţământului, reforma curriculară**	Studiile prospective, alături de achiziţiile din domeniul ştiinţelor educaţiei, progresele din ştiinţă, tehnică şi tehnologie, de tendinţele înregistrate pe plan european şi mondial stau la baza elaborării politicilor educaţionale şi curriculare şi a liniilor de reformă în educaţie.
2.	**Sistemul ştiinţelor educaţiei** (spre exemplu: Fundamentele pedagogiei, Teoria şi metodologia instruirii, Teoria şi metodologia evaluării, Teoria şi metodologia curriculumului, Managementul curricular)	Prospectarea, ca studiere anticipativă a instrucţiei şi educaţiei societăţii viitoare pe intervale mari de timp, de ordinul zecilor de ani, reprezintă o tendinţă de modernizare în ştiinţele educaţiei, bazată pe studierea şi prospectarea dinamicii sociale şi culturale a societăţii şi pe adecvarea la acestea. Selectarea valorilor care vor fi transmise prin educaţie, funcţie de orientarea axiologică la nivel societal şi mai ales funcţie de aceste dinamici, face posibilă pregătirea educaţilor în perspectiva viitorului, pentru perioada în care îşi vor exercita propriile profesii.

Nr. crt.	*Domeniul de studiu şi de acţiune pedagogică*	*Scurtă explicitare*
3.	**Delimitările conceptuale, configurarea intensiunii şi extensiunii conceptelor** (spre exemplu, conceptul de educaţie globală, conceptele de lifelong learning şi lifewide learning)	Educaţia globală este justificată în analizele globale ale unor probleme generale ale educaţiei mondiale, care ţin de problematica globală a omenirii şi care se impun a fi abordate în viziune integratoare, holistică şi prospectivă, ce consideră fenomenele educaţionale în globalitatea lor şi în perspectiva viitorului. Practicile contemporane care valorifică societatea ca primă sursă în proiectarea curriculumului se centrează din ce în ce mai mult pe facilitarea integrării elevilor nu numai în mediul social şi cultural al ţării în care trăiesc, ci şi într-un mediu socio-cultural la nivel european sau chiar mondial, promovând astfel globalizarea. Posibilităţile actuale de învăţare şi de educaţie se multiplică şi se diversifică pe parcursul întregii vieţi (lifelong learning) şi în toate situaţiile şi contextele (lifewide learning). Perspectivele lifelong learning şi lifewide learning conferă educaţiei valoare, forţă euristică, forţă creativă şi determină reconsiderări, resemnificări şi operaţionalizări noi în planul teoretic-conceptual şi în planul practic-acţional al educaţiei. Pentru ca toate acestea să poată fi, la rândul lor, identificate şi explicitate ştiinţific, este necesar să fie cunoscute finalităţile educaţionale de maximă generalitate, unul dintre acestea fiind promovarea unei atitudini prospective, conştientizarea faptului că educaţia şi autoeducaţia trebuie să ţină cont de perspectivele şi provocările viitorului.
4.	**Psihopedagogia învăţării**	Ca disciplină de sinteză, psihopedagogia învăţării configurează proiectul devenirii umane prin învăţare într-o societate a cunoaşterii şi ştiinţei, prin valorificarea diferitelor achiziţii ale ştiinţelor implicate: pedagogie, psihologie, axiologie, ştiinţe biologice, sociologie etc. Învăţarea este un proces cumulativ prin care o persoană asimilează, gradual, noţiuni din ce în ce mai complexe şi abstracte (concepte, categorii şi tipuri de comportament sau modele) şi/ sau dobândeşte deprinderi şi competenţe generale. Învăţarea de tip tradiţional, bazată pe achiziţie mnezică, de menţinere şi de şoc a devenit anacronică şi este înlocuită cu învăţarea de tip creativ-inovator, de tip metacognitiv, cu caracter participativ, anticipativ şi

Nr. crt.	*Domeniul de studiu şi de acţiune pedagogică*	*Scurtă explicitare*
		prospectiv. „(…) specializarea noastră ca specie este specializarea în învăţare (…), iar educaţia, invenţie a omului, îl face pe cel ce învaţă să depăşească simpla învăţare” (Bruner, 1970).
5.	**Proiectarea pedagogică, proiectarea didactică şi proiectarea curriculară**	Conceptele de proiectare pedagogică şi de proiectare didactică s-au impus datorită preocupării de a conferi activităţii de instruire şi autoinstruire rigurozitate ştiinţifică şi metodică şi datorită apariţiei în pedagogia şi didactica modernă a unor orientări şi tendinţe, cum ar fi: - pedagogia anticipativă şi prospectivă; - problematica finalităţilor educaţionale; - sistemul principiilor didactice generale şi sistemul principiilor didactice specifice disciplinelor de studiu; - organizarea instrucţiei şi educaţiei în funcţie de achiziţiile din teoria învăţării; - elaborarea documentelor de proiectare a curriculumului; - aplicarea unor metode didactice moderne şi eficiente (de exemplu, e-learning); - elaborarea unor instrumente obiective pentru evaluarea didactică ș.a.
6.	**Finalităţile educaţionale**	Pentru ca finalităţile educaţionale să reprezinte termeni de referinţă pentru acţiunea educaţională, este necesar ca în stabilirea lor să se ţină seama de prospectiva educaţională, de problemele cu care se vor confrunta mâine cei care astăzi sunt educaţi. În absenţa referirilor şi raportărilor stricte la finalităţile educaţionale, nu sunt posibile monitorizarea, evaluarea, ameliorarea şi prospectarea educației, în cadrul general al activităţii sociale, culturale, ştiinţifice, economice etc.
7.	**Psihopedagogia creativităţii**	Ca disciplină de sinteză, psihopedagogia creativităţii studiază problematica creativităţii, educarea şi dezvoltarea ei, implicaţiile multiple ale acesteia în instrucţie şi educaţie. Dezvoltarea creativităţii constituie o finalitatea educațională generală, a cărei realizare presupune restructurarea proceselor educaționale de la toate nivelurile și aplicarea viziunii sistemice în: - restructurarea și/ sau reelaborarea Curriculumului Național;

Nr. crt.	*Domeniul de studiu şi de acţiune pedagogică*	*Scurtă explicitare*
		- proiectarea pedagogică, proiectarea didactică şi proiectarea curriculară eficiente; - asigurarea unui management educaţional şi curricular eficient; - utilizarea unei metodologii didactice prospective şi operaţionale; - îmbogăţirea sistemului formelor de organizare a activităţilor instructiv-educative; - eficientizarea evaluării didactice; - eficientizarea autoevaluării; - reglarea permanentă a demersurilor didactice; - modernizarea relaţiilor educaţionale.
8.	**Pedagogia audiovizualului**	Pedagogia audiovizualului reprezintă acea ramură a pedagogiei care studiază problemele teoretice şi practice ale instruirii şi formării realizate cu ajutorul mijloacelor moderne de informare şi comunicare, ţinând de prospectarea tendinţelor şi evoluţiilor în domeniu, de cerinţele societăţii informaţionale. Învăţarea electronică (e-learning) este o formă interactivă şi cvasiautonomă de acces la cunoaştere fără medierea profesorului (doar cu ghidarea lui), bazată pe demersuri cvasiautonome de informare şi de prelucrare a informaţiilor, pe o învăţare în ritm propriu, realizată, practic, prin observare, experimentare şi descoperire, cu utilizarea resurselor digitale (Bocoș, 2013, Cucoș, 2006).

6. Elemente concluzive

Relaţia trecut-prezent-viitor este o relaţie dialectică, raporturile reciproce dintre ieri, azi şi mâine s-au schimbat şi se schimbă permanent, trecutul prezentul şi viitorul se pot contopi, astfel că azi nu mai apare determinat atât de ieri, cât mai ales de mâine. Pe de o parte, viitorul se construieşte pe baza trecutului, de aceea se impune reconsiderarea şi ierarhizarea permanentă a sistemului de valori promovate în trecut, reactualizarea, resemnificarea şi îmbogăţirea lui în prezent. Pe de altă parte, conturarea viitorilor dezirabili în educaţie sprijină procesul de prevedere, identificare și adaptare la noile realități, a tendinţelor valoroase, a schimbărilor dezirabile şi a inovaţiilor educaţionale care se impun.

În domeniul educaţiei, consecinţa practică imediată este necesitatea adoptării unei atitudini prospective şi a unei viziuni prospective, la nivelele macro-, mezo- şi microeducaţional. Nu putem vorbi despre formarea şi modelarea personalităţii

umane în absenţa anticipării viitorului, a perspectivelor şi provocărilor acestuia, în absenţa exerciţiului sistematic de descifrare a viitorilor posibili, probabili și dezirabili, în absenţa realizării de demersuri anticipative pentru situaţiile educaţionale viitoare şi de prevedere a anumitor elemente educaţionale etc.

Prin însăşi vocaţia ei, educaţia este o activitate anticipativă; a educa înseamnă a anticipa cerinţele viitorului, a forma şi dezvolta capacitatea de anticipare, capacitatea de a face faţă schimbărilor, capacitatea de a se adapta noilor situaţii, de a le soluţiona aplicând şi operaţionalizând, în mod creativ, inovativ şi prospectiv, sistemul de achiziţii dobândite.

Pregătirea și construirea viitorului și, implicit, educația prospectivă, reprezintă expresia disponibilității, curajului, forței și efortului uman de a crea și recrea prezentul, alături de paradigmele sale și de a adopta, în mod curajos, viziuni prospective. Acest demers implică o reflecție continuă, critică și profundă asupra tendințelor majore care reconfigurează lumea globală, asupra modului în care cunoașterea, valorile și acțiunea prospectivă se împletesc pentru a genera progres, sustenabilitate și dezvoltare durabilă.

Prin intermediul analizei prospective, instituțiile de învățământ pot identifica direcțiile emergente, pot adapta strategiile curriculare și pot răspunde în mod proactiv cerințelor pieței muncii și nevoilor sociale. Astfel, educația nu mai este percepută doar ca un proces de transmitere a cunoștințelor, ci ca un sistem dinamic, capabil să integreze inovația, digitalizarea și diversitatea socio-culturală într-un model coerent de formare a competențelor pentru viitor.

Bibliografie:

Bocoş, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice şi metodologice*. Editura Polirom.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021a). Educație prospectivă. În *Dicționar de pedagogie* (pp. 447-448). Editura Presa Universitară Clujeană.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021b). Pedagogie propspectivă. În *Dicționar de pedagogie* (p. 1526). Editura Presa Universitară Clujeană.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2021c). Prospectarea în educație. În *Dicționar de pedagogie* (p. 1686). Editura Presa Universitară Clujeană.

Bruner, J. S. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Buzărnescu, Ş. (2010). Proiectarea socială integrată – contribuţie la definirea modelului social al Europei unite. În *Revista Inovaţia Socială*, nr. 2/2010 (iulie-decembrie) http://www.inovatiasociala.ro/pdf/art_1361536265.pdf

Cucoş, C. (2002). *Pedagogie.* Editura Polirom.

Cucoş, C. (2006). *Informatizarea în educaţie. Aspecte ale virtualizării formării.* Editura Polirom.

Secțiunea I:
Limbi străine

CAPITOLUL I: TAILORING ENGLISH FOR SPECIFIC ACADEMIC PURPOSES FOR LIFE SCIENCE STUDENTS: A NEEDS ANALYSIS CASE STUDY

Simona Catrinel AVARVAREI, Associate professor

Ion Ionescu de la Brad University of Life Sciences, Iași
catrinel.avarvarei@iuls.ro

Abstract: This case study explores the particular language requirements of undergraduate life science students with the aim of guiding the design of a customised English for Specific Academic Purposes (ESAP) course. As English proficiency becomes increasingly essential in scientific communication, academic research, and professional collaboration, aligning language instruction with learners' educational and professional contexts is a critical aspect. The study employs a mixed-methods approach, with particular focus on the results of a detailed questionnaire distributed to life science students. Findings demonstrate a complex network of elements, ranging from academic requirements to students' future career aspirations, that significantly influence ESAP needs. While reading, especially related to scientific texts and research communication, emerged as a top priority, students expressed a stronger need for developing oral communication skills, such as presenting research, participating in discussions, and collaborating internationally, over writing skills, which many felt would be less relevant in their professional futures. The study emphasises the importance of integrating authentic materials, discipline-specific vocabulary, and task-based learning approaches. Overall, the research contributes to the design of more targeted and effective ESAP courses for science-oriented learners.
Keywords: specialist vocabulary, English for Specific Academic Purposes, instruction, needs analysis, life sciences.

Rezumat: Acest studiu de caz analizează nevoile lingvistice specifice ale studenților de la ciclul de licență din domeniul științelor vieții, învățământ cu frecvență, în vederea propunerii unui curs de Limbă Engleză pentru scopuri academice specifice (ESAP) adaptat nevoilor reale ale acestora. Având în vedere că nivelul de competență în limba engleză devine o componentă tot mai vizibilă în comunicarea științifică, în cercetarea academică și în colaborarea profesională, alinierea instruirii lingvistice la contextul educațional și profesional al cursanților se dovedește a fi de o importanță critică. Studiul adoptă o metodologie mixtă, cu accent pe rezultatele unui chestionar detaliat distribuit studenților anului II. Constatările pun în lumină existența unei rețele complexe de factori, de la cerințe academice la aspirațiile

profesionale viitoare ale studenților, care influențează în mod semnificativ nevoia unor cursuri personalizate. Deși lectura – în special cea asociată textelor științifice și comunicării cercetării – a fost identificată ca prioritate principală, respondenții au evidențiat o nevoie mai accentuată de dezvoltare a competențelor de comunicare orală, precum prezentarea rezultatelor cercetării, participarea la dezbateri și colaborarea internațională, comparativ cu abilitățile de redactare, percepute de cei mai mulți dintre participanți drept mai puțin relevante pentru viitoarea lor carieră profesională. Studiul de față subliniază importanța integrării materialelor autentice, a vocabularului specific disciplinelor studiate și a abordărilor de învățare bazate pe sarcini de lucru. În ansamblu, demersul contribuie la elaborarea unor cursuri de ESAP mai bine orientate și mai eficiente înspre formarea studenților de la facultăți cu profil științific.
Cuvinte-cheie: vocabular de specialitate, Limba Engleză pentru scopuri academice specifice, educație, analiza nevoilor, științele vieții.

1. Introduction

The purpose of this article is to discuss the role of needs analysis as a cornerstone in the teaching of English for Specific Academic Purposes (ESAP) to undergraduate students in life sciences. Let us begin by imagining English not merely as a subject within the academic curriculum, but as a crop in a field, which, if one may indulge in such an allegorical projection, adds a subtle flavour of *terroir* to the topic and its final *harvest*. While some students strive to sprout quickly, others work on strengthening their roots, anchoring themselves as firmly as possible, and there are some who seem to remain dormant buds. The secret garden of blooming English requires fertile soil for future growth, which must be tested before planting; needs analysis may rightly be considered the quintessentially vital soil test. Without it, one risks venturing into uncharted territory, neither compass in hand nor guiding North Star high in the sky. Needs analysis aligns the curriculum with its context, and a thorough understanding of that context is of utmost importance. At this point, the key question to be addressed is: 'What does it take to tailor English learning to agricultural students, and why is understanding their needs not just helpful, but essential?'

A wise step forward is to rethink the way ESAP instruction is approached, understanding it as far more than a standard crop: it must be cultivated to respond and adapt to local conditions. For life science students, English is not ornamental but functional and instrumental. It must open the gates to the latest scientific literature, enable engagement with cutting-edge technology and its integration into ever-evolving research protocols, and, most importantly, foster the will to communicate and connect with both peers and mentors. Yet, without a proper needs analysis,

instructors are left merely guessing what to teach, similar to planting seeds in unknown soil with inadequate tools. In such cases, the risk is not only the waste of time and motivation, but also the loss of students along the way.

Over the last two decades, we have all seen English become not only the dominant language of publication in the sciences but also the medium of instruction and collaboration in many non-Anglophone academic contexts. This shift demands more than generalised language education. It calls for context-sensitive, purpose-driven instruction—the core premise of ESP, defined by Tom Hutchinson and Alan Waters not as a product but as "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" (1991, p. 19), an idea equally supported by Peter Strevens who was adamant that one of the core missions of ESP is that it is designed to meet the specified needs of the learner, while related in content to particular disciplines, occupation and activities (1988). Jack Richards and Theodore Rodgers (2001, p. 107) describe ESP as a movement aimed at addressing the language requirements of learners who need English to perform specific roles (such as students, engineers), and who must acquire subject content and real-world competencies through English rather than study the language as an end in itself. This is the terrain of English for Specific Academic Purposes (ESAP), a subject-specific strand of English for Academic Purposes (EAP) originally conceptualised by George Blue (1988), which focuses on the particular language needs of students within specific academic disciplines, thereby distinguishing it from English for General Academic Purposes (EGAP) (Bell, 2018, p. 162).

The imperative to equip future professionals with robust English language skills necessitates a tailored approach that is finely tuned to their specific educational and professional contexts. This case study delves into the particular language needs of undergraduate life science students, with a specific focus on those in agricultural disciplines, with the explicit aim of informing the subsequent development of a bespoke ESAP course. Recognising the evolving requirements of scientific discourse, the research sought to identify how academic demands, current learning activities, and future career aspirations collectively shape the linguistic competencies that are essential for these young adult learners.

2. Methodology and materials

Beyond any methodology or critical framework lies the most important pillar upon which the entire future scaffolding must be erected: the human factor, the *learner*. The second-year undergraduates that form the target audience of this study

are enrolled at the faculty of Agriculture, specialising in three distinct areas: Agriculture, Biology, and Agricultural and Food Industry Machinery and Equipment Engineering, whose mainstream subjects are mostly related to plant anatomy, plant physiology, farm machinery, soil science, biophysics, biochemistry, crop science, and land surveying. English instruction is organised as a two-semester, 28-hour practical course, scheduled on a fortnightly basis. This limited timeframe reduces the learning budget to a critical minimum, requiring both trainer and trainees to adopt a rigorous and highly effective approach, one that enables the students to broaden their technical vocabulary within their specialism, while focusing on "language structure, vocabulary, the practical skills needed for the subject, and the appropriate academic conventions" (Jordan, 1997, p. 5). Topic-based syllabi aim to integrate theoretical and practical knowledge more effectively into students' learning processes, encouraging them to build bridges between the two reference systems they operate with—as non-native speakers of English and as future professionals in their fields. "Many students, […], already possess study skills to an advanced level in their own language. They may simply need help to transfer their skills into English and, possibly, to adjust them to a different academic environment. […] Equally, there will be many students who do not already practise study skills efficiently in their own language or in their own country, or who do not possess all the study skills needed for effective study through the medium of English" (Jordan, 1997, p. 5). The use of authentic materials and a carefully tailored syllabus is crucial in laying the foundations of any effective learning scenario.

The first-semester curriculum includes units such as communicating in scientific communities, conducting a literature review, describing a data collection process, designing an experimental setup, describing material phenomena and processes, and biomimicry. In terms of specialist vocabulary, lexical areas addressed include model adaptation, natural systems, sustainability, innovation, prototype, bio-inspired design, ecological efficiency, and resilience. Regarding EAP elements, students familiarise themselves with scientific definitions, classifications, taxonomies, and descriptions of natural processes across biological, physical, and chemical domains. The second semester focuses on terminology specific to topics such as biodiversity, ecology, and sustainability, while engaging students in academic writing tasks that include summarising, paraphrasing, synthesising information from multiple sources, and drafting short compositions. At all times throughout the academic year, special emphasis is placed on oral communication and active participation in class discussions, encouraging students to articulate their ideas clearly, respond to peers, and develop confidence in using English within their field

of study and beyond, as English thrives when it functions as a living, spoken language. Motivating students to voice their opinions, ask questions, engage in debates during seminars, and not be afraid of making mistakes—which will be corrected as part of the learning process—lies at the very heart of the proposed scenario, a fluid dance in between Foreign Language Anxiety (FLA) and Foreign Language Enjoyment (FLE), the latter as a prominent feature of positive education (PE). Seligman and Csikszentmihalyi (2000) were the scholars who introduced the idea of positive concepts into educational psychology (MacIntyre et al., 2019), while Lopez and Snyder added "happiness, optimism, hope, well-being, meaning, empathy, resilience, and grit" to a successful recipe (MacIntyre et al., 2019; Lopez and Snyder, 2009). Doing something that one enjoys is the first step towards a fruitful accomplishment, hence the importance of enjoyment in learning a foreign language. Dewaele and MacIntyre (2014) are regarded as pioneering researchers in this area, having explored and compared the interplay between negative emotions, FLA defined as "the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language" (MacIntyre, 1999, p. 27) and the positive emotions entailed within FLE, nothing else but "a complex emotion, capturing interacting dimensions of the challenge and perceived ability that reflects the human drive for success in the face of difficult tasks" (Dewaele and MacIntyre, 2016, p. 216). Keeping the lighthouse of FLE at the heart of our proposed approach, we have established a twofold aim for this study. First, to identify the specific language needs of life science undergraduates, and second, to use these insights to inform the development of a more targeted ESP course. The study aims to bridge the gap between students' academic English training and their actual day-to-day scientific communication needs. Rather than regarding them as self-evident, we view needs as dynamic, continuously shaped by evolving academic demands and professional aspirations. In this respect, language is far more than a mere vehicle for content; it serves as a deeply personal expression of engagement in scientific communication.

Thus we decided to build our own needs analysis, the pivotal structure that allowed us to sketch the future architecture of the learning scenario. Introduced in the 1970s, the needs analysis first entered the literature on ESP as a formal concept, and it has been widely used ever since. From one of its earliest definitions as "the learner's wants, desires, demands, expectations, motivations, lacks, constraints and requirements" (Brindley, 1984) to a more recent one that sees it as "a device to know the learner's necessities, needs and lacks" (Fatihi, 2003), the needs analysis has been recognised as "the starting point for devising syllabuses, courses, materials" (Jordan, 1997, p. 20). Needs analysis serves as the overarching framework that supports

learners' development once their learning profile is clarified and the initially blank canvas turns into the host of new experiences and abilities. "Needs analysis refers to the techniques for collecting and assessing information relevant to course design: it is the means of establishing the how and what of a course. It is a continuous process, since we modify our teaching as we come to learn more about our students, and in this way it actually shades into evaluation – the means of establishing the effectiveness of a course" (Hyland, 2006, p. 73). If Hutchinson and Waters (1987) and Belcher et al. (2011) argue that needs analysis represents a crucial feature of any ESP course, Basturkmen (2010) stresses its importance even further by stating that needs analysis is not only the defining feature of LSP, since needs analysis and language for specific purposes (LSP) courses are inextricably intertwined (Basturkmen, 2018). Inspired by Jordan, who argues that "implicit in needs analysis is the requirement for fact-finding or the collection of data. The data, for example, about the students, the subject to be studied can come from a variety of sources and can be collected by various methods" (1997, p. 22), we felt encouraged to gather our own data through an anonymous questionnaire (Appendix A). Consisting of five sections (A-E) and 33 items, the questionnaire was administered to a sample of 70 life-science students aged 18 to 22 (54 men and 16 women) who study English as a foreign language. The first section, which collects participants' personal background information (Items 1–4) - such as age, gender, specialism, and prior English study—provides essential context for interpreting the subsequent data and facilitates the identification of the most effective working strategies. Section B is about the participants' current proficiency levels (Items 5-10) and was designed around six Likert-scale items, where participants were asked to self-assess their ability on a scale from 1 (Very Poor) to 5 (Excellent). The evaluated skills included listening comprehension, speaking fluency, reading technical texts, writing academic content, grammar usage, and knowledge of agricultural vocabulary. This section provided valuable insights into learners' perceived strengths and weaknesses across core language competencies, thereby helping to establish a baseline for a subsequent needs analysis. Section C examined students' perceived language needs through eight Likert-scale questions (Items 11-18), inviting them to rate the importance of some language skills (1 = Not important, 5 = Very important). The items covered a broad range of academic and professional competencies, including reading textbooks and research papers, writing reports and lab results, listening to lectures and presentations, participating in class discussions, understanding agricultural terminology, communicating with international experts, attending conferences or training, and using English in agricultural workplaces. This section aimed to

highlight which skills students considered most essential for their academic success and future careers. The fourth section targeted students' personal learning preferences (Items 19-25) by asking them to assess the effectiveness of different learning methods on a five-point Likert scale (1 = Not helpful, 5 = Very helpful). The items included multimodal resources such as watching agriculture-related videos and listening to podcasts, group discussions and role-play simulations, as well as more traditional approaches such as (technical) reading and translation. Furthermore, students assessed the value of presentations and speaking tasks, digital resources such as online language games, and access to qualitative content materials. This section provides insight into the pedagogical strategy that learners perceive as the most supportive of their English acquisition in a discipline-specific context. E, the fifth and final section, is about students' motivations and long-term goals concerning English learning. Using an eight-item (26-33) Likert scale (1 = Strongly disagree, 5 = Strongly agree), this part explored both intrinsic and instrumental dimensions of motivation. Items assessed learners' general drive to improve their English, their enjoyment of the subject, and their aspirations to use English in academic and professional contexts. Specific statements targeted the perceived value of English for reading scientific literature, accessing modern farming techniques, pursuing international opportunities, and achieving academic success. The questionnaire used in this study is included in the Appendices under the section entitled Needs Analysis Questionnaire for Agriculture Students Learning English.

3. Results and discussions

The study yielded substantial results, enabling us to identify the genuine language priorities of the students, closely intertwined with a complex network of factors that shape their ESAP needs. Moreover, it proved to be an invaluable tool for designing targeted motivational activities while simultaneously fostering genuine engagement in the language course. The results of the first section of the questionnaire were predictable, with the majority of students (92%) reporting that they had studied English at school, whereas only a small proportion (8%) reported having learned it independently. Regarding the number of years of study, only 34% of the respondents stated that they had studied English for 8 years or more, and 66% reported that they had studied it for 4 years or even less. In the second section (Items 5-10), students' self-assessment of current English proficiency revealed a mixed picture across the questionnaire's six core skills. Listening comprehension was rated at higher levels by 42% of the respondents, whereas speaking fluency was perceived as more challenging, with only 31% acknowledging having confidence in this area.

Reading technical texts emerged as the strongest skill, with 66% of students reporting good to excellent ability, as they felt that strong reading skills were essential for staying current in their fields of study and understanding new scientific developments (suffice to look at AI progress, and everyone understands the real dimensions of the problem). Writing (academic) content showed more modest results, with 38% of the respondents rating themselves at higher levels. Grammar usage followed closely, with 40% of students demonstrating confidence, while 53% of students recognised specialist vocabulary as a relatively strong point, though still indicating room for future development. When asked to evaluate the importance of English skills for their academic and professional development as derived from the eight questions in Section C, students assigned high ratings across almost all areas, thus underlining the importance of mastering English for their future careers. Reading textbooks and research papers emerged as the top priority, rated highly important by 78% of respondents, corresponding roughly to a Likert score of 5 (Very important). Understanding agricultural terms in English (76%) and writing reports and short presentations (72%) were also strongly valued, aligning with a Likert score around 4–5 (Important to Very important). Listening to lectures or presentations was considered essential by 65% of students (approximately Likert 4), while participating in class discussions was highlighted by 58%, roughly a Likert score of 3–4. Communicating with international professionals and experts (70%) received a Likert approximation of 4, and attending seminars or training in English (59%) aligns with about a 3–4 rating. Finally, 54% of respondents regarded the use of English in agricultural workplaces as highly relevant, corresponding to a Likert score around 3–4, highlighting the link between language competence and future employability, mostly for those anticipating work in multinational companies. Going to Section D, in terms of learning preferences, the majority of students (85%) considered watching videos about agriculture the most helpful tool, corresponding to a Likert score of approximately 5 (Very helpful), highlighting the importance of visual, audio, and authentic context-rich materials. Group discussions (67%) and role-play or simulations (61%) were also highly valued, aligning with a Likert score of about 4 (Helpful), as they create interactive opportunities for active language practice. More traditional approaches, such as technical reading and translation (55%) and presentations or speaking tasks (48%), were regarded as moderately attractive, roughly correlating with a Likert score of 3 (Somewhat helpful). Writing with feedback, ranked lower at 38%, corresponds to a Likert score of about 2 (Not very helpful), indicating an area where students may feel less confident; however, this also represents a valuable opportunity to provide additional support,

transforming writing into a more engaging and productive skill-building exercise. The findings for Section E, which addresses motivation and goals, reveal a strong overall commitment to language learning. A remarkable 91% of respondents reported clear motivation to improve their English, corresponding to a Likert score of approximately 5 (Strongly agree). Motivation serves as the driving force sustaining students in their studies. Yet, there remains room to enhance foreign language enjoyment (FLE), as only 61% of respondents reported experiencing genuine enjoyment while learning English, roughly aligning with a Likert score of 4 (Agree). A large majority, 85%, expressed a desire to speak confidently with international colleagues, also corresponding to a Likert score of 5 (Strongly agree), while 78% recognised the central role of English in accessing modern farming techniques (Likert ~4). Practical and career-oriented motivations appeared more moderate: 55% considered English directly beneficial for their agricultural careers (Likert ~3), and 47% regarded it as essential for reading scientific articles (Likert ~3). Finally, 43% of students indicated intentions to study or work abroad, representing a smaller yet determined group with international aspirations (Likert ~3). The key findings of the study revealed that students' language priorities were shaped not only by immediate academic needs but also by considerations for their long-term professional development.

The implications of these findings for course design are significant. Specifically, the research clearly showed a consistent emphasis on reading skills, particularly those about scientific texts and the comprehension of research communication. This finding, strongly supported by high ratings for "Reading textbooks and research papers" (Item 11) in Section C and "English will help me read scientific articles" (Item 29) in Section E, underscores the foundational role of textual comprehension in scientific learning and indicates where foundational language support should be concentrated. Thus, reading was the skill students most frequently prioritised with a view to gaining access to scientific texts such as popular science magazines, journal articles, and textbooks. This highlights the central role of research literacy not only in their academic success but also in scaffolding this critical language skill. Students felt that strong reading skills were essential for staying current in their fields, understanding sweeping new scientific developments, and thus connecting to the world in real time. A critical divergence emerged concerning productive skills, providing clear direction for curriculum focus. Despite the acknowledged importance of reading, students articulated a notably stronger and more urgent need for the development of oral communication skills. This was powerfully indicated by high importance ratings in Section C for items such as

"Participating in class discussions (Item 14), "Communicating with international experts" (Item 16), and "Attending conferences or training in English" (Item 17). On the other hand, a significant result was that many students expressed a perception that advanced writing skills would be less critical in their prospective professional futures, leading to a de-prioritisation of extensive writing instruction. This was reflected in lower importance ratings for "Writing academic content" (Item 8) in Section B, further reinforced by the gathered responses to "Writing reports and short presentations" (Item 12) in Section C, which indicated a greater desire to improve all other language abilities rather than writing. This finding challenges conventional ESP curriculum design, which often allocates substantial time to academic writing, suggesting a need to rebalance skill emphasis and tailor a bespoke syllabus where writing does not seem to rank among the students' top preferences, especially for those not planning to pursue further postgraduate research. Furthermore, if one considers that we are designing a syllabus for future specialists whose work will largely consist of spending time outdoors, closely monitoring the growth stages of crops, the modest position of writing within the framework of language abilities appears to be linked primarily to professional requirements rather than to a biased dislike, to which one can add the fact that many students felt they were unlikely to write papers or grant proposals early in their careers. Nevertheless, there were some students who did see the value of writing skills, particularly for applying to postgraduate programs. If we are to filter the results through the metaphorical projection of a Gauss diagram, starting from the lowest point—represented by students' interest in developing their writing abilities—the needs analysis highlights what most interviewees perceived as the peak of the distribution: a strong need to strengthen oral communication skills for real-world application. Positioned at the peak of the metaphorical Gauss curve, oral communication emerged as the skill students considered most critical. This encompassed presenting research, participating in academic discussions, and collaborating across cultures, reflecting the perceived necessity of speaking for future careers in international exchange programmes, fieldwork, and research contexts. Integrating authentic, discipline-specific materials is a primary step in designing the most appropriate academic curriculum. Moreover, instruction should be grounded in task-based, performance-oriented models, where students present oral reports, take part in structured or spontaneous discussions, and participate in simulated interdisciplinary meetings. Vocabulary instruction should evolve beyond simple memorisation, emphasising collocational knowledge, rhetorical function, and genre awareness.

To add that special *terroir* flavour we mentioned at the beginning of our manuscript, within the broader learning engagement framework, the final step would be to wrap the needs analysis around a genuine Problem-Based Learning (PBL) scenario involving complex, real-world problems, such as those biomimicry so generously encompasses, whilst encouraging inquiry, collaboration, and problem-solving. The first new term students are invited to unveil is almost like an allegorical "*Open, sesame*" magical phrase, providing access to an amazingly complex, yet-to-be-discovered face of Nature, which Janine Benyus—biologist, best-selling author, and co-founder of Biomimicry 3.8, the leading firm in nature-positive design and innovation—defines as the science "that studies nature's models and then imitates or takes inspiration from these designs and processes to solve human problems" (1997, p. 7). With it comes the will and curiosity to discover what lies behind such intriguing concepts, which continually spark some of our iconic scientific breakthroughs—solar power, air-conditioned buildings, flying machines, aerodynamic cars, harvesting water from fog, wind turbines, the Shinkansen train, protective glass, the Velcro tape, sharkskin-inspired swimsuits, oil repellents, biodegradable plastics, gecko-inspired adhesives, self-cleaning surfaces, structural dyes, bee-inspired micro aerial vehicles, spider silk-inspired materials, and more—all beautifully illustrating the power of biomimicry: the mesmerising practice of learning from and mimicking strategies found in nature to solve human design and engineering challenges. A compelling example, highly relevant to agricultural sciences and to the needs of our students, is the ingenious water-collection mechanism developed over millennia by the Namib Desert beetle. This particular case study offers rich opportunities for language development within an ESAP course. The anecdotal example refers to a small insect that lives in one of the most arid areas of the planet, the Namib Desert in Africa; despite its size, this beetle happens to be a remarkable creature that manages to live in some of the harshest weather conditions imaginable due to one of the simplest, yet wisest biological mechanisms of adaptation. It tells a story that extends far beyond mere survival to one of thriving through intelligent design. Though arid, this territory is swept by coastal fogs that come from the adjoining Atlantic Ocean, almost inviting the beetle to climb to the top of dunes, raise its abdomen, and face the wind. Soon, tiny water droplets would begin to form on its back, coalesce, and roll down directly into its mouth. Surprised to discover any form of life in such an inhospitable environment, scientists were curious to understand the mystery of its existence and following deep investigations into the microscopic structure of its shell, they ultimately revealed the alternating hydrophilic and hydrophobic patterns that are key to the beetle's survival. Its hardened forewings are

covered with alternating hydrophilic bumps and hydrophobic troughs. As fog rolls in, tiny water droplets condense on the hydrophilic bumps, grow larger, and then roll down the waxy, hydrophobic troughs into the beetle's mouth. The beetle's wings served as an inspiration for the design of fog-catching nets along coastal, foggy, though arid areas, a technology that holds immense promise for sustainable agriculture, particularly in drought-prone areas, by providing a low-energy, eco-friendly method for irrigation or drinking water. It could even be a real lifesaver in refugee camps, supplying sanitation water that is dramatically scarce and costly in the arid regions where most of these sites are currently located (Algeria, Mauritania, Syria, the Sudan, and Ethiopia). This topic serves as an enticing opportunity for students to develop the language skills identified as priorities in the analysed needs analysis, and, last but not least, it encourages them to pause for a moment of reflection on the fragile geopolitical balance and the injustices faced by billions of people. The proposed problem for the seminar debate addresses one of those topics that concerns both farmers and scientists alike and reads as follows: 'Agriculture faces increasing pressure to reduce environmental impact while maintaining productivity. Farmers need innovative solutions that use fewer chemicals, conserve water, and adapt to climate change. Biomimetics offers promising strategies. Your task is to design a biomimetics-inspired solution for sustainable agriculture and present it to an international panel of experts.' Nevertheless, the main focus lies on how the topic can stimulate students' interest, encourage the development of critical thinking, and empower them, within the scaffolding of their arguments, to explore the challenge of the proposed PBL case study. The first language skill that opens the invitation to embark on a fascinating odyssey of exploration is reading, which 66% of the survey participants acknowledge as one of their strong points. This enables them to engage with research papers and articles on the Namib Desert beetle's biology, the physics of fog condensation, and the engineering of biomimetic water-harvesting technologies. In doing so, it directly addresses their need for reading scientific literature (Items 7, 11, 23, 29). Ingrained in this activity is the discovery and use of specialist vocabulary, which represents 53% of students' ESAP proficiency level. This vocabulary relates to some of today's most sensitive topics, including water management, arid environments, desertification, and sustainable technology (Items 10 and 18). Blending the two skills helps students brainstorm aspects of how agriculture can apply the concept of biomimicry, while encouraging them to move back and forth between what they already know and the new vocabulary they need to master, i.e. suffixes, *-philic* and *-phobic*, that refer to something that either attracts or repels water, respectively. "However, the biphilic

topographies are found on the beetles living in the Namib Desert, where hydrophilic bumps are distributed on the hydrophobic dorsal back" (Zhu et al., 2019).

All this time, students are encouraged to engage in research and self-directed learning focused on the biological model and its technical applications, specifically beetle-inspired wettable materials (see the aforementioned article). The next step involves oral communication, as students discuss the implications of such technologies for farming communities, compare them to traditional irrigation methods, and brainstorm potential implementation challenges (Items 16 and 21). Working in groups, they develop their ideas into practical agricultural solutions, which they then prepare and present to the whole class, e.g. 'Inspired by the Namib Desert beetle, we propose developing water-attracting greenhouse coverings that reduce conventional irrigation costs.' (Item 24). Students come to deliver short presentations on the beetle's biology, the design of biomimetic surfaces, or a suggested application of the technology in a particular agricultural context; this drill directly addresses their desire to improve existing speaking skills (Items 6, 21, 24). Furthermore, role-playing scenarios (Item 22) provide invaluable practice in both formal and informal oral communication, ultimately supporting the development of proficient English use (Item 26) and directly addressing the discipline-specific communicative skills central to ESAP. The use of authentic materials (authentic reference sources, video presentations) demonstrating the beetle's water-collection capacities or different prototypes of fog-catching nets or wettable materials should make the entire learning experience highly engaging and relevant, aligning it with identified student preferences for real-world content.

4. Conclusions

Incorporating specifically tailored case studies into the ESAP course syllabus can effectively bridge the gap between language learning and the scientific and professional demands of undergraduate life science students, fostering both linguistic proficiency and disciplinary understanding. A rigorous needs analysis framework forms the foundation for developing highly effective ESAP class units. By taking into account student backgrounds, proficiencies, perceived needs, learning preferences, and motivations, one can design genuinely customised learning programmes. The integration of discipline-specific content provides authentic contexts for language acquisition, enabling students to expand their working knowledge of English. The outcomes of such research support the design of targeted, relevant, and ultimately successful language instruction for science-oriented learners, preparing them for the realities of scientific communication in a globalised

world. Moreover, needs analysis is far more than a merely preliminary step; it has proven to be the very cornerstone of any effective ESAP curriculum design, ensuring it remains relevant, targeted, and authentic to both current and future students' scientific and professional contexts.

References:

Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave.

Basturkmen, H. (2018). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. https://doi.org/10.1002/9781405198431

Belcher, D., Johns, A. M. & Paltridge, B. (2011). *New Directions in English for Specific Purposes*

Research. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bell, D. (2018). The Practice of EAP in Australia: A Rose by Any Other Name? In Lap Tuen Wong & Wai Lam Heidi Wong (Eds.), *Teaching and Learning English for Academic Purposes. Current research and practices* (161-179). New York: Nova Publishers.

Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: Innovation inspired by nature*. HarperCollins.

Blue, G. (1988). Individualising academic writing tuition. In P. Robinson (Ed.), *Academic writing: Process and product*, (ELT Documents 129, pp. 95-99). London: Modern English Publications.

Brindley, G. (1989). *Assessing achievement in the learner-centred curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Stud. Sec. Lang. Learn. Teach. 4*, 237–274

Dewaele J. M., & MacIntyre P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left foot of FL learning? In MacIntyre, P.D., Gregersen, T., Mercer, S. (Eds.), *Positive Psychology in SLA*. (215–236). Bristol: Multilingual Matters.

Fatihi, A. R. (2003). The role of needs analysis in ESL program design. *South Asian Language Review, 13*(1–2), 39–59.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press

Hutchinson, T., & Waters, Al. (1991). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes*. London: Routledge.

Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere* (24-45). Boston: Mc Graw-Hill.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. *Mod. Lang. J*. 103, 262–274

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14.

Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (1-13). SEAMEO Regional Language Centre.

Zhu, H., Huang, Y., Lou, X., & Xia, F. (2019). Beetle-inspired wettable materials: From fabrications to applications. *Materials Today Nano, 6*, 100036.

Appendix A

Needs Analysis Questionnaire for Agriculture Students Learning English

SECTION A: Personal Background

1. Age: _____
2. Gender: ☐ Male ☐ Female
3. Specialism: _____
4. Have you studied English before? ☐ Yes ☐ No

SECTION B: Current Proficiency

Rate your ability in the following skills (1 = Very Poor, 5 = Excellent):

5. Listening comprehension ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
6. Speaking fluently ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
7. Reading technical texts ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
8. Writing academic content ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
9. Grammar usage ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
10. Specialist vocabulary ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

SECTION C: Language Needs

How important are the following English skills for your studies and future career? (1 = Not important, 5 = Very important):

11. Reading textbooks and research papers ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
12. Writing reports and short presentations ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
13. Listening to lectures or presentations ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
14. Participating in class discussions ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
15. Understanding agricultural terms in English ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
16. Communicating with international experts ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
17. Attending conferences or training in English ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
18. Using English in agricultural workplaces ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

SECTION D: How helpful do you find these methods when learning English? (1 = Not helpful, 5 = Very helpful):

19. Watching videos about agriculture ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
20. Listening to podcasts/audio ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
21. Group discussions ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
22. Role-play and simulations ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
23. Technical reading and translation ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

24. Presentations and speaking tasks ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
25. Writing practice with feedback ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

SECTION E: Motivation and Goals

To what extent do you agree with the following statements? (1 = Strongly disagree, 5 = Strongly agree):

26. I am motivated to improve my English. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
27. English will help me in my agricultural career. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
28. I enjoy learning English. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
29. English will help me read scientific articles. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
30. I want to study or work abroad in the future. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
31. English will help me with modern farming techniques. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
32. I want to speak confidently with foreigners in agriculture. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
33. English is necessary for my academic success. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

CAPITOLUL II: SUPPORTING (BUSINESS) STUDENTS IN DEVELOPING THEIR VOCABULARY WITH THE HELP OF LEXTUTOR.CA

Maria-Zoica Eugenia BALABAN, PhD Teaching Lecturer

Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca,
Faculty of Economics and Business Administration
zoica.ghitan@econ.ubbcluj.ro

Abstract: The main aim of this paper is to show how (business) students can be supported in developing their (business) vocabulary with the help of LexTutor.ca, a user-friendly tool that provides applications for testing, improving and researching vocabulary learning. LexTutor.ca is a useful tool for finding out how words are used in context, therefore it enables students to improve and develop their vocabulary in general and specialized vocabulary. Not only words can be searched for, but also phrases, collocations and more complex structures. We will try to demonstrate that LexTutor.ca is a valuable tool not only for students, who can improve and develop their vocabulary in a specific field, but also for teachers, who have an invaluable free tool to design a wide range of exercises to consolidate students' learning.
Key words: LexTutor.ca; business vocabulary; corpus; phrases; learning; teaching; enabling learning through technology.

Rezumat: Scopul principal al acestei lucrări este de a arăta cum studenții (care studiază domeniul afacerilor) pot fi sprijiniți în dezvoltarea vocabularului lor (de afaceri) cu ajutorul LexTutor.ca, un instrument ușor de utilizat care oferă aplicații pentru testarea, îmbunătățirea și cercetarea învățării vocabularului. LexTutor.ca este un instrument util pentru a afla cum sunt folosite cuvintele în context, prin urmare, permite studenților să își îmbunătățească și să își dezvolte vocabularul general și specializat. Nu numai cuvinte pot fi căutate, ci și sintagme, colocații și structuri mai complexe. Vom încerca să demonstrăm că LexTutor.ca este un instrument valoros nu numai pentru studenți, care își pot îmbunătăți și dezvolta vocabularul într-un anumit domeniu, ci și pentru profesori, care au la dispoziție un instrument gratuit neprețuit pentru a concepe o gamă largă de exerciții menite să consolideze învățarea elevilor.
Cuvinte-cheie: LexTutor.ca; vocabular de afaceri; corpus; expresii; învăţare; predare; facilitarea învăţării prin tehnologie.

Motto: "Technology in the classroom is not the end goal.
Enabling learning everywhere is the goal."
(Andrew Barnay)

1. Introduction

AWL[1], Phrasebank Manchester University, LexTutor.ca have emerged as powerful platforms when it comes to developing students' vocabulary. The main aim of this paper is to show how LexTutor.ca can be used as a helpful tool for finding out how words are used in context and it provides applications for testing, improving and researching vocabulary learning. LexTutor.ca is a platform with multiple benefits both when teaching and learning ESP. In my paper, I am going to refer to a small part of LexTutor.ca, namely Corpus Concordance English (https://www.lextutor.ca/conc/eng/) which is a user-friendly tool in Complete Lexical Tutor (https://lextutor.ca/). This platform was developed in Canada, at the University of Quebec at Montreal by Tom Cobb and is one of the most comprehensive multi-faceted web-based data-driven language resource for second-language learning, being available not only in English, but also in French, German and Spanish. My interest in this area developed while I was attending an intensive course in Teaching Academic Writing Skills, held by Euroexam International and Babeş-Bolyai University from Cluj-Napoca, Romania in 2024. Since then, I have been trying to take advantage of the benefits that different online resources for second-language learning provide and adapt them to my students' needs. LexTutor.ca, as you can see in *Figure 1*, includes a lot of resources, such as corpus grammar, concordance, vocabulary profiler, text tools, text compare, interactive resources, like flashcards, clickers and tests). Since it provides so many tools, the teachers and the students can both benefit. For teachers, the platform is a tool of critical importance because it greatly reduces the time a teacher would spend preparing exercises and searching for appropriate sources and contexts especially in those situations when, as a teacher, you need to prepare exercises from one day to the next day. For students who are willing to improve and develop their second language, it is a very practical, easy to use, extremely accessible tool that helps them test their knowledge, find answers to certain linguistic dilemmas they might have. Both as a teacher and a student, a lot of activities can be developed through LexTutor.ca (searching for phrases and collocations, getting concordance, choosing a corpus adapted to your students' needs, in terms of language teaching and learning

[1] AWL – Academic Word List

at different educational levels), finding out associated words for the target words or distinguishing between different homonyms and much more.

Figure 1. LexTutor.ca – Start Page (Source: lextutor.ca)

It is my experience of working with LexTutor.ca that has driven this research, which is mainly exploratory and totally based on the concordance resource provided by LexTutor.ca. This is the resource that I have been using in the last couple of months, and I consider it very useful since it provides a wide range of opportunities in terms of designing general and business-based vocabulary activities adapted to the students' needs and expectations.

A large and growing body of literature has investigated concordances, and a considerable amount of literature has been published on it (Barlow, 2004; Tribble & Jones, 1997; Sinclair, 1991, 2004, 2005; Wynne, 2005; Wulff et al. 2020). All these studies point out the idea that a concordance is an alphabetical list of words (especially the important ones) present in a text, usually with citations of the passages in which they are found, a valuable tool not only for linguists but also for foreign language teachers interested in developing with their students activities that are based on real examples, more frequent or more typical rather than invented ones.

2. Methods

This study was mainly exploratory due to the fact that I have been trying to discover the functionalities provided by LexTutor.ca not for the linguist, but for the foreign language teacher and it is mostly based on different types of vocabulary activities that I created for my business students with the help of LexTutor and the

way in which they were adapted so that they would suit their linguistic needs. The activities that I developed with the help of LexTutor.ca were mainly addressed to students from the 2nd year of study, at the German Line of Studies, from the Faculty of Economics and Business Administration within Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca. Students are taught in medium - sized groups (maximum 25 students with at least an intermediate level of proficiency in English) in weekly, compulsory and credit bearing courses, covering a variety of business topics, such as: *Professional Communication*, *Company Structure*, *Business Ethics*, *Recruitment*, *Business Travel* (1st year topics) and *Marketing*, *Advertising*, *Banking*, *Finance*, *Accounting*, *Insurance*, *International Trade* (2nd year topics). The activities presented in this paper are based on my experience of teaching Business English. I have chosen a few examples of activities that generally work for my students, and I hope that they provide potential for being used in other contexts and other classrooms where teachers will make them work for their context. They can be used for teaching upper intermediate and advanced level of students with a particular focus on business terminology.

3. Corpus

The activities suggested in this paper are based on the use of LexTutor.ca which I am going to introduce briefly.

LexTutor.ca provides a variety of academic corpora for searching, smaller (like 1k graded or 4k graded) or larger (like Brown_v_BNC Writ.* - 2+million, Academic General – 6 million, BAWE – Parsed POS* - 6.5 million and a lot more) and a selection of subject-specific sub-corpora of the British National Corpus (BNC): BNC Commerce - 2.2 million, BNC Humanities – 3.3 million, BNC Law – 2.2 million, BNCMed – 1.4 million, BNC Social Science – 2.3 million). Thus, LexTutor.ca allows discipline-specific queries which can be useful for students from different subject areas and gives the teachers the possibility of choosing the most appropriate corpus to meet the students' needs and expectations, either by discipline or level of proficiency.

As far as I am concerned, I chose a corpus that is neither too large nor too small and combines British and American features (Brown_v_BNC Writ. – 2+million) since a percentage of my students (around 50%) prefer American English whereas the other half enjoys British English and this corpus offers real examples where students can easily see and understand the linguistic features of British and American English, such as spelling, grammar and punctuation differences.

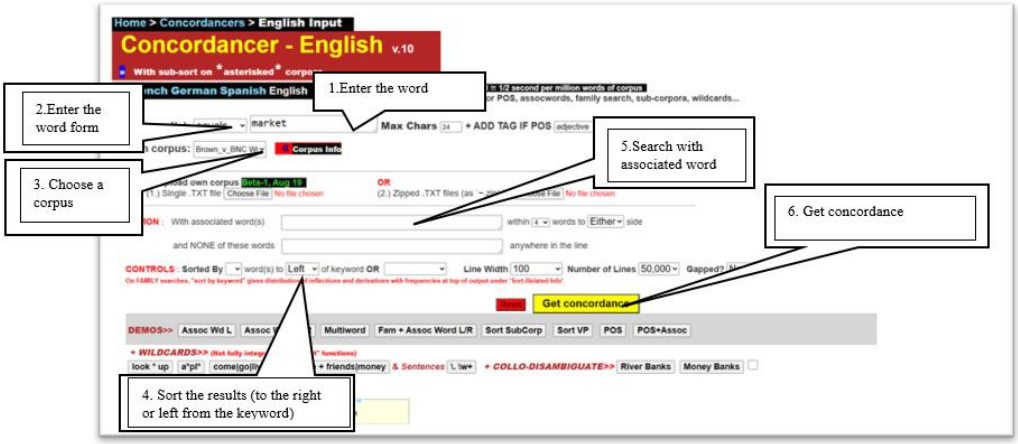


Figure 2. LexTutor.ca – Search Page (Source: lextutor.ca)

There is a simple procedure that must be followed in order to get the expected results, as shown in *Figure 2*. Step 1 (Enter the word you are interested in), Step 2 (Enter the word form – equals, starts, ends, family options). The Equals option and Family option help you obtain a wide range of results. If you set Starts or Ends options, LexTutor will look for a word with different suffixes or words with the same suffix. It depends on what you are looking for and your students' needs.

Personally, I would recommend, at least till you get familiarised with the tool, to use the Equals option. There is also Contains option which might help you look for a longer word that contains a short word and (f)lemma option which helps you look for a base word and its inflections), Step 3 (Choose a corpus), Step 4 (Sort the results to the right or left from the keyword) and Step 6 (Get concordance) are mandatory steps. In addition, Step 5 (Search with associated word) is not necessary to follow unless you want to get more specific and detail-oriented examples.

4. Results and discussion

The chosen activities (business vocabulary-based exercises) that I am going to detail below were created to make students understand the meanings of the word *market* in different business contexts and be able to use them correctly in different vocabulary practice exercises. The activities that I will present below have different levels of difficulty, but they are all built around the same keyword – *market*. For the very beginning I am going to provide some larger screenshots to show the consistency of the pattern. However, in case of overly long patterns the screenshots

were cut and represent a sample of a pattern. I was interested in looking for contexts with the word *market*. First, with the help of LexTutor, using the *Controls* option to define how to sort the concordance lines, I wanted to sort *1 word to the left* for easy observation, being mostly interested in identifying contexts where the word *market* has a word in front of it. I obtained 648 hits (see *Figure 3*), out of which I was trying to select those phrases that I was mostly interested in (see *Figures 4,5,6,7,8,9,10,11*) for teaching business vocabulary: *black market*, *bond market*, *business market*, *common market*, *competitive market*, *consumer market*, *free market*, *internal market*, *international market*, *job market*, *labour market, open market*, *single market* and *stock market*. There are 14 phrases that I wanted to discuss with my students; some of them are troublesome phrases, such as *bond market* vs. *stock market*, *labour market/labor market* vs. *job market*, *free market* vs. *open market*.

Figure 3. LexTutor.ca – Market (648 hits) (Source: lextutor.ca)

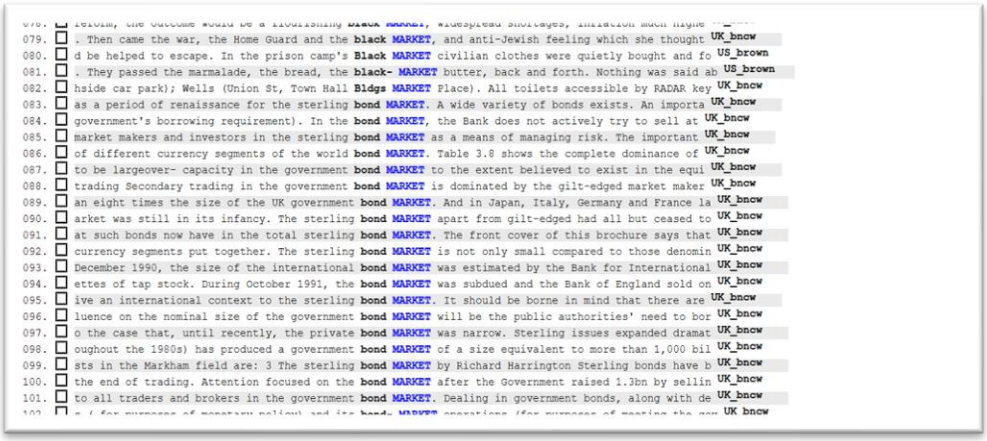


Figure 4. LexTutor.ca – Market (hits for black market and bond market) (Source: lextutor.ca)

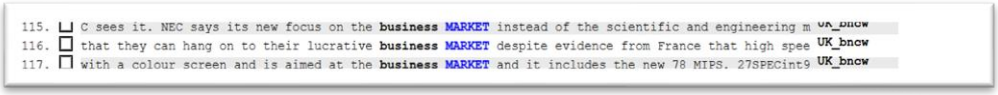


Figure 5. LexTutor.ca – Market (hits for business market) (Source: lextutor.ca)

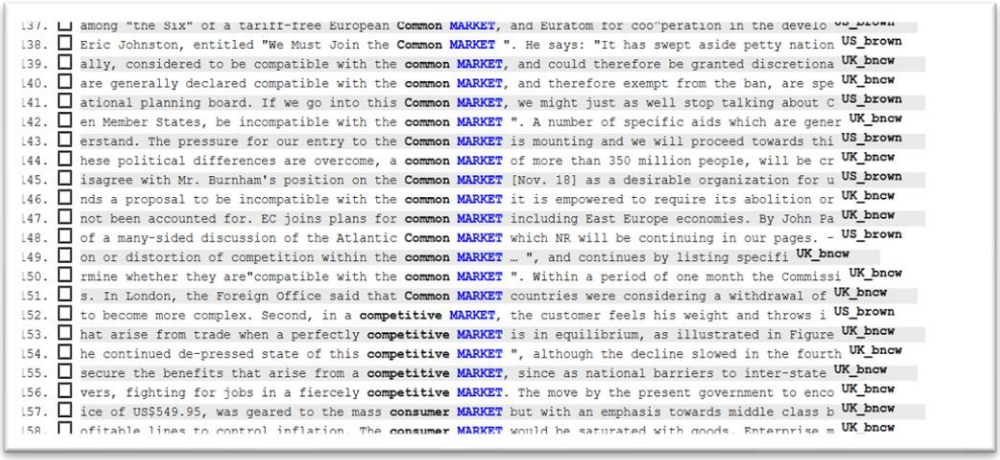


Figure 6. LexTutor.ca – Market (hits for common market, competitive market and consumer market)
(Source: lextutor.ca)

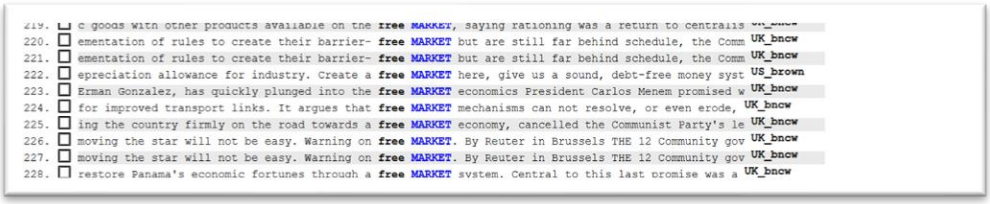


Figure 7. LexTutor.ca – Market (hits for free market) (Source: lextutor.ca)

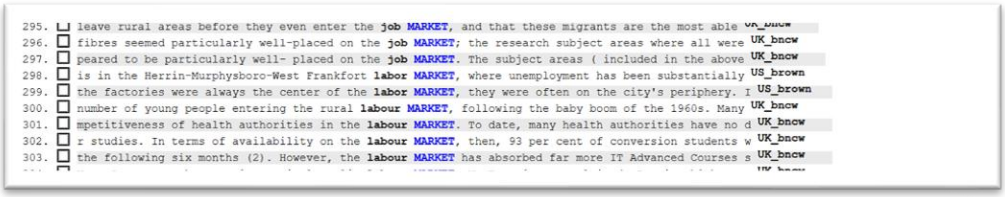


Figure 8. LexTutor.ca – Market (hits for job market and labour market)
(Source: lextutor.ca)

349. ☐ depart radically from it by extending their **open** **MARKET** purchases regularly into long-term Governme US_brown
350. ☐ in the UK were valued on 31st March 1991 at **open** **MARKET** value and are shown at that value in the ba UK_bncw
351. ☐ Investment properties should be included at **open** **MARKET** value. The directors may depart from statut UK_bncw
352. ☐ Investment properties should be included at **open** **MARKET** value. Give the names of the persons making UK_bncw
353. ☐ and other traders selling bric a brac in the **open** **MARKET**. There is much to see and enjoy in town but UK_bncw
354. ☐ assets The investment property was valued at **open** **MARKET** value during the year by the directors, res UK_bncw
355. ☐ cial cookies and candies? There is always an **open** **MARKET** for this sort of delicacy, in spite of low US_brown
356. ☐ htful to swim in. Heviz also has a permanent **open** **MARKET** for inexpensive shopping. The larger town o UK_bncw
357. ☐ ishes, the Federal Reserve would conduct its **open** **MARKET** operations throughout the entire maturity r US_brown
358. ☐ it in the next several months, conduct their **open** **MARKET** operations in longer-term Government bonds, US_brown
359. ☐ ral Reserve authorities from confining their **open** **MARKET** operations to Treasury bills will spread in US_brown
360. ☐ tock Evans & Co. Chartered Surveyors, at **open** **MARKET** value. The surplus arising of 3,663,000 (Co UK_bncw
361. ☐ y The investment property is included at its **open** **MARKET** value. No depreciation is provided on the f UK_bncw
362. ☐ y The investment property is included at its **open** **MARKET** value. No depreciation is provided on the f UK_bncw

Figure 9. LexTutor.ca – Market (hits for open market) (Source: lextutor.ca)

401. ☐ the 1992 reforms are intended to create a **single** **MARKET** for labour, as well as goods and services, UK_bncw
402. ☐ Union (EMU) as the logical next step of a **single** **MARKET**. The inter-governmental conference set up a UK_bncw
403. ☐ ake some cognisance of the creation of the **single** **MARKET**. An outline of European competition policy UK_bncw
404. ☐ ers. Although progress in passing European **single** **MARKET** laws was painfully slow during the first mo UK_bncw
405. ☐ eting the January 1, 1993 deadline for the **single** **MARKET**. There is now hope that the meeting, later UK_bncw
406. ☐ hedule, the Commission said yesterday. The **single** **MARKET** programme requires each member state to tur UK_bncw
407. ☐ hedule, the Commission said yesterday. The **single** **MARKET** programme requires each member state to tur UK_bncw
408. ☐ imum social rights for workers in the 1992 **single** **MARKET** over the next 12 months-- some of which wou UK_bncw
409. ☐ islation could cause real problems. On the **single** **MARKET**, there was little dissension. The summit un UK_bncw
410. ☐ isters responsible for the creation of the **single** **MARKET** will be able to finalise the discussions on UK_bncw
411. ☐ terday added impetus to progress towards a **single** **MARKET** in 1992, while admitting that several impor UK_bncw
412. ☐ to $1.036bn EC leaders give spur to **single** **MARKET** reforms. By Larry Elliott Economics Corresp UK_bncw
413. ☐ ty. With Eastern Europe in turmoil and the **single** **MARKET** far from complete, it was risky to start ta UK_bncw
414. ☐ uld recognise the reality. We are now in a **single** **MARKET**," he said. Joint managing director of Ipswi UK_bncw

Figure 10. LexTutor.ca – Market (hits for single market) (Source: lextutor.ca)

425. ☐ the Hall-Mills trial. In the middle of the **stock** **MARKET** crash, he heard a slight noise in the outer US_brown
426. ☐ took the shine off first-time figures from **stock** **MARKET** newcomer Anglian, the double-glazing group. UK_bncw
427. ☐ water provider fell 7p to 485p in a rising **stock** **MARKET** after the company announced a profits incre UK_bncw
428. ☐ 70m. Despite the impact of the October 1987 **Stock** **MARKET** crash the issue was underwritten although t UK_bncw
429. ☐ areas. "We thought it was a damp squib. The **stock** **MARKET** will continue to rise but there will be pro UK_bncw
430. ☐ curities, moved off the floor of the London **Stock** **MARKET** sooner than anticipated and became a wholly UK_bncw
431. ☐ dd-lot indices a few paragraphs ago. In the **stock** **MARKET**, the normal trading package is a hundred sh US_brown
432. ☐ dividends, and implying therefore increased **stock** **MARKET** prices. We now know that things rarely ever US_brown
433. ☐ e will certainly set shares alight when the **stock** **MARKET** opens this morning but there are doubts as UK_bncw
434. ☐ er musicians who lost their fortunes in the **stock** **MARKET** crash, observed its 30th anniversary. ROY M US_brown
435. ☐ es By George Campbell and Clare Stewart THE **stock** **MARKET** soared to a new all-time high yesterday on UK_bncw
436. ☐ eve we can permit that". YORK (AP)_ - **Stock** **MARKET** Tuesday staged a technical recovery, erasin US_brown
437. ☐ h a morning newspaper and began reading the **stock** **MARKET** quotations. While she was thus engaged, McF US_brown
438. ☐ hake up. The bidder appeared as soon as the **stock** **MARKET** opened, but TVS boss Rudolph Agnew is keepi UK_bncw
439. ☐ have a serious adverse effect on the entire **stock** **MARKET** and on general business activity. General M US_brown
440. ☐ is earnings into a $2,000,000 profit on the **stock** **MARKET**. Every man who dabbles in the market to mak US_brown
441. ☐ is not cutting interest rates, shook London **stock** **MARKET** confidence yesterday. Sentiment improved a UK_bncw

Figure 11. LexTutor.ca – Market (hits for stock market) (Source: lextutor.ca)

As it is shown in all these figures, there are a lot of contexts with the phrases I have been looking for. Therefore, I had to choose the most relevant and suitable contexts for my students, and I decided to choose two examples for each one of the phrases.

To see a larger context, you simply select the hit number and click on the keyword, in this case *market* and then, on the right side, you have the large context (see *Figure 12* – An example of how it works for *black market* hit).

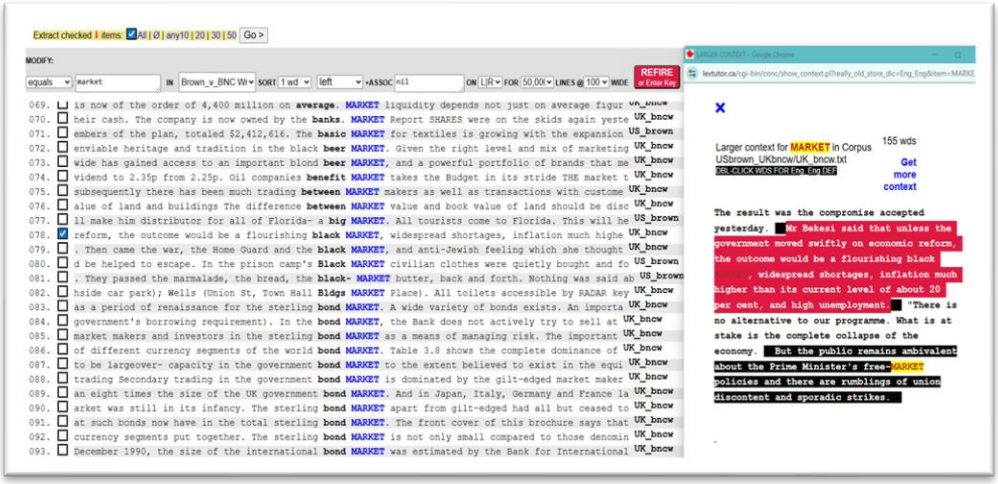


Figure 12. LexTutor.ca - An example of how it works for black market hit when looking for a larger context

The chosen context for my students were 22 contexts you can see below, and I made some minor changes to make the contexts more meaningful wherever I consider it necessary.

1. He said that unless the government moved swiftly on economic reform, the outcome would be a flourishing ***black MARKET***, widespread shortages, inflation much higher than its current level of about 20 per cent, and high unemployment.
2. In the prison camp's ***black MARKET*** civilian clothes were quietly bought and forged papers were devised for him; during long weeks the plan for his flight was rehearsed.
3. NEC says its new focus on the ***business MARKET*** instead of the scientific and engineering market is down to the 36% growth in the latter market.
4. The airlines clearly believe that they can hang on to their lucrative ***business MARKET*** despite evidence from France that high speed trains can have a major impact on travel preferences.
5. In 1957 the social-economic approach to European integration was capped by the formation among "the Six" of a tariff-free European ***Common MARKET***, and Euratom for cooperation in the development of atomic energy.
6. EC joins plans for ***common MARKET*** including East Europe economies.

7. In a ***competitive MARKET***, the customer feels his weight and throws it around; providing good customer service requires as thorough a marketing and general management planning job as the original selling of the product.
8. The results coming out show that some inner city schools are failing to achieve the results found in the suburbs, providing little hope for school leavers, fighting for jobs in a fiercely ***competitive MARKET.***
9. The ***consumer MARKET*** would be saturated with goods. Enterprise managers would be free to make their own deals with suppliers, but there would be no change in the basic concept of state ownership of industry.
10. They had contacted selected publishers to seek support for the platform and were forecasting a launch in the autumn with a ***consumer MARKET*** focus at a player price of about 250.
11. Create a ***free MARKET*** here, give us a sound, debt-free money system, and we'll compete with anyone, Europe and Asia combined.
12. The Polish parliament yesterday approved a set of new rules placing the country firmly on the road towards a ***free MARKET*** economy, cancelled the Communist Party's leading political role and dropped constitutional clauses defining the country as a socialist state.
13. While the factories were always the center of the ***labor MARKET***, they were often on the city's periphery.
14. In terms of availability on the ***labour MARKET***, then, 93 per cent of conversion students were in work, waiting to start work, or looking for work.
15. Many studies of previous generations have shown that many young people leave rural areas before they even enter the ***job MARKET***, and that these migrants are the most able and motivated.
16. Research students whose work covered physics, computing or optical fibres seemed particularly well-placed on the ***job MARKET***.
17. To the extent that the new Administration has its wishes, the Federal Reserve would conduct its ***open MARKET*** operations throughout the entire maturity range of Government securities and aggressively seek to force down long-term interest rates.
18. Investment properties should be included at ***open MARKET*** value.
19. Even more significantly, they viewed the goal of Economic and Monetary Union (EMU) as the logical next step of a ***single MARKET***.
20. The ***single MARKET*** programme requires each member state to turn 279 rules and regulations into national law.

21. Shares in London's water provider fell 7p to 485p in a rising ***stock MARKET*** after the company announced a profits increase of just 5% to124m to end-September.
22. In the ***stock MARKET***, the normal trading package is a hundred shares.

Taking into consideration the fact that these are the chosen contexts for the class, I am going to present two activities that might be created based on the above contexts and used with upper-intermediate students.

Activity 1 (designed for upper-intermediate students)
Choose the right answer (A, B, C or D). There is only one correct answer.

1. He said that unless the government moved swiftly on economic reform, the outcome would be a flourishing **(... ...)**, widespread shortages, inflation much higher than its current level of about 20 per cent, and high unemployment.
   A) common market B) black market C) single market D) consumer market
2. The airlines clearly believe that they can hang on to their lucrative **(... ...)** despite evidence from France that high speed trains can have a major impact on travel preferences.
   A) free market B) single market C) business market D) competitive market
3. EC joins plans for **(... ...)** including East Europe economies.
   A) business market B) black market C) business market D) common market
4. The results coming out show that some inner city schools are failing to achieve the results found in the suburbs, providing little hope for school leavers, fighting for jobs in a fiercely **(... ...).**
   A) competitive market B) labour market C) consumer market D) stock market
5. The **(... ...)** would be saturated with goods. Enterprise managers would be free to make their own deals with suppliers, but there would be no change in the basic concept of state ownership of industry.
   A) common market B) free market C) single market D) consumer market
6. The Polish parliament yesterday approved a set of new rules placing the country firmly on the road towards a **(... ...)** economy, cancelled the

Communist Party's leading political role and dropped constitutional clauses defining the country as a socialist state.

A) common market B) free market C) single market D) consumer market

7. In terms of availability on the **(... ...)**, then, 93 per cent of conversion students were in work, waiting to start work, or looking for work.

   A) labour market B) black market C) single market D) consumer market

8. The **(... ...)** programme requires each member state to turn 279 rules and regulations into national law.

   A) black market B) free market C) single market D) consumer market

9. Shares in London's water provider fell 7p to 485p in a rising **(... ...)** after the company announced a profits increase of just 5% to124m to end-September.

   A) common market B) black market C) single market D) stock market

10. In the **(... ...)**, the normal trading package is a hundred shares.

    A) common market B) stock market C) single market D) consumer market

Activity 2 (designed for advanced students)

Choose the right phrase and fill in the gaps. The phrases are given below.

black market business market common market competitive market consumer market
free market job market labour market open market single market

1. To the extent that the new Administration has its wishes, the Federal Reserve would conduct its **(... ...)** operations throughout the entire maturity range of Government securities and aggressively seek to force down long-term interest rates.
2. Many studies of previous generations have shown that many young people leave rural areas before they even enter the **(... ...)**, and that these migrants are the most able and motivated.
3. In 1957 the social-economic approach to European integration was capped by the formation among "the Six" of a tariff-free European **(... ...)**, and Euratom for cooperation in the development of atomic energy.

4. The **(... ...)** would be saturated with goods. Enterprise managers would be free to make their own deals with suppliers, but there would be no change in the basic concept of state ownership of industry.
5. Create a **(... ...)** here, give us a sound, debt-free money system, and we'll compete with anyone, Europe and Asia combined.
6. The airlines clearly believe that they can hang on to their lucrative **(... ...)** despite evidence from France that high speed trains can have a major impact on travel preferences.
7. In terms of availability on the **(... ...)**, then, 93 per cent of conversion students were in work, waiting to start work, or looking for work.
8. In a **(... ...)**, the customer feels his weight and throws it around; providing good customer service requires as thorough a marketing and general management planning job as the original selling of the product.
9. Even more significantly, they viewed the goal of Economic and Monetary Union (EMU) as the logical next step of a **(... ...)**.
10. He said that unless the government moved swiftly on economic reform, the outcome would be a flourishing **(... ...)**, widespread shortages, inflation much higher than its current level of about 20 per cent, and high unemployment.

Activity 3 (designed for advanced students)
Some troublesome phrases for my business students who have an upper-intermediate up to advanced level is the difference in meaning between *bond market* vs. *stock market* and *free market* vs. *open market.* I have used the activity that I am going to present below with my upper-intermediate and advanced students. I selected from LexTutor.ca relevant examples with these phrases, then we tried to identify the meanings and then we practiced these phrases in different types of exercises.

The selected contexts were the following ones:
Bond market (see Figure 4 – hits 084, 085, 090, 093,100)
084. In the ***bond MARKET***, the bank does not actively try to sell at a time when prices are falling; indeed its spokesmen have often asserted that it cannot sell in such conditions, that the views of investors in the short-term are predominantly extrapolative and that few will wish to buy stock when the price is falling.

085. Financial futures and options, discussed fully in the next chapter, are now used widely by market makers and investors in the sterling ***bond MARKET*** as a means of managing risk.
090. Exchange controls continued to prevent foreign issuers from raising bond finance in London and the eurosterling market was still in its infancy. The sterling ***bond MARKET*** apart from gilt-edged had all but ceased to exist.
093. The size of the international ***bond MARKET*** was estimated by the Bank for International Settlements to be $1,472.5 billion (763.15 billion).
100. Attention focused on the ***bond MARKET*** after the Government raised 1.3bn by selling off part of its debt in BT and the privatised utilities**.**

Stock market (see Figure 11 – hits 429, 431, 433, 437, 440)
429. The ***stock MARKET*** will continue to rise but there will be problems next year.
431. In the ***stock MARKET***, the normal trading package is a hundred shares.
433. The City's top gurus reckon that the new package will certainly set shares alight when the ***stock MARKET*** opens this morning but there are doubts as to whether it will continue to keep share prices riding high.
437. After she had served the detectives coffee and toast, she settled down with a morning newspaper and began reading the ***stock MARKET*** quotations.
440. But the one that upset the financially wise was the professional dancer who related in a book how he parlayed his earnings into a $2,000,000 profit on the ***stock MARKET***.

Free market (see Figure 7 – hits 220, 222, 224, 225, 228)
220. The 12 Community governments have speeded up implementation of rules to create their barrier-***free MARKET*** but are still far behind schedule, the Commission said yesterday.
222.Create a ***free MARKET*** here, give us a sound, debt-free money system, and we'll compete with anyone, Europe and Asia combined.
224. It argues that ***free MARKET*** mechanisms can not resolve, or even erode, the North-South Divide and that positive national and regional planning is needed to ensure that it does not widen after 1993.
225. The Polish parliament yesterday approved a set of new rules placing the country firmly on the road towards a ***free MARKET*** economy, cancelled the Communist Party's leading political role and dropped constitutional clauses defining the country as a socialist state.

228. They campaigned in the May elections on a straightforward anti-Noriega platform, pledging to renew democratic institutions, purge the armed forces of corrupt elements (a reference to the involvement of the PDF in drug trafficking) and restore Panama's economic fortunes through a ***free MARKET*** system.

Open market (see Figure 9 – hits 351, 353, 355, 356, 357)
351. Investment properties should be included at ***open MARKET*** value.
353. Near the station of the cable railway which takes you up to Gabulowka for a lovely view across the town, there are Russians and other traders selling bric a brac in the ***open MARKET***.
355. There is always an ***open MARKET*** for this sort of delicacy, in spite of low-calorie diets, cottage cheese and hands-off-all-sweets to the contrary.
356. It is a pleasant walk into the smaller town of Heviz which is famous in Hungary and much of Europe as a health Spa. Heviz also has a permanent ***open MARKET*** for inexpensive shopping.
357. The Federal Reserve would conduct its ***open MARKET*** operations throughout the entire maturity range of Government securities and aggressively seek to force down long-term interest rates.

We tried to identify the meanings that these phrases have, based on the contexts that students read. Therefore, some important aspects were clarified:

Bond market is a phrase that refers mainly to a place where investors go to buy and sell debt securities issued by corporations or governments whereas *stock market* refers to a place where investors go to trade equity securities (e.g. shares) issued by corporations.

In case of *free market* and *open market*, students realised that the phrases can be used interchangeably since both phrases refer to an economic system based on supply and demand with little or no government control, but *free market* is a more comprehensive term.

After discussing the differences between *bond market* and *stock market*, we can move on to vocabulary practise exercise like the one below (the same chosen contexts can be used or other contexts provided by LexTutor.ca and adapted to your students' needs).

Activity 3.1

Bond market or *Stock market*? **Choose the right phrase and fill in the gaps.** You may use the same contexts that were discussed or totally new contexts provided by Lextutor.ca.

1. In the **(... ...)**, the bank does not actively try to sell at a time when prices are falling.
2. But the one that upset the financially wise was the professional dancer who related in a book how he parlayed his earnings into a $2,000,000 profit on the **(... ...)**.
3. In the **(... ...)**, the normal trading package is a hundred shares.
4. Financial futures and options, discussed fully in the next chapter, are now used widely by market makers and investors in the sterling **(... ...)** as a means of managing risk.
5. Faced with this ambiguity, the Bank has sought to make a clear distinction between its money-market operations (for purposes of monetary policy) and its **(... ...)** operations (for purposes of meeting the government's borrowing requirement).
6. Attention focused on the **(... ...)** after the Government raised 1.3bn by selling off part of its debt in BT and the privatised utilities.
7. The **(... ...)** will continue to rise but there will be problems next year.
8. In the USA, the financing of unusually high federal government deficits (averaging over $150 billion throughout the 1980s) has produced a government **(... ...)** of a size equivalent to more than 1,000 billion or more than eight times the size of the UK government bond market.
9. The City's top gurus reckon that the new package will certainly set shares alight when the **(... ...)** opens this morning but there are doubts as to whether it will continue to keep share prices riding high.
10. The sterling **(... ...)** is not only small compared to those denominated in dollars and in yen, it is also much smaller than those denominated in marks, lira and French francs.

Second, with the help of LexTutor.ca, using the *Controls* option to define how to sort the concordance lines, I wanted to sort *1 word to the right* for easy observation, being mostly interested in identifying contexts where the word *market* has a word after it. I obtained 648 hits (exactly the same number of hits as in the case of sorting 1 word to the left) out of which I was trying to select those phrases that I was mostly interested in (see *Figures 13,14,15,16,17,18*) for teaching business

vocabulary: *market conditions*, *market demand*, *market leader(s)*, *market operations*, *market price*, *market share*, *market value*.

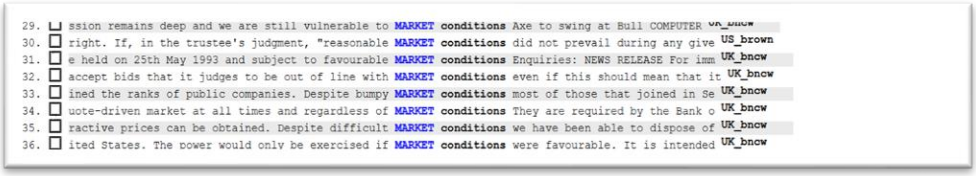


Figure 13. LexTutor.ca – Market (hits for market conditions) (Source: lextutor.ca)

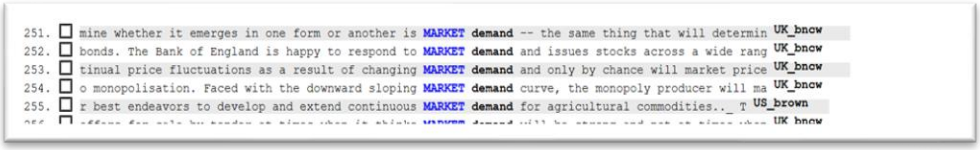


Figure 14. LexTutor.ca – Market (hits for market demand) (Source: lextutor.ca)

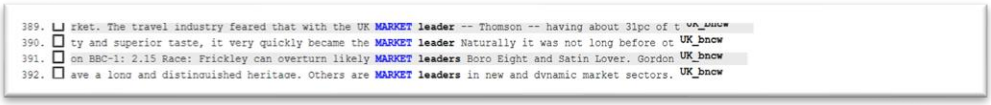


Figure 15. LexTutor.ca – Market (hits for market leader(s)) (Source: lextutor.ca)

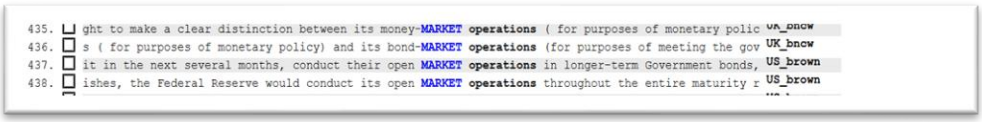


Figure 16. LexTutor.ca – Market (hits for market operations) (Source: lextutor.ca)

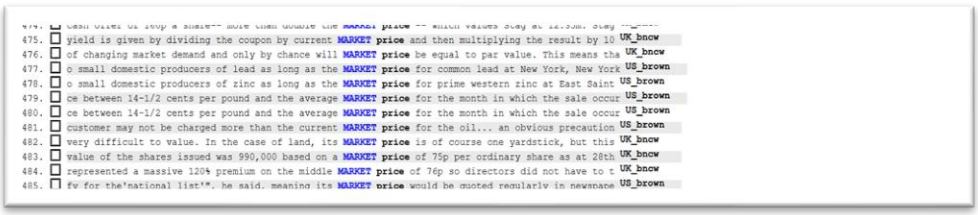


Figure 17. LexTutor.ca – Market (hits for market price) (Source: lextutor.ca)

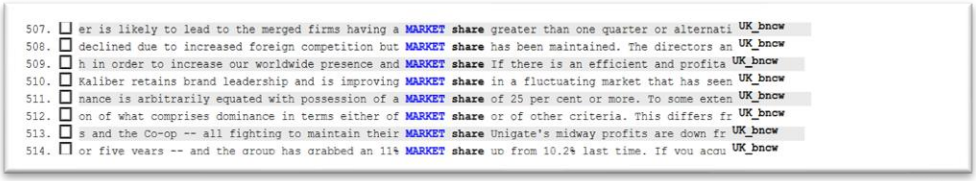


Figure 18. LexTutor.ca – Market (hits for market share) (Source: lextutor.ca)

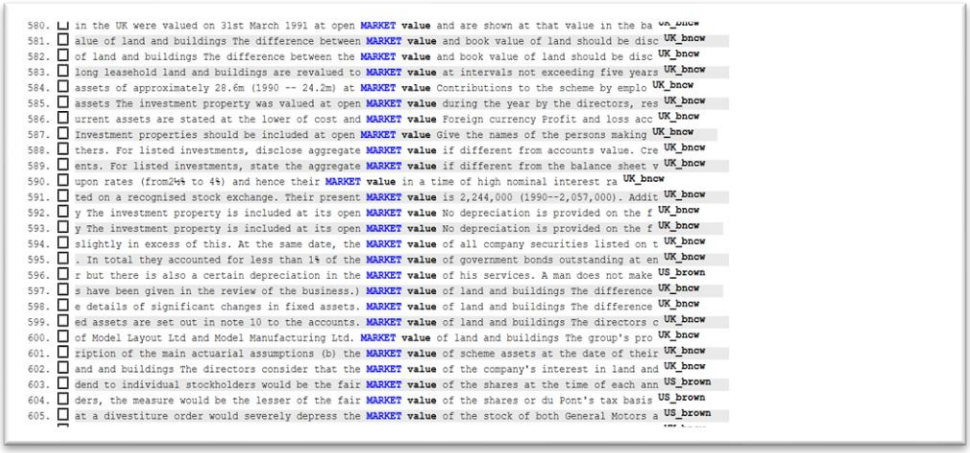


Figure 19. LexTutor.ca – Market (hits for market value) (Source: lextutor.ca)

As you can see in all these figures (13,14,15,16,17,18,19) there are a lot of contexts with the phrases I would like to discuss with my students. The chosen contexts for my students were 14 contexts you can see below, and I made some minor changes to make the contexts more meaningful wherever I consider it necessary.

1. We sincerely hope that the increased sales we are now seeing will be sustainable, although we must all be aware that the recession remains deep and we are still vulnerable to **MARKET *conditions*.**
2. Despite difficult **MARKET *conditions*** we have been able to dispose of assets at varying stages of development at prices which compare favourably with those achieved for recent industry sales.
3. The Bank of England is happy to respond to **MARKET *demand*** and issues stocks across a wide range of maturities.
4. Once issued, bonds will, of course, be subject to continual price fluctuations as a result of changing **MARKET *demand*** and only by chance will market price be equal to par value.
5. With its clear identity and superior taste, it very quickly became the **MARKET *leader***.

6. Guinness Brewing Worldwide had developed a strong portfolio of exceptional, premium brands. Some, like the eponymous stout, have a long and distinguished heritage. Others are **MARKET** ***leaders*** in new and dynamic market sectors.
7. Faced with this ambiguity, the Bank has sought to make a clear distinction between its money-**MARKET** ***operations*** (for purposes of monetary policy) and its bond-market operations (for purposes of meeting the government's borrowing requirement).
8. To the extent that the new Administration has its wishes, the Federal Reserve would conduct its open **MARKET** ***operations*** throughout the entire maturity range of Government securities and aggressively seek to force down long-term interest rates.
9. Once issued, bonds will, of course, be subject to continual price fluctuations as a result of changing **MARKET** ***demand*** and only by chance will market price be equal to par value.
10. In the case of land, its **MARKET** ***price*** is of course one yardstick, but this can be distorted by all types of factors, for example, proximity to expanding towns.
11. If a proposed merger is likely to lead to the merged firms having a **MARKET** ***share*** greater than one quarter or alternatively involves assets in excess of £30 million, then it may be referred to the Monopolies and Mergers Commission.
12. Whatever, or wherever, the opportunities, we have to be flexible in our business approach in order to increase our worldwide presence and **MARKET** ***share***.
13. The investment property was valued at open **MARKET** ***value*** during the year by the directors, resulting in a surplus of 4,000 which has been credited to the revaluation reserve.
14. Over 100 stocks were listed with a total nominal value of just under 125 billion and a **MARKET** ***value*** slightly in excess of this.

Exactly as in the case of sorting 1 word to the left, similar exercises might be created when sorting 1 word to the right, such as: multiple choice, fill in the gaps. An interesting activity that business students at an advanced level always enjoy is to create exercises where they have to choose on the right form of the phrase. Below there is an example of such an exercise which combines both examples from the first

contexts (when sorting 1 word to the left) and these last contexts (when sorting 1 word to the right):

Activity 4

A. Match the noun market with the following words to form meaningful phrases:

demand bond value open leader competitive common single operations labour price stock consumer share black

_____			_____
_____			_____
_____	**MARKET**	**MARKET**	_____
_____			_____
_____			_____
_____			_____

B. Now fill in the gaps below with the collocations you found above:

1. In terms of availability on the **(... ...),** then, 93 per cent of conversion students were in work, waiting to start work, or looking for work.
2. Attention focused on the **(... ...)** after the Government raised 1.3bn by selling off part of its debt in BT and the privatised utilities**.**
3. If a proposed merger is likely to lead to the merged firms having a **(... ...)** greater than one quarter or alternatively involves assets in excess of £30 million, then it may be referred to the Monopolies and Mergers Commission.
4. Faced with this ambiguity, the Bank has sought to make a clear distinction between its money- **(... ...)** (for purposes of monetary policy) and its bond-market operations (for purposes of meeting the government's borrowing requirement).
5. There is always an **(... ...)** for this sort of delicacy, in spite of low-calorie diets, cottage cheese and hands-off-all-sweets to the contrary.

6. The results coming out show that some inner city schools are failing to achieve the results found in the suburbs, providing little hope for school leavers, fighting for jobs in a fiercely **(... ...).**
7. Over 100 stocks were listed with a total nominal value of just under 125 billion and a **(... ...)** slightly in excess of this.
8. EC joins plans for **(... ...)** including East Europe economies.
9. In the case of land, its **(... ...)** is of course one yardstick, but this can be distorted by all types of factors, for example, proximity to expanding towns.
10. With its clear identity and superior taste, it very quickly became the **(... ...)**.
11. Once issued, bonds will, of course, be subject to continual price fluctuations as a result of changing **(... ...)** and only by chance will market price be equal to par value.
12. Even more significantly, they viewed the goal of Economic and Monetary Union (EMU) as the logical next step of a **(... ...)**.
13. In the **(... ...)**, the normal trading package is a hundred shares.
14. They had contacted selected publishers to seek support for the platform and were forecasting a launch in the autumn with a **(... ...)** focus at a player price of about 250.
15. He said that unless the government moved swiftly on economic reform, the outcome would be a flourishing **(... ...)**, widespread shortages, inflation much higher than its current level of about 20 per cent, and high unemployment.

5. Conclusions

This study has a number of practical implications not just for students but for teachers too. For students, it offers "autonomy and independence, ability to be in control of their learning process, instant access to help with many language problems and authentic examples of usage" (Karpenko-Seccombe, 2023, p.175). For teachers it is an invaluable tool for preparing foreign language classes where the material is 100% based on real examples, from trustful sources and it helps in reducing significantly the preparation time by providing ideas for teachers. The insights gained from this study may be of assistance to foreign language teachers who have to be encouraged to use corpus tools, such as LexTutor.ca. Corpus concordance can be easily integrated in teaching foreign languages because it is dual-oriented: on one side, it satisfies the practical needs of the teachers who often find themselves in a

situation where the material they use does not meet all the students' needs and expectations, especially if it has to do with specialized vocabulary and, on the other side, it always grabs the students' attention. Nowadays, the students we are working with are specialized learners in the internet age; therefore, using online tools will not only spark their curiosity, but it will also motivate them to discover more. In most of the cases, students show appreciation of the corpus tools and willingness to continue using them.

I would like to end with a quote that summarizes the student's profile nowadays: "Learners in the internet age don't need more information. They need to know how to *efficiently* use the massive amount of information available at their fingertips – to determine what's *credible*, what's *relevant*, and when it's *useful* to reference" (Anna Sabramowicz)[2]. Therefore, credibility, relevance and usefulness are what our students are looking for and these can be accomplished in the academic environment as long as they have an interest in developing activities that will enable their willingness to discover, desire to become better and openness to further studies. What I tried to present in this paper is just a very small part of what can be done with the huge potential that LexTutor.ca has for business students in terms of developing their business vocabulary. The paper provides specific examples of corpus-based activities which can be easily integrated into everyday classroom practice depending on the students' needs, their level of proficiency in English, the available time and their e-literacy. The activities that I suggested are flexible enough to be used for groups of students with different proficiency levels (from intermediate to advanced groups), giving each students, even to the quietest one a voice, due to the fact that there might be created different (vocabulary) activities as self-study practice. In a nutshell, there is abundant room for further research in the field of the unlimited possibilities LexTutor.ca offers.

References:

Barlow, M. (2004). Software for corpus access and analysis. In J. Sinclair, J. (Ed.), *How to use Corpora in Language Teaching* (pp.204-221). Amsterdam: John Benjamins.

Karpenko-Seccombe, T. (2023). Data-driven Learning: Aiming at the Bigger Picture. *Nordic Journal of English Studies* 22(1), 144-181.

Lamy, M-N., Klarskov Mortensen, H. J. (2012). Using concordance programs in the Modern Foreign Languages classroom. In G. Davies (Ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers* (ICT4LT), Slough, Thames Valley University

[2] Anna Sabramowicz – a Canadian specialist in e-learning.

[Online]. Available from: http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm [Accessed 2025-09-10]

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford. Oxford University Press.

Sinclair, J. (2004). *Trust the Text*. London: Routledge.

Sinclair, J. (2005). The text and the corpus: basic principles. In: Wynne (pp.1-16).

Tribble C., Jones G. (1997). *Concordancing in the classroom: a resource guide for teachers*. Houston. Texas. Athelstan Publications.

Wynne, M. (2005). Developing Linguistic Corpora. Oxford: Oxbow Books. Available from http://www.ahds.ac.uk/linguistic-corpora/ [Accessed 2025-09-10].

Wulff, S., Baker, P. (2020). Analyzing Concordances. In Paquot, M., Gries, S.T. (Eds), *A Practical Handbook of Corpus Linguistics* (161-179). Springer. Cham.

https://idioms.thefreedictionary.com/market

https://lextutor.ca/conc/eng/.

https://www.lextutor.ca/cgi-bin/conc/wwwassocwords.pl

https://llds.ling-phil.ox.ac.uk/guides/searching/#section3

CAPITOLUL III: KI IM SPRACHUNTERRICHT – NUR EIN WERKZEUG?

Mona TRIPON, Lecturer

Technische Universität Klausenburg
mona.tripon@lang.utcluj.ro

Abstract: AI is widely regarded as a useful tool in language teaching. But is it merely a tool or does is mark the beginning of a much bigger educational paradigm? What consequences will this have for teachers and the process of language teaching? This paper attempts to reveal the potential of some AI tools, their possible uses in the classroom, in order to reveal their ground-breaking effects on education. Regarding the question about the consequences of these technologies on language teaching, the reactions of key decision-makers were first tracked using a qualitative analysis method based on several public documents from 2021 to 2025. The analysis shows that AI applications are already widely used in education across Europe and that general guidelines have already been translated into specific courses of action and implementation measures. With the help of these documents, the situation of AI-supported language teaching at university level is explained and its prospects discussed. This technology will undoubtedly bring radical changes to all areas of life, especially education. These changes will affect the design of the learning process and the learning contents, as well as the role of the teacher in AI-supported teaching.
Keywords: artificial intelligence, AI-tools, language learning, language teaching, AI-guidelines.

Rezumat: Inteligența artificială este considerată pe scară largă un instrument util în predarea limbilor străine. Dar este ea doar un simplu instrument sau marchează începutul unui paradigme educaționale mult mai ample? Ce consecințe va avea aceasta pentru profesori și pentru procesul de predare a limbilor? Lucrarea de față încearcă să evidențieze potențialul unor instrumente bazate pe inteligență artificială, posibilele lor utilizări în sala de clasă, cu scopul de a arăta efectele lor revoluționare asupra educației. În ceea ce privește întrebarea referitoare la consecințele acestor tehnologii asupra predării limbilor, reacțiile factorilor decizionali importanți au fost urmărite printr-o analiză calitativă bazată pe mai multe documente publice din perioada 2021–2025. Analiza arată că aplicațiile de tip AI sunt deja utilizate pe scară largă în educația europeană și că liniile directoare generale au fost deja transpuse în acțiuni concrete și măsuri de implementare. Cu ajutorul acestor documente este explicată situația predării limbilor cu suport AI la nivel universitar și sunt discutate perspectivele acesteia. Această tehnologie va aduce, fără îndoială, schimbări radicale în toate

domeniile vieții, în special în educație. Aceste transformări vor afecta proiectarea procesului de învățare și conținuturile educaționale, precum și rolul profesorului în predarea asistată de inteligență artificială.
Cuvinte-cheie: inteligență artificială, instrumente AI, învățarea limbilor, predarea limbilor, linii directoare AI.

1. Einleitung

Künstliche Intelligenz (KI) ist bereits ein fester Bestandteil unseres Alltags geworden. Bei einer einfachen Google-Suche ist das erste Suchergebnis, das man bekommt eine durch KI generierte, d.h. durch einen Algoritmus erstellte Antwort. Fast jede Smartphonfunktion wird KI gesteuert. Eine bewusste Nutzung von KI–Tools erfordert eine tiefere Kenntnis über ihre Funktionsweise und ihr Potenzials, ihre Risiken und Einflussnahme auf das Menschsein. Wir sind schon dabei, unser Leben mit einer anderen intelligenten Spezies teilen zu müssen: der denkenden Maschine, die eine jahrhundertlange philosophische Tradition des „Cogito, ergo sum“ auf den Kopf stellt. Kein Wunder, dass das bedeutendste wissenschaftliche Thema des Jahres 2024 generative KI und ihre unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten war. KI hat das Potenzial, jede wissenschaftliche Disziplin und die Art und Weise, wie wir Wissenscahft betreiben, zu verändern (WEF Report Juni 2024). Dass daurch das gesamte Bildungskonzept neu definiert werden muss, lässt sich leicht erahnen. Im Moment aber hinkt das gesamte Bildungswesen - mit wenigen Ausnahmen- der Technik hinterher.

In der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur werden KI-Anwendungen allgemein als hilfreiche „Tools” oder Werkzeuge bezeichnet. Diese Bezeichnung deutet darauf hin, wie KI betrachtet und eingesetzt wird. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es sich dabei nur um ein Tool handelt, beziehungsweise wie hochkomplex dieses Tool zu werden droht, so dass schließlich schwer zu unterscheiden sein wird, wer wen nutzt. Hat sich in den letzten Jahren die Perspektive auf KI-Tools verändert? Falls es zu einer Wahrnehmungsänderung gekommen ist, wird dieser in der Bildungspolitik Rechnung getragen? Wie wird der Unterricht in Zukunft aussehen? Und nicht zuletzt wird der Sprachunterricht überhaupt noch bestehen? Auf diese Fragen wird im Folgenden eingegangen.

2. Methode

Mithilfe einer qualitativen Analysemethode werden öffentliche Dokumente internationaler Institutionen und Organisationen, die im Bildungsbereich tätig sind (UNESCO, OECD, Europäische Kommission) miteinander verglichen und gezielt

auf die erwähnten Fragestellungen untersucht. Bereits seit der Bejinger Konferenz zum Thema „Planning education in the AI era: Lead the leap“ im Jahr 2019, also schon vor der Veröffentlichung von ChatGPT am 30. November 2022 setzt man sich in der Bildungspolitik intensiv mit dem Thema künstliche Intelligenz auseinander, obwohl es aufgrund der rasanten Enwicklung der KI schwierig ist, die zukünftige Bildung zu planen. Wenn man bedenkt, dass sich die Rechenleistung seit 2021 alle 2 bis 3 Monate verdoppelt (UNESCO, 2023 S.12) ist allein der Umfang dieser Entwicklung schwer zu fassen, geschweige denn das kognitive Potenzial dieser Technologie.

3. KI Tools im Sprachunterricht

Natürliche Sprachverarbeitung (Natural Language Processing - NLP), mit deren Hilfe Computer in der Lage sind menschliche Sprache zu verstehen, zu interpretieren und wiederzugeben, spielt eine Schlüsselrolle in der Entwicklung der KI. Obwohl die KI-Forschung der Informatik zugeordnet wird, ist sie inetrdisziplinär und grenzt an unterschiedliche Disziplinen. DaF/DaZ ist deshalb auch überall dort zu Hause, wo Sprache, Kommunikation oder Übersetzung eine Rolle spielen (Hoffmann & al., 2025, S.1). KI im DaF/DaZ-Kontext kann daher als „interdisziplinären Schnittpunkt verschiedener Forschungszugänge auf Sprache“ betrachtet werden (Ebd., S.1).

Eine Studie aus dem Jahr 2023 belegte, dass Sprachlernen die Nummer eins bei der Nutzung der KI-Anwendungen im Bildungsbereich war. Die eingesetzten Anwendungen betrafen Lesen, Vokabeltarinig, Übersetzungen und Feedback für schriftliche Aufgaben (vgl. Crompton-Burke, 2023). Im Bereich des Sprachlernens haben sich Apps mit integrierten KI-Tools wie Duolingo, Talk Pal, Babbel, Rosetta Stone oder Busuu als sehr erfolgreich erwiesen. Was den Sprachunterricht anbelangt, so stehen hier den Lehrenden und Lernenden eine weitaus breitere Palette von Anwendungen und Anwendungsmöglichkeiten zur Verfügung. In den letzten zwei bis drei Jahren kam es zu einer Marktüberflutung mit KI-Tools; 2023 wurden bereits 90 Apps per Tag gebaut (Digitalisation World News September 2024), was die Suche nach dem besten oder das am besten passenden KI-Tool erschwert.

KI Tools im Sprachunterricht haben vielfältige Anwendungsmöglichkeiten (siehe dazu Abb.4). Unter anderem bieten sie eine exzellente Hilfe bei Recherchearbeit und helfen Lehrern bei der Gestaltung des Unterrichts, indem sie die Möglichkeit bieten, maßgeschneiderte Materialien damit zu erstellen. Erwähnt man KI-Tools, so wird hauptsächlich über ChatGPT diskutiert, weil durch die große Anzahl der Anwendungsmöglichkeiten und Verbreitung ChatGPT schon als Standardtool gilt (ähnlich etwa verhält es sich mit Google Gemini oder Claude

Opus). Es gibt aber eine Vielzahl spezieller KI-Tools, die gezielt für bestimmte Aktivitäten gedacht wurden und sich bei Lernenden und Lehrenden einer wachsenden Beliebtheit erfreuen. Trotz der Wahlschwierigkeiten werden hier im Folgenden ein paar relevante KI-Tools erwähnt, die sich sowohl im Sprachunterricht als auch im Studium und Forschung als nützlich erweisen können. Die angegebenen KI-Tools sind kostenlos oder bedingt kostenlos verfügbar, manche frei oder über eine Kontoanmeldung zugänglich. Die Absicht dabei ist nicht diese Anwendungen ins Detail zu analysieren, sondern einen Überblick über ihr Potenzial zu verschaffen.

ChatPDF (https://www.chatpdf.com) ist ein in Deutschland entwickeltes Tool, mit dem man lange oder vollständige Pdf-Dateien hochladen und analysiern kann, indem man dem Text Fragen stellt, bzw. mit der Datei "chattet" (Abb. 1). Stellt man eine Frage zum Dateitext (in der Abb. 1 lautete die Frage z.B. „Welche sind die Konsequenzen für Lehrer im Sprachunterricht?') so findet dieses Tool sofort die dazu entsprechenden Passsagen in der Datei. In diesem Sinne wird in der UNESCO-Leitlinie 2023 den Lehrern empfohlen, pädagogische Strategien zu entwickeln, Mehrsprachigkeit und Inklusivität zu fördern, Sensibilisierung für ethische Aspekte zu vermitteln, die menschliche Interaktion und Kreativität zu bewahren und nicht zuletzt professionelle Weiterbildung im AI Lexikon zu besuchen. ChatPDF funktioniert auch auf Deutsch und eignet sich zum schnellen Erfassen von Textinhalten durch automatisch erstellte Zusammenfassungen oder schnelle Suche von bestimmten Informationen in langen und komplexen Texten.

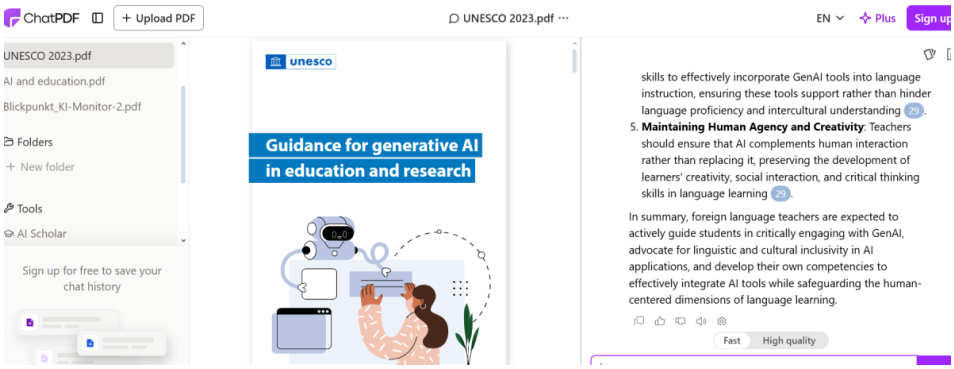


Abb. 1 ChatPDF

Perplexity AI (https://www.perplexity.ai) ist ein sehr gutes Tool für die Unterrichtsvorbereitung und zur Recherche (Abb.2). Perplexity AI erstellt Texte mit Quellenangaben, wobei es mehrere Optionen zur Einschränkung der Quellenangaben gibt Man kann z.B. nur akademische Quellen einbeziehen. Das Tool

funktioniert jedoch nur für eine begrenzte Anzahl von Pdf-Dateien. Die Verarbeitund größerer Mengen von Dateien wird nur durch die kostenpflichige Version möglich.

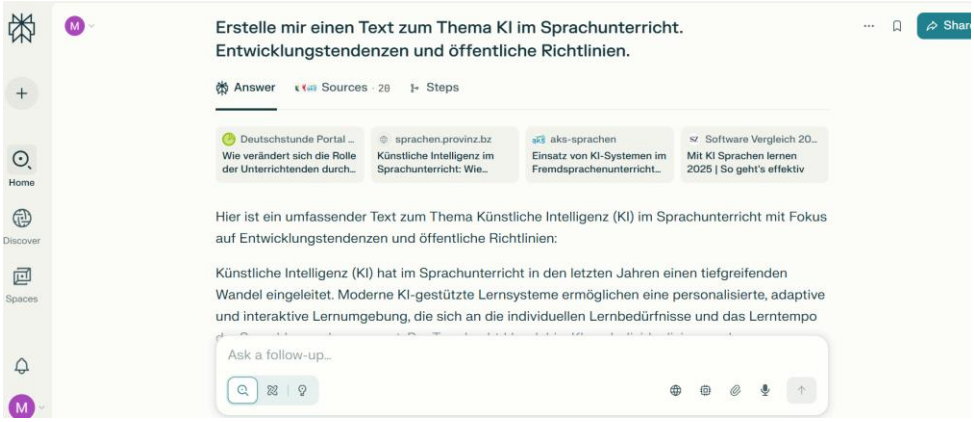


Abb. 2 Perplexity AI

Quillbot (https://quillbot.com) ist ein von Jugendlichen sehr beliebtes und benutztes KI-Tool, welches die Automatisierung im Texteverfassen und Rechtschreibeprüfung ermöglicht, indem es jede Korrektur erklärt. Andere Funktionen davon betreffen Texteumschreibung, KI-Humanizer oder Plagiatsprüfung (Abb. 3)

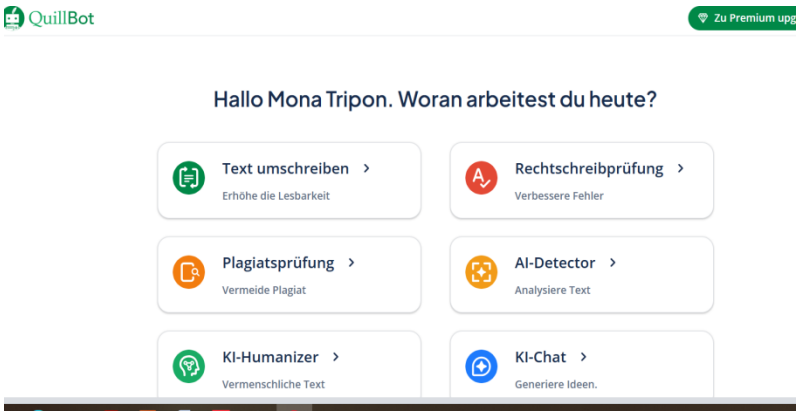


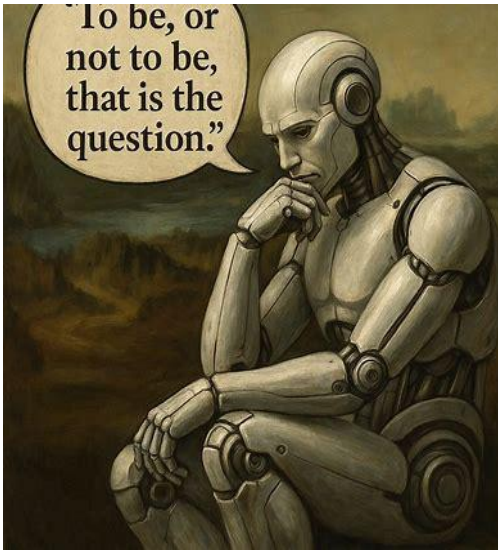
Abb. 3 Quillbot

Eine attraktive und hilfreiche Kategorie von KI-Tools sind diejenigen, die sogenannten „visuals“ integrieren, bzw. generieren. Erwähnenswert wäre hier **SlidesGPT** (https://slidesgpt.com), ein Tool zum Erstellen von Präsentationen. Nach der Eingabe des Themas erstellt das Programm eine komplette Präsentation und bietet in einer unteren Leiste auch Notizen und Rahmenerklärungen dazu.

Falls man grafische Darstellungen und Diagramme anhand eines eingegebenen Textes erzeugen möchte, so eignet sich **Napkin AI** (https://www.napkin.ai) dafür. Das untere Bild über die Anwendungsmöglichkeiten von KI im Sprachunterricht wurde mithilfe dieses Tools erstellt, indem eine Textdatei im Word-Format hochgeladen wurde.

Abb. 4 KI-Anwendungen im Sprachunterricht (erstellt mit Napkin AI)

Attraktiv für den Unterricht sind auch Tools zur Bild- oder Videogenerierung. Damit lassen sich anhand eines Prompts passende Abbildungen für jede Unterrichtseinheit oder Handelssituation erstellen. Ein detailreiches Prompt erhöht dabei die Wahrscheinlichkeit, das beabsichtigte Bild zu erhalten. Mittlerweile gibt es viele KI Tools, die Bildgenerierung anbieten, die besten davon wie z.B. Midjourney sind jedoch kostenpflichtig oder kostenlos nur begrenzt zugänglich. Frei zugängliche Tools, die sich auszuprobieren lohnt sind Micorosoft Copilot, Gemini Canvas oder Ideogram (https://ideogram.ai). Bildgenerierung lässt sich im Unterricht einfach integrieren, indem sie die klassischen Übungen zur Bildbeschreibung ersetzen kann. Man kann dabei sowohl das Verfassen eines entsprechenden Prompts üben, als auch das damit erzegte Bild beschreiben, vergleichen, oder darüber kommentieren. Die Abbildungen zeigen KI generierte Bilder zum Thema „KI und berühmte Zitate“.



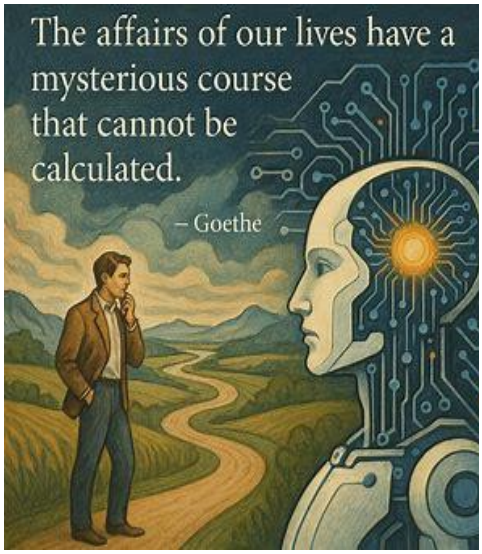


Abb.5 : KI-generiertes Bild aufgrund eines Prompts (links) und aufgrund eines Zitats (rechts)

4. Konsequenzen für den Sprachunterricht

Nach einem einfachen Ausprobieren einger KI Tools haben sich sicherlich viele Lehrer die Frage gestellt: Was nun? Diese Frage zersetzt mittlerweile nicht nur das Bildungswesen weltweit, sondern die ganze Gesellschaft. Die Lehrergemeinschaft hat sich in KI-Befürworter und KI-Gegner gespalten. Es liegt auf der Hand zu begreifen, dass KI -Tools die Arbeit eines Lehrers nicht nur erleichtern, sondern nahezu ersetzen können.

Seit dem Erscheinen dieser Technologie setzen sich Forschungswelt und öffentliche Entscheidungsträger intensiv mit diesem Thema auseinander. Organisationen wie UNESCO, OECD, die Europäische Kommision haben früh bzw. nach der Beijing Konferenz im Jahr 2019 zum Thema KI in der Bildung das disruptive Veränderungspotential dieser Technologie erkannt und haben Hinweise in Form von Richtlinien zusammengefasst, die sowohl auf das Potenzial, als auch auf die verborgenen Gefahren dieser Technologie aufmerksam machten. Im Folgenden werden öffentliche Dokumente zu diesem Thema aus der Zeitspanne 2020-2025 unter folgenden Fragestellungen miteinander verglichen:

1. Wie haben sich die öffentlichen Richtlinien zum Thema KI-gestützte Sprachlerntools im Hochschulwesen zwischen 2020 und 2025 entwickelt?
2. Wie verändern KI-gestützte Sprachlerntechnologien den Sprachunterricht auf Hochschulniveau?

3. Welche weiter Veränderungen lassen sich im KI-gestützten Sprachunterricht auf Hochschulniveau voraussagen?

4.1. Öffentliche Richtlienien: AI ist hier um zu bleiben

Vergleicht man die früheren Dokumente dieser Organisationen bzw. aus der Zeitspanne 2021-2023 mit den Ausgaben aus den letzten 2 Jahren, so fallen ein paar wichtige Punkte auf. Die Dokumente bieten wichtige Rahmenbedingungen im Umgang mit KI im Bildungswesen. Während aber die UNESCO–Leitlinien aus dem Jahr 2021 auf das Beachten wichtiger Grundsätze wie Ethik, Transparenz und Achtung der Menschenrechte im Umgang mit dieser Technologie aufmerksam macht und zu einen menschenorientierten Ansatz „human centred approach" anregen, so werden im UNESCO-Dokument 2023 konkrete Maßnahmen für zum Einsatz der KI in der Bildung vorgeschlagen. Diese konkreten Empfehungen betreffen einen sicheren Einsatz der KI Tools in Bezug auf Datenschutz, akademische Ethik, Förderung der KI-Kompetenz unter Lernenden und Lehrer, pädagogische Anpassung und Fortbildung der Lehrer. Der KI-Handlungsraum wird dabei klar umrissen und die strategischen Vorgehensweisen werden festgelegt.

Im Vergleich zu den erwähnten Dokumenten aus den früheren Jahren finden sich ab 2024 Hinweise darauf, dass KI im Bildungssektor, bzw. an Universitäten zum bildungspolitischen Brennpunkt wurde. Eine dafür relevante Studie ist der GoStudent Future of Education Report 2025, der ganz konkrete Maßnahmen und klare Strategien für die Neugestaltung des KI-unterstützten Unterrichts enthält. In der Studie werden außerdem einheitliche, ethisch korrekte und klar umrissene Einsatzformen der KI-Tools im Unterricht vorgeschlagen, was neue Unterrichtsmethoden, neue Bewertungsmethoden, ein neues Curriculum mit Einbeziehen des KI-Kompetenztrainings für Lehrende und Lernende einschließt, sowie auch ein Umdenken der Skills betrifft, die von nun an durch Bildung erzielt werden müssen.

4.2. KI-unterstützter Unterricht an Hochschulen und veränderte Lehrerrolle

Vergleicht man ähnliche Dokumente aus dem deutschen Bildungssektor wie „KI an Hochschulen 2021" und „Blickpunkt KI Monitor 2024" so stellt man fest, dass die Einführung dieser Technologie dort schnell voranschreitet. Während 2021 der Einsatz der KI- Technologien an deutschen Hochschulen in Bezug auf die ethischen und rechtlichen Aspekte, Infrastuktur und interdisziplinäre Nautr noch als Herausforderung galt (KI an Hochschulen 2021, S. 7), so zeigt sich drei Jahre später die Situation ziemlich zufriedenstellend: Gut die Hälfte der Lehrenden und Studierenden nutzen KI-Tools, Hochschulleitungen sind sensibilisiert für KI und

bereiten Maßnahmen zum Einsatz von KI in Studium und Lehre vor, folglich sind deutsche Hochschulen insgesamt auf einem "guten Weg" in Richtung Implementierung von KI in die Lehre (KI Monitor 2024, S. 5). Hierzulande liegt keine entsprechende Studie vor, obwohl einzelne Universitäten wie SNSPA, Universitatea de Vest Timisoara, UTCN eigene Forschungen bzw. Umfragen zum Thema durchführten. Eine Studie größeren Umfangs über die Auswirkung der KI-Technologien wurde 2025 von der Vodafone Stiftung unternommen. Demzufolge haben nur 54% der Schüler in Rumänien den Eindruck, dass die Schule sie auf den Einsatz dieser Technologien vorbereitet.

In vielen Publikationen wurde auf eine Veränderung der Lehrerrolle im KI-gestützten Unterricht verwiesen (Hartmann, 2021, 2024; Ciężka 2024; Strasser 2020). Was der Sprachunterricht anbelangt, so können hier Intelligente Tutoring Systeme die Lehrerolle komplett übernehmen, was zum einen Besorgnis erregend erscheint, zum anderen aber auch neue Perspektiven eröffnet. Lehrer können sich dabei auf übergeordnete Denkaktivitäten wie z.B. Förderung der Kreativität, der sozialen Werte, der Zusammenarbeit fokusiern. Viele Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von metakognitiven Fähigkeiten (vgl. Nerlicki, 2014 und AI in Education, 2021). Im Sprachunterricht geht es nicht nur um Sprache, sondern um die Entwicklung anderer Fähigkeiten wie kritisches Hinterfragen der Sprachoutputs, Entwicklung der kritischen Medienkompetenz, Vermeiden von stereotypen Darstellungen, Identifizieren der sogenannten Biase auf kultureller Ebene (UNESCO 2023, S. 24-28). Mediation wird dabei eine immer wichtigere Rolle spielen (Hartmann, 2024). Der Schwerpunkt sollte sowohl auf die Entwicklung der Mehrsprachigkeit, als auch auf die Fähigkeit gelegt werden, KI-Produkte verantwortungsvoll einzusetzen.

Die wichtigsten Aspekte, die sich aus daraus ergeben, betreffen erstens die Notwendigkeit einer entsprechenden Schulung der Lehrer in Bezug auf den Einsatz der KI-Tools im Unterricht und zweitens die entsprechende Schulung hinsichtlich des Bewahrens eines menschenzentrierten Einsatzes, d.h. die Förderung der sozialen und interkulturellen Kompetenz, die Förderung der Kreativität (UNESCO 2023, S. 29) und das Bewahren menschlicher Interaktion (Ebd., S. 34).

4.3. Eine Veränderung der Perspektive im Sprachunterricht und nicht nur

In der letzten Ausgabe der OECD wird vorausgesagt, dass in relativ naher Zukunft KI in der Lage sein wird, alle wissenschaftlichen Überlegungen und Problemlösungen auf einem Niveau durchzuführen, das sowohl die durchschnittliche als auch die fachliche Leistungsfähigkeit des Menschen übertrifft (OECD 2025, S.3). Allerdings werden Menschen bei der Ausführung von

Arbeitsaufgaben, die sich auf wissenschaftliches Denken und Problemlösen konzentrieren, wirtschaftlich nicht mehr wettbewerbsfähig sein (Ebd., S. 3). Angesichts einer derartigen Herausforderung stellt sich die Frage wie die Bildung Menschen darauf vorzubereiten hat, um mit KI zu leben und zu arbeiten zu können? Die Antwort lautet: indem man sich auf das konzentriert, was Menschen gut können (UNESCO 2021, S. 26).

In einer Umfrage an der mehr als 10.000 Schüler, Eltern und Lehrer aus sechs europäischen Ländern teilnahmen, wurden anhand der Antworten die Prioritäten für die Bildung von morgen herausgearbeitet (GoStudent. Future of Education Report 2025). Die drei wichtigsten Prioritäten sind demnach das Entwicklung der KI-Kompetenz, der Kompetenz in Cybersicherheit und das Fördern von kritischem Denken (Go Student 2025, S. 16). Gefragt ist eine Curriculum Reform, die aber nicht nur neue Bewertungsmethoden betrifft (z. B. durch simulationsbasierte Bewertung oder digitales Portfolio), sondern auch das Fördern von neuen Soft Skills wie Kommunikation, Stressmanagement, Kreativität, kritisches Denken und emotionale Intelligenz (Ebd., S. 41) in Sicht hat. All diese sollten den Schülern und Studenten dazu verhelfen, eine übergeordnete Metafähigkeit zu erreichen, nämlich emotionale Resilienz, die ihnen schließlich psychische Gesundheit gewährleisten sollte (Ebd., S. 41). Stressbewältigung wird dabei als die wichtigste Lebenskompetenz angesehen.

Das formulierte Ziel, zumindest für die MINT Fächer ist es die Schüler als kompetente Außenstehende, „competent outsider“ auszubilden, das heißt dass sie, ohne Spezialisten in jedem wissenschaftlichen Bereich zu sein, die Fähigkeit besitzen, wissenschaftliche Informationen zu verstehen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie kritisch zu bewerten (OECD, 2025, S. 3).

Fremdsprachen gehören zu den Themenbereichen, für diesich sowohl Eltern als auch Lehrer und Schüler Interesse zeigen. Das Fach Fremdsprachen steht in der Umfrage an dritter Stelle nach der Enwicklung von Kompetenzen zur Stressbewältigung und Gesundheit&Fitness (Go for Students, 2025 S.15). Jedenfalls hängt das Interesse der Schüler weniger vom Fachinhalt als von ihrem Lieblingslehrer ab (Ebd., S. 11). Diese Erkenntnis bedeutet eine Chance für Lehrer bestimmte Bildungsbereiche einzugehen, in denen KI-Tutoren ihre Unzulänglichkeit erweisen. Das betrifft vor allem die erwähnten Merkmale der emotinale Resillienz.

Zum anderen gehen bei der Auslagerung von Lernprozessen durch KI-Tools oder KI-Tutoren inhaltliche Tiefe und eigenständiges Denken verloren. Außerdem werden Aspekte wie kollaboratives Lernen, geführtes Entdecken und produktives Scheitern ignoriert (UNESCO, 2023, S. 20). Es wurde herausgefunden, dass KI-

Tools den geistigen Aufwand reduzieren, jedoch aber die Tiefe der wissenschaftlichen Forschung der Studierenden beeinträchtigen (vgl. Stadtler &Co., 2024). Eine sinvolle KI-Nutzung im Unterricht setzt die Fähigkeit der kritsche Reflexion voraus. Lehrkräfte, die soft skills in den Unterricht integrieren werden, einen menschenzentrierten Ansatz pflegen, emotionale intelligenz, kritisches Denken, Kreativität und kulturelles Verständnis fördern, können in der Zukunft einen sinnvollen Beitrag leisten.

5. Schlussfolgerungen

Kommt man auf die Titelfrage zurück, ob die KI im Sprachunterricht einfach nur ein Werkzeug ist, so lässt sich diese Frage einfach beantworten. Die erwähnten Dokumente zeigen, dass KI-Tools die Bildung wesentlich verändern werden und psychologische Risiken sowie pädagogische Verantwortung mit sich bringen. KI wird Lehrer nicht überflüssig machen (vgl. Strasser 2020, S.5), jedoch muss ihre Funktion im Unterricht überdacht werden. Sie werden eher als Mentoren, Motivatoren oder Mediatoren fungieren.

KI ist sicherlich mehr als ein Werkzeug. Um den unkonventionellen Professor und Philosophen Báyòy Akómoláfé, zu zitieren, ist KI nicht nur ein disruptives Tool, sondern der Katalysator für eine zivilisatorische Neuorientierung (UNESCO 2025, S.20). KI wird Intelligenz neu definieren, unsere Vorstellungen von Genialität zerstören, neue Praktiken der Lesbarkeit fördern und unsere Vorgehensweisen im Bildungswesen infrage stellen (Ebd., S. 21).

Bibliografie:

Budde J./ Tobor J./ Frierich J. (2024). *Künstliche Intelligenz Wo stehen die deutschen Hochschulen*? Berlin: Hochschulreform Digitalisierung

Crompton, H., Burke, D. (2023). *Artifcial intelligence in higher education: the state of the field.* International Journal of Educational Technology in Higher Education.

Liang J.-C./Hwang G.-J. /Chen M.-R. A./Darmawansah D. (2021). *Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach*. Interactive Learning Environments Volume 31, 2023 Issue 7. Pages 4270-4296

Ciężka, A. (2024): *Generative KI-Tools: Die Zukunft des kreativen Lernens. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrgang 29, Nr. 1.

European Agency for Safety and Health at Work and Bollmann, U., *Artificial intelligence and education – A teacher-centred approach to safety and health*, Publications Office of the European Union, 2024, https://data.europa.eu/doi/10.2802/80935

Hartmann, D. (2021). *Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance Artificial intelligence in GFL teaching? Disruptive technologies as challenge and opportunity.* Informationen Deutsch als Fremdsprache. Berlin: De Gruyter.

Hartmann, D. (2024). *Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht. Mediation mit KI-Anwendungen fördern.* Revista Lenga y Cultura, Vol.5, No. 10, S. 50-55.

GoStudent (2025). *Future of Education Report*, *https://www.gostudent.org*

OECD (2025) *What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI?* OECD Publishing, Paris.

Strasser, T. (2020). *Künstliche Intelligenz im Sprachunterricht Ein Überblick*. Revista Lengua y Cultura Biannual Publication, Vol. 1, No. 2 (2020) 1-6

Stadtler, M./ Bannert M. /Sailer M. (2024). *Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry.* Computers in Human Behavior. Volume 160. ELSEVIER

UNESCO (2019). BEIJING CONSENSUS *on artificial intelligence and education Outcome document of the International Conference on Artificial Intelligence and Education 'Planning education in the AI era: Lead the leap.*

UNESCO (2021). *AI in Education. Guidance for policy-makers*.

UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*

UNESCO (2025). *AI and the future of education Disruptions, Dilemmas and Directions*

Wannemacher K. / Bodmann L. (2021). *Künstliche Intelligenz an den Hochschulen Potenziale und Herausforderungen in Forschung, Studium und Lehre sowie Curriculumentwicklung*. Berlin: Hochschulreform Digitalisierung.

World Economic Forum (2024). *Top 10 Emerging Technologies of 2024. Supercharging Research: Harnessing Artificial Intelligence to Meet Global Challenges*. Flagship Report.

CAPITOLUL IV: ZWISCHEN TRADITION UND MODERNITÄT. BEGREIFEN DURCH LIEBENDE ANSCHAUUNG IN DER RELIGIÖSEN DICHTUNG

Emanuel-Daniel SĂRMĂȘAN, Assistant professor and PhD student

George Emil Palade University of Medicine, Pharmacy, Science and Technology, Târgu Mureș
emanuel.sarmasan@umfst.ro

Abstract: The writer and the metropolitan fit into worlds that are thoroughly ideal, as idealism in its concentric form does not disturb, distort or jeopardize the attribute of confessional devotion: "I will keep pace with measured time/ Even then in that now/ When I fall asleep in the saddle/ With the dying stars behind me" Although many writers and theologians have attempted to portray an all-encompassing facet of the soul, the sovereign soul remains that inconspicuous thing that can hardly be appreciated under its variable or unchanging banners and values. The present work even mentions the Darwinian concept at the very beginning and implicitly its evolutionary factors, because some people, too driven by reason, have imagined Father Anania's personality in a permanently sober and cold style only in appearance: «All humanity is delirious, freedom has been reduced to slavery, tricks, rules and crazy theories, scientists promise to discover and "perfect" God's creation of the world, but so far they have only discovered the earthly hell [...].» Even the attainment of a poetic kind of happiness is not, in fact, a basis that depends on a future 'consequence of virtue', but only those beings endowed with this synergetic phenomenon happen to define virtue in its fullest expression as a state of happiness that is peculiar to them and untouched, unspectacular by anyone under different auspices.
Key words: portrait, free poet, translation, dependency, cosmic perspective

Rezumat: Scriitorul și mitropolitul se integrează în lumi cu totul ideale, întrucât idealismul în forma sa concentrică nu tulbură, nu distorsionează și nu pericliteză atributul devoțiunii confesionale: „Voi ține pasul vremii măsurate/ Chiar și atunci într-un acel acum/ Când împietrit voi adormi în șa/ Cu stelele-asfințind în urma mea." Deși mulți scriitori și teologi au încercat să redea o fațetă atotcuprinzătoare a sufletului, sufletul suveran rămâne acel lucru insesizabil, greu de apreciat sub stindardele și valorile sale variabile sau imuabile. Lucrarea de față menționează chiar la început conceptul darwinian și implicit factorii săi evolutivi, pentru că unii, prea dominați de rațiune, și-au imaginat personalitatea Părintelui Anania într-un stil permanent sobru și rece, doar în aparență: «Întreaga umanitate este delirantă,

libertatea a fost redusă la sclavie, șiretlicuri, reguli și teorii nebunești, oamenii de știință promit să descopere și să „perfecționeze" creația lumii de către Dumnezeu, dar până acum n-au descoperit decât iadul pământesc [...].» Chiar și dobândirea unui tip poetic de fericire nu este, de fapt, o bază ce depinde de o viitoare „consecință a virtuții", ci doar acele ființe înzestrate cu acest fenomen sinergic ajung să definească virtutea în expresia ei deplină ca stare de fericire proprie lor și neatinsă, nespectaculoasă pentru oricine, sub auspicii diferite.
Cuvinte-cheie: portret, poet liber, traducere, dependență, perspectivă cosmică, prezență invariabilă.

1. Einführung in die poetische Stimmung von Valeriu Anania

Im weiteren Verlauf von Pater Ananias' weitreichender Reise wird es möglich sein, diese erkundende oder sogar implizite Natur eines Charakters zu bemerken, der zwischen den Pfaden des geliebten und des gescholtenen Erdenbürgers „hin und her schwankte", wenn diese Variablen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Forschung gebracht wurden. Obwohl der Gefängnisfall im vorangegangenen Kapitel sowohl als „Unschuldsvermutung" als auch als Fall dargestellt und abgeschlossen wurde, gelang es Valeriu Anania, auch diesen Status zu erfüllen, indem er dem Archetyp des Intellektuellen folgte, der zwischen einem Hammer und einem Amboss gefangen ist, d.h. zwischen zwei Phänomenen, die immer schwierig zu verflechten sein werden, nämlich zwischen Tradition und Modernität. Die würzige Zutat, die eine gewisse Vereinheitlichung zwischen den beiden Komponenten herbeiführt, ist die Liebe oder die sentimentale Selbstentdeckung.

Wenn wir die Vorzeichen und das Natürliche auf den Bereich der Literatur beziehen würden, dann könnte man deutlich hervorheben, dass beide Begriffe in einen desakralisierenden und deformierenden Raum eingetreten sind, und einige der Schriftsteller der rumänischen Literatur haben genug Sorgfalt darauf verwendet, dass bestimmte episodische Sequenzen in den Romanen selber die wahre Facette oder Version einer rumänischen Gesellschaft wiedergeben, die sich in einem schweren Prozess des kontinuierlichen Übergangs zu befinden schien, auch zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Arbeit. Eine andere künstliche Beziehung, die viele Nerven erfordert, wie ein hitziges „Spiel" auf spanischem Boden, um in soliden Parametern zu funktionieren und gleichzeitig bestimmte Zeichen der Befragung und vorsichtigen Erhöhung mit dem Willen des beteiligten oder unbewussten Lesers sichtbar zu machen, wird durch die Antinomie *Wissenschaft-Glaube* dargestellt.

Sicherlich ist die Einmischung des Schauspielers Dorel Vișan, des Gesamtkünstlers, der eine der beiden Valenzen nicht verdammt, eindeutig

erforderlich, gerade weil sie zu neutralisierenden Begriffen werden, das heißt zu zwei Wahrheiten desselben „Wirbelwinds", die „entschlüsselt" (Vișan in Onesim, 2023, S. 524) werden, genauer gesagt, die von dem Schauspieler, Dichter, Prosaisten, Essayisten und nicht zuletzt dem Philosophen aus Klausenburg wiedergegeben werden.

Das vorliegende Werk erwähnt sogar ganz am Anfang das Darwinsche Konzept und implizit seine evolutionären Faktoren, denn manche Menschen, die zu sehr von der Vernunft getrieben sind, haben sich die Persönlichkeit von Pater Anania in einem permanent nüchternen und kalten Stil nur dem Anschein nach so vorgestellt: „Die ganze Menschheit ist im Delirium, die Freiheit ist zur Sklaverei geworden, Tricks, Regeln und verrückte Theorien, die Wissenschaftler versprechen, Gottes Schöpfung der Welt zu entdecken und zu «vervollkommnen», aber bis jetzt haben sie nur die irdische Hölle entdeckt [...]." (Vișan in Onesim et al., 2023, S. 524)

Selbst das Erreichen einer poetischen Art von Glück ist in der Tat keine Grundlage, die von einer zukünftigen „Konsequenz der Tugend" abhängt, sondern nur, dass Wesen, die mit diesem besonderen synergetischen Phänomen ausgestattet sind, dazu kommen, die Tugend in ihrer vollsten Ausprägung als einen Zustand des Glücks zu definieren, der ihnen eigen und unberührt, unspektakulär von irgendjemandem unter verschiedenen Auspizien ist.

In einer Welt, die politisch von Abnormität und einer anarchischen Ordnung geprägt ist, wie ein guter Teil des Weges von Pater Anania, sind die bösen Taten die der Starken und Tugendhaften, aber die gottlosen und verachtenswerten bleiben die der Unterwürfigen. Das Werk von Valeriu Anania richtet sich an jede Epoche oder zum Beispiel an jede menschliche Typologie, nur neigt die Geschichte dazu, in bestimmten Momenten andere Wahrheiten zu verzerren oder zu übermitteln, die nicht unbedingt mit der Realität übereinstimmen und das Wesen so empfindlich indoktrinieren, dass es nicht die beste Version werden kann.

Der von Valeriu Anania und dem gesamten panorthodoxen Phänomen aufgezeigte Weg erhellt einmal mehr die Tatsache, dass das Angebot eines Werkes in der Jugend ohne Alter und dem Leben ohne Tod besteht. Durch den Zugang zu Pater Ananias' Werk strebt der Leser ständig danach, ein großartiges Gebäude zu werden, in dem, wenn schon nicht im Augenblick, so doch wenigstens teilweise Gott wohnt. Arch. Mag. Dr. Teofil Tia erinnert an den Fall, der auf der evolutionären Ebene in einem ersten Abschnitt „Wir Menschen schätzen den Ort, an dem wir leben, wohnen und uns ausruhen.

Der umgebende Ort bedingt unsere emotionalen Erfahrungen und «diktiert» sogar unsere Stimmungen (Teofil, 2022, S. 5). Von der Jugend bis ins hohe Alter ist

diese Umgebung Veränderungen, Umgestaltungen, Ergänzungen, Verbesserungen usw. unterworfen, denn wir wollen, dass sie belebend, erneuernd und von Frische geprägt ist. Wir wollen, dass sie den Stempel unserer Persönlichkeit trägt, dass sie originell ist, dass sie uns widerspiegelt, dass sie uns Freude und innere Erfüllung bringt." (Teofil, 2022, SS. 5-6)

Für den Schriftsteller Valeriu Anania hat die Erkenntnis des Selbst bedeutet, eine doppelte weltliche Hypostase zu durchlaufen, nämlich die vorwiegend doktrinäre Zeit und das wissenschaftliche Zeitalter, das nichts anderes getan hat, als „die Menschheit und die Geschichte ihres Sinns zu berauben." (Vișan in Onesim et. al, 2023, S. 525)

Der Mensch oder das Maß aller Dinge scheint weit vom Sinn entfernt zu sein und in die Zone eines künstlichen Lebensraums einzutreten, der von ihm selbst oder vielmehr von seiner egozentrischen Seite geschaffenen Kulmination, die er in seinem eigenen Vorzimmer deponiert, ohne sich gestört zu fühlen, eingeschlossen von einer Lawine, die das Menschliche zerstört und dem Göttlichen nicht genügend Raum lässt.

Die Eroberung einer antichristlichen und anti-orthodoxen Welt scheint durch diese einfache Weigerung, das Licht in seiner Absolutheit und in allem, was sich verwirklicht, zu sehen, heftig an Raum und Zeit zu gewinnen, getragen von einer Liebe, die fruchtbar und heiligend ist. Ohne den Gewissenskonflikt oder den Moment der Dankbarkeit wird der Mensch zum Objekt, und zwar nicht einmal eines, das durch die Geschichtsschreibung geweiht ist, sondern zu einem der Massen, aber das Werk verlangt, störend zu sein, auf einer finalen Ebene zu erforschen und gleichzeitig von jener mystischen Neugier belebt zu werden, die auch Friedrich Nietzsche in der Keilschriftversion wiedergibt: „Wie viel Wahrheit hat Bestand, wie viel Wahrheit wagt ein Geist? Das ist für mich immer mehr zum Maßstab der Werte geworden. Irrtum (Glaube an das Ideal) ist nicht Blindheit, Irrtum ist Feigheit." (Nietzsche, 2012, SS. 6-7)

Das Werk zeugt von der Fähigkeit, das Wesen des Lesers über Nacht oder darüber hinaus zu erschüttern, denn keine Monographie ist konkreter und kontextbezogener als diejenige, der es gelingt, die Intellektuellen in einer perfekten und zugleich erfüllten Richtung zu bewegen oder zu mobilisieren. Bevor er die Atmosphäre aufhellt, porträtiert der Künstler und Schriftsteller Dorel Vișan eine sowohl kalte als auch warme rumänische Gesellschaft, die nach der großen Revolution gefallen und stark degradiert war, in der die Hoffnung eines Volkes auf seine gewählten Vertreter dennoch bedeutsam und gleichzeitig bestimmend war, ohne einen Moment zu vergessen, auf den alten Mihai Eminescu und das

dramatische Werk *Mira* zu verweisen, in dem die Figur des Luca Arbore einen fast halluzinatorischen Monolog hält: „Wenn es keine Tugend mehr gibt, wenn es keine Macht mehr gibt/ Die arme Tugend siehst du, wie sie auf den Straßen zugrunde geht." (Andercău, S. 2021, S. 68)

Der Schriftsteller und der Metropolit fügen sich in Welten ein, die durchaus ideal sind, denn der Idealismus in seiner konzentrischen Form stört, verzerrt oder gefährdet nicht das Attribut der konfessionellen Frömmigkeit: „Ich werde mit der gemessenen Zeit Schritt halten/ Auch dann in jenem Jetzt/ Wenn ich im Sattel einschlafe/ Mit den sterbenden Sternen hinter mir." (Vișan, 2023, 525) Obwohl viele Schriftsteller und Theologen versucht haben, eine allumfassende Facette der Seele darzustellen, bleibt die Seele jenes unscheinbare Ding, das unter seinen variablen oder unveränderlichen Bannern und Werten kaum zu schätzen ist. Die Fähigkeit, das Porträt des Metropoliten Bartholomäus Anania klar zu sehen, ist nicht zu übersehen, wenn man bedenkt, dass er die literarische und theologische Welt seit etwa einem Jahrhundert mit seiner Existenz und seinem Schaffen erfreut.

Diese falsche und sogar versuchte Rolle, formuliert unter einem Schirm, der den Stempel einer vermeintlichen Ausstrahlung trägt, demonstriert nicht umsonst, aber sehr vertikal das Auftauchen von Dichtern, die sich mit Lyrik oder poetischen Phänomenen überhaupt nicht auskennen oder einfühlen können.

Die Worte des Dichters Valeriu Anania hatten das Glück und die Gnade konstanter Klänge, von Stimmen, die aus dem Inneren diktiert wurden, und von Geistern, die es nicht erwarten konnten, in einem Stil herauszukommen, der völlig beschwörend und vollmundig war, ein Vorgeschmack auf den Himmel. Die Übersetzerin und Linguistin Carmen Ardelean selbst hält es für notwendig zu betonen, dass die Übersetzung bestimmter poetischer Strukturen, die in Versen formuliert sind, sicherlich die anstrengendste Aufgabe für einen Übersetzer oder Linguisten gleich welcher Art oder Sprache ist. Diese Form der Transkreation wird auch als kulturelle Anpassungsleistung bezeichnet (Ardelean, 2016, SS. 126-127).

Es liegt auf der Hand, dass Valeriu Anania seine Rolle als freier Dichter und freier Schriftsteller gerade deshalb verdient hat, weil der literarische Ausdruck, der in einem so bewussten und extravaganten Stil ausgeübt wird, dem Übersetzer mehr Vertrauen und Geschmack verleiht. Der renommierte Übersetzer Adrian Săhlean hingegen, ein Förderer und prominenter Übersetzer von Eminescus Werken, der sich für eine lange Reise in die Vereinigten Staaten niedergelassen hat, versteht das poetische und musikalische Phänomen nicht nur in Bezug auf die Bedeutung und den Reim, sondern auch in Bezug auf den Betonungsgrad.

2. Traditionelle und moderne Methoden aus der Poesie des Hierarchen

Die poetische Sensibilität des Hohen Hierarchen überschritt in bestimmten Momenten die Grenzen des Unaussprechlichen, gerade weil der melancholische Zustand die Angst und den intensiven Wunsch zu schreiben förderte, ausgehend von den Zeilen: „Der Dichter geht getötet durch das Weiß der Nacht/ durch die Kälte und die Leere." (Vișan in Onesim et. al., 2022, S. 526). Die meisten der aufgeklärten Köpfe, die das rumänische Volk mit Gottes Hilfe dem rumänischen Volk geschenkt hat, befanden sich in einem ganz ähnlichen Zustand, damit es für die kommenden Generationen Freude, Frieden und Glück geben möge.

Valeriu Anania hat sowohl die Kälte als auch die Stille nicht als negative, schicksalhafte, todbringende Instrumente wahrgenommen, sondern er hat sie im Gegenteil metamorphosiert und ihnen einen forschenden Sinn des Seins gegeben. Durch die vorsichtige, innerliche und sogar gemeinsame Erforschung dieses Seinsgefühls erreichte der Dichter den Zustand der „gewählten Aneignung", von dem Dorel Vișan auf der textlichen und intertextuellen Ebene spricht, die auch den Leser dazu bringt, das, was noch als gegeben oder ursächlich bezeichnet wird, zu erfassen und natürlich zu empfangen, und der Akteur nimmt eine kritische Haltung ein, wobei er diesmal den Geist von Grigore Vieru heraufbeschwört, der in der gefühlvollen und lyrischen Version von Vater Anania allgegenwärtig ist: „Der Dichter Bartholomäus – bemerkte der Dichter, der uns am Herzen liegt, Grigore Vieru - ist ein Schöpfer neuer Werte, die er in der Wirklichkeit noch nicht gefunden hat. Seine Poesie öffnet Wege. Sie macht die Tat möglich und erhellt den Weg zur Erkenntnis und zur Freiheit von der Erbsünde. Seine Eminenz Bartholomäus Ananias hat verstanden, dass der Sieg der Dichter, die Zukunft gegenwärtig zu machen und sich durch ihr Leid Gott zu nähern, diese von zu viel Hass und Dekadenz geschwärzte Erde erhellt." (Vișan in Onesim et al., 2022, S. 526)

Es ist keine Kleinigkeit für die Poesie, den Leser aus den Fesseln zu lösen oder ihn in einen Raum zu versetzen, der frei ist von jenem Ballast, der Last der Sünde, die an sich so natürlich und normal ist. Zur Selbstfindung braucht der Mensch die teuflische Liebe, die Nähe und die entstehende Ganzheit, denn nur so spielt die Empathie auf dem Schachbrett mit, sie allein ist der einzige rechtmäßige Sieger.

Der Dichter hat in der Tat gegen das Schicksal gekämpft, er hat sich ihm entgegengestellt, er hat hinter den Toren eines Damaskus, das darauf wartet, für die Menschheit geöffnet zu werden, einen einzelnen Mann gesehen, der bereit ist, ein Meer von Geistern unter seinen Armen zu umarmen, und zwar nicht irgendwelche Geister oder durstige Münder, sondern echte düstere Gesichter, die auf wenigstens einen Tropfen der himmlischen Farbe warten.

Metropolit Bartholomäus erlangte in den Augen aller eine phantastische Wirkung, und es war sicher kein Zufall, dass er in der Verwaltung das Löwenbanner bzw. in der Messe die Lammkrone trug, wenn wir uns an einer Paraphrase des Patriarchen Justinian Marina orientieren, aber gleichzeitig eine Erwähnung des damaligen Mitarbeiters und Kulturberaters der Erzdiözese Klausenburg (1999-2012), im Namen von Pater Mag. Dr. Ștefan Iloaie. Tatsächlich wurde der Metropolit und Schriftsteller selbst zu einer überlegenen Version im Glauben und in den Gefühlen und schaffte es so, seinen Mentor, Patriarch Justinian Marina, zu überschreiten.

Die Antwort auf gesellschaftliche Phänomene wie Abtreibung, Korruption, Selbstmord, Drogensucht und viele andere Abhängigkeiten, die den Körper, aber vor allem die Seele zerstören, war eine brennende Phantasie durch Verse, das *Ego* schaffte es so, sich selbst zu beschreiben und gleichzeitig zu erkennen, in Bezug auf eine völlig verfallene Gesellschaft, ohne konkrete Möglichkeiten der Entfremdung oder des intellektuellen Trostes: „Statt in Butter zu tauchen/ und die Erde zu betrachten,/ besser in Salz zu tauchen/ und die Sonne zu betrachten." (Iloaie, 2023, S. 541) Die Perspektive der kosmischen Elemente bestimmt die periphrastische Positionierung des Dichters Valeriu Anania, die ihm automatisch einen Status in der Gestalt von Lucian Blaga verleiht, voller Unruhe und einem klaren kreativen Wunsch.

Die poetische Annahme wird durch ein intensives Fegefeuer verwirklicht, das der Lyriker bereits in vollem Alter im Kloster Piatra Fântânele (Juli 2010) gefühlt und geschärft hat, wo er sanft die fientalische Transposition bemerkt, keine einfache, sondern eine, die in jeder Pore gefühlt wird, sogar superlativ im Tihuța-Pass: „Es ist so schön, dass, wenn du hier stirbst, du nicht einmal weißt, wann du in den Himmel kommst; du gehst von einem Himmel zum anderen Himmel." (Vișan in Onesim et al., 2022, S. 526) Man kann die Unzulänglichkeiten eines Schriftstellers mit tiefen Beweggründen erkennen, die sorgfältig aus der Vorblüte der Menschheit gepflückt wurden.

Von diesem Standpunkt aus betrachtet, ließ sich das *Ego* nicht von der Welt und dieser stillschweigenden, geflüsterten Schwingung überzeugen, sondern ging im Gegenteil über die menschliche Existenzfähigkeit hinaus, die wiederum in derselben Form allgegenwärtig ist: „Als Mensch zu existieren bedeutet von vornherein, einen Abstand zum Unmittelbaren zu finden, indem man sich im Geheimnis verortet. Das Unmittelbare existiert für den Menschen nur, um überwunden zu werden. Das Unmittelbare existiert für den Menschen nur als Durchgang. Als Symptom von etwas anderem, als Zeichen von etwas Jenseitigem." (Andercău, 2021, S. 65).

Die Übertragung des Denkens und Fühlens in ein Paralleluniversum bedeutet eine große Frontalität mit Raum und Zeit, die beide im rein biblischen Gott nicht existieren, dem einzigen, der den Geist durch verschiedene Mittel und Wege in seine Welt rufen kann, die auf ideale und konzentrische Weise für Menschen mit göttlichem Streben gestaltet ist. Im Sinne des Archetyps von Lucian Blaga ist Valeriu Anania mit dieser privilegierten Position in Berührung gekommen, die in der Tat auch ihre eigenen Konsequenzen hat: „Wenn du dein ganzes Wesen kennst, in seiner Tiefe, dann kannst du ein wahres, starkes, solides, fruchtbares Leben aufbauen! Und am Ende deines Lebens wirst du dich – in Frieden – dem Reich Gottes nähern können, mit dem Gedanken, dass du deine Mission erfüllt und wirklich das Leben gelebt hast, das dazu bestimmt war, gelebt zu werden, und das eins ist!" (Iloaie in Onesim et al., 2023, S. 546).

Durch die Berufung auf das intrinsische Wissen widmet sich der Dichter Valeriu Anania unbewusst und sogar diskret einem Schicksal, das die Vervollständigung des Selbst mit einem weiteren Überschuss, frisch aus der Sphäre der Intimität gepflückt, impliziert. Nicht zufällig fühlt Lucian Blaga das Bedürfnis, durch die Tatsache zu ergänzen, dass der Mensch als Wesen sich an der Grenze ständiger Entdeckungen und Permutationen befindet, nur dass der Unterschied in den folgenden Etappen liegt, die es zu durchlaufen gilt und die ins auch zu einem grenzenlosen Schöpfer machen: „Durch seine Offenbarungsversuche wird der Mensch zum Schöpfer, und zwar zum Schöpfer der Kultur im Allgemeinen." (Andercău, 2021, SS. 65-66).

Der Glaube an das Geheimnis und die Offenbarung scheint eine komplizierte Übung zu sein, die gleichzeitig ausgeführt werden muss, aber Blaga vergisst nicht, die Beziehung der beiden verklärenden Formen zu erwähnen, die verstanden und nicht zuletzt akzeptiert werden muss. Mit anderen Worten, die „Existenz im Horizont des Geheimnisses und im Hinblick auf die Offenbarung" ist ein wesentliches Datum, das für den Menschen so nützlich und notwendig ist, dem letztlich nicht weniger als zwei Wege oder Möglichkeiten der Offenbarung angeboten werden, nämlich Akte der Erkenntnis und Akte der Verklärung.

Die von Lucian Blaga aufgezeigte Bedingung ist nichts anderes als eine klare Formulierung im Traum und in der Erfüllung der essentiellen menschlichen Bedingung: „Um Kulturschöpfer zu sein, muss der Mensch nichts anderes sein als der Mensch, [...] ein Wesen, das einer in seine Struktur eingeschriebenen Bestimmung folgt." (Andercău, 2021, SS. 65-66). Das heißt, der schöpferische Akt ist mit Opfern verbunden, bis hin zum vollständigen Verzicht auf die eigene Persönlichkeit oder zum Vergessen und Verändern der eigenen menschlichen

Version. Der Philosoph, Dramatiker und Übersetzer Lucian Blaga vertritt in seinem Werk unter anderem die Ansicht, dass der schöpferische Akt in der menschlichen Seelenstruktur angelegt ist und dass er nicht sofort und auf einem einfachen Weg oder einer einfachen Lösung geschieht: „Die Schaffung von Kultur erfordert manchmal große Opfer: Sie tötet und verwüstet. Die Schöpfung hat ihr eigenes Brennen." (Andercău, 2021, S. 66) Diese Art der Verwüstung oder des Rückzugs des Selbst betrifft sowohl den Schöpfer als auch die Wesen oder Objekte in seiner Nähe, wie der Philosoph Blaga zugeben würde: „Diese Leidenschaft, die von anderswo im Menschen her kommt, ist ein Feuer, das den Angehörigen und den Träger verzehrt. Und sie ist eine Strafe und ein Fluch." (Andercău, 2021, S. 65).

Der Mythos des Opfers lässt sich am besten im Bereich der volkstümlichen Schöpfung erforschen, wo beide Stile von Valeriu Anania und Lucian Blaga weiterhin durch balladeske Schriften aufgewertet wurden, jedoch mit einem ausreichend authentischen Einschlag, ohne dass es zu verschiedenen ausländischen Einflüssen oder Übergriffen kam. Obwohl der Mythos des Meisters Manole in der rumänischen Literatur sehr umstritten ist, passt er nach Ansicht des Kritikers George Călinescu als Typologie in den „ästhetischen Mythos, der unsere Vorstellung von der Schöpfung, die das Ergebnis des Leidens darstellt." (Andercău, 2021, S. 66) Mircea Eliade würde schließlich sogar zu einer Hyperbolisierung kommen, die den Schlussfolgerungen des Werks Von Zalmoxe bis Dschingis Khan folgt.

Damit der Mythos mit der Ballade koexistieren kann, müssen beide Elemente von einem Opfer begleitet werden, sogar mit einer blutigen und fruchtbaren Chromatik im Hintergrund wie ein Schrei in das Unendliche. Insbesondere das Opfer stellt diese Übertragung der Seele dar, und sie kann nicht allein durch einen gewaltsamen Tod vollzogen werden, ohne dass andere Dritte an der Gleichung beteiligt sind. Die Episodenfigur des Abtes Bogumil tritt an einer Stelle im Theaterstück von Blaga ins Licht: „Die Seele eines Mannes, der in die Mauer eingebaut ist, würde die Klosteranlage für immer und ewig zusammenhalten." (Andercău, 2021, S. 65).

Unter diesem Gesichtspunkt nimmt Valeriu Anania in seiner Schrift einen Vorschlag auf, der von den Handwerkern sogar unterbreitet wurde, und kein anderer als Manole, der Handwerker, bringt es auf eine angrenzende und ausdrückliche Weise zum Ausdruck: „Wir werden nicht in der Lage sein, die Schönheit zu beenden, es sei denn, wir beenden in ihr ein Verlangen!" (Andercău, 2021, S. 68). Valeriu Anania verwirklicht diese Aussage auf eine besondere Art und Weise, gerade weil er ihre Wurzeln im Bereich der Kosmogonie findet. Mircea Eliade hat hier mit einer gewissen Flexibilität eingegriffen, denn diese Mythen basieren auf dem Grundsatz

der Erschaffung des Universums durch die systematische Tötung eines großen Giganten. Der Akt und der Versuch der Gewalt erfüllen eine stärkende Rolle für die materielle und sogar geistige Weiterentwicklung.

Der Akt und der Versuch der Gewalt erfüllen eine stärkende Rolle für die materielle und sogar geistige Evolution. Nicht zuletzt appelliert der gegenwärtige Akt des Opfers an den Schöpfer und richtet sich gegen ihn. Indem er dem Prinzip des Natürlichen folgt, bleibt der Schöpfer ständigen, offensichtlichen und konstanten Umwälzungen und Verschleppungen unterworfen, aber nicht einmal ein modernes Mittel der künstlichen Intelligenz könnte ihn ersetzen, gerade um ihn in einer permanenten Anspannung zu halten. Nicht zuletzt appelliert der gegenwärtige Akt des Opfers an den Schöpfer und richtet sich gegen ihn. Indem er dem Prinzip des Natürlichen folgt, bleibt der Schöpfer ständigen, offensichtlichen und konstanten Umwälzungen und Verschleppungen unterworfen, aber nicht einmal ein modernes Mittel der künstlichen Intelligenz könnte ihn ersetzen, gerade um ihn in einer permanenten Anspannung zu halten.

Die Haltung des kleinen Künstlers gegenüber dem absoluten Schöpfer funktioniert aufgrund von Antinomien, die mit dem herkömmlichen Verstand nur schwer zu erfassen und gleichzeitig zu quantifizieren sind, vielleicht auch wegen dieser Hürden, die an der Grenze zwischen dem Lustigen/Tragischen und dem Grandiosen/Majestätischen liegen. Valeriu Anania verwendet einen interessanten und zugleich zutreffenden Ausdruck, nämlich im Tandem mit dem rastlosen Schöpfer, für den es weder Ruhe noch Frieden gibt. Sie sind in der Tat die „Taucher des Geheimnisses", d.h. jene Schöpfer, die das Leiden mit dem Kampf verbinden, mit dem Aufruhr oder dem Schrei des Bergmanns im Tal, der nach Antworten und greifbaren Zeichen sucht, die nicht unter dem Staub und dem Aufruhr der Geschichte verborgen sind.

Auch die Gedichte von Valeriu Ananiania funktionieren und konvergieren auf der empathischen Ebene, gerade durch das Prisma der Gegenüberstellung und des Wissens, das immer wieder darauf wartet, an die Oberfläche zu kommen und sich zu vervielfältigen, ohne von dem dicken Bibliotheksstaub verborgen zu werden, wie es in dem Gedicht *Wir, die Aussätzigen Sänger* heißt: „Von inneren Wunden verzehrt, gehen wir durch die Zeiten" oder in dem Gedicht mit dem Titel *Kranke Sänger* taucht das Motiv des Kreuztragens und der Kreuzannahme auf, obwohl es nicht als solches erwähnt und beschworen wird: „Durch Leiden, von einem Ort zum anderen, durch Verbrennungen/ tragen wir unsere zweifelnde Natur." (Andercău, 2021, S. 67).

Die vergleichende und relationale Ebene, d.h. zwischen einem in Prosa und einem in Versen wiedergegebenen Text, wird gerade deshalb durchgeführt, weil das Theater von Blag, wie die von Valeriu Anania gewählte Komposition, seit seinen Anfängen ein „poetisches Theater" geblieben ist und sich somit als Poesie etablieren konnte. Nach Ansicht von Eugen Todoran ist es im Gegenteil eine Medizin, nach der jeder Dichter durch Selbstfindung und Selbstdefinition strebt:

„Das Drama des Menschen, der von der Leidenschaft des Schönen ergriffen ist, nimmt die Form der Poesie im authentischsten Geist der volkstümlichen Tradition an, in der der Mythos einer der ältesten Versuche ist, das Geheimnis zu enthüllen, indem er den menschlichen Gehalt der historischen Fakten bereichert." (Todoran, 1985, S. 98).

Das Werk von Blaga bietet eine Perspektive des Lebens und des Wohnens, die nicht nur intensiv, sondern auch innerlich ist, wodurch der Mensch eine andere Dimension einer kosmogonischen Ordnung annimmt, „die von demjenigen als Realität empfunden wird, der sich in den Mittelpunkt der Welt hinein versetzt und die ganze Welt zum Schauplatz seines eigenen Dramas macht." (Todoran, 1985, S. 99) Die Unbekümmertheit wird zu einem auffälligen Gefühl, das genau darauf ausgerichtet ist, die schädliche Leidenschaft durch die vielfältigen Valenzen oder Eigenschaften der Schönheit, die das Verlangen nach dem Geheimnis und der Schaffung eines intimen Rahmens vertiefen, auszulöschen oder zu lindern. In dem Gedicht mit dem Titel *Quartett* von Lucian Blaga gibt es ein Drama, das im Inneren des Wesens auftaucht und dazu neigt, ständig an ihm zu nagen.

In der Tat bleibt der zentrale Plan, der sich herauskristallisiert, der des Poetischen und des Spektakulären, eine Paarung, die hypothetisch und prägnant die Tatsache bezeugt, dass „kein Leiden so groß ist,/ dass es nicht zu einem Lied wird." (Todoran, 1985, S. 98)

Es gibt also keinen klareren und offensichtlicheren Beweis dafür, dass die Poesie harmonisch mit den darstellenden Künsten verschmelzen kann, auch wenn die Poesie sowohl bei Valeriu Anania als auch bei Lucian Blaga mit einer besonderen Egozentrik traditionalistischer Art einhergeht. Die poetische Ebene, die von diesen beiden Ikonen der rumänischen Literatur eingeführt wurde, ist auch eine Erweiterung der Gedanken und telegrafischen Schriften von Sebastian Stanca (1878-1947), der nicht nur ein Kleriker, sondern auch ein Gelehrter aus dem *Mühlbach (Sebeș) der Vergangenheit* war, während der gesamten Zeit des Modernismus.

Zu den besonderen Qualitäten des Priesters und Gelehrten gehörte seine Fähigkeit, historische Ereignisse aufzuzeichnen und festzuhalten, die unmittelbar nach dem Erscheinen der Budapester *Abendstern*- Zeitschrift in Textform

niedergeschrieben wurden. Seine unablässige Verbindung mit der Generation der *Abendstern*- Zeitschrift weiht ihn als einen wahren Gedenkkünstler des Ersten Weltkriegs ein, zu dem noch seine mehrfache Zusammenarbeit mit der Veröffentlichung namens *Theologische Rundschau* hinzuzufügen ist, ein Zeichen, das seine Qualität als Forscher der orthodoxen Kirche von Mühlbach verstärkt. Das Schicksal scheint sich mit dem von Valeriu Anania zu decken, denn die ersten Versuche stammen aus der frühen Kindheit, und viele seiner Werke, darunter auch die von Sebastian Stanca, sind vor den Augen eines großen Lesepublikums unaufgezeichnet oder unausgewertet geblieben. Im Falle des Dichters aus Mühlbach wurden jedoch einige seiner Werke in der Geheimgesellschaft George Coșbuc gelesen, einer von Sebastian Stanca zusammen mit einigen Kollegen des Gymnasiums in Kronstadt initiierten Versammlung.

Der Literaturzirkel der Seminaristen in Hermannstadt wird Sebastian Stanca die Türen zu einer rebellischen Seite der Lyrik öffnen, nämlich der Erotik oder der *Erotik der Liebe*, die er als furchtbar schwierig empfindet. Nachdem er diesem Literaturkreis beigetreten war, erschienen seine ersten drei erotischen Werke mit den Titeln *Gute Nacht*, *Erinnerungsstück* und *Auf ihrem Album*, eines nach dem anderen.

3. Diskussionspunkte. Der Charakter der Lyrik und ihre interdisziplinäre Dimension

Die Lyrik ist mit der des Hohen Bartholomäus gleichzusetzen, gerade weil Sebastian Stanca einer der Förderer des Bildes, der visuellen und frontalen Versifikation bleibt, wie der Kritiker Alexandru Cistelecan in verschiedenen Interviews in lokalen Sendern in Targu Mures anlässlich ebenso bedeutender Ereignisse erinnerte, nämlich die Tatsache, dass die Poesie und die Literatur im Allgemeinen einen erkundenden und überzeugenden Faktor braucht, wenn es um die erotische Seite geht, wobei diese Elemente, wenn möglich, intensiv auf den Wunsch ausgerichtet sein sollten, Zeit in Intimität und Melancholie mit dem vom Dichter, Dramatiker oder Prosaschriftsteller evozierten Beispiel zu verbringen.

Auf der Ebene des Imaginären zeigt Radu Stanca jedoch eine große Frivolität durch einen schüchternen, zuweilen verspielten Charakter, der bei der Formulierung von Epitheta, die in seiner Ansprache Angst und Emotionen ausdrücken, jene Unbeholfenheit an den Tag legt, die manchmal sogar zulässig ist, weil er in den Augen seiner Geliebten eine Rolle zuweist, die durchaus attraktiv, aber gleichzeitig auch komisch ist: „Du bist jetzt ein kleines Kind, glücklich, lächelnd,/ Unbeschwert auf dem Weg deiner Lebensneuheit,/ Die stürmische Welle des Lebens,

die dich in der Zukunft erwartet,/ Kannst du noch nicht verstehen...” (Feier, 2021, S. 100).

Obwohl spielerisch, latent mit einer neckischen Sanftheit in der Versifikation, ist die auktoriale Erzählinstanz letztlich auch ein ausreichendes Mittel der ständigen Fürsorge, der begleitenden Erziehung neben einer Liebe, die es nicht nur schwer hat, sondern für die er ein Wegweiser im stürmischen Meer des Lebens sein will. Im ersten Gedichtzyklus mit dem Titel *Musa* tritt der Dichter mit dem Gedicht *Entschluss* auf, wo er sich in die Meditation vertieft und die Sehnsucht und das Streben nach der ersten Liebe verschärft.

Wie man sieht, hat bei Valeriu Anania der frivole Faktor der erotischen Lyrik einen eher unschuldigen, anspruchslosen Charakter angenommen. Der Dichter selbst wird zu jener Gestalt, die das Bedürfnis nach mütterlicher Verbundenheit verspürt, ein erhabenes und seltenes Gefühl für einen Vater, der seine Aufgabe oft nicht in vollem Umfang wahrnimmt, aber diesmal bietet der Dichter Valeriu Anania beiden Figuren höchste Gleichberechtigung, und das Gedicht mit dem Titel Einschlaflied stellt die zentrale Rolle der Mutter wieder her, die auch von einem metamorphen *Selbst* in voller Askese und Harmonie übernommen werden kann: „Wiegenlied, Wiegenlied, Sehnsuchtskind,/ Frucht der vorigen Stunde,/ herabgestiegen aus dem schweren Alter/ Gast meiner Wiege,/ schlaf wie kein Küken,/ ist besser in seiner Schauseite,/ noch der Säugling der Tigerin,/ noch der mutterlose Käfer./ Mach deinen Tag/ so lang wie immer/ ohne zu ahnen, ohne zu wissen/ dass in einem Büschel Basilikum/ Flammen und Blitze erblühen.” (Anania, 2010, S. 145).

Das Thema der Transhumanz folgt bei beiden Dichtern einem einheitlichen Zyklus. Im Fall von Radu Stanca ist das Gedicht *Der Schäfer* jedoch eine Umgestaltung und sogar eine musikalische Wiederholung der deutschen Version, die der Sprachwissenschaftler, Dichter, Jurist und Politiker Johann Ludwig Uhland vortrug. Der Dichter aus Mühlbach wird von Pater Nicolae Feier, einem Übersetzer von großem Schwung, prägnant in seiner Wortwahl, „der Reife in Übersetzung, Ausdruck und Stil beweist.” (Feier, 2021, S. 100).

Obwohl die Geschichte selbst ein idyllisches Szenario durch das Phänomen des Verliebtseins, das Entfachen eines Funkens zwischen dem Burgmädchen und einem Hirten darstellt, bleibt es ein unerfüllter Traum und unendlich schwer zu erreichen. Die Idylle folgt selbst dem Ziel der Jugendliebe, die in diesem Fall nicht von Dauer, sondern nur flüchtig ist und sich in den einfachen Nervenkitzel des Augenblicks und die Welle der Jugend verwandelt. Der Schriftsteller Valeriu Anania hat bei vielen Gelegenheiten, ähnlich wie Eminescu, das Gefühl der Sehnsucht im Superlativ beschrieben, das von der Sättigung, der offensichtlichen Liebe zur Heimat

und der Opferbereitschaft zeugt, bis hin zu den letzten Tränen, die auf den feurigen Wangen zurückbleiben, die vom Regen, dem Wind oder den mühsamen Händen des Bauern geschlagen werden. Andererseits respektiert das Gedicht *Sehnsucht* die hohen Proportionen dieses Gefühls durch die Vielfalt der Reime und gleichzeitig durch die Musikalität des Verses, und der Faden der Geschichte oder stillschweigend der Legende hat „eine gut gegliederte Struktur zwischen den Asterixen des Gedichtes." (Feier, 2021, S. 100).

Der poetische Faden ist nicht nur ein geschlossener, sondern folgt einem Weg mit Pilgercharakter, wobei die Dichterin versucht, jenen vollständig doxologischen Zustand anzubieten, gerade weil ein gewisser Mann, der reich genug ist, keine Kinder bekommen konnte. Der einzige rettende Weg in ihrer Ikonografie ist das Gebet, und so wird sie einen Sohn bekommen, den sie Doru taufen wird. Der Handlungsstrang funktioniert wieder bei der nächsten Gelegenheit mit dem dramatischen Wert von Valeriu Anania, gerade weil seine Mutter ihn verflucht, die Tochter der Winde zu treffen und sich leidenschaftlich in sie zu verlieben, „eine Art Fata Morgana, namens Ileana." (Feier, 2021, S. 101).

Das Zusammentreffen der beiden Liebenden oder gar der Wendepunkt wird von den beiden Beteiligten betont, beginnend mit einer Befragung: „Woher kommst du, mein Kind? Sagte er zu ihr, mit deinem sanften Lied/ Das mein ganzes Leben mit seiner unbegreiflichen Folter austrocknet/ Ich höre es immer, wenn der Wind abends auf der Wiese weht,/ Ich höre es verloren, ich höre dir zu, meine Gedanken fliegen davon, ich bin verloren im Zauber." (Feier, 2021, SS. 101-102) Das Gefühl der Sehnsucht entpuppt sich als hinreißend, aber der Wind bleibt ein feierlicher Verkünder des Vaters, und er reißt sie sofort aus seinen Armen, ein Szenario, das in den folgenden Aufnahmen eingefangen wird, die durch ihre Eigenart noch deutlicher und eigentümlicher werden: „Ich wurde auf den Flügeln des Windes in die Welt geboren/ Mein Zephir auf meinem Arm wiegte mich sanft/ Und er war mein Gefährte, mein Begleiter, in meinen Tränen ein Tröster/ In meiner jugendlichen Fröhlichkeit ein fröhlicher Sänger,/ Herr der Winde ist mein Vater, mein sanfter Vater/ Die flüsternden Winde trugen meine Sehnsucht zu Dir,/ Wenn der Tag sein Kopf an den klaren Abenden neigt." (Feier, 2021, S. 102).

Zartheit, Eleganz fassen diese Hypostase der weiblichen Figur in einem Monolog von ausführlicher, ja schauspielerischer Natur. Die Äußerungen des Hofes kristallisieren sich in verschiedenen simulativen und spirituell einfallsreichen Kompositionen heraus, es gibt ein ständiges Entkommen aus der Bescheidenheit der Darstellerin.

Der Schriftsteller und Dramatiker Valeriu Anania hat als menschliches, vernunftbegabtes Wesen immer das Bedürfnis nach Darstellung und das aufkommende Streben nach einer Vielfalt von edlen Dingen gespürt, die ihn in den unmittelbaren Umkreis der Sphäre des Idealistischen stellen würden. Seine Annäherung an die Vollkommenheit verwirklichte er stets durch das, was man als schönes oder künstlerisches Schaffen bezeichnet. Obwohl er sich aus verschiedenen ästhetischen Gründen nicht ganz als Dichter-Dramatiker betrachtete, scheint Valeriu Anania dennoch den folgenden Ausspruch von Sebastian Stanca in seinem Palimpsest „festgehalten" zu haben: „Das Drama preist gute Taten, bringt Tugend hervor, schüttelt den Staub aus dem Buch der Zeiten und bringt große und edle Taten hervor. Durch das Drama werden Sünden und Vorurteile verurteilt." (Feier, 2021, S. 113).

Es ist kein Zufall, dass wir es vorgezogen haben, in einem der Unterkapitel, die dem Drama gewidmet sind, zu erwähnen, dass Valeriu Anania durch sein ständiges theatralisches Beharren eine Vision hatte, die der von Eugene Ionesco ähnelt und von einem nationalen Geist beeinflusst ist, nämlich der ersten, die auch von Sebastian Stanca aufgezeichnet wurde, denn nur so „werden wir Werke von dem Wert haben, der weltweit anerkannt wird." (Feier, 2021, S. 113).

Die religiöse Dichtung des Bartholomäus, die manchmal schwer zu entziffern ist und eine kurze, leicht gekürzte Versifikation aufweist, stellt nicht nur in wenigen Augenblicken „den wunderbaren Ausdruck des Verständnisses dessen dar, was schwer zu verstehen ist." (Feier, 2021, S. 113).

Der gelehrte Sebastian Stanca stimmte dem zu, gerade weil die Angst, der Aufruhr, die Gefühle der Freude, der Trauer wie ein Chirurg den Filter der Seele durchdringen, der sich wiederum der Seele mitteilt, auch durch die Versifikation und die Infusion blühender Gefühle. Wie ist die Religion in dieser großen Konstellation zu sehen?

In der Tat ist „Religion ein Attribut der Seele." (Feier, 2021, S. 113). Sie bleibt diejenige, die jenen unverwechselbaren Zustand bietet und das Wesen mit kindlicher Liebe durchflutet, denn „die ursprüngliche Quelle der Literatur aller Völker ist die Religion, konkretisiert in den Formen der göttlichen Verehrung." (Feier, 2021, S. 113).

Das transfigurative Gefühl, das bei der Erschaffung des Hohen Bartholomäus „gefördert" wird, manifestiert sich also nicht nur auf der Ebene der Transzendenz, sondern stillschweigend in der realen Umsetzung des Subjekts in das Objekt, wo diese beide Instanzen bis zur Materialisierung des Projekts reichen, wie das Gedicht namens *Herr Hirn – der Architekt* zugibt: „Herr Hirn – der Architekt/

Mit glorreichem Geschick/ Und Glauben,/ Hatte er ein Projekt/ Einer heiligsten Kathedrale entworfen,/ Doch, obwohl er perfekt dachte,/ Glaubte er nicht an den Sieg./ Der Baumeister wollte sie krönen/ Mit einem mächtigen, schweren Turm/ Mit Feueradlern darauf,/ Auf den Stein gebaut,/ Etwa siebzig Meter hoch./ Aber wie kann man sie krönen,/ Rund und breit und tief,/ Auf zwei Mauern gelehnt,/ Wenn selbst die kleinsten Steinmetze/ Und die Zigeuner am Herd/ Von zu Hause wissen,/ Dass ein schwerer Turm/ Auf nur vier starke Punkte/ Von vier steinernen Säulen drückt?" (Anania, 2010, S. 111)

4. Schlussfolgerungen. Die bevorzugten symbolischen Bestandteile von Valeriu Anania

Obwohl am Anfang dieses Gedichts, wie man sieht, ein Wirrwarr von Gegenständen steht, lässt sich der Erzähler von den geistigen Mächten der Welt der nicht verschwindenden Geschöpfe des Himmels inspirieren und anrufen, wie dem Adler, einem Überbringer der Geisterwelt, der gegen Donner und Blitz beständig ist, ohne Dekadenz zu kennen.

Die Anspielung auf die Zigeuner oder Zigeunerinnen steht für Freiheit und einen brennenden Glauben an die Einfachheit und an die soziokulturelle und ethnografische Vielfalt des Dorfes. Im vorliegenden Kontext symbolisiert der Kirchturm Freiheit und heiligende Gemeinschaft durch die Darstellung und künstlerische Verschmelzung der zwölf alttestamentlichen Propheten Daniel, Hesekiel, Jesaja, Jeremia (in perfekter mystischer Beziehung zu den vier Evangelisten) bzw. Avdie, Haggai, Amos, Avacum, Joel, Jona, Malachi, Micha, Nahum, Hoschea, Zephron und Sacharja (diesmal in perfekter Funktionsfähigkeit mit den zwölf evangelischen Aposteln). Die vier Anhänger bilden den Sockel der Turmspitze, auf dem die vier evangelisierenden Heiligen in einer besonderen symbolischen Art und Weise gemalt sind.

Die symbolischen christlichen Einflüsse haben daher auch in den lyrischen Werken von Valeriu Anania ihre Bedeutung behalten, insbesondere aufgrund der präzisen Anzahl biblischer Figuren, die nach den Gegebenheiten der Heimat des Autors, d. h. unter dem Himmel von Olt, neu interpretiert wurden, wo jedes Bauwerk, jedes strukturelle Element entzaubert, entschlüsselt und dekodiert wird. Die Gedichte haben ihrerseits die architektonische Dynamik übernommen.

Dieser Rahmen verleiht beispielsweise dem Kirchturm nicht nur Größe und Grenzenlosigkeit, Schutz für die Gemeinde, sondern implizit auch die sakrale Verbindung zu einer christlichen Welt des Dorfes, jedoch mit lyrischen Mängeln einer Volkserzählung, die in Versen aufgebaut ist. Ein Beispiel hierfür wäre der

Turm, der als axiologischen Mittelpunkt den Erlöser Jesus Christus aufweist, den sanften Hirten, den Liebhaber der Freiheit und den Beschützer aller Heiligen.

Literaturverzeichnis:

Andercău, F.M. (2021). „Der Kampf des kreativen Menschen auf dem Gebiet des Erfolgs. Die Legende von Meister Manole bei Lucian Blaga und Valeriu Anania", Lucian Blaga Notizbücher / Lucian Blaga Jahrbuch, Band XXII (1-2).

Ardelean, C. (2016), *Translating for the future. What, how, why do we translate?* Translating for the Third Millenium, Bukarest, Tritonic Verlag

Feier, N. (2021), Erzdiözese von Vad, Feleac und Klausenburg anlässlich des 100-jährigen Jubiläums ihrer Wiedergeburt, Sebastian Stanca*, Leben und Wirken des Diözesanrats*, Nosa Nostra Verlag.

Nietzsche, F. (2012). *Ecce homo*. Humanitas.

Onesim, C., Onesim, O., Valentina Filip (Band koordiniert), (2023) Immerwährende Werte in der Schöpfung des Metropoliten Bartholomäus Valeriu Anania, [Tagungsband des Nationalen Symposiums „Immerwährende Werte in der Schöpfung des Metropoliten Bartholomäus Valeriu Anania", organisiert von ASSED Sutschawa und der Stiftung Metropolit Bartholomäus, IVIII Ausgabe], *Sutschawa*, Crimca, Renașterea Verlag.

Teofil, T., (2022), *Das Angebot der Orthodoxie*: „Jugend ohne Alter und Leben ohne Tod", in: Zeitschrift „Itinerarii", Klausenburg, Ausgabe Nr. 2/2022.

Todoran, E. (1985). *Lucian Blaga. Der dramatische Mythos*, Temeswar, Facla Verlag.

CAPITOLUL V: FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DEN SIEBENBÜRGISCHEN SCHULEN IN DER ZWISCHENKRIEGSZEIT (FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TRANSYLVANIAN SCHOOLS DURING THE INTERWAR PERIOD)

Anca MOANGĂ, Lecturer
Mihaela MIHAI, associate Professor
Narcisa ALBERT, Lecturer
Anca URSA, Associate professor

University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca
anca.moanga@usamvcluj.ro; mihaela.mihai@usamvcluj.ro; narcisa.albert@usamvcluj.ro; *anca.ursa@usamvcluj.ro*

Abstract: Foreign language teaching does not only include aspects of real interaction within learning processes but also includes factors such as teachers and students with their linguistic and non-linguistic requirements, learning objectives, teaching materials, methodological methods and decisions, control of learning objectives and institutional conditions, socio-political factors that influence foreign language teaching at a higher level. The fundamental assumption is that foreign language teaching is always embedded in a specific, historically developed social context, which determines whether and how foreign languages are taught and learned in a society, according to specific objectives. The aim of foreign language teaching is to educate competent, responsible and critical individuals in the linguistic field. It allows us to understand cultural differences and other mentalities and ways of life. In this sense, foreign language teaching promotes the development of the learners' personality and their intercultural competence. The present paper focuses on the topic of education in the interwar period in Romania, along with its specific traits and issues, as well as their evolution throughout the last century. A comparative study is thus forwarded, targeting the current situation of the Romanian education system, including aspects related to historical and legislative frameworks, the national curriculum, teaching methods and school organisation.
Keywords: Foreign language teaching, Intercultural competence, Education in interwar Romania, Romanian education system, Comparative study

Rezumat: Predarea limbilor străine nu include doar aspecte ale interacțiunii reale din cadrul proceselor de învățare, ci și factori precum profesorii și studenții, cu cerințele lor lingvistice și non-lingvistice, obiectivele de învățare, materialele didactice, metodele și deciziile metodologice, controlul obiectivelor de învățare și condițiile instituționale, precum și factorii socio-politici care influențează predarea limbilor străine la un nivel superior. Premisa fundamentală este că predarea limbilor străine este întotdeauna integrată într-un context social specific, format istoric, care determină dacă și cum sunt predate și învățate limbile străine într-o societate, în funcție de obiectivele stabilite. Scopul predării limbilor străine este formarea unor indivizi competenți, responsabili și critici în domeniul lingvistic. Ea permite înțelegerea diferențelor culturale, a altor mentalități și moduri de viață. În acest sens, predarea limbilor străine promovează dezvoltarea personalității cursanților și a competenței lor interculturale. Lucrarea de față se concentrează asupra temei educației din perioada interbelică în România, cu trăsăturile și problemele sale specifice, precum și asupra evoluției acestora de-a lungul ultimului secol. Este astfel propus un studiu comparativ, care vizează situația actuală a sistemului de învățământ românesc, incluzând aspecte legate de cadrul istoric și legislativ, curriculumul național, metodele de predare și organizarea școlară.
Cuvinte-cheie: predarea limbilor străine, competență interculturală, educația în România interbelică, sistemul educațional românesc, studiu comparativ

1. Einleitung

In einer zunehmend globalisierten Welt gewinnt der Fremdsprachenunterricht immer mehr an Bedeutung. Ob im Beruf, auf Reisen oder im digitalen Alltag – Sprachkenntnisse eröffnen neue Möglichkeiten der Kommunikation und fördern das Verständnis zwischen Kulturen.

Gleichzeitig stellt der Erwerb von Fremdsprachenkompetenzen eine zentrale Schlüsselqualifikation dar. Der Fremdsprachenunterricht nimmt dabei eine entscheidende Rolle im Bildungssystem ein, da er nicht nur sprachliche Fertigkeiten vermittelt, sondern auch interkulturelle Kompetenzen fördert.

Der Fremdsprachenunterricht zeigt, dass und wie sich Sprachen wandeln und gegenseitig beeinflussen. Dadurch erkennen die Lernenden Gemeinsames und Fremdes im Weltbild, das jede Sprache auf ihre Weise erschließt. Sie werden auch aufmerksam auf die Eigenheiten der Muttersprache und der damit verbundenen Kultur. Die Beschäftigung mit Fremdsprachen fördert das logische und das vernetzende Denken und weckt das Verständnis für die poetischen und ästhetischen Dimensionen der Sprache.

2. Historischer Rahmen

Im Folgenden wird auf den historischen Rahmen und einige der Probleme des Schulwesens und des Deutschunterrichtes in den rumänischen und den Minderheitenschulen nach der Gründung des großrumänischen Staates eingegangen.

Rumänien war zwischen den beiden Weltkriegen ein rückständiges Agrarland, was die Tatsache kennzeichnet, dass im Jahre 1930 78,8 % der erwerbstätigen Bevölkerung in der Landwirtschaft und bloß 6,7 % in der Industrie beschäftigt waren. In der Landwirtschaft überwog der Zwerg- und Kleinbesitz, dessen Gewicht nach der Bodenreform von 1921 eher noch größer wurde. Auch in der Industrie und im Handel ist der große Anteil der Kleinbetriebe auffallend. Die wirtschaftliche Entwicklung wurde langfristig durch die Expansion der modernen Schwerindustrie (Erdölgewinnung, Bergbau, Stahl- und Eisenindustrie) und teilweise des Maschinenbaus bestimmt. Sowohl an den industriellen Großbetrieben als auch an den Banken war neben dem rumänischen das französische, belgische, deutsche und in geringerem Maße das ungarische Kapital (dieses insbesondere in Siebenbürgen) interessiert.

Die gesellschaftliche Struktur trug als osteuropäisches Kennzeichen den Stempel der wirtschaftlichen Rückständigkeit, was bedeutete, dass die Bauern die überwiegende Mehrheit stellten, die breiten Bevölkerungsschichten unter primitiven Umständen lebten und ihr Lebensstandard außerordentlich niedrig war. Die unentwickelte Arbeiterklasse befand sich auch geographisch betrachtet in einem eng umgrenzten Raum und konzentrierte sich auf einige Industriezweige. Die Handwerker-, Einzelhändler- und Angestelltenschicht stellte das Bürgertum dar, der Staat wurde zumeist von Repräsentanten des Kapitals und des Großgrundbesitzes gelenkt.

In der Zwischenkriegszeit stellte der Analphabetismus in Siebenbürgen ein zentrales soziales und bildungspolitisches Problem dar. Nach dem Ersten Weltkrieg und dem Anschluss Siebenbürgens an das Königreich Rumänien im Jahr 1918 (durch den Vertrag von Trianon 1920) kam es zu tiefgreifenden Veränderungen in der Verwaltung, Schulpolitik und gesellschaftlichen Struktur. Die neue rumänische Staatsführung war bestrebt, das Bildungswesen zu zentralisieren und die rumänische Sprache in den Vordergrund zu rücken, was weitreichende Auswirkungen auf die ethnisch und sprachlich vielfältige Region hatte.

Der Analphabetismus war insbesondere in ländlichen Gebieten weit verbreitet. Große Teile der bäuerlichen Bevölkerung – Rumänen, Ungarn, Deutsche (Sachsen), Roma und andere ethnische Gruppen – hatten nur eingeschränkten oder gar keinen Zugang zu schulischer Bildung. Ursachen hierfür lagen in der

unzureichenden Infrastruktur, dem Mangel an Lehrpersonal, wirtschaftlicher Not sowie sozialen und kulturellen Barrieren. Besonders betroffen waren Frauen und Angehörige marginalisierter Gruppen, etwa der Roma.

Statistische Erhebungen aus den 1930er-Jahren zeigen, dass der Anteil der Analphabeten in Rumänien landesweit bei über 40 % lag – in manchen Regionen Transsilvaniens sogar noch höher. Der rumänische Staat versuchte in dieser Zeit, durch Alphabetisierungskampagnen und Schulreformen gegenzusteuern. Allerdings wurden diese Maßnahmen durch politische Instabilität, wirtschaftliche Krisen (insbesondere während der Weltwirtschaftskrise) sowie den ethnischen Spannungen im Bildungswesen erschwert.

Trotz dieser Herausforderungen trugen konfessionelle Schulen (z. B. der evangelisch-sächsischen oder ungarisch-katholischen Gemeinden) in manchen Regionen wesentlich zur Bekämpfung des Analphabetismus bei, insbesondere dort, wo der rumänische Staat nur begrenzt anwesend war. Dennoch blieb das Bildungsniveau vieler Bevölkerungsschichten niedrig, was langfristige Auswirkungen auf die soziale und wirtschaftliche Entwicklung der Region hatte.

Tabelle 1: Geschätzter Analphabetismus in Siebenbürgen (ca. 1930)

Bevölkerungsgruppe	Geschätzter Analphabetismus (%)	Bemerkungen
Rumänen (ländlich)	50–60 %	Besonders hohe Raten bei Frauen und in abgelegenen Gebieten
Ungarn (städtisch)	15–25 %	Besserer Zugang zu Schulen, vor allem in städtischen Zentren
Ungarn (ländlich)	35–45 %	Geringerer Schulbesuch auf dem Land
Siebenbürger Sachsen	5–10 %	Hoher Bildungsstand dank kirchlicher Schulen
Jüdische Bevölkerung	10–20 %	Starker Wert auf Bildung, vor allem in städtischen Gemeinden
Roma	80–90 %	Kaum Zugang zu Schulbildung, soziale Ausgrenzung
Gesamt Siebenbürgen	ca. 40–50 %	Regionale Unterschiede, stark abhängig von Ethnie und Wohnlage

Quelle: Daten des rumänischen Zensus von 1930

Heute liegt der Analphabetismus in Rumänien bei nur 6 %, jedoch stellt der funktionale Analphabetismus ein ernstes Bildungsproblem dar. Laut dem Nationalen Bericht zur Lesekompetenz von 2023 zeigen 42 % der Schüler der Klassen 1 bis 8 ein „nicht funktionales“ Leseverständnis, was bedeutet, dass sie einfache Texte wie

Veranstaltungshinweise oder Verkehrsschilder nicht verstehen können. Weitere 47 % erreichen lediglich ein „minimal funktionales“ Niveau, während nur 11 % als „funktional“ gelten, also in der Lage sind, Informationen aus einem Text zu extrahieren, zu verstehen und zusammenzufassen.

3. Probleme der rumänischen Schule in Siebenbürgen

3.1. Bildungskrise und Reform des Schulwesens

Die Erweiterung Rumäniens mit den neuen Provinzen aus dem Jahre 1918 rief Bildungskrisen hervor und förderte die Reform des Schulwesens. Die Zwischenkriegszeit kannte einen großen Aufschwung der Tätigkeit des Ministeriums und der Gesetzgebung im Bereich der Bildung. Nur zwischen 1918 und 1924 wurde die Leitung des Unterrichtsministeriums (Ministerul Instructiunii) elfmal gewechselt. Doch die National-Liberale Partei mit ihrem Unterrichtsminister, Constantin Angelescu, hatte den größten Impakt. Angelescu war Unterrichtsminister in den Jahren 1919, 1922-1927 und 1933-1937.

Bezeichnend für die aggressiven Kulturpolitiken der National-Liberalen war die Benutzung des Ausdruckes „Kulturkampf“, eigentlich „Kulturoffensive“ (ofensiva culturala), für die Beschreibung des eigenen Programms für nationale Vereinigung durch die Schule. Die doppelte Offensive bestand in der Ausdehnung des Bildungsnetzes und der Vereinigung der vier Systeme (und zwar das alte rumänische System, das ungarische aus Siebenbürgen, das österreichische aus Bukowina und das russische aus Bassarabien) und Traditionen des Unterrichtswesens aus dem damaligen Großrumänien (Livezeanu, 2000, S. 45).

Nach 1918 hatte die Regierung Großrumäniens zwei Probleme im Rahmen der Neugestaltung des Schulwesens zu bewältigen: der Mangel an Schulen und an Lehrer für die ländliche Bevölkerung, und der extreme Mangel an Proportion zwischen der offiziell unterrichteten Sprache in Schulen, verglichen mit der von der Bevölkerung gesprochenen Sprache, für die diese Schulen errichtet wurden (Caliani, 1944, S.11).

Mit der Übernahme der politischen Führung in Siebenbürgen wurde die rumänische Staatsschule die offizielle in dieser Provinz. Das erste Regierungsorgan in Siebenbürgen, der Dirigierungsrat (Consiliul Dirigent), löste das Problem „auf eine extrem weise Art“ (Caliani, 1944, S.11), und zwar durch ein Dekret, das vorsah, dass der Unterricht an den staatlichen Volksschulen in der Sprache der Mehrheit der Bevölkerung erteilt wird; für die Minderheit, die eine genügende Anzahl von Schülern stellt, um wenigstens eine Lehrkraft beschäftigen zu können, werden Parallelklassen errichtet, in denen in der Sprache der Minderheit unterrichtet werden

sollte. An den Mittelschulen soll in der Sprache der Mehrheit eines Bezirks unterrichtet werden, während in den Gemeinde-, konfessionellen und privaten Schulen der Schulerhalter die Vortragssprache bestimmt.

Während der Regierung es Dirigierungsrates hat das Ressort für Bildung und Religion die Verstaatlichung der existenten Schulen und die Gründung von neuen Schulen eingeleitet. Seit Dezember 1918 bis September 1919 hat das Ressort die Eröffnung, im Herbst des Jahres 1919, der konfessionellen Schulen der orthodoxen und unierten Kirchen vorbereitet, sowie von 1 306 staatlichen Primärschulen mit Rumänisch als Unterrichtsprache, 20 rumänische Gymnasien, 40 rumänische Bürgerschulen und 8 Lehrerbildungsanstalten. Das Ressort hat 11 Kunst- und Berufsschulen verstaatlicht, hat 6 staatliche Handelsschulen eröffnet und hat die Universität aus Cluj und die Verwaltung des Unterrichtswesens aus Siebenbürgen umorganisiert.

Die Rumänisierung der Schulen und den anderen kulturellen Instituten aus Siebenbürgen war eine schwierige Aufgabe, wegen der früheren ungarischen Hegemonie. Die rumänischen Anführer jedoch hatten verschiedene Auffassungen über das anzuwendende Verfahren: manche wollten eine schnelle und radikale Rumänisierung, andere hingegen ein graduelles Vorgehen. Diese alternativen Meinungen wurden von dem Generalsekretär, Onisifor Ghibu, bzw. Vasile Goldis, Leiter des Ressorts für Bildung vertreten. Goldis hatte die Nationalisierung eines jeden Studienjahres allmählich, angefangen mit dem Jahr 1919, vorgeschlagen; die Rumänisierung hätte somit in acht Jahren abgeschlossen werden können. Ghibu hingegen war der Ansicht dass die „extrem schwierige Situation“ der Sekundärschulen aus Siebenbürgen eine drastischere Methode benötigte, da man die Schulen nicht weiterhin für eine Dauer von acht Jahren „ungarisch“ lassen konnte (Livezeanu, 2000, S. 189).

Die Rumänisierung des staatlichen Schulapparates stieß auf eine ernste Schwierigkeit: der Mangel an rumänischem Lehrpersonal, das notwendig war, um die Stellen an den vielen Mittelschulen zu besetzen, die von der magyarischen auf die rumänische Verwaltung übergegangen waren. Die Beschränkung des rumänischen Unterrichtes unter magyarischer Herrschaft hatte als Folge eine kleine Anzahl von rumänischen Lehrern und gar keine Reserven, die den plötzlich gestellten zahlreichen Ansprüchen entsprochen hätte.

Unter diesen Bedingungen hat der Dirigierungsrat die ungarischen Lehrer behalten, unter der Bedingung der Ablegung eines Treueides gegenüber der neuen Regierung, gleichzeitig aber wurden neue Lehrer rumänischer Herkunft „rekrutiert“. Ghibu hat im Winter des Jahres 1919 ein Appell an die siebenbürgischen

rumänischen Lehrer gemacht, die in ungarischen Schulen unterrichteten nach Hause zurückzukehren, wo sie gebraucht werden. Man hat auch an alle verfügbaren Lehrkräfte aus dem alten Königreich und Siebenbürgen appelliert, an den Lehrern aus den rumänischen Konfessionalschulen, an die Reaktivierung der sich schon in Rente befindenden Lehrkräfte (Formac, 1927, S.78).

Außerdem wurden im Sommer des Jahres 1919 und 1920 spezielle Vorbereitungskurse für die zahlreichen Elemente mit anderer akademischer Bildung gehalten, die durch eine synthetische Anleitung für den speziellen Gegenstand und Ausbildung auf dem ebiete praktischer Pädagogik gute Lehrer werden konnten. Diese Kurse wurden auf drei Sektionen organisiert: für Gymnasium, Lehrerbildungsanstalten und Bürgerschulen. Die erste Kursserie wurde in Cluj im Sommer des Jahres 1919 gehalten, es haben 528 Hörer teilgenommen. Die Lehrer, die den Unterricht gehalten haben, waren „vornehme Personen aus dem sekundären Unterrichtswesen aus dem alten Königreich, ergänzt mit einigen aus Siebenbürgen“ (Formac, 1927, S.79). Die Kurse wurden unter der Form von Gymnasiumlektionen gehalten. Für die Teilnehmer wurde auch ein pädagogisches Praktikum an einer speziellen Applikationsschule, die extra dafür gegründet wurde, mit Gymnasialschüler der Klassen VII und VIII organisiert. Die Abschlussprüfung wurde vor einer interimistischen Kapazitätskommission verteidigt, gegründet an der Universität Cluj, und wurde als spezielle Prüfung äquivalent mit der Staatsdiplomprüfung betrachtet. Ergänzt mit der pädagogischen Prüfung, gab sie das Recht der Ernennung der Kursteilnehmer als Titular im Lehramt. Die Kommission funktionierte bis im Jahre 1923, als die Absolventen der Universität Cluj ihre Prüfungen nach den Gesetzvorschriften aus dem alten Königreich abgelegt haben.

Allerdings wurden die verächtlich genannten „Kurslehrer“ (profesori cursisti) als minderwertig aus dem Sichtpunkt der beruflichen Qualifikation betrachtet. Nach Ghibus Plan, stellten diese nur eine Lösung aus einer Notlage dar, und sollten ihre Studien ergänzen, um weiterhin an den Schulen bleiben zu können. Doch da der Dirigierungsrat im Frühling des Jahres 1920 aufgelöst wurde, wurde diese „revolutionäre Maßnahme“ von der Bürokratie aus Bukarest institutionalisiert. Die Kritiker aus Siebenbürgen, insbesondere die Wortträger der Minderheiten, betrachteten die „Kurslehrer“ als „Rumänisierungsinstrumente“
(Livezeanu, 2000, S. 190).

Eine der Schwierigkeiten der Rumänisierung in Siebenbürgen war die Rekrutierung der rumänischen Schüler. Die Gymnasien hatten die größten Probleme in der Ergänzung der Plätze, da sie „Basteien des Madjarismus“ (Livezeanu, 2000, S. 191) waren. Das Ressort für Bildung des Dirigierungsrates hat eine Kampagne

der Einschreibung der Schüler in den neuen rumänischen Schulen organisiert. Im März 1920 wurde das Dekret Nr. 7185 verkündet, um die Schulrekrutierung zu fördern, und zwar veranlasste es die rumänischen lokalen Intellektuellen (Lehrer, Priester, Notar) zu einer systematischen Propaganda unter den Dorfbewohner, damit diese ihre Kinder in den nahegelegenen Städten zur Schule schicken.

Der Bau und die Eröffnung von neuen rumänischen Schulen in Siebenbürgen, als auch die Umwandlung der ungarischen Schulen in rumänischen Schulen war ein variabler Prozess, der verschiedenartig die Dorf- und Stadtwelt, Redner der ungarischen, deutschen und rumänischen Sprache einbezogen hat. Archivberichte und andere Quellen sprechen über „einen Reibungskampf, bestreut mit einigen Erfolgen“ (Livezeanu, 2000, S. 200).

In den Stadtgegenden Siebenbürgens hatten sowohl die Rumäner als auch der Staat das Interesse, das Netz der rumänischen Schulen zu erweitern, die als Flamme des Rumänentums gesehen wurden. Die Schwierigkeiten waren größer in den Dorfzonen, wo die Versuche, das Interesse zu wecken, die Quellen und die Lehrer zu finden, auf Armut und Apathie stießen. In den Dorfgegenden Siebenbürgens war die Motivation des Wechsels der ungarischen Sprache mit der rumänischen schwach, die Bevölkerung widersetzte sich dem Schulbau, weil sie einen finanziellen Beitrag erbringen musste, was vorher nicht der Fall war.

3.2. Lehrer und ihre Fortbildung

Was die Tätigkeit der Lehrer betrifft, entwickelten die Lehrer eine rege wissenschaftliche und Forschungs- Tätigkeit in der Zwischenkriegszeit. Sie nahmen an nationalen und internationalen Kongressen für Grundschullehrer, sekundäre Lehrer und Universitätsprofessoren teil, veröffentlichten Zeitschriften und wissenschaftliche Arbeiten über Pädagogik, Psychopädagogik, Unterrichtsmethodik, ferner Übersetzungen, wie zum Beispiel Pestalozzi, sowie auch soziologische Werke (Bordeianu, Vladcovschi 1979, S. 325-363).

Schon im Januar 1919 fand der erste Kongress der Grundschulelehrer aus Banat und Siebenbürgen in Hermannstadt statt, im April 1919 das erste generale Treffen des Generalverbandes der Sekundärlehrer aus Rumänien in Bukarest, im Juli der Kongress des Lehrkorpus in Jassy; die Treffen und Kongresse setzen sich während der nächsten zwanzig Jahre fort, am meisten die der Grundschullehrer, die in Bukarest (1920, 1921, 1929, 1930, 1931), Cluj (1922), Galati (1928), Craiova (1929), Jassy (1934), Temeswar (1935) stattfanden. Der Generalverband der Sekundärlehrer traf sich auch in Cluj und Bukarest, außerdem gab es noch Treffen der drei Verbände des Lehrkorpus (primäres, sekundäres und universitäres Unterrichtswesen) in den Jahren 1929 und 1932.

Bei all diesen Treffen und Kongressen besprachen die Teilnehmer Probleme des Unterrichtswesens, wie zum Beispiel im Jahre 1923 in Cluj das Problem der Vereinheitlichung des Unterrichtswesens auf dem ganzen Territorium des Landes, die Notwendigkeit einer Reform des sekundären Schulwesens; ferner besprachen die Lehrer während der ganzen Zwischenkriegszeit das Problem der Besoldung, trafen Maßnahmen, äußerten Kritiken, erhoben Proteste, z.B. im Jahre 1933 wurde gegen die „klägliche Situation der Lehrer aus unserem Lande" protestiert und es wurde die Organisierung eines Protestes gegen die Reduzierung der Schulen- und Stellenanzahl beschlossen. Außerdem besprachen die Teilnehmer auch pädagogische Probleme, wie die Organisierung des Stundenplans, des Lehrplanes, ferner die Reifeprüfung, und auch „Mängel und Defekte" der Sekundärschulen.

Rumänische Delegierte der Lehrer nahmen auch an internationalen Kongressen teil, wie z.B. in Luxemburg (1922), Warschau (1924), Belgrad (1925), Genf (1926), Brüssel (1930), Paris (1931), London (1932) und Riga (1933), an denen die Teilnehmer aus Rumänien, wie Prof. Paul Teodorescu oder Elena Radulescu-Pogoneanu Referate zu verschiedenen Themen verteidigten, wie zum Beispiel „Überarbeitung und das sekundäre Unterrichtswesen" oder „Sachorganisierung der Sekundärschulen".

3.3. Gesetzgebung

Die administrative Zentralisierung wurde von Reformen im Jahre 1924, 1925 und 1928 gefolgt, Reformen die das primäre, das sekundäre und das private Unterrichtswesen beeinträchtigt haben. Das Hauptziel dieser Gesetzgebung war die Vereinheitlichung der Schulen, die eine verschiedene Evolution in den neuen und alten Provinzen gehabt hatten, sowie auch die Schaffung eines einmaligen, gleichmäßigen und zentralisierten Unterrichtswesens. Die Projekte der drei wichtigsten Gesetze wurden von Unterrichtsminister Angelescu verfasst, und sie umfassten wichtige und weniger wichtige pädagogische Änderungen. Außerdem erschien noch das Bakkalaureatsgesetz, das den sächsischen Schulen sowie auch den übrigen Minderheitenschulen das Recht auf die eigene Reifeprüfung nahm.

Die Schulgesetze, die in der Zwischenkriegszeit verabschiedet wurden, sind folgende:

Jahr	Gesetz
1923	Gesetz der Organisierung des Forstunterrichtswesens
1924	Gesetz des staatlichen Volksschulunterrichtes
1925	Gesetz über das nichtstaatliche Schulwesen
1928	Gesetz über das Sekundarschulwesen
1931	Gesetz des höheren Unterrichtswesens

Jahr	Gesetz
1932	Gesetz der Organisierung des universitären Unterrichtswesens
1934	Gesetz des staatlichen Volksschulunterrichtes
1936	Gesetz der Organisierung des Handelsschulwesens
1936	Gesetz der Organisierung des sekundären Schulwesens für Mädchen und Knaben
1936	Gesetz der beruflichen Vorbreitung und Ausübung der Berufe
1937	Gesetz der Organisierung des industriellen Unterrichtswesens
1938	Gesetz der Organisierung des landwirtschaftlichen Unterrichtswesens
1939	Gesetz der Organisierung des primären und normalen Unterrichtswesens
1940	Gesetz der Organisierung des beruflichen Unterrichtswesens

3.3.1. Gesetz über den staatlichen Volksschulunterricht

Das Gesetz über den staatlichen Volksschulunterricht aus dem Jahre 1924 hat als wichtigste Bestimmungen:

Der Volksunterricht umfasst Kleinkinderschulen (Kindergärten), Volksschulen, Schulen und Kurse für Erwachsene, sowie Schulen und Sonderklassen für behinderte Kinder.

Was die Schulpflicht betrifft, ist verpflichtend der Besuch:

- der Kleinkinderschule (des Kindergartens, bzw. der Bewahranstalt) alle Kinder vom erfüllten 5.-7. Lebensjahr, wenn am Orte eine Kleinkinderschule vorhanden ist;
- der Volksschule, alle Kinder vom erfüllten 7.-16. Lebensjahr; (wenn sie die Abgangsprüfung vor dem 16. Lebensjahr mit Erfolg abgelegt haben, sind sie vom weiteren Schulbesuch befreit)
- der Kurse für Schulerwachsene, alle Jugendlichen vom erfüllten 12.-18. Lebensjahr, die nicht wenigstens vier Volksschulklassen mit Erfolg beendet haben.

Die Volksschule dient der allgemeinen Volksbildung. Sie umfasst 7 Klassen, bei zwei Stufen. Die Unterstufe mit 4 Klassen soll die Elemente der allgemeinen Kultur vermitteln. Die Oberstufe mit 3 Klassen hat zur Aufgabe die Vertiefung und Wiederholung des Unterrichtes der Unterstufe mit praktisch-utilitaristischem Zweck.

Am Ende der 7. Klasse ist eine Abgangsprüfung abzulegen. Nur wer diese besteht, erhält ein Volksschulzeugnis. Wer die 4 Unterklassen der Volksschule mit Erfolg beendet hat, kann in eine Mittel (Sekundär)-schule übertreten. Wer ein Abgangszeugnis über die Beendigung der 7.Klasse erworben hat, kann eine Unterschiedsprüfung aus dem Stoff der Unterstufe von Mittel (Sekundär)-schulen ablegen, nach deren Bestehen er berechtigt ist, gleich in die Oberstufe zu treten.

Das Schuljahr dauert vom 15.September bis zum 10.Juli. Die Höchstzahl der Ferientage ist 150.

Die Lehreranzahl hängt von der Schüleranzahl ab, bei 60 Schüler – 1 Lehrer, bis bei 220 Schüler – 4 Lehrer. Wenn mehr als 220 Schüler in einer Schule sind, muss eine zweite Schule errichtet werden, die Mädchenschule sein soll.

3.3.2. Gesetz über das Sekundarschulwesen (1928)

Das Gesetz über das Sekundarschulwesen oder das Mittelschulgesetz stellt zunächst den früheren Zustand wieder her, indem verordnet wird, dass die Promovierung aus einer Klasse in die andere auf Grund der Jahreswertungsnoten und des Ergebnisses einer Jahresprüfung zu erfolgen habe, und dass die Einschreibung in die 1. Gymnasialklasse nur auf Grund einer Aufnahmeprüfung erfolgen könne. Aus einer voll ausgebauten Volksschule ist ein Übergang nach Ablegung einer Unterschiedsprüfung in das Gymnasium möglich. Auch neue verschärfte Bestimmungen betreffend das Bakkalaureat werden gegeben und die Wertung mit Ziffern von 1-10 neu angeordnet.

Die Lyzeen wurden zu siebenklassigen Einheitsmittelschulen mit dreiklassiger Unter- und vierklassiger Oberstufe, aber 1934 wurden sie wieder achtklassig mit einer neuen Gabelung ab Klasse 7 in eine literarische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung, die sich besonders in der 8. Klasse auswirkte.

4. Deutsch als Fach

Die Einführung des praktischen Studiums der Fremdsprachen war am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts neu, nicht nur in Rumänien, sondern auch in den westlichen Ländern.

In den rumänischen Mittelschulen der Zwischenkriegszeit spielten die Fremdsprachen eine bedeutende Rolle. An erster Stelle steht natürlich Französisch, und eine kleinere Stundenanzahl, bei wenigeren Klassen, nehmen die anderen Fremdsprachen ein - Deutsch, Englisch, Italienisch.

Auch in den Lehrplänen kam Deutsch immer an zweiter Stelle, was die Stundenanzahl betrifft, immer auf gleicher Ebene mit den anderen „zweitrangigen“ Sprachen wie Englisch und Italienisch, immer als die zweite Sprache als Bedeutung gleich nach Französisch, und das obwohl in einem von Sachsen bevölkerten Siebenbürgen die deutsche Sprache Vorrang hätte haben müssen.

Trotz der Bemühungen des Ministeriums und des Kulturkampfes, war laut einem Bericht der Alliance Israelite Universelle, mit Sitz in Paris, in Siebenbürgen und im Buchenland Deutsch die wichtigste Sprache, und nicht Französisch, es

wurden deutsche und englische Zeitungen verkauft, aber keine französischen, und die jungen Leute fuhren nach Österreich und Deutschland zum Studium, aber nie nach Frankreich, das das traditionelle Studiumszentrum der Studenten aus dem Altreich war. In Siebenbürgen wurden Deutschland und Österreich als zivilisierte Länder angesehen.

Während der gesamten Zwischenkriegszeit schwankte die Stundenanzahl für Deutsch als Fremdsprache ständig. Am Anfang, 1919-1920 lernte man schon ab de II. Klasse bis IV. Klasse 3 Stunden pro Woche Deutsch, im oberen Kurs, V. – VII. Klasse jedoch nur 2 Stunden. Am Ende des ersten Jahrzehntes, 1929-1930 lernten die Schüler nur ab IV. Klasse Deutsch 3 Stunden pro Woche, wobei die Klassen V-VII 2 Stunden pro Woche Deutschunterricht hatten. Zwischen 1930 - 1935 lernte man nur im oberen Kurs (Klassen V.-VII.) 2 Stunden pro Woche, von 1935 bis 1939 jedoch, da die Bedeutung Deutschlands in Europa gewachsen war, stieg auch die Anzahl der Deutschstunden für die Klassen V.-VIII. auf 3 Stunden pro Woche, um unmittelbar vor dem Krieg, im Schuljahr 1939-1940 wieder auf 2 Stunden pro Woche zu sinken.

5. Lehrpläne

Eines der beliebtesten und umstrittensten Diskussionsthemen in der Epoche war das Problem des Lehrplans.

Die Lehrpläne aus den Jahren 1919, 1923 und 1935 haben den gleichen Aufbau, und zwar *Hinweise*, in denen Ziel und Methode angezeigt werden, dann gibt es „Persönliche Variationen des Lehrer (Programa analitica, Sibiu, 1919, S.64), der die Vorschriften berücksichtigen muss. Diese Vorschriften schreiben alles vor und lassen dem Lehrer kaum Freiraum für eigene Initiativen, es werden alle Aspekte des Fremdsprachenunterrichtes beachtet und festgelegt: Aussprache; Umgang mit Texten durch Übersetzung, Wortschatz, Konversation, Grammatik; ferner die schriftlichen Arbeiten und der Literaturunterricht. *Ziel* des unteren Kurses ist die Befähigung der Schüler, sich einiger leichten Deutschschriften bedienen zu können, ein Gespräch über tägliche Geschäfte zu halten, Kenntnisse über das deutsche Volk und seine Kultur zu gewinnen; *Ziel* für den oberen Kurs: der Schüler deutsche literarische Schriften oder Schriften über Geschichte, Wissenschaft und Kultur des deutschen Volkeslesen lesen und verstehen und die deutsche Sprache in Schrift und Konversation benutzen können.

Die vorgeschlagene *Methode* ist die Vermittelnde Methode, “Mittelmethode zwischen der grammatikalischen und der direkten oder nachahmenden”.

In den kleinen Klassen wird der Schwerpunkt auf *mündliche Wiedergabe* der Sprache gesetzt. Für *Textverständnis* wird zuerst die Übersetzung verwendet und zur Bereicherung des *Wortschatzes* empfiehlt der Lehrplan das Auswendiglernen von kurzen Prosatexten und Gedichten und deren ständige Wiederholung.

Die *Konversation* soll als Thema die Gegenstände und Bilder aus der Umwelt des Schülers haben, in den Klassen V-VI kann auch ein „historisches und kulturelles Bild" benutzt werden, auch werden die narrativen und deskriptiven Texte der deutschen Geschichte und Geographie in der Schule besprochen.

Die *Grammatik* wird öfters induktiv, seltener deduktiv und immer kontrastiv mit der rumänischen Grammatik unterrichtet. Die Regeln werden immer rumänisch erklärt und es werden auch die deutsch-lateinischen Terminologien eingeführt, wie z.B. *Verba, die schwachen Verba.*

Die *Literatur* wird nur im oberen Kurs gelernt, und umfasst von der alten epischen Literatur bis zum Klassizismus Werke wie: Nibelungenlied, Wilhelm Tell, Minna von Barnhelm und Autoren wie Goethe, Schiller, Herder, Grillparzer, Kleist, Hebbel, und auch, in der VIII. Klasse, ein Kapitel über Literaturgeschichte.

Der Lehrplan schreibt eigentlich den Aufbau der Lehrbücher vor. Ab siebente Klasse wird vorwiegend Literatur und sogar Fragmente aus den deutschen Philosophen unterrichtet. Es scheint etwas viel für Schüler die vier Jahre früher die ersten Worte in deutscher Sprache erlernen, und es ist wenig wahrscheinlich, dass sie während drei Stunden pro Woche bis in die VIII. Klasse mit dem Fremdsprachestudium schon so weit kamen, dass sie schwierige literarische Texte und, mehr noch, philosophische Texte verstehen und auch analysieren können.

6. Lehrbücher

Die Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache haben versucht, außer der Vermittlung des deutschen Wortschatzes und der Grammatik, einen Beitrag zu der Erziehung der damaligen Schüler zu leisten. Die meisten Lektionen haben interkulturelle Ansätze (Lektionen über deutsche und rumänische Landeskunde), eine erzieherische Wirkung und sind pragmatisch orientiert, entsprechend dem Alter und Niveau des Schülers. Manche Lehrbücher sind von einer Überfülle des Stoffes charakterisiert, die aber auf die genaue Einhaltung der Hinweise der Lehrpläne zurückzuführen ist.

In den Lehrbücher für die Unterstufe (eigentlich den ersten vier Studienjahren) wird der Lehrstoff dem Aufnahmeniveau des Schülers aus der Unterstufe, also dem Anfängerunterricht, angepasst. Auch lehrreiche Texte sind dabei, die beispielhaft auf die kleinen Schüler wirken sollen. Die Texte wirken ein

bisschen künstlich, wegen der Einführung zu vieler Wörter zum Thema. Die Lektionen sind pragmatisch und situativ und stellen die Umgebung des Schülers dar. Einige Lektionen haben auch Bilder zur visuellen Darbietung. Die Grammatik ist strikt auf das nötigste beschränkt und wird auf rumänisch erklärt. Es werden auch Modellsätze geübt. Die Gedichte sind mit dem methodischen Hinweis zum Auswendiglernen. Es gibt auch Hinweise für die Lehrer, die sehr präzise sind und den Unterricht erleichtern, was den jungen Lehrern zur Hilfe kommt.

Die Lehrbücher, die gegen Ende der Zwischenkriegszeit verfasst wurden, also für das Jahr 1938 z.B., weisen einige Besonderheiten auf. Erstes könnte bemerkt werden, dass die damalige politische Orientierung auch in der Auswahl der Lesetexte wiederzufinden ist, was allerdings in der gesamten Zwischenkriegszeit bemerkt werden kann. Aus den 50 Lektionen des Lehrbuches geschrieben von Michail Demetru und Dr. Konrad Richter für die V. Klasse der Handelslyzeen, haben 29 Lektionen Deutschland als Thema, und zwar angefangen mit Sagen wie „Die alten Germanen“ über Geographie-Lektionen wie „Deutschlands Gebirge und Flüsse“ und Beschreibung vieler deutschen Städte (Hamburg, Dresden, Leipzig, Bremen, Berlin, Nürnberg, Köln u.v.a.) bis zu Beschreibungen der deutschen Landwirtschaft und des deutschen Handels.

Auch die Beziehungen zwischen Rumänien und Deutschland werden in einigen Lektionen präsentiert, wie z.B. „Rumäniens wirtschaftliche Beziehungen zu Deutschland“ oder „Verkehrsmittel zwischen Rumänien und Deutschland“, jedoch sind auch Fachtexte dabei (Grundlagen der deutschen Landwirtschaft, Die deutsche Reichsbank). Grammatik wird erst ab Lektion 43 eingeführt, denn Schwerpunkt ist Retroversion.

Die Lehrbücher für die Oberstufe beinhalten nur Literatur, so wie es von dem Lehrplan vorgeschrieben wird, was jedoch eine Herausforderung für die Schüler bedeutete. Beispiele von literarischen Texten wären: Lessings „*17.Literaturbrief*“, ein Auszug aus „*Minna von Barnhelm*“, Goethe und seine Werke: *Götz von Berlichingen*, *Iphigenie auf Tauris*, und Lyrik – *Der Fischer* und *Prometheus*, Schillers Wallenstein-Trilogie und Wilhelm Tell, Clemens Brentano, Friedrich Hölderlin und Joseph von Eichendorf, aber auch Wilhelm Hauff und Heinrich Heine sowie auch österreichische Dichter wie Grillparzer und Nikolaus Lenau.

7. Lehrmethoden

Die wichtigsten Unterrichtsmethoden des zwanzigsten Jahrhunderts sind: Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, Audio-linguale / audio-visuelle Methode, Vermittelnde Methode, kommunikative Methode und kognitive Methode.

In der Zwischenkriegszeit wurde Deutsch nach der direkten und der vermittelnden Methode unterrichtet, die auch von den Lehrplänen empfohlen wurden.

Die Vermittelnde Methode vereinigt die besten Verfahren der Grammatik-Methode (das ernste Studium der Grammatik und die Benutzung der Prüfungs- und Kontrollmittel) mit dem Besten der direkten Methode (Intuition und exklusive Verwendung, so gut es möglich war, der Fremdsprache). Die Grammatik soll durch Beobachtung und Induktion gelehrt werden, aufgrund der Textbeispiele, die Verwendung der Muttersprache soll so weit wie möglich reduziert und nur als Prüfmittel benutzt werden.

Merkmale der vermittelnden Methode, die sich besonders im gymnasialen Fremdsprachenunterricht herausgebildet haben, sind:

- Orientierung an geistig-formalen Bildungskonzepten
- hoher Stellenwert des Grammatikunterrichts (nur über Wissen kann Können erreicht werden; vom Beispiel zur Regel)
- der Grammatikunterricht verläuft in zyklischen Progressionen (vom Elementaren zum Spezifischen)
- hoher Stellenwert des Literaturunterrichts (Textanalyse/Reflexion über Texte)
- Orientierung an pragmatischen Lernzielen (wichtig ist die Verständigung in Gesprächen)
- Betonung von dialogischer Kommunikation (Alltagskommunikation)
- Beachtung des Prinzips der aufgeklärten Einsprachigkeit (das Verstehen muss gesichert werden)
- Bevorzugung frontaler Unterrichtsformen (der Lehrer muss Könnens- und Wissenserwerb kontrollieren)
- Berücksichtigung der die Selbständigkeit der Lernenden fördernden Unterrichtsformen (die Eigentätigkeit des Lernenden muss gestützt werden)

8. Schlussfolgerungen

Die Kulturoffensive und die Zentralisierung des Unterrichtswesens in der Zwischenkriegszeit wurden durch Gesetzgebung, Lehrpläne und Lehrbücher ausgeübt.

Die Lehrer besaßen keine Freiheit der Unterrichtsgestaltung, sie kämpften mit einem viel zu ambitiösen Lehrplan, der den Unterricht bis ins kleinste Detail festlegen wollte und dieses durch die Schulinspektoren auch verfolgte.

Lehrpläne sind immer umstritten, sie stellen Handlungsanweisungen und Planungshilfen für den Lehrer, aber auch Vorgaben für die Schüler dar. Der fremdsprachliche Deutschunterricht in der Zwischenkriegszeit besaß Lehrpläne, die eine Herausforderung für Lehrer und Schüler darstellten. Erstens wurde das Alter der Deutschlerner ständig verändert, zuerst lernten die Schüler ab der zweiten Klasse, dann ab der vierten, dann nur ab der fünften Klasse Deutsch. Sie hatten zwar Deutschunterricht bis in die VII. oder VII. Klasse, abhängend von den eben durchgeführten Schulreformen, doch in den letzten zwei Jahren sah der Lehrplan nur Literaturunterricht vor. Und das obwohl nach 1935 die Schüler vorher nur 2 Jahre zur Verfügung hatten, um der deutschen Sprache kundig zu werden, was viel zu wenig war, um gleich in der VII. Klasse Literaturwerke von Goethe und Schiller durchzunehmen. Die Hinweise der Lehrpläne empfahlen zwar, dass die Interpretation und die Kommentare der Lesestücke auf Rumänisch stattfinden sollten, aber das Fragment sollte gelesen und übersetzt werden. Außerdem sah der Lehrplan insbesondere für die VIII. Klasse, bei nur einer Deutschstunde pro Woche, übermäßig viel Lehrstoff vor.

Die Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache haben versucht, außer der Vermittlung des deutschen Wortschatzes und der Grammatik, einen Beitrag zu der Erziehung der damaligen Schüler zu leisten. Die meisten Lektionen haben interkulturelle Ansätze (Lektionen über deutsche und rumänische Kultur), eine erzieherische Wirkung und sind pragmatisch orientiert, entsprechend dem Alter und Niveau des Schülers. Manche Lehrbücher sind von einer Überfülle des Stoffes charakterisiert, die aber auf die genaue Einhaltung der Hinweise der Lehrpläne zurückzuführen ist. Unter den gut und weniger gut verfassten Lehrbücher, sind die Bratu-Klein Lehrbücher die einzigen, die sorgfältig aufgebaut sind, deren Sprachstoff jeder neuen Stunde, jedem neuen Jahrgang bei Abwechslung und ständiger Wiederholung und Einprägung wachsende, aber zu meisternde, Schwierigkeiten bringt. Auch der Inhalt der Lesestücke, insbesondere der Literaturstücke, ist der wachsenden Reife der Schüler angepasst.

Die Lehrbücher wurden nach den Hinweisen des Lehrplanes geschrieben, folglich stellten sie zu hohe Ansprüche an die Schüler, von denen erwartet wurde, dass sie nach vier Jahren Deutschunterricht deutsche Literatur und Philosophie interpretieren können.

Die wichtigsten Unterrichtsmethoden des zwanzigsten Jahrhunderts sind: Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, Audio-linguale / audio-visuelle Methode, Vermittelnde Methode, kommunikative Methode und kognitive Methode. In der Zwischenkriegszeit jedoch wurde Deutsch nach der direkten und der vermittelnden Methode unterrichtet, die auch von den Lehrplänen empfohlen wurden. Außerdem gab es noch die Bratu-Methode, die in einer Vereinfachung der Grammatik bestand und einem Mittelweg zwischen der direkten und der grammatikalischen Methode bildete. Diese Methode fand auch außerhalb des Landes Anerkennung, so wie es von der Akademie aus München bestätigt wird.

Im Deutschunterricht an den Siebenbürgischen Schulen hatte Deutsch als Fach eine große Bedeutung, obwohl es als Stundenanzahl an zweiter Stelle nach Französisch kam. In den meisten Schulen aus Siebenbürgen wurde Deutsch gelehrt und gelernt, und die Lehrer versuchten, die Lehrinstrumente wie Lehrplan, Lehrbuch und Lehrmethoden so einzusetzen, um an den Lerner so viel Wissen es möglich war zu vermitteln, auch wenn das manchmal bedeutete, dass die Hinweise der drei Lehrinstrumente nicht vollkommen beachtet wurden.

Bibliographie:

Achtenhagen, F. (1989). *Lehr- und Lernziele, Curriculumforschung.* In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Gunter Narr Verlag.

Bârsănescu, S., Bârsănescu, F. (1978). *Dicționar cronologic. Educatțe, învățământ, gândirea pedagogică în România*. Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

Bordeianu, M, Vladcovschi P. (1979). *Invatamantul romanesc in date.* Junimea.

Caliani, A. (1944). *Elementary and secondary school teaching in Transylvania before and after 1918.* In Revue de Transylvanie 2. 153–180.

Corbea-Hoisie, A. (1995). *Rumänien – vom National- zum Nationalitätenstaat*, in „Minderheit und Nationalstaat. Siebenbürgen seit dem Ersten Weltkrieg“, hrg. von Harald Roth. Böhlau Verlag.

Formac, S.R. (1927). *Învăţământul normal din România.* Tipografia Curţii Regale.

Henrici, G. (1994). *Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und –lernmethoden*. In: Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.). Gunter Narr Verlag.

Kirițescu, C. (1943). *Die rumänische Schule in Siebenbürgen.* Bukarest, p. 437-472.

Livezeanu, I. (2000). *Cultură şi naţionalism în România Mare 1918-1930*. Humanitas.

Nicolau, I. (1932). *3 Conferințe. Studiul limbilor străine în liceu*. Cluj.

Novicicov, E. (1968). *Predarea limbilor străine. Probleme lingvistice şi psihopedagogice.* Editura Didactică şi Pedagogică.

Peterßen, W. H. (1994). *Didaktik und Curriculum/Lehrplan*, In: Roth, Leo: *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. Ehrenwirther Verlag.

Rivers, W. M. (1971). *Psihologul și profesorul de limbi străine.* Editura Didactică și Pedagogică.

CAPITOLUL VI: LEARNER- INTERNAL AND LEARNER-EXTERNAL MOTIVATIONS FOR ESP CLASSROOM ENJOYMENT AND ENGAGEMENT

Mihaela MIHAI, Associate professor
Narcisa ALBERT, Lecturer
Anca URSA, Associate professor
Diana DUMITRAȘ, Professor

University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca
mihaela.mihai@usamvcluj.ro; narcisa.albert@usamvcluj.ro;
anca.ursa@usamvcluj.ro; ddumitras@usamvcluj.ro

Abstract: How we learn is multifaceted and it involves interdisciplinary dimensions also applicable to foreign language learning, with Martin (2007) and Skinner et al. (2008) discussing classroom enjoyment and engagement aspects such as its emotional, behavioral and motivational dynamics, the role of the teacher and the self-system support model. It is in this particular context that the current research proves its relevance by identifying and classifying learner-internal and learner-external foreign language enjoyment and engagement motivations and their interplay. These desiderata were achieved through a questionnaire (a combination of the Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Anxiety scales) applied on 392 ESP/EFL students at the University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine in Cluj-Napoca, Romania, during the challenging pandemic period of 2020-2021. The questionnaire was interpreted by means of descriptive quantitative statistics and revealed the two-fold dimension of motivation for FL learning enjoyment and engagement. The learner-external dimension was more consistently based on the foreign language provider's qualities and support during complex speaking activities and in general, as the main indicators identified by beginner, intermediate and advanced learners, but rather limited in number (71 students). By comparison, the highest learner-internal motivation indicators were the feelings of self-confidence and empowerment that mastering a foreign language entails (for 150 learners), regardless of the language level. It is thus notable that for generation Z young adult learners, their self-support system is more reliable and essential than extrinsic mechanisms and factors in learning a language, which is of the essence inside and outside the classroom, converging towards the postulates of learning motivation theory.
Keywords: foreign language enjoyment and engagement, teacher support, foreign language empowerment, learner-internal, learner-external.

Rezumat: Modul în care învățăm este unul complex, implicând dimensiuni interdisciplinare aplicabile și în învățarea limbilor străine. În acest sens, Martin (2007) și Skinner et al. (2008) analizează aspectele legate de plăcerea și implicarea în sala de clasă, accentuând dinamica emoțională, comportamentală și motivațională, rolul profesorului și modelul de susținere individual intrinsec al studenților. În acest context specific, cercetarea de față își demonstrează relevanța prin identificarea și clasificarea motivațiilor de ordin intern și extern ale învățării și implicării în timpul orelor de limbi străine, precum și a legăturii dintre acestea. Obiectivele a fost realizate prin aplicarea unui chestionar (o combinație între scala Foreign Language Enjoyment și scala Foreign Language Anxiety) unui număr de 392 de studenți înscriși la cursurile de Engleză pentru Scopuri Speciale de la Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară din Cluj-Napoca, România, în perioada pandemiei (2020–2021). Chestionarul a fost interpretat prin metode statistice cantitative descriptive și a evidențiat caracterul dual al motivației privind plăcerea și implicarea în învățarea limbii străine. Dimensiunea extrinsecă a motivației a fost susținută mai consecvent de calitățile profesorului de limbă străină și sprijinul acordat în timpul activităților complexe de exprimare orală și, în general, conform principalilor indicatori identificați de către cursanții de nivel începător, intermediar și avansat, însă a fost relativ restrânsă ca număr (71 de studenți). Prin comparație, cei mai frecvent raportați indicatori ai motivației de ordin intern au fost sentimentele de încredere în sine asociate cu stăpânirea unei limbi străine (150 de studenți), indiferent de nivelul lingvistic. Este astfel remarcabil faptul că, pentru tinerii adulți din generația Z, sistemul de susținere internă se dovedește a fi mai fiabil și mai esențial decât mecanismele și factorii extrinseci în procesul de învățare a unei limbi, aspect crucial atât în interiorul, cât și în afara sălii de clasă, propriu postulatelor teoriei motivației în învățare.
Cuvinte-cheie: plăcerea și implicarea în învățarea limbilor străine, sprijinul profesorului, emanciparea prin limbă străină, motivație internă, motivație externă.

1. Introduction

Learners approach the study of foreign languages fueled by diverse motivations, attitudes, and support systems. Over the past four decades, interdisciplinary research in applied linguistics and educational psychology has distinguished between internal (intrinsic) and external (extrinsic) factors as central dimensions of learner motivation (Deci & Ryan, 1985; Dörnyei, 2009) and learning engagement. Briefly, internal factors refer to psychological elements such as self-confidence, self-efficacy, autonomy, and the personal satisfaction of learning, while external factors, in contrast, encompass influences outside the individual, such as teacher support, classroom environment, peer interactions, and institutional resources. Broadly, a learner who is engaged tends to report satisfaction with the learning process and perceives language study as useful and empowering. Engagement is also inherently relational: learners often feel most involved when

they connect with teachers and peers, consistent with the sociocultural accounts of learning. This interdependence can lead to the inference that engagement cannot be reduced to an internal trait, but emerges dynamically in interaction.

In educational psychology, engagement is broadly defined as a state of heightened attention and active involvement (Philips & Duchesne, 2016), where learners invest behavioral, cognitive, and emotional resources in classroom activities. It is more than compliance or attendance; it reflects the depth and quality of participation, where learners find enjoyment, meaning, and purpose in tasks and sustain motivation over time. It is thus both a process and an outcome, linking individual dispositions to social and instructional contexts (Hiver et al., 2021).

Building on the multidimensional model of Fredrick et al. (2004), engagement in foreign language learning (FLL) is also typically conceptualized as encompassing behavioral, cognitive, and emotional dimensions (Svalberg, 2009). Behavioral engagement involves observable participation, such as paying attention, completing tasks, and contributing to discussions. In FL classrooms, this might include persistence in grammar drills or willingness to speak despite mistakes. Cognitive engagement refers to learners' mental investment—using strategies, making connections, and solving problems. For example, students engage cognitively when they infer meaning from context or actively monitor their interlanguage. Emotional engagement captures affective responses, ranging from enthusiasm and curiosity to boredom or anxiety. Positive emotional engagement manifests when learners enjoy collaborative speaking tasks or feel excited by authentic materials. Among these dimensions, behavioral engagement tends to be especially influential, as learners who actively participate, attend to tasks, and persist with activities are more likely to experience measurable learning gains. In contrast, while emotional engagement—such as enjoyment, enthusiasm, or curiosity—enhances the overall classroom atmosphere and learner well-being, it does not consistently predict language achievement outcomes (Chiu, 2021) in the same way behavioral involvement does.

Studies (Philips & Duchesne, 2016; Hiver et al., 2021) also propose a fourth dimension—social engagement—which emphasizes the importance of peer and classroom interaction. This form of engagement highlights the relational aspects of learning, where participation is shaped by interpersonal dynamics and students' sense of connection with others and it is highly relevant for the scope of this study.

This paper explores the interplay between these external and internal dimensions of what motivates a learner towards foreign language (in this case, English) learning efficacy and integrate these findings with established motivational

theories to better understand how learners remain engaged in the FL classroom and achieve foreign language acquisition. The research relies on declared good and bad experiences of English language learning and proposes a series of research questions, with a chief one:

Q1: What is the convergence of intrinsic and extrinsic dimensions of foreign language learning engagement and does effective learning arise from both the internal drive of the learner and the external scaffolding provided by educational institutions?

This first question is supported by a few secondary ones:

Q2: Is there any one category of learning engagement factors (either intrinsic or extrinsic) that is more relevant in young adult learners' foreign language engagement and ultimate learning efficiency?

Q3: What is the most determining factor in the learner-internal category for FLL motivation?

Q4: What is the most determining factor in the learner-external category for FLL motivation?

2. Literature Review

Research on the matter has revealed that intrinsic and extrinsic dimensions interact in dynamic ways. For instance, Sulis et al. (2022) found that learners' engagement fluctuates within and across lessons depending on task demands, scaffolding, and interpersonal dynamics. In a later study, Sulis (2024) showed that micro-events—such as teacher prompts, peer support, or sudden comprehension difficulties—can shift engagement levels moment by moment. This supports the argument of Hiver et al. (2024) that engagement in FL is best studied as a process unfolding in time, rather than a fixed attribute. That is why students' experience with FLL is of the essence, as it may provide explanations on the factors at play that contribute to Foreign Language Engagement (FLE).

Other studies highlight the mediating role of engagement in the interplay between emotions and outcomes. For example, engagement can buffer the negative effects of Foreign Language Anxiety (FLA), allowing students to remain active even under stress (Dewaele & MacIntyre, 2014; Wang et al., 2024). Wang et al. further demonstrated that mastery-oriented classroom goal structures indirectly promote engagement by enhancing learners' self-efficacy—showing how external design influences internal confidence, which then translates into active participation.

Beyond oral interaction, engagement also extends to feedback practices and independent work. Han and Hyland (2015) found that learners' engagement with

written corrective feedback (WCF) comprises emotional reactions, cognitive reflection, and behavioral uptake, all moderated by trust in the teacher and clarity of input. Likewise, research on mobile-assisted language learning (MALL) emphasizes the importance of sustained engagement beyond the classroom, where learners' self-regulation and collaboration predict persistence and achievement (Viberg & Kukulska-Hulme, 2021).

Altogether these studies support a view of engagement as a multidimensional and dynamic construct that is shaped by the interplay of internal factors (confidence, enjoyment, self-efficacy) and external factors (teacher support, classroom climate, task design). These motivations for engagement has been regarded from different thoretical perspectives:

2.2. Motivation frameworks for L2 learning

Classic accounts distinguish intrinsic drivers (self-determination theory), where autonomy, competence, and relatedness fuel durable intrinsic motivation (Deci & Ryan, 2000). In L2 contexts, this maps onto learners' enjoyment of communication, sense of progress/mastery, and supportive relationships. Dörnyei (2009)'s L2 Motivational Self System reframes motivation around the Ideal L2 Self (future self-image as a proficient user), the Ought-to L2 Self (external expectations/obligations), and learning experiences (day-to-day classroom climate), supporting that vivid, internalized future selves predict persistence and engagement across cultures.

2.3. Emotions, enjoyment, and anxiety in L2 learning

The Control–Value Theory of Achievement Emotions (CVT) (Pekrun, 2006) explains when learners experience enjoyment vs. anxiety: emotions hinge on perceived control over learning and the value attached to outcomes. Enjoyment rises when students feel agentic and see tasks as meaningful; anxiety spikes when control is low but stakes are high. CVT predicts downstream effects on attention, strategy use, and performance, and has been refined in recent reviews (including updates extending CVT beyond classroom settings).

Following the "positive turn" in SLA, Foreign Language Enjoyment (FLE) emerged as a key internal resource counterbalancing Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA). Seminal work by Dewaele & MacIntyre (2014) developed the 21-item FLE scale and a program of studies showing FLE is distinct from, not the mere absence of, anxiety; both fluctuate dynamically during lessons and across contexts. Recent syntheses (Mihai et al., 2022) confirm FLE's links to willingness to communicate, persistence, and achievement.

In 2002, Bandura, identifies competence as self-efficiency including self-belief systems with four major elements related not to one's actual learning abilities, but to one's skill self-assessment: mastery experiences (comprised of previous individualized accomplishments), vicarious experiences (observing others on task), social persuasions (verbal judgments of others) and somatic and emotional states (stress, anxiety). Thus, self-efficiency becomes part of cognitive engagement and, when rendered at a higher level, students perceive difficult learning tasks and activities as challenges, while, in the opposite case, they consider them threats. According to various researchers, among whom Deci & Ryan (2000) and Linnenbrink & Pintrich (2002), the behaviors corresponding to the former case may vary from keep being motivating, persisting in solving the task, avoiding distractions to accurate self-reflection processes and quick recovery of self-efficiency, while those pertaining to the latter case show students not investing too much effort and perseverance in learning and avoiding difficult tasks (Guney & Al, 2012; Budiman, 2017).

2.4. External supports: teacher qualities, relational climate, and task design

External (contextual) supports remain critical triggers for internal states. Teacher emotional support—warmth, responsiveness, and constructive feedback—predicts students' motivation and engagement through perceived autonomy support and competence. Engagement research conceptualizes behavioral, emotional, and cognitive engagement as distinct yet interrelated, with disaffection capturing withdrawal and frustration; teacher–student relatedness reliably forecasts higher engagement and lower disaffection. In language classrooms, this translates into facilitative feedback during complex speaking tasks, psychologically safe turn-taking, and tasks with optimal challenge.

While Ellis (2010) follows a three-sided approach, underlining the fact that accepted corrective feedback is a sign of behavioral engagement, the students attending to it represents a sign of cognitive engagement, and the students' attitude towards it renders affective engagement, Norton (2008) stresses the fact that investment or engagement is complementary to motivation, connecting students' desire to learn and their identity changes (in a larger discussion on the identity of the educational actors. Philip & Duchesne (2016) debated the idea according to which engagement is always contextualized and contextual factors should be taken into consideration (engagement in tasks, participants, multidimensionality, confirming previous task-based language researchers and teachers' intuitions). Positive activities lead to greater FL enjoyment and sense of freedom/choice and autonomy, while

teacher's traits are also considered highly important (humorous, happy, well organized, respectful, praising students (Dewaele & McIntyre, 2014).

3. Methodology

3.1. Data collection

A questionnaire (a combination of the Foreign Language Enjoyment (FLE) and Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) scales was applied on a large cohort of 394 ESP/EFL first and second-year students at the University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine in Cluj-Napoca, Romania, during the 2020-2021 period. Participation was voluntary, preceded by an explanation of the study's aims, and conducted under full anonymity with assurances of data protection.

The use of a combined FLE and FLCA (Dewaele and McIntyre, 2014) questionnaire aims at establishing students' positive emotions and motivators toward teacher, peers and the learning experience (Zeng, 2021). Its use aligns with best practice: (a) validated scales with known factor structures and (b) the recommendation to model positive and negative emotions separately. On an overall, the questionnaire was interpreted by means of descriptive quantitative statistics and revealed the two-fold dimension of motivation for FL learning enjoyment and engagement. All responses, but for Q5 and Q6, were recorded on a five-point Likert scale ranging from strong agreement to strong disagreement.

These two open-end questions asked learners to reflect on their positive and negative experiences with learning a FL, English in particular, Q5- "Describe one specific event or episode in your FL class that you really enjoyed, and describe your feeling in as much detail as possible". The mirror question Q6 was "Describe one specific event or episode in your FL class when you felt anxious, and describe your feeling in as much detail as possible". For the scope of this paper and efficacy reasons, only the statistical analysis of Q5 was performed and the results were retained for interpretation.

The employment of this questionnaire started form the question of a dominance rapport between enjoyment and anxiety in the foreign language classroom and the quality of these two concepts' relationship (Mihai et al., 2022), but in our case Q5 focuses on the impact on motivation and ultimate FL mastery. Internal factors assessed included self-confidence, empowerment, and intrinsic enjoyment. External factors included teacher qualities, institutional support, and peer interaction.The distribution of responses was examined to identify patterns in the relative importance of internal versus external factors.

3.2. Data Analysis

Basic content analysis was used to identify recurrent vocabulary and accounts, followed by descriptive statistics used to characterize the sample. To reduce items and identify latent dimensions, a principal component analysis with varimax rotation was applied (Brown, 2015). Reliability of the emerging factors was examined using Cronbach's alpha, with thresholds above 0.60 deemed satisfactory (Hair et al., 2006). Prior to factor extraction, the suitability of the data was verified through Bartlett's test of sphericity (significance level below 0.05) and the Kaiser–Meyer–Olkin measure of sampling adequacy (values above 0.70 indicating acceptable fit) (Hair et al., 2006). Only factors with eigenvalues above one and items loading at 0.40 or higher were retained for interpretation.

4. Results and Discussions

4.1. Socio-demographic characteristics

In their first two years of study, students enrolled in English as a Foreign Language (EFL) and English for Specific Purposes (ESP) follow a curriculum that includes at least one compulsory foreign language. While in some academic programs this requirement extends across both years, in others the foreign language is mandatory only during the first year and becomes elective in the second. When allowed to choose, about 75% of cohorts opt for English, with the remaining quarter divided between French and German. This distribution reflects the wider educational context in Romania, where English is generally the first foreign language introduced in state schools from the preparatory class at age six, while the second foreign language usually begins in the fifth grade at age eleven.

The surveyed group displayed heterogeneous linguistic backgrounds and self-rated their English ability using the CEFR scale (A1–C2). Beginners (A1) and intermediates (B1) represented the largest segments, with 94 and 98 students respectively. They were followed by upper-intermediate learners (B2, 97 students) and pre-intermediates (A2, 56 students). Advanced users were less common: 44 students reported C1 competence and only 3 students assessed themselves at the C2 level. In total, female participants accounted for 62.9% of the sample. The vast majority of respondents were 21 years old or younger (92.9%). In terms of residence, 57.9% lived in urban areas, while 42.1% came from rural settings (Table 1).

Table 1. Socio-demographic sample characteristics for EFL/ESP language learners in the study

Table 1. Sample characteristics (n = 394).

Characteristics		Frequency	Percentage
Gender	Female	248	62.90
	Male	146	37.10
Age	18–21 years	366	92.90
	22–30 years	16	4.06
	>30 years	12	3.05
Residency	Urban	228	57.90
	Rural	166	42.10
Year of study	First	270	68.50
	Second	124	31.50
Level of English knowledge self-assessment	Beginner (A1)	94	23.86
	Pre-intermediate (A2)	74	18.78
	Intermediate (B1)	98	24.87
	Intermediate + (B2)	81	20.56
	Advanced (C1)	44	11.17
	Advanced + (C2)	3	0.76

4.2. Intrinsic and Extrinsic Factors Deriving from Enjoyable FL Experiences

In the context of FLL, several internal and external factors shape learners' engagement and progress according to our findings from Q5 responses (Table 2) and its initial content analysis. On the internal level, learners experience empowerment when they recognize the importance of English for both personal and professional development, perceiving it not only as an academic subject but as a practical skill (Learner-internal factor 1- 50 respondents). This sense of empowerment is closely tied to self-confidence (Learner-internal 2- 150 respondents), as learners who believe in their ability to develop English language skills are more motivated to participate and persist. It can be depicted from such accounts as: *'An important moment for me was during my English classes at university, when I overcame my fear of speaking and managed to hold a coherent conversation with only one grammatical mistake, which was made out of carelessness, or rather because I was so focused on not forgetting everything I had planned to say. Slowly, I am managing to overcome my fear'.*

Table 2. Disambiguation of learner-internal and learner-external factors and their content according to the basic content analysis

Learner internal-1 - feeling empowered – acknowledging the importance of English for personal and professional development (English included as a skill)
Learner internal 2 - feeling self-confident in developing EL skills
Leaner internal 3 - feeling included - in English language activities
Learner internal 4 - feeling capable at performing activities resulting in hands-on products
Learner-external 1 -being included by the ESL provider
Learner-external 2 - being engaged and rewarded by peer-to-peer activities
Learner-external 3 - being rewarded (acknowledged) after giving correct solutions/answers
Learner-external 4 - being given real-life opportunities to practice English skills

Inclusion (Learner-internal 3- 16 students) also plays a crucial role; when learners feel that they belong in English language activities, they are more likely to interact and take risks in communication, as proven by this account: *'In primary school, whenever there was a holiday such as Thanksgiving, Christmas, etc., we would do a project specific to that holiday where we felt like a family, telling stories, bringing specific foods, and playing different games. The feeling was always very good, of closeness to one another'.* Additionally, a sense of capability emerges when learners can successfully perform activities (Learner-external 4- 3 respondents) that lead to tangible, hands-on outcomes, further reinforcing their competence.

Externally, the learning environment created by the ESL provider is equally important. Feeling included by the institution or instructor (Learner-external factor 1- 71 respondents) strengthens learners' sense of belonging and encourages consistent participation. A sample example would include:*'In high school, I had an extremely passionate and open-minded English teacher. She was like a mother or sister to us. We could always joke around with her, she always supported and helped us. Her passion was evident in the way she taught her class. I thank her for making me love English. Personally, I found it extremely amusing when she would randomly ask a classmate to conjugate the verb "to be" and end up giving them a 2 in the grade book'*.

Peer-to-peer activities (Learner-external 2- 26 respondents) that are engaging and rewarding further promote collaboration, allowing learners to practice language in meaningful ways. Recognition and reward (Learner- external 3- 24 respondents), such as acknowledgment after providing correct answers, acts as positive reinforcement and enhances learners' confidence. Finally, the provision of real-life opportunities (Learner external 4- 2 respondents) to practice English skills bridges the gap between classroom learning and authentic communication, fostering both competence and autonomy. Figure 1 also provides an overview of the recurrent words in respondents accounts that would contribute to the disambiguation of factors and their categories ('passion', 'proud', 'speak', 'openly', 'family', 'successful'). Together, these words prove both the need to achieve competence, but also belonging, sustaining long-term relational and emotional engagement.

Figure 1. Word-cloud with the most recurrent words used by Q5 respondents

The findings revealed that the majority of learners emphasized self-confidence and empowerment as the most influential motivators for FL engagement. Learners reported a sense of accomplishment and personal growth when mastering English, which reinforced their willingness to engage in further learning activities. Internal drivers were consistently reported across proficiency levels, indicating their universal importance (Table 3).

Similar patterns have been observed in other settings: learners with higher self-confidence tend to be more persistent, take risks, and exhibit stronger uptake in FL instruction (Tunçel, 2015). Moreover, empowerment has been empirically linked to enhanced engagement via psychological capital, showing that when learners feel

in control of their learning, their participation intensifies (You, 2016; Gebregergis & Csukonyi 2024). In online and hybrid contexts, studies have found that learners' sense of self-efficacy mediates the relationship between motivation and engagement (Almayez, 2025) and that online learning environments that support learners' agency foster stronger engagement (Pan et al., 2023).

The highest learner-internal motivation indicators (learner-internal 2) was the feelings of self-confidence and empowerment that mastering a foreign language entail (for 150 learners) (Table 3). Confidence and empowerment appear to serve as the foundation of sustained engagement, as they fuel learners' willingness to persist despite challenges. The predominance of internal motivation in this study aligns with a broad evidence base showing that intrinsic drivers—rooted in autonomy, competence, and relatedness—tend to be more sustainable than purely extrinsic pressures in academic contexts (Deci & Ryan, 2000), especially for adults and young adults, who are more autonomous.

Table 3. Learner-internal and learner-external motivation factors thematic and quantitative overview

Q5							
	A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**	**TOTAL**
don't remember	5	1	3	5	0	0	14
not the case	12	4	2	2	0	0	20
activities not suited for English	6	1	0	0	0	0	7
no answer	4	2	1	2	4	0	13
Learner-internal (Intrinsic) 1	11	12	15	5	7	0	50
Learner-internal 2	30	23	43	36	16	2	150
Learner-internal 3	1	1	8	3	3	0	16
Learner-internal 4	0	1	1	1	0	0	3
Learner-external (Extrinsic) 1	15	15	13	16	11	1	71
Learner-external 2	3	4	10	8	1	0	26
Learner-external 3	9	7	4	2	2	0	24
Learner-external 4	0	0	0	1	1	0	2
						TOTAL	**394**

Recent SLA work connects these internal states with enjoyment and classroom engagement—when learners feel competent and empowered, enjoyment rises and participation deepens, further reinforcing persistence (Dewaele & MacIntyre, 2014; Oga-Baldwin, 2019; MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2016). These effects, as in the case of our study, appear across proficiency levels, with studies showing that internal drivers (e.g., self-efficacy, autonomous motivation)

predict engagement and achievement in beginner through advanced cohorts, including online and hybrid settings (Noels et al., 2000; Oga-Baldwin, 2019; Pan, 2023).

Although cited less frequently, external factors were nonetheless significant. A prominent theme was the role of teacher support, particularly in speaking activities: learners valued psychologically safe classrooms, constructive feedback, and encouragement to participate, all of which are linked to higher motivation, engagement, and willingness to communicate in L2 settings (Liu, 2021). The study has also confirmed teachers' immediacy behaviors (warmth, responsiveness, verbal/non-verbal closeness) reliably predict students' motivation and engagement across language classrooms, as was also confirmed by research (Hu et al., 2023). Similarly, Ruzek et al. (2016) found that teacher emotional support strengthens students' sense of competence and autonomy. Constructive feedback—including in online and hybrid environments—has small-to-moderate positive effects on learning and supports motivation, which can translate into greater participation in speaking tasks (Scherer et al., 2024; Cen et al., 2024). Social-emotional classroom climate also matters: positive climates boost foreign-language enjoyment and, in turn, engagement—mirroring learners' reports that supportive teachers are central to their motivation (Mihai et al., 2022; Hosseini et al., 2022) especially in the case of A1-A2 and B1-B2 learners (Fig.2). Consistent with our dataset, where 71 learners explicitly highlighted teacher qualities as essential to their motivation, recent evidence shows that perceived teacher support directly fosters L2 engagement and willingness to communicate (Fan et al., 2024; Yang, 2024).

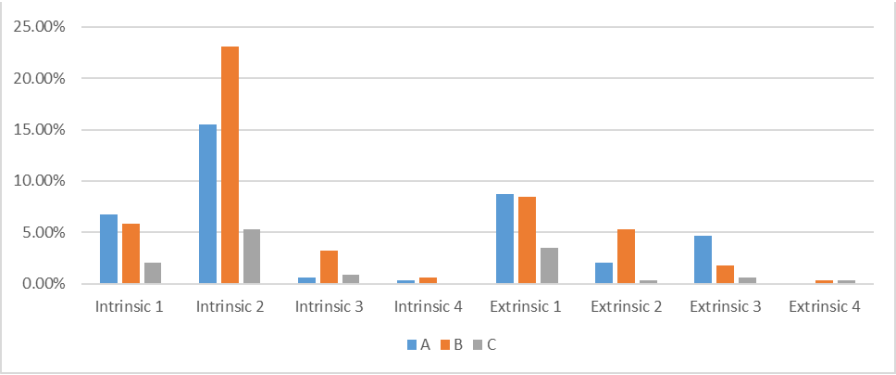


Figure 2. Distribution of learner-internal and learner-external factors for engagement motivation according to levels of English

4.3. Comparative distribution

Overall, internal motivation outweighed external motivation in reported influence. However, the study also revealed areas of convergence: learners often reported that internal confidence was reinforced by external validation. For example, a learner's self-confidence in speaking English was strengthened when teachers encouraged risk-taking and recognized progress. Research also supports these areas of convergence, with Deci & Ryan (2000) discussing intrinsic motivation as the self-regulation of extrinsic motivation and its facilitation and Linnenbrink & Pintrich (2002) minutely tackling the role of self-efficacy in behavioral, cognitive and motivational engagement. Moreover, task and material selections (presentation, games, conversation) are of utmost importance in determining the students' motivation and ultimate engagement, as well as teachers' constructive, encouraging feedback, as our study has proven, alongside Linnenbrink & Pintrich (2002), Niemiec & Ryan (2009) and Skinner & Pitzer (2012).

That is why the external and the internal motivation of learning engagement in EFL classes cannot be dissociated (Fig. 3). Our respondents' account prove it and it has been proven, time and time again, in research starting with Skinner et al. (2008) debating the interrelation between aspects such as the emotional, behavioral and motivational dynamics of engagement, encompassing the role of the teacher support and the self-system model of motivational dynamics. They viewed students as being either engaged or disengaged/disaffected and their model focused on context, self, action and outcomes, wherein context comprises teacher's warmth, structure and autonomy support (as opposed to rejection, chaos and coercion) and students' self-perceptions (relatedness, competence, autonomy in the context of being given useful classroom experiences) - all these aspects are seen as facilitators and indicators for motivation and engagement.

In our study, engagement indicators deriving from Q5 answers are placed at the level of behaviour and emotion - in the case of engagement they consist of self confidence and empowerment reflected in action initiation, effort, attempts, persistence, intensity, attention, concentration, absorption, involvement and, respectively enthusiasm, interest, enjoyment, satisfaction, pride, vitality, zest, which transpire from students' experience accounts and the words they predominantly used (Fig.1).

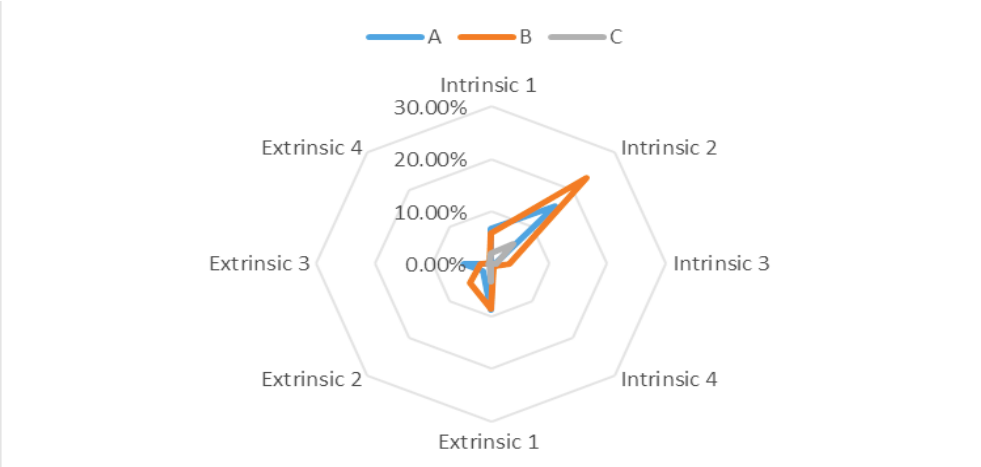


Figure 3. Distribution of learner-internal and learner-external factors for engagement motivation according to levels of English- convergence

Thus, the components of the behavioral engagement were broadly enriched by the addition of traits such as being focused and persevering, while the cognitive aspect comprised a purposeful approach, goal strivings, strategy use, willingness to participate, preference for challenge, mastery, attention and concentration, care, follow-through, thoroughness, in relation to engagement.

Our study's findings in terms of convergence between these factors are undoubtedly reinforced by the aforementioned contemporary perspectives emphasizing that internal and external dimensions are mutually constitutive. CVT (Pekrun, 2006) links emotions to perceived control (often built via instruction and scaffolding) and value (made salient by meaningful tasks). The L2 Self framework (Dörnyei, 2009) posits that supportive environments help crystallize the Ideal L2 Self and convert it into sustained action. Recent FLE research (Dewaele and McIntyre, 2024; Mihai et al., 2022) similarly frames enjoyment as a dynamic system emerging from learner traits and classroom affordances—precisely the convergence our study identifies: internal confidence gains are amplified by external teacher (and peer) support during oral interaction.

Finally, the idea that internal and external factors are not mutually exclusive but interdependent supported by our study is particularly consistent with Generation Z young adult learners' profile, with the highest levels of engagement being achieved when their intrinsic motivation is validated and strengthened by external conditions (Chunta et al., 2021). For foreign language learners, especially Generation Z students in higher education, engagement emerges as both a personal stance toward learning

and a socially co-constructed phenomenon. This duality helps explain why our findings revealed a certain balance: internal confidence as the most frequently cited motivator, but external teacher support as an indispensable condition for sustaining active participation. Generation Z young adult learners' self-support system is reliable and essential as well as relevant inside and outside the classroom converging towards the postulates of the self-determination theory of human motivation (Deci & Ryan, 2000). In these young adult learners, one can argue that internalisation also occurs from extrinsic motivation onto intrinsic one, which paves the way to the onset of adulthood.

Perhaps that is why, alongside the convergence of these factors, our study brings forth some relevant perspectives. We cannot shy away from the fact that most young adult learners find their motivation for EFL learning internally, which is highly consistent with adult learning theory—andragogy- partially distinct from pedagogy. In andragogy, there is consistency in self-directed or even autonomous learning, where control lies with the learner and their experience integrated into their social and professional contexts to enhance their professional abilities and goals. This is especially relevant in higher education, where our respondents have already set their career goals, they are academically motivated as adults, they are problem- and relevance-centred and able to express their opinions and preferences related to the content, methods applied, and classroom environment. Hence, they are more reliant on internal motivation to achieve their learning goals, for FLL included.

5. Conclusions

The present analysis highlights the importance of both internal and external factors in foreign language learning. Internal factors in particular, including self-confidence and empowerment, emerged as the most influential motivators, as we are dealing with young adult learners. However, external influences—most notably teacher support—remain essential in sustaining and validating these internal drives. Effective teaching approaches must therefore balance the cultivation of intrinsic motivation with the provision of high-quality external support. By creating environments that both challenge and encourage learners, educators can maximize engagement and long-term success.

Short term future research perspectives include an interdisciplinary comparative approach to content analysis of Q5 and Q6 in depth, with data coded and analyzed using ATLAS.ti Scientific Software for Qualitative Analysis (2023). Long term future research should extend these findings by conducting longitudinal studies, cross-cultural comparisons, and analyses of digital learning contexts. Also,

for a palpable and scientifically sound assessment of learning efficacy correlated to engagement, formal assessments and evaluations of learners' progress can be performed, or task achievement evaluation, enjoyment and anxiety during classes evaluations to paint a more complete picture of what classroom engagement yields for young adult learners.

References:

Books and book chapters

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self system*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, language identity and the L2 self (pp. 9–42). Bristol, UK: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-00

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). *Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 21–44). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Articles

Almayez, M. A. (2025). *Motivation and English self-efficacy in online learning applications among Saudi EFL learners: Exploring the mediating role of self-regulated learning strategies*. Acta Psychologica, 254, 104796. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104796

Bandura, A. (2002). *Social cognitive theory in cultural context.* Applied Psychology, 51(2), 269–290. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092

Budiman, A. (2017). *Behaviorism and foreign language teaching methodology*. English Franca: Academic Journal of English Language and Education, 1(2), 101–114. https://doi.org/10.29240/ef.v1i2.276

Cen, Y., Ma, Q., & Li, S. (2024). *The motivational aspect of feedback: A meta-analysis on L2 writing motivation*. Learning and Individual Differences, 110, 102390, 10.1016/j.asw.2023.100802

Chiu, T.K. (2021). *Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic*. J. Technol. Educ., 54, S14–S30

Chunta, K., T. Shellenbarger, J. Chicca (2021), *Generation Z Students in the Online Environment: Strategies for Nurse Educators*, Nurse Educator 46(2): pp 87-91.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). T*he two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 237–274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Fan, L., Wang, X., & Zhang, Y. (2024). *Effects of perceived teacher support on online language learners' engagement*. Heliyon, 10(9), e29938.,10.1016/j.heliyon.2024.e35679

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Gebregergis, W. T., & Csukonyi, C. (2024). *The mediated impacts of psychological capital on student burnout through academic engagement and learner empowerment: a serial mediation model*. European Journal of Educational Research, 13(4), 1933–1949. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1933

Guney, A., & Al, S. (2012). *Effective learning environments in relation to different learning theories*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46, 2334–2338. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.480

Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2021). *Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions*. Language Teaching Research, 25(6), 922–956. https://doi.org/10.1177/13621688211001289

Han, Y., & Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. Journal of Second Language Writing, 30, 31–44. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.002

Hosseini, S. M. H., Yaghoubi, M., & Fathi, J. (2022). *A model of classroom social climate, foreign language enjoyment, and student engagement: The mediating role of enjoyment*. Frontiers in Psychology, 13, 942856. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.942856

Hu, L., Wang, H., & Li, J. (2023). *The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and engagement*. BMC Psychology, 11, 341. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01378-x

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). *Motivation as an enabler for academic success*. School Psychology Review, 31(3), 313–327.

Liu, W., Wang, J., & Ryan, T. (2021). *Does teacher immediacy affect students? A systematic review of the association between teacher verbal and non-verbal immediacy and student motivation*. Frontiers in Psychology, 12, 713978. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713978

Mihai, M., Albert, C. N., Mihai, V. C., & Dumitras, D. E. (2022). *Emotional and social engagement in the English language classroom for higher education students in the COVID-19 online context*. Sustainability, 14(8), 4527. https://doi.org/10.3390/su14084527

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*. Theory and Research in Education, 7(2), 133–144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). *Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory*. Language Learning, 50(1), 57–85. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111

Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019). *Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning*. System. doi: 10.1016/j.system.2019.102128

Pan, X. (2023). *Online learning environments, learners' empowerment, and learning behavioral engagement: The mediating role of learning motivation*. SAGE Open, 13(4). https://doi.org/10.1177/21582440231205098

Pekrun, R. (2006). *The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341, https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Phillips, J., & Duchesne, S. (2016). *Student engagement and school success: Practices for developing resilience and 21st century skills*. Journal of Educational Change, 17(2), 195–211. https://doi.org/10.1007/s10833-015-9252-3

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). *How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived autonomy support and competence.* Learning and Instruction, 42, 95–103. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004

Scherer, S., Timmers, C., & Harskamp, E. (2024). *How effective is feedback for L1, L2, and FL learners' performance? A meta-analysis.* Learning and Instruction, 89, 101747, 10.1016/j.learninstruc.2024.101961

Sulis, G. (2024). *Exploring dynamics of student engagement in the foreign language classroom: Task-induced fluctuations and affordances.* System, 125, 103981. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103981

Sulis, G., Mercer, S., & Sato, M. (2022). *Engagement in the foreign language classroom: Micro- and macro-level fluctuations.* System, 106, 102780. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102780

Svalberg, A. M. L. (2012). *Language awareness in language learning and teaching: A research agenda.* Language Teaching, 45(3), 376–388. https://doi.org/10.1017/S0261444812000079

Tunçel, H. (2015). *The relationship between self-confidence and learning Turkish as a foreign language*. Educational Research and Reviews, 10(18), 2575–2589.

Viberg, O., & Kukulska-Hulme, A. (2021). *Mobile collaborative language learning: State of the art.* British Journal of Educational Technology, 52(2), 425–442. https://doi.org/10.1111/bjet.12973

Yang, Y., Cui, Y., & Yao, S. (2024). *Teacher support, grit and L2 willingness to communicate: The mediating effect of foreign language enjoyment.* BMC Psychology, 12, 383. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01877-5

You, J. W. (2016). *The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement*. Learning and Individual Differences, 49, 17–24.

Wang, H., Patterson, M. M., & Long, Y. (2024). *Classroom goal structures, self-efficacy, and EFL student engagement: The mediating role of self-efficacy*. Frontiers in Education, 9, 1416095. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416095

Zeng, Y. (2021). *A review of foreign language enjoyment and engagement.* Frontiers in Psychology, 12, 737613. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737613

CAPITOLUL VII: AN INCLUSIVE CONTEXTUALISED ANALYSIS ON THE INTRINSEC CONNECTION BETWEEN EFL/ESP CONTENT AND METHODS, LEVEL OF ENGLISH AND LEARNING OUTCOMES

Narcisa ALBERT, Lecturer
Mihaela MIHAI, Associate professor
Anca URSA, Associate professor
Diana DUMITRAȘ, Professor

University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca
narcisa.albert@usamvcluj.ro; mihaela.mihai@usamvcluj.ro;
anca.ursa@usamvcluj.ro; ddumitras@usamvcluj.ro

Abstract: Foreign language engagement (FLE) has always been considered one of the cornerstones particular to the process of teaching a language, thus being thoroughly studied and, consequently, undergoing numerous modifications, both at a conceptual and applied level. The main aim of the current research is to render a comprehensive contextualised analysis of the interdependent relation between the reciprocally compelling aspects comprised by FLE in the case of English taught for specific purposes at higher education level. The method employed was that of descriptive statistic methods relying on a questionnaire answered by the students of The University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca, and implicitly targeting the variation according to individual language level, content and skill-specific activities, the knowledge provider's methodological and instructive reasons, as well as the students' emotional response significantly influencing the learning outcomes. Therefore, the study's results are threefold, a clear connection being established between the elements mentioned above. The engagement displayed by the students throughout the ESP (English for Specific Purposes)/EFL (English as a Foreign Language) interactions has been shown to have been intrinsically determined mostly by the format in which the content and skill-related learning sequences were conducted, with the added value conferred by the feelings allotted to them, hence validating the importance of emotions when associated with learning and engagement, especially in the case of performative academic subjects (*i.e.* foreign languages).
Key words: foreign language engagement (FLE), learning outcomes, emotions - tools for learning, interactive format for content and skill-related activities in English

Rezumat: Implicarea activă a studenților în vederea dezvoltării deprinderilor specifice limbilor străine a fost considerată dintotdeauna o piatră de temelie în cadrul procesului de predare a unei limbi. Astfel, aceasta a fost studiată îndelung, operându-se numeroase modificări conceptuale și aplicative. Scopul principal al prezentei lucrări de cercetare este acela de a reda o analiză comprehensivă contextualizată a relației interdependente dintre aspectele reciproc determinante subsumate implicării active a studenților în cazul limbii engleze specializate predate la nivel universitar. S-a folosit chestionarul interpretat prin metode statistice descriptive, acestuia răspunzându-i studenți ai Universității de Științe Agricole și Medicină Veterinară din Cluj-Napoca. Întrebările chestionarului au vizat diferențierile în funcție de nivelul de limbă, precum și în funcție de activitățile de predare-învățare generate de conținutul de învățare și de dezvoltarea abilităților corespunzătoare, de motivele instructiv-metodologice ale furnizorului de cunoștințe și, nu în ultimul rând, de răspunsul emoțional al studenților, răspuns care a influențat în mod semnificativ rezultatele învățării. În consecință, rezultatele studiului se împart în trei direcții caracterizate de o puternică legătură de cauzalitate. Implicarea activă demonstrată de studenți pe parcursul interacțiunilor LES (Limba engleză specializată)/ ELS (Engleza ca și limbă străină) a fost determinată intrinsec și majoritar de formatul în care s-au desfășurat secvențele de învățare (conținut și abilități), acestuia adăugându-i-se emoțiile individuale alocate de către studenți, validându-se, astfel, importanța acestora pentru învățarea activă și angajată, cu accent crescut în cazul materiilor academice performative (*i.e.* limbile străine).
Cuvinte-cheie: implicare activă, rezultate ale învățării, emoții-unelte ale învățării, formatare interactivă a conținutului de învățare și a dezvoltării abilităților de comunicare în limba engleză

1. Introduction - General Educational Engagement and Foreign Language Engagement

Foreign language engagement (FLE) has been thoroughly studied and has suffered various modifications, both at a conceptual and applied level. One thorough example is Ocakli (2022), who, in her 2019 PhD thesis manages to minutely render the transformation the FLE concept has undergone, analytically displaying the interplay between the various underlying theoretical aspects merging as to exhibit a complex applied tool meant to measure students' involvement in different educational activities.

For a better understanding of the concept of foreign language engagement and for pinpointing some of the main discussion aspects generated by the results of students' answers in connection with FLE, answers around which the current paper is designed, there are some general engagement theoretical threads that need to be presented. Thus, Finn's 1989 model (Finn, 1989), one of the first in the field, in an attempt to solve the problem of school drop-out by involving students in more

interesting activities and reducing and/or eliminating some of the reasons generating this phenomenon, focused on the connection between behaviour and affect, terming the former as participation and the latter as identification.

Previous to this shift, Connell and Wellborn's 1991 model debated the idea of contextual engagement heavily resting on people's needs for competence, autonomy and relatedness which, in turn, are translated into students being placed in such educational contexts as to act on them, make them feel engaged/interested and, thus, acquire better learning outcomes (Connell and Wellborn, 1991).

In 2006 Appleton *et al.* reinterpreted these aspects into academic, behavioural, cognitive and psychological, also designing an engagement scale coined "Student Engagement Instrument", showing the fact that measuring students' cognitive and psychological engagement is of utmost importance when it comes to improving learning outcomes (Appleton et al., 2006). The scale is displayed on three aspects, each comprising subcategories and specific elements: a. context: a.1.family (academic and motivational support for learning, goals and expectations, monitoring/supervision, learning resources in the home); a.2. peers (educational expectations, shared common school values, attendance, academic beliefs and efforts, peers' aspiration for learning); a.3. school (school climate, instructional programming and learning activities, mental health support, clear and appropriate teacher expectations, goal structure-task *vs* ability-, teacher-student relationships); b. student engagement: b.1. academic (time on task, credit hours toward graduation, homework completion); b.2. behavioral (attendance, voluntary classroom participation, extracurricular participation, extra credit options); b.3. cognitive (self-regulation, relevance of school to future aspirations, value of learning/goal setting, strategising); b.4. psychological (belonging, identification with school, school membership); c. outcomes: c.1.academic (grades, performance on standardized tests, passing basic skills test, graduation); c.2. social (social awareness, relationship skills with peers and adults); c.3. emotional (self-awareness of feelings, emotion regulation, conflict resolution skills) (Appleton et al., 2006). In 2008, Appleton, Christenson and Furlong offer a summarized view on engagement - critical concepts and methodological issues (Appleton et al., 2008).

Applying a complementary perspective, both the engagement and disaffection indicators are placed at the level of behaviour and emotion - in the case of the former, they consist of action initiation, effort, exertion, attempts, persistence, intensity, attention, concentration, absorption, involvement and, respectively enthusiasm, interest, enjoyment, satisfaction, pride, vitality, zest; in the case of the latter, they are related to passivity, giving up, withdrawal, inattention, distraction,

mental disengagement and lack of preparation, and, correspondingly, boredom, disinterest, frustration/anger, sadness, worry/anxiety, shame, self-blame (Skinner et al., 2008).

Narrowing the conceptual discussion down to connecting foreign language acquisition with language class engagement, many education researchers undertook the task of establishing engagement indicators through classroom activity observations (Okali, 2022). Thus, Dörnyei (2019) emphasizes the difficulty of analyzing the L2 learning experience as part of the L2 motivational self-system and defines it as a perceived quality rendered by students' engagement within the entirety of the language learning process, while also concluding that second language acquisition/ learning should result from the intersection of different elements of the language learning process and the quality of the learners' engagement as perceived by the facilitators, some example being those of school, syllabus, teaching materials, learning tasks, peers, and the teacher, in such a way as to be able to measure students' language engagement (Dörnyei, 2019).

Svalberg (2009) coined the concept of "engagement with language" in connection with language awareness, at a cognitive, affective and social level, the first being marked by alertness, focused attention and construction of one's knowledge, the second, by positive, purposeful and autonomous willingness to acquire the language, and the third one by interactive and initiating behaviours (Svalberg, 2009), and, in 2017 she discussed the aspects of contextual engagement, task engagement and engagement with corrective feedback, discovering that meaningfulness is directly related to students' engagement (Guo, 2021).

According to various researchers, among whom Ryan and Deci, as well as Linnenbrink and Pintrich are the most prominent, the behaviors corresponding to the former case may vary from keep being motivating, persisting in solving the task, avoiding distractions to accurate self-reflection processes and quick recovery of self-efficiency, while those pertaining to the latter case show students not investing too much effort and perseverance in learning and avoiding difficult tasks (Ryan and Deci, 2000; Linnenbrink and Pintrich, 2003). Moreover, task and material selections are of utmost importance in determining the students' engagement, as well as teachers' constructive, encouraging feedback, as Linnenbrink and Pintrich (2003), Niemiec and Ryan (2009) and Skinner and Pitzer (2012) emphasize.

When it comes to autonomy, researchers such as Little (2007), Niemiec and Ryan (2009), and Ryan and Deci (2000) put forward several ideas of autonomy reinforcement: using the target language during classroom activities (to inspire language mimicking behaviour), exposing students to supportive social conditions,

giving the sense of freedom and choice, designing useful and meaningful tasks (according to the students' values and learning goals).

Deep-processing learning strategies are classified by Rebecca Oxford (2003) as being direct and indirect, the former consisting of memory-related, cognitive and compensatory strategies, while the latter, of metacognitive, affective (meant to reduce anxiety, being consciously self-employed by the students and acting as self-rewarding) and social strategies (cooperation, asking for help), stressing the fact that an L2 learner is able and willing to work when teachers employ different styles and strategies (Oxford, 2003).

And, in 2015, Kil's drawing of the effective English language teacher comprised the following: motivating students, making classes enjoyable, being friendly, knowledgeable, speaking good English and using different methods and materials (a questionnaire applied to 227 students) (Okali, 2022).

Therefore, taking into account the entirety of the theoretical background detailed above, the main aim of the current paper is to analytically display the connection between specific methodological, content-related elements and the students' engagement, enjoyment and, most importantly, individualised learning outcomes, filtered by their own assessing framework.

2. Methods

The current study is based on the descriptive survey method/design which was defined in a specialised way, in 2006, by Lodico, Spaulding and Voegtle as applicable to cases of collecting perceptions, opinions, attitudes and beliefs on an important topic in education (Okali, 2022). Adding to these, Akbari *et al.* in 2016, while presenting Astin's 1984 theory of student engagement, mentioned that engagement can be rendered in a qualitative and quantitative manner (Akbari et al., 2016).

Thus, the present research stems from a questionnaire comprising a series of quantifiable items, out of which two intermediary questions, placed in the first half of the quiz, are open answer items. They are question 5 (*Describe a specific foreign language event or episode that you really enjoyed and describe the corresponding feeling you experienced as detailed as possible, including the period before your university/college years*) and question 6 (*Describe a specific foreign language event or episode that made you feel anxious and describe the corresponding feeling you experienced as detailed as possible, including the period before your university/college years)*, with the former being an adapted paraphrase of the one posed by Dewaele and MacIntyre's 2014 study -"Describe one specific event or

episode in your FL class that you really enjoyed, and describe your feeling in as much detail as possible" (Dewaele and MacIntyre, 2014, p.246).

The 394 respondents were students in their first and second year at the University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca, between 2020-2021. When answering the questionnaire, they were instructed to consider the entirety of their English language learning experience. Moreover, language qualifiers were applied according to the Common European Framework Reference for Languages (CEFR, https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions).

Despite the fact that English language learning was the main focus of the survey, along with any other aspects entailed by it, the respondents were allowed to use Romanian when formatting their answers, such a decision resulting from the aim of obtaining truthful answers unhindered by the language impediment. As the objective items of the questionnaire are analytically tackled in another article (Mihai et al., 2022), the current one, due to the complexity of the recorded answers and also taking into account Dewaele and MacIntyre's 2014 conclusions (foreign language engagement and foreign language anxiety, though connected, are statistically distinct phenomena) (Dewaele and MacIntyre, 2014), solely focuses on the foreign language engagement in an inclusively contextualised manner, connecting EFL/ESP content, methods, level of English (according to the European frame of reference for languages (Dewaele et al., 2022) and learning outcomes, as they arise form the students' responses.

3. Results and Discussion

3.1. Results

Due to the particularities underlying the formatting of the two questions mentioned in the section above, with special emphasis on question 5 - *Describe a specific foreign language event or episode that you really enjoyed and describe the corresponding feeling you experienced as detailed as possible, including the period before your university/college years* -, the students' answers varied greatly, as expected, being heavily influenced by a wide range of external factors, such as the language providers' teaching style (17.86%), the number of classes per week, the teaching content (topics of personal or professional interest), targeted linguistic skills (5.36% - equally favouring speaking and listening skills), *etc*.

A further noteworthy observation refers to the fact that 87 (22.20%) students experienced the highest engagement in the case of interactive classes, focusing on several aspects, such as: movie debates and sensitive subjects; benefitting from the expertise of specialised guests; interactive games and quizzes played in teams, pairs or individually; developing speaking skills in different forms (dialogues,

discussions on topics of concern, presentations, debates, role play, guessing activities, communicating in English, using the British accent); peer learning. When motivating their answers, the students mentioned tackling engaging themes, improvising and expressing ideas, whereas the feelings experienced ranged from confident, included (belonging) to being empowered and cognitively engaged (Table 1).

Table 1. Different Forms of Interactive Activities Based on Speaking Skills

Type of activity	English Level (self-assessed)	Feelings	Reasons	No. of answers
- interactive classes (debates on movies and sensitive subjects, specialized guests, interactive games, quizzes - teams, pairs, individually-speaking) -taking part in dialogues, discussions (topics of interest), presentations, debates, role play, guessing activities, peer learning (SPEAKING) -communicating in English, using the British accent (SPEAKING)	B2, A2, B1, B1, B1, C1, C1, A2, B1, B2, A2, B2, B1, B1, B1, A1, A1, A2, A1, A2, A1, A1, B1, B2, A1, A2, A2, A1, B1, A1, B1, B2, B1, B2, A1, A2, B2, B2, A1, A1, B1, A2, A1, B1, A1, A2, A1, B1	-pleasant feelings -interested -confidence - -fun, relaxed -feeling as being part of a group (belonging) -joy -engaged -encouraged -bonding -appreciative -self-aware -competitive -happy -communicative -lucky -included/not being criticized -encouraged	-learning how to participate in a dialogue (on topics of interest) -dialogue fill-in -learning how to use verbal tenses correctly -being involved in a new teaching method based on dialogues -feeling more empowered and confident in using personal language and communication abilities -being competitively involved -being helpfully involved in the learning process (peer learning) -performing the dialogue as a play, in front of an audience -improvising a play in a given situation, with no thinking time which led to better interpersonal relationships and performing it in front of an audience -being able to present a speech in front of an audience -freely debating different subjects -sharing experience with foreign students and welcoming them -students' interaction -assessing one's own level of English -competing with colleagues -finding new information and learning how to communicate -educational activity	48

Type of activity	English Level (self-assessed)	Feelings	Reasons	No. of answers
			-successful result of oral assessment -the facilitator's engagement -being given the opportunity to present without being criticized -being given the chance to understand that everybody can learn English if they want to	
	B2, B1, B1, B1, B2, B2, C1, B1, B2, B2, B2, C1, C1, B2, B2, B2, C1*, B1, B2, B2, B2, B1, C2, C1, C1, C1, B1, C1, B1, B1, B1, B1, B1, B1, B1, B1, B2, C1, B2	-pleasant feelings, cognitive and professional (contextual) satisfaction - fun -interested -great joy -fun, playful, liberated, fascinated -engaged (time flew) -empowered -level-headed, anchored in reality -enthusiastic -shared good mood -not being judged/being included -proud -relaxed -positive -joy	-stimulating thinking and speaking in a foreign language (English) -educational output - English language progress (self)awareness (applied ipsative assessment) -improving communication skills and fully engaging all the students -improving contextual speaking skills -understanding other perspective than your own -managing speaking anxiety -expressing opinions - listen and being listened to -cognitive, logical challenges -being given the opportunity of expressing personal interests in a fascinating foreign language (English) -everybody is engaged and has the opportunity to express their opinions -improved vocabulary and pronunciation - learn better -expressing opinions* and, simultaneously, learning specific vocabulary -positive feedback from the facilitator -freely expressing oneself in an uninterrupted flow (English)	39

Type of activity	English Level (self-assessed)	Feelings	Reasons	No. of answers
			-making oneself understood in a foreign language -developing language skills -tackling political and social issues -strengthening group bonds and class atmosphere -learning English better -talking about books of interest	

*one statistic respondent with two answers fitting two distinct categories (source: authors' own)

A group of 36 students (9.14%) stated that the most enjoyable and engaging activities were those in which they had to present projects and take part in the ensuing debates, individually or in teams, the rationale focusing on acquiring new (specialized) information and getting feedback from peers or from the teacher, with the underlying emotions ranging from accomplishment and acknowledgement to challenged (understood as cognitively engaged) and confidence (Table 2).

Table 2. Engaging Activities Based on PBL

Type of activity	English Level (self-assessed)	Feelings	Reasons	No. of answers
- presenting projects and taking part in the ensuing debates (individually and in teams) (PBL, SPEAKING)	A2, A2, **A2,** A1, A1, A2, B2, B1, B2, B1, A1, B1, B2, C1, B1, B1, B1, B1, C2, B2, A1, B1, B1, B1, B2, A2, B2, B1, A1, B2, B1, A2, A2, A1, A2, B2	- pleasant feelings **-feeling great** **-** **-** pride -confidence -accomplished -ambitious -pleasantly challenged to work under time pressure (short deadline) -being unique -engaged, amazed -inventive -pleased -happy and inspired -proud	-looking for (specialized) information highly contributed to a better information retention **-getting a very good grade (9/A-)** -learning new information from colleague's presentations and from one's own research work -improving team work skills -improving presentation skills in front of an audience -being acknowledged by peers and facilitators (from the point of view of the English language) -improving self-confidence in using English in front of an audience -inspiring the students to develop themselves and to present trustworthy information	36

Type of activity	English Level (self-assessed)	Feelings	Reasons	No. of answers
		-nostalgic -competitive (positive and negative) -interested	-contributing to the gathered information with personal informational inputs -presenting in English for the first time -being acknowledged by the facilitators (teacher) -presenting hands-on projects, with real-life products -creating beautiful memories -getting feedback from peers and getting to watch the result of one's work	

(source: authors' own)

Another set of 27 respondents (6.85%) chose to present face to face discussion/ dialogues or in front of an audience (face to face format), descriptive sequences on specialization related topics, analyzing a quote and discussing power point presentations (delivered by peers or teachers) as being the most engaging language learning activities, with reasons related to developing public speaking skills and improving language confidence, while the feelings were predominantly of pride, self-confidence and encouragement (Table 3).

Table 3. Activities Relying on Face-to-face Formats

Type of activity	English Level	Feelings	Reasons	Number of answers
-face to face discussion/ dialogues or in front of an audience (face to face format), descriptive sequences on specialization related topics, analyzing a quote, discussing power point	A1, B2, C1, A1, A2, C1, B1, B2, B2, B2, B2, A1, A1, A1, C1, B1, A1, A2, A2, A2, C1, A1, A1,	- -pleasant feelings -relaxed -encouraged (to speak) -proud/ feeling good about oneself -being helped -happiness -proud -creative -feeling great -rewarded	- -being able to speak in front of an audience in spite of suffering from stage track -overcoming the anxiety of speaking in public and enjoying the activity (despite initial reluctance) -no anxiety related to not knowing how to answer (to which the ESP provider's personal traits contribute too) -being aware of the efficiency of the learning process -improving pronunciation	27

Type of activity	English Level	Feelings	Reasons	Number of answers
presentations (SPEAKING)			-improving self-confidence (discussing specialization topics in English, using specific vocabulary) -using free speech -improving language skills and self-confidence in the individual ability of learning English -improving vocabulary -no mistakes in discussing with colleagues, being focused on the spoken outcome and activity engagement -freely expressing one's opinions -the facilitator's engagement	

(source: authors' own)

The rest of the answers were divided between different types of tasks, with specific feelings and rationale behind the engagement experienced by the students, although the statistic rendering is not as impressive as in the case of the tasks mentioned above (tables 1-3). Thus 16 students (4.1%) considered vocabulary-related activities as being the most engaging, either constructed as such *per se* or derivative from other types of activities: tackling specific scientific themes, denominations, as well as tongue-twisters; vocabulary games (miming, explaining, apps, short movies/clips, fill in the gaps of lyrics, learning a song). While the reasons behind these options refer to improved vocabulary (general, specific or technical), the predominant feelings were those of happiness and motivation (Table 4). A group of 13 students (3.29%) focused on a combination of listening comprehension and vocabulary (watching documentaries/movies/PowerPoint presentations related to the field of specialization or to general topics), whereas a set of 11 respondents (2.79%) stated that they felt engaged as long as the activity was rewarded by the facilitator (table 4). Another group of 10 students (2.53%) found engaging those activities that mixed English in Use exercises with reading and listening comprehension (Table 4), and several sets of 9 respondents each considered the following tasks as engaging: a. team work/building, flexible team work used for creating chain stories, poems, business plans and discussing different topics (2.28%) - the students felt acknowledged and they enjoyed communicating and working with

peers; b. activities focused on solving the exercises correctly (2.28%) - skill level recognition was the main reason and the corresponding feeling was that of academic success; c. activities focused on developing interpersonal relationships (Secret Santa, Oscar Awards, Christmas, Thanksgiving Day, talk shows, songs, caroling, listening to Christmas songs) (2.28%)- the students experienced the sense of belonging and sharing joy and happiness (Table 4). Other groups of 7 students each mentioned the the following activities as being engaging: a. written assignments/tasks: plays, ads, book summary*, career essay, opinion essay, e-mails (1.77%) - good learning experiences about which they felt proud when successfully solved; b. tackling interesting, sensitive, real-life topics (1.77%) - the students felt included and understood by being given the opportunity to freely express their opinions (Table 4). Three students (0.76%) signaled intense satisfaction when understanding complex grammar knowledge, while other three (0.76%) felt engaged when being asked to produce an item (video making*) in the target language (English), as they considered their language level was improved and their product had limited, private exposure (only the teacher viewed the result of their work) (Table 4). One answer was given for each of the following situations: a. translating for a group of foreigners (C1 - intense use of English generating high levels of confidence); b. low level of task difficulty (A2 - no reasons or feelings were stated); c. student exchange opportunity (B2 - no feelings were provided in the answer, the main reasons being the fact that the students spent four months in Cambridge) (Table 4).

Table 4. Task Variety

Type of activity	English Level (self-assessed)	Feelings	Reasons	No. of answers
- tackling specific scientific themes, denominations, as well as tongue-twisters (VOCABULARY) -vocabulary games (miming, explaining, apps, short movies/clips, fill in the gaps of lyrics, learning a song)	A2, B2, A2, A2, B2, A2, B1, A1, A2, A2, B1, B1, A1, A1, A1, B1	- -being rewarded (good grade), captivated -fun -relaxed -motivated -happy/fulfilled -successful -feeling good	-technical vocabulary improvement - correct pronunciation of (technical) vocabulary items -vocabulary reinforcement and improvement -better vocabulary and pronunciation -being the best at an app game	16

Type of activity	English Level (self-assessed)	Feelings	Reasons	No. of answers
-watching documentaries/movies /PowerPoint presentations related to the field of specialisation or to general topics (LISTENING and VOCABULARY)	A2, C1	- pleasant feelings - -fun -focused	- achieving specific technical vocabulary	2
	A2, B2, B1, C1, A1, B1, B2, C1, A1, C1, A1		- learning new information related to the field of specialization -educational output -managing with the given English resources (no extra help)	11
-activities focused on rewarding the student	B2, A1, B1, A1, B1, C1, C1, A1, A1, A2, A1	-negative feelings replaced by the feeling of being appreciated -relieved -engaged -successful -happy -self-confidence, empowered	-being given the highest mark after a long series of 8s (Bs) -being given extra points for kinaesthetic activities -proving class attention, comprehension and engagement -doing well in formal examinations -getting the highest mark for correct answers that were not copies -graded oral answers -passing the exam/making the grade -correctly solving subjects related to language skills without extra help	11
-English in use exercises, reading comprehension exercises, listening comprehension (READING, USE OF LANGUAGE, SPEAKING, LISTENING)	B2, B2, C1*, B1, B1, A2, A2, B2, A1, B1	-pleasant feelings -engaged* -motivated -proud	-as compared to high school English activities (translation exercises) -everybody gets the chance to actively participate in the class activities -interesting, up-to-date texts* -the aims of the activity: comprehension, correct speaking and writing, vocabulary improvement -exercising for skill examination -being acknowledged (congratulated)	10

Type of activity	English Level (self-assessed)	Feelings	Reasons	No. of answers
- team work/building -flexible team work used for creating chain stories, poems, business plans and discussing different topics	A1, A2, B2, B1, B2, A2, B1, A1, B1	-pleasant feelings -pride - feeling wonderful -fun, playful -engaged -being helpful -creative -joy -being acknowledged	-benefiting from the colleagues' help in expressing ideas in English -activities resulting in communicative debates and strengthening competitiveness due to the facilitator's traits (open-mindedness, communicative) -everyone was involved -the engaging element of the novelty of the activity (using kinaesthetic activities) -the effect of strengthening group relationships (getting to know one another better) -peer learning -improving vocabulary -impressing the facilitator -promoting a business	9
- activities focused on solving the exercises correctly	A2, A2, A2, A1, B1, B1, A1, A2, A1	- being rewarded (empowerment) -pride -successful -inquisitive -joy, pride	-skill level recognition (being the best; being the only one to know the answer; solving an exercise correctly; getting the highest mark for the first time; the first English language experience)	9
-activities focused on developing interpersonal relationships (Secret Santa, Oscar Awards, Christmas, Thanksgiving Day, talk shows, songs, caroling, watching Christmas songs)	B1, B2, B1, B1, B2, B1, B1, A2, A1	- -engaged -being part of a group/family -being close to the others -pleasant feelings -fun -nostalgic -happines, joy	- -being part of a larger group event -getting to know the new group -transforming a negative aspect into a positive one -bonding activity for the well-being of students	9
- written assignments: play, ads, book summary**career essay, opinion essay, e-mails (WRITING)	B1, B1**, B2, B2, B1, B1, B2	-pleasant feelings -cognitive and emotional satisfaction of expressing oneself	- good learning experiences -individual learning experience**	7

Type of activity	English Level (self-assessed)	Feelings	Reasons	No. of answers
		-proud -feeling extraordinarily	-being given the chance to express career wishes/path design -being given the opportunity to read individual written products (essays on topics of interest) -being acknowledged and impressing the facilitator (teacher) -being able to write ideas that could be reinforced with pertinent examples	
- tackling interesting, sensitive, real-life topics (LGBT) (SPEAKING)	C1, B1, B1, B2, C1, B1, C1	-being accepted and understood - -interested -engaged -enthusiastic	-inclusive experience -engaging learning experience (due to personal interests) -freely expressing personal opinions on interesting subjects -talking about oneself	7
- review of verbal tenses (GRAMMAR) - if clauses	A2, B2, A1	- -intense satisfaction (glorious/victorious)	- -the generated feeling -understanding the notions	3
- video making** -video making after famous books or presenting a movie	B1**, A2, B2	-pleasant feelings** -engaged -fun	-the product was watched only by the teacher (reduced number of stressors), no fear of ridicule from the others** -learning new words (English), learning the lines (English), having fun -self-assessment	3
- translating for a group of foreigners (TRANSLATION)	C1	-confidence	- intensely using language skills	1
- easy tasks (LEVEL OF DIFFICULTY)	A2	-	-	1
-exchange opportunities	B2	-	-studying for 4 months in Cambridge	1

**one numeric respondent with a double answer fitting two distinct categories

(source: authors' own)

It must be specified that a number of 14 students (3.55%) (A1-5; A2-1; B1-3; B2-5; C1-0; C2-0) mentioned the fact that they do not remember a specific foreign language event or episode they enjoyed and another 20 (5.07%) (A1-12; A2-4; B1-2; B2-2; C1-0; C2-0) stated that there was not the case, with no reasons to support their answer, while only one of them admitted that it was because he/she did not understand the subject (English). Moreover, 13 (3.29%) (A1-4; A2-2; B1-1; B2-2; C1-4; C2-0) of them gave no answer to this question and some students did not attach a feeling to the task they enjoyed. There was also a group of 7 (1.77%) students (6 students of A1 level and 1 of A2 level) who chose to answer in the negative, by presenting events/episodes they considered to be unsuited for the English class (*e.g.* drawing), the reasons being related to: accusing the facilitator for their (*i.e.* the students') lack of English knowledge, benefiting from no English classes, the teacher being in a hurry all the time or even missing classes and being allowed to solve Baccalaureate exam exercises for other subjects during the designated English classes. One student (B1) gave an answer that could not be quantified, while there were also several respondents in each category, insignificant from a statistical point of view, that did not provide either the feelings or the reasons.

3.2. Discussions

The results, as presented above, render the concepts of student engagement and enjoyment on four main levels determined by the type of specific language activity, ranging from complex speaking activities and PBL (Project-based Learning) to simpler speaking activities and vocabulary-related.

3.2.1. Engagement rationale based on complex speaking activities

Although the moments of engagement were the same, the reasons behind them led to a double categorization. On one hand, 48 (12.18%) students (Table 1) focused on: a. use of language aspects (how to take part in dialogues, how to communicate, how to use verbal tenses, empowered and confident in communication abilities in a foreign language, language self-assessment, successful assessment); b. personal and interpersonal skills (benefiting from a new way of teaching, feeling empowered, being competitively involved, peer learning, performing, improvising, presenting, debating, sharing, progress self-awareness, teacher support acknowledgement); c. academic aspects (acquiring educational information, being presented with opportunities for professional development). On the other hand, 39 (9.89%) respondents (Table 1) showed higher cognitive engagement through the variety of the given answers, out of which the most relevant refer to stimulating thinking and speaking in a foreign language (English), acknowledging the importance of the contextual educational output, as well as of fully engaging in

communicative activities with peers, English language self-assessed progress in an ipsative manner, understanding different standpoints, managing speaking anxiety, being presented with cognitive and logical challenges, learning specific vocabulary by simultaneously expressing opinions on a certain topic and tackling complex discussion themes (political and social issues).

The language level distribution of answers reveals that the second group (in Table 1) is characterized by the lack of A1 and A2 respondents, while the first is predominantly represented by A1-A2 users of English (24; 50%), these aspects leading to the conclusion according to which students with a low level of language acquisition seem to prioritise those elements they feel more secure utilising, while higher, more complex linguistic skills are dismissed for practical reasons, as well as in order to avoid feelings of language inadequacy and anxiety.

3.2.2. Engagement rationale related to PBL (project-based learning)

Among the answers given to question number 5, 36 (9.13%) (Table 2) stated that the most engaging foreign language activities were those based on projects, including their presentations and the participation in the ensuing debates, listing aspects such as: a.conscious peer learning; b. the importance and rigour of research and presentation for long-term information retention (learning), adding personal input to the research work, observing the results of one's work through peers' perspectives; c. improved interpersonal skills (team work, presenting in front of an audience) and language self-confidence; d. conscious peer and teacher acknowledgement; e. inspiring self-development and encouraging new experiences (presenting in English for the first time, presenting a hands-on product); f. creating memorable experiences. The corresponding feelings are, thus, of a higher order, including pride, confidence, accomplishment, challenges, uniqueness, amazement, inventiveness, inspiration, competitiveness and even nostalgia.

These elements resonate to Little's (2007), Niemiec and Ryan's (2009) and Ryan and Deci's (2000) ideas of exposing students to supportive social conditions, designing useful and meaningful tasks and also giving them the sense of freedom and choice, while engagement is shown to be cognitive, emotional and behavioral as well.

The language level distribution of answers favours B1 and B2 users (55.5%), strengthening the idea according to which higher English level students tend to emphasise the importance of cognitive information processing in a foreign language (*i.e.* English) and, most significantly, rendering communicative skills in a wide variety of context.

3.2.3. Engagement rationale based on simpler speaking activities

Twenty-seven (6.85%) students highlighted the fact that they felt mostly engaged in English class activities while being involved in: a. face to face discussions and dialogues, in front of an audience; b. descriptive sequences on specialization related topics; c. analyzing a quote; and, d. discussing power point presentations. The reasons they provided preponderantly refer to overcoming the anxiety of speaking in public, as well as being able to give free answers, without the constraints of answering objective assessment items or of making mistakes leading to lower assessment results, as well as improving different language aspects (pronunciation, vocabulary) and language confidence. The most relevant feelings were those of being relaxed, encouraged, proud, helped/supported, happy, creative, rewarded and feeling pleasant, great. These issues are congruent with many researchers emphasizing the significance of meaningful task and material selection (Skinner and Pitzer, 2012; Ryan and Deci, 2000; Linnenbrink and Pintrich, 2003; Little, 2007; Niemiec and Ryan, 2009).

The language level distribution of answers shows beginner users (A1, A2 - 55.5%) preferring a safe environment and tackling easier tasks they feel confident enough with, according to their knowledge of English.

3.2.4. Engagement rationale related to other types of activities

Although not necessarily statistically relevant, clusters of students provided various reasons behind their enjoyment of different task-related or skill-oriented (language, personal, interpersonal) English class activities, as follows, targeting: vocabulary and pronunciation improvement (specific themes and specialized or technical vocabulary, games of mime, apps, watching clips, lyrics of songs), the majority of the respondents belonging to A2-B1 language levels (language level distribution of answers: A1-4; A2-6; B1-4; B2-2; C1-0; C2-0); listening comprehension, the reasons consisting mainly of acknowledged educational output (technical vocabulary, new information acquisition related to individual specializations, self-management of language resources), C1 level registering the highest number of respondents (language level distribution of answers: A1-3; A2-2; B1-2; B2-2; C1-4; C2-0); officially rewarding activities based on behavioral engagement (being given the highest mark after investing a lot of effort, proving class attention, comprehension, doing well in examinations, getting the highest mark through academic effort, providing correct answers with no extra help) - A1 was the level scoring the highest, with the underlying feeling of increased language confidence and self-confidence (language level distribution of answers: A1-5; A2-1; B1-2; B2-1; C1-2; C2-0; language in use, reading, speaking, listening - interactive

and inclusive activities, up-to-date texts, better language learning experiences than in the case of high school language learning experiences, clearly explained aims of the activity, with underlying feelings of motivation, pride and acknowledgement (language level distribution of answers: A1-1; A2-2; B1-3; B2-3; C1-1; C2-0); class management (pair and team work) promoting peer learning, peer support, strengthening competitiveness and group bonds under the guidance of the foreign language provider (open-minded, communicative), all-around engagement and generating pleasant feelings, pride, playfulness, support, creativity, joy and acknowledgement - the language level distribution of answers shows similar values throughout language levels, with the mention that C1 and C2 are not represented (A1-2; A2-2; B1-3; B2-2; C1-0; C2-0). Moreover, while acknowledgement of correct answers generated by skill level recognition (language level distribution of answers: A1-3; A2-4; B1-2; B2-0; C1-0; C2-0) seems to appeal to beginners' level, with most respondents in the A1-A2 category, thus revealing the correlation between engagement and the need to solve the task correctly, in the case of the activities focused on socializing and developing interpersonal skills strengthening the sense of belonging (language level distribution of answers: A1-1; A2-1; B1-5; B2-2; C1-0; C2-0), most respondents were in the intermediate category (B1), familiarizing oneself with new students and group bonding being the main reasons for engagement. Other highlights refer to: written tasks, which were considered good learning experiences mostly by respondents in B1-B2 category, as they provided the opportunity to explain career choices or express ideas in an argumentative, coherent and logical manners, in such a way as to lead to cognitive and emotional satisfaction, pride and feeling extraordinarily (language level distribution of answers A1-0; A2-0; B1-4; B2-3; C1-0; C2-0); being given the opportunity of bringing real-life, sensitive topics into class discussions was the rationale 7 students assigned to language engagement activities, their feelings being rated as intense (inclusion, acceptance, enthusiasm) - the language level distribution of answers (A1-0; A2-0; B1-3; B2-1; C1-3; C2-0) exposes most of the respondents at the B1 and C1 levels; engaging grammar tasks, as they ensured academic comprehension and intense satisfaction to students (3 students - A1, A2, B2); activities placing the students in a control position (creating videos), as they felt fully engaged and able to control language acquisition (vocabulary and structures) and public exposure of their products, and conduct self-assessment (3 students - A2, B1, B2); manageable level of difficulty (1 A2 student), translation applied in real-life contexts (1 C1 student) and student exchange opportunity (1 B2 student), although poorly represented,

inspired confidence (the second example) and implied intense use of language skills (the second and the third examples).

All the above-mentioned aspects come as supplementary confirmation of different research conclusions stressing the correspondence not only between proportional engagement and quality of learning outcomes, but also between enjoyment and disaffection, behaviour and emotion, engagement with language and language awareness (Appleton et al., 2006; Martin, 2007; Skinner et al., 2008; Skinner and Pitzer, 2012; Dörnyei, 2019; Svalberg, 2009; Guo, 2021; Dewaele and MacIntyre, 2014; Sulis, 2022). And, although not statistically significant, they add to the qualitative analysis of foreign language engagement, by allotting importance to individual answers reflecting complex motivations and behavioral patterns within the larger frame of the foreign language learning process.

4. Conclusions

As the present study has tackled the detailed rendering of the concept of foreign language engagement (FLE), the particular case of ESP (English for Specific Purposes) and GE (General English) observed through the UASVMCN (University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca) students' individual English language learning experience, it has been minutely acknowledged that both self-assessed language acquisition level and self-perceived language skill performance are significantly influenced by the specific content and the provider's chosen methods, setting the path for future learning outcomes stemming from willingness to be engaged that further leads to constant language improvement, thus merging along the theoretical directions established by Connell and Wellborn (1991).

Pinned down by Dewaele and MacIntyre (2014) as distinct phenomena, FLE (foreign language engagement) and FLA (foreign language anxiety) have actually created a complementary relationship of reciprocal consequence. However, although targeted by the research questionnaire, FLA has not been included in the current paper, being the aim of a separate article.

The analytical framework applied to the students' answers in connection to FLE has revealed the intrinsic nature underlying the individual motivational variety constructed on positive emotions advancing deeper and interrupted engagement, weaving an interdependency between learning content (as close as possible to topics of interest), teaching methods (synchronized with students' learning needs and traits) and learning outcomes (language levels and performative language knowledge).

Reference list

Akbari, E., Naderi, A., & Simons, R.J. (2016). Student engagement and foreign language learning through online social networks. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ., 1*(4), 1-22. https://doi.org/10.1186/s40862-016-0006-7. https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-016-0006-7.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, *44*(2006), 427–445. https://stelar.edc.org/sites/default/files/Appleton2006.pdf.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. https://www.researchgate.net/publication/227690344_Student_engagement_with_school_Critical_conceptual_and_methodological_issues_of_the_construct.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43-77). Chicago, University of Chicago Press. https://jewishcamp.org/wp-content/uploads/2020/05/ConnellWellborn1991CompetenceAutonomyandRelatedness_AMotivationalAnalysisofSelf-EsteemProcesses.pdf.

Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Stud. Sec. Lang. Learn. Teach., 4*, 237–274. doi:10.14746/ssllt.2014.4.2.5. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134776.pdf.

Dewaele, J.-M., Allbakistani, A., & Ahmed, I. K. (2022). Levels of foreign language enjoyment, anxiety and boredom in emergency remote teaching and in in-person classes. *The Language Learning Journal 52*(1), 117-130. https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2110607.

Dornyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the l2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *9*(1), 19-30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212651.pdf.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117–142. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543059002117.

Guo, Yunxian (2021). Exploring the Dynamic Interplay Between Foreign Language Enjoyment and Learner Engagement With Regard to EFL Achievement and Absenteeism: A Sequential Mixed Methods Study. *Front. Psychol., 12,* 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.766058. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.766058/full.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(2), 119-137.

https://canvas.harvard.edu/courses/3939/files/731577/download?verifier=Gy0on3jHJgIfpRdRhESafEoifJGVK67d9bznQVVS&wrap=1.

Little, D. (2007). Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/Little_Learner%20autonomy.pdf

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 413–440. https://www.researchgate.net/publication/281156320_Examining_a_multidimensional_model_of_student_motivation_and_engagement_using_a_construct_validation_approach.

Mihai, M., Albert, C.-N., Mihai, V.C., & Dumitras, D.E. (2022). Emotional and Social Engagement in the English Language Classroom for Higher Education Students in the COVID-19 Online Context. *Sustainability, 14(8)*, 4527. https://doi.org/10.3390/su14084527. https://www.mdpi.com/2071-1050/14/8/4527.

Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133–144. https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1477878509104318.

Ocakli, S. (2022). STUDENT ENGAGEMENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: A MULTIMETHOD INVESTIGATION OF PERSONAL AND SOCIAL FACILITATORS IN A HIGHER EDUCATION CONTEXT. https://www.researchgate.net/publication/357832566_STUDENT_ENGAGEMENT_IN_FOREIGN_LANGUAGE_EDUCATION_A_MULTI-METHOD_INVESTIGATION_OF_PERSONAL_AND_SOCIAL_FACILITATORS_IN_A_HIGHER_EDUCATION_CONTEXT.

Oxford, R.L. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. GALA: Oxford. https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview.

Ryan, M.R., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765–781. https://www.researchgate.net/publication/228502492_Engagement_and_Disaffection_in_the_Classroom_Part_of_a_Larger_Motivational_Dynamic.

Skinner, E.A. & Pitzer, J.R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer. https://www.researchgate.net/profile/Azkananda-Widiasani/publication/3107731

30_Handbook_of_Student_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7/Handbook-of-Student-Engagement.pdf.

Sulis, G. (2022). Engagement in the foreign language classroom: Micro and macro perspectives. *System, 110*, 102902. ISSN 0346-251X. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102902. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X22001841.

Svalberg, A.M.L. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, *18*(3-4), 242-258. https://www.academia.edu/51236625/Engagement_with_language_interrogating_a_construct.

The CEFR Levels. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions.

CAPITOLUL VIII: ACCENTUL ÎN LIMBA ROMÂNĂ – (O PROVOCARE) (PENTRU STRĂINI)?

Emina CĂPĂLNĂȘAN, Lect. univ. dr.

Universitatea de Vest din Timișoara
emina.capalnasan@e-uvt.ro

Abstract: Unlike Hungarian, where the accent has a fix position, or French, where most of the words have the accent on the last syllable, in Romanian things are more complicated. What does this mean? That there is a variety of possibilities and almost the impossibility to set some clear norms. Could we communicate ignoring the accent? Yes and no. There are some words which are spelled in the same way, but are pronounced differently. Thus, we could need precision and attention to details when communicating. Sometimes it is difficult even for native speakers to accentuate words by-the-book (that is why there were and still are words with two possibilities of being accentuated), not to speak about foreigners learning Romanian. In the current article we will try to set some criteria to group words according to the type of the accent and we will propose a practical course design starting from this problematic issue: the accent in today's Romanian.
Keywords: accent, rule, RFL, humanistic language

Rezumat: Spre deosebire de maghiară, unde accentul cade întotdeauna pe prima silabă, şi de franceză, unde cade în majoritatea cazurilor pe ultima, în română lucrurile sunt mai complicate. Ce înseamnă asta? Că există o varietate de posibilități și aproape o imposibilitate de a trasa niște norme clare. Putem să comunicăm fără să ne preocupe accentuarea corectă? Da și nu. Există cuvinte cu aceeași formă, dar cu o modalitate diferită de accentuare. Așadar, putem avea nevoie de precizie în comunicare. Nu e ușor uneori nici pentru vorbitorii nativi de română să accentueze ca la carte (de aceea au și existat multe situații cu variante de accentuare), dar mai pentru străinii care învață româna. În prezentul articol vom încerca să stabilim niște criterii de a grupa cuvintele în funcție de particularitățile de accentuare, propunând un mod de desfășurare a unui curs practic pornind de la problematica accentului.
Cuvinte-cheie: accent, normă, RLS, limbaj umanist

1. Introducere

Situația privitoare la accent în româna actuală este, în egală măsură, simplă și complicată, stând și sub semnul libertății, dar și sub cel al constrângerii. Pe scurt, situația este aceasta: accentul este liber. (v. DOOM$_3$, *Studiu introductiv*). Acest lucru

atrage după sine varietatea de posibilități, de variante de pronunțare, imprevizibilitatea și, uneori, imposibilitatea de a trasa reguli clare. Ca dascăl și vorbitor nativ, ne-am pus întrebarea dacă putem să comunicăm fără să ne preocupe accentuarea corectă. Fără doar și poate, avem nevoie de precizie în comunicare; pe de altă parte, trebuie să admitem că nu este ușor uneori nici pentru vorbitorii nativi de română să accentueze ca la carte (de aceea au și existat multe situații cu variante de accentuare). Deși ne-am propus ca obiectiv să identificăm criterii relevante de a grupa cuvintele în funcție de tipul și locul accentului, ne-am gândit că este mai realist și mai util să propunem un mod de desfășurare a unui curs practic de RLS, pornind de la problematica accentului, scoțând în evidență că particularitățile de accentuare a cuvintelor permit asocieri noi.

2. Contextul

Studenții de la Programul Pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini, din cadrul Facultății de Litere, Istorie, Filosofie și Teologie (Universitatea de Vest din Timișoara) au primit ca sarcină în cadrul orelor de limbaj specializat (științe umaniste și arte) să recite o poezie în limba română. Una dintre studente (de origine albaneză, vorbitoare de albaneză, italiană, engleză) a ales să recite poezia *Rar*, de George Bacovia (rezultatul: o înregistrare audio). În strofa *Nimeni, nimeni, nimeni,/ Cu atât mai bine --/ Şi de-atâta vreme/ Nu ştie de mine/ Nimeni, nimeni, nimeni...* apare repetitiv *nimeni*, pronunțat [*nim<u>e</u>ni*], deplasarea accentului fiind evidentă în momentul ascultării înregistrării. Sarcina a fost îndeplinită, atmosfera fiind perfect transmisă, mesajul fiind autentic redat, rămâne însă întrebarea dacă este necesar ca profesorul să atragă atenția asupra modalității de pronunțare sau, mai mult, să deschidă discuția privitoare la accent.

Dacă ne uităm în DOOM sau în *Îndreptar*, găsim recomandarea privind modalitatea de accentuare și câteva reguli generale privitoare la accent. Importantă este însă și raportarea vorbitorilor la regulă ori atitudinea specialiștilor față de astfel de chestiuni formale. În acest sens, ni se pare relevantă poziția lingvistei Adina Dragomirescu, exprimată în cadrul emisiunii *Vorbeşte corect!* (https://www.youtube.com/watch?v=VRjjWzVhqA4&t=14s). Se face vorbire în cadrul emisiunii difuzate la TVR1 despre modificările de accente din $DOOM_3$, în minutul 4 lingvista afirmând că accentul este un tip de subiect pe care nu l-ar da la examene, poziție argumentată puternic în momentul următor. Acest lucru susține dificultatea elementului teoretic. Contextul nostru este unul special, în care nu luăm în calcul accentul ca subiect/obiect(iv) al evaluării,ci ca element ce întregește însușirea corectă a unor fapte de limbă. Revenim asupra chestiunii: corectăm? Un

răspuns afirmativ ar putea avea drept contraargument unul dintre principiile taxonomiei lui Fink (v. Taxonomy of Significant Learning (Fink, 2003a). | Download Scientific Diagram): *Ce impact vreau să aibă activitatea asupra studenților?* Impact de durată. Mai mult, accentul regăsibil în literatură ori în artă poate demonstra cât de personală și interpretabilă poate fi pronunția: *Apoi închipuirea îşi strânge-a sa aripă;/ Tablourile toate se şterg, dispar încet,/ Şi mii de suvenire mă-nconjură într-o clipă/ În fața unui tainic şi drăgălaş portret.* (V. Alecsandri); *Dar de-am reuşit o clipă/ Să vă fac să mai visați/ Dați-mi toți câte-o aripă/ Şi să fim pe lume frați.* (Pasărea Colibri). Putem continua, sprijin fiindu-ne lucrările lexicografice: *aripă*: accent fluctuant (v. CADE, 1926; Scriban, 1939; DLRM, 1958; NODEX, 2002; DEX, 2009).

În discursul obișnuit, accentul este o provocare pentru români, situațiile speciale ori problematice nefiind puține. O întrebare simplă și deschisă: cum accentuăm *corect* următoarele cuvinte: *caisă*, *adidas*, *taxi*, *trafic*, *rucola*, *butelie*, *tiramisu*?

Ezităm? De ce ezităm, oare?

Câteva explicații:

- influența altor limbi (Trebuie evitată tendința deplasării accentului spre începutul cuvântului, care se observă la diverşi profesionişti (mai ales sub influența modelului limbii engleze): **colon, *pancreas* – DOOM$_3$, *Studiu introductiv*);
- formele care circulă (*butelie, caisă*);
- asocieri greșite (muzică, poezie – vorbire curentă: *Mi-am pus cămaşa de* nailon...);
- lipsa de interes/de conștiință lingvistică (rostirea firească, naturală – *Eu am impresia că pronunț așa...* (Sextil Pușcariu))
- aspect formal complicat (În română, accentul este liber, putând atinge oricare din silabele cuvântului, de la ultima până la prima: *că-lă-tor*, *lu-mâ-na-re*, *câm-pi-i-le*, *va-lu-ri-le*. În alte limbi, accentul este întotdeauna *fix*: în franceză, cade pe ultima silabă (*maison*, *sentiment*), iar în maghiară numai pe prima (*kenyér* „pâine”, *város* „oraș”). Celelalte limbi romanice – italiana, portugheza și spaniola – au accentul liber, la fel engleza, germana sau rusa. (Funeriu, 2019)

În ortografia românească, accentul grafic nu se folosește decât atunci când apare pericolul unei confuzii. Când scriu *veselă* nu e nevoie să marchez grafic silaba accentuată. Cititorul înțelege imediat, din context, dacă e vorba de adj. „voioasă” sau de „ustensilele din bucătărie”. Se întâmplă rareori, dar se întâmplă, ca un context să

fie insuficient și atunci e bine să notăm accentul prin semnul corespunzător pentru a nu crea confuzii. (*Ibidem*)

Având în vedere toate aceste aspecte, expunem în continuare câteva elemente teoretice relevante.

1. După DEX, 2009, ACCENT, accente, s. n., cuvânt însemnând *pronunțare mai intensă*, pe un ton mai înalt etc. a unei silabe dintr-un cuvânt sau a unui cuvânt dintr-un grup sintactic; semn grafic pus de obicei deasupra unei vocale pentru a marca această pronunțare sau altă particularitate de pronunțare. (Notă în DOOM$_3$: De regulă, în scrierea limbii române nu se notează vocala accentuată).
2. În funcție de uzul literar actual, prezentele norme *recomandă* o singură accentuare la cuvinte (substantive, adjective) și nume proprii precum: *acatist, anaforă, anost, antic, aripă, avarie, axilă, bantu, bengali, bolnav, butelie, calcar, caracter, călugăriță, chivot, delebil, doctoriță, Dobrogea, duminică, duşman, editor, februarie, fenomen, furie, gingaş, hatman, ianuarie, icos, intim, jilav, miros, nandu, niscai, penurie, picnic, pilotă, pojghiță, precaut, pricină, profesor, puber, radar, regizor, satiră, sever, simbol, simpozion, şervet, trafic, unic, vector, vultur.*
3. Unele accentuări și silabații nerecomandate de normă *sunt percepute* ca greşite/inculte: **amnistie, *buteli̯e, *capsulă, *emai̯l* „smalț”, **seif* (corect: *amnistie, butelie, capsulă, email, seif*).
4. Norma accentuală fiind *relativ laxă*, alte accentuări decât cele recomandate *se pot utiliza* în anumite cazuri, fiind uneori *livreşti*, chiar resimțite ca pedante, mai apropiate de etimon, eventual cu încercare de specializare semantică sau de domeniu ori reprezentând accentuări mai vechi și/sau regionale: *antic, profesor; caracter, fenomen; călugăriță, doctoriță; bolnav, duşman*; ! *editor* (de carte)/*editor* (TV) s. m., pl. *editori*/*editori*; abr. *ed.*
5. La verbul *a fi* ind. prez. 1, 2 pl. *se recomandă* accentuarea *suntem, sunteți.*

Observând tonul lejer din DOOM$_3$: *(se) recomandă*, *sunt percepute*, *norma relativ laxă*, întărim ideea că problematica accentului în limba română actuală este dificil de conturat, încadrările, listele, trasările exacte fiind elemente complicat de realizat.

Astfel, ce (mai) înseamnă accentul?

Considerăm că în următoarele situații accentul este absolut necesar, de neignorat, relevant pentru o discuție filologică, cu și pentru specialiștii actuali și viitori:

1. în împrumuturi: *café-frappé* (pl. *café-frappéuri*), *chou à la crème, pietà, tiramisù*;
2. în lanțul vorbirii: cuvinte rostite mai puternic vs cuvinte rostite mai slab: **Mie** *mi-a spus.* (un element special pentru un nonnativ);
3. în comunicarea culturală: *Am vizitat Muzeul Tortu<u>r</u>ilor din Amsterdam*;
4. în comunicarea profesională și profesionist făcută: *edito<u>r</u>* (de carte)/*edi<u>t</u>or* (TV).

Prin urmare, suntem de părere că *accentul* poate fi integrat într-un curs special elaborat pentru studenții programului pregătitor (care studiază în semestrul al II-lea limbajul umanist).

3. (Ce?) (Cum?) predăm?

Există criterii de a grupa cuvintele în funcție de tipul accentului (*fonetic* vs *grafic*) și de locul accentului (mai exact, după poziția în cuvânt a silabei accentuate: *oxiton*, *paroxiton*, *proparoxiton*, *superproparoxiton*), însă acest sistem de categorisire este greoi, plictisitor, nefuncțional pentru străini. Pentru studenții străini, ar fi interesantă o grupare a cuvintelor cu accent special în funcții de domeniile de interes pentru ei: cultură, modă, gastronomie etc. sau în funcție de origine: franceză, engleză, italiană etc. Așadar, ar putea fi realizat un corpus care să cuprindă cuvinte cu un accent special în funcție de origine sau de domeniul în care au apărut/sunt active. De la o chestiune formală, aridă, *accentul*, s-ar ajunge la idei precum importanța fiecărui element într-un discurs, la pronunțarea corectă a unor nume proprii străine ca mărci ale identității culturale și dovezi ale unei culturi bogate. (contextualizare: limbaj specializat: științe umaniste și arte: *Händel, Racine, Yale*, *Roland Barthes* – curente culturale, elemente culturale păstrate, identificabile în artele întregii Europe și nu numai).

4. De la provocări la soluții și metode

Pentru a urmări concretizarea subiectului în discuție într-un act conversațional și pentru a exersa diverse elemente culturale (în care accentul este important), putem lua în considerare următoarele aplicații:

- exerciții de asociere cuvânt-imagine;
- exerciții de ascultare: „Ce nu sună bine/românește?” (v. Răriș-Fierbințeanu, 2023);

- vizionarea filmelor/reels (în limba română) (un model convingător pentru importanța accentului: https://www.youtube.com/shorts/E_WlHS2ZgmM?feature=share);
- jocuri de rol: la consulat, primirea unui ambasador, susținerea unui discurs public.

5. Motivația

Profesorii de RLS pot utiliza diverse metode și instrumente didactice eficiente pentru a facilita învățarea și utilizarea acestor cuvinte de către studenți. Este esențială integrarea aspectelor legate de plasarea accentului în cadrul cursurilor de RLS *pe tot parcursul nivelelor de studiu*, oferind clarificări punctuale și relevante, fără a deschide discuții complexe despre accent, ci concentrându-ne asupra cuvintelor introduse în lecțiile de vocabular sau întâlnite de studenți în diverse contexte. (v. Răriș-Fierbințeanu, 2023).

6. Propunere

Propunem un curs practic de RLS (sem. 2, A2-B1), având la bază modelul reflexiv-colaborativ[3], fundamentat pe câteva principii: *învăţarea este o construcție a cunoașterii*; *învăţarea este colaborativă*; *învăţarea este contextuală*; *învăţarea este autodirecţionată*; *învăţarea este un efect al acţiunilor de predare și evaluare*. Toate converg înspre un principiu simplu, repetabil, tangibil: menținerea minții active.

Cadrul teoretic se compune din câteva idei simple, extrase din lucrările lui Bloom și Biggs: *Create – apply – remember*; *The outcomes – formulated first* (cft.vanderbilt.edu; www.ucdoer.ie).

Fundamentele și, totodată, specificul modelului RCL (v. cda.uvt.ro, documentul de prezentare) pot fi reduse benefic la triada: activitate individuală – activitate colectivă – activitate în plen. Pornind de la premisa că modelul care stă la baza activităților propuse este adaptabil, funcțional[4], activ, interactiv, creativ, dar și creator, am aplicat esența modelului RCL: reflecția individuală + reflecția colectivă;

---

[3] Am propus și alte tipare de organizare a unui curs pentru studenții programului pregătitor în următoarele studii: *Explorarea reflexiv-colaborativă a spațiului: familiarizarea cu elemente de arhitectură și design urban*. *Quaestiones Romanicae*, 203-211; *Explorarea reflexiv-colaborativă a frumosului prin lectură*. *Lexic comun / Lexic specializat General Lexicon / Specialized Lexicon Lexique commun / Lexique spécialisé*, 17-28.

[4] V. Emina Căpălnășan, Ana-Maria Radu-Pop. *Fixarea modului conjunctiv: tipar gramatical vs. model comunicativ-funcțional*. *Quaestiones Romanicae. Lucrările Colocviului Internațional Comunicare și cultură în Romania europeană*, 179-187, articol în care care se pledează pentru identificarea și aplicarea unor tipare de predare-învățare utile studenților, gândite pornind de la scopul învățării și finalitatea actului educațional.

raportarea rezultatelor/plen; framework de reflecție; roluri clare pentru fiecare în echipe; reguli clare pentru reflecția colectivă; indicatori ai învățării (feedback și evaluare – auto-/heteroevaluare). Redăm în continuare tiparul RCL[5], urmând să expunem câteva activități și sarcini:

I. Debutul activității
II. Anunțarea temei/subiectului activității și a obiectivelor
III. Reflecția individuală
IV. Reflecția colectivă
V. Raportarea rezultatelor
VI. Reflecția colectivă
VII. Încheierea activității

I. Activitate conversațională

Activitatea de debut poate cuprinde discuții libere cu studenții: *Vă plac dulciurile? Care sunt dulciurile voastre preferate? Ce dulciuri ați mâncat în România?* Discuția este colectivă și nu urmează un tipar. Răspunsurile pot fi folosite ca element declanșator al următoarei etape:

II. Citim împreună!
Text-suport:

> Tiramisu este poate cel mai cunoscut desert italian. Rețeta originală de Tiramisu prevede pișcoturi însiropate în cafea tare, montate cu o cremă fină și aerată de mascarpone cu zahăr și ouă și pudrate din abundență cu cacao. Așa cum v-am obișnuit până acum, încercăm să vă oferim rețeta originală de Tiramisu, așa cum este consemnată în Italia și cum este preparată acolo. Tiramisu este un desert pentru adulți, deoarece conține cantități destul de mari de cofeină și uneori de alcool (vin dulce licoros Marsala sau lichior de migdale Amaretto), iar numele lui s-ar traduce „ridică-mă!”. Este un desert revigorant care efectiv te pune pe picioare și-ți dă energie. (după savoriurbane.com)

Acest exercițiu are ca scop o trecere firească de la general la particular, de la discuții lejere și ton colocvial la ideea de limbă română ca discurs/limbaj specializat (cu particularități și influențe). În sens pragmatic, ne-am propus să facem un pas

[5] Menționăm că am început să analizăm și să aplicăm modelul RCL în urma participării la un program de formare psihopedagogică, desfășurat la Universitatea de Vest din Timișoara și la competiția de granturi *CNFIS-FDI-2020-0274 (v. https://cda.uvt.ro/granturididactice2020/).*

important spre conștientizarea diferențelor dintre limbajul comun și limbajul specializat.

Ca sarcină de seminar am propus citirea activă a unui text (folosind metoda SINELG[6]). Câteva întrebări-suport: *Ce părere ai despre opiniile exprimate în text? Ești de acord sau nu? Argumentează*[7]. Se activează aici conceptul de *reflecție individuală*, iar materialele pot fi variate (două texte de nivel diferit de dificultate; întrebări stabilite în funcție de nivelul textului, texte cu teme diferite: gastronomie vs modă). Acest demers constituie un argument pentru susținerea învățământului centrat pe student. În felul acesta, considerăm că fixitatea unor sarcini lasă loc adaptabilității și creativității.

Concluzia care trimite direct spre elementul teoretic (formal): forma recomandată este:

III. Sarcini

Ce știm deja vs ce e nou: activități lexicale, folosirea dicționarului: găsiți explicații/sinonime pentru cuvintele noi, integrați-le în contexte noi/propuse de voi.

---

[6] Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii.

[7] „Consolidarea competenței de utilizare a limbii prin obținerea unei independențe de comunicare se realizează în procesul de însușire a limbii la nivelul B2, când studentul trebuie să converseze și să acționeze spontan. La nivel interacțional și în planul exprimării orale și scrise, elementele-cheie ale acestei etape de învățare sunt: *părerea argumentată* [subl. n. E. C.], comparația, opțiunea, alegerea. În acest sens, activitățile de învățare a limbii vor fi orientate spre acte de limbaj ce susțin independența lingvistică și interacțională a studentului (de exemplu: *cum emitem și argumentăm o părere* [subl. n. E.C.], cum exprimăm o convingere, cum aducem contraargumente; cum captăm și cum verificăm atenția interlocutorului; cum expunem avantajele și dezavantajele unui obiect, situații, posibilități etc.; cum ne corectăm și cum reformulăm, când nu suntem înțeleși; cum îi cerem interlocutorului să dea detalii suplimentare).” Pentru cadrul teoretic complet, vezi Gabriel Bărdășan, Emina Căpălnășan, *Modalități de valorificare a descriptorilor de competență din cadrul european comun de referință pentru limbi în predarea limbajelor specializate la programul pregătitor de limba română*. „Studii de știință și cultură”, 53-65.

IV. Să colaborăm!

1. Scrieți o rețetă (text scurt; notați ingredientele și pașii de urmat) – roluri clare în cadrul echipei: scriitor, raportor, traducător, economist). Notați costul și timpul necesar preparării.
2. Realizați o listă a ingredientelor de bază folosite la un desert (urmărirea chestiunilor privitoare la accent).
   Problematizăm: *Pronunție previzibilă? Probleme de accentuare? Dificultăți la nivel de lexic?*

V. Comunicarea rezultatelor în fața colegilor: prezentarea rețetei.

VI. Sarcini: Care rețetă este cea mai ieftină? Care rețetă este cea mai scumpă? Care rețetă este cea mai simplă? Care este cel mai bun desert?

Să punctăm: *clasic* sau *clasic*?; *tiramisu* sau *tiramisu*?; *lichidă* sau *lichidă*?. Alte variante? Situații speciale? Putem susține acest moment teoretic printr-un filmuleț (https://youtu.be/vgmFvOe4P1k).

Pentru a varia conținutul și resursele, dar și pentru a-i expune pe studenți la un alt tip de discurs, propunem vizionarea unui alt filmuleț: *Și străinii... gătesc/vorbesc românește* – https://youtu.be/d65bFWbdlSU. Vizionarea va fi una activă: accentul fiind pe accent/pronunție: *Tanzania*, *Cluj* etc.

VII. Descrie pe scurt povestea Dianei: de unde este, de ce a venit în România, ce face acum în România?

În final, putem redeschide dialogului lejer: *Care este povestea ta: de unde ești, de ce ai venit în România, ce o să faci anul viitor?*

7. O încercare de teoretizare: accentul în șase pași ușori:

1. Obsesia corectorilor: *taxi, trafic.*
2. Obsesia profesorilor de română: *a mânca, a cânta, a iubi*; *mâncăm*, *suntem.*
3. Respectul pentru origine: *Ankara, Nicosia, Bogota*, *Peru.*
4. Respectul pentru mâncare: *tiramisù, frappé, ragu.*
5. Respectul pentru România: *Coşeriu, Funeriu, Prunariu, Puşcariu.*
6. *Respectul* în română: *Tăceți (din gură)!*

Încheierea seminarului le aparține exclusiv studenților, care sunt invitați să pună întrebări cu privire la tema seminarului și să noteze una-două idei interesante, precum și idei despre care vor să mai discute. Sunt rediscutate și conștientizate obiectivele și rezultatele învățării.

8. Concluzii

Competenţa gramaticală, care constă în cunoaşterea resurselor limbii şi capacitatea de a le folosi (după CECRL), este necesară a fi dobândită, gramatica fiind unul dintre principalele instrumente în comunicare. Prin urmare, cei care învaţă româna ca limbă străină într-un cadru instituţional trebuie să şi-o dezvolte. Aparent un detaliu, chiar o problemă, *accentul* poate fi greoi și plictisitor dacă este un scop, iar nu un mijloc; transformat însă în element declanșator poate duce, fără îndoială, la discuții interesante între filologi și oameni de cultură. De aceea, susținem, prin propunerea noastră de design al unui curs de RLS, apelul la fapte de limbă pentru a ajunge la teme culturale relevante astăzi, într-un context al plurilingvismului, al intercomprehensiunii, al dialogului cultural ori al folosirii englezei ca mijloc de comunicare academic.

Referințe bibliografice

******Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a revăzută și adăugită (2009). Univers Enciclopedic Gold.

******Dicționarul limbii române moderne* (1958). Editura Academiei.

******Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*. Ediția a III-a (2021). Univers Enciclopedic.

******Îndreptarul ortografic, ortoepic, morfologic şi de punctuaţie*. Ediția a 6-a (2024). Univers Enciclopedic Gold.

******Noul dicționar explicativ al limbii române* (2002). Litera Internațional.

Bărdășan, Gabriel, Căpălnășan, Emina (2019). *Modalități de valorificare a descriptorilor de competență din cadrul european comun de referință pentru limbi în predarea limbajelor specializate la programul pregătitor de limba română*. „Studii de știință și cultură", 53-65.

Candrea, Ioan-Aurel (1926-1931). *Dicționarul enciclopedic ilustrat*. Cartea Românească.

Căpălnășan, Emina, Radu-Pop, Ana-Maria (2018). *Fixarea modului conjunctiv: tipar gramatical vs model comunicativ-funcțional*, *Quaestiones Romanicae. Lucrările Colocviului Internațional Comunicare și cultură în Romania europeană* (ediția a VI-a/16-17 iunie 2017). Jate Press, 179-187.

Drăghici, Ovidiu (2005). *Există accent secundar în română?*. „Analele Universității din Craiova", Seria Stiințe Filologice. Lingvistică, 343-351.

Funeriu, Ionel (2019). *Biografii lexicale*. Brumar.

Graur, Alexandru (2009). *„Capcanele" limbii române"*. Ediție îngrijită de Liviu Groza. Humanitas.

Răriș-Fierbințeanu, Carmen (2023). *Perechi accentuale în română și în engleză. Dificultăți în utilizarea lor de către studenții* străini. *Romanian Studies Today*, 91-102.

Scriban, August (1939). *Dicționaru limbii românești*. Institutu de Arte Grafice „Presa Bună”.

Webografie
https://cda.uvt.ro/.
https://www.youtube.com/watch?v=VRjjWzVhqA4&t=14s.
Taxonomy of Significant Learning (Fink, 2003a). | Download Scientific Diagram.

Resurse online
https://www.youtube.com/shorts/E_WlHS2ZgmM?feature=share.
https://youtu.be/d65bFWbdlSU.
https://youtu.be/vgmFvOe4P1k.
Savori Urbane | RETETE CULINARE SIMPLE.

CAPITOLUL IX: ANALIZA DISCURSULUI ÎN ROMÂNA PENTRU OBIECTIVE SPECIFICE

Maria SIMINA-SUCIU, Dr.

Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
maria.suciu1@ubbcluj.ro

Abstract: Discourse analysis focuses on the forms and functions of a language and the specific contexts in which it is used. It also represents a shift from grammar-centered teaching to communication in real-life contexts using specialized language. First, we need to consider the difference between the two concepts. Then, we must adapt the course to the specific needs of the learner. Next, we should conduct a needs analysis to develop the teaching materials. A well-structured course centered on communication in concrete, professional, or academic contexts is essential for acquiring Romanian as a foreign language. Therefore, by investigating the functions of language, teachers can create materials and adapt existing ones to improve several skills, including comprehension (both oral and written) and communication. Building on theories concerning language functions and discourse structures, providing insights into the language and communication practices of specific professional or academic communities. Thus, it prepares the learner to communicate effectively in their line of work, beyond general language. In this approach, starting from the idea that no group is homogeneous, the article aims to present how discourse analysis is useful to the RFL teacher in specialized language and language for specific purposes courses.
Keywords: discourse analysis, Romanian for specific purposes, Romanian for academic purposes, specialized language, Romanian for occupational purposes

Rezumat: Analiza discursului se concentrează pe formele și funcțiile unei limbi, dar și pe contextele specifice în care ea e utilizata. Reprezintă, totodată, trecerea de la o predare centrata pe gramatica la una centrata pe comunicare in contexte reale, utilizând limbaj specializat. In primul rând, trebuie sa avem în vedere diferența dintre cele două concepte, ca, mai apoi sa adaptam cursul la specificul cursantului, ca mai apoi sa realizam o analiza de nevoi necesara in elaborarea materialelor didactice. Un curs bine structurat și centrat pe comunicarea în situații concrete, profesionale sau academice este esențială pentru achiziția limbii romane ca limba străină. In acest sens, prin investigarea funcțiilor limbajului, profesorii pot crea materiale și pot adapta unele existente în scopul îmbunătățirii mai multor competențe: comprehensiune (orală și scrisă) și comunicare. Pornind de la teoriile care privesc funcțiile limbajului și structurile discursului, oferind informații utile despre limbajul și practicile de comunicare ale anumitor comunități profesionale sau academice. Cu alte cuvinte, pregătește cursantul pentru a comunica în domeniul său, dincolo de limba generală.

In acest demers, pornind de la ideea că nicio grupă nu este omogenă, scopul articolului este să prezinte modul în care analiza discursului îi este de folos profesorului de RLS în cadrul cursurilor de limbaj specializat și limbaj pentru scopuri specifice.
Cuvinte-cheie: analiza discursului, româna pentru obiective specifice, româna pentru scopuri academice, limbaj specializat, româna pentru scopuri ocupaționale

1. Introducere

În ultimele decenii, analiza discursului a devenit un domeniu esențial de cercetare în lingvistica aplicată, cu implicații semnificative pentru predarea limbilor străine. În contextul predării limbii române ca limbă străină (RLS), integrarea perspectivei discursive oferă un cadru teoretic și practic adecvat pentru dezvoltarea competenței comunicative autentice, depășind limitele unei abordări strict formale sau structurale a limbii. Dincolo de simpla înțelegere a regulilor gramaticale, învățarea limbii române implică familiarizarea cu mecanismele subtile ale interacțiunii lingvistice: coerența și coeziunea textului, adecvarea la context, intenția vorbitorului, precum și normele socio-pragmatice care guvernează utilizarea limbii în diverse situații de comunicare.

Analiza discursului, prin natura sa interdisciplinară, permite o investigație complexă a limbii ca practică socială, contribuind astfel la formarea unei competențe pragmatice și interculturale solide. În acest sens, articolul de față își propune să exploreze relevanța și aplicabilitatea analizei discursului în predarea limbii române ca limbă străină, concentrându-se asupra modurilor în care această abordare poate sprijini procesul de predare-învățare și poate răspunde nevoilor reale ale cursanților în contexte de comunicare autentice.

Articolul va începe prin a discuta diferențele dintre limba română pentru scopuri specifice și limba română pentru scopuri academice, întrucât cele două tipuri de limbaj specializat se adresează unor tipologii distincte de studenți. După stabilirea unui cadru teoretic succint, vom prezenta câteva tipuri de activități specifice fiecărui limbaj specializat.

2. Analiza discursului. Româna pentru scopuri specifice

Limba română pentru scopuri specifice, la fel ca celelalte limbi, cum ar fi engleza, se concentrează pe aspectele practice derivate din analiza nevoilor, analiza genurilor și comunicarea eficientă. Necesitatea unei discipline de acest fel este dirijată de rezultatul evoluțiilor din diferite domenii, precum domeniul medical, al construcțiilor, domeniul economic, sau cel tehnic. Fiecare dintre acestea presupune un set de instrumente lingvistice necesare care sa satisfacă nevoile de comunicare ale fiecărui vorbitor. Astfel, prin analiza discursului, se delimitează două tipuri de

limbaj: româna pentru scopuri academice și cea pentru scopuri ocupaționale. Așa cum îi spune numele, româna pentru scopuri academice pregătește studenții pentru a urma studii academice în România, fiind mai concentrată asupra structurilor formale și a textelor academice. Pe de altă parte, româna pentru scopuri ocupaționale se concentrează asupra utilizării practice a limbii și pe vocabularul utilizat în desfășurarea activităților de la locul de muncă.

Pentru analiza textelor, în scopul delimitării acestora pentru a servi nevoilor studenților, ne folosim de analiza discursului. Astfel, ponind de la teoria oferită de Sophie Moirand, textele se analizează pe trei paliere: *macrotextual* (global), *mezo* (nivel al tipurilor de secvențe) și *microstructural* (al mărcilor lingvistice), toate acestea fiind interconectate. Astfel, privind textele și urmărind structurile, putem ști ce tip de text este și pentru ce tip de studenți e potrivit. Analiza se realizează pornind de la nivelul microtextual, reprezentat de lexicul utilizat. Mai exact, în cazul utilizării unor elemente lexicale de tipul „cu toate acestea", „totuși" sau „stimate domnule" ne oferă indicii legate de gradul de formalitate a textului.

Plecând de la nivelul micro, după observarea mărcilor lingvistice, putem stabili tipul de secvență textuală, de la nivel mezo, care ne conduce către genul/tipul textului, la nivelul macro.

În urma analizei, putem delimita două tipuri de română pentru scopuri specifice, și anume româna pentru scopuri academice, specifică textelor academice, formale, utilizate cu precădere în mediul universitar, și româna pentru scopuri ocupaționale, destinată celor interesați de găsirea unui loc de muncă în noua țară, având un lexic mai comun și adecvat utilizării zilnice.

În cele ce urmează, vom discuta fiecare tip de limbaj specializat, pentru a avea o mai bună privire de ansamblu asupra lor.

3. Româna pentru scopuri academice

Așa cum anticipam în rândurile anterioare, prima categorie de limbaj specializat discutată este româna pentru scopuri academice. În literatura de specialitate există deja numeroase referințe la limba engleză și funcțiile acesteia, deci pentru delimitarea aplicată limbii române vom apela la acea bibliografie.

În acest sens, primul lingvist la care ne vom referi este lucrarea lui J.M. Swales (1990), G*enre Analysis: English in Academic and Research Settings,* una dintre cele mai relevante din domeniul din studiul genurilor academice, având un impact major în predarea limbii engleze pentru scopuri academice. Swales propune, în lucrarea sus menționată, o abordare sistematică a limbajului, punând accent asupra modului în care textele academice sunt structurate pentru a servi diferitelor

comunicative. Tot în această lucrare, redefinește conceptul de gen[8] ca un tipar recognoscibil de comunicare folosit de membrii unei comunități discursiv-științifice pentru a atinge scopuri comune. Potrivit lui, „genul este este o clasă de evenimente comunicaționale, caracterizată de un set de mișcări retorice structurate pentru a îndeplini un scop comun recunoscut de o comunitate discursivă." (Swales 1990, p. 58)

Termenul de comunități comune apare ulterior explicat prin șase trăsături definitorii:

1. Obiective comune – studii sau proiecte de cercetare, unde participanții utilizează aceleași elemente lexicale;
2. Mecanisme intercomunicative – reviste, conferințe, simpozioane;
3. Participare și feedback între membri;
4. Niveluri diferite de expertiză – profesori vs. studenți, experimentați vs. începători;
5. Genuri proprii;
6. Un repertoriu specializat de terminologie.

Tipurile de texte ce aparțin acestor genuri sunt texte precum articolele de cercetare, recenziile de carte, prezentările orale sau scrisorile de intenție, principala lor trasătură fiind formalitatea.

Una dintre contribuțiile esențiale ale lucrării lui Swales o reprezintă modelul CARS (Create a Research Space), un cadru pentru scrierea introducerilor de articole de cercetare, structurat în trei etape:

1. Stabilirea unui teritoriu de cercetare[9] - etapă în care se prezintă contextul de cercetare și pertinența subiectului pentru domeniu;
2. Stabilirea unei nișe[10] - menționarea unor lacune pe care lucrarea le acoperă;
3. Ocuparea unei nișe[11] - menționarea structurii și scopul studiului.

Prin lucrarea sa, Swales oferă instrumentele necesare înțelegerii structurii textelor academice, oferind un cadru teoretic fundamental pentru analiza discursului științific.

O altă cercetare fundamentală este *Research perspectives on English for academic purposes* coordonată de Flowerdew și Peacok, care explorează EAP (English for Academic Purposes) dintr-o varietate de perspective — teoretice, pedagogice și aplicative. Scopul lucrării este să ofere o imagine de ansamblu asupra

[8] genre (t.n.)
[9] „Establishing a territory" (t.n.)
[10] „Establishing a niche" (t.n)
[11] „Occupying a niche" (t.n.)

stadiului de dezvoltare al domeniului, să identifice problemele, modelele, practicile și metodologiile, oferind sugestii de eficientizare pentru viitor. Una dintre ideile cele mai importante de reținut, în opinia noastră, este aceea conform căreia specificitatea disciplinei ca, în cadrul cursurilor de EAP, să se abordeze convențiile lingvistice și retorice unice ale anumitor domenii academice, cum ar fi vocabularul, caracteristicile genului și practicile comune de scriere. În același timp, este necesară incorporarea conținutului și stilurilor foarte specializate, cum ar fi medicina, dreptul sau ingineria, pentru a răspunde mai bine nevoilor academice autentice ale studenților.

Cursurile de limbă pentru scopuri academice presupun:

1. Citire critică – capacitatea de a analiza și evalua informațiile din texte academice;
2. Scriere academică – capacitatea de a produce eseuri, lucrări, proiecte de cercetare, respectând rigorile și normele academice;
3. Vocabular specific – învățarea termenilor tehnici și utilizarea corectă a acestora;
4. Prezentări academice – capacitatea de a vorbi în fața unui public specializat;

Limbajul specializat pentru scopuri academice devine esențial pentru comunicarea în mediul academic și profesional, distanțându-se de limba generală prin formalitate, rigiditate, adresându-se numai unui anumit public-țintă. Din acest motiv, cursurile de limbaj specializat academic trebuie să formeze studenții ca viitori cercetători și studenți, nu doar ca simpli practicanți ai unor profesii.

Privind la modelele oferite pentru limba engleză, în româna pentru scopuri academice, studenții trebuie să înțeleagă structurile textului, să identifice și să utilizeze structuri-cheie (precum „stimate domnule”, trebuie să poată analiza interacțiuni reale, să aibă o gândire critică bine dezvoltată și să utilizeze limba pentru a se adapta la diferite registre. Astfel, în crearea cursului, trebuie să avem în vedere aceste obiective clar delimitate. Predarea trebuie să se realizeze ținând cont de toate competențele necesare comunicării și pragmaticii.

Pentru început, este esențială o analiză de nevoi pentru a putea adapta obiectivele la necesitățile reale ale studenților care alcătuiesc grupa. Mai apoi, cursul trebuie structurat astfel încât să cuprindă o varietate largă de activități.

Important este faptul că toate competențele trebuie dezvoltate în paralel, acestea nu pot fi delimitate, întrucât ar îngreuna procesul de învățare. Pentru dezvoltarea comprehensiunii, orale, studenților trebuie să li se prezinte exerciții pe bază de luare de notițe sau extragerea unor idei principale. Acestea sunt importante, deoarece asigură atât înțelegerea globală a textului, cât și cea detaliată. Exercițiile de

comprehensiune a textului scris trebuie să cuprindă rezumarea textelor și parafraza acestora, în scopul de a utiliza un vocabular cât mai variat. Dacă la cursurile de limbă generală se optează pentru itemi cu alegere duală, în acest caz, de preferat ar fi cele care pun în evidență și structura textului, nu doar elementele lexicale.

În cazul comunicării, dezvoltarea acesteia este un element extrem de important. Pentru comunicarea orală, temele abordate devin mai specifice, astfel că activitățile se vor centra în jurul dezbaterilor și a prezentărilor (inclusiv a prezentărilor cu suport vizual). Acestea trebuie să joace dublu rol: acela de a pregăti cursantul pentru comunicarea în limba română, dar și de a-l pregăti pentru comunicarea în medii academice și specializate. În ce privește comunicarea scrisă, textele solicitate vor fi mai ample, implicând și o parte de cercetare. Astfel, studenții vor avea sarcini de lucru precum realizarea unor eseuri sau a unor proiecte de cercetare, teme care depășesc simplele scrisori sau clasicele e-mailuri, și care implică o înțelegere mai detaliată și un efort mai mare.

În cazul lexicului și al gramaticii, lucrurile nu iau altă formă decât cea clasică, fiind utilizate cu precădere exerciții tradiționale ce vizează aspectele lexicale și gramaticale, cum ar fi asocierea imaginilor și cuvintelor, completări de spații libere cu un cuvânt sau o formă verbală corespunzătoare.

Una dintre caracteristicile esențiale ale cursurilor este capacitatea de a abstractiza informațiile și de a teoretiza, spre deosebire de cursurile de limbă pentru scopuri ocupaționale, așa cum vom vedea în continuare.

4. Româna pentru scopuri ocupaționale

Al doilea tip de limbaj specializat îl reprezintă româna pentru scopuri ocupaționale. La fel ca în rândurile anterioare, vom apela la literatura de specialitate ce vizează limba engleză pentru scopuri ocupaționale, urmând ca, mai apoi, să propunem tipuri de activități aplicabile limbii române.

Așa cum menționam anterior, cursurile de limbă pentru scopuri ocupaționale au un caracter mai practic, abordând teme mai palpabile, fiind mai adaptate la nevoile concrete ale cursanților. Potrivit lui Robinson, în lucrarea *ESP Today: A practitioner's guide* (1991), un ghid practic destinat profesorilor, în care autorul oferă un cadru comprehensiv, dar accesibil, pentru conceperea, planificarea, implementarea și evaluarea cursurilor ESP, activitățile trebuie să fie centrate pe sarcini, activităţi autentice, să integreze abilităţile de comunicare în contexte relevante pentru cursanți. Acesta consideră că, în elaborarea cursurilor trebuie să urmăm următorii pași:

1. Analiza nevoilor – realizabilă printr-un chestionar sau printr-o discuție, pentru a înțelege de ce doresc cursanții să învețe limba;
2. Analiza limbajului – selectarea câmpului lexical potrivit pentru elaborarea cursurilor și exercițiilor;
3. Crearea syllabusului – stabilirea tematicilor abordate la curs;
4. Stabilirea metodologiei;
5. Selectarea materialelor – crearea/selectarea unor texte și activități cât mai apropiate de situațiile reale de comunicare;
6. Evaluarea – stabilirea modului de evaluare.

Deși nu are foarte multe părți teoretice, lucrarea lui Robinson oferă instrumentele practice în elaborarea cursurilor de limbaj specializat specializat, fiind un ghid util pentru profesori, nu doar pentru cei de engleză, ci și pentru orice alte limbi străine.

Câțiva ani mai târziu, în 1998, Tony Dudley-Evans și Maggie Jo St John publică cercetarea *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach,* cu scopul de a oferi o prezentare actualizată, la momentul acela, a evoluțiilor din domeniul ESP, combinând teoriile, metodologia și practica, și să arate cum ESP interacționează cu alte discipline relevante (sociologie, antropologie, lingvistică, psihologie etc.). Lucrarea se prezintă ca un ghid practic, dar care cuprinde și teorie, în scopul de a servi profesorilor de ESP.

Pe lângă analiza de nevoi, dezbătută și de Robinson, lucrarea din 1998 aduce și noțiunea de specificitate[12], care se reflectă nu doar în vocabular sau terminologie, ci și în structuri discursive, genuri, sarcini și contexte de utilizare. În plus, cursurile de limbaj specializat nu presupun doar predarea limbii, în cazul menționat de autori, a limbii engleze, ci predarea acesteia orientată către un scop/profesie/domeniu/disciplină specific. Este lesne de înțeles că „specific" poate varia în funcție de disciplină, sarcini, genurile de texte, sau interesele cursanților.

O altă idee importantă este aceea a rolului teoriei în engleza pentru scopuri specifice, autorii subliniind importanța analizei discursului și a genurilor. Idee cu care suntem în total acord, fiindcă, pe de o parte, nu e posibilă selectarea unui text potrivit fără o analiză prealabilă a acestuia, iar, pe de alta, studenții trebuie să fie capabili să înțeleagă un text și structurile acestuia, chiar dacă nu discutăm despre nivelul academic. Pe lângă acest argument, menționăm că teoria ajută la înțelegerea limbajului în context și a modului în care textele își ating scopurile într-o comunitate profesională.

[12] „specificity" (t.n.)

Cu toate că, în prezent, contextul cultural s-a schimbat, unele idei prezentate în carte nemaifiind de actualitate, totuși ne putem apleca atenția asupra ideilor menționate anterior, cărora li se adaugă și mențiunea cu privire la rolul profesorului, care nu doar livrează conținutul unui curs sau a unui text, ci trebuie să analizeze, să proiecteze cursurile, dar și să selecteze materialele cele mai relevante în elaborarea cursurilor.

Helen Basturkmen, în *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, 2006, bazându-se pe numeroasele cercetări din anii precedenți, reușește să expună diferitele idei, teorii și opțiuni existente în domeniul ESP și să promoveze o perspectivă critică și analitică asupra modului în care se proiectează și se predă ESP. Lucrarea ei este una complexă, venind cu câteva propuneri relevante în realizarea cursurilor de limbaj specializat:

1. Varietatea limbajului – autoarea optează pentru diversificarea elementelor lexicale și a activităților, pentru a o oferi o privire cât mai complexă asupra limbii și a utilizărilor ei;
2. Contextualizare și autenticitate – este important ca textele să fie cat mai autentice, iar elementele lexicale să fie predate contextualizat, nu izolat;
3. Procese de învățare și condiții de învățare – autoarea pune accentul pe input și pe feedbackul oferit de profesor;
4. Metodologii variate – conform autoarei, nu există o singură metodologie corectă, ci alegerea ei depinde de nevoile cursanților;
5. Obiective clare în predare - Basturkmen insistă asupra definirii clare a obiectivelor (competențele care trebuie dezvoltate, genurile textuale, utilizările limbii);
6. Analiză critică și reflecție – e important, în opinia lui Basturkmen, ca studenții să știe în permanență ce s-a făcut și ce nu.

Având aceste instrumente de cercetare și elaborare a cursurilor, putem ajunge la ideea conform căreia româna pentru scopuri ocupaționale pregătește cursanții pentru ocuparea locurilor de muncă, având un scop mai practic spre deosebire de romana pentru scopuri academice. Acest lucru trebuie să se realizeze prin predarea unui vocabular relevant, care să satisfacă nevoile imediate de comunicare, abordând contexte reale. În ceea ce privește analiza discursului, trebuie să avem în vedere tipurile de texte, care să surprindă fișe medicale, spre exemplu, sau tabele de achiziții din domeniul construcțiilor. De asemenea, este competența pragmatică și dezvoltarea ei joacă un rol-cheie, întrucât ajută la îmbunătățirea eficienței profesioanale.

Fiind totuși vorba de învățarea unei limbi străine, nici în acest caz competențele nu trebuie separate, întrucât achiziția lor depinde de succesul comunicării. Astfel, în ceea ce privește comprehensiunea textelor orale, trebuie să se lucreze cu texte autentice, iar itemii să fie cât mai variați (completare de spații libere, alegere duală sau multiplă), aceleași model aplicându-se și în cazul comprehensiunii scrise. De menționat este că în selecția textelor se pot utiliza platforme precum www.youtube.com sau canale de știri, recomandându-se și diversificarea accentelor pentru a-i expune pe cursanți șa diferite tipuri de limbaj.

În ceea ce privește comunicarea orală, utile sunt exercițiile de tipul dezbaterilor, al jocului de rol, dar și al celor de tip problem-based, în care studenții primesc o „problemă" pe care să o soluționeze. Utilitatea lor se înscrie în faptul că se abordează contexte reale și se activează diverse sfere lexicale. Pentru scriere, exercițiile pot fi de tipul răspuns la mesaje pe diverse teme, nefiid necesare proiecte și cercetări ample.

Ultima competență, cea lexicală și gramaticală, continuă trendul tiparului de exerciții utilizate și pentru limba generală, utile fiind exercițiile de asociere a imaginilor sau definițiilor și cuvintelor, completări de spații libere sau desfacere de paranteze.

5. Concluzie

Articolul de față a prezentat o scurtă diferențiere între romanâna pentru scopuri academice și cea pentru scopuri specifice, privind importanța analizei discursului în distincția dintre cele două. Astfel, plecând de la analiza mărcilor lingvistice, putem realiza distincția între cele două tipuri de limbaj, care servesc două tipuri de nevoi.

Cu alte cuvinte, româna pentru scopuri academice abordează texte complexe, discursuri specializate și întâlnite în medii universitare, în timp ce româna pentru scopuri specifice se adresează comunicării la locul de muncă, fiind mai practică și mai accesibilă. Punctul comun dintre cele două este modul în care trebuie să se realizeze achiziția, competențele trebuind să se dezvolte în același timp, nu separat. Cu toate că tipurile de activități de comunicare sau de comprehensiune se realizează diferit, de pildă, în cazul românei pentru scopuri academice, se vor realiza prezentări, iar în cazul românei pentru obiective specifice studenții vor lucra cu activități de tip jocuri de rol, cele pentru dezvoltarea competențelor lexicală și gramaticală se vor realiza după modelele clasice.

Bibliografie:

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes.* Lawrence Erlbaum Associates.

Charles, M., Pecorari, D., & Hunston, S. (Eds.). (2009). *Academic writing: At the interface of corpus and discourse. Continuum.*

Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.

Flowerdew, J., & Peacock, M. (Eds.). (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge University Press.

Paltridge, B. (2012). *Discourse analysis: An introduction* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's guide*. Prentice Hall. Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

CAPITOLUL X: DISCOURS KALEIDOSCOPIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FLE. REFLEXIONS SUR LA PRATIQUE DES PROJETS A L'HEURE DU NUMERIQUE ET DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

Angela-Gabriela POP, Dr.

Colegiul Național „Gheorghe Șincai",
Cadru didactic asociat la Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară Cluj-Napoca
angela.gabriela_pop@yahoo.com

Abstract: This article presents aspects of project pedagogy used in the process of learning French, as a foreign language in Romanian education at high school and university. Since its beginning, up to the present days, the project, as a pedagogical tool, has undergone structural changes. Today, macro-, micro- and mini projects coexist in the current teaching of the French as a foreign language, in which the notion of « task », as defined by *The Common European Framework of Reference for languages*, plays a most important role. Nowadays, foreign languages learners use the digital environment in the practice of the idiom to be acquired, a fact that not only promotes an online ''kaleidoscopic reading'' but also the creation and use of fragmented discourse. In order to learn a language in 2025, we can use texts from Internet. This one becomes a mirror of real life and knowledge in general. By abolishing borders, the Internet now facilitates and supports intensive exposure to foreign languages, which stimulates their learning. Examples from the author's practice of teaching French as a foreign language in Cluj-Napoca illustrate the kaleidoscopic nature of communication, inherent to modern language acquisition today. We also question the relevance of using artificial intelligence in learning French, as a foreign language.
Keywords: Project pedagogy, Internet, kaleidoscopic reading, AI, French as a foreign language

Rezumat: Acest articol prezintă aspecte legate de pedagogia proiectului, utilizată în procesul de însușire a limbii franceze ca limbă străină, în învățământul liceal și universitar românesc. De la începuturile sale și până în prezent, proiectul, ca instrument pedagogic, a suferit schimbări structurale. In predarea limbii franceze din zilele noastre se recurge adesea la macro-, micro- și mini-proiecte, în care noțiunea de „sarcină de lucru" (*task* în limba engleză) așa cum este definită de *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi*, joacă un rol

extrem de important. Cei care învață azi o limbă străină se folosesc de mediul digital pentru a o practica, fapt care promovează atât o „lectură caleidoscopică" online, cât și crearea unor discursuri fragmentate, de aceeași factură caleidoscopică. Dat fiind că mediul virtual devine o oglindă a realității trăite și a cunoașterii în general, studierea unei limbi implică, adeseori, în 2025, faptul de a recurge la texte inspirate sau chiar împrumutate de pe internet. Anulând frontierele, Internetul facilitează și susține acum expunerea intensivă la limbi străine, ceea ce stimulează învățarea acestora. Natura caleidoscopică a comunicării din mediul virtual este ilustrată în acest articol cu ajutorul unor exemple de proiecte școlare din practica autorului ca profesor de limba franceză la Cluj. Este abordată de asemenea și relevanța utilizării inteligenței artificiale în învățarea unei limbi străine.
Cuvinte-cheie: Pedagogia proiectului, Internet, lectura caleidoscopică, IA, franceza ca limbă străină

1. Introduction

L'enseignement des langues étrangères a profondément évolué avec les avancées technologiques, et notamment avec l'essor des outils numériques et l'avènement de l'intelligence artificielle (IA). Le domaine du Français Langue Étrangère (FLE) ne fait pas exception. Les pratiques pédagogiques en ont été réformées, parmi lesquelles la démarche de projet. Il s'agit d'une approche active et participative qui place l'apprenant au centre de son apprentissage, tout en l'incitant à réaliser des tâches significatives pour lui pendant son parcours.

Dans notre article, on propose une réflexion sur des formes de projets qui enrichissent l'étude du FLE, ainsi que sur l'impact de l'environnement numérique et de l'Intelligence Artificielle dans ce processus. Quel type de lecture a lieu aujourd'hui dans la pratique du projet et quels types de discours construit-on à l'aide d'Internet et des outils numériques qui dominent l'apprentissage du français ?

Un peu d'histoire sur la pédagogie du projet

La pédagogie du projet, dont les origines se trouvent dans la philosophie de John Dewey[13] (1859–1952), philosophe et pédagogue américain, est une méthode d'enseignement qui situe l'apprenant au centre de ses apprentissages. On lui propose de réaliser un projet concret, individuel ou collectif, souvent pluridisciplinaire. L'élève apprend en faisant, en résolvant des problèmes réels, qui ont du sens pour lui, et tout en construisant activement ses savoirs.

L'idée selon laquelle l'étude devrait partir de l'expérience concrète des élèves et être centrée sur leurs intérêts s'est imposée à travers le temps. Cependant, le concept de pédagogie de projet s'est réellement structuré et popularisé au XXe

[13] John Dewey (1859–1952)

siècle grâce à d'autres penseurs et praticiens, tels William H. Kilpatrick [14], Célestin Freinet[15], et, plus récemment- Philippe Meirieu[16].

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, pour apprendre le français aujourd'hui, c'est une perspective de type actionnel qui est à privilégier, une perspective à travers laquelle l'usager et l'apprenant sont vus « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, p. 15).

On retrouve les idées de Dewey, Kilpatrick, Freinet et Meirieu dans la philosophie promue par le Conseil de l'Europe dans le CECRL. La démarche du projet dans l'acquisition d'une langue reste encore, dans ce contexte, en 2025, une stratégie de travail tout à fait pertinente à tous les niveaux d'étude.

L'évolution de la pédagogie de projet dans l'enseignement du FLE

En France, la pédagogie de projet est apparue dans les années 1970. À ses débuts, elle était considérée comme un outil permettant d'immerger les élèves dans des situations proches de la réalité, tout au long de leur apprentissage. Aujourd'hui, elle est utilisée pour répondre à des objectifs multiples, allant de la construction de compétences communicatives à la prise en compte des dimensions interculturelles et des compétences numériques.

En Roumanie aussi, l'enseignement du FLE a largement intégré la pédagogie de projet, dernièrement.

Dans les années 2010, afin d'obtenir le premier grade didactique comme professeur dans l'enseignement préuniversitaire en Roumanie, nous avons réalisé une étude sur l'utilisation du projet dans l'enseignement du FLE au collège et au lycée, basée sur des activités que nous déroulions à l'école à ce moment-là depuis une dizaine d'années déjà. Cette expérience nous permet de pouvoir porter un regard comparatif entre la démarche du projet d'avant 2000 et celle qui a lieu aujourd'hui, dans l'enseignement roumain préuniversitaire et universitaire.

Autrefois, les projets scolaires étaient créés avec des moyens techniques plus simples: textes linéaires, souvent manuscrits, accompagnés d'images collées ou

[14] William H. Kilpatrick (1871-1965) est un disciple de Dewey, qui a développé dès 1918 le concept du *Project Method*, en insistant sur l'implication active des élèves dans des projets concrets.

[15] En France c'est Célestin Freinet (1896-1966) qui a joué un rôle central dans la mise en œuvre de démarches pédagogiques basées sur des projets coopératifs et ancrés dans la réalité des élèves.

[16] Philippe Meirieu a théorisé et modernisé la pédagogie du projet dans le cadre de l'école contemporaine.

dessinées. De nos jours, c'est à l'aide de l'ordinateur et des logiciels que l'on réalise la plupart des projets scolaires et, donc, ceux utilisés pendant l'apprentissage du français aussi. L'environnement numérique influence fortement la nature des discours pratiqués dans l'acquisition de la langue, aujourd'hui.

2. Méthode

2.1. Constitution d'un corpus de projets

Entre 2010 et 2020, dans nos classes de français langue étrangère au Collège National « Gheorghe Şincai » de Cluj-Napoca, on a recueilli une quarantaine d'exemples de projets écrits et oraux, effectués par nos élèves, sur des CD ou sur le papier, parmi lesquels aussi quelques-uns écrits à la main. Dans la plupart des cas ils ont été réalisés comme support matériel permettant l'évaluation de leurs compétences d'expression orale et écrite en FLE.

Depuis 2020, à partir de la pandémie de Covid-19, à la suite de l'enseignement en ligne, nous recueillons bon nombre des devoirs de nos apprenants sous forme de projet en ligne. C'est ce qui nous a permis d'examiner au moins vingt autres projets scolaires, en français, écrits et oraux – enregistrés sur Google Classroom.

2.2. L'analyse qualitative du discours numérique mobilisé dans les exemples retenus dans le corpus

Nous avons analysé les projets retenus dans notre corpus afin de saisir les caractéristiques du « discours numérique » (Paveau 2018) créé pendant le processus d'apprentissage du FLE.

Cette analyse nous permet de constater l'importance de l'image dans la communication actuelle, en ligne. Les textes rédigés sont illustrés dans 85 % des cas. La comparaison des projets réalisés avant et après 2020, l'année de la pandémie de Covid-19 et du début de l'enseignement massif en ligne, montre que l'emploi de l'ordinateur et du réseau Internet est devenu, actuellement, un contexte d'apprentissage incontournable.

Pendant cette période, le logiciel utilisé le plus souvent par les élèves, pour leurs projets, c'est Powerpoint (90 %). La présentation orale des produits réalisés par les apprenants de FLE peut être enregistrée, ajoutant cette dimension à celle des éléments visuels et auditifs permis par l'usage de l'ordinateur et du web. A partir des années 2020, la vidéo accompagnée par de la musique devient une manière d'expression importante dans l'apprentissage du français. Le discours construit par les apprenants - dans leurs présentations orales, illustrées de projets numériques- est composé de textes appartenant à plusieurs codes d'expression.

3. Résultats et discussions

Notre analyse nous permet de souligner l'importance de l'image dans la communication actuelle, en ligne. Les textes rédigés sont illustrés dans 85 % des cas. La comparaison des projets FLE réalisés avant et après 2020, l'année de la pandémie de Covid-19, et du début de l'enseignement massif en ligne, montre que l'emploi de l'ordinateur et du réseau Internet est devenu, actuellement, un contexte d'apprentissage incontournable.

Pendant cette période, le logiciel utilisé le plus fréquemment pour leurs projets, par les élèves et les étudiants, c'est Powerpoint (90 %).

Le discours construit par les apprenants de FLE dans la présentation illustrée de leurs projets numériques est composé de textes appartenant à plusieurs régimes d'expression. Ils y combinent l'oral et l'écrit avec l'emploi des images fixes ou des vidéos, car c'est surtout à partir des années 2020 que créer des vidéos accompagnées de musique devient une manière d'expression importante dans l'apprentissage du français.

3.1. Types de projets possibles, selon leur étendue : macro, micro et mini

Selon leur ampleur, on peut distinguer :

a. **Macro-projets** : Il se déroulent à long terme et impliquent les apprenants sur plusieurs mois, voire sur toute une année. Ils permettent d'aborder des thématiques complexes et de développer des compétences variées : linguistiques, culturelles, et transversales.

   L'élaboration d'un magazine en français (Pop, A.G., 2017), la conception d'un blog, ou l'organisation d'une exposition en sont des exemples.

b. **Mini-projets** : Ces projets sont généralement réalisés sur des périodes plus courtes, de quelques semaines à quelques jours. Ils sont plus ciblés et se concentrent sur des compétences précises. Ils entrent, la plupart du temps, dans la structure des macro-projets.

   Quelques exemples : réaliser une vidéo sur un thème précis de la culture francophone ou créer des articles utiles à un blog, en français.

   En 2021 nous avons proposé à nos élèves de lycée de répondre à la question « Pourquoi apprendre le français ? » en réalisant un matériel illustratif sur ce thème. Le discours à créer devait contenir une forte visée persuasive, étant destiné à motiver les apprenants dans l'acquisition de cette langue. Ce mini-projet a été intégré ensuite dans un macro-projet : participer à un concours de vidéoclips avec ce thème, lancé par le Club Francophone des Affaires de Cluj. Un des groupes d'élèves (Maria P., Patricia P. et Daria M.) ayant

participé à avec une vidéo portant le titre « Pourquoi apprendre le français ?» y a gagné le troisième prix.

c. **Micro-projets** : Ce sont des productions de plus petite envergure et peuvent être intégrés dans une séquence d'apprentissage ou à des projets de type mini- et macro-. Ils visent à encourager l'autonomie et la créativité des apprenants. Par exemple, réaliser une présentation en français sur un sujet appartenant au domaine personnel, ou créer un jeu de rôle utile dans la perspective de l'usage de la langue étudiée lors d'un séjour possible de l'apprenant en France.

3.2. Un macro-projet qui intègre des mini et micro-projets durant sa mise en pratique

Il est intitulé « AGRI-CULTEURS. Quatre saisons, de la nature à la culture ». Le public visé, ce sont des étudiants en Sciences Agricoles. Il se déroule tout au long de l'année universitaire. La tâche générale à laquelle doivent répondre les apprenants est liée au domaine dans lequel ils doivent agir : l'agriculture. Ils doivent se conduire en professionnels de ce domaine, simulant le fait d'être agriculteurs pendant toute l'année, résolvant toute la panoplie de problèmes qu'un tel domaine peut impliquer et communiquer à l'intérieur de cette tâche. Par exemple : gérer une ferme d'animaux et communiquer afin de résoudre les travaux quotidiens ou cultiver la terre et communiquer dans le souci de bien organiser cette activité avec une équipe disponible pendant les quatre saisons.

Voici quelques éléments culturels spécifiques au thème, susceptibles d'être intégrés dans la mise en place de ce projet :

a. Commencer et/ou finir, éventuellement, avec la dégustation d'une pizza *Quatro stagioni.* Communiquer en français lors de ces moments à propos de ce que l'on déguste. (Bien ancrer dans la réalité les tâches du projet en précisant que c'est souvent autour d'un bon repas que sont prises les décisions dans une famille, par exemple).

b. Pendant le déroulement de ce macro-projet on peut mettre en valeur, à différentes fins linguistiques et culturelles des œuvres abordant le thème des quatre saisons. Il s'agit de la musique d'Antonio Vivaldi et des portraits anthropomorphiques d'Arcimboldo[17] dans la peinture, mais aussi des tableaux de Nicolas Poussin sur le même thème.

[17] https://unebrevehistoiredart.com/2024/01/14/les-quatres-saisons-de-giuseppe-arcimboldo/; consulté le 5/06/2025

3.2.1. Quelques objectifs généraux à avoir en vue:

a. Développer la capacité de réflexion et de communication en français sur les domaines de connaissances liés à la problématique des saisons.
b. Établir des liens interdisciplinaires au sein du sujet.
c. Transférer les connaissances acquises auparavant par les étudiants à de nouveaux contextes.
d. Organiser les informations scientifiques sur les saisons, en fonction du domaine d'intérêt des étudiants impliqués dans les activités.

De multiples compétences transversales sont à travailler avec les apprenants dans l'accomplissement de ce macro-projet. Le parcours proposé répond à la nécessité d'intégrer, de la manière la plus flexible possible, les connaissances sur le monde - acquises préalablement par les étudiants - afin d'examiner la question des saisons sous de multiples angles communicatifs.

Le public-cible a l'occasion d'observer la diversité des approches possibles du thème des saisons dans la vie quotidienne, puis dans l'agriculture, mais aussi dans la culture.

Les étudiants sont, ainsi, amenés à créer des mini et des micro-projets dans la réalisation desquels ils devront employer un vocabulaire spécifique (nommer et décrire les éléments de l'environnement marqués par l'évolution de chaque saison ou présenter, décrire et raconter les activités agricoles possibles durant toute l'année), en fonction du niveau auquel ils appartiennent.

Les compétences travaillées dans le processus d'apprentissage de la langue (compréhension écrite et orale, production écrite et orale, médiation) seront exercées à travers diverses activités de mini-projets ou de micro-projets mettant en avant les intelligences multiples.

Un exemple de micro – projet, réalisable en 2025 à l'aide du logiciel https://wordart.com/, est la « salade de mots », qui permet de créer des images servant de support graphique à des présentations orales réalisées par les étudiants :

Figure 1 : Exemple de « salade de mots » réalisée à l'aide de « wordart »

Pendant un parcours d'apprentissage visant à développer des compétences transversales chez les étudiants qui apprennent le français comme langue étrangère, ils s'appuient sur leurs compétences générales individuelles afin d'acquérir une variété de « savoirs », « savoir-faire », des « savoir-être » et des « savoir-apprendre ».

3.2.2. Des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (CECRL, p. 16)

a. Les « savoirs » à exercer en FLE dans le cadre de ce macro-projet, appelés aussi « connaissances déclaratives » « sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale », selon le CECRL (op.cit.). Elles sont liées à la connaissance du fonctionnement de la nature, du rôle de la météo, ou du déroulement des activités agricoles : la succession des travaux agricoles spécifiques à chaque période de l'année, ainsi que le maniement des machines et outils appropriés pour les mettre en œuvre.

b. Les « savoir-faire » à pratiquer pendant l'étude de la langue durant ce macro-projet sont des « habiletés » ; « relevant de la maîtrise procédurale » : savoir comment consulter un site pour apprendre à cuisiner des plats traditionnels de saison à partir de recettes en français, par exemple. Les savoir-faire grammaticaux, liés à l'emploi correct des formes verbales dans la communication ou celles du vocabulaire approprié à la tâche à résoudre sont à exercer aussi lors de ce projet.

c. Les « savoir-être » à y intégrer : écrire des courriels en français, correctement construits du point de vue socio-linguistique, à différentes fins liées au domaine agricole, ou bien être capable d'interagir avec un Français tout en respectant le code des bonnes manières du pays.

d. Des « savoir-apprendre » à mettre en place : recourir à la bibliothèque réelle ou à celle fournie par le vaste réseau Internet afin de retrouver des informations nécessaires à la bonne réalisation de leurs projets, identifier son type d'intelligence afin de l'exploiter au mieux dans l'apprentissage, etc.

3.3. L'impact de l'environnement numérique sur l'apprentissage du FLE

Afin de construire leurs projets, nécessaires dans l'acquisition de la langue, les apprenants recourent désormais à une variété de ressources trouvées en ligne : vidéos, forums, blogs, réseaux sociaux., etc. Ils peuvent s'en servir en tant qu'« îlots de sécurité » (CECRL, p 53), en intégrant des séquences ou des fragments numériques extraits du web, aux textes qu'ils sont amenés à composer.

Les projets réalisés à partir du matériel textuel et discursif rencontré sur Internet, sont, ensuite, assez souvent, distribués sur différents canaux de

communication numérique. Internet devient ainsi un environnement complexe qui les abrite comme le ferait le dispositif d'un kaléidoscope dans le monde réel.

Un nouveau phénomène est présent dans l'acte de réception des textes publiés sur Internet : la *lecture kaléidoscopique*. Il s'agit d'une lecture navigante sur la mosaïque textuelle affichée sur l'écran de l'ordinateur, guidée par les hyperliens qui y sont proposés et accompagnée de la mise en pratique d'une série de rôles discursifs empruntés par l'internaute pendant le processus.

3.3.1. Caractéristiques de la lecture kaléidoscopique, guidée par les hyperliens.

En août 2022, nous avons réalisé un sondage concernant le comportement actuel des internautes, à l'aide d'un questionnaire Google distribué par l'intermédiaire de la messagerie de notre compte Facebook. On y a compté 237 répondants, dont 197 en roumain et 40 en français (Pop, A.G. 2024, p. 92). Il nous a permis de montrer la présence d'un nouveau type de lecture, sur Internet.

Voici l'une des questions posées dans notre sondage : « Quel type de comportement adoptez-vous, le plus souvent, lorsque vous lisez en ligne ? » Selon les réponses enregistrées, presque 60% des répondants suivent les liens insérés sur la page numérique lue, tout en retournant sur la page d'origine ou non. Le pourcentage de ceux et celles qui déclarent conserver totalement en ligne leurs habitudes de lecture linéaire, exercées auparavant sur papier, se situe - à ce moment-là, entre 30 et 40%.

En 2016, Dominique Maingueneau évoquait déjà, de manière suggestive, les gestes d'une lecture « navigante » (Maingueneau 2016, p. 36) qui domine les pratiques existantes sur Internet. Marie-Anne Paveau parle d' « écrilecture », terme qui désigne la fusion de deux activités de lecture et d'écriture impliquée par le dispositif technique reposant sur l'usage de l'hyperlien » (Paveau 2018, p. 218).

Nous avons tenté de décrire ce type de lecture dans le chapitre 3 du livre « Discours et lecture kaléidoscopique en ligne. Construction de l'identité dans le cadre du blog », paru à Cluj-Napoca, à la fin de l'année 2024. (Pop, A.G. 2024, pp.119-129)

Deux types de réception numérique possibles y ont été exposés : une lecture « mono-page », déroulée sans que le lecteur internaute quitte l'espace discursif où se situe le document qu'il parcourt, ainsi qu'un deuxième type, une lecture « multi-page », qui suppose que le récepteur quitte le site consulté initialement pour rendre visible le contenu caché derrière un hyperlien. Il va ainsi consulter d'autres pages Internet sur son parcours de lecture en ligne.

La lecture multi-page peut être effectuée de plusieurs manières. Nous en avons décrit trois types de parcours gestuels possibles : une lecture circulaire, une autre - effectuée en spirale- et une troisième dessinant un parcours ouvert sur Internet.

Il s'agit non seulement de **passer d'un texte à l'autre** sur l'écran, à l'aide d'un click. Pendant cette lecture navigante, **plusieurs rôles discursifs** peuvent être exercés, parmi lesquels trois que nous avons proposé de nommer : « lecteurnaute », « scripteurnaute » et « auteur virtuel ».

Celui qui se manifeste en ligne peut, donc, être:

- **1. Lecteurnaute**. S'il parcourt des pages en ligne au moyen de clicks, n'enrichissant pas de manière énonciative les textes qu'il lit, il prend le rôle de « lecteurnaute » (id, p.121)
- **2. Scripteurnaute.** S'il inscrit un simple commentaire après les séquences découvertes sur un site, il agit en « scripteurnaute » (ibid.).
- **3. Auteur virtuel.** S'il publie en ligne des œuvres de différents genres, tout en faisant don de ses discours virtuels, il agit en tant qu'« auteur virtuel ». (ibid.)

3.3.2. Le texte kaléidoscopique dans les projets créés dans le domaine du FLE

Ce phénomène où le lecteur navigue de manière non linéaire à travers les contenus virtuels, exerçant des rôles diversifiables, devient un mode d'apprentissage tout naturel sur Internet. On le rencontre aussi lors de la pratique du FLE. Si la lecture exercée sur Internet est kaléidoscopique, le discours que les apprenants de langue produisent durant la mise en œuvre d'un projet, à l'aide de l'ordinateur, va l'être, à son tour.

Tout se passe dans un environnement technique où se déroulent des processus dont le fonctionnement et la structure sont inaccessibles à celui qui n'est pas formé à cette fin. Il y a des dispositifs énonciatifs numériques et une interaction permanente entre l'homme et l'ordinateur, qui rendent possibles tant l'acte de réception que celui de l'écriture (Pop. 2024, p. 111).

C'est Pierre Lévy qui annonçait déjà en 1995 que le texte numérique est un texte « kaléidoscopique ». Il se référait à « une nouvelle plasticité du texte » publié dans un dispositif d'énonciation numérique, y voyant une « petite révolution copernicienne », c'est -à-dire « un texte mobile, *kaléidoscopique*, qui présente ses facettes, tourne, se plie et se déplie à volonté devant le lecteur » (Lévy, P., 1995, p. 129). Lorsqu'on apprend le français, on rédige souvent des textes de ce type, dans la démarche du projet.

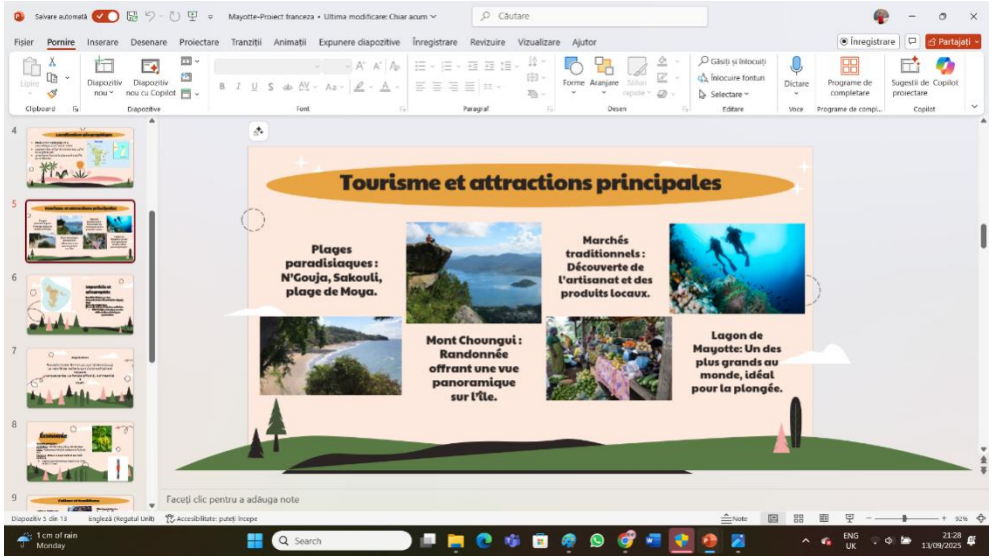


Figure 2. Page de projet extraite d'une présentation Powerpoint sur la Mayotte

La création d'un tel genre de matériel en langue étrangère s'appuie sur une recherche préalable, à travers laquelle a lieu une lecture de ressources, trouvées en ligne ou imprimées, qui permettent à l'apprenant de s'approprier des éléments linguistiques nécessaires à l'acquisition de la langue-cible.

La Figure 2, ci-dessus, est une diapositive extraite d'un projet réalisé par Carla R., Thea P. et Gabriela G., trois apprenantes de niveau A2+, sur la Mayotte. Elles avaient comme tâche de présenter les régions francophones où on peut devenir touriste hors du continent européen, et employer le français dans la communication. Composée d'images extraites de différents sites consultés sur le net, cette diapositive montre un texte kaléidoscopique qui permet une lecture non linéaire. Les images incitent le lecteurnaute qui découvre ce document numérique à quitter l'espace visuel où elles apparaissent et à en rechercher les références, qui se trouvent sur la dernière diapositive - en tant qu'éléments « techno-langagiers » (Paveau 2018, p.117). Elles peuvent en être importées sur un moteur de recherche et devenir des adresses électroniques menant à d'autres pages numériques à lire, en ligne.

3.4. Le web comme espace d'immersion linguistique

Le web est devenu le nouvel espace d'immersion linguistique qui offre aux apprenants un accès instantané à des documents authentiques, fort variés et proches de la réalité vécue. Que ce soit par le visionnage de vidéoclips, la découverte de l'art

en ligne, la lecture de blogs, l'écoute de podcasts ou l'interaction sur les réseaux sociaux, de nos jours, les apprenants de FLE bénéficient d'une exposition continue à la langue dans des contextes inspirés du monde réel. Cette immersion numérique contribue à un apprentissage en adéquation avec les usages linguistiques contemporains.

3.5. L'intelligence artificielle: une nouvelle frontière pour l'enseignement du FLE?

L'intelligence artificielle (IA) commence à jouer un rôle croissant dans l'enseignement des langues étrangères. Des outils comme les chatbots, les traducteurs automatiques et les plateformes d'apprentissage basées sur l'IA offrent de nouvelles possibilités pour personnaliser l'apprentissage et faciliter la pratique de la langue en dehors des sessions en classe.

On se pose la question suivante : dans quelle mesure l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'accomplissement des tâches impliquées dans la réalisation de projets en FLE est-elle acceptable ? Doit-on parler de fraude ou de copie, dans ce type d'usage ? A notre avis, l'intelligence artificielle n'est pas en soi un outil de copie, tout comme un dictionnaire, une encyclopédie ou une calculatrice ne le sont pas. C'est l'intention de l'apprenant et la manière dont il s'en sert qui détermine si l'usage est formatif (permettant d'acquérir quelque chose d'utile à l'apprentissage authentique) ou simplement reproductif (donnant comme résultat une simple copie). On peut, donc, distinguer deux usages opposés:

1. Usage intelligent et formateur de l'IA: L'apprenant utilise l'IA comme un guide, pour reformuler une idée, obtenir des explications, vérifier une compréhension, élargir un vocabulaire ou explorer un sujet. Il y a apprentissage actif, car l'acteur s'interroge, choisit, trie, critique.

Exemple : L'apprenant demande à l'IA: « Peux-tu m'expliquer la différence entre l'irrigation de surface et l'irrigation goutte-à-goutte ? » Puis il écrit un résumé personnel pour son devoir. → C'est formateur.

2. Usage passif ou détourné (copier-coller). L'élève demande à l'Intelligence artificielle d'effectuer son travail à sa place, sans lecture ni appropriation. Il colle la réponse sans modification, sans compréhension du contenu. Il n'y a aucun effort cognitif, donc pas de mémorisation durable.

Un exemple : l'élève demande: « Rédige une dissertation sur l'agriculture durable au Sénégal », puis il la rend telle quelle. → C'est du copier, donc contre-productif.

L'acte de copier un devoir, même à partir d'une IA, reste une pratique d'évitement cognitif : l'étudiant contourne l'apprentissage au lieu d'y participer. Cela ne développe ni la compréhension, ni les compétences d'expression, ni l'esprit critique.

3. Que pourrait faire l'école ? Voici, esquissées, quelques solutions possibles:
a. Éduquer à l'usage critique de l'IA : apprendre à s'en servir comme outil de soutien, pas comme raccourci.
b. Valoriser les processus de création de tout projet formateur : demander des traces de réflexion, de brouillons, de comparaisons.
c. Proposer des tâches personnalisées ou orales : moins "copiables", plus ancrées dans l'expérience de l'élève.
d. Utiliser l'IA comme support d'apprentissage, par exemple : écrire un texte avec l'IA, puis le corriger soi-même ; comparer deux réponses IA pour détecter les erreurs, ou reformuler avec ses propres mots un texte généré par l IA, etc.

Il y a aussi cette question qui se pose : l'IA peut-elle remplacer l'interaction humaine dans l'apprentissage des langues ? Bien qu'elle puisse offrir des exercices de répétition et de correction grammaticale, l'IA ne saurait offrir toute la richesse des échanges culturels et la complexité nuancée des interactions humaines nécessaires à une maîtrise approfondie de la langue. L'IA, tout en étant un outil précieux, ne doit pas être vue comme une solution unique, mais comme un complément aux pratiques pédagogiques traditionnelles.

4. Conclusion

L'enseignement du français langue étrangère connaît de grandes transformations ces dernières décennies, notamment grâce à l'intégration de la pédagogie de projet et des outils numériques, y compris de l'intelligence artificielle dans le processus d'acquisition de la langue.

Les discours des projets réalisés par les apprenants de FLE, aujourd'hui, sont – le plus souvent - de type kaléidoscopique, issus du contact avec les nombreux textes numériques qu'ils manient dans la pratique de la langue. La lecture sur le web se construit, elle-aussi, de la même manière.

L'utilisation d'Internet et l'émergence de l'intelligence artificielle ouvrent de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues, offrant aux apprenants des ressources inédites et un environnement d'apprentissage plus interactif. Toutefois, il est important de souligner que l'interaction humaine reste essentielle pour une maîtrise complète de la langue, et que l'IA doit être utilisée de manière complémentaire et non exclusive.

Bibliographie:

Conseil de la Coopération Culturelle. Conseil de l'éducation « apprentissage des langues et citoyenneté européenne. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer.* Didier.

Cadre européen commun de référence pour les langues. Le volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (2018). https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages, consulté le 07/06/2025

Charaudeau P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Le Seuil.

Dewey, J. (1998). *L'école et la société*. Belin

Levy, P. (1995) « Lire sur écran », *Le Débat* 1995/4 n° 86, p. 127-131. DOI : 10.3917/deba.086.0127, URL : https://www.cairn.info/revue-le-debat- 1995 4-page-127.htm, consulté le 29/01/2022.

Maingueneau, D. (2016) « L'éthos discursif et le défi du web », in Christèle Couleau, Oriane Deseilligny et Pascale Hellégouarc'h (dir.), *Itinéraires,* 2015-3 | 2016, « Ethos numériques » 33-45.

Pop, A.-G. (2009). *Le projet dans l'enseignement du français langue étrangère*. *Entre théorie et pratique,* Lucrare metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I, UBB, Facultatea de Litere.

Pop, A.-G. (2017) « Projet de classe : Créer un numéro de magazine en français pour les jeunes : Hommage aux grands de la musique française encore vivants », *Nouvelle approche du français contemporain*, Râmnicu-Vâlcea, 2017, vol.1, pp. 96-99

Pop, A.-G. (2024) *Discours et lecture kaléidoscopique en ligne. Construction d'une identité discursive dans le cadre du blog,* ed. Casa Cărții de Știință.

Paveau M.-A. (2017). *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques,* Hermann.

CAPITOLUL XI: MAPPING THE DIGITAL IMAGINARY: A QUALITATIVE ANALYSIS OF STUDENTS' PERCEPTIONS OF AI IN LANGUAGE LEARNING

Anca URSA, Associate professor
Mihaela MIHAI, Associate professor
Narcisa ALBERT, Lecturer
Anca MOANGĂ, Lecturer

University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca
anca.ursa@usamvcluj.ro; mihaela.mihai@usamvcluj.ro;
narcisa.albert@usamvcluj.ro; *anca.moanga@usamvcluj.ro*

Abstract: The research investigates through qualitative methods how students perceive artificial intelligence (AI) functions in their foreign language education. The research uses open-ended questions from a questionnaire to study USAMV Cluj students about their AI educational experiences and their thoughts on AI applications for language education. It shows multiple student perspectives about AI through two main views: students view AI as a tool for translation, explanation and exercise delivery or they see AI as a future learning partner and mentor and personalized teaching assistant. Two distinct educational perspectives are highlighted: students envision technology integration through diverse methods in their learning activities and they express worry about AI system reliability and oversimplification and dependency issues. This method is designed to explore student perceptions of AI in education and to clarify how they view its role in language development. The research findings will help develop educational methods which match the digital age student population's needs and expectations.
Keywords: *digital imaginary, artificial intelligence, language learning, student perceptions, conceptual metaphors.*

Rezumat: Cercetarea investighează, prin metode calitative, modul în care studenții percep funcțiile inteligenței artificiale (AI) în procesul de învățare a limbilor străine. Studiul utilizează întrebări deschise dintr-un chestionar adresat studenților de la USAMV Cluj, cu scopul de a analiza experiențele lor educaționale legate de AI și opiniile privind aplicațiile AI în predarea limbilor. Rezultatele evidențiază multiple perspective studențești asupra AI, prin două direcții principale: unii studenți consideră AI un instrument pentru traducere, explicație

și rezolvarea exercițiilor, în timp ce alții o văd ca pe un viitor partener de învățare, mentor și asistent personalizat. Sunt reliefate două perspective educaționale distincte: studenții își imaginează integrarea tehnologiei prin metode variate în activitățile lor de învățare și, totodată, își exprimă îngrijorarea cu privire la fiabilitatea sistemelor AI, simplificarea excesivă și riscul de dependență. Această metodă este concepută pentru a explora percepțiile studenților asupra AI în educație și pentru a clarifica modul în care aceștia îi înțeleg rolul în dezvoltarea competențelor lingvistice. Concluziile cercetării vor contribui la dezvoltarea unor metode educaționale adaptate nevoilor și așteptărilor generației digitale actuale.
Cuvinte-cheie: imaginar digital, inteligență artificială, învățarea limbilor, percepții studențești, metafore conceptuale

1. Introduction

The research examines how people interact with AI tools which help them communicate in foreign languages. More than one hundred micro-narratives were collected from two open-ended prompts that invited participants to share their experiences with AI-assisted foreign language content understanding and production, as well as to suggest improvements for current AI tools in foreign language education and use. Spontaneous corpus data reveal how young people perceive AI through repeated words and symbolic language. Findings are grounded in two theoretical models that examine collective mental constructs and conceptual metaphors to decode these representations. This article integrates Gilbert Durand's imaginary framework with George Lakoff and Mark Johnson's theory of metaphor in human thought (Durand, 1960 / cited edition – 2026; Lakoff & Johnson, 1980 / cited edition – 1999). Frame metaphors that structure human experiences are examined through AI representations functioning as translator, teacher, friend, cognitive prosthesis, guide, and multiple other categories, while selected student responses that demonstrate these points are included in the analysis.

The education system underwent a fast digital transformation during the last ten years which accelerated because of the COVID-19 pandemic when it moved to online learning. Digital technology integration in teaching and learning has created favorable conditions for developing advanced educational resources. The student population of today known as "digital natives" learned technology skills from an early age and expect educational institutions to implement these resources (Prensky, 2001, p. 2). The widespread adoption of online educational platforms and multimedia resources enabled artificial intelligence to enter educational learning practices (OECD, 2021).

AI technologies in education create both positive and negative reactions among people in the educational community. This technology shows promise to

enhance education through customized learning experiences and instant feedback and expanded knowledge access which leads to better educational efficiency. AI implementation in education faces two major challenges according to researchers who predict it will either replace teachers or push them to the margins while creating new educational gaps and turning student information into commercial products (Selwyn, 2019, pp. 21–24). The educational community continues to debate about evaluating AI's actual educational value while developing rules to control its proper classroom implementation (Holmes et al., 2021, p. 10).

The public discussion about AI applications in foreign language education shows mixed opinions and raises multiple moral challenges. Users view AI-based tools including automated translation software and conversational chatbots as modern learning tools which enable interactive and accessible target language practice. Users express doubts about AI system accuracy and worry that their growing dependence on these tools will harm their ability to think critically. The use of AI in education raises three main ethical issues which include student plagiarism through AI text generation and data privacy concerns and algorithmic discrimination (Baker & Smith, 2019; Kasneci et al., 2023). Some writers warn about the potential loss of human connection in education because AI might take over essential aspects of learning (Turkle, 2017, p. 360). The implementation of AI in language teaching requires specific ethical standards to protect human-centered educational values while maintaining technological progress.

2. Methodology

2.1. The data collection instrument was an online questionnaire developed in Google Forms, structured into five sections and fully translated into Romanian and French using the "forward–backward translation" method to ensure semantic equivalence. The research included 334 students who studied Romanian and French at USAMV Cluj-Napoca during the 2024–2025 academic year across four out of six faculties. The student distribution across years showed equal participation between the two language tracks but first- and sixth-year students made up the largest group at 37.25% and 14.35% respectively. Participants' ages ranged from 18 to 29 years. During enrollment, students reported their biological sex, revealing that females represented 77% of the Romanian-language group and 81.5% of the French-language group. Included in the study were students who were currently enrolled, had consented to data processing, and completed the entire questionnaire.

Comprising 26 items in total, the survey included 23 closed questions with predefined answer options and 3 open-ended questions, with 5-point Likert scales

and frequency and multiple-choice options and 3 open-ended questions. The questionnaire followed this order: Section A contained 4 items for demographic information and digital profile assessment. Section B contained 7 items about AI usage frequency and purposes. The following 5 items in Section C focused on AI applications for foreign language education. The 6 items in Section D examined participants' views about AI along with their ethical worries. The final section E contained 4 questions about professional AI usage predictions. Three experts who included a career development specialist and a veterinary clinician and a linguist reviewed the questionnaire items to verify their content validity. Data collection took place between May 14 and June 10, 2025. In the following subchapter, findings from two open-ended questions are presented, directly related to the research goals on how imaginary AI representations affect learning activities. Results that remain from the questionnaire will be analyzed in upcoming research projects.

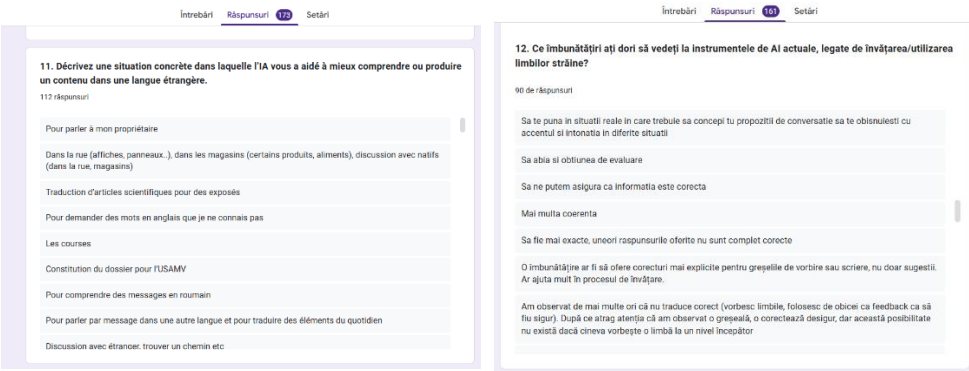


Figure 1. Questionnaire items Q11 & Q12

2.2. The theoretical framework uses an analytical method unites imaginary theory with conceptual metaphor theory and digital pedagogy principles to determine optimal AI implementation strategies for foreign language education.

The theory of imaginary serves as the first interpretative framework which scholars Gilbert Durand and Cornelius Castoriadis have developed. According to Durand the imaginary functions as an intersubjective system which contains symbolic images and mythical narratives that shape human experiences and cultural expressions. According to Durand (2016, pp. 52–53) the imaginary functions as an archetypal collective framework that shapes human understanding of reality and their position within it. As stated by Castoriadis, the human capacity to create new social structures and personal life systems forms the foundation of his social imaginary concept which includes institutional practices and symbolic elements and

value systems for defining reality. The social environment receives its meaning through the imaginary structure which consists of institutions and laws and shared myths and collective representations.

Students develop their understanding of AI in language education through their mental pictures and conceptual meanings about AI technology in educational settings. The research method enables us to examine both students' explicit statements and their underlying symbolic frameworks which affect their worldview. Students develop two main AI archetypes through modern technological myths which they use to create the "savior AI" symbolizing an ideal tutor and "dangerous AI" representing risk. Analysis of student discourse through imaginary theory reveals hidden meanings and archetypes that would otherwise remain invisible. Within this framework, it becomes possible to understand how students perceive AI through their digital cultural environment. Imaginary theory also provides researchers with a method to analyze qualitative data from interviews and student essays, highlighting how individual perceptions connect to broader social and cultural narratives about technology and education.

As established by Lakoff & Johnson (2003), conceptual metaphor theory functions as our analytical framework for examining concrete student expressions of the AI imaginary. This approach demonstrates that metaphors operate as fundamental cognitive building blocks enabling the understanding of complex ideas. Students use metaphors about AI in educational discussions to show their mental models and the related mental images they possess. Lakoff & Johnson (2003, p.121) explain that daily metaphors shape our understanding and actions, so student-selected AI metaphors reveal their core beliefs. The following section analyzes student responses to identify their conceptual metaphors which include their descriptions of AI as "teacher" "learning partner" and "tool" that establish separate conceptual frameworks about AI. The "teacher" metaphor for AI establishes an active pedagogical agency in the imaginary but the "tool" metaphor shows an instrumental support-based understanding of AI.

Research shows that learners employ multiple analogies to describe AI, including the 'black box' to capture system opacity and AI as an 'educational co-pilot' rather than an 'autopilot' learning system (Luckin et al., 2016, p. 42). Applying conceptual metaphor theory makes it possible to interpret their language and uncover the mental organization of AI concepts. Through this method, participants gain a deeper understanding of the learning process via metaphors while simultaneously developing the ability to analyze their own beliefs. Metaphor analysis links spoken

words to digital imagination, demonstrating how language shapes comprehension of modern educational technology.

Ongoing developments in AI create ethical dilemmas and socio-cultural obstacles, as prejudiced algorithms and opaque automated decisions affect student digital identity and require both teachers and learners to acquire critical digital literacy competencies (Holmes et al., 2021; Baker & Smith, 2019). The research environment reveals student perspectives about AI through their diverse reactions which span from doubt to enthusiasm based on their views about algorithmic justice and their desire for customized learning experiences. AI has become a teaching and learning partner according to the current educational perspective.

The Contemporary digital pedagogy promotes AI integration as a learning partner, emphasizing humanistic approaches and evidence-based educational methods (UNESCO, 2019). Perceptions of AI vary according to how its role is understood—either as a teaching aid that enhances education or as a means of fostering learner autonomy (Godwin-Jones, 2022). To examine these perspectives, the research design draws on digital competence standards from the European Commission (2018) together with AI literacy frameworks proposed by Long and Magerko (2020), enabling analysis of both educational value and levels of digital proficiency.

3. Findings and discussions

Students associate artificial intelligence with three fundamental action verbs which include translation, correction, explanation and assistance. The primary metaphor of AI exists because it functions as a “bridge” or “translator” which helps users solve language barriers. Students apply the fundamental metaphor to explain their AI experiences through examples such as Response #24 where they needed project information and best German articles so AI translated selected words and Response #29 where they used AI to translate anatomy book content. Users can access content they previously could not reach through the connecting function of AI which provides text translation and explanation services. The “bridge” metaphor contains three essential elements that start with the user's current knowledge and skills as the initial point followed by the foreign language or content as the distant endpoint and AI as the connecting link which facilitates user access to foreign content.

3.1. Students who use AI describe it as a “bridge/translator” because they employ it to link different languages through text and word translation and content explanation and paraphrasing. Users understand AI to operate as a universal

translation system which functions continuously throughout the day. A user demonstrated how Google Translate failed to translate a German proverb but ChatGPT successfully translated and explained it (Response #52). The AI system provides users with both direct translation services and advanced contextual interpretation capabilities which surpass traditional translation software. A student who loved French music despite being non-fluent in the language used AI tools to translate song lyrics (Response #27). The example illustrates how AI operates as a cultural pathway which lets users access foreign language materials they can comprehend. Users apply the "AI the translator" metaphor to demonstrate their understanding of this technology as a functional tool which strengthens their language skills to handle complex communication obstacles.

3.2. Students frequently use the educational metaphor because they understand virtual assistants to function as teaching mentors who guide them. The AI system received a request from a student who needed essential Spanish verbs with their corresponding conjugation rules (Response #83). The system operates as a grammar teacher by delivering educational organization with fundamental data through lists of required verbs and explanations about grammar rules. The system enables students to check their schoolwork through grammar checks (Response #63). Users establish AI as an authority source by accepting its correction and explanation process in the same way they would with human instructors. Respondents anticipate AI to offer both guidance and feedback because they used it to create a speech model with connectors for their presentation (Response #43). As an educational mentor, AI enables students to enhance their communication competencies. In its conceptual dimension, AI raises essential questions about the capacity to deliver customized and interactive learning through digital teaching methods. Due to their mode of operation, AI systems cannot detect students' emotional or motivational aspects, nor can they adapt teaching methods in the same way as humans do. Numerous reports describing AI as offering guidance, explaining errors, and recommending practice exercises contribute to the image of an ideal tutor—accessible and faultless—who supports students more effectively than traditional teachers.

3.3. A specific part of the pedagogical metaphor shows students using AI as a dialogue partner to improve their speaking skills and pronunciation. The French-language responses show examples of this concept through "M'entraîner à parler avec ChatGPT… discussions ciblées" and Romanian responses demonstrate it through "When I talk to someone foreign via messages… [AI] helps me create grammatically correct messages" (Response #77). A student treats AI as a linguistic coach operating as a training partner to improve spoken communication skills. One

respondent expresses the desire to participate in actual dialogues to strengthen accent and intonation (Response #300), which requires AI to act as a vocal conversational partner. At present, the system offers more than information access, functioning also as a practice partner. Authentic dialogue between users and non-human entities that respond to user input emerges as the core of imaginary approaches. The desire for a "live conversation" (Response #300) shows how users want to move from scripted text-based AI to a vocal dialogic agent which can have natural speech patterns and timing. Users want AI to deliver information while creating a linguistic learning experience through its function as a "conversation coach" metaphor.

3.4. Among several respondents, members of the Francophone group describe artificial intelligence as a permanent life companion accompanying them throughout daily activities. Respondents recount supermarket shopping experiences involving product name translation (Response #309) and humanitarian missions facilitated by AI-assisted interaction unlocking (Response #311). Through these accounts, the silent partner metaphor emerges, portraying AI as a mobile companion available on their phone to provide assistance at any time during street, store, or travel activities. Existing everywhere yet remaining unobtrusive, the digital companion resembles a cyberpunk daemon that observes from the shadows to offer help when needed. Students illustrate AI's role as a daily portable tool through supermarket and travel scenarios, even if they do not explicitly call it a 'pocket companion.' This 'pocket companion' concept highlights a practical safety dimension, since users retain access to translation and information assistance that helps them prepare for unexpected situations while abroad.

3.5. Students describe AI as a tool which enhances their capabilities through the statements "AI assists me in correcting errors while working at high speed" (Response #138) and "l'IA me permet de débloquer ma production" (Response #317). The technology operates similarly to medical equipment because it replaces knowledge deficits and vocabulary shortages and fluency problems to deliver fast and precise accurate results. The cognitive prosthesis metaphor demonstrates how AI functions as an intellectual tool which students integrate into their mental operations. One student demonstrates AI's ability to assist with English-to-Romanian paraphrasing for creating longer written content (Response #36). Students, more broadly, utilize AI to expand their writing potential. In some cases, AI is employed as a hidden writing tool operating beneath the text surface to produce the final work, while remaining invisible to readers. The prosthetic imaginary reveals two significant aspects of AI use: users develop dependence on such tools because

complex tasks require them, and students feel disabled when AI assistance is unavailable.

3.6. Multiple students describe AI as a “ghost-writer” which operates as a shadow text editor because it “created a speech model and indicated connectors” (Response #43) and “it helps me rephrase sentences” (Response #102). The script-doctor concept from film production serves as the basis for this metaphor because it describes experts who enhance other writers' work. A system may accept unedited content or input prompts to generate output, refining it through error correction, added logical connections, and rewrite suggestions. Users maintain control over content selection, while AI performs text creation tasks that ensure smooth and coherent writing. In one case, a student employed ChatGPT to produce an assignment requiring English vocabulary from specialized fields (Response #12), thereby demonstrating AI’s ability to function as an expert co-author who understands technical terms and generates appropriate written content. The students view AI assistance as a tool for better self-expression although this practice creates ethical concerns about plagiarism boundaries. They do not use the terms "ghost-writer" or "speechwriter" but their described activities match these professional roles.

3.7. The respondents describe how AI helped them during their international travels through examples such as car rentals abroad (Response #136) and phone-based communication with a woman while lost in the provinces (Response #458). AI functions as an immediate guide which translates written content and enables instant communication during unexpected situations. The new metaphor presents AI as a mapping system which creates verbal directions for unfamiliar areas in a way that GPS systems direct drivers through uncharted territories. The student uses Google Translate apps throughout their daily activities to achieve communication success during clinical exchange programs (Response #90) thus AI becomes an essential tool for travelers. The practical aspect of this system stands out because users need it for survival in everyday situations rather than for intentional learning, AI functions as a personal linguistic tour guide which provides immediate assistance during foreign language situations.

3.8. Within the imagined landscape, the economy relies on the meaning of both present and absent metaphors. Notably, student discourse reveals no techno-futuristic descriptions or apocalyptic fears related to rogue malevolent intelligence, and this absence itself becomes significant. Learners view AI as a functional tool which lacks autonomy in their current understanding of the technology. They focus on two main issues regarding the virtual mentor system which include translation

and information accuracy and their wish to create a more human-like interface through voice and natural speech. The students' lack of dystopian or sci-fi elements in their discussions indicates that educational AI has become a familiar trusted technology according to Geraci (2010, p. 83). The educational environment has lost its sense of technological wonder because AI operates as an ordinary tool which students view as an everyday educational resource. The positive outlook in student responses stems from AI being treated as an ordinary educational tool because it has lost its magical quality.

3.9. The open-ended inquiry about AI tool enhancements produced fresh metaphorical patterns in learner responses. The main objective expressed is to make AI systems more human-like. Respondents want AI to develop such characteristics through requests for 'human-like' behavior and 'natural Romanian voice integration.' They envision an AI system that would eliminate the 'bridge' while making the 'mentor' appear as a human being through voice and natural speech patterns, thereby creating a teaching dialogue experience. One participant requested AI to function as a guide instead of providing direct answers (Response #349), a shift that would transform the system from an authoritative teacher into a maieutic coach leading learners to answers. The need for an AI system to verify and filter information emerges from dissatisfaction with AI-generated hallucinations that produce false information or fake sources (Kasneci et al., 2023). These proposed improvements reveal how learners imagine AI evolving into a tool that blends seamlessly into learning processes while also developing human-like qualities for authentic communication.

Students develop four main digital concepts about educational artificial intelligence which explain how AI operates in educational learning systems. The first axis of instrumentality shows AI functions as both a translator and cognitive prosthesis and script-doctor. The educational AI system operates as a cognitive enhancement tool which helps students with vocabulary needs and enhances their written work quality and provides instant access to access information. The educational authority function of AI serves as a learning guide which offers mentorship and coaching services through exercise suggestions and error correction and oral practice facilitation. The projections show AI performs two types of functions because it develops into a flexible educational authority. The relationality axis shows AI operates as a companion who provides friendship and teamwork and personal assistance. AI provides continuous support throughout daily activities which include supermarket shopping and unexpected encounters with people from various cultural backgrounds. The system operates as a trustworthy verifier during

certain situations yet produces flawed predictions during other times. The tools create trust problems for students because they want correct responses but experience letdowns from mistakes and "hallucinations" which shows their doubts about tool reliability and system internal workings.

Individual axes operate independently to generate multiple interconnected metaphorical frameworks. 'Prosthesis' and 'bridge' metaphors construct a sequential story of deficiency followed by transition to proficiency, illustrating how AI enables users to enhance their language abilities. Formative learning unfolds through a sequence of learner feedback that drives progress, aligning with mentor and coach roles that highlight how individuals advance with assistance. Within their imaginary world, learners articulate fundamental conceptual contrasts that reveal a dual understanding between magical and mechanical aspects, self-directed and controlled systems, and specialized versus highly specialized domains. Students believe AI systems should perform both general and specialized tasks. The different perspectives in conflict with each other reveal the complex nature of AI relationships which create an ambiguous understanding that unites technological interest with analytical thinking and shows students moving their work to AI while needing human supervision.

Younger users have made artificial intelligence their educational tool, employing practical metaphors such as bridges and prosthetics to describe it, which indicates that technology is no longer perceived as something special. Tools are now assessed according to ethical standards and the quality of interaction they provide. Learners articulate their technological imagination through requests for personalized features and sustainable digital practices, linking these needs to contemporary discussions on sustainability and digital intimacy (Turkle, 2017). Trust in AI appears pragmatic, as it is treated as a proven technology in need of improvement rather than as a dangerous threat.

4. Limits

This research contains multiple built-in restrictions that affect its findings. Data were collected from USAMV Cluj-Napoca students studying Romanian and French, yet these results cannot be generalized to all university students. Digital perceptions of AI vary substantially depending on academic background, cultural environment, and individual technological experience. Use of an online questionnaire with open-ended questions enabled participants to share their thoughts freely but limited researchers' ability to ask follow-up questions to clarify ambiguous answers or pursue emerging themes.

The researchers performed subjective interpretation during analysis because they needed to identify and group metaphors yet their approach might have missed particular details. Future studies should use quantitative methods such as AI attitude scales and student AI tool usage observations to validate their findings.

5. Conclusions

Open-ended questions allowed researchers to identify a unified digital framework that students use to connect artificial intelligence with their actual learning experiences of foreign languages. Repeated appearance of these metaphors demonstrates that people rely on stable mental frameworks to assign different roles to AI systems according to their individual requirements and expectations. AI functions as a bridge between unknown and known territories through its role as a translator which enables users to move from unfamiliar to familiar language domains. The teacher or mentor metaphor presents AI as an educational authority which provides explanations and correction and leads users through their language learning process even when human teachers are absent. The pocket companion metaphor represents AI as an invisible yet always accessible tool which accompanies users throughout their daily activities from shopping to traveling abroad while cognitive prosthesis describes AI as an intelligence enhancement system that performs tasks like writing and translation and proofreading and drafting. The learning subject experiences AI as an organic addition to their mental processes.

Student mindsets reflect technology acceptance through the complete absence of negative AI representations such as controlling, superhuman, or invasive systems. In educational and everyday contexts, AI now appears as a standard component, as the initial phase of 'technological wonder' has passed. Learners demonstrate a practical orientation toward AI while articulating specific emotional and moral requirements for the technology to function as a human-like system—equipped with natural Romanian speech, free from fabricated sources, and marked by empathy and adaptability. Within the symbolic environment, an ideal AI system is envisioned as operating invisibly for maximum efficiency while producing human-like responses that convey empathy and contextual understanding. Contemporary digital culture faces an essential conflict between the demand for automated processes and the parallel requirement for human-like interaction, a tension that constitutes a core aspect of modern digital thinking. To address this tension, systems must deliver assistance through automation while maintaining human involvement and emotional connection in digital interactions.

The study found that students maintain conflicting expectations about their learning process which include needing both self-directed learning and complete system visibility and requiring specialized AI functions and universal capabilities and expecting AI to deliver both impressive results and dependable outcomes. The observed contradictions in user behavior demonstrate a developmental stage in digital thinking because people move between trusting AI systems and being cautious about them while experiencing both fascination and practical application and making optimistic predictions and conducting thorough evaluations.

The research findings present essential paths which researchers and developers of AI-assisted educational systems should investigate. Students require training in technological literacy which combines practical competencies with skills to assess AI tools effectively. Educational technology developers should make AI systems more transparent and context-specific while accepting methods that personalize learning experiences with empathy. Teachers should use these representations to create genuine learning environments that uphold ethical principles. The current state of human-artificial boundary management in educational institutions becomes evident through students' imaginative abilities. The development of future educational methods needs designers to build a teaching approach which prevents students from dismissing technology and from accepting absolute technological control. The method enables AI to boost teaching abilities while students take an active role in creating educational content within an expanded learning space.

References:

Baker, T., Smith, E. (2019). *Educ-AI-tion Reimagined: The Future of Learning with Artificial Intelligence*. Nesta.

Castoriadis, C. (1999; first edition - Seuil, 1975). *L'institution imaginaire de la société*. Poche.

Durand, G. (2016; first edition - Presses Universitaires de France, 1960). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* – 12e. Dunod.

European Commission. (2018) *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.

Geraci, R. M. (2010) *Apocalyptic AI: Visions of Heaven in Robotics, Artificial Intelligence, and Virtual Reality*. Oxford University Press.

Godwin-Jones, R. (2022). Emerging Technologies: AI Tools in Language Learning—Expanding Capabilities or Narrowing Options? *Language Learning & Technology*, vol. 26, no. 1, 3–8.

Holmes, W., Bialik, M., și Fadel, Ch. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

Kasneci, E. et al. (2023). ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. *Learning and Individual Differences*, vol. 103, 102274.

Lakoff, G., Johnson, M. (2003; first edition - 1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.

Long, D., Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, ACM.

Luckin, Rose. *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL IOE Press, 2018.

OECD. (2021) *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. OECD Publishing.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, *9*(6), 1-6.

Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.

Turkle, S. (2017) *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Books.

UNESCO. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

Zawacki-Richter, Olaf, et al. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are the Educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 16, no. 1, 1–27.

CAPITOLUL XII: THE ROLE OF SPECIALIZED LANGUAGES IN F. SCOTT FITZGERALD'S NOVELS

Raluca GHENTULESCU, Associate professor

Technical University of Civil Engineering, Bucharest
raluca.ghentulescu@utcb.ro

Abstract: This article explores the role of various specialized languages in the literary works of F. Scott Fitzgerald, with particular emphasis on his major novels, including *This Side of Paradise* (1920), *The Great Gatsby* (1924) and *Tender Is the Night* (1934). Although this writer is mostly appreciated for his lyrical prose, full of symbols of the Roaring Twenties, and for his keen exploration of the Jazz Age's social dynamics, the way he combines different jargons in his literary texts is worth an in-depth analysis. The nuanced incorporation of terminology from diverse specialized domains, such as finances, medicine, psychology, technology, architecture, education or philosophy, plays a major part in the narrative, as it provides a meaningful context for the evolution of the characters. Combining the terminological analysis with the literary one, the article examines how the elements from specialized languages contribute to the thematic development and narrative authenticity of each novel. The results of this analysis suggest that F. Scott Fitzgerald's strategic use of specialized languages enhances the realism of his settings and reflects the cultural and intellectual anxieties of the early 20th century. By bridging the characteristic elements of a profound literary universe with the peculiarities of a thorough linguistic investigation, this article offers a fresh insight into the stylistic complexity and socio-historical resonance of Fitzgerald's fiction.
Keywords: terminology; various jargons; stylistic role; the saturation method

Rezumat: Articolul explorează rolul diverselor limbaje de specialitate în operele literare ale lui F. Scott Fitzgerald, cu accent deosebit pe romanele sale majore, inclusiv *This Side of Paradise* (1920), *The Great Gatsby* (1924) și *Tender Is the Night* (1934). Deși acest autor este apreciat în principal pentru proza sa lirică, plină de simboluri ale anilor „Roaring Twenties”, și pentru analiza pătrunzătoare a dinamicii sociale din Epoca Jazzului, modul în care el combină diferite jargoane în textele sale literare merită o analiză aprofundată. Integrarea nuanțată a terminologiei din diverse domenii specializate — precum finanțe, medicină, psihologie, tehnologie, arhitectură, educație sau filosofie — joacă un rol esențial în construcția narativă, oferind un context semnificativ pentru evoluția personajelor. Combinând analiza terminologică cu cea literară, articolul examinează modul în care elementele din limbajele de specialitate contribuie la dezvoltarea tematică și la autenticitatea

narativă a fiecărui roman. Rezultatele acestei analize sugerează că utilizarea strategică a limbajelor de specialitate de către F. Scott Fitzgerald amplifică realismul cadrului narativ și reflectă neliniștile culturale și intelectuale ale începutului de secol XX. Prin îmbinarea elementelor caracteristice unui univers literar profund cu particularitățile unei investigații lingvistice riguroase, articolul oferă o perspectivă nouă asupra complexității stilistice și a rezonanței socio-istorice a ficțiunii lui Fitzgerald.
Cuvinte-cheie: terminologie; jargoane diverse; rol stilistic; metoda saturației

1. Introduction

As one of the major American authors of the 20th century, F. Scott Fitzgerald is typically celebrated for his lyrical prose and vivid portrayal of the Jazz Age. Nevertheless, there is another important component of his style, which, though usually neglected, provides a deeper understanding of his modernity in fiction. A closer linguistic examination of his three major novels reveals a lesser-studied element of his craft: the extensive use of various jargons (e.g. economic, medical, technical and philosophical), which, included in ample descriptions or as part of metaphors, contribute to the unicity of his fiction. This article aims at showing the different ways in which Fitzgerald incorporates specialized vocabularies into his fiction, as a stylistic instrument that enhances characters' credibility, historical specificity, and thematic complexity.

If we analyse Fitzgerald's prose starting from Holmes' definition, according to which style is 'a set of measurable patterns which may be unique to an author' (Holmes, 1994, p. 87), we shall see that the linguistic choices add diversity and depth to some texts that would be otherwise superficial from the viewpoint of topics and characters. The stylistic markers of the novels under analysis are linguistic elements or features that create an entire symbolic universe, full of grandeur and vividness.

One of these stylistic markers is symbolism. Fitzgerald's prose is characterized by the so-called saturation method, which implies mixing a diversity of styles and forms. 'His writing style is impressionistic, and his details evoke sensory responses in the reader' (Keshmiri & Mahdikhani, 2015, p. 83). What is truly remarkable is that he manages to evoke such responses by using not only common figurative language, but also specialized terms from different fields, which would be otherwise considered deprived of any potential to elicit emotions in the readers.

Fitzgerald's selective adoption of jargons reflects broader societal trends in early 20th-century America; the rise of professionalization, mass capitalism, and psychoanalysis all find echoes in his fiction. Rather than being literarily inappropriate, as they may seem at first sight, Fitzgerald's specialized languages root

his characters in a rapidly modernizing world, where identity and value are increasingly mediated by systems of knowledge and expertise.

2. Methodology

The study adopts a qualitative approach, combining close textual reading with basic corpus-assisted linguistic analysis. In the order of their literary importance, three major novels – *The Great Gatsby* (1925), *Tender Is the Night* (1934), and *This Side of Paradise* (1920) – serve as primary sources. The research identifies and categorizes specialized terms based on their domain of origin and analyses their narrative context and function, pointing to the extent in which each kind of jargon contributes to the success of the saturation method, characteristic for Fitzgerald's style.

The main fields the terms belong to are the following:

- Finances, best represented because economic terminology is essential for describing topics like the relationship between the rich and the poor, the Great Depression, the Prohibition and other concerns of the Roaring Twenties;
- Medicine, mainly psychiatry, which was of great importance after the shock of World War I and the significant changes it brought to people's lives in the 1920s;
- Psychology, which was flourishing at that time, thanks to the significant contributions brought to the field by Freud, Jung or Lacan;
- Technology, which was developing after World War I, with emphasis on automobiles, modern buildings and all sorts of gadgets;
- Education and Philosophy, especially in *This Side of Paradise*, where the academic jargon, reflective of the university environment and the intellectual self-image of the protagonist, Amory Blaine, is meant to illustrate the development of tertiary education in the inter-bellum epoch.

Besides these fields, the analysis includes the specific terminology of the elite social register, such as terms about horse riding, fashion, interior design or various ways to entertain the upper class, and a particular type of youth slang, including a lot of colloquialisms that spread during the Jazz Age.

3. Specialized Language in Context

3.1. Financial Terminology

The financial and economic terminology is mainly used in *The Great Gatsby*, where Fitzgerald intends to highlight the themes of wealth and social

mobility. The most frequently used terms are 'bonds', 'speculation', 'stocks' and 'stock market', which appear both in dialogues and narrative passages, particularly around the protagonist, Jay Gatsby, whose mysterious fortune is a central concern for other characters and a counterpoint for Nick's more conventional economic role. This kind of jargon points to his capitalist success, but at the same time hints at its moral ambiguity and instability, as shown in the example below:
"I carry on a little business on the side, a sort of sideline, you understand. And I thought if you don't make very much – You're selling bonds, aren't you, old sport?" (Fitzgerald, 1925, p. 89).

In many of his works of fiction, Fitzgerald wants to highlight the role of money in the American society of his time, so many critics defined him as a materialistic writer. Money is a catalyst of power, ambition, success and even love, which is not criticized by the author, but seen with a sympathetic eye. Even if he seems to distrust the rich, Fitzgerald is at ease writing about them and especially about the effects that wealth or poverty might have on shaping the character. He considers money a significant component of the American Dream, which allows people to fulfil their ambitions and to seize opportunities. Only those rich people who waste these opportunities become the objects of Fitzgerald's disappointment or contempt. (Bruccoli, 2002). In *The Great Gatsby*, for example, 'the Buchanan's money makes them careless, hard and directionless.' (Fitzgerald, 1925, p. 10). In *Tender is the Night,* 'Dick Diver has been swallowed up like a gigolo and somehow permitted his arsenal to be locked up in the Warren safety-deposit vaults.' (Fitzgerald, 1934, p. 209).

As shown in the examples above, Fitzgerald believes that money is neither good, nor bad; the only ones who can decide whether to use it for something positive or negative are its owners. Furthermore, the example from *Tender is the Night* best illustrates the idea that even highly specialized economic terms, such as 'Warren safety-deposit vaults', can be included in very eloquent metaphors, thanks to the writer's literary genius.

Above the stylistic level of each novel, Fitzgerald uses a pervading financial metaphor, 'emotional bankruptcy' (Fitzgerald, 1931, p. 1), which refers to the fixed amount of emotional capital that people possess. When this capital is spent on reckless emotions, it cannot be replaced, as he clearly explains in *The Crack-Up*: 'like a man over-drawing at his bank, he felt a vast irresponsibility toward every obligation, a deflation of all my values' (Fitzgerald, 1993, pp. 77-78).

This metaphor is best illustrated in *Tender is the Night*, where Dick Diver reaches emotional bankruptcy after giving too much to too many people, and

becomes a failed small-town doctor after he was a well-appreciated psychiatrist in Switzerland and on the French Riviera.

This financial metaphor that pervades his entire work was inspired by Friedrich Nietzsche's philosophy and existentialism. While praising the individual, Fitzgerald criticizes the 'increasingly commercial and consumer culture and rejects the capitalistic values, identities and norms prescribed by and reinforced through the increasingly oppressive social and political structures of American culture' (Keshmiri & Mahdikhani, 2015, p. 79).

3.2. Medical and Psychological Vocabulary

In *Tender Is the Night*, which is heavily concerned with themes of mental illness and psychiatry, Fitzgerald integrates medical language to deepen the psychological realism of his characters. Dick Diver, a central character, is a psychiatrist, and, consequently, terms like 'schizophrenia', 'diagnosis', 'neurosis' and 'sanitarium' are not merely referential – they actively shape the narrative structure and character dynamics. For example, the excerpt of a medical record, containing specialized terms from the field of psychiatry, introduces the reader to the general atmosphere of the novel and points to the protagonists' interaction as doctor and patient: 'Diagnosis: Divided Personality. Acute and down-hill phase of the illness. The fear of men is a symptom of the illness and is not at all constitutional...The prognosis must be reserved' (Fitzgerald, 1934, p. 88).

Despite this accurate diagnosis, the doctor falls in love with his patient, Nicole, but he refuses to see this as a genuine feeling, considering it a normal instance of 'transference' – a very specialized term in psychology – to his colleague's indignation: '"I have nothing to do with your personal reactions", said Dohmler. "But I have much to do with the fact that this so-called 'transference' […] must be terminated. Miss Nicole does well indeed, but she is in no condition to survive what she might interpret as a tragedy".' (Fitzgerald, 1934, p. 96)

The different terms that Dick Diver uses to describe Nicole's personality reveal his attempt to deeply understand her and treat her accordingly. In the beginning, he does not hesitate to call her 'ill' or 'schizoid', but, as their love affair progresses, he starts using terms from French – as if trying to dissociate himself from her medical condition – or milder synonyms like 'split personality': 'A "schizophrêne" is well named as a split personality – Nicole was alternately a person to whom nothing need be explained and one to whom nothing *could* be explained' (Fitzgerald, 1934, p.132).

Another mild term used by the doctor is 'sanitarium', a synonym for asylum or mental hospital, which could also refer to any kind of medical institution for

people who are convalescing or have a chronic illness, not necessarily for mental disorders. In the same context, there is a slight irony against the mentality encountered in this kind of institution, where mental illnesses are seen as nothing but some changes of disposition: 'Nicole told me that you took part care of her and had a lot to do with her getting well. What I can't understand is what *we're* supposed to do – they were so indefinite at the sanitarium; they only told me she ought to be natural and gay' (Fitzgerald, 1934, p. 104).

This way of treating schizophrenia as moodiness is subjected to more intense criticism later in the novel, when Nicole's illness is inaccurately presented by doctors as a form of hereditary neurosis, caused by overprotective parents: 'There was nothing much to be done for her – a family history of neurosis and nothing stable in her past to build on. The father, normal and conscientious himself, had tried to protect a nervous brood from life's troubles and had succeeded merely in preventing them from developing powers of adjustment to life's inevitable surprises' (Fitzgerald, 1934, p. 128).

The use of all these psychiatric terms shows that Fitzgerald was deeply interested in the topic of psychological instability – an issue he dealt with in his daily life, since his wife, Zelda, was suffering from a mental illness, diagnosed as schizophrenia in the 1930s, but later considered by the specialists a typical case of bipolar disorder. Given the impact that his wife's condition had on his life, we can also understand why, in this novel in particular, Fitzgerald approaches the topic of fragile identity, of subtle changes in one's behaviour that could lead to dramatic effects on oneself and on the closest ones.

3.3. Technical Language

Together with the economic and medical terminology, the technical language in Fitzgerald's novels is well represented and performs multiple functions: in characterization, as it points to the characters' level of education, profession, and class, in reinforcing the main topics of his fiction, such as modernity, disillusionment, and the American Dream, and in providing a stylistic contrast, by juxtaposing lyrical passages with precise, often cold, specialized language, thus highlighting the two opposite directions of the text, the emotional and the intellectual one.

An example meant to show this ability to combine lyricism and intellectualism is the evocative symbols of the green light at the end of Daisy's dock, in *The Great Gatsby*. Although it is described as a mere light on a dock, it symbolizes both Gatsby's dream of reuniting with Daisy, the love of his life, and the American Dream, which seems to be easy to grasp, but, in fact, could be elusive. The two

quotations below, one from the beginning of the novel and the other one from the end, clearly show the contrast between the simple description of the green light and its deep symbolism: 'Involuntarily I glanced seaward – and distinguished nothing except a single green light, minute and far away, that might have been the end of a dock' (Fitzgerald, 1925, p. 24). 'Gatsby believed in the green light, the orgastic future that year by year recedes before us. It eluded us then, but that's no matter – tomorrow we will run faster, stretch out our arms farther…' (Fitzgerald, 1925, p. 193).

Another powerful symbol in *The Great Gatsby* is the protagonist's automobile, which is both a material object – a very expensive one, as a wealth and status marker – and the representation of all his ideals of power, love and admiration, which are finally destroyed, just like Myrtle's life, which the car, driven by Daisy, carelessly crushes.

The detailed description of the automobile, with a lot of specialized terms and eloquent epithets – 'adjectives which communicate a sense not only of opulence, but of combined brittleness and softness, almost of decay' (Cooperman, 1986, p. 35) – gives credit to Cooperman's interpretation, according to which the car is 'far more than a material object; it is a sign of the pathetic mystique which serves Gatsby – the representative of the American dream – as he worships a kind of ultimate value that far transcends any material object at all' (Cooperman, 1996, p. 34). The car is a symbol of Gatsby's triumph over poverty and social prejudices, as well as a mark of his flamboyant personality, meant to match the epoch he lives in, the Roaring Twenties:

'It was a rich cream color, bright with nickel, swollen here and there in its monstrous length with triumphant hatboxes and supper-boxes and toolboxes, and terraced with a labyrinth of windshields that mirrored a dozen suns. Sitting down behind many layers of glass in a sort of green leather conservatory we started to town' (Fitzgerald, 1925, p. 85).

Since in the 1920s automobiles were constantly improved with new gadgets, Fitzgerald grasps the symbolistic potential of this kind of possession and takes full literary advantage of it. He carefully selects details of description to convey through each automobile the character and vision of its owner (Liu, 2010). For example, Gatsby's car is given by Nick Caraway the ample description in the quote above but simply defined by Tom Buchanan as a 'circus wagon' (Fitzgerald, 1925, p. 22).

Jay Gatsby's and Tom Buchanan's mansions are depicted in opposition to one another, with the purpose of characterizing their owners as antagonists. Gatsby's mansion is described as a 'a colossal affair by any standard – it was a factual imitation of some Hôtel de Ville in Normandy, with a tower on one side, spanking

new under a thin beard of raw ivy, and a marble swimming pool and more than forty acres of lawn and garden.' (Fitzgerald, 1925, p. 7).

On the other hand, the Buchanan mansion is presented by Nick Carraway as 'even more elaborate than I expected, a cheerful red and white Georgian Colonial mansion overlooking the bay. […] The front was broken by a line of French windows, glowing now with reflected gold, and wide open to the warm windy afternoon, and Tom Buchanan in riding clothes was standing with his legs apart on the front porch' (Fitzgerald, 1925, p. 9).

The terms from the field of architecture, used in these descriptions, are meant to place the two mansions and, implicitly, their owners in contrast, since Tom's house is a genuine white Georgian Colonial mansion, whereas Gatsby's residence is nothing but a factual imitation, like Gatsby himself, who is an impostor, not a true aristocrat.

Even if they do not belong to the technical field stricto sensu, the terms used in the description of Nicole Diver's shopping trip in *Tender Is the Night* pertain to different specialized jargons, such as the ones of interior design, fashion or economics. Critics referred to this complex enumeration of objects, to this detailed description, as a typical illustration of the saturation method, which combines styles and forms and contains a severe critique against the rich people like Nicole, who buy all sorts of useless things just for the sake of feeling powerful, to the detriment of the workers or the farmers who toil in factories or on the fields for producing these goods, of poor people who must satisfy all the whims of a wealthy woman like her: 'She bought colored beads, folding beach cushions, artificial flowers, honey, a guest bed, bags, scarfs, love birds, miniatures for a doll's house and three yards of some new cloth the color of prawns. She bought a dozen bathing suits, a rubber alligator, a travelling chess set of gold and ivory, big linen handkerchiefs for Abe, two chamois leather jackets of kingfisher blue and burning bush from Hermes. […] Nicole was the product of much ingenuity and toil. For her sake trains began their run at Chicago and traversed the round belly of the continent to California; chicle factories fumed and link belts grew link by link in factories; men mixed toothpaste in vats and drew mouthwash out of copper hogsheads; girls canned tomatoes quickly in August or worked rudely at the Five-and-Tens on Christmas Eve; half-breed Indians toiled on Brazilian coffee plantations and dreamers were muscled out of patent rights in new tractors (Fitzgerald, 1934, p. 37).

All the quotes from Fitzgerald's novels in this article show that symbolism is mainly rendered by means of the interplay between poetic words and specialized terms, which create symbolic patterns up to saturation and turn ordinary technical

terms, such as the ones referring to cars, houses or fashion, into powerful images of the American society during the Jazz Age.

3.4. Educational and philosophical jargon

This kind of jargon is mostly encountered in *This Side of Paradise* (1920), often read as a portrait of the 'lost generation' made up of restless young people searching for identity amid the intellectual, cultural, and moral uncertainties of the early 20th century. Though considered a mere autobiographical work, based on the author's life at Princeton, this debut novel reflects the entire academic environment and the broader intellectual climate of the time.

The protagonist, Amory Blaine, identifies himself with his prestigious academic education and the philosophical ideas he encounters and expresses. His language is full of terms related to higher education, such as 'examination', 'scholastic', 'electives', 'tutors', 'education', 'professor', 'subject' or 'syllabus'. These terms not only situate Amory in the specific institutional setting of Princeton, but also highlight the social prestige attached to the education provided by the elite American universities of the early 1900s.

In this highly intellectual environment, Amory's conversations with peers and mentors are often infused with terms from the jargon of philosophy, such as 'idealism', 'immortality' or 'logical necessity', or with proper names of famous philosophers like Kant, Nietzsche or Marx. This usually pretentious language functions less as a demonstration of mastery and more as an attempt at self-definition, since Amory is trying to find his identity, at the border between academic education and social ambition. The terms connected with his academic achievements and philosophical inclinations signal not only his intellectual growth, but also his gain in social capital, thus marking his belonging to a privileged circle.

The philosophical terminology employed in the novel is rather elusive; it often obscures the concepts more than it clarifies them, thus mirroring the characters' confusion, specific for the post-war era, and their struggle to reconcile great ideas with disappointing experiences. Fitzgerald uses this jargon as a stylistic device that lends authenticity to the voices of students and would-be thinkers. The specialized language anchors the novel in its university setting, while also exposing the fragility of the intellectual posturing it represents and capturing the spirit of a generation that tries – and often fails – to translate abstract ideals into authentic life experience.

4. Conclusion

Though rarely analysed as the focus of Fitzgerald's literary mastery, the specialized languages used in his novels play a crucial role. On the one hand, they

provide authenticity to his characters' professions and social status; on the other hand, they emphasize specific thematic directions, such as the American Dream, the disillusionment of the 'lost generation', the relationship between the rich and the poor or the role of elite education in the intellectual climate of the era.

The financial terminology in particular frames the characters' ambitions, excesses, and failures, reflecting the social transformations of the 1920s and the ways in which wealth and status were conceptualized. By integrating economic terms into the narrative texture of his prose, Fitzgerald places his protagonists within the structures of capitalism and, at the same time, criticizes the transient and illusory character of richness.

Equally significant for the symbolism of Fitzgerald's fiction is the use of medical terminology, which lends precision and depth to his exploration of psychological breakdowns, mental frailty and psychiatric evaluation. In *Tender Is the Night*, for example, the medical jargon is employed with the view to underscoring the tension between personal identity and professional authority, in a world in which sanity itself is questioned by various traumatic experiences.

Technical language, predominantly used with a symbolic value in *The Great Gatsby,* mirrors the modernist fascination with progress and technologization. Detailed descriptions like the ones contained in the book, full of technical terms placed in lyrical contexts, expand the novel's semantic fields and reveal Fitzgerald's ability to create unexpected metaphors centred on mundane words.

Finally, the philosophical lexicon used in *This Side of Paradise* raises larger existential questions about morality and the nature of truth. His selective use of philosophical vocabulary allows him to elevate intimate conflicts into universal dilemmas, thereby situating individual fates within broader intellectual traditions.

Taken together, the economic, medical, technical, and philosophical jargons demonstrate Fitzgerald's mastery in weaving specialized languages into his literary fabric, enhancing both thematic richness and stylistic variety. This lexical hybridity is so interesting that I can only hope that future studies will expand on this foundation by applying quantitative methods to the terminological analysis or by comparing Fitzgerald's linguistic approach to some of his contemporaries, such as Hemingway or Dos Passos.

References:

Bruccoli, M. J. (2002). *Some Sort of Epic Grandeur: The Life of F. Scott Fitzgerald*. Columbia: University of South Carolina Press.

Cooperman, S. (1986). *Scott Fitzgerald's The Great Gatsby.* Hoboken: Prentice Hall.

Fitzgerald, F. S. (1920). *This Side of Paradise*. New York: Charles Scribner's Sons.

Fitzgerald, F. S. (1925). *The Great Gatsby*. New York: Charles Scribner's Sons.

Fitzgerald, F. S. (1931). "Emotional Bankruptcy". *Saturday Evening Post*, 15 August 1931

Fitzgerald, F. S. (1934). *Tender Is the Night*. New York: Charles Scribner's Sons.

Fitzgerald, F. S. (1993). *The crack-up*. Edited by Edmund Wilson. New York: New Directions Pub. Corp.

Liu, X. (2010). "Stylistic Analysis of *The Great Gatsby* from Lexical and Grammatical Category". *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 5, pp. 662-667, September 2010, ISSN 1798-4769

Keshmiri, F. & Mahdikhani, M. (2015). "F. Scott Fitzgerald's Unique Literary and Writing Style*". English Language and Literature Studies*; Vol. 5, No. 2; 2015ISSN 1925-4768 E-ISSN 1925-4776

Holmes D. (1994). "Authorship Attribution". *Computers and the Humanities*, 28(2):87–106.

CAPITOLUL XIII: UNVEILING ESP SKILL PROFILES AMONG ALBANIAN INFORMATICS UNDERGRADUATES: A WARD–K-MEANS CLUSTER ANALYSIS

Erion SHEHU, MSc.[1]*
Arjan SHUMELI, Associate professor[1]
Mihaela MIHAI, Associate professor[2]
Enxhi SHEHU, MSc.[3]

[1] Agricultural University of Tirana
[2] University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Cluj-Napoca
[3] LOGOS University College, Tirana
*Corresponding author: E. Shehu
erion.shehu@ubt.edu.al

Abstract: This study addresses the heterogeneity of English for Specific Purposes (ESP) skill development among technology students by empirically identifying distinct learner profiles. While the need for ESP is well-established, students adopt varied strategies, leading to non-uniform skill sets that challenge standardized pedagogical approaches. Using a quantitative methodology, this research analyzed the reading, writing, listening, and speaking skill scores of 174 Albanian informatics undergraduates. A two-step cluster analysis, employing Ward's hierarchical method followed by K-means refinement, was conducted to segment students into meaningful groups. The analysis revealed four statistically significant and interpretable clusters: a large cohort of "High Achievers" (n=88), a substantial group of "Average Achievers" (n=60), a smaller group of "Low Achievers" (n=22), and a distinct outlier group of "Extreme Low Achievers" (n=4). These empirically derived profiles provide a robust framework for pedagogical intervention. The findings challenge a one-size-fits-all curriculum, offering an evidence-based foundation for designing differentiated instruction and tailored support systems to better meet the diverse ESP needs of informatics students.
Keywords: learner heterogeneity, differentiated instruction, needs analysis, learner segmentation, educational data mining

Rezumat: Acest studiu abordează eterogenitatea dezvoltării competențelor de tip *English for Specific Purposes* (ESP – engleză pentru scopuri specifice) în rândul studenților din domeniul tehnologic, prin identificarea empirică a unor profiluri distincte de cursanți. Deși necesitatea ESP este bine stabilită, studenții adoptă strategii de învățare diferite, ceea ce conduce la seturi

de competențe neuniforme, care pun în dificultate aplicarea unor abordări pedagogice standardizate. Folosind o metodologie cantitativă, cercetarea a analizat scorurile obținute la competențele de citire, scriere, ascultare și vorbire ale 174 de studenți albanezi de la specializarea informatică. A fost realizată o analiză de tip *two-step cluster*, utilizând metoda ierarhică Ward, urmată de rafinarea *K-means*, pentru a segmenta studenții în grupuri relevante. Analiza a evidențiat patru clustere statistic semnificative și ușor de interpretat: un grup numeros de „performeri de nivel înalt" (*High Achievers*, n=88), un grup substanțial de „performeri de nivel mediu" (*Average Achievers*, n=60), un grup mai mic de „performeri de nivel scăzut" (*Low Achievers*, n=22) și un grup distinct de „performeri de nivel extrem de scăzut" (*Extreme Low Achievers*, n=4). Aceste profiluri obținute empiric oferă un cadru solid pentru intervenții pedagogice. Constatările studiului contestă validitatea unui curriculum de tip „unic pentru toți", oferind o bază fundamentată empiric pentru conceperea unor metode de instruire diferențiată și a unor sisteme de sprijin adaptate diversității nevoilor ESP ale studenților de la informatică.

Cuvinte-cheie: eterogenitatea cursanților, instruire diferențiată, analiză a nevoilor, segmentarea cursanților, analiza datelor educaționale

1. Introduction

In an era defined by globalization and technological advancement, English has solidified its status as the lingua franca of science, technology, and international commerce. For students in technical disciplines like informatics, proficiency in English is not merely an academic asset but a professional necessity essential for accessing research, understanding technical documentation, and competing in a globalized job market (Irshad & Anwar, 2018; Andas et al., 2021). This high-stakes context underscores the critical importance of effective English for Specific Purposes (ESP) instruction, which aims to equip learners with the precise language skills required for their specialized fields (Hutchinson & Waters, 1987).

However, a persistent obstacle complicates the implementation of ESP pedagogy: learner heterogeneity. University classrooms are composed of individuals with widely divergent proficiencies and skill needs, rendering a conventional, one-size-fits-all curriculum fundamentally ill-equipped to address this diversity (Tomlinson, 2001). Such an approach risks disengaging both advanced and struggling learners, leading to demotivation and a collective failure to develop the nuanced communicative competencies required for professional success (Kizilcec et al., 2013).

While the foundational principle of ESP is to counteract this problem through rigorous needs analysis, the traditional models proposed by Hutchinson and Waters (1987) and Dudley-Evans and St. John (1998) have a notable limitation. These frameworks investigate learner "necessities," "lacks," and "wants," but their

reliance on the subjective component of learner "wants" can be problematic, as student perceptions often fail to align with their objective, holistic skill requirements (Anthony, 1997; Iswati & Triastuti, 2021).

This potential discrepancy points to a critical research gap and necessitates a more empirical approach. To address this, the current study employs cluster analysis, a powerful educational data mining technique, to move beyond assumption-based grouping and uncover the underlying structure of learner needs (Antonenko et al., 2012). By applying a two-stage clustering method to a cohort of 174 Albanian informatics undergraduates, this research aims to identify distinct, empirically grounded ESP skill profiles, guided by the following research question:

RQ: What distinct, transversal ESP skill-use profiles emerge when Ward's hierarchical clustering is applied to reading, writing, listening, and speaking needs among Albanian informatics undergraduates?

By answering this question, this paper seeks to provide a validated, nuanced understanding of learner diversity that can serve as an evidence-based foundation for designing the differentiated instruction essential for meaningful learning (Tomlinson, 2001).

2. Literature review

2.1. The dual demands of English for technology students

English proficiency in technology-related fields presents a twofold challenge, spanning both academic and professional contexts. Academically, students depend on English to access a global body of knowledge, as the majority of scientific literature, technical documentation, and online learning resources are published in the language (Irshad & Anwar, 2018; Sari et al., 2019). Needs analyses consistently identify reading and listening as crucial for understanding course materials and lectures among informatics students (Tangkelangi et al., 2021). However, academic success also hinges on productive skills like writing assignments and delivering presentations, areas which are frequently cited as significant deficiencies (Irshad & Anwar, 2018).

Professionally, these demands shift and intensify. The modern technology workplace is defined by multidisciplinary collaboration and global teams, compelling employers to prioritize communication and other "soft skills" over purely technical abilities (Patacsil, 2017; Dore & Willis, 2024). This creates a distinct "skills gap," where the formal writing styles emphasized in academia fail to prepare graduates for the practical, collaborative communication required by industry. The

discrepancy underscores the need for ESP programs to address the real-world communicative competencies that determine professional success.

2.2. Learner Heterogeneity and Skill Profiling in ESP

Traditional ESP frameworks have long used needs analysis to tailor instruction by identifying student "necessities," "lacks," and "wants" (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 1998). This process investigates what the target situation requires (necessities), the gap between current and target proficiency (lacks), and what learners themselves wish to learn (wants).

While influential, this model's reliance on subjective “wants” can be problematic, as learner perceptions often fail to align with objective needs (von Eye & Bogat, 2006). Educational data mining offers a powerful alternative through cluster analysis, a statistical technique for identifying naturally occurring subgroups within a heterogeneous population (Shavelson, 1979). This person-oriented approach allows researchers to move beyond broad generalizations and create data-driven "learner profiles" based on authentic performance patterns (Kizilcec et al., 2013). Methodologically, this is often achieved via a two-step process combining a hierarchical method (like Ward's) to explore the data with a partitioning method (like K-means) to refine the solution (Antonenko et al., 2012). Applying such techniques makes it possible to identify distinct, empirically-grounded skill profiles, providing a more robust foundation for curriculum design than subjective surveys alone.

2.3. Pedagogical Responses to Learner Diversity

The inadequacy of 'one-size-fits-all' curricula for meeting diverse student needs is well-documented (Tomlinson, 2001; Iswati & Triastuti, 2021), as such approaches often disengage both high-achieving and struggling students (Kizilcec et al., 2013). The primary pedagogical response to this challenge is differentiated instruction, a framework for modifying curriculum, teaching methods, and assessments based on learner readiness and learning profiles (Tomlinson, 2001).

In the context of ESP for technology students, Project-Based Learning (PBL) emerges as a particularly effective application of this philosophy (Zaitseva et al., 2023). PBL enables students to work on authentic projects that require integrating multiple language skills—from reading technical specifications to presenting solutions—and naturally accommodates different learner strengths. By first identifying distinct learner profiles, as this study does, instructors can more strategically design projects and form teams to ensure all students are appropriately challenged and supported.

2.4. The Transversal Nature of Communication Skills

Finally, it is crucial to frame English communication not merely as a subject-specific requirement but as a transversal competency essential for 21st-century professionals (Fullan & Scott, 2014). The literature on the future of work consistently emphasizes the growing importance of skills like communication, collaboration, and critical thinking as automation handles more routine technical tasks (World Economic Forum, 2018). Employers, particularly in technology, confirm that these skills are critical for long-term career advancement (Dore & Willis, 2024). Therefore, an ESP curriculum that cultivates these transversal skills provides value far beyond the immediate academic context. This perspective reinforces the argument that an empirical understanding of students' communication profiles is a vital first step in designing education that is truly responsive to both present needs and future demands.

3. Methodology

To identify transversal ESP skill profiles, a quantitative, cross-sectional study was conducted with undergraduate informatics students (n=174) based in Tirana. Data were collected using an online survey, a method well-suited for gathering information from a large population in a timely manner (Oppenheim, 2000; Fraenkel et al., 2012). The survey included sections to gauge students' perceived needs across the four primary ESP skills—Reading, Writing, Speaking, and Listening and General English—with items rated on a 5-point Likert scale (1 = "Not important at all" to 5 = "Extremely important). The collected data were managed and analyzed using R statistical software.

The analysis began with data preparation, where mean scores for each of the four ESP subscales were calculated per participant and then standardized into z-scores to ensure each skill contributed equally to the clustering algorithm. Prior to the main analysis, the internal consistency of the subscales was confirmed using Cronbach’s Alpha and McDonald's Omega. Both measures yielded reliability coefficients well above the standard .70 threshold, affirming the instrument's robustness (Hair et al., 2010).

To identify learner profiles, a two-step cluster analysis was subsequently performed, an approach well-suited for empirical segmentation in educational research (Antonenko et al., 2012). First, Ward’s hierarchical clustering method with squared Euclidean distance was used to explore the data structure and determine the optimal number of clusters (Kaufman & Rousseeuw, 1990). This exploratory step, supported by an examination of the dendrogram and elbow plot, identified a four-

cluster solution as the most meaningful representation of the data's variance. The visual results of this exploratory step, including a dendrogram and elbow plot, are presented in the Results section.

Second, a non-hierarchical K-Means clustering algorithm was applied to finalize and stabilize the group memberships, assigning each student to one of the four profiles (MacQueen, 1967). This two-step combination leverages the exploratory strengths of hierarchical methods with the partitioning stability of K-Means, a technique widely used for creating learner profiles (Antonenko et al., 2012).

Finally, the resulting four-cluster solution was rigorously validated. Internal validity was established through a Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), which confirmed the clusters were statistically distinct ($p < .001$), and an analysis of silhouette widths, which assessed cluster cohesion and separation (Rousseeuw, 1987). External validity was then examined using Chi-square tests of independence to assess the relationship between cluster membership and external variables (faculty and self-reported proficiency).

4. Results

4.1. Preliminary Data Analysis & Reliability

Prior to the main analysis, the internal consistency of the measurement instrument was confirmed. The four ESP skill subscales—Reading, Writing, Listening, and Speaking—were assessed using both Cronbach's Alpha and McDonald's Omega to ensure the data were reliable for the subsequent clustering procedure. As detailed in Table 1, all calculated coefficients for each subscale exceeded the standard acceptability threshold of .70, indicating a strong and consistent measurement of each construct.

Table 1. Reliability Statistics for ESP Skill Subscales

Skill	Cronbach's α	OmegaT
General English	0.87	0.871
ESP Writing	0.749	0.759
ESP Listening	0.806	0.819
ESP Reading	0.759	0.759
ESP Speaking	0.763	0.771

The above table presents reliability coefficients (Alpha and OmegaT) for different language skills: General English, ESP Writing, ESP Listening, ESP

Reading, and ESP Speaking. The values indicate the internal consistency of assessments for each skill. General skill has the highest reliability (Alpha = 0.870, OmegaT = 0.871), while Writing has the lowest (Alpha = 0.749, OmegaT = 0.759). All coefficients are above 0.74, suggesting acceptable to good reliability for the skill assessments.

4.2. Determining the Optimal Number of Clusters

The exploratory phase of the analysis used Ward's hierarchical clustering to identify the most appropriate number of clusters inherent in the dataset. The resulting dendrogram (Figure 1) and elbow plot (Figure 2) were the primary diagnostic tools used for this purpose.

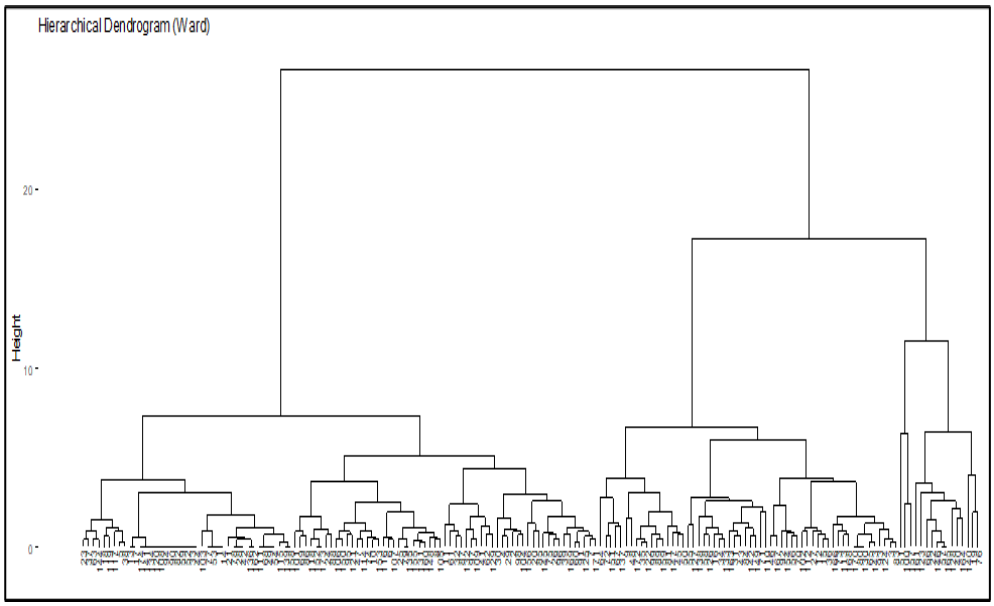


Figure 1. Hierarchical Dendrogram Using Ward's Method.

The dendrogram displays the results of hierarchical clustering using Ward's method to group students by their ESP skill patterns. Each leaf at the bottom represents an individual student, and branches show how students are merged into clusters based on similarity. Students within the same cluster have similar ESP skill profiles, while those in different clusters have more distinct skill patterns. Complementing this visual evidence, the elbow plot (Figure 2) reinforced the selection of a four-cluster solution, serving as a key diagnostic tool to determine the most meaningful grouping.

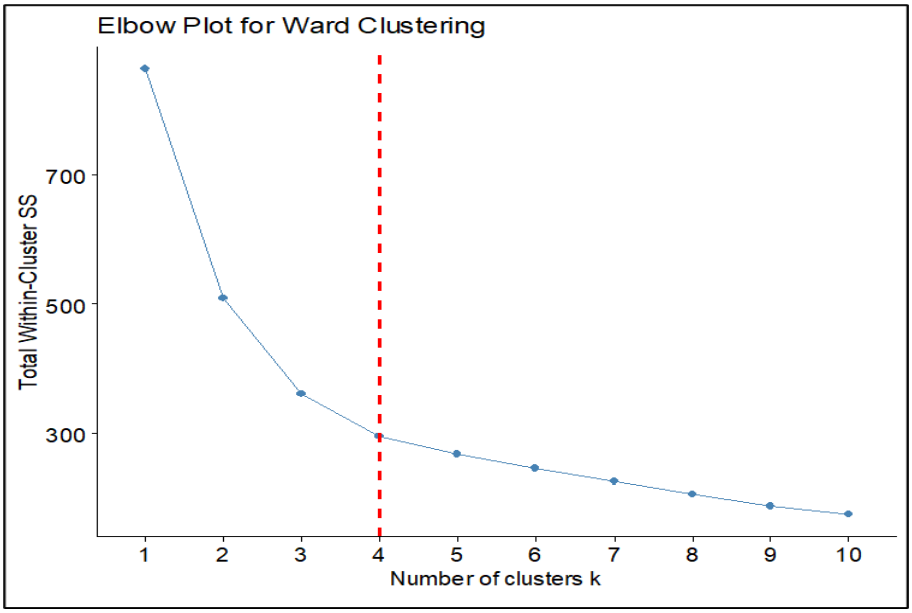


Figure 2. Elbow Plot for Determining Optimal Number of Clusters.

An inspection of the elbow plot reveals that the sharpest "bend" which is the point of diminishing returns where adding more clusters explains substantially less variance, occurs at a four-cluster solution. The elbow plot shows how the total within-cluster sum of squares drops as we raise the number of Ward clusters kk; the curve bends sharply at k=4k=4, where the error falls steeply up to that point and flattens afterward, indicating that four clusters capture most of the meaningful variation in students' ESP-skill patterns while additional clusters add little benefit. This choice was driven by the primary research goal of achieving a more granular and pedagogically meaningful segmentation of the student profiles, which the four-cluster model provided more effectively.

4.3. Learner Profile Characteristics

Following the exploratory phase, a K-Means clustering algorithm was applied to derive the final four-cluster solution, assigning each of the 174 students to a specific profile. Based on the mean scores for each ESP skill, the clusters were assigned descriptive names reflecting their distinct characteristics, as detailed in Table 2.

Table 2. Mean ESP Skill Scores for Each Learner Profile Cluster

Cluster	*N*	*General*	*Writing*	*Listening*	*Reading*	*Speaking*	*Avg. Silhouette*
1	88	4.83	4.65	4.7	4.83	4.78	0.459
2	60	4.03	4.26	4.13	4.02	4.14	0.239
3	22	3.3	3.6	3.3	3.52	3.47	0.12
4	4	1.5	2.75	1.5	1.5	1.33	0.238

Based on the mean standardized scores for each ESP skill, the four clusters were assigned descriptive names that reflect their distinct holistic profiles. The "High Achievers" (Cluster 1) represent the largest cohort, demonstrating well-above-average scores across all four skills. The "Average Achievers" (Cluster 2) form the second-largest group, with performance levels close to the overall sample mean. The "Low Achievers" (Cluster 3) constitute a smaller group with skill levels consistently below the average, while the "Extreme Low Achievers" (Cluster 4) represent a small but distinct outlier group with exceptionally low scores.

The internal cohesion and separation of these profiles were then validated the overall average silhouette score for the four clusters is 0.335, with Cluster 1 having the highest cohesion and separation (0.459), while Clusters 4, 3, and 2 have lower silhouette values (0.120, 0.239, and 0.238), indicating that Cluster 1 is the most well-defined group. The silhouette summary tells us how cleanly each of the four clusters separates from the others. Overall cohesion is moderate at an average width of 0.335, but the clusters are not equally strong. This clear separation is visually represented in the scatter plot in Figure 3.

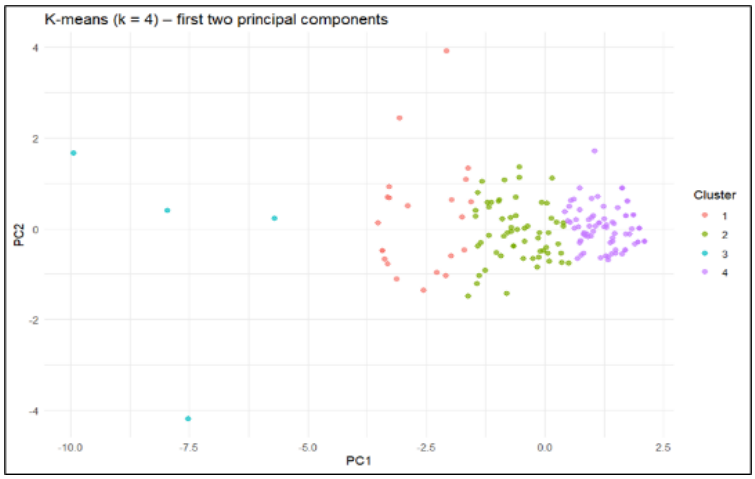


Figure 3. Scatter Plot of Final K-Means Clusters.

The PC1–PC2 scatter plot shows four clearly separated K-means groups: a large main group (purple, 88 students) in the center, a big second group (green, 60) mainly shifted along PC2, a smaller group (red, 22) far to the left on PC1, and a tiny outlier group (blue, 4) far to the right. The clear color clusters show that the k=4 solution divides students' ESP-skill patterns well.

4.4. Statistical Validation of the Cluster Solution

Once the four learner profiles were established, the solution's statistical validity was rigorously assessed through both internal and external measures. First, to confirm the clusters were statistically distinct and represented genuine variations in skill sets, a one-way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was performed. The results, shown in Table 3, indicate a highly significant overall effect, leading to firm differences between the clusters. The multivariate null is emphatically rejected: the five ESP-skill vectors differ across the four clusters. These statistics confirm that the k = 4 solution captures real, statistically significant differences in learner proficiency, even if some clusters overlap moderately.

Table 3. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) for Skill Scores by Cluster

Source	Wilk's Λ	Approx. F	num df	den df	p
Cluster	0.09	42.66	15	458.65	< .001

To perform external validation, the relationship between the empirically derived learner profiles and students' self-reported English proficiency was first examined visually. The cross-tabulation presented in Table 4 reveals a notable disconnect between these two measures. A visual inspection shows no clear linear pattern; students from all self-reported proficiency levels are distributed across the various skill profiles, with a particularly wide dispersion among those who identify as B1 and B2.

Table 4. Contingency Table of Cluster Membership by Self-Reported English Proficiency

Cluster Profile	A2	B1	B2	C1
1. High Achievers	3	17	52	16
2. Average Achievers	4	15	29	12
3. Low Achievers	0	3	15	4
4. Extreme Low Achievers	0	0	3	1

This scattering suggests that the data-driven clusters capture a different dimension of student ability than self-perception does. To formally assess this observation, Chi-square tests of association were conducted. As summarized in Table 5, the results confirm the visual inspection of the proficiency data, revealing a very weak, non-significant relationship between the learner profiles and their self-reported proficiency levels.

Table 5. Chi-Square Test of Association Between Cluster Membership and External Variables

Variable	*χ2 Value*	*df*	*p-value*	*Cramer's V*
Faculty	6.94	3	0.081	0.19
English Proficiency Level	4.6	6	0.596	0.1

Faculty shows a small, borderline association with cluster membership ($V \approx 0.19$, $p \approx 0.08$) while English-proficiency level shows a very weak, non-significant relationship ($V \approx 0.10$). These findings provide strong evidence that the empirically derived skill profiles are largely independent of these external factors, representing authentic skill-based patterns.

5. Discussion

5.1. Data-Driven Profiles vs. Learner Self-Perception

This study's primary contribution is the empirical validation that learner heterogeneity is not random but structured into distinct profiles. The analysis revealed four holistic skill profiles, showing that students generally exhibit consistent competence across all four language domains rather than isolated strengths.

The most consequential finding, however, is the statistically non-significant relationship between these empirically-derived profiles and the students' self-reported proficiency levels. This clear discrepancy suggests that learner self-perception is an unreliable diagnostic tool for actual skill sets. Consequently, curricula designed primarily around the subjective "wants" component of traditional needs analysis (Hutchinson & Waters, 1987) may be built on an unstable foundation. The findings therefore make a compelling case for supplementing or replacing subjective evaluations with objective, data-driven methods like cluster analysis to gain a more accurate and actionable understanding of student needs.

5.2. Pedagogical Implications

The findings present a clear imperative for moving beyond a one-size-fits-all curriculum, which is demonstrably ill-suited for the diverse student profiles identified. The empirically-grounded clusters enable educators to apply differentiated instruction with far greater precision. For instance, the "High Achievers" can be challenged with complex, integrated projects that foster autonomy, while the "Low" and "Extreme Low Achievers" require targeted, foundational support across all four skill domains to ensure they are not left behind.

Ultimately, this research advocates for a methodological shift. By leveraging data-informed learner segmentation, ESP programs can design more efficient, responsive, and effective instruction that is tailored to the authentic, holistic needs of students rather than their potentially unreliable self-perceptions.

5.3. Limitations and Future Directions

While this study provides valuable insights, its limitations invite important avenues for future research. The findings are specific to a single cohort of Albanian informatics students, and since the analysis is based on self-reported data, replication with diverse populations and objective performance metrics is necessary to establish generalizability. Furthermore, the small size of the "Extreme Low Achievers" cluster warrants caution in interpretation, though its identification is critical for highlighting a vulnerable group requiring urgent pedagogical intervention.

These limitations present clear directions for future work. Cross-institutional or international comparative studies could test the stability of these profiles across different educational contexts. Longitudinal studies are also needed to track how these profiles evolve in response to tailored pedagogical strategies. Such research would not only validate the findings of this study but also contribute to a more dynamic and evidence-based understanding of ESP development in technology fields.

References:

Andas, N. H., Karman, K., & Muliyadi, M. (2021). "A Need Analysis of Learning English for Computer Science Students". *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language, 8(2)*, 68–83.

Anthony, L. (1997). English for specific purposes: What does it mean? Why is it different? On-CUE.

Antonenko, P. D., Toy, S., & Niederhauser, D. S. (2012). "Using cluster analysis for data mining in educational technology research". *Educational Technology Research and Development, 60(3)*, 383–398. https://doi.org/10.1007/s11423-012-9235-8

Dore, K., & Willis, B. C. (2024, August 23). In a high-tech world, employers demand soft skills. How can we support them? *University Business.*

Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.

Fullan, M., & Scott, G. (2014). *Education PLUS: New pedagogies for deep learning*. Collaborative Impact SPC.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Gustiani, S. (2019). "Challenges and Strategies in Teaching English to Heterogeneous Classes: A Case Study". *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran, 6(2)*, 301–310.

Hair, J. F., W. C. Black, B. J. Babin, and R. E. Anderson. (2010). *Multivariate data analysis, 7th ed.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Pearson Longman.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centered approach*. Cambridge University Press.

Irshad, I., & Anwar, B. (2018). "Designing an English for specific purposes course for computer science students". *Journal of Education and Educational Development, 5(1)*, 156–168.

Iswati, L., & Triastuti, A. (2021). "Voicing the challenges of ESP teaching: Lessons from ESP in non-English departments". *Studies in English Language and Education, 8(1)*, 276–293.

Kaufman, L., & Rousseeuw, P. J. (1990). *Finding groups in data: An introduction to cluster analysis*. Wiley.

Kizilcec, R. S., Piech, C., & Schneider, E. (2013). *Deconstructing disengagement: Analyzing learner subpopulations in massive open online courses*. *In Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 170–179). ACM.

MacQueen, J. (1967). *Some methods for classification and analysis of multivariate observations. In Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability* (Vol. 1, pp. 281–297). University of California Press.

Oppenheim, A. N. (2000). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement (2nd ed.)*. Continuum.

Patacsil, F. F., & Tablatin, C. L. S. (2017). "Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by IT internship students and industry: A gap analysis". *Journal of Technology and Science Education, 7(3)*, 347–368.

Rousseeuw, P. J. (1987). "Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis". *Journal of Computational and Applied Mathematics, 20*, 53–65.

Sari, R. K., Kuncoro, A., & Erlangga, F. (2019). "Need analysis of English for specific purposes (ESP) to informatic students". *Journal of English Education, Linguistics and Literature, 5(2)*, 135–143.

Shavelson, R. J. (1979). "Applications of cluster analysis in educational research: Looking for a needle in a haystack". *British Educational Research Journal, 5(1)*, 45–53.

Tangkelangi, N. I., Upa, R., & Sjachrun, R. A. M. (2021). "English for informatics students: A needs analysis". *Indonesian Journal of Learning Studies, 1(2)*, 135–143.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Vance, N. (2021). *English for specific purposes*. EBSCO Research Starters.

Von Eye, A., & Bogat, G. A. (2006). "Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development". *Merrill-Palmer Quarterly, 52(3)*, 390–401.

World Economic Forum. (2018). The Future of Jobs Report 2018. World Economic Forum. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2018/#:~:text=Published%3A%2017%20September%202018

Zaitseva, N. V., Symonenko, S. V., Titova, O. A., Osadchyi, V. V., & Osadcha, K. P. (2023). Fostering communication and collaboration skills for computer science students. CEUR Workshop Proceedings.

CAPITOLUL XIV: COMMENT TRADUIRE L'HUMOUR : LE DÉFI QUI NE FAIT PAS SOURIRE LES TRADUCTEURS

Antonia DINU, Dr.

Universitatea Tehnică de Construcții București
antonia.dinu@utcb.ro

Abstract: Humor is a vital element of our society. It helps us relax; it helps us break the ice during a speech. Humor is a polyvalent actor. In this article, we will approach the subject of humor in the work of translators. Humor is one of the biggest challenges that translators face, and translating it is not so simple. We will identify all the challenges posed by the translation of humor, such as translating play on words, puns, and cultural references. We will discuss the strategies we can adopt to meet these challenges, and we will provide concrete solutions. We will also look at the importance of cultural and social context and the target audience in achieving an accurate translation. We will also talk about the essential elements we need to consider when translating humor, such as sentence structure, flow, tone, nuance, and pronunciation. We will highlight the role of each element in achieving a translation that does not lose the amusing component of the translated content. We will also tackle the challenges involved in translating a joke accompanied by a visual image that must itself be modified. We will exemplify the translation of humor in several situations. We will give famous examples of correct and less successful translations, but we will also exemplify how we ourselves have translated some challenging situations. This article aims to highlight the importance of research and cultural and social knowledge when translating humor. Our work also offers perspectives on how to combat the challenges posed by this type of translation.
Keywords: cultural and social context; nuance; play on words; jokes; humor

Rezumat: Umorul este un element esențial al societății noastre. El ne ajută să ne relaxăm și să spargem gheața în timpul unui discurs. Umorul este un actor polivalent. În acest articol vom aborda tema umorului în activitatea traducătorilor. Umorul reprezintă una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă traducătorii, iar traducerea lui nu este deloc simplă. Vom identifica toate dificultățile ridicate de traducerea umorului, precum redarea jocurilor de cuvinte, a calambururilor și a referințelor culturale. Vom discuta strategiile pe care le putem adopta pentru a face față acestor provocări și vom oferi soluții concrete. De asemenea, vom analiza importanța contextului cultural și social, precum și a publicului-țintă, în realizarea unei traduceri corecte. Vom aborda și elementele esențiale de care trebuie să ținem cont în traducerea umorului, precum structura frazei, fluența, tonul, nuanța și pronunția. Vom

evidenția rolul fiecărui element în obținerea unei traduceri care nu pierde componenta comică a conținutului original. Vom trata și provocările implicate în traducerea unei glume însoțite de o imagine vizuală, care la rândul ei trebuie modificată. Vom exemplifica traducerea umorului în mai multe situații, oferind exemple celebre de traduceri reușite și mai puțin reușite, dar și cazuri concrete din propria noastră experiență. Scopul acestui articol este de a evidenția importanța cercetării și a cunoașterii contextului cultural și social în procesul de traducere a umorului. Lucrarea oferă, de asemenea, perspective asupra modului de a depăși provocările specifice acestui tip de traducere.
Cuvinte-cheie: context cultural și social; nuanță; jocuri de cuvinte; glume; umor

1. Introduction

L'humour est une composante essentielle de notre société, mais même si on peut s'amuser grâce à l'humour, il peut quand même faire les traducteurs pleurer. Bien sûr, nous avons commencé notre article par une blague.

Selon (Mabrunot, 2023), la traduction de l'humour est parmi les travaux les plus difficiles dans le domaine de la traduction, à cause de la sensibilité culturelle de chaque public cible. L'humour signifie plus que des mots, il est lié à la culture, à la société, au public (Motaword, 2024).

« Ce qui peut provoquer un éclat de rire dans une culture peut être complètement incompréhensible, voire offensant, dans une autre » (Pacheco, 2024, para. 2). Il est très important de bien choisir les mots pour ne pas changer l'intention du message original. Pour mener à bonne fin une traduction qui comprend des éléments humoristiques, il est essentiel de comprendre profondément la langue source et la langue cible, aussi que les deux cultures que les y accompagnent (Pacheco, 2024). Mais, cette compréhension ne suffit pas, le traducteur doit aussi posséder une qualité essentielle- l'inventivité.

L'écrivain américain E.B. White a écrit que « l'humour peut être disséqué comme une grenouille, mais il meurt au cours de l'opération. » (Ilari, 2002, para. 5). Cette citation souligne la caractéristique culturelle de l'humour. Il est très difficile de rendre l'humour dans une autre langue, car chaque langue a ses spécificités qui pour certains peuvent provoquer des émotions, mais pour d'autres peuvent être nulles.

Dans cet article, nous allons identifier les plus grands défis posés par la traduction de l'humour, nous allons souligner les éléments essentiels qui doivent être pris en compte lors de la traduction, nous allons exemplifier les solutions possibles pour traduire ce type de texte et nous allons aussi offrir quelques exemples réussis ou moins réussis.

2. Défis posés par l'humour

Marina Ilari affirme que « L'humour est intrinsèquement lié à la culture dans laquelle il a été créé et, à ce titre, peut être l'une des choses les plus difficiles à traduire. » (Ilari, 2002, para. 1). La traduction de l'humour pose beaucoup de difficultés aux traducteurs qui essaient de rendre plusieurs éléments de la langue source dans la langue cible. Nous allons identifier les plus grands défis rencontrés lors de la traduction de l'humour.

Le premier défi dont nous allons parler est représenté par les jeux de mots qui sont « quasiment impossibles à traduire littéralement » (Mabrunot, 2023, para. 6). Les jeux de mots se basent sur le double sens dans la langue source d'un mot ou d'une phrase et ce double sens est rarement transféré dans la langue cible. Ce qui est le plus difficile c'est le caractère humoristique de ces jeux de mots qui constituent la blague. Sans ces jeux de mots, la blague n'aurait pas le même effet (Motaword, 2024).

Les jeux de mots sont étroitement liés à la langue. La signification d'un mot anglais compris dans un jeu de mots qui est extrêmement amusant en anglais peut être complètement différent dans une autre langue, par exemple en français, ou le même mot ne signifie pas la même chose ou même il n'existe pas (Motaword, 2024).

Motaword (2024) donne un exemple classique d'un jeu de mots anglais qui peut être traduit littéralement en français car le mot qui donne l'aspect humoristique a la même signification dans les deux langues. Le jeu de mots anglais « I used to be a baker, but I couldn't make enough dough » peut être traduit par « J'étais boulanger, mais je ne pouvais pas faire assez de pâte ». Ces deux jeux de mots se concentrent sur les termes « dough » et « pâte ». Dans les deux langues, ce terme a le même double sens : le sens dénoté est de produit qui sert à la fabrication des produits de boulangerie, mais il a aussi un sens connoté qui fait référence à l'argent, donc il a une connotation financière. Mais, dans une autre langue dans laquelle le même mot ne renvoie pas à la caractéristique monétaire, ce jeu de mots devrait être traduit d'une manière différente pour faire rire le public cible.

Le jeu de mots anglais « Why was the math book sad? It had too many problems. » peut être traduit de manière littérale car le mot anglais a la même signification que le mot français « problèmes ». Donc, on peut traduire ce jeu de mots par « Pourquoi le livre de mathématiques était-il triste ? Il avait trop de problèmes. » Le mot « problèmes » se réfère à la fois aux exercices de maths et aux problèmes personnels (Nicole, 2024). L'humour ici repose sur le double sens du mot « problèmes ».

Nous allons donner un exemple de blague qui est amusante pour le public anglais, mais qui ne serait pas amusante si traduite littéralement pour le public français. Prenons comme exemple la blague « Why did the British man bring a ladder to the restaurant? Because dessert was on the house ». Cette blague est comique car le syntagme « on the house » traduite de manière littérale signifie « sur le toit », mais le sens de l'expression est de « gratuit ». Si on essaie de traduire la même blague en français, on n'obtiendra pas le même effet, car « sur le toit » ne signifie pas gratuit en français. On devrait alors adapter cette blague pour garder l'humour dans la langue cible.

Les jeux de mots se basent assez souvent sur des homophones ou des homonymes (Pacheco, 2024). Nous allons donner un exemple d'un jeu de mots anglais qui ne pourrait pas être traduit de manière littérale en français, car il perdrait tout caractère humoristique. Le jeu de mots anglais « I'm on a seafood diet. I see food and I eat it. » est amusant grâce aux homophones « seafood » et « see food », mais si on essaie de traduire littéralement ce jeu de mots en français « Je suis un régime à base de fruits de mer. Je vois de la nourriture et je la mange » on n'obtient pas l'effet humoristique parce qu'on n'a pas les mêmes homophones (Nicole, 2024).

Il faut donc que le traducteur adapte parfois les jeux de mots en trouvant de bons équivalents pour pouvoir garder l'intention initiale et le même humour (Mabrunot, 2023).

Le deuxième défi que nous allons aborder est lié aux références culturelles. L'humour se base souvent sur des références « à des personnages célèbres, à des événements, à des moments historiques ou à des icônes de la culture pop » (Motaword, 2024, para. 4). Ces références culturelles sont extrêmement difficiles à traduire, car le traducteur doit prendre en compte le contexte culturel, mais aussi les connaissances culturelles du public cible pour s'assurer que la blague est comprise par tous (Motaword, 2024). Le traducteur pourrait quand même choisir de préserver les éléments culturels qui sont généralement connus par tout le monde, mais juste dans le cas des exemples très célèbres. Si on rencontre une référence à une série télévisée locale par exemple, la référence pourrait être inutile pour le public cible qui n'est pas familiarisé avec le sujet (Motaword, 2024).

Motaword (2024) donne aussi l'exemple des blagues spécifiques des Britanniques qui sont connus pour leur humour. Si une blague se moque de la politesse britannique et cette blague est acceptée et comprise par le public anglais, le public américain pourrait rencontrer des difficultés de compréhension, car ils ont une interprétation différente de la politesse et de l'humour. « Le traducteur a la tâche monumentale de déterminer s'il convient d'adapter la référence à quelque chose de

plus familier au public cible ou de fournir un contexte supplémentaire afin que l'humour fonctionne toujours » (Motaword, 2024, para. 5).

Nous allons donner un exemple d'une blague qui contient une référence culturelle à un film. La blague « May the coffee be with you this morning » fait référence au film Star Wars qui a donné naissance à une phrase célèbre « May the force be with you ». Cette référence peut être comprise par les gens qui ont regardé Star Wars et qui connaissent cette référence. Sans cette compréhension, la blague n'a aucune signification pour le public. L'humour repose dans l'association d'une situation banale (boire son café le matin) avec la situation héroïque de Star Wars quand les gens luttent souvent. Cette blague peut aussi être traduite en français par « Que le café soit avec toi » qui fait référence à la phrase originale qu'on peut traduire par « Que la force soit avec toi ».

Nous allons donner un autre exemple des blagues qui nécessitent des connaissances culturelles. La blague « Louis XVI a perdu la tête » est comique car l'expression « perdre la tête » signifie de manière générale perdre le contrôle, devenir agité, mais dans ce contexte elle devient humoristique car Louis XVI a été en fait guillotiné. Sans connaître cet aspect de l'histoire, cette blague n'aurait pas eu aucun effet sur le public cible.

Le troisième défi est la sensibilité culturelle. « L'humour, lorsqu'il est mal géré, peut offenser au lieu d'amuser. » (Motaword, 2024, para. 6). La sensibilité culturelle est un aspect extrêmement important lors de la traduction des blagues. Il y a beaucoup de blagues qui se fondent sur les stéréotypes, sur le sarcasme ou qui se moquent de certains aspects de la vie sociale, politique etc. La même blague peut provoquer de l'indignation selon le contexte culturel, même si elle est appropriée dans la culture source (Motaword, 2024).

(Motaword, 2024) souligne l'importance de la sensibilité culturelle dans les domaines professionnels comme le marketing et les relations publique car les textes produits dans ces domaines s'adressent au plusieurs clients qui font partie de plusieurs publics cibles. Donc, la mal traduction d'une blague qui devient offensive pour un certain public peut entraîner des conséquences graves en termes de la réputation et de la crédibilité de l'entreprise ou l'organisation. Il y a aussi le risque de perdre l'humour lors de la traduction des blagues. (Motaword, 2024) donne l'exemple d'une publicité allemande qui promeut un produit de nettoyage qui utilise un jeu de mot régional pour attirer les clients. Si le jeu de mots est gardé dans les autres langues cibles, le public va percevoir la publicité comme « fade et non pertinente » (Motaword, 2024, para. 7). La publicité ne sera pas attirante pour les clients potentiels dans d'autres pays que l'Allemagne. Il faudra adapter la publicité

et trouver des équivalents pour les jeux de mots pour préserver l'intention du message original.

La connaissance des normes et sensibilités culturelles par le traducteur est obligatoire. Le traducteur doit posséder toutes les connaissances nécessaires pour trouver les meilleures solutions pour adapter un contenu étroitement lié à la culture d'un certain public cible a la culture d'un public cible qui est parfois complètement différent.

Par exemple, la blague « Pourquoi est-ce que le Suisse est arrivé deux heures avant la rencontre ? Parce qu'il ne voulait pas être en retard » est comique juste si on connaît le stéréotype sur les Suisses qui sont connus pour leur ponctualité. En général, cette blague ne serait pas offensive, mais il faut faire attention à ne pas exagérer et à indiquer l'image une rigidité excessive de la ponctualité des Suisses.

On peut prendre aussi l'exemple suivant « Comment un Italien sait-il que la recette qu'il vient de cuisiner est bonne ? Car sa maman lui dit que la nourriture est presque aussi bonne que la sienne ». Cette blague touche le cliché sur la cuisine italienne qui dit que la nourriture est meilleure et a un meilleur goût si elle est préparée par la mère, par la famille. Ce stéréotype peut être offensive si on exagère.

Il existe aussi un stéréotype lié à la culture espagnole- celui de la sieste. Les Espagnols ont la culture de la sieste ou ils se reposent pendant la journée. La blague « Pourquoi est-ce que l'Espagnol est fatigué aujourd'hui ? Parce qu'il a fait la sieste qu'une fois aujourd'hui » est comique car elle souligne l'importance de la sieste pour les Espagnols, mais elle peut devenir offensive si elle suppose que les Espagnols sont paresseux.

Le dernier défi dont nous allons parler est représenté par les supports texte et image. Traduire une blague c'est difficile, mais traduire une blague qui a aussi un support visuel, c'est même plus difficile. Traduire une vidéo ou un dessin humoristique pourrait poser plusieurs désavantages. « L'image peut effectivement complexifier la tâche puisque le traducteur doit « coller » au sens à la fois du texte et de l'image. » (Mabrunot, 2023, para. 11). Dans la plupart des cas, l'image contribue à la signification de la blague, en ajoutant des explications nécessaires, donc il faut être créatif en l'adaptant pour un autre public cible (Mabrunot, 2023).

Nous allons donner un exemple d'une blague qui est accompagnée par un support visuel. Imaginons une fille qui a l'air triste qui tient sa tête dans une main et qui pense (une boule spécifique aux pensées est dessinée sur l'image) à un pain au chocolat (on voit dans la boule le dessin d'un pain au chocolat). Sous l'image on voit écrit « The only pain I want is a pain au chocolat ». Cette blague est comique grâce aux homographes- le nom anglais « pain » qui en anglais signifie « douleur » et le

nom français « pain » qui est un produit de boulangerie. Il est très difficile de traduire l'élément français en anglais, c'est à dire « pain au chocolat » par « chocolate bread », on perd le jeu de mots grâce à l'homonyme anglaise « pain ». Le traducteur doit trouver une manière de préserver le jeu de mots en conservant le terme français « pain au chocolat » dans la phrase en anglais. Si on essaie de traduire entièrement cette phrase en français, on perd aussi le caractère humoristique « La seule douleur que je veux, c'est un pain au chocolat », car il n'y a plus un jeu de mots grâce à l'homographe « pain ». Dans ces situations, l'image ne devrait pas être changée, car elle garde sa signification.

Nous allons donner un exemple d'un support visuel qui devrait être changé lors de la traduction. L'expression anglaise « You're the apple of my eye » signifie l'amour, l'importance d'une personne pour quelqu'un. Un support visuel pourrait être une femme qui a des pommes pour les yeux et qui regardant quelqu'un. Cette expression a un équivalent dans la langue française « Tu es la prunelle de mes yeux ». Cette expression a la même signification, mais sa structure est différente. Les deux expressions contiennent des noms de fruits dans leurs structures, mais ce n'est pas le même fruit. Les Anglais utilisent les pommes et les Français les prunelles. Donc, dans ce cas, l'image devrait être aussi adaptée et pas seulement le texte. Dans ce cas la femme devrait avoir des prunelles pour les yeux au lieu des pommes, pour que le support visuel accompagne le message.

3. Éléments importants que nous devons prendre en compte lors de la traduction de l'humour

Dans cette partie, nous allons insister sur les éléments qu'un traducteur doit prendre en compte pour bien traduire les éléments humoristiques. « L'humour dépend souvent du timing. Une punchline au bon moment peut faire ou défaire une blague. » (Motaword, 2024, para. 15). Ce timing est très difficile à garder lors de la traduction, parce que chaque langue a ses spécificités (Motaword, 2024, para. 15). L'un des éléments qui influencent beaucoup le timing et qui doit être considéré est la structure des phrases.

Les phrases ont des structures parfois complètement différentes en fonction de la langue et cela influence énormément la blague. La punchline (la partie qui donne la composante humoristique à la blague) est très importante et si elle n'est pas bien synchronisée, personne ne rira. Par exemple, en anglais, la punchline est mentionnée à la fin de la blague, mais dans d'autres langues la punchline peut arriver avant la fin, et parfois c'est trop tôt et la punchline ne remplit pas son but comique (Motaword, 2024).

(Motaword, 2024, para. 17) donne l'exemple du japonais, ou « les phrases suivent souvent un ordre sujet-objet-verbe, alors qu'en anglais, l'ordre typique est sujet-verbe-objet ». « Si une blague repose sur le fait que le mot final est la punchline, cela peut créer des problèmes lors de la traduction dans des langues où l'ordre des mots est inversé. » (Motaword, 2024, para. 17). Il faudra donc adapter les blagues à la structure de phrases pour que cette dernière n'affecte pas la qualité et l'intention de l'humour.

Le débit est un autre élément extrêmement important pour produire une bonne traduction. Les traducteurs essaient de garder le rythme de l'humour pour que la punchline arrive au moment le plus percutant. (Motaword, 2024). Ils doivent reformuler les phrases, changer l'ordre des mots pour s'assurer que l'effet comique ne se perd pas. Un traducteur a besoin de plusieurs compétences pour traduire l'humour. Premièrement il doit posséder de très bonnes compétences linguistiques qui sont renforcées pas les connaissances sur le timing de l'humour qui est un défi pour beaucoup de traducteurs (Motaword, 2024). Ensuite, le traducteur doit utiliser sa créativité pour proposer de nouvelles solutions de traduction des blagues ou jeu de mots qui ne peuvent pas être traduits de manière littérale.

(Motaword, 2024) donne un exemple qui montre une comparaison entre le japonais et l'anglais « en japonais, la punchline d'une blague sur le comportement inhabituel d'un chien peut apparaître tôt en raison de la structure de la phrase, tandis qu'en anglais, elle créerait du suspense jusqu'au dernier mot » (Motaword, 2024, para. 19). Ce changement est essentiel pour le résultat de la blague qui peut ainsi faire rire le public cible.

Un élément vital lors de la traduction de l'humour et l'humour implicite. Il est très difficile de traduire les blagues classiques, mais il est encore même plus difficile de traduire le sous-texte. Il existe beaucoup de types d'humour et l'humour implicite est, selon nous, le type qui pose le plus de défis. « De nombreuses blagues reposent sur le sous-texte, la subtilité ou des significations implicites qui ne sont drôles que lorsque le public comprend le contexte sous-jacent » (Motaword, 2024, para. 20). Ces significations implicites font rire juste le public de la langue source qui est familiarisé avec ce type de l'humour, mais le public cible qui va recevoir l'humour traduit sera difficile à faire rire, car il y a un manque d'équivalents pour l'humour implicite dans une autre langue que celle de départ (Motaword, 2024). Un traducteur doit rechercher minutieusement le public cible pour essayer de trouver un sous-texte proche dans la langue d'arrivée. Les mentalités des gens sont très différentes même dans la même culture, donc chercher de s'adapter aux mentalités

diverses d'un autre public cible que le sien est un vrai défi auquel les traducteurs doivent faire face.

(Muller, 2024) donne un exemple d'humour implicite. La blague « What do you call a lazy kangaroo? A pouch potato. (Pourquoi appelle-t-on un kangourou paresseux ? Une patate à poche.) ». Cette blague a été traduite en français, mais elle a perdu son caractère humorique. La blague repose sur le jeu de mots qui se base sur l'expression anglaise « couch potato » qui renvoie à une personne très paresseuse. Le mot « couch » a été remplacé par « pouch » qui désigne la poche des kangourous. En français, la blague ne fait pas rire, car l'expression « couch potato » n'est pas connue par beaucoup de gens et n'a pas un équivalent. La traduction littérale « une patate à poche » ne garde pas la signification originale de la blague et pers donc tout élément humoristique (Muller, 2024).

Lors de la traduction de l'humour, le traducteur doit prendre en compte le ton et la nuance de la langue. Il est très important d'adapter le ton de la langue source au ton requis par la langue cible. « Le sarcasme et l'ironie sont des formes d'humour implicite qui reposent largement sur le ton et la prestation. » (Motaword, 2024, para. 21). La traduction du sarcasme est particulièrement difficile, car la traduction littérale n'est pas une solution. Les remarques sarcastiques doivent être adaptées à la culture cible pour ne pas créer des confusions ou pour ne pas perdre la composante humoristique (Motaword, 2024).

(Motaword, 2024) donne un exemple de phrase sarcastique en français « Eh bien, c'est tout simplement génial ». Dans d'autre langues, cette phrase pourrait être perçue comme normale, comme une phrase positive qui montre la satisfaction, quand en fait elle veut exprimer le contraire, la insatisfaction. « Le traducteur doit donner le ton au moyen d'une formulation alternative ou d'indices contextuels. » (Motaword, 2024, para. 22).

On peut aussi prendre l'exemple de la phrase sarcastique roumaine « Ce surpriză plăcută... ». Même si cette phrase peut aussi exprimer la joie dans certains contextes, elle est parfois utilisée avec un ton ironique qui exprime le contraire. Une traduction littérale de cette phrase dans une autre langue ne pourrait pas exprimer le mécontentement implicite.

Conformément à (Mabrunot, 2023), si l'humour se base sur la prononciation d'un mot, il est plus difficile de traduire l'humour. Le traducteur doit ainsi avoir de très bonnes connaissances des deux langues, car il doit trouver le bon équivalent ou une bonne adaptation pour la blague.

(Muller, 2024) propose l'exemple suivant « What do you call a fish with no eyes? Fsh. (Comment appelle-t-on un poisson sans yeux ? Fsh.) ». Cet exemple se

base sur un jeu de mots phonétique, mais aussi visuel, parce qu'en anglais, la lettre « i » est prononcée de la même manière que le mot « eye » qui signifie « œil ». En français, le mot « poisson » n'a aucune lettre similaire a une lettre du mot « œil », donc enlever une lettre ne fait pas rire ou ne donne aucune signification a la blague. Donc, la traduction de cette phrase n'obtient pas l'effet humoristique, à cause du manque d'un équivalent sonore.

Un autre exemple d'une blague qui fonctionne qu'en anglais est la suivante « What do you call a a bee that comes from America ? A USB (Comment appelle-t-on une abeille qui vient des Etats Unis ? USB.) ». Cette blague est amusante grâce au fait qu'en anglais la lettre « b » et le mot « bee » se prononcent identiquement. « US » est l'acronyme anglais pour les Etats Unis (United States), et le mot USB se termine par la lettre « b » prononcée comme le mot anglais pour abeille. En français, cette blague ne fonctionne pas car la lettre « b » ne renvoie pas à une abeille en français, donc le jeu de mots n'a aucun sens.

Ilari (2002, para. 3) propose un jeu de mots anglais « Last night, I dreamed I was swimming in an ocean of orange soda. But it was just a Fanta sea. » Si on essaie de traduire le syntagme « Fanta sea » en français ça serait « une mer de Fanta », mais en anglaise ce syntagme se prononce comme « fantasy » qui en français sera traduit par « rêve » ou « fantasme ». Le traducteur ne peut pas garder le même jeu de mots, car en français il ne fera pas rire. Il pourrait créer une nouvelle blague, peut-être à partir d'une autre boisson mais pas nécessairement, pour chercher de trouver de sens (Ilari, 2002).

L'un des éléments les plus importants dont on doit tenir compte lors de la traduction de l'humour est le public cible. Conformément à (Mabrunot, 2023, para. 9), « connaître la cible va aider le traducteur à opter pour les meilleures options ». La diversité de langues influence beaucoup le langage qui doit être choisi par le traducteur pour traduire une blague. Il faut penser aux connaissances et au contexte cultuel du public cible pour identifier les termes les plus appropriés pour un certain public (Ilari, 2002).

Si la blague qui doit être traduite a pour public cible un public plus général, le traducteur doit choisir d'employer un langage généralement connu par les gens. Les expressions familières pour certains peuvent poser des problèmes à d'autres. Il est aussi le cas pour les régionalismes qui ne sont pas connus par tous. Adapter ces éléments c'est plus difficile car ces éléments donnent de la couleur locale et créent un lien avec le public spécifique (Motaword, 2024).

L'âge du public cible est aussi essentielle pour bien traduire une blague. La traduction d'une blague destinée aux enfants sera différente de la traduction d'une

blague destinée aux adolescents et différente de la blague pour les adultes (Motaword, 2024). Le traducteur doit choisir un langage approprié et un vocabulaire spécifique pour le public cible pour lequel il traduit ce contenu. S'il n'adapte pas son ton et son langage, la blague ne sera pas percutante et l'humour sera perdu.

Motaword (2024, para. 13) souligne que « réussir une blague pour un public spécifique demande de l'inventivité et de l'ingéniosité ». La langue d'un public est l'un des facteurs qui contribuent au succès de l'humour. L'écriture, la prononciation, les associations des mots sont étroitement liés à l'humour. Au-delà de la langue, on parle aussi de l'héritage de chaque culture. L'humour peut être né en partant des valeurs, de l'histories, des traditions (Motaword, 2024). Le traducteur a la tâche très importante, mais difficile de garder la composante humoristique lors de la traduction d'une langue source vers une langue cible, tenant compte du fait que les personnes de la culture cible doivent trouver cette blague amusante (Motaword, 2024). Adapter les blagues au public cible est l'un des éléments les plus importants qui doivent guider cette démarche traduisante.

4. Exemples réussis et moins réussis de la traduction de l'humour

Ce qui distingue un échec d'une réussite lorsqu'il s'agit de la traduction de l'humour est la capacité de transmettre le message original dans une autre langue cible, en adaptant les éléments clés et bien sûr, en faisant le public cible rire.

(Nosmeilleursfilms, 2023) donne l'exemple d'une traduction réussie dans la série télévisée très connue Friends. La série américaine est renommée pour les personnages avec des répliques humoristiques qui sont célèbres dans tout le monde et dans toutes les langues. Les traducteurs de cette série ont réussi à adapter les blagues aux différents publics cibles. Prenons l'exemple de la blague « You're so far past the line, you can't even see the line! The line is a dot to you! ». En français, cette blague a été traduite par « Tu as tellement dépassé les limites que tu ne les vois même plus! Pour toi, les limites, c'est un point c'est tout! ». Par cette traduction, le traducteur a gardé l'esprit de la blague originale, mais il l'a aussi adapté pour le public français (Nosmeilleursfilms, 2023).

Un autre exemple d'une traduction réussie est le cas de la série Les Simpsons. Cette série se base dans la plupart des blagues sur des références de la culture pop américaine, donc les traducteurs ont eu la mission de trouver des références culturelles appropriées pour la culture cible. « Une approche réussie a été la version française, où les blagues faisant référence à des célébrités américaines ont été remplacées par des références à des célébrités françaises, garantissant ainsi la pertinence de l'humour. » (Motaword, 2024, para. 25).

Nosmeilleursfilms (2023) donne exemple d'une traduction moins réussie. C'est le cas de la série britannique « Monty Python's Flying Circus ». Il y a beaucoup de blagues dont la traduction n'a pas atteint son but, elle n'a pas eu le même impact dans d'autres langues. « Par exemple, le célèbre sketch The Dead Parrot repose sur une longue série de synonymes pour dire qu'un perroquet est mort » (Nosmeilleursfilms, 2023, para. 38). Cette énumération des synonymes n'est pas amusante dans plusieurs langues et « devient simplement une liste de mots pour dire "mort" » (Nosmeilleursfilms, 2023, para. 38).

Trouver les bons équivalents et les bonnes adaptations lors de la traduction de l'humour d'une langue source vers une langue cible est une étape très importante pour assurer la qualité de la traduction et le maintien du sens original qui rend le contenu amusant.

5. Stratégies et solutions pour répondre aux défis posés par la traduction de l'humour

Ilari (2002, para. 2) affirme que « Pour conserver l'esprit d'une blague, le traducteur est confronté au dilemme suivant : préserver le sens original (en optant pour une traduction littérale) ou l'adapter radicalement. ». (Motaword, 2024) renforce cette idée, en soulignant que la traduction directe d'une phrase est moins conseillée et que le traducteur devrait chercher un équivalent approprié pour la langue cible. Le traducteur doit prendre en compte tous les éléments mentionnés ci-dessus pour bien préserver le sens du message original. Après avoir pensé à tous les éléments qui continuent la composante humoristique, il peut choisir une approche appropriée pour le contenu qu'il doit traduire.

Dans cette dernière partie de notre article, nous allons discuter et proposer plusieurs solutions pour surmonter le défi de la traduction de l'humour.

La première solution que nous proposons pour faire face aux défis est l'adaptation. L'adaptation est l'une des meilleures options qu'un traducteur peut choisir. Le traducteur est chargé de trouver un équivalent dans la langue cible qui peut remplacer la blague de manière innovative (Mabrunot, 2023). « La clé de cette substitution est de capturer l'essence de la blague originale et de s'en rapprocher le plus possible dans la langue cible. » (Mabrunot, 2023, para. 12). Le traducteur peut opter pour la traduction idiomatique dans le cas de certains jeux de mots, mais s'il n'y a aucune référence culturelle dans la langue cible, le traducteur doit créer un nouveau jeu de mot et doit employer de plus sa créativité (Mabrunot, 2023).

Nous allons aussi exemplifier un jeu de mots qui devrait être adapté pour garder son humour. Le jeu de mots anglais « What do you call fake spaghetti? An

impasta. » fait rire car il comprend le mot « impasta » qui est un jeu de mots forme du mot « imposter » et « pasta ». En français le mot « imposter » peut être traduit par « imposteur », mais le mot « pasta » est traduit par « pâtes », donc le jeu de mots ne peut pas être traduit littéralement. Le traducteur devrait chercher une adaptation pour traduire ce jeu de mots (Nicole, 2024). Pour le public français, nous pouvons adapter cette blague de la manière suivante « Comment appelle-t-on des pâtes qui se font passer pour d'autres ? Des pâtiches. ». Ce jeu de mots repose sur les deux mots « pâtes » et « pastiche » qui signifie une imitation. Cette adaptation garde l'idée de l'imposteur, mais elle est adaptée au public français.

Une autre approche pour traduire l'humour est l'explication. Cette option n'est pas la meilleure, car elle implique la disparition des éléments humoristiques, Si on explique une blague, elle perd son charme. « On retrouve néanmoins ce procédé en littérature lorsqu'une note de bas de page vient disséquer l'intention de l'auteur » (Mabrunot, 2023, para. 15). Cette solution pourrait être appropriée dans les cas extrêmes quand le traducteur ne trouve aucune solution et il doit faire le public cible comprendre.

Nous allons prendre l'exemple d'une expression de la série télévisée Big Bang Theory. L'un des personnages principales Sheldon Cooper utilise l'expression « Bazinga ! » après qu'il fait une blague. C'est un mot qui a été inventé par lui, donc il n'y a aucune traduction pour cette expression. Si on veut conserver l'intention originale on ne doit pas chercher de traduire l'expression. Elle reste comme ça dans toutes les langues. Mais, si quelqu'un choisit de l'expliquer et choisit d'ajouter au lieu de « Bazinga ! » l'explication suivante « Interjection inventée par Sheldon pour souligner ses tentatives d'humour », il tue ainsi l'humour et l'expression perd son sens.

Une solution qui existe, mais qui est très difficile à employer suppose l'invention des blagues. Parfois, il n'y a pas d'équivalent approprié pour traduire une blague, donc le traducteur doit être inventif et doit créer lui-même une traduction qui pourrait exprimer le ton de l'expression originale. Le traducteur doit ainsi faire appel à son humour, et parfois cela est le plus difficile aspect de la traduction (Mabrunot, 2023).

Prenons l'exemple proposé par (Nicole, 2024) « What do you call an alligator in a vest? An investigator. ». Si on traduit cette blague en français par « Comment appelle-t-on un alligator en gilet ? Un enquêteur », on perd l'essence et le caractère humoristique, Cette blague fonctionne en anglaise car elle est base sur le jeu de mots « investigator » (en français enquêteur) et « alligator », mais même si le

mot « alligator » est le même dans les deux langues, la traduction française pour « investigator » détruit l'humour.

Nous devons donc chercher d'adapter cette blague. Une solution pourrait être la blague suivante « Comment s'appelle un alligator qui surveille tout ? Un aliguetteur », car elle implique un jeu de mots entre « alligator » et « guetteur ».

Il y a aussi la possibilité d'omettre la blague si le traducteur a beaucoup de difficultés à la rendre dans la langue cible. « Il peut supprimer entièrement la blague si cela ne dénature pas le propos initial » (Mabrunot, 2023, para. 17). (Mabrunot, 2023) propose cette solution pour les blagues qui peuvent être considérées taboues ou offensives dans la culture du public cible, mais acceptées dans la culture de la langue source. Par exemple, les blagues qui font des références au différents races ou stéréotypes raciales et ethniques, à la religion ou les blagues vulgaires peuvent être omises dans certains pays cible pour ne pas offenser l'audience.

Pacheco (2024) propose la transposition culturelle comme solution pour adapter l'humour. Le traducteur doit adapter la blague en tenant compte des spécificités et références culturelles de la langue et du public cible. Il s'agit d'adapter des personnages, des fêtes, des plats.

L'exemple proposé par (Pacheco, 2024) est celui d'une marque de glace qui utilise un personnage sumo pour une publicité adressé au public japonais. La même publicité pourrait être adaptée pour le public français en remplaçant le sumo par un jouer de rugby dont l'image est plus percutante pour le public cible.

C'est aussi le cas de fêtes. Si une blague parle d'une fête qu'un public cible ne célébrée pas, le traducteur doit adapter la fête. Par exemple, la fête américaine Thanksgiving qui apparait dans une blague pourrait être comprise par le public familiarisé avec cette célébration. Cette blague peut être adaptée en changeant cette fête avec la Noel par exemple. On a besoin d'adapter d'autres éléments lors de la localisation, par exemple les noms de supermarchés. Si une publicité veut promouvoir un supermarché aux Etats Unis en faisant une blague, elle pourrait dire « The fridge is empty ! To Walmart ! », cette référence est probablement peu connue par le public français. Il serait mieux d'adapter le nom du supermarché avec un nom connu par le public français « Le frigo est vide ! Chez Carrefour ! ».

Pacheco (2024, para. 10) mentionne aussi la possibilité d'utiliser l'équivalence fonctionnelle qui « cherche à trouver une blague dans la langue cible qui provoque un effet similaire chez le lecteur ou le spectateur ». Même si les blagues ne seront pas identiques, l'effet produit sera le même. L'exemple propose par Pacheco (2024) est issu du film Shrek, ou il y a une référence à un jeu de mot français

sur le mot « parfait » qui a un double sens. Il peut désigner un adjectif ou le dessert. La traduction espagnole a remplacé le dessert typiquement français par le dessert espagnol « pastel » qui est un type de gâteau. Ce remplacement a réussi de maintenir la composante humoristique en remplaçant un élément de la culture française qui était approprié pour la culture source avec un élément culturel de la culture espagnole qui est approprié pour le public cible.

Toutes les solutions proposées sont appropriées pour certaines situations, donc le traducteur doit choisir la meilleure variante selon le contexte. Traduire l'humour représente un très grand défi, mais grâce aux stratégies proposées, les traducteurs peuvent les surmonter.

6. Conclusions

Pour conclure, cet article vise à résoudre les problèmes liés à la traduction de l'humour. Les solutions proposées sont destinées à aider les traducteurs qui se confrontent avec les défis posés par la traduction des éléments humoristiques. Tous les éléments discutes contribuent au développement d'une bonne traduction. Le traducteur peut surmonter tous ces défis en employant les approches appropriées au contenu qu'il doit traduire et en tenant compte du public cible. L'humour ne devrait pas faire pleurer le traducteur si celui-ci a des connaissances culturelles spécifiques pour les deux langues (source et cible). La maitrise de la traduction de l'humour renforce les qualités d'un traducteur et le rend un expert dans le domaine des traductions.

Bibliographie :

Ilari, M. (30.03.2022). L'humour, casse-tête des traducteurs. *Le Courrier de l'UNESCO*. Consulté le 20 mai 2025 à l'adresse https://courier.unesco.org/fr/articles/lhumour-casse-tete-des-traducteurs.

Mabrunot, V. (04.10.2023). Traduire l'humour : le défi de faire rire ou sourire dans toutes les langues. *Version internationale*. Consulté le 22 mai 2025 à l'adresse https://www.versioninternationale.com/blog/traduire-lhumour/.

Nosmeilleursfilms. (27.10.2023). La translation de l'humour français avec les sous-titres. *Nosmeilleursfilms.fr*. Consulté le 20 mai 2025 à l'adresse https://www.nosmeilleursfilms.fr/defis-traduction-blagues-humour-travers-titres.html.

Pacheco, V. (13.09.2024). Traduction de l'humour : est-il possible de faire rire dans toutes les langues?. *AbroadLink Traductions*. Consulté le 25 mai 2025 à l'adresse https://altraductions.com/blog/traduction-de-lhumour-est-il-possible-de-faire-rire-dans-toutes-les-langues.

Motaword. (07.10.2024). Combler le fossé de l'humour : traduire les blagues d'une culture à l'autre. *Motaword.* Consulté le 19 mai 2025 à l'adresse https://www.motaword.com/fr/blog/understanding-the-challenges-of-humor-in-translation-what-gets-lost.

Muller, C. (19.09.2024). 11 blagues en anglais pour devenir un pro de l'humour. Lingopie. Consulté le 18 mai 2025 à l'adresse https://fr.lingopie.com/blog/25-blagues-en-anglais-pour-devenir-un-pro-de-lhumour/.

Nicole, G. (25.11.2024). 60 exemples de jeux de mots en anglais (avec explications). *Speakup.* Consulté le 21 mai 2025 à l'adresse https://speakup-englishcoaching.com/exemple-jeu-de-mots-anglais/.

Secțiunea II: Psihopedagogie

CAPITOLUL XV: THE ROLE OF STUDENT-CENTERED SUPPORT SERVICES AND PROGRAMS: PERSPECTIVES AND EXPERIENCES OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Cristina BĂLAȘ-BACONSCHI, Lecturer
Andrea HATHAZI, Associate professor
Carolina BODEA-HAȚEGAN, Associate professor

Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
maria.balas@ubbcluj.ro; andrea.hathazi@ubbcluj.ro; anamaria.bodea@ubbcluj.ro

Abstract: Higher Education Institutions aim to provide various services and programs to support participation and access for students who may experience challenges due to their disabilities or various vulnerabilities. The study aims to investigate how inclusion of students with disabilities in higher education institutions can be facilitated through student-centered support services and programs. We used a Google Forms questionnaire for students having different disabilities to capture their perspectives, experiences and real needs connected with the services provided by the institutions. The results highlight the importance of a personalized and flexible approach in which educational support, psychological counselling, curricular adaptations, along with physical and digital accessibility are correlated with the individual needs of the students. The participants emphasized the positive impact of well-organized services on motivation and social integration, but they also revealed some barriers, such as lack of information or resources and negative attitudes. To conclude, the study highlights the need to strengthen and diversify student-centered support programs, promoting an inclusive institutional culture, capable of responding effectively to student diversity. These conclusions provide relevant recommendations for the development of inclusive educational policies and practices in higher education.
Keywords: students with disability, access, participation and support, social inclusion.

Rezumat: Instituțiile de învățământ superior au ca obiectiv furnizarea de diverse servicii și programe pentru a sprijini participarea și accesul studenților care se pot confrunta cu dificultăți din cauza dizabilităților sau a diverselor vulnerabilități. Studiul are ca scop investigarea modului în care incluziunea studenților cu dizabilități în instituțiile de învățământ superior poate fi facilitată prin servicii și programe de sprijin centrate pe student.

Am utilizat un chestionar Google Forms pentru studenții cu diferite dizabilități, pentru a le afla perspectivele, experiențele și nevoile reale legate de serviciile oferite de instituții. Rezultatele evidențiază importanța unei abordări personalizate și flexibile, în care sprijinul educațional, consilierea psihologică, adaptările curriculare, împreună cu accesibilitatea fizică și digitală sunt corelate cu nevoile individuale ale studenților. Participanții au subliniat impactul pozitiv al serviciilor bine organizate asupra motivației și integrării sociale, dar au evidențiat și unele bariere, cum ar fi lipsa de informații sau resurse și atitudinile negative. În concluzie, studiul subliniază necesitatea consolidării și diversificării programelor de sprijin centrate pe studenți, promovând o cultură instituțională incluzivă, capabilă să răspundă în mod eficient diversității studenților. Aceste concluzii oferă recomandări relevante pentru dezvoltarea de politici și practici educaționale incluzive în învățământul superior.
Cuvinte-cheie: studenți cu dizabilități, acces, participare și sprijin, incluziune socială.

1. Introduction

For universities to become inclusive environments, it is important to understand the way in which policies and organizational procedures need to be developed and implemented, support programs to be identified and barriers to be eliminated (Fuller, Bradley, Healey, 2004), so that individuals can engage in their own learning and develop a sense of identity and belonging, that comes along with an increased self-esteem and empowerment. There is an increased awareness for the importance of a broader understanding of the societal, cultural, and political structures that shape students' experiences and produce barriers to academic success (Shpigelman et al., 2022). Ainscow (2020) mentions five interrelated factors within a framework of levers for promoting inclusion and equity in the educational systems, these are inclusion and equity as principles, school development as central part, administration, use of evidence, and community involvement.

Higher Education Institutions are aiming to become inclusive universities to address their programs to a larger and more diverse populations, thus acknowledging the need to consider the specific implications of diversity which may need to be supported, the diverse learning needs and experiences of students who may face challenges to access and participation, with the aim to reduce social exclusion and underachievement or even abandonment of studies. There can be various categories of individuals who are underrepresented in HEI in different countries, but common themes include low socioeconomic background, low income of families or low education of parents, gender issues, immigrant status and disability, that are often agreed as main aspects of disadvantage (European Commission / EACEA / Eurydice, 2024).

Four dimensions are essential in the development of inclusive and equitable education systems: (1) concepts, (2) policies, (3) structures and systems, (4) practices (UNESCO-IBE, 2016; UNESCO, 2017). These dimensions determine the way in which the development, implementation and evaluation of educational systems occur, the way that policies become practices, and the way in which beneficiaries become active agents of their own decision, but also clients of services and programs that support their specific developmental and learning needs (Hathazi, Șerban, 2024). Concepts of inclusion and diversity should guide all policies, plans, and educational practices, not only those that refer to specific support (UNESCO-IBE, 2016; UNESCO, 2017). These dimensions are intra-personal awareness, interpersonal awareness, curriculum transformation, inclusive pedagogy and inclusive learning environments (Salazar, Norton, Tuitt, 2010).

In the evolving landscape of higher education institutions (HEIs), the discourse surrounding inclusion and academic achievement for students with disabilities has gained substantial attention. Recognizing the diverse needs of the students, universities are increasingly implementing student-centered support services and programs designed to create equitable learning environments (Römhild, Hollederer, 2024). Such initiatives not only aim to provide academic accommodations but also to promote social inclusion and personal growth. It is essential to understand the relationship between support services and the academic success of students with disabilities to overcome barriers and to enhance their participation in academic life. Moreover, an inclusive environment is not only an advantage for individuals with disabilities, but represents an enrichment for the educational experience of all students, developing a diverse academic community (Bruce, Aylward, 2021).

Inclusion in higher education is not only a legal right, but a profound moral imperative that significantly influences the academic achievement of students with disabilities. This inclusive approach creates an educational environment that recognizes the abilities and potential of all students, developing their motivation and engagement (Beauchamp-Pryor, 2012). The multi-faceted and integrated approach takes into consideration not only the indicators of successful inclusion that refer to one factor or dimension, but to a comprehensive and complex understanding of each dimension: philosophical, methodological, educational in terms of strategies and resources, services and support, competences, economical. Promoting equity and inclusion requires not only a technical or organizational change, but embracing a philosophical approach and direction (Ainscow, 2020). The value of the student-centered approach evolves from the social model of disability to a identity or

affirmation model of disability (Hathazi, 2023). Inclusion and belonging become key indicators of a successful educational inclusion. Disability is a personal construct of defining own identity and experience that is organized in the context of six-categories (externally ascribed and dis-empowering, overcompensating, identities that shift attention to other disabilities, empowerment, complex identity, common identity (Johnstone, 2004). The social model of disability distinguishes the impact of constraints and environmental barriers, considering that the implications and the difficulties emerge when the level of interaction between the person with disability and the environment do not allow an active participation so that the person can make use of the contexts and the resources provided by the environment (Hathazi, 2023).

The need for inclusion and acceptance of individuals comes from the individuals' basic need to establish and maintain social connections to support physical and psychological well-being (Baumeister, Leary, 1995 cited by Wesselmann, Wirth, Bernstein, 2017).

2. Theoretical background

2.1. The importance of inclusion and academic achievement for students with disabilities in higher education institutions (HEI)

In the appreciation of the level of inclusion of an educational experience, Anderson, Boyle and Deppeler (2014) recommend the evaluation of three key principles: participation, achievement and values. Participation means to learn together with others, to cooperate to share experiences in an active engagement. Performances and results refer to the achieved objectives, and the concept of value refers to the value of a person in terms of respect and appreciation (Anderson, Boyle and Deppeler, 2014).

Within this framework, academic accommodations are frequently considered by students as alternative test and exam arrangements, tutoring and academic coaching, note-taking services, use of assistive technologies, and adapted assignment formats and due dates (Bruce, 2017).

Students with disabilities may still encounter different barriers in the inclusion process, leading to a large drop-out percentage in many European countries (Römhild, Hollederer, 2024). For instance, in Germany, as mentioned by the same authors, between 2008 and 2015, the rate of students who interrupted their studies due to health issues, doubled from 4 to 8%. Moreover, two-thirds of the students reported that study conditions influenced their decision to drop-out. Recent studies conducted in Greece (Papadakaki et al., 2022, Pappas et al., 2018) mention that out of 185.627 students, 5086 were identified with disabilities, a great majority

presenting a chronic disease (76%), receiving a late degree or dropping out along the way. The same study points out that one of the largest universities in Greece reports 31% of students with disabilities as stagnant, while only 15% are graduating.

Students with disabilities face several barriers, such as greater academic distress, lower social support, and less engagement in academic tasks compared to their peers (Kerby, 2015). In addition, it is worth to mention some attitudinal barriers, meaning beliefs and attitudes that teachers, students without disabilities, administration, and disability services staff may have about educational services for students with disabilities, including curricular adjustments, interactions and participation in the institution and community activities. Within a short literature review, part of the studies state that teachers have demonstrated more favorable attitudes toward students with disabilities compared to other members of the academic environment. They showed more empathy, support and guidance (Polo Sanchez et al., 2018). On the contrary, other studies refer to faculty members, including teachers perceived as sources of stigma, due to a lack of understanding of the specific needs that the students could have, to a poor commitment in offering support and in implementing adjustments to the content (Papadakaki et al., 2022). Training in disability awareness for all lecturers is highlighted as a key factor which should help in ensuring inclusive practice (Kendall, 2016).

The Convention on the Rights of People with Disabilities (CRPD) ensures access to and participation in higher education. Higher education institutions are therefore required to guarantee the provision of reasonable accommodations for students with disabilities (United Nations, 2008). However, some of the students are not sufficiently aware of these supports due to of a lack of information or some of them fear stigma and isolation and therefore they hesitate to declare their disability (Moriña, Biagiotti, 2021).

Students with disabilities may notify personally faculty members of their accommodations. Failure to do this may mean that accommodation is not honored because the faculty member was unaware of the student's needs and legal entitlements (Bain De Los Santos et al., 2019).

Previous research shows that although students value counseling services, these are typically not used as they should, they do not seek out professional campus counseling services due to their desire for privacy, fear of being found out, and personal beliefs about receiving treatment (Walker, 2016) which can compound with stigma around having a disability.

As mentioned by Römhild and Hollederer (2024), research on student success and drop-out in higher education shows various theoretical approaches that focus on

connecting student and institutional characteristics with external factors. One of the theoretical models that explains the association between supportive and inclusive environments, student learning, and student success is the one developed by Tinto and Pusser, *Model of Institutional Action*, in 2006. According to this model, institutional support, academic, and social integration can have a positive impact on students` level of achievement. According to previous studies, especially for students with different disabilities, an institutional support during the first year can develop a sense of belonging and better academic success (Dong, Lucas, 2016).

Within recent studies referring to academic environment, Fernández-Batanero and colleagues (2022) identify some of the aspects to be addressed as facilitators for the inclusion of students with disabilities: environmental modifications, changes in policies, and institutional resources. Concerning environmental modifications, it is important to include technological resources and to adapt the infrastructure to the needs of the students, and regarding policies, one of the main aspects could be changing mentalities and proposing curricular adaptations according to each type of disability.

One other concept that raises a great interest among specialists is participation, that consists of three interdependent sub-dimensions. First, it refers to a sense of belonging or the perception of a high level of well-being resulting from an established social and academic self-esteem. It also means being part of a peer group, where students with disabilities are valued and recognized as important members. And third, it concerns educational participation, responding successfully to different academic tasks, being part of projects and cognitive achievements (Pérez-Castro, 2019).

2.2. The importance of student-centered support services promoting inclusion and academic success

Student-centered support services are crucial for an inclusive academic environment that promotes well-being, acceptance of diversity, and understanding different special needs for students with disabilities in higher education institutions (HEIs). These services encompass a variety of programs designed to address individual learning needs, such as personalized tutoring, mentor-ship initiatives, and accessible technologies. For example, individualized academic advising can facilitate tailored educational pathways, allowing students to navigate their unique challenges effectively. Additionally, programs focusing on peer advocacy and empowerment enhance social integration and promote self-advocacy skills among students with disabilities, as highlighted by recent research (Kovach, 2024).

Research has demonstrated a positive correlation between self-determination and academic performance among students with disabilities, reinforcing the significance of self-management and goal-setting skills (Jeno et al., 2021). By providing tailored resources, such as academic advising, tutoring, and psychological support, specific programs empower students to cultivate autonomy and resilience, which are essential for academic success. Moreover, structured support services can mitigate barriers to learning while enhancing students' confidence and overall academic outcomes. At the same time, health promotion interventions, as well as social and academic inclusion are among the most promising interventions to improve academic success, as emphasized in recent research (Moriña & Biagiotti, 2021, Römhild & Hollederer, 2024). In a study by Shahed, Ilyas and Hashmi (2016) it was shown that there is a positive correlation between academic results, self-efficacy and social support, and self-efficacy and self-esteem represent key indicators of academic results. There is also a strong correlation between the academic results and the support of parents and friends. To promote social inclusion, there is a need to be aware of social abilities within learning, interaction, communication, so that social experiences are positive, they offer the possibility for cooperation and teamwork, participation in curricular and extra-curricula activities, volunteer work and various campaigns. (Roe, 2008). Other benefits refer to improvement of interactions at group level, campus climate, increased chances and opportunities to access resources, access to mentoring systems, acquiring various perspectives, increased learning and participation (Guo, Jamal, 2007).

3. Method

The aim of the study is to investigate the experiences of students with disabilities, the difficulties they encountered during their training period and the amount of support they received within their academic background.

3.1. Participants

The participants were 5 students and former students with disabilities: 2 males, 3 females, aged between 21-37, 2 former students, 2 bachelor degree students, the second year of study and one master degree student. Three of the participants have visual disabilities and two of them have motor disabilities, being wheel-chairs users. All participants live in urban areas and two of them are living on their own.

3.2. Measure

In order to emphasize students`experiences and to reach our objective, we conceived a questionnaire "Students' experiences regarding difficulties encountered and the amount of support received within the learning process in the university",

with 16 questions concerning the disability, the experience within the University, the way in which disability has an impact on learning, the amount of support received from the lecturers and from the University and the types of support services or programs.

3.3. Procedure

The questionnaire was exported to Google Forms and was distributed online to the students.

3.4. Results and discussions

The analysis of the responses from the participants showed that 3 of them would rate their experience as a student as very good and 2 as good, meaning that generally speaking they were satisfied with most of the aspects included in the learning process. Nevertheless, the results indicate that 60% of the participants (3) consider that their disability has a small impact on learning, while 2 of the participants consider that their disability has an important and a great impact on learning. This result could be related to studies that stressed out one of the the most significant factors affecting academic success and learning, the lack of time to focus on tasks while managing with the effects of disabilities (Bain De Los Santos, 2019). Most of the respondents consider that they did not encounter great difficulties in taking notes, having access to materials, respecting deadlines for the assignments and being understood by members of the staff. Nevertheless, one of the participants mentioned some obstacles in writing and with some teachers who proved a poor understanding of the disabilities. One the other hand, concerning the degree of satisfaction about the amount of support offered by the university and the academic staff, 3 of the participants were very satisfied, one was satisfied and one of them gave a neutral answer ("I don`t know"). Recent studies connect students` satisfaction, autonomous motivation, persistence and psychological well-being with autonomy-supportive instructors. These are willing to seek students` perspectives, provide meaningful choices, informative feedback and reasonable learning activities (Jeno et al., 2021, Jeno et al., 2018, Girelli et al., 2018).

All the participants mentioned the services and the way in which they were supported, offering some examples: accessible materials, teaching assignments in electronic format, as well as power-point presentations, individual support when needed, extra time for the exams, permanent support from the Disability Support Center. In the same time, all of them considered they were supported by their colleagues without disabilities. This finding is revealed also by other studies that suggest peer support would enhance the participation of students with disabilities and facilitate their academic inclusion (Fernández-Batanero et al., 2022).

The last question was an open one concerning the improvements proposed by the participants for a more inclusive learning process. Within this section, the participants offered some useful feedback, they suggested the inclusion of an audio description for some videos presented during the lectures, of a tactile support for the anatomy courses to allow students with visual disabilities to understand the way in which the human body is functioning. In the same time, one of the suggestion that came from most of the participants was to organize more practical activities within specialized institutions, as well as to invite specialists teaching in special schools to share their experience with the students. The participants mentioned also they would consider very useful to create mixed work groups with students without disabilities. These findings are mentioned in some other recent studies, specifically, the analysis of the responses of students with disabilities indicated that they feel included in university life, and demonstrate a willingness to work and cooperate with their non-disabled peers (Vlahou and Papanou, 2018, Gràcia et al., 2022).

The responses of the students included also the Disability Support Centers (DSC) as very important services providers within universities. As highlighted by several studies (Beauchamp-Prior, 2013, Shpigelman et al., 2022), DSCs seem to be an affirmative solution to higher education inequality, reflecting an individual approach focusing on caring for students with disabilities and compensating them for being disabled. One other aspect proposed by previous studies is related to the recommendation that Disability Support Centers could be turned into general support centers which provide services for all students, with or without any disability. This approach could enhance the notion of learner diversity without segregating and stigmatizing forms of provision (Moriña, 2017, Goodley et al., 2017).

Disability Support Centers should promote disability rights-related activities not only to increase disability awareness on campuses but also to provide opportunities for positive social interactions among students with disabilities and without disabilities in a context of positive self-identity.

4. Conclusions

Scientific literature still has to be enriched concerning the effects of institutional support like testing accommodations, disability-related services on the success of students with disabilities. As some authors mention in their studies (Kendall, 2016, Dreyer, 2021), although support throughout the educational process is necessary, it is also essential to provide support during the transition from secondary to higher education by establishing transition strategies, as all students require support. Therefore, it is important to consider deep cultural changes that

achieve inclusion, developing clear educational policies, establishing economic funds, as well as establishing protocols of good practices. Inclusion of all these aspects has beneficial results for all these students, allowing them to successfully complete their studies, as well as enter the workforce, once those studies have come to an end (Herrero et al., 2020).

University policymakers, the university staff along with relevant disability advisors and together with students with disabilities, should consider future policy development that ensures inclusive practices across all departments of the universities. Consideration should be given to different modes of academic delivery and different forms of inclusive assessment, aspects that still need to be studied in order to find the best methods tailored for each student (Kendall, 2016).

The results of our study are, of course, difficult to generalize due to the small group of participants and also to the lack of a validated instrument that could reveal information concerning other concepts related to the inclusion of students with disabilities in universities. Nevertheless, the results enhanced the need to give a voice to students with disabilities in raising the awareness of all students to promote educational inclusion policies in the university environment. Therefore, we suggest the need to carry out advisory and support programs for the university community. In the sphere of education, disability is a reality of a great importance that interests the whole educational community, involving students, teachers and administrative and services staff, since the acceptance and socialization of students with disabilities depends on them.

And to conclude, further research is needed as mentioned by Shaw (2024) focused on staff expertise, research that aligns with disabled people`s lived experiences and which supports the inclusion of students with disabilities in higher education institutions.

References:

Ainscow, M., (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6:1, 7-16, DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587

Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In *Equality in education: Fairness and inclusion* (pp. 23-34). Rotterdam: SensePublishers.

Bain De Los Santos, S., Kupczynski, L., Mundy, M.-A. (2019) Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education, International Journal of Higher Education, 8 (2).

Beauchamp-Pryor, K. (2012) From Absent to Active Voices: Securing Disability Equality within Higher Education. *International Journal of Inclusive Education* 16(3): 283–295.

Beauchamp-Pryor, K. (2013). Disabled Students in Welsh Higher Education: A framework for equality and inclusion. Rotterdam: *Sense Publications*.

Bruce, C. (2017). Precarious Possibilities: Disability, Self-Advocacy, and University Learning. PhD diss., Acadia University.

Bruce, C., Aylward, M.L. (2021). Disability and Self-Advocacy Experiences in University Learning Contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), pp. 14–26.

Dong, S., Lucas, M.S. (2016) An Analysis of Disability, Academic Performance and Seeking Support in One University Setting. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 20 (10): 1–10.

Dreyer, L.M. (2021) Specific learning disabilities: Challenges for meaningful access and participation at higher education institutions. *Journal of Education*, *85*, 75–92.

European Commission / EACEA / Eurydice, 2024. The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. (2022) Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*, 11918.

Fuller, M., Bradley, A. & Healey, M. (2004) Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, Disability & Society, 19:5, 455–468, DOI: 10.1080/0968759042000235307.

Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of firstyear university students [original research]. *Frontiers in Education*, 3(95).

Goodley, D., R. Lawthom, K. Liddiard, and K. Runswick Cole. (2017). "Critical Disability Studies." In The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology, edited by Brendan Gough, 491–505. London: Palgrave Macmillan UK.

Gràcia, M., Pereira Leite, L., Cañete-Massé, C. (2022) Attitudes toward disabilities in higher education, *The UB Journal of Psychology*, 52/2, 137-145.

Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: a critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, *37*(3), 27-49.

Hathazi, A. (2023). Experiențe și practici incluzive pentru studenții cu dizabilități senzoriale. Dizabilitatea vizuală [Inclusive experiences and practices for students with sensory disabilities. Visual disability], in *Mihaela Rusu (2023), Dizabilitate și incluziune în mediul universitar. Acceptare, înțelegere, comunicare*. (p. 155-174). București: Editura Academiei Române.

Hathazi, A., Șerban, I.L. (2024), Educația incluzivă: de la paradigme și politici la bune practice [Inclusive education: from paradigms and policies to good practices], Alois

Gherguț, Adrian Roșan (2024), Terapii și intervenții psihopedagogice la persoane cu cerințe speciale, Iași: Editura Polirom, pp.664-677.

Herrero, P.R.; Gasset, D.I.; Garcia, A.C. (2020) Inclusive education at a Spanish university: The voice of students with intellectual disability. *Disability and Society, 36*, 376–398.

Johnstone, C.J. (2004). Disability identity: Personal constructions and formalized supports. Disability Studies Quarterly, 24 (4).

Kendall, L. (2016) Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education, 3*, Taylor & Francis online, 1256142.

Kerby, M. B. (2015) Toward a New Predictive Model of Student Retention in Higher Education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 17 (2): 138–161.

Kovach, R.R, (2024) "Empowerment and Advocacy Culture within Higher Education for Adults with Intellectual Disabilities: A Qualitative Case Study", Scholars Crossing,

Jeno, L.M., Nylehn, J., Hole, T.N., Raaheim, A., Velle, G., Vandvik, V. (2021): Motivational Determinants of Students' Academic Functioning: The Role of Autonomy-support, Autonomous Motivation, and Perceived Competence, *Scandinavian Journal of Educational Research.*

Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology*, 38 (9), 1163–1184.

Moriña, A. (2017). "Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities." European Journal of Special Needs Education 32 (1): 3–17.

Moriña, A., Biagiotti, G. (2021) Academic Success Factors in University Students with Disabilities: A Systematic Review. *European Journal of Special Needs Education* 37 (5): 1–18.

Papadakaki, M.; Maraki, A.; Bitsakos, N.; Chliaoutakis, J. (2022) Perceived Knowledge and Attitudes of Faculty Members towards Inclusive Education for Students with Disabilities: Evidence from a Greek University. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*, 2151.

Pappas, M.A.; Papoutsi, C.; Drigas, A.S. (2018) Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences, 7*, 90.

Pérez Castro, J. (2019) Between barriers and enablers: The experiences of university students with disabilities. *Sinéctica, 53*, 1–22.

Polo Sanchez, M. T., Fernandez-Jimenez, C., Fernandez Cabezas, M. (2018) The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education Towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* 65(4): 442–458.

Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. British Journal of Visual Impairment, 26(2), 147–158.

Römhild, A., Hollederer, A. (2024) Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education.

A scoping review, European Journal of Special Needs Education, 39:1, 143-166, DOI: 10.1080/08856257.2023.2195074

Salazar, M. D. C., Norton, A. S., & Tuitt, F. A. (2010). 12: Weaving promising practices for inclusive excellence into the higher education classroom. To improve the academy, 28(1), 208–226.

Shahed, S., Ilyas, Z., & Hashmi, A. M. (2016). Academic performance, self-efficacy and perceived social support of visually impaired students. Annals of King Edward Medical University, 22(1), 72–72.

Shaw, A. (2024) Inclusion of disabled Higher Education students: why are we not there yet?, *International Journal of Inclusive Education*, 28:6, 820-838

Shpigelman, C.N, Mor, S., Sachs, D., Schreuer, N. (2022), Supporting the development of students with disabilities in higher education: access, stigma, identity, and power, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2021.1960303

Tinto, V., Pusser, B. (2006) *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Access for Student Success*. USA: National Postsecondary Education Cooperative.

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. retrieved from https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf.

UNESCO-IBE (2016). Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education. Geneva: UNESCOIBE. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf

UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris. https://doi.org/10.54675/MHHZ2237.

Vlachou, V., and Papananou, I. (2018). Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities, *Educational Research, 60* (2), 206-221.

Walker, L. (2016). Impact of academic support centers on students with disabilities in post-secondary institutions. *Learning Assistance Review, 21*(1), 82- 92

Wesselmann, E. D., Wirth, J. H., & Bernstein, M. J. (2017). Expectations of social inclusion and exclusion, *Frontiers in Psychology*, *8*, 112.

CAPITOLUL XVI: DIMENSIUNILE COMUNICĂRII ÎN CADRUL RELAȚIEI TERAPEUTICE: IMPACT ȘI APLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE

Carolina BODEA-HAȚEGAN, Conf. univ. dr.
Dorina TALAȘ, Lect. asociat dr.
Carmen COSTEA-BĂRLUȚIU, Lect. univ. dr.
Andrea HATHAZI, Conf. univ. dr.
Raluca TRIFU, Asist. univ. dr.
Cristina BĂLAȘ-BACONSCHI, Lect. univ. dr.

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
carolina.bodea@ubbcluj.ro

Abstract: The article explores the dimensions of communication within the therapeutic relationship, emphasizing their impact and relevant psycho-pedagogical applications. The starting point is a self-assessment scale of communication effectiveness, completed by a group of speech therapists, which made it possible to highlight the main aspects related to the perception of one's own communicative abilities in relation to professional practice. The communication skills of the speech therapist— including active listening, empathy, message clarity, and adaptability to the individual needs of the client—are elements to be addressed and developed, especially in emotionally charged communication situations. In addition, the article discusses how these skills can be developed and refined through continuous training and targeted psycho-pedagogical interventions. The role of communication is emphasized as a central element of the therapeutic relationship, with direct implications for the clients' motivation, engagement, and progress. In conclusion, the paper underlines the need for a systematic approach to developing communicative competences among speech therapists, as an integral part of professional training, as well as of effective educational and therapeutic intervention.
Keywords: therapeutic communication, speech therapists, communication effectiveness, communication self-efficacy, communication self-efficacy questionnaire

Rezumat: Articolul explorează dimensiunile comunicării în cadrul relației terapeutice, punând accent pe impactul acestora și aplicațiile psihopedagogice relevante. Punctul de plecare îl constituie o scală de autoevaluare a eficacității comunicării, completată de un lot de logopezi, ce a permis evidențierea principalelor aspecte legate de percepția propriilor

abilități comunicative în raport cu practica profesională. Competențele de comunicare ale specialistului logoped, care includ ascultarea activă, empatia, claritatea mesajului și adaptabilitatea la nevoile individuale ale beneficiarului sunt elemente de abordat și dezvoltat mai ales în situațiile de comunicare cu impact emoțional. În plus, articolul discută modul în care aceste abilități pot fi dezvoltate și perfecționate prin formare continuă și intervenții psihopedagogice direcționate. Se evidențiază rolul comunicării ca element central al relației terapeutice, cu implicații directe asupra motivației, implicării și progresului beneficiarilor. În concluzie, lucrarea subliniază necesitatea unei abordări sistematice a formării competențelor comunicative în rândul logopezilor, ca parte integrantă a pregătirii profesionale, dar și a intervenției educaționale și terapeutice eficiente.
Cuvinte-cheie: comunicarea terapeutică, logopezi, eficacitate comunicațională, autoeficacitate comunicațională, chestionarul autoeficacității comunicaționale

1. Introducere

Comunicarea este fundamentul relației terapeutice, reprezentând nu doar un mijloc de transmitere a informațiilor, ci și un instrument esențial de susținere a proceselor emoționale, motivaționale și comportamentale ale beneficiarului. În domeniul psihopedagogiei și terapiei tulburărilor de limbaj (TTL), dimensiunea pragmatică a comunicării are un rol integrator, reunind aspecte lingvistice, cognitive și relaționale. Comunicarea eficientă cu beneficiarii serviciilor a fost relaționată cu satisfacția față de tratament, aderența ridicată, ameliorarea simptomelor, efecte benefice pe plan fiziologic (Axboe et al., 2016).

Comunicarea terapeutică este o abordare extrem de valoroasă în interacțiunile cu pacienții, aplicabilă în mai multe domenii. Această activitate analizează comunicarea terapeutică, inclusiv istoria, definiția și aplicațiile sale, și explică rolul echipei interprofesionale în îmbunătățirea îngrijirii pacienților prin utilizarea comunicării terapeutice (Sharma & Gupta 2023). Aceiași autori prezintă următoarele strategiile ale comunicării terapeutice: (1) **Întrebări deschise** – se adresează întrebări deschise pentru a afla mai multe despre pacient și pentru a permite un flux liber de schimb de informații; întrebările închise pot fi utilizate pentru afla informații specifice. (2) **Ascultarea activă** - ascultarea activă implică comportamente precum contactul vizual și mișcarea capului; (3) **Indicatori non-verbali** - exemple privitul ceasului, bătutul din picior, postura deschisă a corpului; (4) **Tăcerea** - a sta alături de un pacient aflat într-un moment dificil și a-l asculta fără întrerupere; **Reflectarea** - încurajarea pacientului să reflecteze asupra sentimentelor sale.

Pragmatica comunicării, definită de Dragoș (2000) drept știința care asigură relația dintre mesajul transmis și contextul comunicării (timp, loc, persoană), se

ocupă de dimensiunea practică și interactivă a limbajului, esențială pentru funcția interpersonală. În terapia limbajului, aceasta vizează atât inițierea, menținerea și încheierea conversațiilor, cât și utilizarea adecvată a formularelor de adresare, ascultarea activă, respectarea rândului la vorbire și gestionarea componentelor non-verbale, aspecte generale, cât și aspectele specifice legate de comunicarea diagnosticului, gestionarea emoțiilor celor cu care ai relația de comunicare terapeutică, gestionarea timpului și a modului în care reușești să închei o conversație într-un context de comunicare cu o încărcătură afectivă specifică, gestionarea propriilor experiențe și comunicarea asertivă, empatică, fără ca aceasta să fie mult prea impersonală sau mult prea personală. Problematicile aceste pe care le putem considera ca ținând de pragmatica generală în comunicare se nuanțează specific în contextul terapeutic, în cazul nostru în contextul terapeutic logopedic.

2. Cadrul teoretic

2.1. Pragmatica comunicării — definiție și relevanță

Pragmatica comunicării este definită de Dragoș (2000) ca știința care studiază relația dintre mesajul transmis și contextul în care acesta este emis și recepționat, parametrii principali fiind **timpul**, **locul** și **persoana** implicată în interacțiune. Din această perspectivă, pragmatica se concentrează asupra dimensiunii active și practice a limbajului, facilitând îndeplinirea funcției interpersonale a comunicării.

Această dimensiune are caracter **integrator**, întrucât reunește componentele fonetico-fonologică, morfologică, lexico-semantică și sintactică ale limbajului într-un ansamblu funcțional, orientat către scopuri interacționale concrete. Astfel, pragmatica presupune:

- abilități conversaționale (inițiere, menținere, încheiere de conversații);
- respectarea normelor sociale (formule de salut, adresare, politețe);
- asumarea rolurilor de vorbitor și ascultător;
- coordonarea comunicării verbale și non-verbale (gestică, mimică, postură, contact vizual).

În context terapeutic, aceste elemente sunt esențiale pentru stabilirea unei relații de încredere cu beneficiarul și pentru adaptarea intervenției la particularitățile acestuia.

2.2. Comunicarea dintre logopezi și părinți

În literatura de specialitate din ultima decadă se accentuează rolul unei comunicări deschise și eficiente între logoped și părinte în contextul terapeutic, studiile insistând asupra necesității considerării părinților ca parteneri activi în

procesul terapeutic. Acest aspect presupune o implicare directă, la domiciliu, a acestora, potențând și consolidând eforturile depuse de logoped și de alți membri ai echipei multidisciplinare.

Colaborarea implică împărtășirea de către terapeuți și părinți a unor cunoștințe și a unor abilități prin interacțiuni suportive mutuale în dublu sens, după cum afirmă An și Palisano (2014). Studii recente s-au concentrat asupra colaborării dintre specialiștii în terapia limbajului și părinții copiilor cu tulburări de limbaj (Klatte și colab., 2024). Prezența tulburărilor de limbaj are deseori un impact puternic atât asupra interacțiunii părinte-copil, cât și asupra stării de bine psihologice a părinților, aceștia simțindu-se nesiguri în privința abilităților lor de a sprijini dezvoltarea limbajului copilului lor (Jensen-de Lopez, 2021). De aceea, este cu atât mai importantă orientarea specialiștilor în terapia limbajului nu doar asupra participării și dezvoltării abilităților copilului, dar și asupra stimulării și valorizării familiei (Klatte și colab., 2020).

Pe baza studiilor de specialitate, competențele logopezilor de a colabora cu părinții pot fi definite în termeni informaționali (legate de strategiile de angajare a părinților în procesul terapeutic), de cunoaștere a dinamicii familiale (Hornby, 2011), de abilități de comunicare, ascultare activă și cooperare (Warren și colab., 2011, Roben și colab., 2012), de atitudini față de părinți. După cum menționează Jerneja și colab. (2024), abilitățile pe care profesioniștii trebuie să le aibă pentru a putea fi eficienți în colaborarea cu părinții copiilor cu tulburări de limbaj se referă cu precădere la comunicare. Calitatea interacțiunilor cu părintele depinde esențialmente de cea a comunicării, iar studiile confirmă faptul că părinții apreciază abilitățile de comunicare și ascultare activă ca punct de plecare pentru construirea unei relații de încredere și de cooperare între logoped și părinte (Wilson, 2016, Ross, 2018).

Un studiu recent scoate în evidență unele convingeri specifice ale terapeuților din domeniul limbajului care influențează modalitatea de colaborare cu părinții (Klatte și colab., 2025). În acest context, este importantă identificarea priorităților, îngrijorărilor și nevoilor părinților, stabilirea obiectivelor terapiei de limbaj pentru copii și operaționalizarea acestor obiective împreună cu părinții. Perspectivele logopezilor asupra rolului lor profesional pot fi atribuite pregătirii, reglementărilor care se bazează pe abordări centrate pe copil și așteptăilor din partea părinților. O colaborare eficientă cu părinții necesită, ca urmare, din partea terapeuților, o atitudine facilitatoare. Aceasta implică lipsa prejudecăților și a unor prezumții, recunoașterea faptului că fiecare părinte îți folosește cel mai bine resursele disponibile, jucând un rol central în viața copilului lor. De aceea, terapeutul trebuie

să includă sistematic părintele în sesiunile terapeutice, să înțeleagă perspectivele acestuia și să îl determine să aleagă o modalitate eficientă de contribuție în procesul terapeutic al copilului (Reeder și Morris, 2021).

Un alt aspect care trebuie avut în vedere este cel al încrederii în sine și al autoeficacității profesioniștilor din domeniul limbajului (Klatte și colab., 2025). Mulți dintre aceștia menționează nevoia de a se simți încrezători în competențele proprii și în abilitățile de colaborare cu părinții. Ei sunt mai predispuși spre folosirea unor tipuri de intervenții și spre integrarea acestora dacă se simt încrezători în propriile abilități de adaptare la schimbare care pot determina îndeplinirea obiectivelor terapeutice (Damschroeder și colab., 2022).

2.3. Eficacitatea comunicațională și autoeficacitatea comunicațională

Eficacitatea comunicațională se referă la gradul de concordanță dintre mesajul intenționat și cel efectiv înțeles de interlocutor. Este un indicator al **calității actului comunicațional**, implicând atât componenta expresivă (transmiterea clară a mesajului), cât și componenta receptivă (înțelegerea corectă a mesajului primit).

Autoeficacitatea comunicațională este componenta subiectivă a acestui concept și exprimă nivelul de încredere pe care o persoană îl are în propria capacitate de a comunica eficient (Bandura, 1997), precum și auto-reglarea proceselor mentale, motivației, stărilor fiziologice necesare comunicării eficiente într-o situație dată, încrederea individului în faptul că poate implementa cu succes abilitățile pe care le deține pentru comunicarea eficientă (Hodis & Hodis, 2012). În domeniul sănătății și al psihopedagogiei, autoeficacitatea comunicațională este esențială, deoarece influențează:

- modul de gestionare a situațiilor cu încărcătură emoțională ridicată;
- capacitatea de adaptare la diverse tipologii de beneficiari;
- menținerea unei relații funcționale și de sprijin cu aparținătorii.

2.4. Autoeficacitatea comunicațională în context psihopatologic

În contexte patologice, evaluarea autoeficacității comunicative are dublă relevanță:

1. **La nivelul profesionistului** — pentru identificarea nevoilor de formare în gestionarea emoțiilor, comunicarea veștilor dificile, abordarea comportamentelor agresive sau violentă verbal, și implicarea beneficiarilor în decizii.
2. **La nivelul persoanei cu tulburări de comunicare** — pentru aprecierea impactului unei afecțiuni (ex. afazie, tulburare neurologică) asupra capacității de interacțiune și pentru monitorizarea progresului în terapie.

2.5. Instrumente de evaluare a dimensiunilor pragmatice

Evaluarea eficacității și autoeficacității comunicaționale se realizează prin instrumente validate internațional:

- **Self-Efficacy Questionnaire (SE-12)** — creat de Axboe, Christensen, Kofoed și Ammentorp (2016), vizează autoevaluarea competențelor clinice de comunicare ale profesioniștilor din sănătate. Are două secțiuni: comunicarea cu pacientul (12 itemi) și gestionarea situațiilor conversaționale specifice cu pacienți/rude (5 itemi). Măsoară competențe precum identificarea nevoilor, structurarea conversației, exprimarea empatiei, adaptarea mesajului și verificarea înțelegerii.
- **Communicative Effectiveness Index (CETI)** — elaborat de Lomas și colab. (1989), cuprinde 16 itemi evaluați pe o scală vizuală analogică. Este utilizat în special în afazii și alte tulburări neurologice, pentru a cuantifica nivelul de funcționalitate comunicativă în contexte cotidiene.
- **Communicative Effectiveness Survey (CES)** — chestionar cu 8 itemi ce explorează eficacitatea comunicării în contexte contrastante (familiare/nefamiliare, zgomotoase/silencioase, față-în-față/telefon etc.).

Aceste instrumente nu doar că măsoară performanța, dar pot fi reaplicate pentru a urmări progresul terapeutic.

2.6. Dimensiunea psihopedagogică și implicațiile practice

În psihopedagogie, dezvoltarea competențelor pragmatice este un obiectiv transversal, deoarece acestea sprijină integrarea socială, învățarea și adaptarea comportamentală. Pentru profesioniștii implicați direct în relația cu beneficiarii (logopezi, profesori, psihopedagogi), capacitatea de a asculta activ, de a formula mesaje clare și de a adapta limbajul la context și persoană nu este doar o abilitate profesională, ci un element central al succesului intervenției educaționale și terapeutice.

Formarea continuă în vederea dobândirii unor abilități cât mai eficiente și pragmatice de comunicare are efecte directe asupra:

- calității relației terapeutice;
- implicării beneficiarului;
- eficienței procesului de recuperare sau învățare;
- reducerii tensiunilor și conflictelor în interacțiunile cu aparținătorii.

În acest context, s-a urmărit traducerea, adaptarea și validarea instrumentului **Self-Efficacy Questionnaire (SE-12)**, elaborat de Axboe, Christensen, Kofoed și Ammentorp (2016) pentru categoria profesională a logopezilor.

3. Metodologie

3.1. Participanți

După traducerea și adaptarea întrebărilor categoriei specifice a logopezilor s-a transmis acest instrument membrilor ASTTLR-Asociația Specialiștilor în Terapia Tulburărilor de Limbaj din România. Au fost completate 170 de chestionare. Experiența în domeniu a celor care au completat chestionarele este variabilă: peste 10 ani (74,1%), 5-10 ani (9,4%), 2-5 ani (7,1%) și mai puțin de 2 ani (9,4%).

3.2. Instrument

Self-efficacy questionnaire (SE-12, Axboe, Christensen, Kofoed și Ammentorp, 2016) destinat măsurării autoeficacității profesioniștilor din domeniul sănătății în ceea ce privește abilitățile lor de comunicare clinică constă din 12 întrebări, fiecare începând cu formularea: „Cât de sigur sunteți că puteți reuși să...”, urmată de o abilitate specifică de comunicare. Completarea acestuia presupun notarea pe o scală Likert, unde 1 înseamnă foarte nesigur, iar 10 foarte sigur. Acest instrument are o consistență internă ridicată - Cronbach's α 0,95, fiabilitate test-retest 0,71, ceea ce îl face a fi un instrument fiabil pentru autoevaluarea abilităților de comunicare clinică. Este, de asemenea ușor de utilizat și poate fi administrat electronic.

3.3. Procedură

Chestionarul a fost distribuit online, răspunsurile fiind anonime. Participanții au evaluat nivelul de siguranță perceput în diverse contexte conversaționale, inclusiv gestionarea emoțiilor pacienților, comunicarea veștilor dificile și implicarea beneficiarilor în luarea deciziilor.

4. Rezultate și discuții

Analiza datelor obținute prin aplicarea chestionarului SE-12 la un lot de 170 de profesioniști din domeniul sănătății și educației speciale a evidențiat o serie de tendințe relevante privind percepția asupra autoeficacității comunicaționale. În acest articol se vor detalia datele care vizează legătura dintre formarea profesională în vederea dezvoltării de abilități de comunicare eficiente și nivelul perceput de auteficacitate comunicaționlă în context terapeutic logopedic.

Rezultatele globale arată o **corelație pozitivă** între participarea la cursuri de formare în abilități de comunicare și scorurile de autoeficacitate raportate. Participanții care au beneficiat de formare formală au raportat:

- niveluri mai ridicate de încredere în gestionarea situațiilor conversaționale complexe;

- variație mai scăzută a răspunsurilor, ceea ce sugerează o competență mai stabilă și mai puțin dependentă de factori contextuali;
- o mai bună capacitate de adaptare la nevoile individuale ale beneficiarilor.

4.1. Gestionarea dimensiunii emoționale a comunicării

Unul dintre aspectele cele mai dificile raportate a fost **gestionarea emoțiilor și a sensibilității emoționale** ale pacienților sau rudelor acestora. Chiar și în rândul celor cu experiență, această dimensiune a necesitat un nivel mai mare de competențe empatice și strategii de reglare emoțională, confirmând datele din literatură conform cărora componenta afectivă a interacțiunii terapeutice solicită resurse profesionale și personale considerabile. (Mata et al., 2021). Dat fiind că în munca terapeutică sunt implicate numeroase aspecte care țin de nevoile clienților, suferințele acestora, disponibilitatea emoțională a profesionistului este esențială pentru calitatea serviciilor.

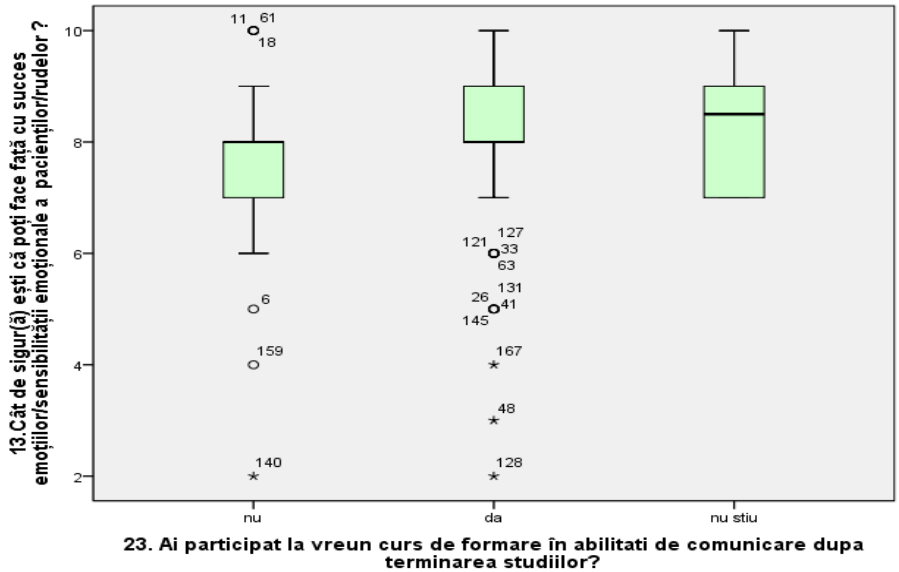


Figura 1 relevă comparația între nivelul de încredere al persoanelor în gestionarea emoțiilor și sensibilității emoționale a pacienților/rudelor (variabila 13) în funcție de participarea sau nu la un curs de formare în abilități de comunicare (variabila 23). Participarea la cursuri de formare în comunicare pare corelată cu o încredere mai mare în gestionarea emoțiilor pacienților și rudelor. Cei care nu au participat raportează, în medie, un nivel mai mic de încredere, cu mai multe variații și valori extreme scăzute.

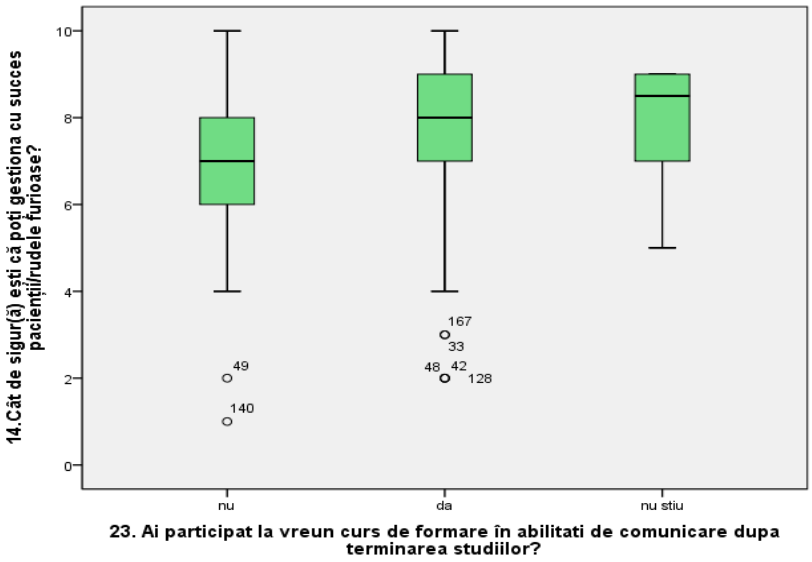
4.2. Abordarea comportamentelor conflictuale și a situațiilor care presupun comunicarea de informații negative

Gestionarea pacienților sau aparținătorilor furioși a fost un alt domeniu în care formarea profesională a demonstrat impact. Cei instruiți în vederea dezvoltării de abilități de comunicare au raportat o capacitate mai mare de a evita conflicte, de a menține controlul conversației și de a reconstrui cadrul relațional. Aceste rezultate se aliniază studiilor internaționale care evidențiază rolul tehnicilor de comunicare asertivă și al strategiilor de mediere verbală în reducerea tensiunilor.

Overton & Lowry (2013) sumarizează următoarele principii comune care stau la baza tuturor modelelor de gestionare eficientă a conflictelor: (1) Conflictul este inevitabil și poate avea consecințe pozitive sau negative, în funcție de modul în care este gestionat. (2)Rezultatele sunt mai bune în cazul implicării active decât în cazul evitării.(3) Oamenii trebuie motivați să abordeze conflictul.(4) Abilitățile comportamentale, cognitive și emoționale pot fi dobândite.(5) Abilitățile emoționale necesită conștientizare de sine.(6) Mediul trebuie să fie neutru și să ofere un sentiment de siguranță.

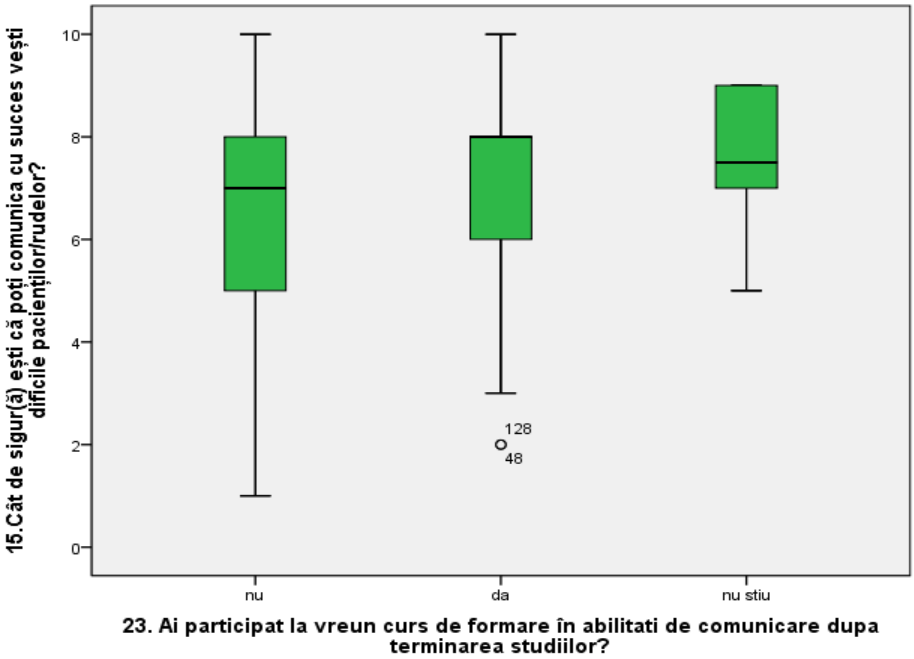
O descriere a unui mediu sigur este cea caracterizată de respect reciproc și scop comun. Respectul reciproc implică utilizarea unui ton al vocii, a cuvintelor și a expresiilor faciale care transmit respectul față de ceilalți ca ființe umane. Scopul comun înseamnă urmărirea atingerii aceluiași obiectiv de rezolvare a problemelor. (Patterson et al. 2005).

Mediul trebuie să fie neutru și să ofere un sentiment de siguranță.



Acest al doilea boxplot ilustrează nivelul de încredere al participanților în capacitatea de a gestiona pacienți/rude furioase (întrebarea 14) în funcție de participarea la un curs de formare în abilități de comunicare (întrebarea 23). Participarea la cursuri de formare în comunicare pare să fie asociată cu un nivel mai mare de încredere în gestionarea pacienților sau rudelor furioase, a celor care caută să facă coping cu situația generând un conflict.

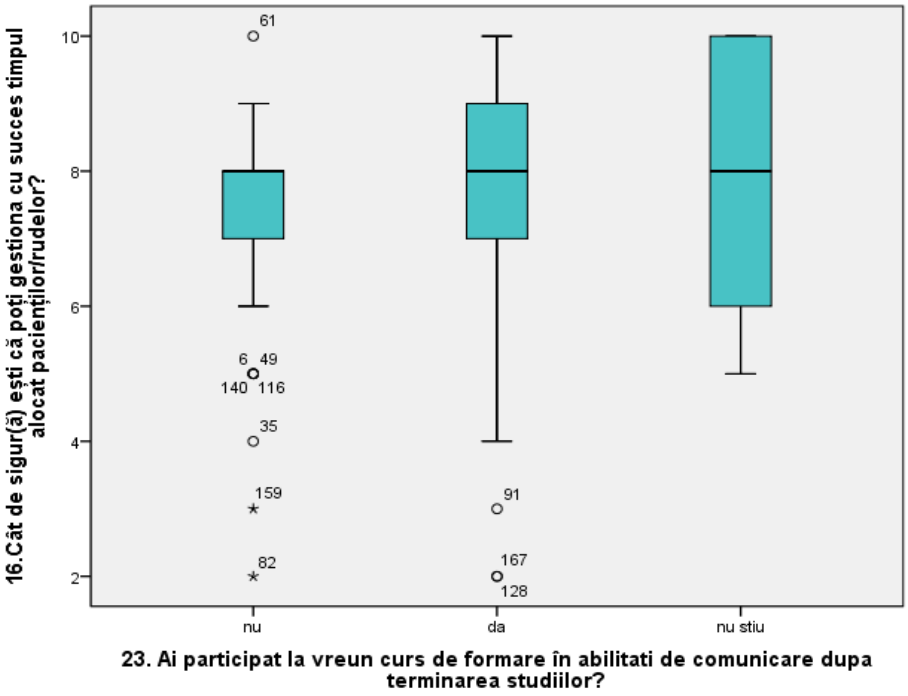
Situațiile care pot genera conflicte sunt mai ales acelea care presupun comunicarea de informații negative, vești mai puțin plăcute sau așteptate de aparținători. Și în cazul asocierii încrederii participanților la studiu legat de capacitatea lor de a comunica vești neplăcute (întrebarea 15) și participarea la cursuri de formare care țintesc această abilitate de comunicare pragmatică în context clinic (întrebarea 23) este identificată corelația pozitivă. Grupul „nu știu" din nou se remarcă printr-o încredere foarte mare, ceea ce poate indica alte surse de pregătire/influență (ex. experiența personală sau profesională).



4.3. Gestionarea resursei timp

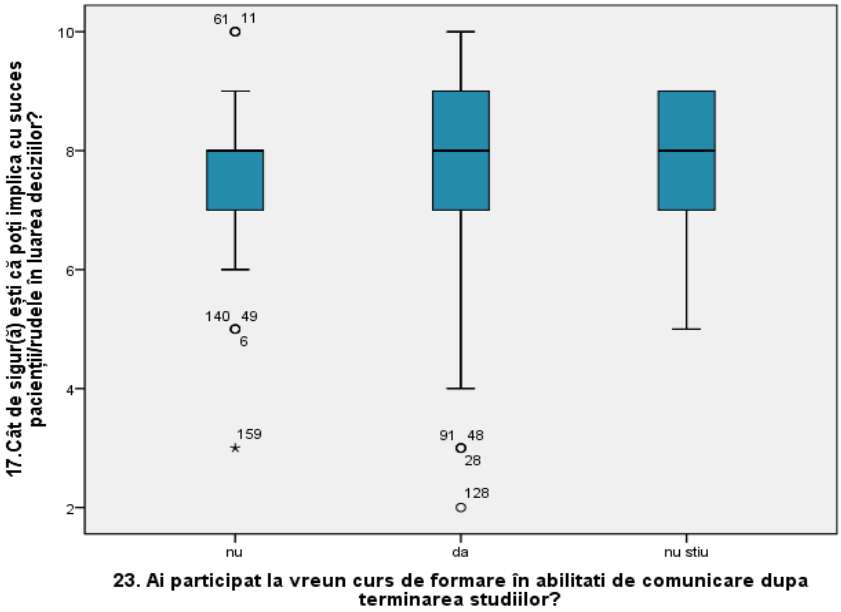
Capacitatea de a **gestiona eficient timpul alocat pacienților și rudelor** a fost percepută pozitiv de cei cu formare specifică în acest sens. Această abilitate

combină aspecte organizatorice cu elemente de comunicare pragmatică, precum structurarea clară a discuției și focalizarea pe obiective comune. Interesant este faptul că grupul „nu știu” în privința participării la cursuri a raportat scoruri ridicate, ceea ce poate sugera dobândirea abilităților prin experiență practică, mentorat sau autoformare.



4.4. Implicarea beneficiarilor în luarea deciziilor

Un rezultat important a fost corelația între formare și **capacitatea de a implica pacienții/aparținătorii în procesul decizional**. Acest aspect este esențial din perspectiva psihopedagogică, deoarece participarea activă a beneficiarului în planificarea intervenției crește motivația, aderența la tratament și satisfacția față de serviciile primite.



4.5. Interpretarea globală a datelor

Analiza cumulativă a răspunsurilor indică faptul că **dimensiunea emoțională a interacțiunii terapeutice este percepută ca mai provocatoare decât dimensiunea cognitivă sau organizatorică**. Astfel, deși abilitățile tehnice (structurarea discuției, clarificarea informațiilor) sunt importante, cele care implică reglarea emoțiilor și construirea unei relații empatice necesită formare continuă și suport profesional.

De asemenea, datele sugerează că experiența profesională îndelungată nu garantează neapărat un nivel ridicat al autoeficacității comunicaționale dacă nu este dublată de formare specifică. Aceasta confirmă importanța includerii modulelor de comunicare pragmatică în curricula inițială a formării profesioniștilor din domeniul sănătății și educației speciale, precum și în programele de perfecționare continuă.

5. Concluzii

Datele au evidențiat o **corelație pozitivă între participarea la cursuri de formare în comunicare și nivelul autoeficacității percepute**. Aceste rezultate confirmă importanța formării continue în dezvoltarea competențelor comunicaționale, nu doar ca element de sprijin emoțional, ci și ca instrument funcțional de creștere a eficienței terapeutice. Comunicarea eficientă, în special în situații cu încărcătură emoțională, trebuie privită ca o competență profesională de

bază, având implicații directe asupra motivației și progresului beneficiarilor. Având în vedere că în domeniul logopedic, cazuistica cu care terapeuții ajung să se confrunte din ce în ce mai mult este una cu afectare severă, multidimensionată, cu atât mai mult rezultatele acestei cercetări ar trebui să se oglindească la nivelul unor cursuri de formare continuă care să răspundă nevoilor efective, practice, din teren ale logopezilor.

Bibliografie:

An, M. & Palisano, R.J. (2014) Family-professional collaboration in pediatric rehabilitation: a practice model. *Disability and Rehabilitation*, 36, 434–440.

Axboe, M.K., Christensen, K.S., Kofoed, P.E., & Ammentorp, J. (2016). *Development and validation of a self-efficacy questionnaire (SE-12) measuring the clinical communication skills of health care professionals*. BMC Medical Education, 16, 272.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman & Company.

Bodea Hațegan, C. (2016). *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București: Editura Trei.

Bodea Hațegan, C. (2019). Pragmatica comunicării și tulburarea de comunicare socială, în volumul Chircu, A., Aldea, M. (ed.) (2019). Din dragoste de dascăl și de voroavă: omagiu doamnei profesor Elena Dragoș, la aniversare, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, p. 54-63.

Damschroder, L. J., Reardon, C. M., Widerquist, M. A. O., & Lowery, J. (2022). The updated Consolidated Framework for Implementation Research based on user feedback. *Implementation Science, 17*(1), 75.

Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children*. Windsor: NEFER-Nelson.

Donovan, N., Velozo, C., & Rosenbek, J. (2007). The Communicative Effectiveness Survey: Investigating its item-level psychometric properties. *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, 15, 433-447.

Dragoș, E. (2000). *Introducere în pragmatică*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.

Hodis, G.M., Hodis, F.A. (2012). Trends in Communicative Self-Efficacy: A Comparative Analysis, Basic Communication Course Annual: Vol. 24, Article 7.

Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. Springer.

Jensen de Lopez, K.M., Lyons, R., Novogrodsky, R., Baena, S., Feilberg, J., Harding, S., Kelić, M., Klatte, I.S., Mantel, T.C., Tomazin, M.O., Ulfsdottir, T.S., Zajdó, K. & Rodriguez-Ortizm, I.R. (2021) Exploring parental perspectives of childhood speech and language disorders across 10 countries: a pilot qualitative study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64, 1739–1747.

Jerneja, K, Žolgar, I., Kogovšek, D. (2024) Self-evaluation of speech and language therapists on their competence in cooperation with parents in Slovenia and North Macedonia *CEPS Journal 14, 2, S. 171-196*

Klatte, I. S., Lyons, R., Davies, K., Harding, S., Marshall, J., Mckean, C., & Roulstone, S. (2020). Collaboration between parents and SLTs produces optimal outcomes for children attending speech and language therapy: Gathering the evidence. *International Journal of Language and Communication Disorders, 55*, 618–628.

Klatte, I., Elbers, S., Bloemen, M., van Essen, A., de Groot, A., Ketelaar, M., de Vries, R., Zwitserlood, R., Gerrits, E. (2025) Collaborative working with Parents of Children with DLD in Speech and Language Therapy: Identifying Dutch Speech and Language Therapists' barriers to enhancing practice, *Research in Developmental Disabilities*, 156.

Klatte, I.S., Bloemen, M., de Groot, A., Mantel, T.C., Ketelaar, K. & Gerrits, E. (2024) Collaborative working in speech and language therapy for children with DLD—What are parents' needs? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 59, 340–353.

Lomas, J., Pickard, L., Bester, S., Elbard, H., Finlayson, A., & Zoghaib, C. (1989). The Communicative Effectiveness Index: Development and psychometric evaluation of a functional communication measure for adult aphasia. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 113–124.

Mata, Á. N. S., de Azevedo, K. P. M., Braga, L. P., de Medeiros, G. C. B. S., de Oliveira Segundo, V. H., Bezerra, I. N. M., Pimenta, I. D. S. F., Nicolás, I. M., & Piuvezam, G. (2021). Training in communication skills for self-efficacy of health professionals: A systematic review. *Human Resources for Health, 19*(1), 30.

Overton, A. R., & Lowry, A. C. (2013). Conflict management: difficult conversations with difficult people. Clinics in colon and rectal surgery, 26(4), 259–264. https://doi.org/10.1055/s-0033-1356728.

Patterson, K., Grenny, J., McMillan, R., Switzler, A. (2005). Crucial confrontations: Tools for resolving broken promises, violated expectations, and bad behavior. New York, NY: McGraw Hill Publishing.

Reeder, J., & Morris, J. (2021). Becoming an empowered parent. How do parents successfully take up their role as a collaborative partner in their child's specialist care? *Journal of Child Health Care, 25*(1), 110–125.

Robben, S., Perry, M., van Nieuwenhuijzen, L., van Achterberg, T., Rikkert, M. O., Schers, H., Melis, R. (2012). Impact of interprofessional education on collaboration attitudes, skills, and behavior among primary care professionals. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *32*(3), 196–204

Ross, K., D. (2018). *Speech-Language Pathologists in Early Childhood Intervention: Working with Infants, Toddlers, Families, and Other Care Providers.* Plural Publishing.

Sharma NP, Gupta V. (2025). Therapeutic Communication. [Updated 2023 Aug 2]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2025 Jan. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK567775.

Warren, S. R., Noftle, J. T., Ganley, D. D., & Quintanar, A. (2011). Preparing urban teachers to partner with parents and communities. *The School Community Journal*, *21*(1), 95–112.

Wilson, T. (2016). *Working with Parents, Carers and Families in the Early Years*. Routledge.

CAPITOLUL XVII: STRATEGII DE INTERVENȚIE PENTRU UTILIZAREA PROBLEMATICĂ A SMARTPHONE-ULUI: DEZVOLTAREA REGLĂRII EMOȚIONALE ȘI A AUTOCONTROLULUI

Alexandra CĂLUGĂR, Lect. univ. dr.[1]
Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Lect. univ. dr.[1]
Tunde GIURGIUMAN, Lect. univ. dr.[2]
Adela-Simina LUCACI, Lect. univ. dr.[1]
Camelia ALĂMOREAN, Ing. dr.[1]
Mara-Grația DEZMIREAN, Asist. univ. drd.[1,3]

[1] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
[2] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca, Facultatea de Medicină Veterinară
[3] Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
Autor corespondent: alexandra.calugar@usamvcluj.ro

Abstract: Problematic smartphone use (PSU) among high school students is a growing challenge that has implications for academic performance, mental health, and psychosocial development. Recent research suggests that poor emotional regulation and reduced self-control are key psychological mechanisms underlying PSU. This article presents the phenomenon of problematic smartphone use among high school students, starting from the conceptualization of PSU, based on current psychological literature. In addition, it provides an overview of the prevalence of PSU both globally and in Romania, highlighting national statistics that underscore the urgent need to address this phenomenon. Furthermore, the article presents intervention strategies aimed at improving emotional regulation and self-control as means of reducing problematic smartphone use among adolescents. The proposed approach integrates cognitive reappraisal technique and goal-setting interventions to strengthen students' ability to manage emotional triggers and control the tendency to access their smartphones impulsively. The practical implications of the results presented in the paper include the need to train teachers in emotional coaching, the inclusion of digital well-being in health education, and the involvement of parents to reinforce self-control strategies within

the family. In cotrast to restrictive approaches (restricting access to smartphones), the approach presented in this paper focuses on developing students' psychological resources.
Keywords: problematic smartphone use, adolescence, intervention, emotional regulation strategies, self-control.

Rezumat: Utilizarea problematică a smartphone-ului (abreviat, PSU) în rândul elevilor de liceu constituie o provocare tot mai mare, care are implicații asupra performanțelor școlare, sănătății mintale și dezvoltării psihosociale. Cercetările recente sugerează că reglarea emoțională deficitară și autocontrolul redus constituie mecanisme psihologice cheie care stau la baza PSU. Acest articol prezintă fenomenul utilizării problematice a smartphone-ului în rândul elevilor de liceu, pornind de la conceptualizarea PSU, fundamentată pe literatura psihologică actuală. În plus, oferă o imagine de ansamblu asupra prevalenței PSU atât la nivel global, cât și în România, evidențiind statisticile naționale care subliniază necesitatea urgentă de a aborda acest fenomen. Totodată, articolul prezintă strategii de intervenție care vizează îmbunătățirea reglării emoționale și a autocontrolului, ca mijloace de reducere a utilizării problematice a smartphone-ului în rândul adolescenților. Abordarea propusă integrează reevaluarea cognitivă și intervenții de stabilire a obiectivelor pentru consolidarea capacității elevilor de gestionare a factorilor declanșatori emoționali și de control al tendinței de a accesa smartphone-ul în mod impulsiv. Implicațiile practice ale rezultatelor prezentate în lucrare includ necesitatea formării profesorilor în coaching emoțional, includerea bunăstării digitale în educația pentru sănătate și implicarea părinților pentru a consolida strategiile de autocontrol, în familie. Spre deosebire de abordările de tip restrictiv (restricționarea accesului la smartphone), abordarea prezentată în cadrul acestei lucrări se concentrează asupra dezvoltării resurselor psihologice ale elevilor.
Cuvinte-cheie: utilizarea problematică a smartphone-ului, adolescență, intervenție, strategii de reglare emoțională, autocontrol.

1. Introducere

În ultimele decenii, accesibilitatea smartphone-urilor la nivel global a înregistrat o creștere considerabilă. Rezultatele unui sondaj efectuat în 2023 au arătat că 95% dintre adolescenții americani, cu vârste cuprinse între 13 și 17 ani și aproximativ 43% dintre copiii cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani aveau acces la un smartphone. De asemenea, potrivit sondajului, până la vârsta de 18 ani, aproape toți tinerii dețin un smartphone (ACT for Youth Center for Community Action, 2024). Statisticile disponibile la nivel național privind disponibilitatea și utilizarea smartphone-ului în rândul adolescenților sunt comparabile cu cele disponibile la nivel internațional. Mai specific, datele publicate în anul 2020 au arătat că aproximativ 86% dintre copiii și adolescenții din România utilizau zilnic

smartphone-ul pentru a naviga pe internet, comparativ cu doar 2%, în anul 2010 (Samahel et al., 2020).

Odată cu extinderea accesului la smartphone-uri și cu multiplicarea utilizatorilor, literatura de specialitate semnalează apariția unor comportamente de utilizare problematică a acestor dispozitive și a unor efecte negative asupra sănătății psihice și fizice (Elhai et al., 2017; Busch et al., 2021; Fischer-Grote et al., 2021).

Utilizarea problematică a smartphone-ului (PSU) reprezintă incapacitatea de a autolimita utilizarea smartphone-ului și a fost asociată cu efecte negative asupra funcționalității persoanei (Horwood & Anglim, 2018; Panova & Carbonell, 2018; Călugăr & Buzgar, 2025). PSU este un fenomen cu o prevalență în creștere, la nivel global, adolescenții fiind frecvent afectați (Olson et al., 2022).

La nivel internațional, se poate observa o intensificare a demersurilor investigative desfășurate în ultimul deceniu, care au avut ca scop identificarea prevalenței utilizării problematice a smartphone-ului, a predictorilor și a efectelor negative corelate acestui fenomen, în special la vârsta adolescenței (Busch et al., 2021; Harris et al., 2020; Elhai et al., 2019; Yang et al., 2020; Sunday et al., 2021; Long et al., 2016).

În ceea ce privește situația din România, remarcăm că ne situăm în stadiile incipiente din perspectiva înțelegerii (științifice) a răspândirii și manifestării utilizării problematice a smartphone-ului, precum și din punct de vedere al articulării unor strategii de prevenție/intervenție bazate pe dovezi științifice. Cu toate că există puține studii care au adresat acest fenomen, rezultatele raportate evidențiază:

- o prevalența ridicată a utilizării problematice a smartphone-ului în rândul tinerilor din România: aproximativ 1 din 3 tineri, elevi de liceu și studenți, au înregistrat niveluri problematice ale utilizării smartphone-ului (Cocoradă et al., 2018);
- asocieri ale utilizării problematice a smartphone-ului cu probleme de sănătate mintală (Poetaru et al., 2024);
- vulnerabilitate ridicată a elevilor de liceu față de instalarea tiparelor de utilizare problematică a smartphone-ului (Cocoradă et al., 2018).

Rezultatele celor două studii pot fi interpretate ca un semnal de alarmă privind necesitatea de a dezvolta programe de prevenție și intervenție pentru reducerea PSU în rândul elevilor de liceu. La momentul redactării acestei lucrări, măsurile de intervenție identificate la nivel național erau exclusiv de natură restrictivă - interzicerea utilizării smartphone-ului pe perioada orelor de curs (Legea Învățământului Preuniversitar, 2023). Nu am identificat programe sau strategii de prevenție/intervenție recomandate la nivel național, implementabile în școli, care să

vizeze modificarea tiparelor comportamentale de utilizare a smartphone-ului prin dezvoltarea resurselor psihologice ale elevilor. Cu toate acestea, cercetările desfășurate internațional sugerează că întărirea resurselor psihologice ale elevilor (de ex., dezvoltarea strategiilor de reglare emoțională), poate avea efecte pozitive asupra comportamentului digital al elevilor, contribuind la comportamente mai echilibrate de utilizare a dispozitivelor digitale (Efinger et al., 2019; De-Sola Gutiérrez et al., 2016).

În continuare, sunt prezentate puncte-cheie de intervenție asupra utilizării problematice a smartphone-ului - prin dezvoltarea reglării emoționale și a autocontrolului, două dimensiuni psihologice pe care literatura de specialitate internațională le consideră relevante din perspectiva prevenției și intervenției (Efinger et al., 2019; De-Sola Gutiérrez et al., 2016; Elhai et al., 2019; Rozgonjuk et al., 2021; West et al., 2021; Zahrai et al., 2002; Wills et al., 2006).

2. Dimensiuni ale intervenției pentru reducerea PSU

Rezultatele cercetărilor sugerează faptul că strategiile adaptative de reglare emoțională și abilitățile de autoreglare sunt corelate negativ cu severitatea utilizării problematice a smartphone-ului (Elhai et al., 2019; Rozgonjuk et al., 2021; Călugăr & Buzgar, 2025). Elevii și adulții care dispun de mecanisme sănătoase pentru gestionarea emoțiilor (de ex., reevaluarea cognitivă, rezolvarea constructivă a problemelor sau acceptarea emoțiilor) și care manifestă un nivel ridicat de autocontrol au o probabilitate mai scăzută de a dezvolta un tipar de utilizare problematică a smartphone-ului (Gross & John, 2003; Michelson et al., 2022; Wolgast et al., 2011). O potențială explicație a acestor asocieri este că persoanele cu abilități bune de autoreglare nu recurg atât de frecvent la utilizarea smartphone-ului ca mijloc de evitare sau de diminuare rapidă a emoțiilor negative. În schimb, acestea pot gestiona situațiile stresante prin strategii interne (de ex., reinterpretarea pozitivă sau căutarea de suport social direct) fără a depinde de stimularea externă imediată pe care o oferă telefonul (de ex., divertismentul accesibil pe platformele de social media).

Rezultatele obținute de Elhai et al. (2019) arată că reglarea emoțiilor prin evitarea experiențelor neplăcute este un predictor al utilizării problematice a smartphone-ului, în timp ce strategiile adaptative reduc riscul acestei forme de comportament problematic. Similar, Rozgonjuk și colegii (2021) evidențiază faptul că nivelul ridicat al autocontrolului este asociat cu o frecvență mai scăzută a comportamentelor disfuncționale legate de smartphone.

În baza rezultatelor prezentate anterior, cei doi factori - reglarea emoțională, autocontrolul - ar putea constitui elemente-cheie în proiectarea intervențiilor pentru reducerea PSU, în context școlar (Figura 1). Consolidarea strategiilor de reglare emoțională și dezvoltarea autocontrolului ar putea fi asociate cu diminuarea tendinței de a utiliza smartphone-ul ca mijloc de evitare a emoțiilor negative sau ca modalitate de gestionare dezadaptativă a acestora, reducând astfel riscul apariției și menținerii PSU.

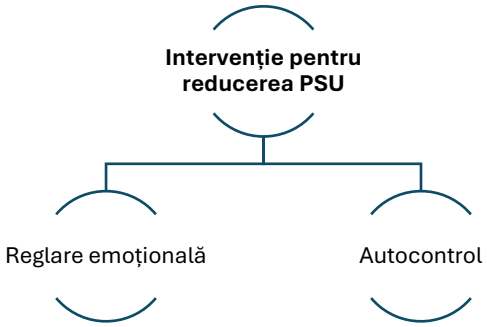


Figura 1. Dimensiuni ale intervenției pentru reducerea utilizării problematice a smartphone-ului, în rândul elevilor de liceu

2.1. Dezvoltarea strategiilor de reglare emoțională

Reglarea emoțională se referă la procesele prin care o persoană influențează emoțiile pe care le trăiește, momentul și modul în care le experimentează și modalitatea de exprimare a acestora (Gross, 1998; Gross, 2008; Călugăr & Buzgar, 2025). Utilizarea strategiilor de reglare emoțională are ca efect, după caz, diminuarea, menținerea sau intensificarea emoțiilor experimentate (Gross, 2008; Călugăr & Buzgar, 2025). Pentru a exemplifica această definiție, să presupunem că un elev primește o notă mai mică decât se aștepta la un test și simte tristețe și frustrare. Pentru a-și diminua emoțiile negative, deschide smartphone-ul și urmărește câteva videoclipuri amuzante pe o platformă de social media. Această activitate îi distrage atenția de la gândurile legate de nota primită și îi oferă un „remediu" rapid pentru alinarea disconfortului emoțional experimentat. În acest exemplu, telefonul este folosit ca instrument de reglare emoțională, iar strategia de reglare emoțională utilizată este bazată pe distragerea atenției (o strategie bazată pe evitare). Pe termen scurt strategia de reglare emoțională bazată pe distragerea atenției contribuie la diminuarea intensității emoțiilor negative (de ex., tristețe, frustrare), însă pe termen lung, strategia este dezadaptativă, fiind asociată cu adaptare deficitară la factorii de stres și cu dificultăți de reglare emoțională (Duvenage et al., 2020).

În cadrul acestei lucrări vom prezenta succint trei strategii adaptative de reglare emoțională (Figura 2), care pot fi cultivate în mediul școlar și vom exemplifica activități care pot să contribuie la dezvoltarea fiecărei strategii (*i.e.,* reevaluarea cognitivă, rezolvarea de probleme, recunoașterea și acceptarea emoțiilor).

Figura 2. Exemple de strategii adaptative de reglare emoțională

a) Reevaluarea cognitivă

Reevaluarea cognitivă este o strategie de reglare emoțională adaptativă, prin care o persoană își schimbă modul de interpretare a unei situații, cu scopul de a modifica impactul emoțional al acesteia (Gross & John, 2003). De exemplu, un elev care primește o notă mică la un test poate folosi reevaluarea cognitivă pentru a interpreta situația nu ca un „eșec definitiv", ci ca o „oportunitate de învățare și de îmbunătățire pentru situațiile de evaluare viitoare". A doua interpretare (exemplificată anterior) se va asocia cu o intensitate mai scăzută a emoțiilor negative și cu reacții emoționale (mai) funcționale.

Pentru a cultiva utilizarea reevaluării cognitive, cadrele didactice sau consilierii școlari pot propune elevilor o activitate în cadrul căreia elevii primesc diverse scenarii (ex. „prietena ta/prietenul tău ți-a refuzat invitația de a ieși în oraș cu tine"). Elevii vor fi încurajați să identifice interpretarea negativă automată care ar putea să apară (de ex., „prietena mea/prietenul meu nu vrea să se vadă cu mine pentru că nu sunt interesant/ă") și să găsească explicații alternative ale comportamentului persoanei din scenariu (de ex., „era obosit/ă, era preocupat/ă de o problemă personală").

b) Rezolvarea de probleme

Rezolvarea de probleme este o strategie adaptativă de reglare emoțională, orientată spre acțiune, prin care o persoană identifică, analizează și implementează soluții concrete pentru a gestiona situațiile care generează emoții negative sau stres (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Blanchard-Fields et al., 2004). Strategia se bazează pe asumpția că emoțiile negative apar frecvent ca răspuns la dificultăți percepute ca depășind resursele personale. Rezolvarea de probleme contribuie la redobândirea sentimentului de control, acesta fiind asociat la rândul său cu scăderea intensității emoțiilor neplăcute (Michelson et al., 2022).

Consilierii școlari pot să contribuie la dezvoltarea strategiei de rezolvare de probleme, în rândul elevilor, prin desfășurarea unor activități structurate astfel:

- identificarea clară a unor probleme curente cu care se confruntă elevii și care sunt generatoare de stres/emoții negative;
- generarea de soluții posibile (de ex., prin brainstorming);
- evaluarea costurilor și beneficiilor asociate fiecărei soluții identificate în pasul anterior;
- alegerea și implementarea celei mai bune soluții;
- evaluarea rezultatului și învățarea din experiență;

c) Recunoașterea și acceptarea emoțiilor

Recunoașterea și acceptarea emoțiilor reprezintă o strategie de reglare emoțională adaptativă, prin care o persoană identifică emoțiile resimțite (de ex., tristețe, anxietate) și acceptă emoțiile ca reacții normale la evenimentele de viață, fără a le judeca sau suprima (Dan-Glauser & Gross, 2015). Spre deosebire de strategiile dezadaptative de reglare emoțională, precum suprimarea, acceptarea emoțiilor a fost asociată cu scăderea nivelului de stres subiectiv, diminuarea reacțiilor fiziologice asociate cu emoții negative și reducerea evitării comportamentale (Dan-Glauser & Gross, 2015; Wolgast et al., 2011).

Pentru dezvoltarea acestei strategii în rândul elevilor, una dintre activitățile pe care poate să le propună consilierul școlar este Jurnalul emoțional. Elevii vor nota într-un jurnal situațiile stresante prin care au trecut, emoțiile resimțite în acel context și modul în care și-au gestionat emoțiile. O dată pe săptămână se va organiza o întâlnire coordonată de consilierul școlar, în cadrul căreia elevii, în mod voluntar vor împărtăși experiențele lor emoționale și modul în care le-au gestionat. Activitatea poate să contribuie la alfabetizarea emoțională a elevilor, normalizarea trăirilor prin experiențele împărtășite de către alți colegi, acceptarea emoțiilor negative ca experiență umană firească și la dezvoltarea autoreglării prin reflecție (Kauer et al., 2012).

2.2. Dezvoltarea abilităților de autocontrol

Tangney et al. (2018) definește autocontrolul ca „abilitatea de a întrerupe sau de a schimba răspunsurile interne și tendințele comportamentale nedorite și de a înfrâna acțiunea în baza lor" (p. 274). Autocontrolul implică persistență în comportamentele congruente cu scopurile și obiectivele personale, controlul impulsului și rezistență în fața tendințelor comportamentale incompatibile cu obiectivele (Grund & Senker, 2018; Tice & Bratslavsky, 2000; Călugăr & Buzgar, 2025).

Studiile arată că nivelul scăzut al autocontrolului constituie un predictor puternic al utilizării problematice a smartphone-ului, în adolescență (Lee et al., 2018; Zhao et al., 2024; Horwood & Anglim, 2021). Autocontrolul deficitar favorizează utilizarea compulsivă a smartphone-ului. Adolescenții cu un nivel redus de autocontrol sunt mai predispuși să utilizeze smartphone-ul ca mijloc de evitare a emoțiilor negative (de ex., anxietate, plictiseală, singurătate), contribuind astfel la menținerea și agravarea PSU (Gülden & Polat, 2024).

Oettingen et al. (2015) prezintă două mecanisme care contribuie la autocontrol. Primul dintre acestea se referă la compararea în plan mental a unei finalități viitoare dorite (de ex., obținerea unei note mari la un proiect școlar) cu realitatea din prezent, care prezintă obstacole în realizarea viitorului dorit și imaginat (de ex., lipsa materialelor pentru realizarea unui proiect estetic și bine documentat). Compararea în plan mental a celor două stări (reală, actuală vs. dorită) este denumită contrastare mentală (Oettingen et al., 2015). Al doilea mecanism care contribuie la autocontrol este reprezentat de intențiile de implementare, definite de autori ca planuri concrete care delimitează spațial, temporal și instrumental modalitatea în care o persoană va desfășura acțiuni necesare pentru atingerea obiectivului său (Oettingen et al., 2015). Intențiile de implementare se formulează specific, „Dacă apare situația X, voi face comportamentul Y." (Oettingen et al., 2015; Călugăr & Buzgar, 2025). Aceste formulări diminuează distanța dintre intenții și acțiuni (Oettingen et al., 2015). Pornind de la mecanismele prezentate anterior, propunem în continuare o activitate care, sub coordonarea consilierului școlar, poate să contribuie la dezvoltarea autocontrolului în rândul elevilor de liceu.

Elevii vor primi o fișă de lucru, pe care vor nota un obiectiv personal legat de utilizarea telefonului (de ex., „să nu verific telefonul pe durata timpului alocat pentru completarea temelor"). Elevii vor vi încurajați să își imagineze și să noteze beneficiile atingerii obiectivului (de ex., „voi fi mai concentrat, voi încheia mai repede temele pentru acasă, îmi va rămâne mai mult timp liber după-masa"). Elevii vor fi ghidați de către consilierul școlar pentru a identifica obstacolele interne și

externe în atingerea obiectivului (de ex., „sunt tentat să verific notificările", „mă plictisesc", „telefonul e la îndemână, pe birou", etc.) și vor transforma (cu sprijinul consilierului) obstacolele în planuri de acțiune (de ex., „Dacă sunt tentat să iau telefonul în timpul studiului, atunci îl voi pune în sertar și îmi voi seta un cronometru de 30 de minute."). Consilierul va încuraja monitorizarea progresului în implementarea planului, pe parcursul unei săptămâni.

3. Discuții

Argumentele expuse anterior în această lucrare indică, pe de-o parte, spre necesitatea de a dezvolta strategii de intervenție bazate pe dezvoltarea resurselor psihologice ale elevilor, pentru reducerea utilizării problematice a smartphone-ului și, pe de altă parte, evidențiază strategiile de reglare emoțională și autocontrolul ca factori psihologici cu valoare predictivă în instalarea și menținerea acestei probleme.

În cadrul lucrării, am exemplificat câteva activități care pot fi implementate în mediul școlar și care, în baza rezultatelor studiilor desfășurate internațional, ar putea să contribuie la comportamente digitale mai echilibrate, non-problematice. Valorificarea rezultatelor studiilor desfășurate internațional (prezentate succint anterior), în cadrul unor programe de intervenție pentru reducerea PSU, în contextul educațional din România, poate avea o serie de implicații practice pentru elevi, instituțiile de învățământ și la nivelul politicilor educaționale naționale.

Pentru *elevi*, introducerea unor activități axate pe dezvoltarea strategiilor de reglare emoțională ar putea avea numeroase beneficii precum: dezvoltarea abilității de a identifica gândurile automate negative și de a le reformula în mod constructiv, dobândirea unor strategii adaptative de diminuare a intensității emoțiilor negative, îmbunătățirea capacității de a analiza situațiile dificile cu care se confruntă și de a genera alternative de răspuns, dezvoltarea abilității de a alege soluții eficiente și adaptative, în locul evitării sau al reacțiilor impulsive, etc.

De asemenea, activitățile care vizează dezvoltarea autocontrolului pot să contribuie la creșterea conștientizării obstacolelor interne (de ex., impulsuri, gânduri automate) și externe (de ex., proximitatea smartphone-ului în toate momentele zilei) care apar în atingerea obiectivelor personale sau educaționale și la reducerea comportamentelor impulsive legate de utilizarea smartphone-ului.

Printre implicațiile practice ale rezultatelor prezentate anterior în lucrare, la nivelul *instituțiilor de învățământ* se regăsesc: necesitatea formării profesorilor pentru a putea implementa și integra în activitățile educaționale elemente care pot să contribuie la dezvoltarea strategiilor de reglare emoțională ale elevilor și la creșterea

nivelului de autocontrol, includerea bunăstării digitale în educația pentru sănătate și implicarea părinților, ca parteneri, în programele de intervenție destinate elevilor.

Nu în ultimul rând, rezultatele studiilor internaționale, care arată că strategiile de reglare emoțională și autocontrolul sunt predictori ai utilizării problematice a smartphone-ului, alături de argumentele expuse anterior în această lucrare, pot avea implicații pentru *politicile educaționale din România*, pentru fundamentarea unor măsuri adaptate contextului social, cultural și economic românesc, precum: integrarea competențelor socio-emoționale în curriculumul național, similar inițiativelor de tip social-emotional learning (SEL) promovate la nivel European, formarea cadrelor didactice în recunoașterea și sprijinirea dezvoltării autocontrolului și autoreglării emoționale la elevi, dezvoltarea de politici privind utilizarea smartphone-ului în școală, care să cuprindă programe educative, nu doar restricții și dezvoltarea și testarea unor programe de intervenție pilot, pentru reducerea utilizării problematice a smartphone-ului, în rândul elevilor de liceu din România.

4. Concluzii

Rezultatele cercetărilor internaționale subliniază că strategiile de reglare emoțională și autocontrolul reprezintă predictori importanți ai utilizării problematice a smartphone-ului în adolescență (Elhai et al., 2019; Gross & John, 2003; Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Blanchard-Fields et al., 2004; Rozgonjuk, & Elhai, 2021). În acest sens, intervențiile educaționale implementate în licee pot contribui la prevenția și reducerea comportamentelor digitale problematice, prin dezvoltarea abilităților de identificare și acceptare a emoțiilor, exersarea reevaluării cognitive și a rezolvării de probleme, precum și prin consolidarea autocontrolului prin tehnici validate empiric, precum contrastarea mentală și formularea intențiilor de implementare (Oettingen et al., 2005).

Integrarea unor programe de educație socio-emoțională, formarea cadrelor didactice și sprijinirea activității consilierilor școlari pot constitui direcții practice cu impact major asupra sănătății mintale a elevilor și asupra performanței școlare.

Totodată, integrarea acestor rezultate la nivelul politicilor educaționale din România ar putea contribui la o abordare echilibrată a utilizării tehnologiei, care să depășească perspectiva restrictivă și să promoveze dezvoltarea unor resurse psihologice importante pentru o viața digitală și socială echilibrată, în rândul elevilor de liceu.

Referințe bibliografice:

ACT for Youth Center for Community Action. (2024, April 17). *Youth statistics: Internet and Social Media*. Youth Statistics: Internet and Social Media - ACT for Youth. Accesat:27 august 2025. https://tinyurl.com/5km52kk7

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). The influence of context on the implementation of adaptive emotion regulation strategies. *Behaviour research and therapy*, *50*(7-8), 493-501.

Blanchard-Fields, F., Stein, R., & Watson, T. L. (2004). Age differences in emotion-regulation strategies in handling everyday problems. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *59*(6), P261-P269.

Busch, P. A., & McCarthy, S. (2021). Antecedents and consequences of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area. *Computers in human behavior*, *114*, 106414.

Călugăr, A. & Buzgar, R. (coord.) (2025). Lucrare de licență (nepublicată). *Intervenție pentru reducerea utilizării problematice a smartphone-ului prin dezvoltarea reglării emoționale și a autocontrolului.* Universitatea "Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Ştiinţe ale Educaţiei.

Cocoradă, E., Maican, C. I., Cazan, A. M., & Maican, M. A. (2018). Assessing the smartphone addiction risk and its associations with personality traits among adolescents. *Children and Youth Services Review*, *93*, 345-354.

Dan-Glauser, E. S., & Gross, J. J. (2015). The temporal dynamics of emotional acceptance: Experience, expression, and physiology. *Biological psychology*, *108*, 1-12.

De-Sola Gutiérrez, J., Rodríguez de Fonseca, F., & Rubio, G. (2016). Cell-phone addiction: A review. *Frontiers in psychiatry*, *7*, 175.

Duvenage, M., Correia, H., Uink, B., Barber, B. L., Donovan, C. L., & Modecki, K. L. (2020). Technology can sting when reality bites: Adolescents' frequent online coping is ineffective with momentary stress. *Computers in Human Behavior*, *102*, 248-259.

Efinger, L., Thuillard, S., & Dan-Glauser, E. S. (2019). Distraction and reappraisal efficiency on immediate negative emotional responses: role of trait anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, *32*(4), 412-427.

Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., & Hall, B. J. (2017). Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, *207*, 251–259. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030

Elhai, J. D., Levine, J. C., & Hall, B. J. (2019). The relationship between anxiety symptom severity and problematic smartphone use: A review of the literature and conceptual frameworks. *Journal of anxiety disorders*, *62*, 45-52.

Fischer-Grote, L., Kothgassner, O. D., & Felnhofer, A. (2019). Risk factors for problematic smartphone use in children and adolescents: a review of existing literature. *neuropsychiatrie*, *33*(4), 179-190.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, *2*(3), 271-299.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, *3*(3), 497-513.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *85*(2), 348.

Grund, A., & Senker, K. (2018). Motivational foundations of self-control and mindfulness and their role in study–leisure conflicts. *Learning and Individual Differences*, *68*, 72-84.

Gülden, Ç., & Polat, K. (2024). Mobile Phone Addiction, Emotion Regulation, Mindfulness, and Self-Control Among Adolescents: A Serial Mediation Analysis. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(4).

Harris, B., Regan, T., Schueler, J., & Fields, S. A. (2020). Problematic mobile phone and smartphone use scales: A systematic review. *Frontiers in psychology*, *11*, 672.

Horwood, S., & Anglim, J. (2021). Emotion regulation difficulties, personality, and problematic smartphone use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *24*(4), 275-281.

Horwood, S., & Anglim, J. (2021). Emotion regulation difficulties, personality, and problematic smartphone use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *24*(4), 275-281.

Kauer, S. D., Reid, S. C., Crooke, A. H. D., Khor, A., Hearps, S. J. C., Jorm, A. F., ... & Patton, G. (2012). Self-monitoring using mobile phones in the early stages of adolescent depression: randomized controlled trial. *Journal of medical Internet research*, *14*(3), e1858.

Lee, J., Sung, M. J., Song, S. H., Lee, Y. M., Lee, J. J., Cho, S. M., ... & Shin, Y. M. (2018). Psychological factors associated with smartphone addiction in South Korean adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *38*(3), 288-302.

Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198 (2023). *Publicat în Monitorul Oficial, (613/5)*

Long, J., Liu, T. Q., Liao, Y. H., Qi, C., He, H. Y., Chen, S. B., & Billieux, J. (2016). Prevalence and correlates of problematic smartphone use in a large random sample of Chinese undergraduates. *BMC psychiatry*, *16*(1), 408.

Michelson, D., Hodgson, E., Bernstein, A., Chorpita, B. F., & Patel, V. (2022). Problem solving as an active ingredient in indicated prevention and treatment of youth depression and anxiety: An integrative review. *Journal of Adolescent Health*, *71*(4), 390-405.

Olson, J. A., Sandra, D. A., Colucci, E. S., Al Bikaii, A., Chmoulevitch, D., Nahas, J., Raz, A., & Veissiere, S. P. L. (2022). Smartphone addiction is increasing across the world: A meta-analysis of 24 countries. *Computers in Human Behavior*, *129*, 107138. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107138

Panova, T., & Carbonell, X. (2018). Is smartphone addiction really an addiction?. *Journal of behavioral addictions*, *7*(2), 252-259.

Poetar, C. R., Dobrean, A., & Florean, I. S. (2024). Problematic smartphone use and Mental Health problems: a Network analysis of Romanian adolescents. *Youth & Society*, *56*(6), 1048-1070.

Rozgonjuk, D., & Elhai, J. D. (2021). Emotion regulation in relation to smartphone use: Process smartphone use mediates the association between expressive suppression and problematic smartphone use. *Current Psychology*, *40*, 3246-3255.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries.

Sunday, O. J., Adesope, O. O., & Maarhuis, P. L. (2021). The effects of smartphone addiction on learning: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, *4*, 100114.

Tangney, J. P., Boone, A. L., & Baumeister, R. F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Self-regulation and self-control* (pp. 173-212). Routledge.

Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological inquiry*, *11*(3), 149-159.

West, R., Ash, C., Dapore, A., Kirby, B., Malley, K., & Zhu, S. (2021). Problematic smartphone use: The role of reward processing, depressive symptoms and self-control. *Addictive behaviors*, *122*, 107015.

Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, *20*(3), 265.

Wolgast, M., Lundh, L. G., & Viborg, G. (2011). Cognitive reappraisal and acceptance: An experimental comparison of two emotion regulation strategies. *Behaviour research and therapy*, *49*(12), 858-866.

Yang, J., Fu, X., Liao, X., & Li, Y. (2020). Association of problematic smartphone use with poor sleep quality, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry research*, *284*, 112686.

Zahrai, K., Veer, E., Ballantine, P. W., & Peter de Vries, H. (2022). Conceptualizing self-control on problematic social media use. *Australasian Marketing Journal*, *30*(1), 74-89.

Zhao, X., Lai, X., Huang, S., Li, Y., Dai, X., Wang, H., ... & Wang, Y. (2024). Long-term protective effects of physical activity and self-control on problematic smartphone use in adolescents: A longitudinal mediation analysis. *Mental Health and Physical Activity*, *26*, 100585.

CAPITOLUL XVIII: EXPLORĂRI CALITATIVE ALE ABLEISMULUI ȘI INTENȚIA DE A DEZVĂLUI O DIZABILITATE, BOALĂ CRONICĂ ȘI/SAU PROBLEMĂ DE SĂNĂTATE MENTALĂ ÎN MEDIUL UNIVERSITAR DIN ROMÂNIA

Carmen COSTEA-BĂRLUȚIU, Lect. univ. dr.[1]
Laura Elena RUNCEANU, Dr., cercetor afiliat[2]

[1] Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihopedagogie Specială, Cluj-Napoca, România
[2] Jönköping University, School of Education and Communication, Research Group Communication, Culture and Diversity, Jönköping, Suedia
carmen.costea@ubbcluj.ro; *laura.elena.runceanu@ju.se*

Abstract: The pressure to achieve high standards, to be able-bodied and able-minded is constant in the higher education environment, and it is usually reported by academics and researchers working in HEIs to a larger extent, compared to other work environments. A growing number of academics have disabilities, illnesses, neurodivergent profiles, but the option to disclose these conditions is often regarded with fear of stigma, is avoided or considered as having negative consequences on workplace security and career path. Ableism is defined by Fiona Kumari Campbell (2001) as a sum of beliefs, processes and practices leading to standards about body and mind as perfect, species-typical, while disability is considered in this light a diminished state of being human (p. 44). It becomes a necessity to investigate the perceptions and the discourses around norms, normalcy, disability, and health in HEIs and to discuss their impact on the possibility to disclose the presence of such a condition. The current study explores, within a qualitative design, the opinions of academics and researchers regarding the disclosure of a disability, chronic illness and/or mental health problem, in relation to ableism, norms, policies and working conditions in Romanian HEIs.
Keywords: ableism, disability, chronic illness, mental health problem, disclosure, academia

Rezumat: Presiunea de a atinge standarde înalte, de a fi apt fizic și mental este constantă în mediul învățământului superior și este raportată de obicei de către cadrele didactice și cercetătorii care lucrează în aceste instituții într-o măsură mai mare, comparativ cu alte medii de lucru. În plus, tot mai mulți dintre aceștia au dizabilități, boli cronice sau sunt neurodivergenți însă ideea dezvăluirii acestor condiții este adeseori privită cu teamă de

stigmatizare sau este evitată mai ales datorită consecințelor negative asupra siguranței la locul de muncă și asupra carierei. Ableismul este definit de Fiona Kumari Campbell (2001) ca o sumă de credințe, procese și practici care conduc la standarde privind corpul și mintea ca fiind perfecte, tipice speciei, în timp ce dizabilitatea este considerată, în această perspectivă, o stare diminuată a ființei umane (p. 44). Prin urmare, este necesar să se investigheze percepțiile și discursurile referitoare la norme, normalitate, dizabilitate și sănătate în instituțiile de învățământ superior și să se discute impactul acestora asupra posibilității de a dezvălui prezența unei astfel de condiții. Studiul de față explorează, într-un cadru calitativ, opiniile pe care le au cadrele didactice și cercetătorii din instituțiile de învățământ superior din România cu privire la ideea de a dezvălui o dizabilitate, boală cronică și/sau problemă de sănătate mentală, în raport cu ableism, normele, politicile și condițiile de muncă din mediul universitar.
Cuvinte-cheie: ableism, dizabilitate, boală cronică, problemă de sănătate mentală, dezvăluire, mediu universitar

Motto:

We are all, regardless of our status, shaped and formed by the politics of ableism. (Campbell, 2009, p.17)[18]

As ableism in the academy thrives on silence, universities can be places where the messages of activists supporting the vocational inclusion of scholars with disability are encouraged and not dismissed. (Mellifont et al. 2019, p. 1194)[19]

1. Introducere

Acest studiu abordează problematica ableism-ului și a dezvăluirii unei dizabilități, boală cronică și/sau problemă de sănătate mentală în mediul universitar contemporan românesc. Conținutul studiului face parte dintr-o cercetare cu caracter exploratoriu, prima de acest gen din România după cunoștința noastră, fiind precedat de o prezentare pe tema conceptului de ableism în mediul universitar românesc la o conferință internațională organizată la Cluj Napoca în luna mai 2025. Dată fiind natura subiectului abordat, considerăm că este necesar și important să menționăm poziția empirică a autorilor; astfel, primul autor este influențat de perspectiva clinică și psihoterapeutică, iar cel de-al doilea autor de perspectiva studiilor critice ale dizabilității (în limba engleză, „Critical Disability Studies”). Din punctul nostru de vedere, aceste două perspective au în comun reflexivitatea, valorizarea diversității, a nuanțelor care definesc umanitatea și a intersecțiilor multiple care constituie

[18] Suntem cu toții, indiferent de statutul nostru, modelați și formați de politica ableismului.

[19] Deoarece ableismul în mediul academic prosperă prin tăcere, universitățile pot fi locuri în care mesajele activiștilor care susțin incluziunea profesională a cadrelor didactice cu dizabilități, sunt încurajate și nu respinse.

identitatea individului într-un anumit context istoric, politic, socioeconomic și cultural; aceste elemente se regăsesc în limbajul și metodologia acestui studiu.

2. Terminologie

„Ableism”, un termen care ocupă un loc tot mai important în discursurile contemporane (Felder, 2025), nu are un echivalent în limba română. În traducere directă, cel mai apropiat cuvânt ar fi „capabilism”, însă Dicționarul explicativ al limbii române[20] nu indică niciun rezultat sau definiție. Prin urmare, autoarele optează pentru termenul în limba engleză pentru a explora idei, procese și practice ableiste prezente în contextul universitar actual din România, asumându-și posibilele critici cu privire la vocabularul folosit. Astfel, acest articol deschide posibilitatea de a discuta în cadrul diverselor discipline academice, explora și eventual identifica și introduce termeni de specialitate considerați adecvați limbii române.

Termenul ableism a evoluat în anii 1960 și 1970 în contextul mișcărilor pentru drepturi sociale din comunitățile persoanelor cu dizabilități din Marea Britanie și Statele Unite ale Americii (Albrecht, 2006). În prezentarea sa din 1996, Terry introduce acest concept alături de alte forme de „–ism” (de exemplu, sexism, rasism) pentru a descrie un „set de asumpții și practici care promovează tratamentul inegal al oamenilor din cauza diferențelor fizice, mentale sau comportamentale aparente sau presupuse” (p. 4-5). Wolbring consideră ableismul un "-ism” umbrelă acesta fiind „unul dintre cele mai adânc înrădăcinate și acceptate -isme din societate” (2008, p. 253). Din această perspectivă, „Ableismul este discriminare în favoarea persoanelor care au un corp capabil, persoane care nu sunt bolnave, persoane care nu au dizabilități, care sunt neurotipici. Ableism constituie discriminarea și prejudecățile sociale împotriva persoanelor care se situează în afara limitelor considerate normale.” (Griffiths, 2020, p. 157), deși unele practici ableiste nu sunt întotdeauna intenționate (Dunn, 2019).

Ableismul este implicit asociat cu ideea de a avea abilități sau de a fi capabil, și ca atare este impregnat de normele și evaluările sociale cu privire la ceea ce este considerat corpul capabil (în limba engleză, „able-bodied”) și mintea capabilă (în limba engleză, „able-minded”) într-un anumit context istoric, ideologic, politic, social și cultural. Astfel, ableismul valorizează capitalul fizic, emoțional și mental, urmând așteptările construite social cu privire la abilități (Loja și colaboratorii, 2013). În contexul educației, Felder (2025) analizează critic lipsa unei baze conceptuale adecvate pentru termenul de abilitate ca atare și propune abordarea

[20] Dicționar explicativ al limbii române | dexonline. Accesat 29 August 2025.

ableismului ca „...o problema normativă deoarece privilegiază anumite așteptări cu privire la abilitate care sunt considerate ca fiind universale sau evidente” și care generează „probleme practice deoarece aceste așteptări produc mecanisme concrete de excludere.” (p. 13).

Ableismul este adânc înrădăcinat la nivelul sistemelor epistemologice de viață, personalitate, putere și ceea ce este considerat, în general, benefic vieții. Ableismul nu este doar o simplă chestiune de ignoranță sau atitudini negative față de persoanele cu dizabilități; este o traiectorie a perfecțiunii, un mod profund de a gândi despre corp, minte, integritate și modul în care anumite grupuri sunt abilitate prin drepturi valoroase. Fiona Kumari Campbell, un teoretician recunoscut al ableismului, ne invită să reconsiderăm modul în care gândim despre corp, și definește ableismul ca „o rețea de credințe, procese și practici care produce un anumit tip de sine și corp (standardul corporal) care este proiectat ca fiind perfect, tipic speciei și, prin urmare, esențial și complet uman. Astfel, dizabilitatea este considerată o stare diminuată de a fi uman.” (2001, p. 44). În mod direct, ableismul are rolul de a „inaugura norma”. (Campbell, 2001, p. 5), respectiv dizabilitatea este construită din perspectiva normelor cu privire la corpul capabil. Ulterior, Campbell propune o schimbare în cadrul teoretic al ableismului prin care pune în centru aspectul dinamic, procesual al acestuia și introduce conceptul de abledment pentru a descrie procesul prin care are loc „formarea ‘persoanei capabile’” (2019, p. 153).

În reflecțiile cu privire la „instituția politică a corpulului capabil” (2003, p. 77) și în relație cu studiile feministe, Alison Kafer consideră corpul capabil „un ideal universal și un mod normal de viață” (p. 79), caracterul obligatoriu al corpului capabil fiind manifest în asumpțiile culturale și în limbaj, ceea ce face ca dizabilitatea să nu fie dezirabilă. Astfel, caracterul vizibil sau invizibil al dizabilității joacă un rol important în identificarea persoanei ca aparținând grupului persoanelor cu sau fără dizabilități, deoarece în absența unui aspect vizibil al dizabilității, persoana este implicit considerată ca neavând dizabilități; mai mult, persoanele care au dizabilități invizibile, însă care vor și aleg să fie identificate ca atare, sunt privite cu suspiciune deoarece în sistemul de idei cu privire la caracterul obligatoriu al corpului capabil aceste persoane ar putea sau sunt de așteptat să evite identificarea ca persoană cu dizabilități. Pe de altă parte, în cazul persoanelor cu dizabilități vizibile, asumpția de bază, adeseori explicită, este că aceste persoane „își doresc un corp care nu are dizabilități, își doresc cu disperare o cură, și/sau se simt teribil de incomplete” (p. 80). McRuer (2006) consideră, în analogie cu caracterul obligatoriu al heterosexualității, că ableismul rezultă într-un corp capabil obligatoriu (în limba engleză „compulsory able-bodiedness)”, ceea ce presupune că persoanele cu

dizabilități trebuie să se prezinte ca și cum nu ar avea o dizabilitate. Însă oricine poate avea o dizabilitate, deoarece „normele cu privire la corpul capabil sunt 'intrinsec imposibil de întruchipat' complet și în sensul în care statutul de corp capabil este întotdeauna temporar, dizabilitatea fiind singura categorie de identitate pe care toate persoanele o vor avea dacă trăiesc suficient de mult." (McRuer, 2006, p. 47). Orice individ poate să fie subiect al ableismului la un anumit moment în viață, de vreme ce „Abilitățile sunt fluide și se schimbă în funcție de context și pe parcursul vieții. Unele condiții sunt cronice, altele imprevizibile, iar altele temporare – termenul ableism clarifică noțiunea că oricine poate fi afectat de discriminarea pe baza abilităților." (Nario-Redmond, 2019, p. 107).

Dizabilitățile, bolile și neurodiversitatea sunt considerate de obicei ca fiind deviante și divergente de la norme. Ableismul este internalizat, normalizat și înrădăcinat într-o asemenea măsură încât a fi „normal sau fără o dizabilitate" nu mai este suficient, îmbunătățirea transhumanistă hiper normativă devenind o nouă normalitate (Goodley, 2014, p. 25), „o practică ce are un impact asupra tuturor." (Goodley, 2025, p. 1013). Ableismul ca și concept presupune convingerea că boala, dizabilitatea (indiferent de tip) sunt inerent negative și ar trebui ameliorate, vindecate sau eliminate. Astfel, „abilitățile sau caracteristicile unei persoane sunt determinate de dizabilitate sau persoanele cu dizabilități ca grup sunt inferioare persoanelor fără dizabilități" (Linton, 1998, p. 9). Rolul instituțiilor și a contextului social este ignorat, ceea ce „face ca dizabilitatea să fie percepută ca fiind abjectă, invizibilă, de înlocuit, mai puțin umană, în timp ce abilitatea corporală este reprezentată în același timp ca fiind ideală, normală și media sau ceva obișnuit." (Dolmage, 2017, p. 7). Ca urmare. ableismul este internalizat de către persoanele cu dizabilități, ceea ce înseamnă că „...pentru a emula norma, persoana cu dizabilități trebuie să îmbrățișeze, de fapt să-și asume, o 'identitate' diferită de a sa." (Campbell, 2009, p. 26). Microagresiunile cu caracter ableist au un rol în acest proces, mai ales când dizabilitatea este invizibilă (Kattari, Olzman și Hanna, 2018).

Într-o sinteză a teoriilor sale, Wolbring definește ableismul ca „un set de credințe, procese și practici care produce - pe baza abilităților pe care o persoană le demonstrează sau le valorizează - o înțelegere particulară a sinelui, a corpului său și a relației sale cu alți membri ai umanității, alte specii și mediul înconjurător, și include modul în care persoana este judecată de ceilalți. Preferința pentru anumite abilități în detrimentul altora duce la etichetarea abaterilor reale sau percepute de la sau a lipsei abilităților „esențiale" ca fiind o stare diminuată de existență." (2008, p. 252-253). Ulterior, Wolbring propune ca termenul să fie înțeles în sens mai larg deoarece indivizii preferă abilități diferite, dat fiind că „Ableismul nu se limitează

doar la discursul despre abilitățile corpului și abilitățile persoanelor cu dizabilități." (2012, p. 78).

Calder-Dawe, Witten și Carroll (2019) consideră că ableismul cotidian are loc printr-un proces de gândire cu caracter binar care clasifică și produce corpul ca fiind fie normal, fie anormal. Prin urmare, este necesară o schimbare socială în ceea ce privește modul în care înțelegem dizabilitățile. Mai degrabă decât să ne concentrăm asupra dizabilităților și bolilor, este timpul să analizăm cât de înrădăcinate sunt în societate normalizările la care aspirăm cu toții. A fi om în această comunitate sau societate ableistă nu înseamnă doar a fi, ci a fi perfect și a îndeplini criterii specifice (Campbell 2009, Brown și Leigh, 2018). Spre exemplu, Mik-Meyer (2016) identifică normele cu privire la corpul capabil ca fiind unul dintre aspectele care informează modul în care angajații fără dizabilități percep colegii care au paralizie cerebrală. Într-un studiu referitor la mintea capabilă și abilitățile digitale, Vaahtera și Lappalainen (2022), explorează modul în care abilitățile mentale sunt înțelese din punct de vedere cultural în contextul educației pentru formarea abilităților digitale și contribuția la producerea sau perpetuarea minții capabile în educație. Atât timp cât dizabilitatea nu este considerată o dimensiune pozitivă a ființei umane, un aspect al diversității din societatea contemporană, iar diversitatea nu este normalizată, ideile, atitudinile și practicile ableiste vor continua să definească interacțiunile dintre indivizi. Pentru a combate ableismul în educație, Felder (2025) propune o abordare integrată care presupune schimbări la trei nivele centrale, și anume atitudinile individuale, structurile instituționale și normele sociale.

În subcapitolele următoare, vom discuta aspectele specifice ableismului în mediul universitar și, în mod special, problematica dezvăluirii unei dizabilități, boli cronice, și/sau problemă de sănătate mentală în acest mediu.

3. Ableismul în mediul academic

Dolmage introduce în 2017 conceptul de ableism universitar sau academic (în limba engleză, „academic ableism"), constatând că „Dizabilitatea a fost întotdeauna construită ca fiind inversul sau opusul învățământului superior." (p. 3) și că „De fapt, puține instituții culturale fac o muncă mai bună sau mai cuprinzătoare în promovarea ableismului." (p. 7) deoarece „ableismul trebuie văzut ca o serie de structuri adânc înrădăcinate - nu doar ca acțiunea unui individ sau a unor indivizi." (p. 53).

Abilitatea este privilegiată în mediul universitar unde există așteptarea ca „fiecare student și membru al personalului universitar să fie un om construit, sănătos fizic și mental; dispus și capabil să acceseze mediul fizic construit normativ și cultura

educațională a universității." (Goodley, 2025, p. 1005), atitudinile constituind o barieră importantă în angajarea persoanelor cu dizabilități (Levitt, Thelwall și Moreira, 2024).

Așteptările înalte din mediul academic, calibrate pe măsura standardelor aplicate persoanelor fără dizabilități, contribuie la „...alienarea și marginalizarea cadrelor universitare care nu corespund normelor corpului capabil" (Yerbury și Yerbury, 2021, p. 507), deși unele universități sprijină acești angajați. Acest mediu se mândrește cu activitatea de cercetare, excelența în predare, competitivitate în clasamentele internaționale, accesare de fonduri etc. ceea ce contribuie la promovarea ableismului și individualismului în mediul universitar, diverși autori indicând o legătură directă între curentul neoliberal din universități și ableism (Dolan, 2023; Rodgers și colaboratorii, 2023; Olsen și colaboratorii, 2020; Peruzzo, 2020). În acest mediu de lucru, surmenajul este normalizat, iar contribuțiile cercetătorilor și apartenența instituțională sunt atât de apreciate încât concediile și concediile medicale sunt reduse la minimum, dacă nu chiar evitate (Bromser-Kloeden, 2024; Lindsay și Fuentes, 2022; Brown și Leigh, 2020; Dolmage, 2017). Ableismul instituționalizat poate să creeze și să mențină multe bariere în cariera cadrelor didactice cu dizabilități din universități, lipsa accesibilizărilor și adaptărilor fiind cea mai evidentă (Saltes, 2022). Din păcate, mediul universitar nu este diferit de alte contexte profesionale, angajații cu dizabilități confruntându-se cu bariere sistemice în recrutare, angajare și promovare în carieră, reflectate în discriminare, stigmatizare, excludere și lipsa adaptărilor adecvate la locul de muncă (Sharma și colab., 2025).

4. Dezvăluirea în mediul academic

Dat fiind contextul și practicile instituționale prezentate mai sus, nu e surprinzător că există un număr redus de cadre didactice universitare și de cercetare care se identifică ca având dizabilități, boli cronice și/sau probleme de sănătate mentală.

Literatura de specialitate și bazele de date statistice din Marea Britanie, spre exemplu, arată că un număr redus de cadre didactice din mediul universitar dezvăluie o dizabilitate în comparație cu studenții care au dizabilități și persoanele cu dizabilități care lucrează în alte medii. Această situație le determină pe Nicole Brown și Jennifer Leigh să se întrebe unde sunt cadrele didactice universitare care au dizabilități sau sunt bolnave (2018). De asemenea, există un număr relativ redus de studii care explorează practicile ableiste și experiențele directe ale cadrelor didactice universitare care au dizabilități.

Deși un număr considerabil dintre autorii citați în studiul de față se identifică ca persoane cu dizabilități, în general, cercetătorii și cadrele didactice din mediul universitar nu dezvăluie dizabilitatea cu ușurință. Această decizie este „personală și politică" (Gillberg, 2020, p. 13) date fiind potențialele consecințe pe care dezvăluirea le implică. Dezvăluirea este adeseori asociată cu teama „...de a nu mai fi percepuți ca academicieni sau persoane, ci ca dizabilitatea sau problema de sănătate pe care o au" (Brown și Leigh, 2018, p. 988). Un rol important în dezvăluire îl are vizibilitatea sau invizibilitatea condiției (Dolan, 2023; Brown și Ramlackhan, 2022; Brown, 2020; Griffiths, 2020; Marshall și colaboratorii, 2020), etapa din carieră (Dolan, 2023; Brown și Leigh, 2018), accesibilitatea și accesul la adaptări (Saltes, 2022; Merchant și colaboratorii, 2020) și impactul perceput asupra carierei (Dolan, 2023). De cele mai multe ori, dizabilitatea nu este dezvăluită și „Metaforic vorbind, această tăcere este cea care hrănește elefantul ableismului, permițându-i să se plimbe liber și distructiv pe coridoarele mediului academic." (Mellifont și colaboratorii, 2019, p. 1196). Hassard și colaboratorii (2024) discută într-o recenzie sistematică a studiilor existente (în limba engleză, "scoping review") barierele și factorii care facilitează sau inhibă dezvăluirea unei dizabilități invizibile în mediul universitar. Potrivit acestor autori, motivele care stau la baza dezvăluirii sunt complexe și au conotații emoționale, iar alegerea și decizia de a dezvălui o dizabilitate invizibilă este influențată de factori individuali, sociali și de mediu. Un factor individual important care facilitează dezvăluirea este capacitatea persoanei de a influența sau de a lua decizii, în timp ce stigma și discriminarea au un rol inhibitor. Ableismul și stigma la locul de muncă sunt factori majori care influențează decizia de a dezvălui o dizabilitate invizibilă, alegerea persoanei, a modului și a momentului în care are loc dezvăluirea. Autorii concluzionează că decizia de a dezvălui dizabilitatea formal (spre exemplu, managerilor, personalului din resurse umane) sau informal (colegilor) ar include „...un proces de evaluare a riscului care este influențat de considerații ableiste" (p. 37). Sumarizând, „Acest proces de evaluare a riscurilor este dinamic și este influențat atât de experiențele anterioare, cât și de schimbările din rolul individului în organizație (de exemplu, avansarea în carieră) sau de starea de sănătate (de exemplu, fluctuații sau grad de severitate crescută), schimbările în percepțiile și practicile manageriale (de exemplu, formările profesionale pentru sensibilizarea managerilor direcți), condițiile și cultura de lucru (de exemplu, program de lucru flexibil) și disponibilitatea rețelelor de suport (de exemplu, rețeaua personalului cu dizabilități)." (p. 37)

Într-un studiu în care participanții au fibromialgie, Brown (2020) au identificat trei condiții de bază care trebuie să fie îndeplinite pentru ca dezvăluirea

să aibă loc în mediul universitar: persoana care are diagnosticul trebuie să fi atins un anumit nivel al acceptării de sine; persoana trebuie să fie acceptată la locul de muncă (deoarece condiții invizibile ca fibromialgia și sindromul oboselii cronice nu sunt în general înțelese la locul de muncă); și persoana trebuie să fie convinsă că nu vor fi repercusiuni după dezvăluire.

Factorii analizați mai sus vor fi discutați și în acest studiu, în relație directă cu ableismul, normele și politicile din mediul universitar românesc.

5. Metodologie

Acest studiu își propune să investigheze și să răspundă la următoarea întrebare de cercetare: *Care este legătura dintre opiniile privind corpul și mintea capabile și intenția de a dezvălui o dizabilitate, boală cronică și/sau problemă de sănătate mentală în contextul universitar românesc?*

6. Participanți

La acest studiu au participat 19 cadre didactice, cercetători și/sau doctoranzi din universități din România. Lotul a fost non-randomizat, de convenienţă, bazat pe voluntariat, iar participanții au primit un link spre chestionarul elaborat de către autoare pentru acest studiu în luna aprilie 2025. Un număr de 14 respondenți s-au identificat de gen feminin, reprezentând 73.7% din totalul participanților și 5 respondenți de gen masculin; intervalul de vârstă al respondenților a fost între 25-57 ani. Din punct de vedere al experienței profesionale, un număr de 2 respondenți au avut între 1-10 ani de experiență, un număr de 8 respondenți între 11-20 ani și un număr de 9 respondenți între 21-30 ani. Din punct de vedere al gradului didactic, 3 respondenți au fost profesori universitari, 6 conferențiari universitari, 6 lectori universitari, 3 asistenți universitari și unul doctorand.

În privința condiției de sănătate a participanților, 38.9% (7 participanți) au oferit răspunsul ”Da”, reprezentând faptul că au o boală fizică cronică și un participant a răspuns ”Da” la întrebarea ”Aveți o dizabilitate?”.

7. Instrument și procedura

Pentru studiul de față a fost dezvoltat un instrument de evaluare de tip chestionar, având la bază teoriile din literatura de specialitate cu privire la ableism, care conține întrebări cu răspuns deschis și întrebări cu răspunsuri multiple.

Chestionarul conține 25 de întrebări și este structurat în două părți. Prima parte conține 8 întrebări care vizează culegerea unor date demografice (experiența profesională în universitate în număr de ani, gradul didactic/de cercetare, vârsta,

genul, prezența unei dizabilități vizibile/invizibile, a unei boli cronice și/sau a unei probleme de sănătate mentală). A doua parte a chestionarului conține 17 întrebări care vizează conceptul de ableism, politici și norme instituționale, dezvăluirea unei dizabilități, boli cronice, și/sau a unei probleme de sănătate mentală și experiențe ale ableismului în mediul universitar românesc. Aceste întrebări sunt grupate în următoarele domenii generale și subdomenii:

1. Domeniul ”Ableism ca și concept” cuprinde următoarele subdomenii:
- Opinii privind corpul capabil;
- Opinii privind mintea capabilă;
- Standarde profesionale și de conduită necesare muncii în universitate.

2. Domeniul ”Politici și norme instituționale” cuprinde următoarele subdomenii:
- Avantaje ale persoanelor care sunt capabile din punct de vedere fizic și psihic (de exemplu, pentru avansare, obținere de granturi, remunerare);
- Acces egal al persoanelor care au o dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală;
- Mediu de lucru din universitate și cerința ca membrii personalului didactic și de cercetare să performeze la nivel înalt, să fie sănătoși, capabili și echilibrați mental.

3. Domeniul ”Dezvăluirea dizabilității, bolii cronice, și/sau problemei de sănătate mentală” are următoarele subdomenii:
- Condiții (mediu, individuale) în care, în eventualitatea în care persoana ar avea o dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală, ar vorbi deschis despre această situație;
- Discuții deschise pe tema condițiilor de tip dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală;
- Riscul ca o persoană cu dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală să-și piardă locul de muncă în universitate;
- Mesaje subtile negative, agresive, tensiune în mediul de lucru din universitate, la adresa persoanelor care au avut concediu de boală.

4. Domeniul ”Experiențe ale ableismului în instituții de învățământ superior” cuprinde următoarele subdomenii:
- Suport oferit de universitate personalului didactic și de cercetare care are o dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală, respectiv condiții în care persoana ar apela la acest suport;
- Impact fizic și psihic al standardelor profesionale și de conduită impuse asupra personalului didactic și de cercetare.

7.1. Procedura de lucru

Chestionarul a fost încărcat pe platforma GoogleForms și accesul a fost dat participanților care au decis să-l completeze pe bază de voluntariat. A fost ales acest mod de colectare a datelor deoarece protejează identitatea persoanei și asigură confidențialitatea răspunsurilor. Este important de menționat faptul că nu au fost colectate niciun fel de date personale (nume) sau instituționale din partea respondenților, care ar face posibilă identificarea persoanei sau a instituției de proveniență.

Analiza calitativă a răspunsurilor participanților a urmat etapele analizei tematice reflexive elaborată de Braun și Clarke (2019, 2006), iar autoarele au optat pentru codarea inductivă a datelor. Analiza tematică reflexivă are ca puncte centrale subiectivitatea și reflexivitatea cercetătorului, iar rolul acestuia în generarea ideilor este esențial. În cazul în care sunt mai mulți cercetători implicați în procesul de analiză a datelor, codarea datelor presupune în mod implicit colaborarea dintre aceștia și transparența în comunicare, ceea ce facilitează reflecția și analiza nuanțată a datelor (Braun și Clarke, 2019).

Braun și Clarke (2006) propun șase faze în analiza datelor, într-un proces iterativ și flexibil, adaptat în funcție de întrebarea cercetării. Aceste faze și procesele aferente fiecăreia sunt sumarizate astfel:

1. Familiarizarea cu datele (presupune transcrierea datelor, dacă este necesar, lectura repetată a datelor, notarea ideilor inițiale).
2. Generarea codurilor inițiale (presupune codarea sistematică a aspectelor interesante ale datelor în integralitate, asocierea datelor relevante fiecărui cod).
3. Căutarea temelor (presupune asocierea codurilor în teme potențiale, colectarea tuturor datelor relevante pentru tema potențială).
4. Revizuirea temelor (presupune a verifica dacă temele funcționează în relație cu codurile extrase – nivelul 1 - și cu colecția integrală a datelor – nivelul 2, generând astfel o „hartă” tematică a analizei).
5. Definirea și numirea temelor (presupune analiza continuă pentru a nuanța aspectele specifice fiecărei teme, și narațiunea pe care o indică analiza în general, generând astfel definiții clare și nume pentru fiecare temă).
6. Redactarea raportului (presupune analiza finală a datelor, selectarea exemplelor relevante, analiza finală a exemplelor care au fost alese, coroborarea analizei cu întrebarea de cercetare și referințe, redactarea raportului analizei). (2006, p. 87)

Etapele prezentate mai sus au fost parcurse în acest studiu.

8. Rezultate şi discuţii

Într-un alt context, autoarele au prezentat percepția participanților privind corpul capabil și mintea capabilă, respectiv standardele din universitate asociate acestora (Costea-Bărluțiu și Runceanu, mai 2025, comunicare personală). Sumarizând rezultatele, corpul capabil și mintea capabilă reprezintă din punctul de vedere al respondenților din acest studiu un ideal funcțional și performativ al ființei umane, centrat pe eficiență, adaptabilitate și autonomie. Corpul capabil este văzut ca fiind sănătos, complet, tânăr, autonom și funcțional, adică un corp care poate îndeplini fără dificultate sarcinile zilnice și profesionale, fără limitări fizice sau nevoi speciale; mintea capabilă presupune un set de competențe sociale, cognitive și emoționale, combinate cu responsabilitate, etică, echilibru psihic, capacitate de adaptare și orientare spre succes și creativitate.

Această viziune pune accent pe performanță și auto-suficiență, conturând un model de persoană „ideală" care funcționează optim în toate domeniile vieții, o viziune profund ableistă asupra ființei umane.

În ceea ce privește capacitatea de a atinge standardele profesionale și de conduită necesare pentru a munci în universitate, autoarele au remarcat din răspunsuri faptul că ableismul în universitate se manifestă prin așteptarea tacită sau explicită ca toți membrii comunității academice (profesori, cercetători, studenți) să funcționeze la un nivel aproape supraman de performanță și reziliență, marcat de standarde înalte ca normă, fără a ține seama de diversitatea capacităților sau de limitările individuale (de sănătate fizică, mintală, emoțională). De asemenea, există așteptarea ca acești membri să fie întotdeauna disponibili, pasionați, autonomi, echilibrați emoțional și cognitiv, indiferent de context și etapa în viață. Un alt aspect relevant îl constituie idealizarea performanței continue și în multiple domenii (facilitate în scrisul de tip academic, predare impecabilă, gestionarea stresului, acceptarea feedback-ului critic constant). Este de remarcat diminuarea recunoașterii nevoii de suport, a adaptărilor sau limitelor umane și promovarea unui model de profesor sau cercetător „perfect" – competent, calm, empatic, dedicat, tot timpul funcțional.

În acest articol, autoarele discută rezultatele cu privire la dezvăluirea oficială a dizabilității, bolii cronice, și/sau a problemei de sănătate mentală în documentele de la universitate, motivele dezvăluirii și condițiile în care respondentul ar declara oficial o dizabilitate, boală cronică și/sau problemă de sănătate mentală, și normele și politicile universitare existente. Sunt analizate și discutate răspunsurile participanților la următoarele patru întrebări din chestionar: 1.„Dacă nu aveți o

dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală ați declara oficial în eventualitatea în care ați avea o astfel de condiție? Vă rugăm să motivați răspunsul Dvs."; 2. „Dacă aveți/ați avea o dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală ați vorbi deschis despre această problemă? Cu cine anume? Vă rugăm să motivați răspunsul Dvs."; 3. „În ce condiții ați declara oficial o dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală? Vă rugăm să motivați răspunsul Dvs."; 4. „Ce norme și politici ale universității considerați că avantajează persoanele care sunt capabile din punct de vedere fizic și psihic (de exemplu, pentru avansare, obținere de granturi, remunerare etc.)? Vă rugăm să oferiți câteva exemple de norme și politici universitare."

Parcurgând etapele propuse de Braun și Clarke (2006) autoarele au identificat următoarele **teme principale**: Dezvăluirea în documente oficiale, o opțiune doar în anumite condiții; Bariere și factori facilitatori în dezvăluirea în contexte profesionale; și Norme și politici universitare în focus.

Dezvăluirea în documente oficiale, o opțiune doar în anumite condiții

La întrebarea *„Dacă nu aveți o dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală ați declara oficial în eventualitatea în care ați avea o astfel de condiție? Vă rugăm să motivați răspunsul Dvs."*, 68.8% dintre respondenți (un număr de 11 din totalul de 19) au răspuns afirmativ. Dintre cei care au declarat că prezintă o dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală, un număr de 5 respondenți dintr-un total de 6 au declarat prezența condiției/condițiilor în documentele de la universitate, în timp ce un respondent nu a declarat această condiție. Printre argumentele pentru a declara oficial condiția, respondenții au afirmat următoarele: *„Nu este ceva ce să ascund."*; *„În cadrul medicinei muncii am declarat afecțiunile pe care le am."*; *„Nu s-a cerut declararea în documentele oficiale, dar condiția fizică apare în examinarea realizată de medicina muncii, dar se menține condiția de apt de muncă."*; *„Consider că instituția în care îmi desfășor activitatea ar trebui să fie informată dacă sufăr de o boală care ar putea să îmi afecteze randamentul și performanțele."*

În marea majoritate, participanții care au răspuns la această întrebare aleg să dezvăluie dizabilitatea, boala cronică și/sau problema de sănătate mentală într-o situație ipotetică, iar cei care au aceste condiții au ales să le dezvăluie în documentele oficiale, ceea ce ar indica deschiderea lor în comunicare în context oficial.

La întrebarea *„În ce condiții ați declara oficial o dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală? Vă rugăm să motivați răspunsul Dvs."*, majoritatea respondenților ar declara oficial o astfel de condiție doar în situații limită, în special dacă:

- Este afectată capacitatea de muncă sau performanța profesională: *„Aș face cunoscută problema de sănătate la nivelul conducerii dacă aș considera că îmi este afectată activitatea și dacă aș avea nevoie de suport.”*; *„Dacă influențează semnificativ viața mea de zi cu zi și dacă aș avea nevoie de adaptări sau sprijin special.”*
- Nu există alte soluții personale de gestionare: *„În condițiile în care aș simți că această dizabilitate/boală/problemă de sănătate mentală mi-ar afecta munca, respectiv rezultatele muncii mele și nu aș putea găsi nicio altă soluție pentru a gestiona situația pe cont propriu.”*
- A declara este o condiție necesară pentru a obține adaptări, sprijin sau tratament echitabil la locul de muncă: *„Aș declara în situația în care acest lucru mi-ar permite o mai bună incluziune și anumite facilități de care aș avea nevoie.”*; *„În măsura în care aș avea nevoie de adaptări la locul de muncă, combaterea discriminării și a unor prejudecăți, evitarea unor prejudicii și criterii de evaluare care sunt discriminatorii.”*

Printre reținerile frecvent menționate, se identifică teama de discriminare și stigmatizare, în special în cazul problemelor de sănătate mentală și dorința de a păstra confidențialitatea: *„Într-o societate prea puțin incluzivă cum e cea românească, și într-un mediu academic extrem de concurențial și de inegal, cu siguranță mi-ar fi destul de teamă să declar oficial vreo dizabilitate (mai ales o problemă de sănătate mentală).”*; *„Nu aș declara nimic datorită discriminării la care aș fi supusă.”*

Unii respondenți ar informa doar conducerea, nu și colegii sau studenții, ca în acest exemplu: *„Strict la nivelul departamentului și conducerii facultății, pentru a fi cunoscute de superiorii mei, nu și de colegi, colaboratori sau de studenți.”*

Se remarcă opinii variate privind tema, unii respondenți ar declara doar dizabilități vizibile sau fizice, considerând mediul prea competitiv și inegal pentru a menționa dizabilitățile invizibile, în timp ce alții ar manifesta deschidere totală, considerând că în contextul actual declararea nu implică riscuri majore. În ansamblu, decizia de a declara depinde de gravitatea situației, necesitatea sprijinului și nivelul de încredere în mediu.

Răspunsurile participanților relevă caracterul personal și politic al deciziei de a dezvălui oficial, discutat de Gillberg (2020). De asemenea, se constată faptul că decizia de a dezvălui este intrinsec relaționată cu percepția ableistă asupra corpului capabil și minții capabile, respondenții performând o analiză a riscurilor și beneficiilor (Hassard și colaboratorii, 2024). Așteptarea implicită a respondenților este în mod evident că dizabilitatea se asociază cu excluderea și discriminarea.

Bariere și factori facilitatori în dezvăluirea în contexte profesionale

La întrebarea *„Dacă aveți/ați avea o dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală ați vorbi deschis despre această problemă? Cu cine anume? Vă rugăm să motivați răspunsul Dvs.”,* majoritatea respondenților manifestă reticență în a vorbi deschis despre astfel de probleme în mediul universitar. Un număr de 18 participanți au răspuns la această întrebare; astfel, un număr de 7 respondenți nu ar vorbi deschis despre această problemă, 8 respondenți ar vorbi doar în condiții speciale și cu anumite persoane, deci nu deschis, și doar 3 respondenți dintre cei care au răspuns afirmă că ar vorbi deschis.

Respondenții sunt reticenți în privința dezvăluirii din următoarele motive:

- Lipsa unui context sigur sau a unui cadru instituțional care să încurajeze comunicarea deschisă: *„Oficial, nu avem un context real de comunicare.”*
- Frica de stigmatizare, discriminare, marginalizare sau reacții ostile: *„Mă feresc să vorbesc despre starea mea mentală în mediul profesional și încerc pe cât posibil să nu dau semne că ar fi ceva în neregulă cu mine sau că ar fi ceva foarte serios, pentru că, pe de o parte, nu sunt o persoană prea deschisă să ofer detalii despre cum mă simt, și, pe de altă parte, mi-e teamă să împărtășesc așa ceva cu profesorii sau cercetătorii cu care lucrez (fie ei din România sau din alte țări). Asta și pentru că fie am văzut ce prejudecăți sau comentarii ofensatoare/ironice au unii profi/cercetători legat de persoane care suferă de depresie sau orice alt diagnostic din sfera psihologică, deci m-aș simți foarte incomod să vorbesc despre mine, fie pentru că eu însămi minimalizez sau invalidez ceea ce simt sau trăiesc.”*
- Atmosfera nefavorabilă și cultura instituțională care nu normalizează astfel de discuții: *„Există încă, ca un fel de lege nescrisă în mediul academic - ideea că, dacă vrei să rămâi în universitate, trebuie să fii nu doar genial, ci și extrem de rezistent psihologic, așa încât să reziști pe termen lung și, mai ales, să fii extrem de productiv (să publici, să mergi la conferințe, să susții workshopuri etc.), idee care mă angoasează destul de mult, așa că evit să vorbesc despre stările mele.”*

Comunicarea cu privire la dizabilitate, boala cronică și/sau problema de sănătate mentală ar avea loc, în general, în mod limitat și condiționat, și anume: doar în scopul obținerii de adaptări sau sprijin formal, iar în cazuri grave, cu persoane din conducere (de exemplu decan, director de departament) sau personal medical (medicina muncii); în afara spațiului profesional, cu specialiști (psihologi, medici) sau membri ai familiei, în contexte informale și de încredere, cu colegi apropiați sau

prieteni, pentru sprijin emoțional, după cum se reflectă în următoarele răspunsuri: *„Aș vorbi deschis cu persoanele apropiate care ar putea să îmi acorde suport emoțional, cu persoanele din instituțiile specializate care cunosc legislația și care ar putea să mă sprijine în procesul de incluziune.”*; *„…cu personalul care are posibilitatea adaptării activității profesionale la lipsurile generate de boală/dizabilitate”*; *„În cazul în care m-aș afla în astfel de situații, aș discuta cu familia, cu personal medical specializat și cu un specialist care să îmi acorde sprijin din punct de vedere psihologic.”*; *„Aș vorbi deschis doar în cazul în care aceasta mi-ar afecta abilitățile de a realiza anumite sarcini profesionale, pentru a solicita sprijin sau recomandări. Aș discuta cu persoanele cu care aș colabora.”*; *„Cu colegii, șefii, deoarece unele activități nu vor putea fi realizate in termenii solicitați, care în ultimul timp au devenit extremi de strânși. Birocrația este o problemă foarte serioasă a perioadei actuale.”*; *„…dacă am vorbit, mai mult a fost sub formă de bonding cu altă prietene/colege din mediul academic, care traversează stări similare și față de care nu îmi era atât de greu să mă exprim.”*

Nevoia de normalizare și de reducere a stigmei, dar și tendința frecventă de a evita sau minimaliza problemele personale dacă acestea nu afectează semnificativ performanța la locul de muncă, sunt evidente: *„Aș vorbi în cadrul medicinei muncii însă și cu șefa/șeful de departament (cred că este necesar ca astfel de discuții să aibă loc pentru a putea avea suportul necesar la locul de muncă). Cred că e necesar să avem mai multe discuții deschise pe aceste subiecte pentru a le putea destigmatiza.”*

Unii respondenți (3 din totalul de 18) afirmă că ar vorbi deschis despre acest subiect atât cu colegii în care au încredere, cât și cu superiorii, cu studenții sau medicul de medicina muncii, după cum reflectă extrasele din aceste răspunsuri: *„Aș vorbi, dar eu vorbesc despre multe alte lucruri societal tabu. Sigur aș vorbi cu o parte din colegii din departament, cu șeful de departament actual; aș vorbi cu colegi/colege în care am încredere personală; aș spune medicului care face medicina muncii o dată pe an; aș pomeni studenților dacă ar fi relevant pentru discuția de la seminar/curs (așa cum vorbesc, de pildă, de riscurile mele personale pentru un anumit tip de cancer datorită incidenței familiale ca să exemplific logica asigurărilor sociale sau cum vorbesc de depresia post-partum, pe care o personalizez, deși nu am avut experiența personală.”*; *„Am o boală cronică despre care vorbesc deschis.”*

O parte dintre respondenți (7 din totalul de 18) afirmă că nu ar dezvălui prezența unei dizabilități, de teama consecințelor sau fără a expune niciun argument, respectiv nu ar dezvălui în universitate, așa cum reiese și din aceste exemple: *„Am încercat, în trecut, să discut despre faptul că sunt copleșită și de muncă, după o*

perioadă extrem de încărcată, cu responsabilități multe, dar și emoțional, iar răspunsul nu a fost cel pe care l-am sperat, ci mai degrabă mi s-a arătat cât sunt de „slabă" prin comparație cu colegii mei dedicați trup și suflet slujbei."; *„Nu, datorită discriminării de care aș avea parte."*; *„Puțin probabil că aș vorbi. Atmosfera de la muncă nu creează un astfel de cadru de relaționare."*; *„Nu în universitate."*

Barierele și factorii facilitatori discutați și exemplificați mai sus se regăsesc și în studiile lui Hassard și colaboratorii (2024), Saltes (2022), Merchant și colaboratorii (2020), decizia de a dezvălui fiind, în esență, rezultatul unei analize a riscurilor și a avantajelor percepute sau anticipate.

Norme și politici universitare în focus

La întrebarea *„Ce norme și politici ale universității considerați că avantajează persoanele care sunt capabile din punct de vedere fizic și psihic (ex., pentru avansare, obținere de granturi, remunerare etc.)? Vă rugăm să oferiți câteva exemple de norme și politici universitare."*, participanții au identificat politici și practici universitare care favorizează indirect persoanele fără dizabilități sau probleme de sănătate. Unele dintre aspectele identificate sunt ilustrate și ca factori inhibitori ai dezvăluirii.

Astfel, lipsa accesibilității și a suportului a fost identificată în birocrația excesivă, necesitatea deplasărilor fizice între birouri pentru obținerea semnăturilor necesare; lipsa digitalizării care face dificil accesul pentru persoanele cu dizabilități; ignorarea dizabilității în norme și lipsa unor politici care să includă nevoile persoanelor cu dizabilități, după cum reflectă exemplul: *„trebuie să mergi adesea de la un secretariat la altul sau de la o instituție la alta pentru o semnătură [...] Mi se pare un calvar pentru o persoană care are, de pildă, o dizabilitate motorie."*

Un alt aspect menționat a fost cel al criteriilor de performanță nerealiste sau rigide, mai specific accentul pus pe cantitate, nu calitate (de exemplu numărul publicațiilor, participări la conferințe); criterii standardizate, uniforme care nu iau în considerare diversitatea situațiilor personale; implementarea principiului nescris „publish or perish" (în limba română, "publică sau pieri"), care penalizează persoanele care nu pot susține acest ritm intens din motive de sănătate. Acest aspect este discutat și în studiile autorilor menționați în acest articol care analizează relațiile dintre curentul neoliberal din universități și ableism și se regăsește în următoarele răspunsuri: *„Principiul „publish or perish" mi se pare unul foarte toxic, mai ales dacă te lupți cu o problemă de sănătate mentală. Dacă nu publici și nu te expui la conferințe, poți rămâne foarte ușor în urmă, poți rapid să nu mai reprezinți un interes*

pentru a face parte dintr-un proiect de cercetare de tipul granturilor.”; *„Normele cerute pentru avansarea profesională sunt mai degrabă formale decât substanțiale și mai degrabă cantitative decât calitative. În esență, nu există un for administrativ credibil pentru evaluarea activității profesionale a profesorului.”*; *„Normele de performanță bazate pe productivitate ridicată în cercetare.”*

Participanții au indicat în răspunsurile lor dificultățile datorate discriminării și lipsei de echitate, care au fost evidențiate în inegalitatea de șanse, favoritism, aplicarea arbitrară a regulilor, discriminarea de gen și pe criteriul sănătății, prin faptul că universitățile de provenienţă au o conducere preponderent masculină, privesc boala ca un minus; favorizarea persoanelor fără copii sau fără responsabilităţi suplimentare, așa cum indică aceste exemple: *„Conducerea este preponderent masculină, se recompensează acele persoane care sunt "ca ei", și nu este clar ce înseamnă acest lucru. Persoanele cu afecțiuni cronice sunt tratate cu milă, cu "compasiune" și "mai bine lăsate" să își facă treaba cum pot, să "nu fie deranjate"; „O problemă de ordin psihic/emoțional ar fi în primul rând văzută ca un minus, ca un risc pe care șeful/departamentul/facultatea nu și l-ar dori.”*; *„De multe ori cerințele din raportările periodice nu iau în considerare situații specifice, ci sunt uniforme fapt ce poate dezavantaja persoanele care au o dizabilitate/boală cronică/probleme de sănătate mintală sau persoanele care au copii.”*

Un ultim aspect care a fost dedus din această întrebare este acela al promovării și recompensării condiționate de performanța constantă, respectiv gradații de merit, colaborări, proiecte și granturi oferite celor care sunt considerați performanți și activi, adesea excluzând tacit persoanele cu dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală: *„Persoanele capabile din punct de vedere fizic și psihic sunt susținute pentru acces sistematic la parteneriate și colaborări profesionale naționale și internaționale, sunt implicate în proiecte instituționale și interinstituționale (proiecte editoriale, proiecte de cercetare, proiecte cu comunitatea). Performanțele profesionale sunt apreciate și susținute prin gradație de merit, precum și în contextul avansării în grad.”*

Este important de menționat în acest context că un număr semnificativ de participanți (7 din totalul de 16) au declarat că nu cunosc politici specifice în universitate. În ansamblu, se relevă cu claritate ideea că politicile universitare actuale sunt percepute ca fiind orientate spre performanță standardizată, flexibilitate minimă și sprijin redus pentru diversitate funcțională, fizică și psihică. Se relevă din răspunsuri faptul că respondenții consideră ideea de boală, dizabilitate ca fiind opuse ideii de abilitate și capacitate, inerent negative și ca reprezentând suferințe, care afectează negativ performanța în muncă, conduc la discriminare și excludere aceste

idei fiind discutate și în literatura de specialitate (Campbell, 2001, 2019; McRuer, 2006; Goodley, 2014, 2025; Dolmage, 2017).

9. Concluzii

În esență, ableismul universitar sau academic ignoră realitatea complexă și variabilă a ființei umane, promovând o cultură a exigenței extreme și a excluderii tacite sau a discriminării persoanelor care nu pot atinge sau menține aceste standarde (Costea-Bărluțiu și Runceanu, 2025, comunicare personală). Percepția corpului capabil și a minții capabile, ca ideal funcțional și performativ al ființei umane, centrat pe eficiență, adaptabilitate și autonomie se regăsește în răspunsurile participanților cu privire la condițiile și factorii care facilitează sau inhibă dezvăluirea unei dizabilități, boli cronice și/sau probleme de sănătate mentală. O stare de dizabilitate, boală cronică și/sau probleme de sănătate mentală este, în general, percepută de către respondenții din studiu (cadre didactice universitare și cercetători) ca fiind intrinsec negativă și ar conduce la diminuarea performanței în context universitar. De asemenea, aceasta ar fi asociată automat cu o serie de prejudecăți din partea celorlalți, excludere și marginalizare, diminuare a accesului la drepturi și facilități în universitate. Prin urmare, majoritatea respondenților prezintă tendința de a nu dezvălui o astfel de condiție - în situația în care ar avea-o, și mai ales în cazul în care condiția este invizibilă - sau ar dezvălui în contexte specifice și doar unor anumite persoane, pentru a obține facilități și a preveni inechitățile, stigma sau discriminarea de la locul de muncă.

Studiul de față reprezintă o explorare inedită, după cunoștințele noastre în premieră în România, a unui concept care în literatura de specialitate este intens discutat, și anume ableismul în context universitar. Fiind un studiu exploratoriu, calitativ, care a cuprins un lot de convenienței format dintr-un număr redus de participanți, selectați pe bază de voluntariat, rezultatele nu pot fi extrapolate la întreaga populație din România. Considerăm, însă, că datele calitative obținute prezintă interes și relevanță, în special pentru că reflectă experiențe idiosincratice profunde ale participanților care au decis să răspundă la chestionar, și astfel pot constitui un punct de plecare pentru alte investigații ale acestui fenomen, cu impact asupra stării de bine a cadrelor didactice universitare și cercetători, în particular, și în educație, în general. După cum indică rezultatele acestui studiu, structurile instituționale, politicile și practicile ableiste sunt prezente în mediul universitar românesc, iar această stare de fapt trebuie să fie recunoscută ca atare, discutată de către diverse foruri și investigată cantitativ și calitativ cu un număr mai mare de cadre didactice și de cercetare.

Bibliografie:

Albrecht, G. L. (2006). ABLEISM. In *Encyclopedia of Disability* (Vol. 1, pp. 1–4). SAGE Publications, Inc. (Accessed online 25 August 2025)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Bromser-Kloeden, T. (2024). Navigating environmental academia in a disabled body: an embodied autoethnography of ableism and advocacy. *Disability & Society*, *40*(1), 213–218.

Brown, N. (2020). Disclosure in academia: A sensitive issue. In *Ableism in Academia* (51-73). UCL Press.

Brown, N., & Leigh, J. (2018). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society, 33*(6), 985–989.

Brown, N., & Leigh, J. (Eds.). (2020). *Ableism in Academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education*. UCL Press.

Brown, N., Ramlackhan, K. (2022). Exploring experiences of ableism in academia: a constructivist inquiry. *High Educ* 83, 1225–1239.

Calder-Dawe, O., Witten, K., & Carroll, P. (2019). Being the body in question: young people's accounts of everyday ableism, visibility and disability. *Disability & Society*, *35*(1), 132–155.

Campbell, F. K. (2001). Inciting Legal Fictions: "Disability's" Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review 10* (1), 42–62.

Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness* (1st ed. 2009.). Palgrave Macmillan UK.

Campbell, F. K. (2019). Precision ableism: a *studies in ableism* approach to developing histories of disability and abledment. *Rethinking History*, *23*(2), 138–156.

Costea-Bărluțiu, C., Runceanu, L.E. (2025). Ableism in Romanian Universities: An exploratory Study, The Future of Higher Education - Evidence-Based Approaces and Practices, 16-17 mai 2025, Cluj-Napoca

Dolan, V. L. B. (2023). "...but if you tell anyone, I'll deny we ever met:" the experiences of academics with invisible disabilities in the neoliberal university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *36*(4), 689–706.

Dolmage, J. T. (2017). Academic Ableism: Disability and Higher Education. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Dunn, D. S. (2019). Outsider Privileges Can Lead to Insider Disadvantages: Some Psychosocial Aspects of Ableism. *Journal of Social Issues*, *75*(3), 665–682.

Felder, F. (2025). Unveiling Ableism in Education: A Critical Examination of its Normativity and Implications for Learning in Schools. *Educational Theory*.

Gillberg, C. (2020). The significance of crashing past gatekeepers of knowledge: Towards full participation of disabled scholars in ableist academic structures. In N. Brown & J. Leigh (Eds.), *Ableism in Academia* (p. 11). UCL Press.

Goodley, D. (2014). Dis/ability Studies: Theorising disablism and ableism (1st ed.). Routledge.

Goodley, D. (2025). Depathologising the university. *Pedagogy, Culture & Society*, *33*(3), 1001–1018.

Griffiths, E. (2020). "But you don't look disabled" - Invisible disabilities, disclosure and being an 'insider' in disability research and 'other' in the disability movement and academia. In J. Leigh, & N. Brown (Eds.), *Ableism in Academia: Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education.* (pp. 124-142). University College London.

Hassard, J., Yildrim, M., Thomson, L., & Blake, H. (2024). Disclosing non-visible disabilities in educational workplaces: a scoping review. *British Medical Bulletin*, *150*(1), 23–41.

Kafer, A. (2003). Compulsory Bodies: Reflections on Heterosexuality and Able-bodiedness. *Journal of Women's History*, *15*(3), 77–89.

Kattari, S. K., Olzman, M., & Hanna, M. D. (2018). You Look Fine!: Ableist Experiences by People With Invisible Disabilities. *Affilia*, *33*(4), 477–492.

Levitt, J. M., Thelwall, M., & Moreira, F. (2024). Identifying disability-related barriers to academic employment. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, *49*(11), 2104–2115.

Lindsay, S., & Fuentes, K. (2022). It is Time to Address Ableism in Academia: A Systematic Review of the Experiences and Impact of Ableism among Faculty and Staff. *Disabilities 2* (2), 178–203.

Linton, S. (1998). Claiming disability, knowledge and identity. New York: New York University Press.

Loja, E., Costa, M. E., Hughes, B., & Menezes, I. (2013). Disability, embodiment and ableism: stories of resistance. *Disability & Society*, *28*(2), 190–203.

Marshall, J. E., Fearon, C., Highwood, M., & Warden, K. (2020). "What should I say to my employer… if anything?"- My disability disclosure dilemma. *International Journal of Educational Management*, *34*(7), 1105–1117.

McRuer, R. (2006). Introduction: Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability* (pp. 1-32). New York, USA: New York University Press.

Mellifont, D., Smith-Merry, J., Dickinson, H., Llewellyn, G., Clifton, S., Ragen, J., Raffaele, M., & Williamson, P. (2019). The ableism elephant in the academy: a study examining academia as informed by Australian scholars with lived experience. *Disability & Society*, *34*(7–8), 1180–1199.

Merchant, W., Read, S., D'Evelyn, S., Miles, C., & Williams, V. (2020). The insider view: tackling disabling practices in higher education institutions. *Higher Education*, *80*(2), 273–287.

Mik-Meyer, N. (2016). Othering, ableism and disability: A discursive analysis of co-workers' construction of colleagues with visible impairments. *Human Relations (New York)*, *69*(6), 1341–1363.

Nario-Redmond, M. R. (2019). *Ableism: the causes and consequence of disability prejudice*. Wiley Blackwell.

Olsen, J., Griffiths, M., Soorenian, A., & Porter, R. (2020). Reporting from the Margins: Disabled Academics Reflections on Higher Education. *Scandinavian Journal of Disability Research : SJDR*, *22*(1), 265–274.

Peruzzo, F. (2020). I am not disabled: Difference, ethics, critique and refusal of neoliberal academic selves. In Nicole Brown & Jennifer Leigh (Eds.), *Ableism in Academia* (p. 31). UCL Press.

Rodgers, J., Thorneycroft, R., Cook, P. S., Humphrys, E., Asquith, N. L., Yaghi, S. A., & Foulstone, A. (2023). Ableism in higher education: the negation of crip temporalities within the neoliberal academy. *Higher Education Research and Development*, *42*(6), 1482–1495.

Saltes, N. (2022). "It's all about student accessibility. No one ever talks about teacher accessibility": Examining ableist expectations in academia. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(7), 674–700.

Sharma, R. H., Asselin, R., Stainton, T., & Hole, R. (2025). Ableism and Employment: A Scoping Review of the Literature. *Social Sciences (Basel)*, *14*(2), Article 67.

Terry, P. M. (1996). "Preparing Educational Leaders to Eradicate the 'isms.'" Paper presented at the Annual International Congress on Challenges to Education: Balancing Unity and Diversity in a Changing World, Palm Beach, Aruba, July 10–12. Obtained from Educational Resources Information Center (ERIC).

Vaahtera, T., & Lappalainen, S. (2024). Able-mindedness and citizenship in education policy discourses on digital skills. *Pedagogy, Culture & Society*, *32*(5), 1209–1223.

Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development (Society for International Development)*, *51*(2), 252–258.

Wolbring, G. (2012). Expanding Ableism: Taking down the Ghettoization of Impact of Disability Studies Scholars. *Societies (Basel, Switzerland)*, *2*(3), 75–83.

Yerbury, J. J., & Yerbury, R.M. (2021). Disabled in academia: to be or not to be, that is the question. *Trends in Neurosciences*, *44*(7), 507-509.

CAPITOLUL XIX: DEZVOLTAREA COMPASIUNII: ROLUL ANIMALELOR ÎN CULTIVAREA EMPATIEI PRIN ACTIVITĂȚILE EDUCAȚIONALE

Mara-Grația DEZMIREAN, Asist. univ. drd.[1,2]
Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Lect. univ. dr.[1]
Tunde GIURGIUMAN, Lect. univ. dr.[3]
Adela-Simina LUCACI, Lect. univ. dr.[1]
Camelia ALĂMOREAN, Ing. dr.[1]
Alexandra CĂLUGĂR, Lect. univ. dr.[1]

[1] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
[2] Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
[3] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca, Facultatea de Medicină Veterinară
Autor corespondent: mara.dezmirean@usamvcluj.ro

Abstract: This article explores the role of animals in fostering empathy and compassion among students through Animal-Assisted Interventions (AAI). Recent studys show that by including animals in regular every day activities with students – whether through Animal-Assisted Therapy (AAT), Animal-Assisted Activities (AAA) or Animal-Assisted Education (AAE) – teachers are able to create a safe space for their students to develop compassion and empathy. Simultaneously, by integrating AAI we are promoting a more emotionally supportive, inclusive and compassionate environment for students to develop. Throughout this study we will take an indepth look at why pro-social qualities and behaviours are so important and how we can integrate AAI in universities.
Keywords: empathy, compassion, adolescents, students, inclusion, AAI.

Rezumat: Acest articol explorează rolul animalelor în cultivarea empatiei și compasiunii în rândul studenților prin intermediul intervențiilor asistate de animale (Animal-Assisted Interventions – AAI). Studii recente arată că, prin includerea animalelor în activitățile cotidiene ale studenților – fie prin terapie asistată de animale (Animal-Assisted Therapy – AAT), activități asistate de animale (Animal-Assisted Activities – AAA) sau educație asistată de animale (Animal-Assisted Education – AAE) – cadrele didactice pot crea un spațiu sigur

în care studenții să își dezvolte compasiunea și empatia. În același timp, integrarea AAI contribuie la promovarea unui mediu educațional mai incluziv, mai suportiv din punct de vedere emoțional și mai orientat spre compasiune. De-a lungul acestui studiu, vom analiza în detaliu importanța calităților și comportamentelor pro-sociale și modalitățile prin care AAI poate fi integrat în universități.
Cuvinte-cheie: empatie, compasiune, adolescenți, studenți, incluziune, AAI.

1. Introducere

În prezent, mediul universitar contemporan ar trebui să acorde o atenție sporită nu doar transmiterii de cunoștințe teoretice, ci și formării competențelor profesionale. Instituțiile de învățământ superior ar trebui să-și asume rolul de a pregăti studenți capabili să răspundă atât provocărilor academice și profesionale, cât și celor sociale și emoționale. Empatia și compasiunea sunt valori fundamentale pentru coeziunea socială și pentru relațiile interpersonale autentice, motiv pentru care ar trebui să devină competențe esențiale în procesul de formare universitară.

Pentru a dezvolta aceste abilități, studenții trebuie să fie puși față în față cu diferite situații concrete, contexte în care să poată interacționa, dar și practici educaționale inovatoare. Printre metodele care ar putea fi integrate se numără și Intervențiile asistate de animale (Animal-Assisted Interventions – AAI).

În societatea actuală, animalele ocupă un loc tot mai important, fiind adesea parte integrantă a vieții de familie. Această apropiere reflectă conștientizarea faptului că animalele trăiesc experiențe emoționale pozitive și negative similare celor umane (Veissier et al., 2009; Panksepp, 2011). Deși studiile susțin această realitate, pentru majoritatea oamenilor ea se confirmă prin interacțiunea directă cu animalele.

Interacțiunile responsabile dintre oameni și animale au efecte demonstrate științific atât asupra sănătății fizice, cât și asupra stării de bine psihologice. De exemplu, studii experimentale au arătat că simpla mângâiere a unui câine determină o creștere semnificativă a nivelului de imunoglobulină A secretorie, indicator important al funcționării sistemului imunitar (Charnetski, Riggers & Brennan, 2004). Mai recent, cercetările au confirmat că contactul cu animalele reduce răspunsurile fiziologice asociate stresului, în special la persoanele provenite din medii urbane, ceea ce evidențiază rolul lor în susținerea rezilienței organismului (Langgartner et al., 2025). De asemenea, AAI implementate în mediul universitar s-au dovedit a fi eficiente în diminuarea anxietății și a stresului la studenți, confirmând din nou argumentul că aceste practici pot sprijini sănătatea mintală și performanța academică (Wood et al., 2021).

Dincolo de beneficiile individuale, interacțiunea etică și echilibrată cu animalele susține conceptele „One Health” și „One Welfare”, care subliniază

interdependența sănătății umane, animale și a mediului (Brown et al., 2024; Broom & Johnson, 2019). În acest sens, educarea tinerelor generații nu reprezintă doar o strategie de dezvoltare a empatiei și compasiunii, ci și un punct de pornire fundamental pentru sustenabilitate și coeziune socială la scară globală.

2. Abilitățile și comportamentele prosociale

Adaptarea individului în societate depinde în mare măsură de dezvoltarea abilităților prosociale, precum empatia, compasiunea și altruismul (Li Wei et al., 2024). Dintre acestea, empatia ocupă un loc central în formarea adolescenților și tinerilor, având un impact direct asupra stării de bine, a satisfacției față de viață și a echilibrului psihologic. În plus, empatia este considerată un predictor esențial al implicării în activități sociale și civice (Lenzi et al., 2014). Primele etape ale adolescenței constituie un moment critic pentru cultivarea acestei abilități, deoarece empatia stimulează comportamentele prosociale (Carrizales et al., 2021; Gamble et al., 2023).

Empatia este definită drept capacitatea de a înțelege și de a împărtăși emoțiile, gândurile sau experiențele altor persoane (Decety & Jackson, 2004). Această abilitate are un rol fundamental în construirea și menținerea relațiilor sociale, favorizează apariția comportamentelor prosociale și contribuie la reducerea manifestărilor agresive (Fig. 1). Studiile arată că persoanele cu un nivel ridicat de empatie tind să se implice mai des în acțiuni de sprijin și să dezvolte relații echilibrate și armonioase (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). În secțiunile următoare vom aprofunda dimensiunile empatiei, modalitățile prin care se manifestă și strategiile educaționale prin care aceasta poate fi dezvoltată.

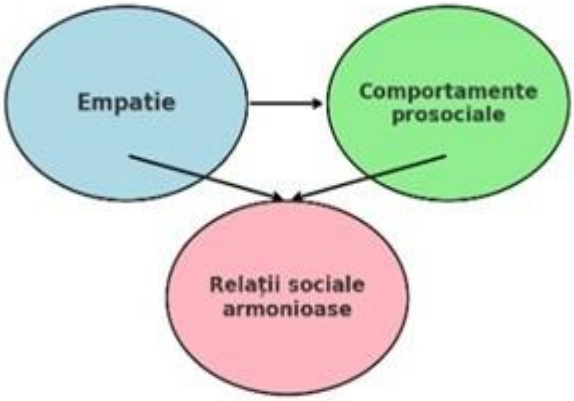


Figura 1. Relația dintre empatie, comportamente prosociale și relații sociale

Empatia este strâns corelată cu simțul responsabilității și cu moralitatea socială. Potrivit lui Hoffman (2020), ea constituie una dintre motivațiile centrale ale comportamentului moral, fiind prezentă încă din copilărie și evoluând odată cu dezvoltarea cognitivă. Totodată, cercetările arată că intervențiile educaționale orientate spre cultivarea empatiei au un efect pozitiv semnificativ asupra comportamentului social al copiilor și adolescenților, contribuind inclusiv la reducerea fenomenului de bullying (Batson, 2009; Malti & Krettenauer, 2013). Un exemplu relevant constă în programele de tip **Social and Emotional Learning (SEL)**. Acestea sunt implementate la nivel internațional și urmăresc dezvoltarea empatiei, autoreglării și cooperării, având rezultate notabile în creșterea comportamentelor prosociale și scăderea conflictelor interpersonale (Durlak et al., 2011). În România, proiecte educaționale dezvoltate în colaborare cu UNICEF și Universitatea „Babeș-Bolyai" au integrat competențele socio-emoționale în curriculum, demonstrând efecte benefice asupra capacității elevilor de a-și gestiona emoțiile și de a construi relații pozitive (Opre & Mihăilescu, 2018). Astfel de programe confirmă faptul că empatia poate fi cultivată și consolidată prin experiențe educaționale bine structurate, cu impact pe termen lung.

Comportamentele prosociale constituie un element fundamental al dezvoltării personale și sociale în rândul tinerilor și al studenților, putând fi definite drept „un set de acțiuni orientate spre binele altora" (Pfattheicher et al., 2022). Relevanța lor se extinde dincolo de sfera relațiilor interpersonale imediate. Implicarea în activități prosociale contribuie atât la sprijinirea unui bine colectiv – individual, comunitar și societal – precum și la cultivarea emoțiilor pozitive, la trăirea satisfacției personale și la consolidarea stării generale de bine (Varma et al., 2023). Printre exemple se numără voluntariatul, asistența socială, organizarea de evenimente caritabile sau orice alte acțiuni de sprijin reciproc (Aknin et al., 2020).

În context universitar, dezvoltarea abilităților prosociale dobândește o relevanță suplimentară, întrucât trecerea din mediul preuniversitar în cel universitar marchează o perioadă de tranziție către independență și responsabilitate socială. Tinerii petrec din ce în ce mai mult timp în grupuri noi, contexte academice și extracurriculare, iar asumarea unor comportamente prosociale facilitează integrarea, adaptarea și menținerea unor relații sociale sănătoase (Li Wei et al., 2024). Relațiile interpersonale pozitive, cultivate prin colaborare și sprijin reciproc, au un rol esențial în dezvoltarea emoțională, socială și a identității studenților.

Cercetările subliniază, de asemenea, rolul crucial al influenței colegilor. Feedback-ul pozitiv și încurajările primite din partea grupului sunt corelate cu o

implicare crescută în comportamente prosociale și cu o mai mare satisfacție personală (Wagemaker et al., 2022). În schimb, expunerea la contexte sociale negative – cum ar fi colegii implicați în comportamente antisociale – poate favoriza internalizarea și perpetuarea acestor modele, chiar și după ce influența directă a grupului scade (Wang & Qi, 2023; Li Wei et al., 2024).

Prin urmare, mediul universitar reprezintă o platformă privilegiată pentru cultivarea comportamentelor prosociale. Activitățile extracurriculare, programele de voluntariat, proiectele de învățare prin serviciu comunitar (service-learning) și practicile educaționale colaborative pot deveni resurse eficiente pentru consolidarea empatiei, responsabilității sociale și a sentimentului de apartenență. Studiile recente arată că influența pozitivă a colegilor este deosebit de puternică în această etapă de viață, iar direcția generală a grupului – fie prosocială, fie antisocială – tinde să se consolideze și să influențeze pe termen lung traiectoria comportamentală a individului (Li Wei et al., 2024).

3. Intervențiile asistate de animale (IAA)

Pe lângă nevoia înnăscută de socializare și apartenență, specifică nu doar adolescenței, ci și tranziției spre viața adultă, studenții resimt o nevoie crescută de conectare, mai ales în contexte academice solicitante. *Teoria biofiliei* formulată de Edward O. Wilson explică tendința naturală a oamenilor de a stabili legături cu natura și animalele (Wilson, 1984; Kellert & Wilson, 1993). Această orientare constituie baza Intervențiilor Asistate de Animale (AAI), tot mai utilizate în mediul universitar și în programele de sprijin psihologic pentru studenți, având scopul de a reduce stresul academic, a crește capacitatea de concentrare și a facilita dezvoltarea empatiei (Capaldi, Dopko, & Zelenski, 2014; Pendry et al., 2019).

Literatura arată că presiunea academică, nesiguranța privind viitorul profesional și adaptarea la noul mediu social cresc vulnerabilitatea studenților la stres, anxietate și depresie (Beiter et al., 2015). În acest context, AAI sunt recomandate de specialiștii în psihologie educațională și consiliere universitară ca parte a unor programe multidisciplinare de sprijin emoțional și dezvoltare a competențelor socio-emoționale (Adams, 2009). Studiile arată că interacțiunea cu animalele reduce nivelurile de cortizol, promovează relaxarea și îmbunătățește dispoziția studenților în perioade de examene sau tranziții academice dificile (Beetz et al., 2012; Pendry & Vandagriff, 2019).

O meta-analiză (Crossman, 2017) confirmă faptul că o relație constantă cu animalele de companie susține reglarea emoțională, scade simptomele depresive și sprijină adaptarea socială în rândul tinerilor. Mai mult, Brelsford și colaboratorii

(2017) au demonstrat că terapia asistată de animale contribuie la creșterea stimei de sine și la consolidarea comportamentelor prosociale, aspecte esențiale pentru studenții aflați în tranziție către maturitate.

Conform IAHAIO - International Association of Human-Animal Interaction Organizations (2014), intervențiile asistate de animale sunt definite ca „activități structurate care implică animale în procese terapeutice, educaționale sau de promovare a sănătății, desfășurate în baza unor obiective documentate și evaluate". În practica academică, aceste intervenții se regăsesc în trei forme principale:

- **Terapia asistată de animale (AAT)** – derulată de specialiști în sănătate mintală, poate fi utilizată pentru studenții cu anxietate socială sau tulburări emoționale. De exemplu, Nimer și Lundahl (2007) au arătat că includerea unui câine de terapie în ședințe de terapie cognitiv-comportamentală sprijină reducerea anxietății și facilitează exprimarea emoțională.
- **Activitățile asistate de animale (AAA)** – cu rol informal, susțin bunăstarea emoțională și motivația. În mediul universitar, programe de tip *Stress Relief Pet Therapy* sunt organizate în biblioteci sau campusuri în perioada examenelor, demonstrând o scădere imediată a stresului și o creștere a sentimentului de apartenență (Crossman & Kazdin, 2015; Pendry et al., 2020).
- **Educația asistată de animale (AAE)** – poate fi integrată în proiecte educaționale interdisciplinare, menite să stimuleze colaborarea, responsabilitatea și gândirea critică. Spre exemplu, activitățile de tip Service-Learning, în care studenții se implică în acțiuni comunitare ce includ protecția animalelor sau voluntariat în adăposturi, au demonstrat efecte benefice asupra empatiei, implicării civice și dezvoltării abilităților socio-emoționale (Celio, Durlak, & Dymnicki, 2011).

Un alt cadru relevant pentru mediul universitar este Educația bazată pe compasiune (Humane Education – HE), care promovează respectul față de toate ființele vii, responsabilitatea socială și incluziunea. Aceasta se poate integra în activități curriculare și extracurriculare, având efecte demonstrate asupra reducerii comportamentelor antisociale și cultivării empatiei (Ascione, 1993; Melson, 2001; Kidd & Kidd, 2004).

Astfel, AAI reprezintă o resursă interdisciplinară cu beneficii validate științific atât în plan terapeutic, cât și educațional. În mediul universitar, aceste intervenții pot funcționa ca un "adaos" valoros al serviciilor de consiliere și sprijin psihologic, facilitând nu doar reducerea stresului, ci și dezvoltarea competențelor prosociale și consolidarea bunăstării studenților.

4. Provocări și perspective în implementarea intervențiilor asistate de animale în mediul universitar

Deși AAI au demonstrat beneficii clare pentru sănătatea mintală și dezvoltarea socio-emoțională a studenților, implementarea lor în mediul universitar nu este lipsită de provocări. O primă limitare ține de variabilitatea metodologică. Studiile existente diferă considerabil în ceea ce privește speciile implicate, durata programelor, obiectivele urmărite și instrumentele de evaluare, ceea ce face dificilă compararea rezultatelor și stabilirea unor standarde aplicabile la nivel internațional (Wood, Ohlsen, Thompson, & Hulin, 2021). Această limitare reduce puterea concluziilor și subliniază nevoia unor cercetări longitudinale, capabile să ofere date concrete despre eficiența AAI în contexte educaționale diverse (Crossman, 2017).

O altă provocare majoră este reprezentată de bunăstarea animalelor implicate. Conform recomandărilor IAHAIO (2014), animalele participante trebuie selectate riguros, monitorizate permanent și protejate împotriva stresului și a suprasolicitării. O publicație din 2015 (Ng et al., 2015) accentuează importanța responsabilității etice a profesioniștilor implicați și atrage atenția asupra riscului ca animalele să dezvolte reacții negative dacă nu sunt respectate standardele de siguranță și confort.

Un alt aspect este legat de acceptabilitatea culturală și instituțională. În unele campusuri, prezența animalelor poate ridica probleme legate de alergii, fobii sau bariere culturale referitoare la relația om–animal (Gee, Fine, & McCardle, 2017). În plus, resursele logistice și financiare necesare implementării unor programe de calitate reprezintă adesea o provocare pentru universități, mai ales în țările din Europa de Est, unde literatura științifică privind AAI este încă în curs de dezvoltare.

În pofida acestor dificultăți, viitorul este promițător. Integrarea AAI cu programele de educație socio-emoțională (SEL) deja validate în școli și universități poate amplifica impactul asupra empatiei, autoreglării emoționale și rezilienței (Durlak et al., 2011). Totodată, abordările interdisciplinare inspirate de conceptele One Health și One Welfare oferă un cadru inovator de colaborare între facultăți de psihologie, medicină veterinară și științe sociale, consolidând legătura dintre bunăstarea umană, animală și sustenabilitatea comunitară (Broom & Johnson, 2019; Brown, Jones, & Rushton, 2024).

În plus, dezvoltarea tehnologiei deschide noi posibilități. AAI mediate virtual pot sprijini sănătatea mintală și pot reprezenta alternative pentru studenții care, din motive medicale sau logistice, nu pot participa direct la interacțiuni față în față. Tardif-Williams și colaboratorii (2025) arată că astfel de soluții pot extinde

accesibilitatea AAI și pot completa programele clasice în contexte academice hibride sau internaționalizate.

Concluzionând, implementarea intervențiilor asistate de animale în mediul universitar presupune atât beneficii evidente, cât și provocări metodologice, etice și logistice. Standardizarea programelor, consolidarea cercetărilor longitudinale și integrarea tehnologiilor inovatoare pot contribui la transformarea AAI într-o componentă stabilă și responsabilă a strategiilor educaționale și de sprijin psihologic destinate studenților.

5. Concluzii

Intervențiile asistate de animale (AAI) reprezintă o resursă interdisciplinară valoroasă pentru mediul universitar, cu beneficii demonstrate atât în plan terapeutic, cât și educațional. Prin integrarea acestora în activitățile academice și extracurriculare, studenții își pot dezvolta empatia, compasiunea și comportamentele prosociale, abilități esențiale pentru adaptarea la provocările sociale și profesionale contemporane. Totodată, AAI contribuie la reducerea stresului și a anxietății, la consolidarea stimei de sine și la crearea unui climat educațional mai incluziv și mai suportiv din punct de vedere emoțional.

În același timp, implementarea acestor programe necesită o abordare responsabilă, care să țină cont de standardele etice privind bunăstarea animalelor, de adaptarea la specificul cultural și instituțional al universităților și de nevoia de cercetări riguroase și de lungă durată. Prin valorificarea unor concepte precum *One Health* și *One Welfare* și printr-o deschidere mai mare către tehnologi, AAI pot fi dezvoltate ca practici sustenabile, capabile să răspundă atât nevoilor studenților, cât și celor ale comunității academice.

Astfel, intervențiile asistate de animale se conturează nu doar ca o metodă de sprijin psihologic, ci și ca o strategie educațională inovatoare, cu impact pe termen lung asupra bunăstării și formării integrale a tinerilor.

Referințe bibliografice:

Adams, C. M. (2009). Animal-assisted interventions for youth: A systematic review. *Journal of Creativity in Mental Health, 4*(4), 341–357.

Aknin, L. B., Van de Vondervoort, J. W., & Hamlin, J. K. (2020). Positive feelings reward and promote prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology, 20,* 55–59.

Ascione, F. R. (1993). Children who are cruel to animals: A review of research and implications for developmental psychopathology. *Anthrozoös, 6*(4), 226–247.

Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3–15). MIT Press.

Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human–animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology, 3,* 234.

Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders, 173,* 90–96.

Brelsford, V. L., Meints, K., Gee, N. R., & Pfeffer, K. (2017). Animal-assisted interventions in the classroom—A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(7), 669.

Broom, D. M., & Johnson, K. G. (2019). *Stress and animal welfare* (2nd ed.). Springer.

Brown, H. L., Jones, B. A., & Rushton, J. (2024). One Health: A structured review and commentary on trends and themes. *One Health Outlook, 6*(1), 1–16.

Capaldi, C. A., Dopko, R. L., & Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5,* 976.

Carrizales, A., Branje, S., & Lannegrand, L. (2021). Disentangling between-and within-person associations between empathy and prosocial behaviours during early adolescence. *Journal of Adolescence, 93,* 114–125.

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34*(2), 164–181.

Charnetski, C. J., Riggers, S., & Brennan, F. X. (2004). Effect of petting a dog on immune system function. *Psychological Reports, 95*(3), 1087–1091.

Crossman, M. K. (2017). Effects of interactions with animals on human psychological distress. *Journal of Clinical Psychology, 73*(7), 761–784.

Crossman, M. K., & Kazdin, A. E. (2015). Animal visitation programs in colleges and universities: An efficient model for reducing student stress. *Journal of College Student Psychotherapy, 29*(4), 295–312.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 646–718). Wiley.

Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 261–267.

Gamble, R. S., Henry, J. D., & Vanman, E. J. (2023). Empathy moderates the relationship between cognitive load and prosocial behaviour. *Scientific Reports, 13*(1), 824.

Gee, N. R., Fine, A. H., & McCardle, P. (2017). *How animals help students learn: Research and practice for educators and mental-health professionals.* Routledge.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* Cambridge University Press.

IAHAIO. (2014). *IAHAIO white paper 2014: The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and guidelines for wellness of animals involved.* International Association of Human-Animal Interaction Organizations. https://iahaio.org

Jalongo, M. R. (2005). "What are all these dogs doing at school?": Using therapy dogs to promote children's reading practice. *Childhood Education, 81*(3), 152–158.

Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (Eds.). (1993). *The biophilia hypothesis.* Island Press.

Kidd, A. H., & Kidd, R. M. (2004). Benefits, problems, and responsibilities of early pet ownership. *Psychological Reports, 95*(2), 375–380.

Langgartner, D., Weimer, K., Brunner-Weisser, J., Winkler, R., Mannes, M., Huber-Lang, M., … Benson, S. (2025). Pawsitive impact: How pet contact ameliorates adult inflammatory stress responses in individuals raised in an urban environment. *Brain, Behavior, and Immunity.* Advance online publication.

Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M., & Santinello, M. (2014). How school can teach civic engagement besides civic education: The role of democratic school climate. *American Journal of Community Psychology, 54*(3–4), 251–261.

Li, W., He, Q. F., Lan, J. Z., Ge, M. W., Shen, L. T., Hu, F. H., ... & Chen, H. L. (2024). Empathy as a mediator of the relation between peer influence and prosocial behavior in adolescence: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence,* 1–22.

Li Wei, X., Zhang, L., & Wang, Y. (2024). Peer influence and adolescent prosocial behavior: The moderating role of self-regulation. *Journal of Adolescence, 98,* 45–57.

Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development, 84*(2), 397–412.

Melson, G. F. (2001). *Why the wild things are: Animals in the lives of children.* Harvard University Press.

Mueller, M. K. (2014). Human-animal interaction as a context for positive youth development: A relational developmental systems approach to constructing human-animal interaction theory and research. *Human Development, 57*(1), 5–25.

Nimer, J., & Lundahl, B. (2007). Animal-assisted therapy: A meta-analysis. *Anthrozoös, 20*(3), 225–238.

Ng, Z., Albright, J., Fine, A. H., & Peralta, J. (2015). Our ethical and moral responsibility: Ensuring the welfare of therapy animals. In Handbook on animal-assisted therapy (pp. 357-376). Academic Press.

Opre, A., & Mihăilescu, C. (2018). *Educația socio-emoțională în școlile din România: Proiecte și practici educaționale.* Editura Universității „Babeș-Bolyai".

Panksepp, J. (2011). Cross-species affective neuroscience decoding of the primal affective experiences of humans and related animals. *PloS one*, *6*(9), e21236.

Pendry, P., & Vandagriff, J. L. (2019). Animal visitation program (AVP) reduces cortisol levels of university students: A randomized controlled trial. *AERA Open, 5*(2), 1–12.

Pendry, P., Vandagriff, J. L., & Gee, N. R. (2019). Short- and long-term effects of a university-based animal visitation program (AVP) on student participants' well-being. *Stress & Health, 35*(5), 601–614.

Pendry, P., Smith, A. N., & Roeter, S. M. (2020). Randomized trial examining effects of animal-assisted stress prevention program on college students' well-being. *AERA Open, 6*(2), 1–12.

Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., Thielmann, I., & Böhm, R. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion in Psychology, 44,* 124–129.

Tardif-Williams, C. Y., Binfet, J. T., Green, F. L., Godard, R. J., Singal, A., Rousseau, C. X., ... & Willcox, A. (2025). Beyond the campus context: Reducing stress among students and community members through virtual canine comfort modules. Human-Animal Interactions, 13(1), 0015.

Varma, P., Brooker, J., & Newton, C. (2023). Prosociality and well-being: A systematic review of longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Review, 27*(1), 3–28.

Veissier, I., Boissy, A., Desire, L., & Greiveldinger, L. (2009). Animals' emotions: studies in sheep using appraisal theories. *Animal Welfare*, *18*(4), 347-354.

Wagemaker, E., Van der Graaff, J., & Branje, S. (2022). Peer influence and prosocial behavior in adolescence: The role of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence, 51*(4), 697–711.

Wang, Z., & Qi, C. (2023). Negative peer influence and adolescent risk behavior: A meta-analytic review. *Developmental Psychology, 59*(5), 912–927.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia.* Harvard University Press.

Wood, E., Ohlsen, S., Thompson, J., & Hulin, J. (2021). Animal-assisted interventions for the improvement of mental health outcomes in higher education students: A systematic review of randomised controlled trials. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(20), 10768.

Yates, M., & Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development, 5*(1), 85–111.

CAPITOLUL XX: CONSTRUIND PUNȚI ÎNTRE GENERAȚII: STILURILE DE COMUNICARE ALE GENERAȚIILOR X, Y ȘI Z ÎN EDUCAȚIE ȘI VIAȚA COTIDIANĂ

Tunde Ildiko GIURGIUMAN, Lect. univ. dr.[1]
Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Lect. univ. dr.[2]
Adela-Simina LUCACI, Lect. univ. dr.[2]
Nicoleta GUDEA, Lect. univ. dr.[1]
Alexandra CĂLUGĂR, Lect. univ. dr.[2]
Mara-Grația DEZMIREAN, Asist. univ. drd.[2,3]

[1] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca, Facultatea de Medicină Veterinară
[2] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
[3] Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
tunde.giurgiuman@usamvcluj.ro

Abstract: This study investigates the differences and similarities in the preferred communication styles of Generations X, Y, and Z within educational and personal contexts. A mixed-methods approach was employed, combining both quantitative and qualitative research methods. A structured questionnaire was administered to participants from the three generations who are active in or frequently engaged with educational environments. In addition, semi-structured interviews were conducted to explore participants' perspectives and motivations in greater depth. Previous studies (Lee & Yi, 2023; Watson, 2018; Dick, 2019) have highlighted notable differences in communication styles and work values across generations. Similarly, research by Raslie & Ting (2021) and Jenei & Machová (2024) points out that Generations Y and Z tend to favor fast, digital, and flexible communication, while Generation X prefers more direct and formal styles. The findings of this study support these trends and reveal a shared need for clarity, empathy, and constructive feedback across all generations. Despite the evident generational differences in communication preferences and channels, the study highlights a common ground rooted in the need for authenticity, clarity, and empathetic interaction. Understanding these generational characteristics can significantly improve the educational process and support the development of

communication strategies tailored to intergenerational diversity. The results offer valuable insights for educators, trainers, and education professionals seeking to foster effective and inclusive dialogue across generation.
Keywords: intergenerational communication, communication styles, Generation X, Generation Y (Millennials), Generation Z, intergenerational diversity.

Rezumat: Acest studiu investighează diferențele și asemănările dintre stilurile de comunicare preferate ale Generațiilor X, Y și Z în contexte educaționale și personale. A fost utilizată o abordare mixtă, care a combinat metode de cercetare cantitative și calitative. Un chestionar structurat a fost aplicat participanților din cele trei generații, activi sau frecvent implicați în medii educaționale. În plus, au fost realizate interviuri semi-structurate pentru a explora în profunzime perspectivele și motivațiile participanților. Studii anterioare (Lee & Yi, 2023; Watson, 2018; Dick, 2019) au evidențiat diferențe notabile în stilurile de comunicare și în valorile de muncă dintre generații. În mod similar, cercetările realizate de Raslie & Ting (2021) și Jenei & Machová (2024) arată că Generațiile Y și Z tind să prefere o comunicare rapidă, digitală și flexibilă, în timp ce Generația X favorizează forme mai directe și mai formale. Rezultatele acestui studiu susțin aceste tendințe și dezvăluie o nevoie comună de claritate, empatie și feedback constructiv la toate generațiile. În ciuda diferențelor evidente între generații, în ceea ce privește preferințele și canalele de comunicare, studiul evidențiază existența unui teren comun, fundamentat pe nevoia de autenticitate, claritate și interacțiune empatică. Înțelegerea acestor caracteristici generaționale poate îmbunătăți semnificativ procesul educațional și poate sprijini dezvoltarea unor strategii de comunicare adaptate diversității intergeneraționale. Rezultatele oferă perspective valoroase pentru cadre didactice, formatori și profesioniști din domeniul educației care urmăresc să încurajeze un dialog eficient și incluziv între generații.
Cuvinte-cheie: comunicare intergeneraională, stiluri de comunicare, Generația X, Generația Y (Millennials), Generația Z, diversitate intergeneraională

1. Introducere

În ultimele decenii, transformările sociale, culturale și tehnologice au contribuit la conturarea unor diferențe semnificative între generații. Generațiile X, Y (Millennials) și Z se disting nu doar prin reperele istorice și socio-economice care le-au marcat formarea, ci și prin stilurile de comunicare, preferințele și valorile care le caracterizează.

Într-o societate din ce în ce mai interconectată, modul în care aceste generații interacționează și comunică între ele are un impact direct asupra educației, relațiilor profesionale și vieții cotidiene.

Literatura de specialitate subliniază că diferențele intergeneraționale pot genera atât provocări, cât și oportunități. Pe de o parte, diversitatea stilurilor de

comunicare poate conduce la tensiuni, neînțelegeri și bariere în procesul educațional sau în cadrul familial iar pe de altă parte, înțelegerea acestor particularități și valorificarea lor poate facilita cooperarea, co-crearea și construirea unor punți solide între generații. În acest sens, Lee și Yi (2023) au evidențiat că, deși Generația X se diferențiază de Generațiile Y și Z prin valorile de muncă, stilurile de comunicare ale X și Y prezintă similitudini, în timp ce Z se distinge printr-o abordare diferită.

În domeniul educațional, Watson (2018) a arătat că preferințele de comunicare variază în funcție de context, cadrele didactice optând pentru interacțiunea față-în-față cu administratorii iar în relația cu părinții pentru mijloace digitale precum emailul sau telefonul, În studiul său asupra profesorilor Watson a arătat că modul în care aceștia preferă să comunice depinde de situație și de persoanele implicate, cu alte cuvinte cu administratorii (director, conducere, superiori ierarhici, etc.) profesorii preferă comunicarea directă, față-în-față, deoarece discuțiile cu administrația școlii sunt de obicei mai formale, mai importante și necesită claritate și feedback imediat iar cu părinții elevilor profesorii nu aleg predominant întâlnirile față-în-față, ci preferă canale digitale (email, telefon). Explicația este una prctică: aceste canale sunt mai rapide, mai flexibile și mai ușor de folosit pentru a transmite informații sau pentru a răspunde punctual la întrebări. Watson subliniază că nu există o singură preferință de comunicare valabilă pentru toate situațiile: profesorii aleg față-în-față atunci când este nevoie de dialog direct și formal dar se bazează pe digital (email, telefon) atunci când comunică cu părinții, unde contează eficiența și rapiditatea.

Totodată, Dick (2019) atrage atenția asupra faptului că, dincolo de diferențele accentuate în literatura de specialitate, există și numeroase asemănări în valorile de muncă ale generațiilor, ceea ce sugerează nevoia de a evita stereotipizarea.

Alte cercetări (Raslie & Ting, 2021; Jenei & Machová, 2024) confirmă tendința Generațiilor Y și Z de a prefera o comunicare rapidă, digitală și flexibilă, în timp ce Generația X continuă să manifeste o înclinație spre forme mai directe și mai formale. Totuși, indiferent de aceste diferențe, studiile converg asupra existenței unui teren comun în comunicarea intergeneracională, fundamentat pe autenticitate, claritate și empatie.

În acest context, studiul de față își propune să exploreze stilurile de comunicare specifice Generațiilor X, Y și Z cu accent pe modul în care acestea se manifestă atât în mediul educațional, cât și în viața de zi cu zi. Cercetarea are la bază un chestionar aplicat unui eșantion divers de participanți, urmărind identificarea asemănărilor, diferențelor și a posibilelor strategii de armonizare a dialogului

intergenerațional. Scopul acestui demers este de a oferi o perspectivă analitică asupra modului în care comunicarea poate contribui la consolidarea relațiilor dintre generații și la dezvoltarea unor practici educaționale și sociale adaptate unei lumi aflate într-o continuă schimbare.

2. Metode

Pentru a investiga diferențele și asemănările dintre stilurile de comunicare ale Generațiilor X, Y și Z, cercetarea de față a adoptat o abordare metodologică mixtă, combinând analiza teoretică, prin revizuirea sistematică a literaturii de specialitate, cu o investigație empirică bazată pe date primare colectate prin intermediul unui chestionar structurat și al interviurilor semi-structurate.

Optarea pentru o metodologie mixtă a fost determinată de complexitatea temei, care implică atât dimensiuni conceptuale – cum ar fi caracteristicile stilurilor de comunicare, influențele culturale și digitale asupra interacțiunii intergenerașionale – cât și experiențe concrete, perceptibile și interpretabile la nivel individual.

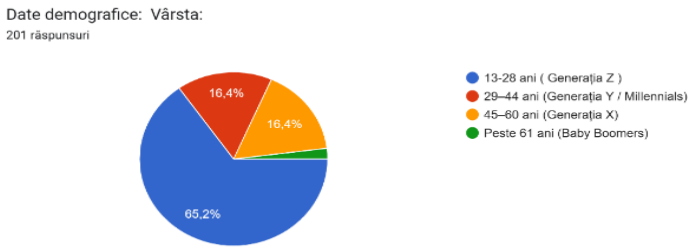
În acest sens, analiza literaturii oferă un cadru teoretic solid, care sprijină formularea ipotezelor și a obiectivelor cercetării, în timp ce investigația empirică permite validarea acestora în contexte reale, prin observarea și compararea comportamentelor și preferințelor de comunicare ale participanților din cele trei generații. Mai mult, combinarea metodologiilor cantitative și calitative facilitează **o** perspectivă integrată și mai nuanțată asupra fenomenului studiat: datele cantitative oferă posibilitatea identificării unor tipare generale și a diferențelor statistice între generații, în timp ce datele calitative permit aprofundarea motivațiilor, percepțiilor și experiențelor subiective ale participanților. Această abordare contribuie la creșterea validității și relevanței rezultatelor, oferind o bază solidă pentru formularea concluziilor și recomandărilor practice în domeniul comunicării intergenerașionale, în special în mediul educațional.

Etapa teoretică a cercetării a constat în examinarea sistematică a surselor relevante din literatura științifică internațională și națională, cu scopul de a identifica trăsături definitorii ale stilurilor de comunicare specifice fiecărei generații, influențele culturale și tehnologice asupra acestora, precum și implicațiile lor în mediul educațional și social. Au fost analizate lucrări semnificative precum: Lee & Yi (2023) **–** referitoare la valorile muncii și stilurile de comunicare între Generațiile X, Y și Z; Watson (2018) **–** privind diferențele intergenerașionale în comunicare în rândul cadrelor didactice**;** Neagu Gh. (2022) – evidențiind caracteristicile generațiilor în context românesc; Raslie & Ting (2021) **–** privind stilurile de comunicare preferate de Generațiile Y și Z; Jenei & Machová (2024) – referitoare la

comunicare și leadership în contexte intergenerașionale. Această analiză a oferit un cadru teoretic solid, servind drept bază pentru formularea ipotezelor de cercetare și pentru elaborarea instrumentului empiric utilizat ulterior.

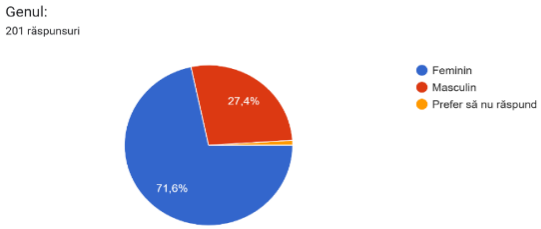
Partea aplicată a studiului a presupus utilizarea unui chestionar standardizat, structurat în trei secțiuni principale: Date sociodemografice – vârstă, profesie, nivel de educație și apartenența generațională; Preferințe și frecvență a stilurilor de comunicare – în viața personală și în context educațional (față-în-față, online, scris, verbal, formal/informal); Percepții intergenerașionale și autoevaluarea eficienței comunicării. Chestionarul a inclus 15 itemi, dintre care 11 închiși (cu răspunsuri predefinite, grile și scale Likert) și 4 deschiși, care ofereau posibilitatea completării cu comentarii personale. Timpul mediu de completare a fost estimat între 5 și 7 minute. Instrumentul a fost aplicat online, iar eșantionul a fost constituit prin metoda neprobabilistică „bulgăre de zăpadă", incluzând participanți din mai multe generații: Generația X (1965–1980): 33 respondenți; Generația Y (1981–1996): 33 respondenți; Generația Z (1997–2012): 131 respondenți; Baby Boomers (1946–1964): 4 respondenți.

Această structură a permis obținerea de date relevante privind atât tendințele generale, cât și percepțiile subiective ale respondenților, facilitând o analiză comparativă între generații și oferind premise solide pentru identificarea stilurilor de comunicare și a preferințelor intergenerașionale.

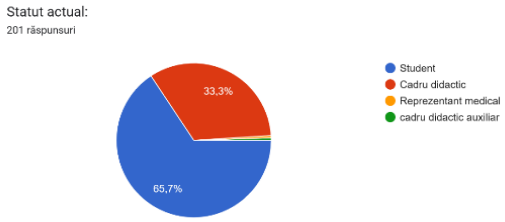


3. Rezultate și discuții

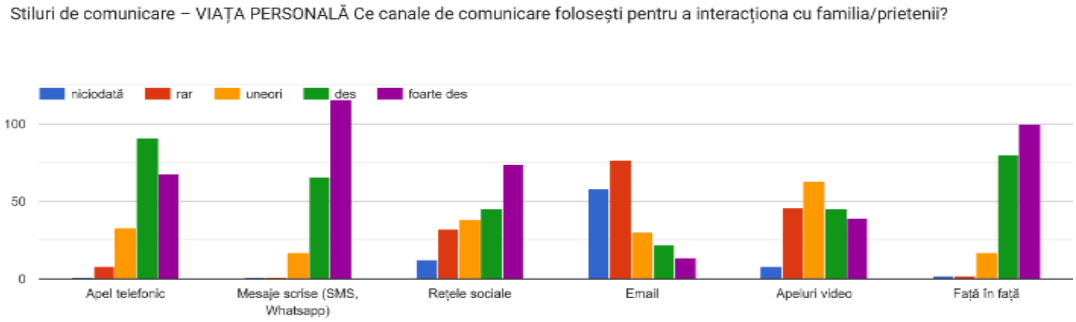
Datele au fost colectate și organizate în format digital Google Forms, iar analiza statistică descriptivă a fost realizată prin metoda calculul frecvențelor, procentelor și reprezentarea grafică (diagrame, tabele). Răspunsurile deschise au fost analizate calitativ prin identificarea temelor recurente. Dintre respondenții care au completat chestinarul: 71,6 % au fost femei, 27,4% bărbați.



Din totalul răspunsurilor 201 respondenţi ca şi statut: 65,7 % studenţi, 33,3 % cadre didactice.



La itemul ce a vizat canalele de comunicare folosite pentru a interacționa cu familia/prietenii: Mesaje scrise (SMS, WhatsApp) este cel mai folosit canal, majoritatea îl folosesc foarte des (peste 100 respondenți); Față în față - îl folosesc des și foarte des; Apel telefonic- folosit în mare parte uneori și des, dar și un număr relevant foarte des; Rețele sociale- utilizate mai mult des și uneori; mai puțin decât SMS și Întâlniri față în față; Email- Frecvența dominantă este rar și niciodată – folosit mai puțin în viața personală; apeluri video- utilizate uneori și rar – nu este un canal dominant.



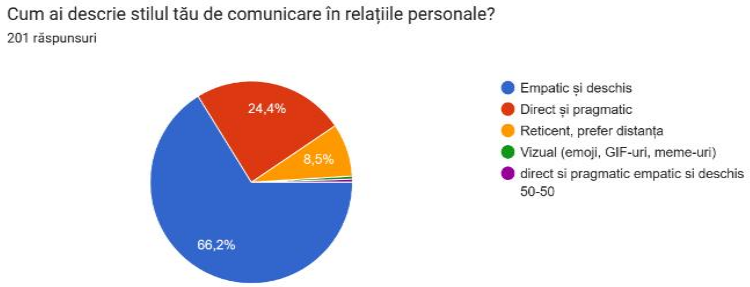
Itemul - „Cum ai descrie stilul tău de comunicare în relațiile personale?” a oferit perspective relevante asupra preferințelor comunicaționale ale respondenților. Analiza datelor indică faptul că majoritatea covârșitoare a participanților

(aproximativ două treimi) se descriu drept persoane empatice și deschise, sugerând o orientare puternică spre conexiunea emoțională în interacțiunile personale.

Un procent semnificativ mai mic (aproximativ 25%) se identifică cu un stil direct și pragmatic, ceea ce indică o abordare mai rațională și orientată spre eficiență în comunicare. Totodată, un procent redus de respondenți preferă comunicarea indirectă sau menținerea unei anumite distanțe, ceea ce poate reflecta nevoia de spațiu personal sau trăsături introvertite.

Stilurile vizuale și mixte (cum ar fi utilizarea frecventă a GIF-urilor sau emoji-urilor) sunt aproape marginale, semnalând că în relațiile personale comunicarea emoțională și verbală rămâne mult mai apreciată decât cea digitală sau vizuală.

Aceste rezultate sunt coerente cu datele privind canalele preferate pentru comunicarea personală, evidențiind predominanța mesajelor scrise și a interacțiunii față-în-față. În concluzie, datele sugerează că, într-un context personal, stilul cald, empatic și deschis este mult mai valorat decât comunicarea rațională, rece sau strict pragmatică.



În ceea ce privește metoda de rezolvare a conflictelor - datele prezentate indică că majoritatea covârșitoare a respondenților (~75%) preferă rezolvarea conflictelor prin discuție față în față. Aceasta sugerează că, în situații conflictuale, participanții acordă o importanță deosebită dialogului direct și interacțiunii personale, pentru clarificarea neînțelegerilor și găsirea unor soluții comune. Un procent semnificativ mai mic utilizează metode indirecte sau pasive: aproximativ 13% aleg tăcerea sau distanțarea, ceea ce poate reflecta o tendință de evitare a confruntării sau nevoia de a lua timp pentru a se calma și a analiza situația înainte de a reacționa. De asemenea, aproximativ 11% dintre respondenți preferă transmiterea unui mesaj scris, indicând o dorință de a comunica clar și documentat, dar fără contact direct imediat. Metodele fizice sau cele care depind de natura conflictului

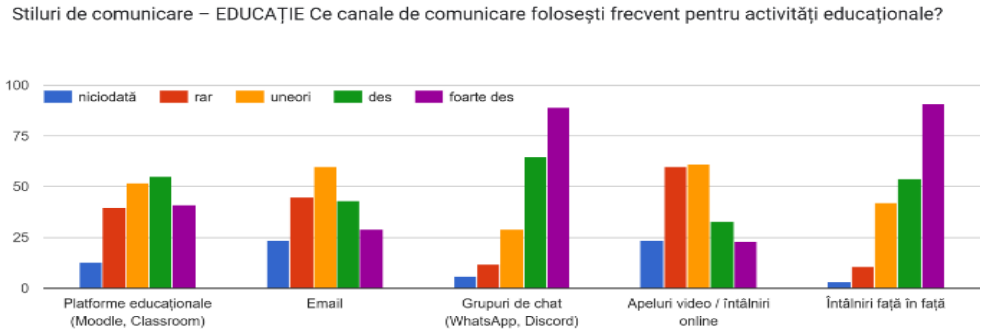
sunt foarte rare (~0,5% fiecare), ceea ce sugerează că abordările agresive sau ambigue sunt marginale în rândul participanților.

În ansamblu, rezultatele subliniază că rezolvarea constructivă a conflictelor se bazează în principal pe dialog direct și deschis, iar metodele indirecte sau non-verbale sunt utilizate doar ca soluții secundare, complementare.

Se confirmă stilul predominant empatic și deschis (66,2%) → corelat cu preferința pentru rezolvarea conflictelor față în față (75,1%). Comunicarea față în față este importantă atât în interacțiuni pozitive, cât și în situații tensionate. Persoanele chestionate par să valorizeze comunicarea directă, sinceră și personală.

În relațiile personale, conflictele sunt tratate în mod matur, iar evitarea sau pasivitatea sunt mai puțin frecvente.

Graficul care relevă răspunsurile la întrebarea: „Ce canale de comunicare folosești frecvent pentru activități educaționale?” putem observa că cele mai uzuale canalele sunt: platforme educaționale, email, grupuri de chat, apeluri video și întâlniri față în față.



Grupurile de chat și întâlnirile față în față sunt cele mai frecvente modalități de comunicare educațională – rapide, interactive și directe. Platformele educaționale sunt importante, dar nu dominante – probabil folosite pentru organizare, nu comunicare efectivă. Emailul și apelurile video sunt mai puțin utilizate – considerate lente sau formale.

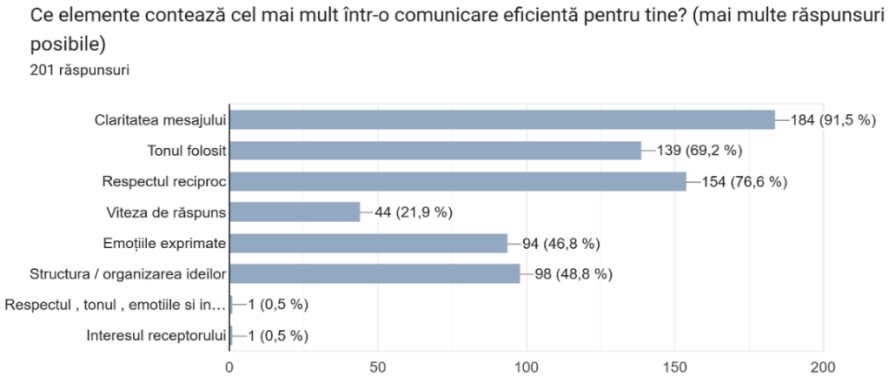
Corelare cu celelalte grafice confirmă preferința generală pentru comunicare directă și instantanee (chat și față în față), similar cu stilul personal. Comunicarea educațională este mai funcțională decât emoțională, dar rămâne ancorată în canale interactive.

Claritatea contează mai mult decât forma. Cea mai mare parte a respondenților (43,3%) nu sunt preocupați de canalul de comunicare, atâta timp cât

mesajul este clar – accentul este pus pe conținut, nu pe formă. Față în față rămâne important: aproape o treime preferă feedback-ul în interacțiunea directă, ceea ce poate facilita înțelegerea și oferă posibilitatea de clarificare în timp real. Scrisul rămâne relevant: aproape egali cu preferința pentru față în față, mulți apreciază claritatea și trasabilitatea oferite de feedback-ul scris. Apelurile video sunt nepopulare: feedback-ul prin video este nepreferat, poate din cauza disconfortului sau efortului suplimentar perceput. Participanții pun accent pe eficiență și claritate, mai puțin pe formatul tehnic.

Graficul care analizează preferințele participanților „Ce stil de comunicare preferi în procesul educațional?" relevă: 38,3 % preferă un stil relaxant, empatic, participativ, 35,8% cel vizual, interactiv (imagini, video, prezentări), 18,9 % cel clar, structurat, formal, 3% succint, la obiect, 2% alte opțiuni (combinări, în funcție de subiect). Educația eficientă este empatică și interactivă. Cele mai apreciate stiluri sunt cele care stimulează implicarea activă, oferă sprijin emoțional, includ elemente vizuale și multimedia. Stilul formal este în scădere. Doar 1 din 5 respondenți preferă un stil clar și structurat, indicând o tendință spre forme mai umane și dinamice de predare. Adaptabilitatea este cea care contează. Chiar dacă procentele sunt mici, apar și preferințe pentru comunicare mixtă sau ajustabilă în funcție de context – ceea ce sugerează că flexibilitatea în comunicare este valorizată. Această preferință pentru relaxare, claritate și interactivitate se aliniază cu preferințele față de feed-back clar indiferent de canal, alegerea comunicării față în față în conflicte, utilizarea frecventă a grupurilor de chat și întâlnirilor directe.

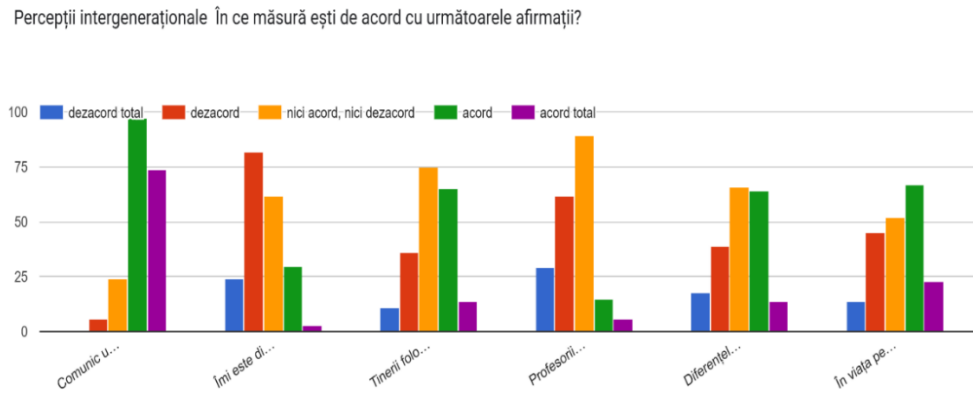
La itemul cu răspuns semi-deschis - Ce elemente contează cel mai mult într-o comunicare eficientă pentru tine graficul arată astfel:



Top cinci elemente considerate importante: claritatea mesajului 91,5 %, respecectul reciproc 76,6, tonul folosit 69, 2%, structura/organiyarea ideilor 48,8%,

emoțiile exprimate 46,8 %. Elemente mai puțin importante: viteza de răspuns 21,9 %, răspunsuri combinate, rare 0,5 %.

Graficul care reflectă percepțiile intergenerаționale în rândul respondenților, pe baza gradului de acord față de anumite afirmații arată astfel: 1. „Comunic ușor cu persoane din alte generații", 2. „Îmi este dificil să colaborez cu persoane din alte generații", 3. „Tinerii folosesc un limbaj greu de înțeles pentru alte generații", 4. „Profesioniștii din alte generații nu mă ascultă cu adevărat", 5. „Diferențele de vârstă duc la conflicte de opinie", 6. „În viața personală colaborez bine cu persoane de alte vârste"



În general comunicarea și colaborarea între generații sunt percepute în mod preponderent pozitiv, în special în viața personală, provocările apar mai degrabă în limbajul utilizat de tineri și în mediile profesionale, unde uneori este perceput un dezinteres din partea generațiilor mai în vârstă, conflictul între generații nu este o temă centrală, dar diferențele de viziune sunt recunoscute, atitudinea generală reflectă deschidere, adaptabilitate și dorință de cooperare între generații.

La itemul cu răspuns deschis - Ce te ajută să comunici eficient în mediul educațional, indiferent de vârstă? am realizat o grupare tematică. Respect reciproc și atitudine pozitivă, deschisă, modestie, sinceritate; empatie și ascultare activă, capacitatea de a înțelege perspectiva celuilalt; răbdare, ascultare fără întrerupere, încurajarea dialogului; claritate și adaptarea limbajului, limbaj clar, concret, accesibil; adaptarea mesajului la vârsta și nivel de înțelegere; structurare și organizare a mesajului, exemple, organizare a ideilor; suporturi vizuale (PowerPoint, imagini, video); comunicare față în față și nonverbală, controlul; emoțiilor, interpretarea semnalelor nonverbale; întâlniri directe, tonul vocii, contact vizual,

mimică; inteligență emoțională și conștientizarea diferențelor; adaptarea la nevoile emoționale ale interlocutorului s/au dovedit a fi cele mai apreciate.

Comunicarea eficientă în mediul educațional este percepută ca un proces empatic, bazat pe respect reciproc, claritate și adaptare la contextul interlocutorului. Oamenii pun accent pe ascultare activă, exprimare clară și lipsa prejudecăților legate de vârstă, cu un interes crescut față de suporturile vizuale și interacțiunea directă.

Itemul - Ce propuneri ai pentru o mai bună înțelegere între generații, în educație și viața privată? a relevat răspunsuri majoritare legate de: respect reciproc și renunțarea la superioritate, tratament egal indiferent de vârstă, renunțarea la prejudecăți („am mai mulți ani ca și tine”), empatie, răbdare și ascultare, punerea în locul celuilalt, înțelegerea diferențelor de percepție între generații, comunicare deschisă și sinceră, exprimare clară, onestă, dialog liber, fără formalism excesiv, activități comune și învățare reciprocă, proiecte educaționale intergenerаționale, colaborare între tineri și vârstnici, educație și formare continuă, cursuri de comunicare, empatie, psihologia generațiilor, deschidere către tehnologie și adaptare la schimbare, renunțarea la stereotipuri și judecată, acceptarea diferențelor ca oportunități, nu bariere, reducerea conflictelor prin înțelegerea contextelor culturale.

Tendințele dominante în ambele întrebări reflectă un consens puternic: comunicarea eficientă și înțelegerea între generații nu țin de tehnici sofisticate, ci de valori umane fundamentale – respect, empatie, claritate și disponibilitate de a învăța unii de la alții. De asemenea, există o apreciere pentru interacțiunea directă, pentru sinceritate și pentru construirea de punți între generații, nu ziduri.

4. Concluzii

În urma analizei stilurilor de comunicare intergenerаționale, studiul nostru evidențiază diferențe semnificative în preferințele și comportamentele de comunicare ale diferitelor generații. Aceste diferențe pot influența eficiența interacțiunilor în mediul educațional și profesional, subliniind importanța adaptării stilurilor de comunicare pentru a promova înțelegerea și colaborarea între generații.

Generația Baby Boomers (n. 1946–1964) - această generație preferă comunicarea față în față sau telefonică, acordând o mare importanță clarității, respectului formal și structurii discursului. Ei evită utilizarea mijloacelor digitale rapide, precum mesageria instantanee, considerându-le mai puțin adecvate pentru discuții importante. Această generație a fost martora unei perioade de expansiune economică și schimbări sociale semnificative, ceea ce a influențat profund stilul lor de comunicare. Ei preferă așadar interacțiunile directe și formale, având o înclinație spre comunicarea față în față și conversațiile telefonice, în detrimentul mijloacelor

digitale rapide precum mesageria instantanee. Pentru ei comunicare față în față și telefonică permit o înțelegere mai clară și o conexiune mai personală. De asemenea, aceste modalități sunt văzute ca mai profesionale și mai respectuoase. E-mailul este utilizat frecvent pentru schimburi de informații mai formale sau pentru documentație iar utilizarea aplicațiilor de mesagerie instantanee și a rețelelor sociale este mai puțin frecventă în rândul Baby Boomers, aceștia preferând să evite aceste canale pentru discuții importante. În susținerea acestor idei vine și Venter (2017) subliniind că Baby Boomers comunică în principal prin întâlniri față în față, conversații telefonice și e-mailuri, evitând utilizarea blogurilor, wiki-urilor, rețelelor sociale și a mesajelor instantanee în contexte formale.

McCrindle (2023) arată că Baby Boomers aderă la etichete tradiționale, cum ar fi punctualitatea, evitarea limbajului vulgar în public și utilizarea telefoanelor mobile în mod respectuos. Aceștia sunt mai predispuși să pună telefonul deoparte în timpul conversațiilor față în față.

Generația X (n. 1965–1980) membrii acestei generații găsesc un echilibru între comunicarea directă și utilizarea e-mailului. Ei apreciază eficiența în comunicare, dar și relaționarea personală, acceptă o intermediere între stilurile generațiilor mai vechi și mai noi. Studiul lui Lee So Hee și Yi Yeojin (2024) evidențiază faptul că Generația X și Millennials împărtășesc stiluri de comunicare similare, diferite de cele ale Generației Z.

Generația Millennials / Y (n. 1981–1996) această generație înclină spre utilizarea mesajelor text, e-mailurilor și platformelor online. Ei preferă feedback-ul rapid, tonul prietenos, dar profesionist, și sunt mai deschiși spre comunicarea vizuală și informală. Studiul lui Raslie și Su-Hie Ting (2021) subliniază faptul că Millennials sunt mai flexibili în utilizarea diverselor canale de comunicare, adaptându-se contextului și nevoilor interlocutorilor.

Generația Z (n. 1997–2012) dominată de comunicarea digitală instantanee (WhatsApp, Instagram etc.), Generația Z recurge cel mai des la mesaje scurte, vizuale, deseori folosind emoji sau GIF-uri. Ei se simt mai puțin confortabil cu interacțiunile față în față formale. Studiul lui H.G. Whitehead (2022) evidențiază faptul că Generația Z preferă comunicarea rapidă și vizuală, având o familiaritate crescută cu tehnologia digitală.

Diferențele în stilurile de comunicare între generații pot duce la neînțelegeri și conflicte. Pentru a reduce aceste bariere, este esențial să se adopte strategii de comunicare adaptate fiecărei generații. Teoria acomodării comunicative (Giles, 1973) sugerează că ajustarea stilului de comunicare în funcție de interlocutor poate îmbunătăți înțelegerea și colaborarea. De asemenea, teoria negocierii feței (Ting-

Toomey, 1985) subliniază importanța respectării identității și demnității interlocutorilor în procesul de comunicare.

În concluzie, fiecare generație are valori și preferințe distincte legate de comunicare, influențate de contextul tehnologic, cultural și social în care au crescut. Înțelegerea și adaptarea acestor stiluri de comunicare în contexte educaționale și profesionale pot spori eficiența interacțiunilor intergeneraționale. Empatia, flexibilitatea și conștientizarea diferențelor de generație sunt esențiale pentru reducerea conflictelor de comunicare și promovarea unui mediu colaborativ și incluziv.

Bibliografie:

Dick, S. D. (2019). Generational similarities in work values of generations X, Y and Z, în Journal of Human Resource Management, Vol. 22, Issue 2, pg. 10–27, https://ideas.repec.org/a/cub/journl/v22y2019i2p10-27.html

Giles, H. (1973). *Accent Mobility: A Model and Some Data*. *Anthropological Linguistics*, 15(2), 87–109.

Jenei, Sz., Machová, R. (2024). Motivations of Generations: The Importance of Leadership and Communication Styles at the Workplace, în Journal of Infrastructure Policy and Development, Volum: 8(16), https://systems.enpress-publisher.com/index.php/jipd/article/view/9602

Lee, S.H., Yi, Y. (2023). Work values and communication styles among Generation X, Y, and Z nurses: A cross-sectional study, în International Nursing Review, Vol. 71, Issue 1, pg. 115–121, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/inr.12863

McCrindle, M. (2024). Generation etiquette: Who has the best manners? *The Advertiser,* https://www.adelaidenow.com.au/subscribe/news/1/?sourceCode=AAWEB_WRE170_a_GPT&dest=

Neagu, Gh. (2022). Caracteristicile Generale Ale Generațiilor X, Y, Z, https://ro.scribd.com/document/633842185/Gheorghiu-Neagu-Gabriela-Caracteristicile-generale-ale-genera%C8%9Biilor-X-Y-Z

Raslie, H., Ting, S. H. (2021), Gen Y and Gen Z Communication Style în Estudios de Economia Aplicada, Volum: 39(1), pg. 1–18, DOI: 10.25115/eea.v39i1.4268

Ting-Toomey, S. (1985), Toward a theory of conflict and culture. În W. B. Gudykunst, L. B. Stewart & S. Ting-Toomey (Eds.), *Communication, culture, and organizational processes* (pp. 71–86). Sage Publications.

Venter, E. (2017), Bridging the communication gap between Generation Y and the Baby Boomer generation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 497–507, https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1267022

Watson, S. L. (2018), Exploring Generational Differences in Communication Styles and Work Values Among Teachers in South Texas, https://oaktrust.library.tamu.edu/items/c3f75a10- 6182-4deb-954d-2307851f48c7

Whitehead, H. G. (2022), Generation Z's Proclivity for Technological Communication: An Exploration into its Effects on Employers' Perceptions of Gen Z and the Intergenerational Workplace. Georgia Southern University Honors College Theses. Disponibil la: https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/honors-theses/729

CAPITOLUL XXI: MODULUL PSIHOPEDAGOGIC – PERSPECTIVE ȘI OPINII ÎN VIZIUNEA STUDENȚILOR

Adela-Simina LUCACI, Lect. univ. dr.[1]
Tűnde GIURGIUMAN, Lect. univ. dr.[2]
Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Lect. univ. dr.[1]
Alexandra CĂLUGĂR, Lect. univ. dr.[1]
Camelia ALĂMOREAN, Ing. dr.[1]
Mara-Grația DEZMIREAN, Asist. univ. drd.[1,3]

[1] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară Cluj-Napoca, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
[2] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară Cluj-Napoca, Facultatea de Medicină Veterinară
[3] Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca
adela-simina.campan@usamvcluj.ro; tunde.giurgiuman@usamvcluj.ro; mirela.faragau@usamvcluj.ro; alexandra.calugar@usamvcluj.ro; camelia.alamorean@usamvcluj.ro; mara.dezmirean@usamvcluj.ro

Abstract: The psycho-pedagogical training program is structured into two levels: Level I (initial) and Level II (advanced). Completing this initial psycho-pedagogical training program enables graduates to become teachers in compulsory pre-university education, specializing in the field acquired through their bachelor's degree. Spanning three years, Level I of the psycho-pedagogical module covers both fundamental psycho-pedagogical training (mandatory subjects) and specialized didactic and practical training (also mandatory). Each semester includes one course, except for the third year, when observational and teaching practicums are added. This psycho-pedagogical training program focuses on psychological, pedagogical, didactic, and practical preparation. Since enrollment in this module takes place at the beginning of the first academic year, when students are still uncertain about their professional path, we aimed to explore their expectations and perspectives regarding the psycho-pedagogical module. We were interested in understanding: the reasons behind their choice of this module, their expectations from it, their opinions on the teaching profession, and the perceived usefulness of this psycho-pedagogical training for their future. The questionnaire was administered to first-year students at the beginning of the second semester.
Keywords: psychopedagogical module, psychopedagogical training program, students, perspectives

Rezumat: Programul de pregătire psihopedagogică se realizează pe două nivele: Nivelul I (inițial) și Nivelul II (aprofundare). Absolvirea acestui program de formare psihopedagogică inițială oferă posibilitatea de a deveni profesor în învățământul preuniversitar obligatoriu, în specializarea dobândită prin diploma de licență. Cu o durată de trei ani, în cadrul modulului psihopedagogic Nivel I, se studiază atât discipline de pregătire psihopedagogică fundamentală (obligatorii), cât și discipline de pregătire didactică și practică de specialitate (obligatorii), în fiecare semestru câte o disciplină, cu excepția anului III, când se adaugă practica observativă, respectiv de predare. Acest program de formare psihopedagogică vizează pregătirea psihopedagogică, didactică și practică. Pentru că înscrierea la acest modul se realizează la începutul primului an universitar, iar în această etapă studentii încă sunt nesiguri cu privire la parcursul lor profesional, ne-am propus să aflăm care sunt așteptările și perspectivele acestora cu privire la modulul psihopedagogic. Ne-a interesat să cunoaștem motivele care au stat la baza alegerii acestui modul, care sunt așteptările studenților cu privire la acesta, opinia lor cu privire la profesia didactică, precum și utilitatea parcurgerii acestui program de formare psihopedagogică în viitor. Chestionarul a fost aplicat studenților de anul I, la începutul semestrului II.
Cuvinte-cheie: modul psihopedagogic, program de pregătire psihopedagogică, studenți, perspective

1. Introducere

A fi cadru didactic presupune un risc asumat. În calitate de profesor, ne pregătim în permanență pentru a-i învăța pe elevi, studenți să învețe. Și pentru că generațiile de educabili se schimbă, pentru că ne adaptăm și optimizăm mereu strategiile didactice la colectivele cu care lucrăm, este nevoie de mult calm, de multă răbdare, implicare, dorință de a ne desfășura activitatea cu succes, putere de muncă, optimism, încredere că ceea ce facem e spre folosul elevilor/ studenților noștri. Această pregătire solicită multe ore de studiu care, cel mai adesea, nu sunt vizibile și nici nu sunt cuantificate.

În acest context, o deosebită importanță o are pregătirea psihopedagogică a profesorilor. Conform Metodologiei-cadru de organizare a programului de formare psihopedagogică în vederea certificării competenţelor pentru profesia didactică de către departamentele de specialitate din cadrul instituţiilor de învăţământ superior acreditate, cap. I, art. 1, alin. (2), anexă a Ordinului Ministrului Educației nr. 4139/2022 din 29 iunie 2022, „certificarea competenţelor pentru profesia didactică se poate obţine ca urmare a promovării următoarelor niveluri de formare psihopedagogică, respectiv:

a) nivelul I (iniţial) care acordă absolvenţilor de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învăţământul antepreşcolar, preşcolar, primar, gimnazial,

profesional şi în ciclul inferior al liceului, cu condiţia acumulării unui minimum de 30 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică;

b) nivelul II (de aprofundare) care acordă absolvenţilor de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice la toate nivelurile învăţământului preuniversitar, cu satisfacerea cumulativă a două condiţii:

(i) acumularea unui minimum de 60 de credite transferabile din programul de formare psihopedagogică obţinute prin cumularea celor 30 de credite de la nivelul I cu cele 30 de credite de la nivelul II;

(ii) absolvirea uneia dintre următoarele categorii de studii:

- studii universitare de master;
- studii universitare de lungă durată;
- program postuniversitar cu durata de cel puţin un an şi jumătate sau care asigură acumularea a cel puţin 90 de credite;
- program de conversie profesională pentru dobândirea unei noi specializări, finalizat după absolvirea studiilor universitare de master sau a studiilor universitare de lungă durată.”.

Așa cum menționează Metodologia-cadru de organizare a programului de formare psihopedagogică în vederea certificării competenţelor pentru profesia didactică de către departamentele de specialitate din cadrul instituţiilor de învăţământ superior acreditate, formarea pentru profesia didactică vizează două niveluri de formare psihopedagogică: nivelul I și nivelul II. Instituţiile de învăţământ superior acreditate pot organiza programul de formare psihopedagogică (nivel I şi II) atât pe parcursul studiilor universitare de licenţă, respectiv master, cât şi în regim postuniversitar, pentru ambele niveluri de certificare (art. 3, alin. (1)).

Curriculumul programului de formarea psihopedagogică cuprinde curriculum-nucleu, curriculum extins și şi curriculum opţional, conform Planului de învăţământ pentru programul de formare psihopedagogică. Curriculumul-nucleu este alcătuit din disciplinele și activitățile didactice obligatorii pentru nivelurile I şi II și cuprinde două pachete de discipline: discipline de pregătire psihopedagogică fundamentală, respectiv discipline de pregătire didactică şi de practică pedagogică de specialitate. Curriculumul extins este alcătuit din disciplinele și activităţile didactice obligatorii pentru obţinerea nivelului II și vizează 2 pachete de discipline: discipline de extensie a pregătirii psihopedagogice și discipline de extensie a pregătirii didactice şi a practicii pedagogice de specialitate. Curriculumul opţional cuprinde două discipline; se alege câte o disciplină din fiecare dintre cele două pachete de discipline opţionale oferite de planul de învăţământ pentru nivelul II (art. 7, alin. (1)-(4)).

Deoarece tema articolului vizează programul de formare psihopedagogică nivel I, în continuare vom analiza disciplinele care se studiază la acest nivel (Anexa 2 la Metodologia-cadru). Disciplinele de învățământ sunt structurate în două categorii: discipline de pregătire psihopedagogică fundamentală (obligatorii) și discipline de pregătire didactică și practică de specialitate (obligatorii). În prima categorie sunt incluse disciplinele: Psihologia educației, Pedagogogie I (Fundamentele pedagogiei, Teoria și metodologia curriculumului), Pedagogie II (Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării) și Managementul clasei de elevi. În cea de-a doua categorie regăsim următoarele discipline: Didactica specializării, Instruire asistată de calculator, Practică pedagogică de specialitate în învățământul preuniversitar (practica observativă și practica de predare).

În planul de învățământ, disciplinele nu sunt prezentate în ordinea studierii lor, ci în funcție de categoria din care fac parte – discipline de pregătire psihopedagogică fundamentală sau discipline de pregătire didactică și practică de specialitate. Dacă ținem cont de anul de studiu în care se studiază, precizăm următoarele:

- în primul an se studiază disciplinele Psihologia educației (primul semestru) și Pedagogie I (al doilea semestru);
- în cel de-al doilea an se studiază disciplinele Pedagogie II (primul semestru) și Didactica specializării (al doilea semestru);
- în cel de-al treilea an se studiază concomitent disciplinele Instruire asistată de calculator și Practică pedagogică de specialitate (practica observativă) (primul semestru) și disciplinele Managementul clasei de elevi și Practică pedagogică de specialitate (practica de predare) (al doilea semestru).

Cu o durată de trei ani în care se studiază o nouă disicplină în fiecare semestru (cu excepția ultimului an), modulul psihopedagogic reprezintă formarea inițială a viitorilor profesori. Deși are la bază un cadru legislativ, un curriculum și un plan de învățământ, este important să înțelegem și nevoile studenților. Generațiile de studenți se schimbă, prin urmare se modifică și dorințele, și nevoile acestora. Este cunoscut faptul că relația dintre profesori și studenți este una dinamică și complexă. Pentru studenți este foarte importantă comunicarea deschisă și adaptabilitatea. Dialogul, atmosfera caldă, deschisă, empatia, sprijinul și încrederea reprezintă nevoile și dorințele studenților de azi. În acest context, ne-a interesat să aflăm opiniile studenților și perspectivele acestora cu privire la modulul psihopedagogic și, ca urmare a acestui fapt, să ne îmbunătățim activitatea didactică, respectiv să optimizăm pregătirea studenților pentru o posibilă carieră didactică.

2. Descrierea problemei

Chestionarul adresat studenților a fost conceput de noi și a fost completat de 90 studenți din anul I de studiu înscriși la modulul psihopedagogic, nivelul I, din cadrul a 4 facultăți. Menționăm faptul că acest instrument a fost aplicat la prima oră de curs din semestrul II, la disciplina Pedagogie I, prin urmare numărul respondenților nu este același cu numărul studenților înscriși la acest program de formare psihopedagogică. De asemenea, pentru a asigura anonimatul, studenții au precizat doar genul biologic (dacă au dorit să îl precizeze).

3. Întrebările de cercetare

Întrebările de cercetare care au direcționat studiul nostru sunt:

- Care sunt așteptările studenților din anul I (înscriși la programul de formare psihopedagogică Nivel I) cu privire la modulul psihopedagogic?
- Care sunt opiniile studenților din anul I (înscriși la programul de formare psihopedagogică Nivel I) privitoare la profesia didactică?

4. Scopul cercetării

Aplicarea chestionarului a avut ca scop evidențierea așteptărilor și opiniilor studenților de anul I cu privire la modulul psihopedagogic, respectiv cariera didactică, în vederea optimizării activității didactice.

5. Metode de cercetare

Metoda de cercetare folosită de noi este ancheta pe bază de chestionar. În funcție de modalitățile prin care subiecții chestionați au furnizat răspunsurile, ancheta este indirectă, răspunsurile fiind formulate în scris (Bocoș, 2003). Ca instrument de cercetare am folosit chestionarul.

6. Rezultate

Chestionarul conceput de noi a cuprins 7 itemi (întrebări cu răspuns deschis). Prin intermediul acestora, am urmărit să aflăm motivele pentru care studenții au ales să se înscrie la modulul psihopedagogic, așteptările lor cu privire la acesta, cum și-ar dori să se desfășoare activitățile de curs și seminar la disciplina Pedagogie I, dacă le-ar plăcea să profeseze în sistemul de învățământ preuniversitar, opiniile studenților cu privire la profesia didactică și modul în care ei consideră că modulul psihopedagogic îi va ajuta în viitor.

Au răspuns chestionarului nostru un număr de 90 studenți, din care 74 fete, 11 băieți, iar 5 studenți au ales să nu precizeze genul biologic, după cum putem observa în Figura 1.

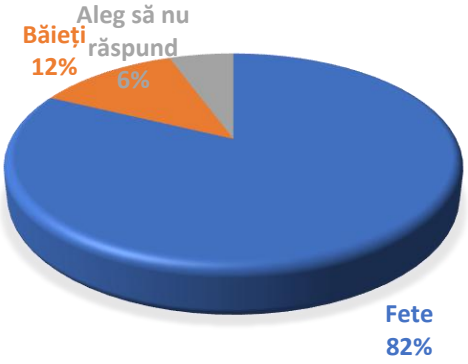


Figura 1. Distribuția respondenților în funcție de genul biologic

Analizând Figura 1, putem observa că majoritatea respondenților sunt de gen feminin (82%), în timp ce doar 12% dintre aceștia sunt băieți. 6% dintre studenți au ales să nu precizeze genul.

Prima întrebare din chestionar a vizat motivele care au stat la baza înscrierii studenților la modulul psihopedagogic. Figura 2 ne prezintă răspunsurile obținute.

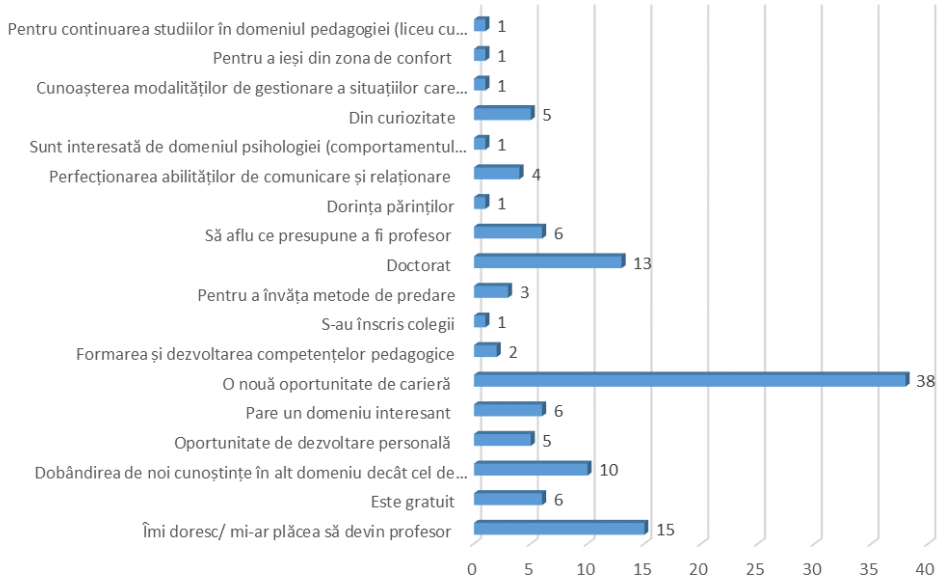


Figura 2. Motivele care au stat la baza înscrierii la modulul psihopedagogic

Analizând cu atenție Figura 2, constatăm că 38 studenți (din totalul de 90 studenți) au menționat că s-au înscris la modulul psihopedagogic, deoarece acesta reprezintă o nouă oportunitate de carieră. Parcurgând răspunsurile studenților, am observat că mulți studenți au precizat că au ales acest program de formare psihopedagogică pentru situația în care nu își vor găsi un loc de muncă în domeniul ales/ nu le va plăcea munca în domeniul de specialitate/ nu vor mai dori să profeseze în domeniul de specialitate. Pe baza răspunsurilor primite, am constatat că pentru studenți este important să aibă o alternativă în ceea ce privește locul de muncă. Chiar dacă aceștia nu își doresc să devină cadre didactice, domeniul educațional rămâne, totuși, „un plan B".

15 studenți au declarat că își doresc sau că le-ar plăcea să devină profesori, în timp ce 13 studenți au menționat faptul că modulul psihopedagogic le este necesar pentru doctorat, de aceea au optat să urmeze modulul psihopedagogic în decursul anilor de licență. 10 studenți au declarat că au făcut această alegere pentru că își doresc să dobândească noi cunoștințe într-un domeniu diferit de cel de specialitate. Alte motive pentru care respondenții au ales să se înscrie și să parcurgă acest program de formare sunt:

- modulul psihopedagogic este gratuity (6 studenți);
- domeniul psihopedagogic pare interesant (6 studenți);
- dorința de a afla ce presupune cariera didactică (6 studenți);
- modulul psihopedagogic reprezintă o oportunitate de dezvoltare personală (5 studenți);
- curiozitate (5 studenți);
- perfecționarea abilităților de comunicare și relaționare (4 studenți);
- pentru a învățare diverse metode de predare (3 studenți);
- formarea și dezvoltarea competențelor pedagogice (2 studenți);
- pentru continuarea studiilor în domeniul pedagogiei (pentru studenții care au absolvit liceul la profil pedagogic) (un student);
- pentru a ieși din zona de confort (un student);
- pentru a învăța cum să gestioneze situațiile care implică adolescenți (un student);
- interesat de domeniul psihologiei (comportamentul uman) (un student);
- dorința părinților (un student);
- înscrierea colegilor la acest program de formare (un student).

Analizând răspunsurile primite, constatăm că sunt studenți care își doresc ca prin intermediul activităților din cadrul modulului psihopedagogic să își

îmbunătățească abilitățile de comunicare și de relaționare, să socializeze mai mult. De asemenea, este îmbucurător faptul că își doresc să cunoască și să se familiarizeze cu domeniul educațional. Mai mult, sunt studenți care consideră acest modul ca fiind o modalitate de a se dezvolta personal.

Diversitatea răspunsurilor ne arată faptul că studenții care se înscriu la acest program de formare nu își doresc neapărat să devină profesori, ci, mai degrabă, privesc modulul ca o alternativă, că, în opinia studenților din anul I, modulul psihopedagogic are numeroase valențe formative și informative și nu se rezumă la cariera didactică.

Cea de-a doua întrebare a vizat așteptările studenților cu privire la modulul psihopedagogic. Figura 3 prezintă rezultatele obținute.

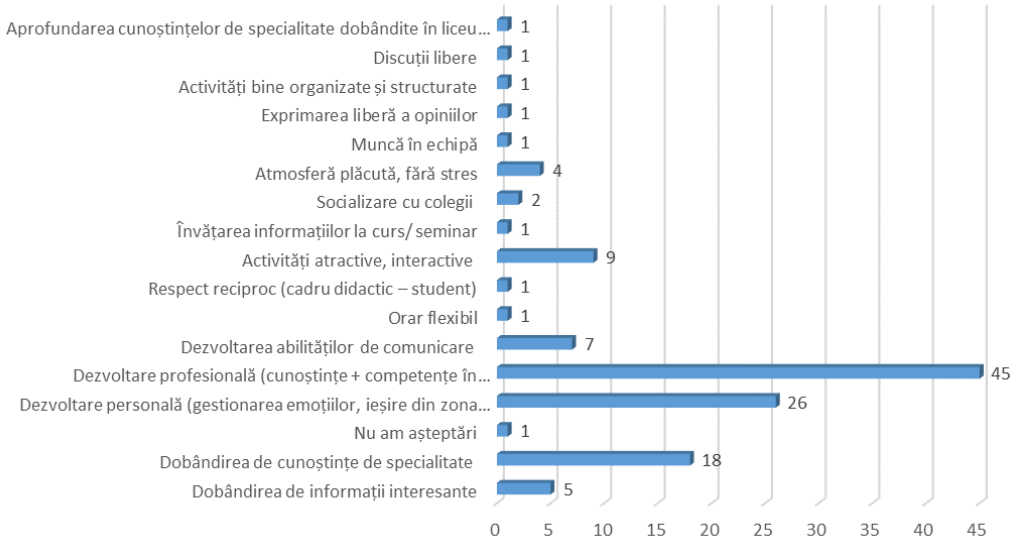


Figura 3. Așteptările studenților cu privire la modulul psihopedagogic

Constatăm că jumătate dintre respondenți, 45, s-au focusat pe dezvoltarea profesională (cunoștințe și competențe în domeniul didactic), iar 26 dintre studenți au precizat că se așteaptă ca parcurgerea modulului psihopedagogic să îi ajute în dezvoltarea personală. 18 răspunsuri au făcut trimiteri la dobândirea de cunoștințe de specialitate (spre deosebire de cei 45 de studenți care au evidențiat atât aspectul teoretic, cât și cel practic, aceștia au precizat doar dobândirea de cunoștințe). Alături de aceste așteptări, au mai fost menționate următoarele:

- activități atractive, interactive (9 studenți);

- dezvoltarea abilităților de comunicare (7 studenți);
- dobândirea de informații interesante (5 studenți);
- atmosferă plăcută, fără stress (4 studenți);
- socializare cu colegii (2 studenți);
- aprofundarea cunoștințelor de specialitate dobândite în liceu (profil pedagogic) (un student);
- discuții libere (un student);
- activități bine organizate și structurate (un student);
- exprimare liberă a opiniilor (un student);
- muncă în echipă (un student);
- învățarea informațiilor la curs/ seminar (un student);
- respect reciproc (cadru didactic – student) (un student);
- orar flexibil (un student).

Analizând răspunsurile, observăm că acestea sunt foarte diferite. Unii respondenți s-au axat pe elemente care țin de conținut informațional sau pe dezvoltarea unor abilități, alții s-au focusat pe climatul din sala de curs, pe relația profesor-student. Pentru unii studenți s-a dovedit a fi importantă modalitatea de realizare a cursurilor/ seminarelor, în timp ce un student s-a axat pe importanța unui orar flexibil. Tot un student a menționat că nu are niciun fel de așteptări.

Constatăm că există o gamă variată de răspunsuri. Așteptările studenților cu privire la modulul psihopedagogic sunt diverse, fiecare dintre aceștia evidențiind aspectul/ aspectele cel mai relevant/ cele mai relevante pentru ei înșiși. Pentru unii dintre ei formarea și dezvoltarea profesională primează, în timp ce alții se așteaptă ca modulul să îi ajute în dezvoltarea personală. Unii studenți au evidențiat nevoia de comunicare, de interactivitate, de socializare, în timp ce alți studenți fie nu au avut așteptări, fie s-au dovedit a fi importante aspectele organizatorice, de management al timpului. Observăm și din răspunsurile la această întrebare că nu toți studenții care se înscriu la acest program de formare psihopedagogică își doresc o pregătire temeinică în domeniul carierei didactice. Sunt studenți care parcurg cursurile modulului psihopedagogic pentru a-și dezvolta anumite abilități/ competențe, pentru a învăța să gestioneze diferite situații, pentru „a ieși din zona de confort”.

A treia întrebare a urmărit identificarea modalităților de desfășurare a cursurilor de pedagogie preferate de studenți. Ideile menționate cel mai des sunt redate în Figura 4.

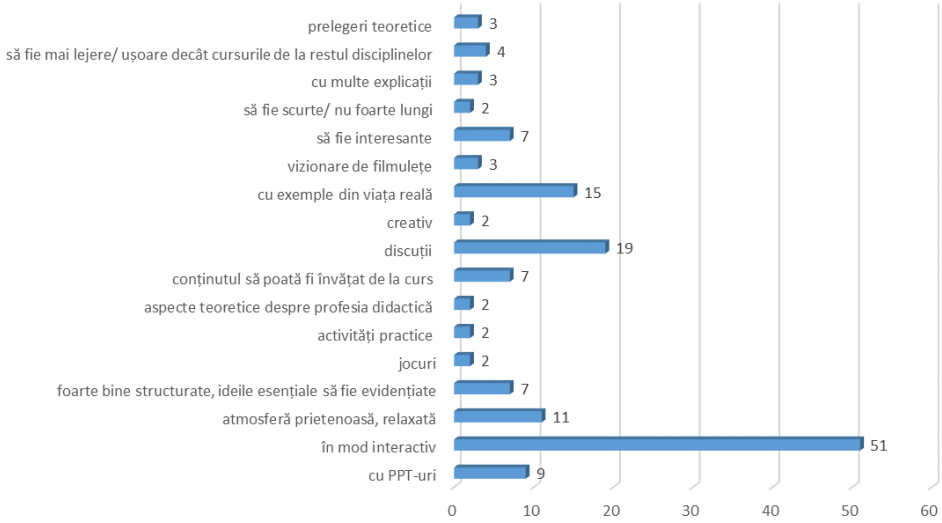


Figura 4. Modalitățile de desfășurare a cursurilor de pedagogie preferate de studenți

Analizând cu atenție Figura 4, constatăm că mai mult de jumătate din totalul studenților respondenți (51 studenți, din totalul de 90) își doresc ca acest tip de activitate să se desfășoare în mod interactiv. 19 studenți au menționat că ei își doresc ca în cadrul cursurilor de pedagogie să existe discuții, să aibă posibilitatea de a comunica verbal și de a-și exprima oral punctele de vedere. 15 studenți au precizat că pentru ei este important să li se ofere exemple din viața reală; așa cum am constatat și în cadrul cursurilor și seminarelor, studenții au nevoie de multe exemple pentru a înțelege mai ușor informația, iar în cadrul modulului pedagogic, ei își doresc să primească cât mai multe exemple din realitatea educațională. 11 studenți și-au manifestat dorința de a învăța într-o atmosferă prietenoasă, relaxată; aceasta este o altă nevoie identificată în relația profesor-studenți: climatul socio-afectiv din sala de curs să fie unul pozitiv, în care să existe deschidere din partea profesorului spre comunicare și înțelegere.

O parte din răspunsurile primite se axează pe relația dintre educator și educabil, pe climatul educațional, în timp ce altele vizează strategii didactice: cursurile să se desfășoare prin jocuri, să existe activități practice, informațiile să fie prezentate pe baza unor prezentări PowerPoint, vizionare de filmulețe, prelegeri, să se ofere cât mai multe explicații, astfel încât informația să fie bine înțeleasă. 7 studenți au precizat doar că își doresc ca activitățile desfășurate la curs să fie interesante, iar 2 studenți au menționat că ei preferă cursuri creative, fără a detalia

răspunsurile oferite. 7 studenți s-au axat pe importanța structurării ideilor și a evidențierii celor mai importante, în timp ce același număr de studenți au precizat că își doresc să învețe conținutul informațional în cadrul cursurilor. 6 răspunsuri primite s-au focusat pe durata, respectiv dificultatea cursurilor; studenții își doresc activități de curs mai ușoare decât cele de la disciplinele de specialitate și care să fie scurte/ să nu aibă o durată prea lungă.

Alături de răspunsurile regăsite în Figura 4, studenții au mai oferit următoarele răspunsuri (fiecare răspuns a fost precizat doar de către un student):

- cursurile să fie complexe (răspunsul nu a fost detaliat);
- să nu fie necesară luarea notițelor;
- să existe dezbateri;
- să se desfășoare într-un interval orar accesibil;
- studenții „să reușească să se exteriorizeze” în cadrul activităților de curs;
- să aibă de întocmit proiecte;
- cursurile să se desfășoare în afara sălii de curs;
- să existe suport de curs;
- să existe exerciții și studii de caz;
- să existe activități pe echipe.

Constatăm că și la această întrebare răspunsurile sunt variate. Deși întrebarea s-a referit la cursurile de pedagogie, studenții au menționat și activități specifice seminarelor, acest aspect reliefând necesitatea corelării prezentării informațiilor cu aplicații practice, cu exerciții. Deși au un specific expozitiv, este nevoie să adaugăm în cadrul cursurilor și aplicații, facilitând comprehensiunea informațiilor și, ulterior, aplicarea acestora.

O parte din răspunsuri s-au focusat pe locație și pe interval orar, arătând că sunt importante atât locul, cât și ora de desfășurare. Este important să ținem cont de faptul că studenții din anul I nu sunt familiarizați cu un orar foarte încărcat, care, uneori, se încheie seara, prin urmare, pentru ei este important ca orele să se desfășoare într-un interval orar „accesibil”. Schimbarea sălii de curs cu natura este un aspect care merită să fie valorificat, cu mențiunea că nu orice activitate poate fi desfășurată în afara sălii de clasă.

Următoarea întrebare a vizat așteptările studenților cu privire la modul de desfășurare a activităților de seminar.

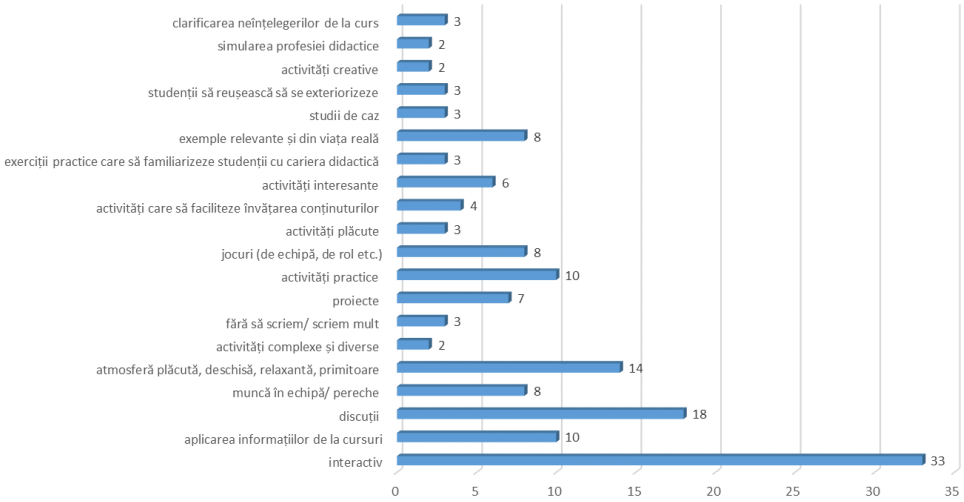


Figura 5. Modalitățile de desfășurare a seminarelor de pedagogie preferate de studenți

Figura 5 prezintă modalitățile de desfășurare a seminarelor precizate de studenți. Mai mult de o treime din studenți (33 studenți) au menționat că își doresc activități de seminar interactive, în timp ce 18 studenți au precizat că își doresc seminare în care să existe conversații. Aceste răspunsuri întăresc ideea conform căreia studenții au nevoie și își doresc să fie implicați în activitatea didactică. Un număr de 14 studenți au menționat climatul relaxant, primitor, deschis ca fiind extrem de important pentru ei, în timp ce 10 studenți au precizat că își doresc ca în cadrul seminarelor să aplice informațiile dobândite la cursuri. Același număr de studenți își doresc să desfășoare activități practice, în timp ce 8 studenți au menționat munca în pereche/ echipă, iar 8 studenți au precizat jocurile ca fiind principala modalitate de desfășurare a seminarelor (jocuri de rol, de echipă etc.). Un număr de 8 respondenți s-au focusat pe importanța exemplelor relevante pentru tematica tratată și a celor din viața reală. 7 studenți au optat pentru proiecte, 6 studenți au precizat că își doresc activități interesante (răspunsurile nu au fost detaliate), iar 4 studenți au precizat că își doresc activități care să faciliteze învățarea conținuturilor.

Un număr mai mic de studenți au precizat că își doresc ca în cadrul seminarelor de pedagogie:

- să își clarifice posibilele neînțelegeri de la curs (3 studenți);
- simularea profesiei didactice (2 studenți);
- să desfășoare activități creative (2 studenți);
- studenții „să reușească să se exteriorizeze” (3 studenți);

- să existe studii de caz (3 studenți);
- să realizeze exerciții practice care să îi familiarizeze cu cariera didactică (3 studenți);
- să desfășoare activități plăcute (3 studenți);
- să nu fie necesară luarea notițelor/ să nu scrie mult (3 studenți);
- să desfășoare activități complexe și diverse (2 studenți; răspunsurile nu au fost detaliate).

Observăm că studenții își doresc să se implice în activitățile de seminar, unii dintre aceștia focusându-se pe aplicarea informațiilor dobândite la curs, în timp ce alții se preocupă de familiarizarea cu profesia didactică; o parte din studenți își doresc să desfășoare activități care să le facă plăcere, într-un climat pozitiv, deschis, cald.

Alături de aceste răspunsuri, care au fost precizate de cel puțin 2 studenți, redăm în continuare răspunsurile menționate de către un singur student:

- să existe prezentări realizate de studenți;
- să nu dureze mult timp;
- activitățile să fie tratate cu seriozitate;
- activitățile să se desfășoare într-un interval orar accesibil;
- să nu fie necesare multe proiecte și prezentări;
- activitățile să vizeze o parte teoretică, urmată de o activitate interactivă;
- activitățile să vizeze prezentări PowerPoint;
- activitățile să urmărească dezvoltarea abilităților de comunicare;
- activitățile să se desfășoare pe baza unor chestionare (respondentul nu a oferit informații suplimentare).

Analizând multitudinea de răspunsuri, constatăm că sunt multe asemănări între cele două întrebări care vizează modul de desfășurare a cursului, respectiv a seminarului. Studenții apreciază activitățile interactive (modalitățile fiind diferite, în funcție de dorințele fiecăruia), climatul educațional pozitiv, activitățile care le oferă posibilitatea de a se exprima.

Întrebarea a cincea a solicitat respondenților să precizeze dacă le-ar plăcea să profeseze în sistemul de învățământ preuniversitar și să își argumenteze răspunsul. Figura 6 prezintă rezultatele obținute.

Figura 6. Opiniile studenților cu privire la angajarea în sistemul de învățământ preuniversitar

Observăm că 46 studenți au răspuns afirmativ la întrebarea adresată (jumătate din totalul respondenților), adică le-ar plăcea să devină cadre didactice în învățământul preuniversitar, în timp ce 31 studenți au răspuns negativ. 11 studenți sunt indecișii, iar 2 studenți nu au răspuns la această întrebare.

Redăm, în continuare, argumentele oferite de respondenți. Menționăm că 11 studenți nu au argumentat alegerea făcută, un student nu a răspuns la această întrebare și tot un student nu a răspuns la subiect.

Argumente pentru răspunsul afirmativ:

- Îmi place să interacționez cu copiii. (3 studenți)
- E o meserie foarte interesantă, cu multe oportunități. (3 studenți)
- Îmi place ideea de a ajuta alte persoane, de a le învăța. (3 studenți)
- Consider că materiile pe care le studiez sunt interesante și cred că le-ar plăcea și le-ar fi de ajutor și elevilor. (3 studenți)
- Mi-ar plăcea să iau parte la educarea generațiilor viitoare.
- Copiii sunt mai mari, mai înțelegători și este mai ușor să comunici cu ei.
- Mi-ar plăcea să lucrez cu elevii de gimnaziu sau liceu.
- Mi-ar plăcea să văd cum e să fii profesor în fața clasei.
- Profesorul e o persoană superioară din perspectiva mea, e o altfel de profesie, dar care nu e tratată cu respect, în plus, cariera didactică e o provocare.
- Ar fi un pas mare pe care l-aș face cu mare plăcere.
- Dacă nu voi găsi loc de muncă în domeniul de specialitate ales, da.

- Îmi plac copiii și cred că aș putea să predau adolescenților, chiar dacă sunt mai obraznici.
- Întotdeauna mi-am dorit să fiu în locul profesorului.
- Îmi plac copiii, când eram mică mă jucam de-a doamna profesoară.
- Vreau să transmit și altora cunoștințele mele.
- Îmi place și să lucrez cu copiii, și materia.
- Întotdeauna mi-a plăcut să lucrez cu copiii, însă salariile sunt prea mici.
- Când eram mică, îmi doream să fiu profesoară.
- E dorința mea să fiu profesor.
- Vreau să îndrum elevii cărora le place disciplina mea de specialitate și să îi ajut să aibă mai mare încredere în ei.
- Aș încerca, dar aș prefera să predau studenților, sunt mai mari și mai maturi.
- Disciplinele de specialitate au fost materiile mele preferate și cred că le-aș preda frumos.
- Pot deveni un exemplu pentru elevii din clasele mai mici.
- Am lucrat ca antrenoare și mi-a plăcut ideea de a învăța pe cineva să facă ceva ce ție îți place.
- Îmi place să ajut alți oameni cu cunoștințele mele și îmi place interacțiunea umană.
- Mă pasionează domeniul.
- Este ceea ce îmi doresc să fac în viitor, tot timpul am admirat profesorii.
- Simt că mi se potrivește.
- Îmi doresc să schimb ceea ce nu mi-a plăcut în comportamentul unor profesori de la clasă.
- Doresc să încerc să ofer elevilor ceea ce unii profesori refuză să accepte.
- Sunt o fire disciplinată și îmi place să fiu în preajma elevilor.
- Îmi surâde ideea de a interacționa cu diferiți elevi și de a-i cunoaște, mai mult, îmi doresc să ajung în învățământul universitar.

  Argumente pentru răspunsul negativ:
- Presupune multă muncă și trebuie multă răbdare cu elevii. (2 studenți)
- Nu mi se potrivește, deși mi se pare interesant. (2 studenți)
- Nu mi se potrivește. (2 studenți)
- Mă nemulțumește sistemul educativ din prezent.
- Sistemul educativ este destul de rigid și nu oferă libertate profesorilor.
- Dintotdeauna mi-am dorit să am o altă profesie, în plus, mă preocupă persoana proprie, nu să îi ajut/ învăț pe cei din jurul meu.

- Sistemul de învățământ este corupt și nu răspunde cerințelor societății.
- Am văzut la părinți și cunoștințe birocrația, probleme organizatorice și lipsa fondurilor în sistem.
- Am auzit multe aspecte negative despre sistem.
- Nu este meseria principală pe care vreau să o profesez, iar media de vârstă a elevilor este prea mică.
- Aș prefera să devin profesor în mediul universitar.
- Prefer învățământul universitar, deoarece studenții sunt mai maturi și educați.
- Aș prefera să lucrez în domeniul de specialitate, dar cariera didactică rămâne o oportunitate de care sunt pasionată.
- Este foarte greu de lucrat cu adolescenții.
- Am rude în familie care lucrează în grădinițe și școli și mi-am dat seama că nu este o profesie pentru mine, dar mi-ar plăcea să profesez în mediul universitar.
- Trebuie să fii născut să fii profesor.
- Nu doresc să predau la gimnaziu.
- Îmi doresc să lucrez în cercetare, dar mă simt atrasă și de cariera didactică.
- Din cauza salarizării și a nivelului de încărcătură emoțională în munca cu copiii.
- Nu am răbdarea necesară pentru a preda și a lucra cu mai multe persoane.
- Din cauza timidității și a fricii de a vorbi în public.
- Nu am răbdare, consider că nu mi se potrivește.
- Am alte preocupări, mă simt atrasă de interacțiunea cu copiii preșcolari.
- Doresc să mă focusez pe domeniul de specialitate ales, dar nu exclud această opțiune.
- Materiile din sistemul preuniversitar nu se regăsesc în aria mea de interes.
- Mi se pare greu să devin profesor.

Argumente pentru răspunsul „nu știu”:

- Încă nu știu exact ce presupune cariera didactică. (2 studenți)
- Nu știu dacă aș avea destulă răbdare.
- Elevii adolescenți sunt dificili și încă nu am suficientă încredere în mine.
- Nu îmi doresc neapărat să profesez în acest domeniu, dar nici nu mi-ar displăcea.
- Nu mă pot pronunța până nu voi preda la clasă, dar nu simt că m-aș regăsi în această profesie.

- Este o oportunitate interesantă, dar nu știu dacă aș dori să profesez, mă voi hotărî după practica pedagogică.
- Mă enervez foarte repede și m-ar deranja lipsa de respect a elevilor.
- Îmi plac atât ideea de colaborare/ învățare, cât și ideea de psihopedagogie.

Argumentele studenților care au răspuns afirmativ surprind atașamentul studenților față de elevi, dar și dorința și bucuria de a transmite mai departe cunoștințele pe care le dețin; o parte din ei și-au dorit de mici copii să devină cadre didactice, în timp ce alții vor să devină schimbarea pe care și-au dorit-o la profesorii lor.

Studenții care au răspuns negativ la această întrebare consideră că profesia didactică nu este pentru ei, nu le place sau nu au răbdare; unii studenți sunt mai degrabă nemulțumiți și dezamăgiți de sistemul de învățământ din cauza experiențelor persoanelor apropiate și acuză birocrația, lipsa fondurilor, salarizarea, în timp ce alții consideră că nu oricine poate deveni profesor, recunoscând că e o profesie care necesită multă muncă. Totuși, sunt studenți care doresc/ le-ar plăcea să devină profesori, dar în sistemul de învățământ universitar.

Studenții indecișii cu privire la cariera didactică au evidențiat faptul că încă nu dețin informațiile necesare despre acest domeniu, dar și faptul că nu au încredere în ei înșiși, că adolescența este o perioadă dificilă și că lipsa de respect a elevilor i-ar deranja.

Următoarea întrebare a încercat să contureze opiniile studenților cu privire la cariera didactică. Figura 7 prezintă rezultatele care au fost cel mai des menționate.

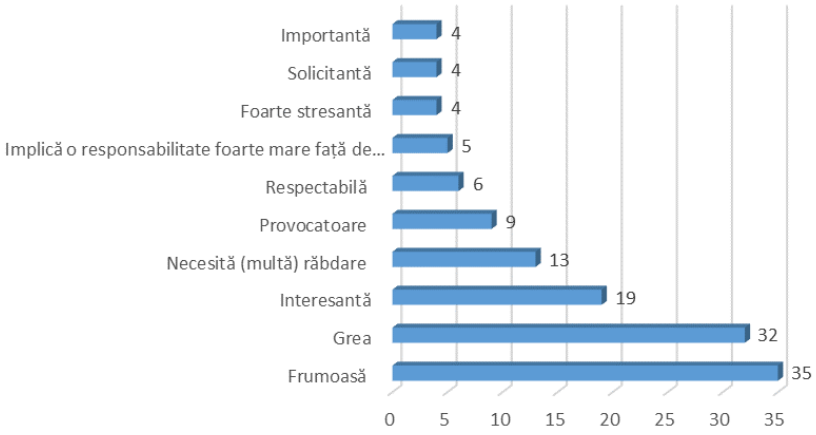


Figura 7. Opiniile studenților cu privire la cariera didactică

Analizând Figura 7, constatăm că 35 studenți au precizat că această profesie este frumoasă, în timp ce 32 studenți au menționat că este dificilă („una din cele mai grele meserii existente (răbdarea, dedicarea, curajul și inteligența sunt doar câteva din calitățile necesare unei persoane pentru a deveni profesor)”). 19 studenți consideră cariera didactică interesantă, iar 13 respondenți apreciază că necesită multă răbdare. În același timp, profesia de cadru didactic mai este considerată provocatoare (9 studenți), respectabilă (6 studenți), foarte stresantă (4 studenți), solicitantă (4 studenți), importantă (4 studenți) și implică o responsabilitate foarte mare față de elevi/ generațiile viitoare (5 studenți). Constatăm că atributele menționate de studenți se regăsesc în cariera didactică – atât aspectele pozitive, cât și limitele acesteia.

Prezentăm, în continuare, răspunsurile care au fost menționate de un număr mai redus de studenți:

- nobilă (4 studenți);
- oferă satisfacții emoționale (4 studenți);
- obositoare - să lucrezi cu copii, adolescenți și tineri, care nu sunt interesați întotdeauna de ceea ce se întâmplă la clasă (3 studenți);
- implică pasiune pentru educație (3 studenți);
- solicită timp și implicare (2 studenți);
- necesită o pregătire academică variată (2 studenți);
- distractivă (2 studenți);
- fascinantă (2 studenți);
- complexă (2 studenți);
- complicată;
- satisfăcătoare – să știi că tu personal contribui la bazele cunoștințelor elevilor;
- utilă;
- necesită multă atenție și concentrare;
- echilibrată, cu un program fix;
- specială;
- a doua cea mai importantă meserie (după medici);
- trebuie tratată cu seriozitate;
- flexibilă;
- nu este apreciată la adevărata valoare;
- necesită empatie, compasiune, ascultare;
- face oamenii mai buni;

- benefică pentru viitorul fiecăruia;
- plină de surprize.

Analizând și aceste răspunsuri, constatăm că o parte din studenți recunosc și acceptă faptul că această profesie este una deosebit de importantă, nobilă chiar, care necesită implicare, dăruire, empatie, timp. Observăm că studenții au identificat punctele-cheie ale acestei profesii, precizând atât aspectele pozitive, cât și cele mai puțin plăcute.

Ultima întrebare adresată studenților a vizat părerile acestora cu privire la modul în care modulul psihopedagogic îi va ajuta în viitor. Figura 8 suprinde rezultatele obținute.

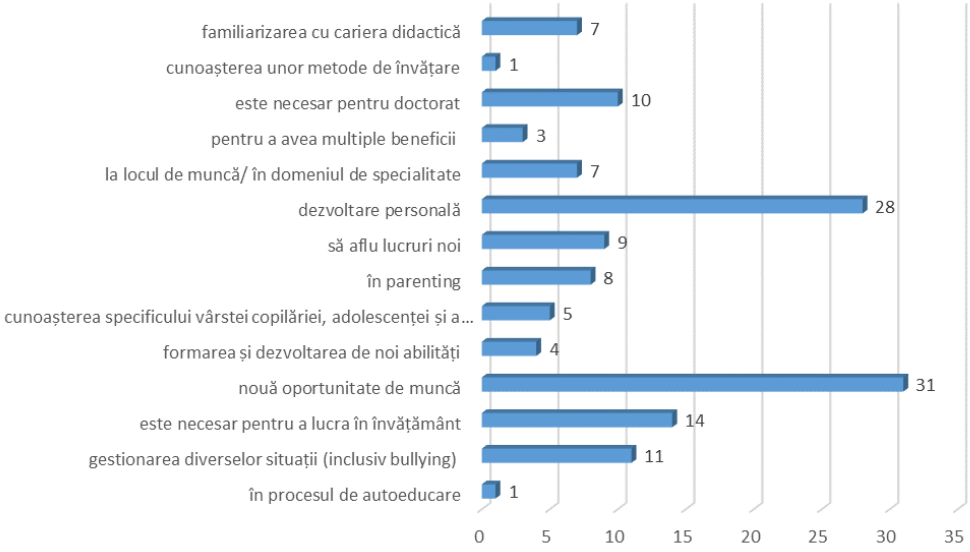


Figura 8. Opiniile studenților cu privire la modul în care modulul psihopedagogic îi va ajuta în viitor

Figura 8 arată că un număr de 31 studenți consideră acest program de formare ca fiind o nouă oportunitate de muncă (aspect pe care l-am regăsit și în răspunsurile primite la prima întrebare din chestionar), în timp ce 28 studenți sunt de părere că îi va ajuta în domeniul dezvoltării personale; studenții își doresc să devină mai puțin anxioși, să învețe să își gestioneze emoțiile, să reușească să se exprime liber în public, să relaționeze cu cei din jur/ elevii, să aibă mai multă răbdare.

14 studenți au precizat că modulul psihopedagogic este necesar pentru a putea lucra în învățământ, iar pentru 11 studenți, acest program de formare se dorește a-i ajuta în gestionarea diverselor situații cu care se confruntă (inclusiv bullying). 10 respondenți au menționat că modulul psihopedagogic este necesar pentru doctorat (atât Nivelul I, cât și Nivelul II, dar doar Nivelul I poate fi parcurs în decursul anilor de studiu, nivel licență), iar alți 9 studenți consideră că acesta îi ajută să afle lucruri noi. 8 studenți sunt de părere că programul de formare îi va ajuta în viața de familie, în relația părinte-copil. 7 studenți cred că modulul psihopedagogic îi va ajuta ulterior la locul de muncă (în domeniul de specialitate), în timp ce același număr de studenți consideră că îi va familiariza cu profesia didactică.

Un număr mai mic de studenți sunt de părere că programul de formare psihopedagogică îi va ajuta în cunoașterea specificului vârstei copilăriei, a adolescenței și a tinereții (5 studenți), în formarea și dezvoltarea de noi abilități (4 studenți), pentru a avea multiple beneficii (studenții nu au precizat la ce beneficii fac referire) (3 studenți), în procesul de autoeducare (un student) și cunoaștererea unor metode de învățare (un student).

Analizând răspunsurile primite, constatăm că la fel ca motivele care au stat la baza înscrierii la modulul psihopedagogic, opiniile studenților sunt diferite cu privire la impactul acestui program de formare psihopedagogică. Chiar și studenții care nu își doresc să profeseze în sistemul educațional preuniversitar urmează acest program datorită beneficiilor/ avantajelor pe care acesta le oferă. Pentru unii dintre ei, contribuția pe care o are modulul psihopedagogic în dezvoltarea personală merită amintită, în timp ce alții au evidențiat aportul modulului în viața de familie. Pentru o treime dintre ei, cariera didactică reprezintă o alternativă la munca în domeniul de specialitate, fapt pentru care au optat pentru înscrierea la acest program de formare.

7. Concluzii

Majoritatea studenților care au răspuns întrebărilor noastre au ales să se înscrie la programul de formare psihopedagogică fie pentru că își doresc o carieră în sistemul educațional (la nivel preuniversitar sau universitar), fie pentru a-și păstra deschise opțiunile profesionale. Pentru unii dintre aceștia, primordial a fost interesul autentic pentru activitatea didactică, în timp ce pentru alții reprezintă o oportunitate de carieră.

În ceea ce privește așteptările față de programul de formare, studenții își doresc ca modulul psihopedagogic să îi formeze pentru cariera didactică, atât din punct de vedere teoretic, informațional, cât și al formării și dezvoltării unor abilități și competențe necesare profesiei didactice. Studenții își doresc să aibă parte de

activități interactive, care să le ofere posibilitatea de a împărtăși idei, de a lucre în echipă cu colegii, de a învăța într-un climat educațional pozitiv, fundamentat pe respect reciproc și înțelegere.

Am observat că interesul pentru o carieră didactică în învățământul preuniversitar este diferit. Perspectivele studenților sunt diferite. Unii dintre aceștia își doresc să devină cadre didactice, să contribuie la formarea și dezvoltarea noilor generații, în timp ce alți respondenți sunt reticenți, salarizarea, condițiile de muncă, lipsa fondurilor fiind aspecte care îi determină să nu își dorească să lucreze în învățământul preuniversitar.

Cariera didactică este apreciată ca fiind frumoasă, dar dificilă. Studenții recunosc că această profesie necesită multă răbdare, că adesea vine cu multe provocări, dar, în același timp, este interesantă și oferă satisfacții care nu pot fi cuantificate.

Indiferent de intenția de a profesa sau nu în învățământ, modulul psihopedagogic are o serie de beneficii. Desigur, principalul scop al acestui program de formare este de a pregăti viitorii dascăli. Totuși, abilitățile, capacitățile, competențele transversale pe care le formează și dezvoltă sunt elemente care pot fi valorificate în contexte profesionale variate, nu doar în educație.

„Un elev pregătit pentru un viitor imprevizibil este un obiectiv care are la bază un fundament important: un profesor foarte bun.” (Pânișoară, 2017, p. 20). Formarea acestui profesor foarte bun debutează cu parcurgerea modulului psihopedagogic. Conținuturile de specialitate nu sunt suficiente pentru a deveni un profesor (foarte) bun. Cunoștințele și competențele psihopedagogice sunt fundamentale. Absența acestora nu este vizibilă imediat, consecințele apar ulterior, uneori peste câțiva ani. (Pânișoară, 2015). De aceea, formarea psihopedagogică a viitorilor profesori este primordială.

Modulul psihopedagogic joacă un rol esențial în formarea holistică a studenților, oferindu-le nu doar pregătirea necesară pentru cariera didactică, ci și instrumente valoroase pentru dezvoltarea personală și profesională în multiple contexte.

Referințe bibliografice:

Bocoș, M. (2003). *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice* (ediția a II-a). Editura Presa Universitară Clujeană.

Ministerul Educației. *Ordin Nr. 4139/2022 din 29 iunie 2022 privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programului de formare psihopedagogică în vederea certificării competenţelor pentru profesia didactică de către departamentele de specialitate din cadrul instituţiilor de învăţământ superior*

acreditate. https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Ordin_4139_2022.pdf. Accesat la data 12.09.2025.

Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică* (ediția a II-a). Editura Polirom.

Pânișoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. Editura Polirom.

Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Editura Polirom.

CAPITOLUL XXII: THE ROLE OF ARONIA MELANOCARPA IN SUPPORTING PSYCHO-EMOTIONAL BALANCE

Alina-Raluca ROMAN, Pharmacist and PhD student[1]
Elena CONSTANTINESCU (OLARU), Psychologist and PhD student[2],
Tudor-Mihai ROMAN, student[3]

[1] Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca
[2] University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine of Cluj-Napoca
[3] University of Medicine and Pharmacy "Iuliu Hațieganu" Cluj-Napoca
Autor corespondent: tudoromanm@gmail.com

Abstract: Emotions are complex processes generated in the brain, triggered by cognitive appraisals that involve the subjective appraisal of situations in relation to individual goals, values and experiences. Once initiated, emotions activate multidimensional responses - cognitive, physiological and behavioral - that reflect how the individual perceives and interprets the surrounding context. The optimal functioning of the central nervous system, and thus of mental and emotional states, is conditioned by the complex interactions between neuronal networks and neurotransmitters - chemicals essential in synaptic signal transmission. Imbalances at this level can significantly influence emotional homeostasis, which is why natural stress regulation strategies (based on biological/physiological regulation) are being explored increasingly. In this context, Aronia melanocarpa, recognized for its high content of antioxidant compounds, has attracted the attention of researchers for its neuroprotective potential. Phytonutrients such as anthocyanins and polyphenols help protect nerve cells, while regular consumption of the fruit has been associated with increased levels of dopamine and serotonin - neurotransmitters involved in mood regulation and stress response. The present study aims to comparatively analyze the effects of consumption of Aronia melanocarpa on stress reduction, based on the literature that highlights the beneficial impact of antioxidant compounds on the optimal functioning of the human body. Previously conducted research emphasized its role in supporting 32 psychophysiological balance and promoting mental health, Aronia melanocarpa intake has been associated with positive effects on mood regulation, stress resilience, and cognitive function.
Keywords: cognition, chronic stress, bioactive compounds, psychophysiological well-being, comparative study

Rezumat: Emoțiile sunt procese complexe generate în creier, declanșate de evaluări cognitive care implică aprecierea subiectivă a situațiilor în raport cu obiectivele, valorile și experiențele individuale. Odată inițiate, emoțiile activează răspunsuri multidimensionale - cognitive, fiziologice și comportamentale - care reflectă modul în care individul percepe și interpretează contextul înconjurător. Funcționarea optimă a sistemului nervos central și, prin urmare, a stărilor mentale și emoționale, este condiționată de interacțiunile complexe dintre rețelele neuronale și neurotransmițători - substanțe chimice esențiale în transmiterea semnalelor sinaptice. Dezechilibrele la acest nivel pot influența în mod semnificativ homeostazia emoțională, motiv pentru care strategiile naturale de reglare a stresului (bazate pe reglarea biologică/fiziologică) sunt explorate din ce în ce mai mult. În acest context, Aronia melanocarpa, recunoscută pentru conținutul ridicat de compuși antioxidanți, a atras atenția cercetătorilor pentru potențialul său neuroprotector. Fitonutrienții precum antocianinele și polifenolii ajută la protejarea celulelor nervoase, iar consumul regulat al fructului a fost asociat cu creșterea nivelului de dopamină și serotonină - neurotransmițători implicați în reglarea stării de spirit și răspunsul la stres. Prezentul studiu își propune să analizeze comparativ efectele consumului de Aronia melanocarpa asupra reducerii stresului, pe baza literaturii de specialitate care evidențiază impactul benefic al compușilor antioxidanți asupra funcționării optime a organismului uman. Cercetările efectuate anterior au subliniat rolul său în susținerea echilibrului psihofiziologic și promovarea sănătății mintale, consumul de Aronia melanocarpa fiind asociat cu efecte pozitive asupra reglării stării de spirit, rezistenței la stres și funcției cognitive.
Cuvinte-cheie: cogniție, stres cronic, compuși bioactivi, bunăstare psihofiziologică, studiu comparative

1. Introduction

Chronic stress is one of the main risk factors for affective disorders, cognitive dysfunction and cardiovascular diseases (Shvets et al., 2023). From a biological perspective, prolonged exposure to stress activates the hypothalamic–pituitary–adrenal (HPA) axis, increases cortisol levels and leads to neurochemical and inflammatory imbalances. Nutritional interventions rich in bioactive compounds with antioxidant and anti-inflammatory roles are attracting increasing interest as a strategy to support psychophysiological resilience (Ruczaj, et al., 2024). A notable example is *Aronia melanocarpa* (also known as “chokeberry”), which has one of the highest concentrations of anthocyanins and polyphenols among berries. These compounds reduce oxidative stress, modulate the inflammatory response and may influence neuroendocrine function involved in stress regulation (Ahles et al., 2024). Experimental studies on animal models have demonstrated that supplementation with aronia extract reduces the effects of immobilization stress, protecting mitochondrial enzymatic activity and limiting oxidative damage at the neuronal level (Sarıkaya et al., 2025).

2. Genus Aronia, distribution

The genus Aronia (Medik.) includes four species: Aronia arbutifolia (L.) Elliot, Aronia prunifolia (Marsh.) Rehd., Aronia melanocarpa (Michx.) Elliot and Aronia mitschurinii. The first two species are less resistant to low temperatures and produce lower quality fruits, which is why they are mainly grown for ornamental purposes. In contrast, Aronia melanocarpa (Michx.) Elliot has spread to several countries, where it has been frequently used for the establishment of plantations (Kokotkiewicz, Jaremicz and Luczkiewicz, 2010). Aronia melanocarpa, also known as blackcurrant, is a fruit-bearing shrub in the Rosaceae family, native to eastern North America. It grows in Europe and eastern North America and is cultivated in various regions for its antioxidant-rich fruits (Külling and Rawel, 2008). Initially cultivated in Europe as a fruit-bearing shrub, it was later also appreciated for its medicinal properties (Balan et al., 2017; Roșca et al., 2019).

3. Food and therapeutic uses

Aronia berries are used for juices, canned goods, tinctures, teas and dietary supplements (Vagiri and Jensen, 2017). Due to their high polyphenol content, they have beneficial effects on health: they reduce oxidative stress, decrease risk factors of metabolic syndrome and have antitumor, anti-inflammatory, antidiabetic and cardiovascular effects (Lee et al., 2017; Banach et al., 2020; Xu et al., 2024; Zhang et al., 2025).

4. Study objective

The present study aims to carry out a comparative analysis of the effects of *Aronia melanocarpa* consumption on stress reduction, through a detailed analysis of the data available in the specialized literature. The focus is on highlighting the mechanisms by which the antioxidant compounds present in this plant contribute to maintaining homeostatic balance and optimizing the physiological functions of the human body, as well as on their potential to modulate the body's responses to stressors. By integrating the results of experimental and clinical studies, the research aims to provide a comprehensive synthesis of the role of *Aronia melanocarpa* as a bioactive agent with beneficial effects on health and psychophysiological well-being.

Previous research highlights its potential to support psychophysiological balance, promoting mental health and mood regulation, as well as positively influencing cognitive function and stress adaptation capacity. Thus, the proposed comparative analysis aims to clarify the mechanisms by which *Aronia melanocarpa* can be integrated as a bioactive agent in natural stress reduction strategies.

5. Discussions

5.1. The influence of the chemical composition of Aronia melanocarpa fruits on the human body

Aronia melanocarpa (Michx.) Elliot, also known as black chokeberry, is valued for its complex chemical composition and high concentration of polyphenols. *Aronia melanocarpa* fruits have a significant biological value for human health (Figure 1) due to the high content of bioactive compounds with antioxidant, anti-inflammatory and cell-protective effects. Recent analyses have shown that aronia fruits, pomace and leaves contain considerable amounts of polyphenols, anthocyanins, proanthocyanidins, phenolic acids and carotenoids, as well as vitamins such as vitamin C, which contribute to maintaining the body's redox balance (Negreanu-Pirjol et al., 2023). A variety of compounds, such as polyphenols, organic acids, proteins, vitamins and carotenoids, with polyphenols predominating (Kasprzak-Drozd et al., 2021), are responsible for the antioxidant activity. Main polyphenols: Tannins (procyanidins), Anthocyanins (cyanidin 3-glucoside, 3-galactoside, 3-xyloside, etc.), Phenolic acids (chlorogenic and neochlorogenic), Flavonols (quercetin derivatives, isorhamnetin, myricetin, kaempferol). These compounds are responsible for the astringent, bitter and sour taste, as well as the dark color of the fruits (Meng et al., 2019; Veberic et al., 2015; Tian et al., 2017). Factors such as growing area, harvest period, cultivar and fertilization influence the chemical composition (Rați, Răducanu, and Bădăluță, 2016); Wójtowicz et al., 2023).

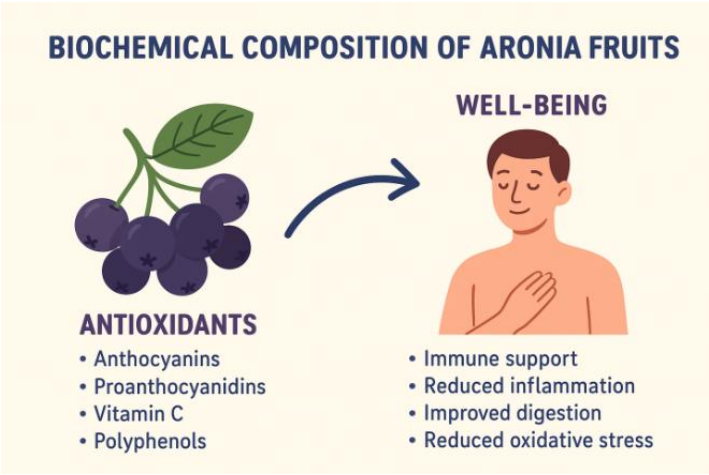


Figure 1. Influence of the biochemical composition of Aronia melanocarpa fruits on human health (figure was generated with AI)

The vitamin C content of chokeberry berries ranges from 90 to 260 mg/kg in fresh biomass, which confers an important role in neutralizing free radicals and supporting antioxidant functions (Negreanu-Pirjol et al., 2023). In addition, recently identified polyphenols – such as caffeoylquinic acids, quercetinic acids and anthocyanidins – have been shown to be able to reduce the gene expression of pro-inflammatory cytokines (TNF-α, IL-6, COX-2), decrease the generation of reactive oxygen species (ROS) and modulate cell signaling pathways such as NF-κB and LXRα (Sreedharan et al., 2025).

The bioavailability of these compounds varies depending on the food matrix and processing method. Comparative studies have shown that fruit, leaf and pomace extracts exhibit significant differences in the stability and absorption of polyphenols during simulated gastrointestinal digestion (Saracila et al., 2024). At the same time, technological factors such as temperature directly influence the concentration of antioxidants in chokeberry juices and products (Sylla et al., 2024).

Although older literature used the term "vitamin P" to describe flavonoids with vasoprotective effects, modern studies use more precise chemical and functional classifications, focusing on anthocyanins, flavonols, and tannins (Piras et al., 2024). These compounds contribute to maintaining capillary elasticity, reducing oxidative stress, and supporting vascular health, making *Aronia melanocarpa* a functional food with potential for prevention of diseases associated with inflammation and oxidative stress (Sreedharan et al., 2025).

5.2. Analysis of stress reduction and the cultivation of well-being following the consumption of aronia melanocarpa

Stress is recognized by the World Health Organization as one of the main risk factors for physical and mental health, being associated with multiple chronic conditions, from cardiovascular disorders to immune and digestive disorders. Among students, stress is a major public health problem, associated with academic overload, deadline pressure, lack of time for balanced nutrition and regular physical activity (Vasudevan et al., 2025).

Quality of life in young people is a multidimensional concept, encompassing physical, psychological and social well-being. In the case of students, high levels of stress can affect academic performance, cognitive abilities and motivation. Coping strategies, such as social support, problem-solving, relaxation techniques and mindfulness practices, have been shown to be effective in reducing stress and maintaining psychological balance (González-Martín et al., 2023).

Physiologically, chronic stress exposure is associated with persistent activation of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis and increased production of pro-inflammatory mediators. These factors may contribute to the development of hypertension, cardiovascular disease, and metabolic disorders (Sarıkaya et al., 2025).

In this context, nutrition plays a key role in modulating the effects of stress. *Aronia melanocarpa* (black chokeberry) is a fruit rich in polyphenols and antioxidants, studied for its anti-inflammatory and vascular protective effects. Recent clinical analyses show that supplementation with chokeberry-derived products reduces the levels of pro-inflammatory proteins such as CRP, IL-6 and TNF-α and stimulates endogenous antioxidant enzymes (SOD, CAT, GSH-Px), thus contributing to protection against oxidative stress (Sarıkaya et al., 2025; Kaczmarczyk et al., 2024). Regular consumption of chokeberry juice has also been associated with improved lipid profiles and beneficial modulation of the gut microbiota, indirect mechanisms by which it may support the body's adaptation to stress (Chamberlin et al., 2024).

Interest in optimizing cognitive performance, including memory and attention, is growing. Improving attention is a particularly relevant goal for a wide audience, as it is correlated with increased efficiency in various activities. Students and professionals can benefit from increased attention, which translates into superior academic and professional performance. In addition, cognitive function also plays an essential role in the sports field. Cognitive skills such as attention, reaction time and motor function have been shown to directly influence sports performance. In this context, the administration of a complete natural supplement, containing *Aronia melanocarpa* extract, may represent a promising strategy for improving cognitive performance naturally (https://clinicaltrials.gov/study/NCT03793777).

Integrating psychological stress management strategies with a balanced diet that includes functional foods, such as aronia, may represent an effective and sustainable approach to promoting health and resilience in students.

5.3. Preclinical studies (on animals)

There are relevant preclinical studies (presented in Table 1) exploring the effects of Aronia melanocarpa on cognition and psychological stress/behavior in mice and rats, which are presented comparatively in Table 1.

Table 1. Preclinical studies

Title / details	What species/design	What was measured (cognition/stress/ behavior)	Main results	What it tells us / what we can't extrapolate directly to humans
Cognitive-Enhancing Effect of *Aronia melanocarpa* Extract against *Memory impairment induced by scopolamine in mice* (Aronia extract) (Lee et al., 2016)	Mice treated with scopolamine (cognitive deficit model); compared with control; A. melanocarpa extract 200-400 mg/kg	Memory tests: Morris water maze; passive avoidance; hippocampal BDNF and p-CREB expression; acetylcholinesterase (AChE) level (Lee et al., 2016)	Aronia extract reduced scopolamine-induced memory deficits; increased BDNF and p-CREB in the hippocampus; decreased AChE (improved cholinergic function)	Scopolamine models are useful but do not fully replicate human cognitive complexity/ psychological stress; animal doses are high; bioavailability differs in humans.
Reduction of anxiety-like and depression-like behaviors in rats after one month of drinking Aronia melanocarpa berry juice (Tomić et al., 2016)	Rats; drank chokeberry juice (>20 ml/kg body weight/day) for 1 month; compared to control groups	Anxious/depressive behavior: elevated plus maze, forced swimming test; plus exploratory behavior in open field; proposed mechanism: MAO-A / MAO-B inhibition	Aronia juice group showed significant reduction in anxiety and depression-like behavior; less "depression-like behavior" in forced swim; suggested MAO inhibitory effect	Frequently dose/route of administration are not directly comparable to human doses; animals do not experience complex psychological stress as humans; behavioral endpoints are proxies.
Aronia melanocarpa fruit juice improves cognitive and locomotor functions in aged rats (Daskalova et al., 2019)	Aged rats (24 months); oral supplementation of Aronia juice for 105 days (~15 weeks)	Learning and memory tests: active avoidance; locomotor tests; brain morphology (density of nerve fibers in the perforant pathway of the hippocampus)	Aronia juice improved active avoidance (learning), increased nerve fiber density in the hippocampus; acetylcholinesterase activity changed (marker of cholinergic activity)	Old animals can be a model for cognitive decline, but differences with human metabolisms; long duration is positive, but translation to humans requires clinical trials.

In mice, aronia extract prevented scopolamine-induced memory deficits by increasing the expression of BDNF and phosphorylated CREB in the hippocampus. In aged rats, administration of aronia juice improved learning and memory (Food & Function, 2016), correlated with an increase in nerve fiber density in the hippocampus. In vitro and in vivo: Aronia extracts reduce the expression of proinflammatory cytokines (IL-6, TNF-α, IL-1β) and inhibit the NF-κB and MAPK pathways. Anthocyanins in aronia limit oxidative stress by increasing the activity of antioxidant enzymes (SOD, catalase, GPx). Aronia juice or extract reduced anxious and depressive behaviors in rats, through mechanisms related to the inhibition of monoamine oxidases (MAO-A and MAO-B) and by regulating the neurotransmitters dopamine/serotonin. Other studies have shown effects in reducing "depression-like" behaviors in *the forced swim test* and anxiety in *the elevated plus maze*. A study in rats showed that Aronia melanocarpa fruit juice (AMFJ) administered daily for one month reduced anxiety and depression behaviors. The tests used were the "elevated plus maze" for anxiety and the "forced swim test" for depression. The groups treated with polyphenol-rich juice showed significantly better scores than the control groups (Tomić et al., 2016). In a model of metabolic syndrome in rats (high-fat and fructose diet), AMFJ administration reduced anxiety-like behavior and improved spatial memory (Abutulov et al., 2024). Another study investigated the effect of Aronia juice in rats subjected to estrogen deficiency (ovariectomy). AMFJ decreased anxious and depressive behavior and reduced sensitivity to thermal pain compared to untreated rats (Georgieva et al., 2022). Other relevant experimental studies - in aged rats subjected to immobilization stress, administration of Aronia melanocarpa extract 60 minutes before stress had a protective effect on mitochondrial creatine kinase activity in the heart, suggesting that Aronia may increase myocardial resistance to stress factors (Shvets, et al., 2023). In in vitro experiments, Aronia extracts showed protection against glutamate-induced oxidative stress in hippocampal cells (HT22). They reduced ROS and intracellular Ca^{2+} levels, increased antioxidant enzyme activity, and protected mitochondrial membrane potential. This mechanism is important for the anti-stress/neuroprotective effect (Lee et al., 2017). There have been a few human studies, but fewer on psychological manifestations (anxiety, depression) directly. In the long-term clinical study, the authors assessed mood states but did not observe very large changes in all scales (Ahles et al., 2020). The limitations are that animal models are not always fully translatable to humans; the astringent taste of the products may limit acceptance in the diet; variability in cultivar, harvest time, processing method affects the content of bioactive compounds. Since *Aronia melanocarpa* fruits represent one of the most

important natural sources of polyphenols, including proanthocyanidins, flavonoids and phenolic acids. Studies conducted by Eftimov and Valcheva-Kuzmanova (2013) showed that some of these compounds were highlighted as having the ability to cross the blood-brain barrier, which gives them potential for action at the central level. In this context, the effects of *Aronia melanocarpa* fruit juice (AMFJ) on depressive-like behavioral manifestations in male Wistar rats, treated subchronically for 21 and 30 days, were evaluated by applying the forced swim test (FST) (Eftimov and Valcheva-Kuzmanova, 2013).

Human clinical studies are limited (Table 2), but there is evidence that standardized aronia extracts can influence levels of BDNF (brain-derived neurotrophic factor), a marker implicated in stress and neuronal health. Supplementation with aronia reduced inflammatory and oxidative markers in individuals at metabolic risk (obesity, hypertension, metabolic syndrome). Anti-inflammatory effects often correlate with cardiovascular improvements (blood pressure, endothelial function). Aronia melanocarpa is one of the richest natural sources of anthocyanins and polyphenols (including procyanidins, flavonols, phenolic acids). These bioactive compounds are associated with antioxidant, anti-inflammatory, and vasoprotective effects, which provides a biological basis for possible effects on mental health and cognitive functions. Effects on mood are generally modest, and no clear benefit has been demonstrated in clinical psychological disorders (anxiety, depression). Human clinical studies on stress, mood, and psychological parameters

Randomized controlled trial – long-term supplementation with Aronia extract and effects on mood and cognition - Aronia melanocarpa extract was administered at doses of 90 mg and 150 mg per day for 24 weeks to healthy, overweight, middle-aged adults (Ahles et al., 2020). Cognitive performance (psychomotor speed tests, attention, cognitive flexibility), mood (visual scales), neurotrophic factor BDNF, and vascular function were assessed (Ahles et al., 2020). Results did not show significant consistent effects on all mood parameters, but there was a trend for improvement in certain states, such as tiredness or tenseness, in the extract groups compared to placebo (Ahles et al., 2020; Miquel et al., 2018).

Studies on markers of inflammation and oxidative stress - A 2024 systematic review investigated controlled trials involving Aronia juice/extract/powder in humans for periods of 4-13 weeks, regarding the effects on inflammatory markers (CRP, IL-6, TNF-α, etc.) and antioxidant enzymes (SOD, CAT, GSH-Px). The results showed significant reductions in some proinflammatory cytokines and increases in antioxidant enzyme activity (Sarıkaya et al., 2025). Long-term clinical

trial with Aronia melanocarpa extract in healthy adults: assessment of mood, cognition and vascular function. There were improvements in some conditions (nervous tension, fatigue) in the treated groups compared to placebo (Ahles et al., 2020).

In elderly people with metabolic syndrome, supplementation with Aronia extract led to improvements in diastolic blood pressure values, blood lipids, as well as reductions in ox-LDL and sdLDL (markers of oxidative stress) and inflammatory markers (IL-6, TNF-α) (Baltaci et al., 2025).

There are clinical studies exploring the effects of Aronia melanocarpa on cognition and stress/psychological behavior Table 2.

Table 2. Clinical studies

Title / details	Population/design	Cognition/ stress, psychological	Main results	Limitation
Short-term Aronia melanocarpa extract supplementation improves cognitive performance: ... healthy young adults (Ahles et al., 2024)	35 healthy young adults; randomized, double-blind, cross-over study; 1 week AME (180 mg anthocyanins/day) vs placebo; wash-out ≥2 weeks.	Cognition: CANTAB tests – reaction, memory, executive functions; serum BDNF level; vascular (arterial stiffness)	Reduction in movement time was observed in the reaction test, ~4.8% faster than placebo; significant increase in BDNF compared to placebo; other cognitive domains did not change significantly; vascularity was not significantly affected	Short duration (1 week), few cognitive domains; unclear whether the effect is sustained; 180 mg anthocyanins, the amount is high – not all commercial products have comparable doses.
Long-Term Aronia melanocarpa Extract Supplementation on Cognitive Performance, Mood, and Vascular Function (Ahles et al., 2020)	Middle-aged, overweight, healthy adults; randomized, double-blind, placebo-controlled; 24 weeks; AME doses 90 mg and 150 mg/day vs placebo	Cognition: psychomotor speed (grooved pegboard), attention, cognitive flexibility (Stroop), mood (mood via visual scale), BDNF;	AME improves psychomotor speed at 90 mg vs placebo; did not alter attention or cognitive flexibility; mood did not have robust changes; 150 mg reduced diastolic blood pressure versus	Modest effects; endpoint-psychological (mood) not clearly defined as a clinical diagnosis; dose and extract have been standardized (but not all commercial products are the

Title / details	Population/design	Cognition/ stress, psychological	Main results	Limitation
		and vascular parameters (blood pressure, carotid ultrasound, etc.)	the lower dose in some comparisons; BDNF did not change significantly compared to placebo.	same); it is not known how generalizable they are to people with major psychological distress or mental illness.

In clinical studies conducted in healthy adults, presented in Table 3, long-term supplementation with Aronia melanocarpa extract (90-150 mg/day) for 24 weeks showed trends in mood improvement, including decreases in nervous tension and fatigue, although not all measurements were significant. Effects on cognition are highlighted in short-term studies (1 week, standardized extract, ~180 mg anthocyanins/day) showing improved reaction time and increases in BDNF, but no major changes in other cognitive domains.

Table 3. Relevant clinical studies on the effects of chokeberry on stress and cognition

Study	Study type	Administered dose	Duration	Observed effects	Conclusions
Ahles et al., 2024	RCT, double-blind, cross-over	90 mg or 150 mg AME/day	1 week	Improvement in reaction speed and BDNF concentration	Positive effects on cognitive performance
Sarıkaya et al., 2025	Systematic review	Various	4–13 weeks	Reduction of inflammatory markers and oxidative stress	Aronia may reduce inflammation and oxidative stress in various conditions
Daskalova et al., 2024	Animal study	50 mL juice/day	3 months	Reduction of oxidative stress in the testes of aged rats	Aronia protects against age-induced oxidative stress

At the same time, a long-term 24-week study, 90–150 mg extract/day (Figure 2) showed improvements in psychomotor speed and, partially, in attention, but the effects on mood and executive functions were limited (Ahles et al., 2024).

Recent systematic reviews highlight that Aronia juice/extracts/powder, administered for periods of 4-13 weeks, reduce inflammatory markers (CRP, IL-6, TNF-α) and increase the activity of antioxidant enzymes (SOD, CAT, GSH-Px), which suggests a mechanism by which Aronia could ameliorate the effects of chronic oxidative stress, associated with stress disorders, anxiety or depression (Sarıkaya et al., 2025).

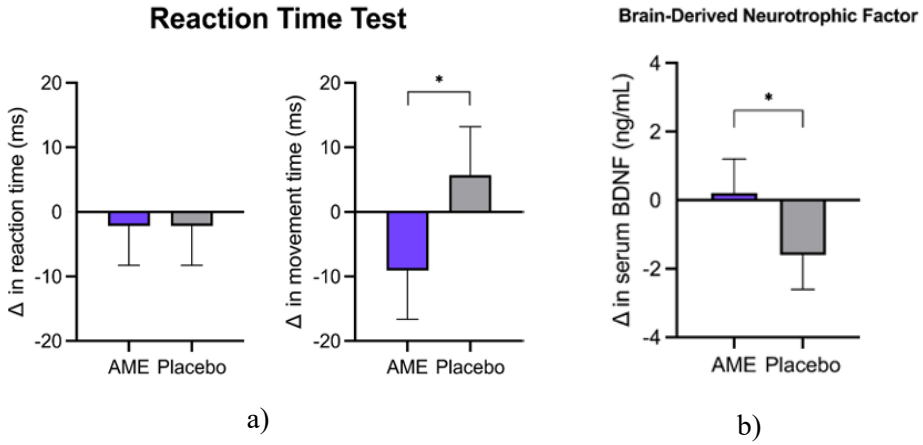


Figure 2. Comparison of the effects of chokeberry on cognitive performance (Ahles et al., 2024)

AME – Aronia melanocarpa extract, a) Changes in reaction time and movement time in the five-choice reaction test after one week of supplementation with AME or placebo. b) Changes in serum concentrations of brain-derived neurotrophic factor (BDNF) after one week of supplementation with AME or placebo.

Many human studies focus more on biological markers (inflammation, oxidative stress, cardiovascular parameters) than on clear and standardized measurements of psychological stress, anxiety or depression. Doses, form of administration (juice, extract, powder), duration of studies and population characteristics (age, metabolic status, mental health status) vary widely, making direct comparison difficult.

Taste, acceptability of Aronia-based products are important if long-term use is intended. Validation of commercial products – standardization, purity, clinical studies – is necessary to demonstrate efficacy and safety in combating psychological stress.

There is strong evidence that aronia reduces inflammation and oxidative stress (Figure 3), both at the cellular level and in clinical studies in individuals at metabolic risk (Kaczmarczyk et al., 2024).

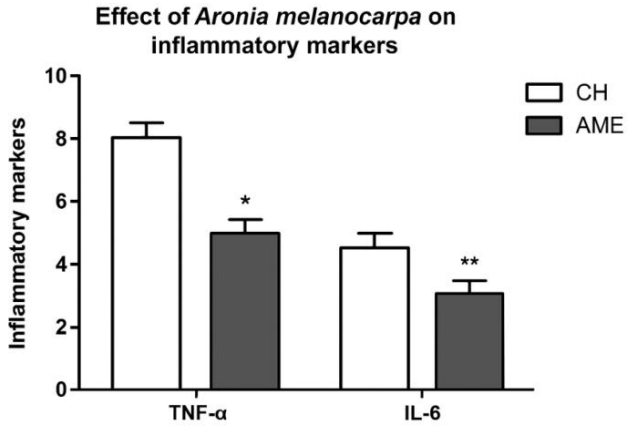


Figure 3. Effect of Aronia melanocarpa administration on inflammatory markers (source: Kaczmarczyk et al., 2024)

As summarized in Table 4, there is consistent preclinical evidence that aronia reduces stress and has anxiolytic/antidepressant effects in humans; however, the effects are still modest and insufficiently demonstrated clinically. There is initial evidence (especially for psychomotor speed and cognitive response) and biological support through increased BDNF; confirmation is needed in larger studies in populations with cognitive deficits.

Table 4. Preclinical and clinical evidence of the effects of Aronia melanocarpa fruits on stress, cognition and inflammation (comparative interpretation based on Tomić et al., 2016; Lee et al., 2016; Ashles et al., 2020; Ahles et al., 2024)

Field	Proposed mechanisms	Preclinical evidence (in vitro/animal)	Clinical evidence (in humans)	Current limitations
Stress/ mood	- Inhibition of MAO-A and MAO-B (increases serotonin and dopamine) - Increases BDNF and p-CREB - Central antioxidant effect (Tomić et al., 2016)	- Rats: aronia juice decreases anxious and depressive behaviors (*elevated plus maze, forced swim test*) - Mice: the extract increases BDNF, decreases AChE activity and protects against induced stress	- Limited data: short studies with standardized extract → increases BDNF; mood did not change significantly - No large RCTs on clinical depression or anxiety	- Few clinical studies - Short duration - Healthy populations, not patients with major psychological distress

Field	Proposed mechanisms	Preclinical evidence (in vitro/animal)	Clinical evidence (in humans)	Current limitations
Cognition	- Increases BDNF- Modulation of cholinergic neurotransmitters- Synaptic protection (increases neuronal density in the hippocampus)	- Mice with scopolamine-induced deficiency: aronia improves memory - Aged rats: aronia juice improves learning and memory and increases neuronal density	- 1 week, 180 mg anthocyanins/ day → better reaction time, increases BDNF- 24 weeks, 90–150 mg/day → improved psychomotor speed, modest effects on attention	- Small and selective effects - No studies on populations with severe cognitive decline (e.g. dementia)
Inflamma-tion	- Inhibition of NF-κB and MAPK - Decreases pro-inflammatory cytokines (IL-6, TNF-α, IL-1β) - Increases the activity of antioxidant enzymes (SOD, catalase, GPx)	- Cell cultures: aronia extract decreases the expression of inflammatory mediators - Animal models: reduction of systemic inflammation and oxidative stress	- People with metabolic syndrome/ obesity: juice or extract decreases inflammatory and oxidative markers and improves endothelial function	- Not all products are standardized - Effects vary greatly depending on dosage and form (juice vs extract)

Currently, aronia can be considered a promising nutraceutical for neuronal protection and inflammation reduction, but there is not enough clinical evidence to recommend it as a specific treatment for stress disorders, depression or cognitive decline. Thus, inflammation is the area with the most robust clinical evidence; cognition has promising results, but rather subtle effects, demonstrable on parameters such as psychomotor speed; and stress has biological support and clear results in animal models, but data in humans are still insufficient.

5.4. Oxidative/inflammatory mechanisms involved

A pilot clinical study (in humans) showed that consumption of 100% Aronia melanocarpa juice, 50 mL three times daily for 3 months, increased superoxide dismutase (SOD) activity and reduced TBARS (a marker of oxidative stress) levels in overweight individuals (Gancheva et al., 2021). A recent systematic review of randomized controlled trials reported beneficial effects of Aronia melanocarpa on some markers of inflammation (CRP, IL-6, TNF-α) and on antioxidant enzymes (SOD, CAT, GSH-Px). These changes may contribute to reducing oxidative stress and protecting against the effects of chronic stress (Sarıkaya et al., 2025). The link between stress and oxidative stress, in many studies it is suggested that stress,

anxiety and depression are associated with increased production of reactive oxygen species (ROS), decreased antioxidant enzymes, etc. Aronia melanocarpa, through its rich content in polyphenols and antioxidants, can modulate these parameters, which contributes to the improvement of the effects of stress.

Dosage and administration forms: Efficacy seems to be related to the dose (in animal studies, doses of juice or oral extract were used) and the duration of treatment. Products rich in polyphenols (juice, extract) give the most visible effects.

5.5. Pharmacological aspects / proposed mechanisms

There are commercial products containing standardized Aronia extracts, but evidence on specific effects on psychological and behavioral stress is more limited. More studies are needed to: determine the optimal dose and duration of treatment; conduct controlled clinical trials focusing on anxiety/depression as the primary endpoint; evaluate the bioavailability of polyphenols in the product and how the pharmaceutical forms (capsules, syrup, liquid extract) affect efficacy (Baltaci et al., 2025).

Aronia extracts, rich in polyphenols, anthocyanins, proanthocyanidins, and phenolic acids, can cross the blood-brain barrier, directly influencing the central nervous system. Animal studies suggest that these compounds contribute to the modulation of the expression of BDNF and transcription factors (e.g. p-CREB) that are important for stress adaptation and cognitive function (Lee et al., 2016). Aronia melanocarpa also appears to inhibit enzymes such as MAO-A / MAO-B (monoamine oxidase), which may lead to an increase, in neurotransmitters such as serotonin, noradrenaline, etc., with anxiolytic / antidepressant effect. From a pharmacological point of view, Aronia is believed to act by:

- Inhibition of MAO-A and MAO-B enzymes → increase in monoamines with a role in mood and anxiety;
- Activation of the NRF2/ARE antioxidant pathway → stimulation of endogenous antioxidant defense;
- Incresed expression of BDNF and p-CREB in the hippocampus → support neuroplasticity and adaptation to stress;
- Reducing oxidative stress and systemic inflammation, which are factors that exacerbate psychosocial stress.

This has been suggested in animal studies with Aronia juice administration (Tomić et al., 2016). Activation of the antioxidant NRF2/ARE pathway has been observed in in vitro studies with fractions of Aronia extract. This pathway regulates the expression of some antioxidant enzymes and cellular responses to oxidative stress (Dufour et al., 2022; Baltaci et al., 2025). A summary of the pharmacological

mechanisms of Aronia fruit products applied in the context of stress is presented in Table 5.

Table 5. Pharmacological mechanisms of aronia in the context of stress

Mechanism	Active substances involved	Observed effects	Reference
antioxidants	Polyphenols, anthocyanins	Reducing oxidative stress	Go et al., 2024
Anti-inflammatory	Flavonoids, anthocyanins	Decrease in inflammatory markers	Sarıkaya et al., 2025
Neuroprotector	Anthocyanins, polyphenols	Neuronal protection, increasing BDNF	Ahles et al., 2024
Gut microbiome modulator	Polyphenols	Improving microbiome diversity	Kaczmarczyk et al., 2024

5.6. Relevant products and nutraceuticals

There are numerous dietary supplements and functional products (tablets, ampoules, powders, juices, combinations) on the market that contain Aronia or standardized extracts. These are marketed as supplements (nutraceuticals) or herbal remedies, not as prescription drugs for the treatment of anxiety/stress. Reviews and articles in the specialized press (e.g. Pharmacy Times) discuss the potential of aronia for metabolic syndrome and parameters associated with oxidative stress (Valletti, 2025). Aronia melanocarpa extract / standardized supplements: there are products that contain Aronia extract standardized for anthocyanins or polyphenols, for example concentrations of ~90-150 mg pure extract in the clinical study mentioned above (Ahles et al., 2020). Aronia Complex 300 mg, 30 cps — example of a commercial supplement. This product has fruit extract (with ~1% anthocyanins) 300 mg + acerola extract in its composition. The benefits advertised on the website include immune support, blood vessel protection, etc. There is no clear published evidence that this combination product has been clinically tested specifically for stress/anxiety. (https://www.adamssupplements.com/produse?c=aronia). Artemis International – Aronia Extract / Powder & Concentrate: manufacturer of aronia extract standardized for anthocyanin content, intended for dietary supplements / functional foods. Reported benefits include cardiovascular support, healthy glucose metabolism, antioxidant support, etc. I have not yet found clinical studies with this product specifically for psychological stress. (https://artemis-nutraceuticals.com/product/aronia-extract/).

The product “Antistress Formula, 60 tablets, Aronia Charlottenburg” is a dietary supplement sold in Romania, which is claimed to “contribute to reducing

daily stress" etc., this is not a medicine. "Aronia+ PRO IMMUN" dietary supplement produced by Ursapharm, in the form of ampoules with aronia juice and vitamins/minerals.

From the description, it is not a medicine, but a food supplement (https://ursapharm.de/en/products/food-supplement/aronia-immun/).

5.7. Why is there not (yet) an approved Aronia medicine for stress/anxiety?

The research identifies several findings:

- Lack of strong clinical trials with primary psychological endpoint Although there are studies in which Aronia is used and effects on mood/anxiety are reported, they often do not have anxiety or psychological stress as the primary goal, or are not well randomized, are not on clinical populations diagnosed with anxiety/stress, and are not approved by medical authorities for this indication.
- Insufficient regulation, as herbal/botanical products are often classified as dietary supplements or herbal remedies/phytotherapy, not as drugs, unless the necessary clinical trial has been conducted and drug authorization has been obtained. In the European Union and other regions, to be classified as a drug, it must comply with regulations regarding safety, efficacy, dosage, manufacturing standards, clinical evaluation, etc. So far, there is no Aronia product that has gone through all these phases and is authorized as a drug against stress or anxiety.
- Standardization / dosage / formulation - for drugs, there must be a stable extract, with well-defined composition (e.g. anthocyanins, polyphenols), precise dosage, pharmaceutical form (capsule, tablet, tincture, etc.), and pharmacokinetic data. Pharmacodynamics and safety studies, these aspects are quite well described for supplements, but not enough for an authorization as a drug.

Thus, we did not find an officially approved drug that has Aronia melanocarpa as an active ingredient and is used to treat stress or anxiety. However, there are dietary supplements and botanical products, plus clinical studies that suggest the possibility of beneficial effects on mood, oxidative stress and inflammatory markers, but they have not obtained drug status. Relevant pharmaceutical databases (FDA/UNII, ClinicalTrials.gov, clinical literature and regulatory reports) were checked to see if there are approved drugs that have Aronia melanocarpa as an active ingredient and that are authorized to combat stress/anxiety. At the time of this study, there are no publicly available data (FDA, ClinicalTrials.gov and literature searches) related to an approved drug that has Aronia melanocarpa extracts as an active ingredient and that is authorized to treat stress or anxiety. However, there are numerous supplements/botanical products

based on chokeberry and several clinical studies (trials) and scientific papers investigating relevant biological effects (antioxidant, anti-inflammatory, potentially beneficial effects on mood/cognition) — but these do not equate to the existence of an approved drug (https://precision.fda.gov/ginas/app/ui/substances/646cbbef-2317-42c5-8704-c9bfb9f5c9bb). Thus, the FDA has registered entries for Aronia melanocarpa (e.g., UNII for fruit, juice, etc.), which confirms recognition as a plant substance/ingredient, but this does not mean approval as a drug for specific therapeutic indications (e.g., stress treatment).

Clinical Trials (ClinicalTrials.gov and related publications) state that there are several registered clinical trials testing the effects of aronia consumption (extract, juice, powder) in humans — for example, studies on vascular function, inflammatory/oxidative biomarkers, and even cognition/mood (e.g.: NCT03793777; NCT03824041; NCT04208451; NCT06702696).

These trials investigate potential benefits, but have not led to the approval of an Aronia-based drug for stress (https://onderzoekmetmensen.nl/en/node/49838/pdf).

Regarding clinical studies/publications, it was found that there are randomized, double-blind, controlled publications that evaluated standardized extracts of Aronia melanocarpa (e.g.: 90–150 mg extract/day for 24 weeks) on cognition, mood and vascular parameters; some report trends in improving some conditions (tension, fatigue) and favorable effects on oxidative/inflammatory markers, but the results are not yet sufficient to support a medicinal indication (Ahles et al., 2020).

There are also administrative/regulatory documents in which chokeberry juice is mentioned for food uses (e.g., USDA/FDA petition/file regarding use as a food colorant/ingredient); this confirms its widespread use in food, not authorization as a drug.

According to the documentation, Aronia melanocarpa is marketed and used as a functional food/supplement, but there are no approved Aronia drugs for the treatment of stress/anxiety. (quotes FDA/UNII and ClinicalTrials). Some of the relevant commercial products, recommended dosage and indications are presented in Table 6. We note that randomized trials that evaluated standardized extracts and mixed results (some favorable signals on mood and inflammatory/oxidative biomarkers, bioactive products on the market, are definitive evidence for certain therapeutic indications (Ahles et al., 2020). However, we must distinguish between “biological/mechanistic effect” and “clinical indication”: aronia has plausible mechanisms (antioxidant, anti-inflammatory, influence on BDNF/ neuronal signals

in preclinical studies), but these are currently not sufficient to create an approved drug (Ren et al., 2022).

On the Romanian market there are capsules (lyophilized and concentrated extracts), pressed juices, powders and combined formulations — but labeling and potency vary widely. For predictable effects and to be able to compare results between products/studies, there is urgent need standardization (clear thresholds for anthocyanins/polyphenols, CoA per batch, contaminant testing and GMP compliance). Recent scientific literature supports the benefits, but the results are much more convincing when extracts are standardized.

Table 6. Commercial products based on Aronia melanocarpa

Product	Form	Recommended dose	Directions	Observations
Brainberry®	Standardized extract	180 mg anthocyanins/day	Cognitive support	Positive clinical study on improving cognitive performance
Aronia PRO IMMUNE	Concentrated juice vials	10 ml/day	Food supplement	Contains antioxidants from aronia
Anti-stress Formula	TABLETS	1 tablet/day	Reducing everyday stress	Contains aronia extract

Standardization in the case of Aronia means determining and guaranteeing an active parameter (e.g. mg anthocyanins/serving or mg total polyphenols/serving) and delivering it consistently from batch to batch. Without this, the same nominal dose can contain very different amounts of active compounds. Clinical studies reporting effects generally use standardized extracts — otherwise the results are not reproducible (Buda et al., 2024). Product variability: different methods (cold pressing vs. freeze-drying vs. hydro-ethanolic extraction) and the lack of specification of anthocyanins/polyphenols lead to products with different potencies. Many manufacturers simply list “aronia extract” without specifying the active content. Safety and quality: standardization goes hand in hand with testing for contaminants (pesticides, heavy metals, and microbes), certification (GMP) and the existence of a Certificate of Analysis (CoA) per batch — all of which are important for a safe and predictable product.

5.8. Typical products on the Romanian market

Some of the products obtained from Aronia melanocarpa fruits and existing on the Romanian market are presented in Table 7.

Table 7. Products obtained from Aronia melanocarpa fruits

Product	Form / shape	Standardization information / declared active content	What is missing / observations related to standardization
Aronia Biotic 50 Billion, 30 capsules (Aronia Charlottenburg)	Capsules – combined with probiotics + aronia extract	Aronia extract 25:1, 5% anthocyanins, rich in polyphenols.	I couldn't find any clear information on mg of anthocyanins per capsule (other than percentage), nor any public CoA. It is based on the extract/percentage ratio, but batch verification is unknown.
Aronia Forte – Raw Eco, 120 capsules (Aronia Charlottenburg)	Freeze-dried/RAW capsules, organic	It states "100% organic freeze-dried aronia extract"; it says the antioxidants are ~15x more than blueberries or cranberries. (https://aronia-charlottenburg.ro/)	There is no mention of percentage of anthocyanins, or mg of polyphenols or batch/CoA assay; the claim “15× more” is comparative, not quantitatively accurate.
Organic aronia capsules 5DC	Capsules – freeze-dried organic aronia powder (400 mg/powder)	It is declared to contain natural polyphenols (anthocyanins), vitamins C and E, flavonoids, carotenoids, microelements (https://melissimo.ro/product/capsule-de-aronia-bio-5dc/)	There is no stated percentage of anthocyanins or standardized extracts; it does not say how much of the powder is active (by mg anthocyanins) or if a batch/CoA test was performed.
Aronia Complex 300 mg (Adams Vision)	capsule	Aronia extract (fruit extract) with *1% anthocyanins*, 300 mg. (https://www.naturasanat.ro/9099-aroniacomplex)	1% anthocyanins is clear, but it is not known if it is standardized per batch; there is no information on total polyphenols, nor on external verification.
Aronia + sea buckthorn juice – Aronia Charlottenburg (organic product)	Juice (liquid), organic	Organically certified; produced in organic agriculture. (https://www.agriculturaecologica.ro/producatori/aroniacharlottenburg/)	There is no visible data on the juice's anthocyanin content, flavonoids, or whether the juice is standardized; no publicly available batch/CoA test.

Capsules /pills (lyophilized powder or concentrated extract) — e.g.: Aronia Forte (lyophilized capsules, sold under Romanian brands such as Aronia Charlottenburg). These can be either 1:1 lyophilized powder or concentrated extracts (some products state extraction ratios such as 25:1).

Standardized extracts (tinctures, solutions) — some marketed supplements list extraction ratio or concentrated extract content; however, labeling varies widely between brands.

Juices / ampoules with 100% Aronia juice (cold pressed, 330 ml bottles or 3 L cans) — locally marketed organic/eco products (e.g.: Aronia Charlottenburg, Medicura). These are popular in Romania as a liquid food/"food supplement".

Powders / lyophilized for mixes (smoothie powder) — powder obtained by freeze-drying, sold in capsules or bulk.

Combined formulations (e.g. probiotic capsules + chokeberry extract or multivitamins + chokeberry) — often use concentrated extracts in the mixture.

We found no published evidence that any of the Romanian products mentioned (Aronia Biotic / Aronia Forte from Aronia Charlottenburg, the commercially available freeze-dried bio capsules, Aronia Complex from Adams Vision, or the commercial Aronia Charlottenburg juice) have pharmacokinetic studies or clinical trials with *a clear psychological endpoint* (e.g., diagnosed reduction in depression/anxiety or validated primary cognitive endpoint) that would support a specific medical indication for that brand/product. There are clinical trials on *Aronia melanocarpa* extracts that used cognitive/mood endpoints — for example, randomized trials that reported improvements in attention, psychomotor speed, or mood scores after supplementation with standardized extract (Ahles et al., *Nutrients* 2020; short/1-week studies reported in 2024). These studies use *standardized extracts* (AMEs) and general clinical protocols, not necessarily a specific Romanian commercial product (Ahles et al., 2020). There is research on the bioavailability/pharmacokinetics of anthocyanins and polyphenols from Aronia (bioavailability/ADME studies and some work testing formulations that increase stability/bioavailability). These studies show that anthocyanins are absorbed and metabolized, but bioavailability is variable and highly dependent on the formulation (product matrix, nanoparticles, starch binding /transporters, etc.). But — the critical difference: clinical and PK/published studies generally refers to standardized extracts or protocol-tested formulations, not to the branded capsules/juices/combo-products found in pharmacies. Public searches of Romanian manufacturers' websites and clinical databases do not show pharmacokinetic studies or RCTs with psychological endpoints explicitly attributed to those brands (e.g. Aronia Charlottenburg website contains commercial and agri-food quality information, but does not list clinical PK/psychological studies for its products).

Obviously, Aronia fruit extracts (standardized extracts), contain bioactive compounds and their role is promising for improving some mild cognitive measures

and metabolic/vascular parameters (Ashles et al., 2020). The recommendation is that, in the absence of an approved drug, the use of Aronia-based products for stress reduction should be viewed as a nutritional/adjunctive intervention, and people with health problems or taking medications (e.g. antidepressants, anticoagulants) should consult a doctor before starting to consume these supplements. The consumption of Aronia melanocarpa fruits and derived extracts has been associated in several clinical studies with possible beneficial effects on mental state and resilience to oxidative stress. Randomized, double-blind, placebo-controlled studies have demonstrated that administration of standardized aronia extracts for 12–24 weeks can improve some mood and fatigue-related parameters in healthy adults, while reducing inflammatory and oxidative markers (Kuntz et al., 2020; Chrubasik-Hausmann et al., 2018). These results suggest an adjuvant role of aronia polyphenols in modulating perceived stress and neuronal homeostasis, possibly through antioxidant and anti-inflammatory mechanisms. From a pharmacological point of view, the effects of aronia are attributed to the high content of polyphenols and anthocyanins, which can cross the blood-brain barrier and influence signaling pathways involved in neuroinflammation and neuroplasticity. Preclinical studies have shown that administration of aronia extracts can increase the level of brain-derived neurotrophic factor (BDNF), with potential anxiolytic and antidepressant effects (Simeonov et al., 2019). At the same time, the reduction of oxidative stress and systemic inflammation may indirectly contribute to the reduction of symptoms associated with chronic psychological stress. From a pharmaceutical perspective, aronia is available in the form of dietary supplements (tablets, capsules, ampoules with concentrated juice, powders) marketed in Europe and North America, with general indications of supporting immunity and reducing daily stress. Examples are "Antistress Formula" (Aronia Charlottenburg) or "aronia+ PRO IMMUN" (Ursapharm), both classified as dietary supplements, not as drugs. These products do not have official approvals for the therapeutic indication "combating stress" and should be differentiated from actual drugs. In terms of regulation, Aronia melanocarpa is recognized as a botanical and food ingredient by the FDA and EMA, being used in functional products and supplements. However, to date, there is no drug approved by regulatory agencies (FDA, EMA) that has chokeberry as an active ingredient and the specific indication for stress or anxiety reduction (FDA UNII Database, 2025). Registered clinical trials (e.g. NCT03793777; NCT04208451) explore in particular the effects on cognition, mood and inflammatory biomarkers, but the existing results are not sufficient to substantiate an official medical indication [ClinicalTrials.gov, 2025]. Thus, the use of chokeberry for stress reduction currently

falls into the category of nutritional and adjunctive interventions, with promising pharmacological potential, but not yet validated by large-scale clinical trials and regulatory approvals. Further investigations are needed to clarify optimal doses, bioavailability, pharmacokinetic interactions and effects on populations diagnosed with anxiety disorders or chronic stress.

6. Conclusions

Aronia melanocarpa fruits are an important source of polyphenols and anthocyanins, with antioxidant and anti-inflammatory properties demonstrated in both preclinical studies and small clinical trials. Existing evidence suggests that these mechanisms may contribute to reducing the impact of oxidative stress and, indirectly, to the improvement of symptoms associated with psychological stress and fatigue. However, despite the promising results, current clinical data are not sufficient to support the use of aronia as a standardized therapy in combating stress or anxiety. There is a wide range of dietary supplements and botanical products on the market that contain aronia extracts, but these are classified as nutraceuticals and do not benefit from the status of drugs approved by regulatory agencies (FDA, EMA). The lack of large-scale clinical trials with well-defined psychological endpoints, as well as the absence of detailed data on pharmacokinetics, bioavailability and drug interactions, currently limits the use of aronia in medical practice. Thus, consumption of aronia can be recommended as a nutritional adjuvant for maintaining general health and reducing oxidative stress, but cannot be considered an established therapy for combating psychological stress. Additional research is needed, including randomized clinical trials on target populations, standardization of extracts, and long-term safety evaluation, to substantiate any official medical indications.

Bibliography

Abtulov, M., Eftimov, M., Marinova, S., Salbashian, M., Zhelyazkova-Savova, M., & Valcheva-Kuzmanova, S. (2024). Behavioral effects of *Aronia melanocarpa* fruit juice in experimental animals with diet-induced metabolic syndrome. *Thrace Journal of Sciences, 22* (3), 209–218. https://doi.org/10.15547/tjs.2024.03.003

Ahles, S., Stevens, YR, Joris, PJ, Vauzour, D., Adam, J., de Groot, E., & Plat, J. (2024). Short-term *Aronia melanocarpa* extract supplementation improves cognitive performance: A randomized, double-blind, placebo-controlled cross-over study in healthy young adults. *European Journal of Nutrition, 63* (5), 1545–1553. https://doi.org/10.1007/s00394-024-03381-3

Ahles, S., Stevens, YR, Joris, PJ, Vauzour, D., Adam, J., de Groot, E., & Plat, J. (2020). The effect of long-term *Aronia melanocarpa* extract supplementation on cognitive performance, mood, and vascular function: A randomized controlled trial in healthy, middle-aged individuals. *Nutrients, 12* (8), 2475. https://doi.org/10.3390/nu12082475

Balan, V., Sava, P., Calalb, T., et al. (2017). *Fruit and strawberry shrub culture*. Chisinau: Bons Offices.

Baltacı, P., Eyupoglu, OE, Kankaya, S., & Yavuzer, H. (2025). Aronia (chokeberry) fruit extract is a potential candidate for managing metabolic syndrome in elderly patients. *Journal of the American Nutrition Association*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/27697061.2025.2551181

Banach, M., Wiloch, M., Zawada, K., Cyplik, W., & Kujawski, W. (2020). Evaluation of antioxidant and anti-inflammatory activity of anthocyanin-rich water-soluble aronia dry extracts. *Molecules*, *25*(18), 4055.

BMC Complementary and Alternative Medicine. (2017). Neuroprotective effect of *Aronia melanocarpa* extract against glutamate-induced oxidative stress in HT22 cells. *BMC Complementary and Alternative Medicine*. BioMed Central.

BMC Complementary Medicine and Therapies. (2017). Neuroprotective effect of *Aronia melanocarpa* extract against glutamate-induced oxidative stress in HT22 cells. *BMC Complementary Medicine and Therapies*. BioMed Central.

Buda, V., Sturza, A., Minda, D., Diaconeasa, Z., Iuhas, C., Bădescu, B., Dehelean, CA, Danciu, C., Muntean, MD, Lighezan, R., & Dănilă, MD (2024). Vasculo-protective effects of standardized black chokeberry extracts in mice aorta. *International Journal of Molecular Sciences, 25* (24), 13520. https://doi.org/10.3390/ijms252413520.

Chamberlin, ML, et al. (2024). Polyphenol-rich *Aronia melanocarpa* fruit beneficially modulates lipid metabolism, postprandial glucose, and fecal microbial composition: A 30-day human trial. *Foods, 13* (17), 2768. https://doi.org/10.3390/foods13172768

Chrubasik-Hausmann, S., Vlachojannis, J., & Chrubasik, C. (2018). *Aronia melanocarpa* (chokeberry)—A review on the characteristic components and potential health effects. *Phytotherapy Research, 32* (9), 1721–1741.

ClinicalTrials.gov. (2025). *Aronia melanocarpa* studies. Retrieved from https://clinicaltrials.gov

Daskalova, E., Delchev, S., Topolov, M., Dimitrova, S., Uzunova, Y., Valcheva-Kuzmanova, S., Kratchanova, M., Vladimirova-Kitova, L., & Denev, P. (2019). *Aronia melanocarpa* (Michx.) Elliot fruit juice reveals neuroprotective effect and improves cognitive and locomotor functions of aged rats. *Food and Chemical Toxicology, 132,* 110674. https://doi.org/10.1016/j.fct.2019.110674

Daskalova, E., Pencheva, M., & Denev, P. (2024). Black chokeberry (*Aronia melanocarpa*) juice supplementation improves oxidative stress and aging markers in testis of aged rats. *Current Issues in Molecular Biology, 46* (5), 4452–4470. https://doi.org/10.3390/cimb46050270

Dufour, C., Villa-Rodriguez, JA, Furger, C., Lessard-Lord, J., Gironde, C., Rigal, M., Badr, A., Desjardins, Y., & Guyonnet, D. (2022). Cellular antioxidant effect of an Aronia extract and its polyphenolic fractions enriched in proanthocyanidins, phenolic acids, and anthocyanins. *Antioxidants, 11* (8), 1561. https://doi.org/10.3390/antiox11081561

Eftimov, M., & Valcheva-Kuzmanova, S. (2013). Antidepressant-like effect of *Aronia melanocarpa* fruit juice applied subchronically to rats. *Medical Scientific Script*. Retrieved from https://journals.mu-varna.bg

FDA UNII Database. (2025). *Aronia melanocarpa* entries. Retrieved from https://fdasis.nlm.nih.gov/srs/unii

Folia Medica. (n.d.). Behavioral effects of *Aronia melanocarpa* fruit juice in a rat model of ovariectomy-induced estrogen deficiency. *Folia Medica*. Directory of Open Access Journals.

Food & Function. (2016). Reduction of anxiety-like and depression-like behaviors in rats after one month of drinking *Aronia melanocarpa* berry juice. *Food & Function*. RSC Publishing.

Gancheva, S., Ivanova, I., Atanassova, A., Gancheva-Tomova, D., Eftimov, M., Moneva, K., ... & Valcheva-Kuzmanova, S. (2021). Effects of Aronia melanocarpa fruit juice on oxidative stress, energy homeostasis, and liver function in overweight and healthy-weight individuals. *Medical Scientific Script*, *53* (4), 39-46. https://journals.mu-varna.bg

Georgieva, A., Todorova, M., Eftimov, M., Kuzmanov, K., & Valcheva-Kuzmanova, S. (2022). Behavioral effects of *Aronia melanocarpa* fruit juice in a rat model of ovariectomy-induced estrogen deficiency. *Folia Medica, 64* (6), 975–981. https://doi.org/10.3897/folmed.64.e68824

Go, MY, et al. (2024). Functional activities and mechanisms of *Aronia melanocarpa* in human health. *Antioxidants, 13* (11), 1300. https://doi.org/10.3390/antiox13111300

González-Martín, AM, Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y., Castellote-Caballero, Y., & Carcelén-Fraile, MC (2023). Mindfulness to improve the mental health of university students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health, 11*, 1284632. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284632

Kaczmarczyk, S., et al. (2024). Effects of black chokeberry (*Aronia melanocarpa*) supplementation on oxidative stress, inflammation, and gut microbiota: A systematic review of human and animal studies. *British Journal of Nutrition*. https://doi.org/10.1017/S0007114524002976

Kokotkiewicz, A., Jaremicz, Z., & Luczkiewicz, M. (2010). *Aronia* plants: A review of traditional use, biological activities, and perspectives for modern medicine. *Journal of Medicinal Food, 13* (2), 255–269. https://doi.org/10.1089/jmf.2009.0062

Külling, SE, & Rawel, HM (2008). Chokeberry (*Aronia melanocarpa*)—A review on the characteristic components and potential health effects. *Medicinal Plant, 74* (13), 1625–1634. https://doi.org/10.1055/s-0028-1088306

Kuntz, S., Rudloff, S., Asseburg, H., Borsch, C., Henze, A., & Kunz, C. (2020). Influence of *Aronia melanocarpa* polyphenols on cognitive function, mood, and vascular health in healthy adults: A randomized controlled trial. *Nutrients, 12* (8), 2475.

Lee, HY, Weon, JB, Jung, YS, Kim, NY, Kim, MK, & Ma, CJ (2016). Cognitive-Enhancing Effect of Aronia melanocarpa Extract against Memory Impairment Induced by Scopolamine in Mice. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, *2016* (1), 6145926.

Lee, HY, Weon, JB, Ryu, G., Yang, WS, Kim, NY, Kim, MK, & Ma, CJ (2017). Neuroprotective effect of *Aronia melanocarpa* extract against glutamate-induced oxidative stress in HT22 cells. *BMC Complementary and Alternative Medicine, 17*, 207. https://doi.org/10.1186/s12906-017-1809-4

Miquel, S., Champ, C., Day, J., Aarts, E., Bahr, BA, Bakker, M., Bánáti, D., Calabrese, V., Cederholm, T., Cryan, J., et al. (2018). Poor cognitive aging: Vulnerabilities, mechanisms and the impact of nutritional interventions. *Aging Research Reviews, 42*, 40–55. https://doi.org/10.1016/j.arr.2017.10.002

Negreanu-Pirjol, B.-S., Oprea, OC, Negreanu-Pirjol, T., Roncea, FN, Craciunescu, O., Iosageanu, A., Motelica, L., & Popoviciu, DR (2023). Health benefits of antioxidant bioactive compounds in the fruits and leaves of *Lonicera caerulea* L. and *Aronia melanocarpa*. *Antioxidants, 12* (4), 951. https://doi.org/10.3390/antiox12040951

Piras, A., Porcedda, S., Smeriglio, A., Trombetta, D., Nieddu, M., Piras, F., Sogos, V., & Rosa, A. (2024). Chemical composition, nutritional, and biological properties of extracts obtained with different techniques from *Aronia melanocarpa* berries. *Molecules, 29* (11), 2577. https://doi.org/10.3390/molecules29112577

Rați, IV, Răducanu, D., & Bădăluță, N. (2016). Research on the introduction of the species *Aronia melanocarpa*, with a high natural value, from the spontaneous flora into organic farms. *Scientific Studies & Research. Series Biology / Studii și Cercetări Științifice. Seria Biologie, 25* (1).

Ren, Y., Frank, T., Meyer, G., Lei, J., Grebenc, JR, Slaughter, R., Gao, YG, & Kinghorn, AD (2022). Potential benefits of black chokeberry (*Aronia melanocarpa*) fruits and their constituents in improving human health. *Molecules, 27* (22), 7823. https://doi.org/10.3390/molecules27227823

Roșca, I., Donea, V., Donea, E., Dadu, C., & Sava, P. (2019). *Aronia melanocarpa* (Michx.) Elliot: A promising crop for the Republic of Moldova. *Fruit Growing, Viticulture and Winemaking, 81* (3–4), 50–57.

Ruczaj, A., Rogalska, J., Gałażyn-Sidorczuk, M., & Brzóska, MM (2024). Protective effect of supplementation with an extract from *Aronia melanocarpa* berries against cadmium-induced neurotoxicity in the brain: A rat model study. *International Journal of Molecular Sciences, 25* (20), 10887. https://doi.org/10.3390/ijms252010887

Saracila, M., Untea, AE, Oancea, AG, Varzaru, I., & Vlaicu, PA (2024). Comparative analysis of black chokeberry (*Aronia melanocarpa* L.) fruit, leaves, and pomace for

their phytochemical composition, antioxidant potential, and polyphenol bioaccessibility. *Foods, 13* (12), 1856. https://doi.org/10.3390/foods13121856

Sarıkaya, B., Kolay, E., Guney-Coskun, M., Yiğit-Ziolkowski, A., & Aktaç, Ş. (2025). The effect of black chokeberry (*Aronia melanocarpa*) on human inflammation biomarkers and antioxidant enzymes: A systematic review of randomized controlled trials. *Nutrition Reviews, 83* (6), 1083-1098. https://doi.org/10.1093/nutrit/nuae143

Shvets, V., Maslak, H., Davydov, V., Berest, H., Nosulenko, I., Voskoboinik, O., Omelianchyk, L., & Brazhko, O. (2023). Effects of the *Aronia melanocarpa* extract action on the activity of mitochondrial creatine kinase under immobilization stress in old rats. *Hacettepe University Journal of the Faculty of Pharmacy, 43* (4), 333–339. https://doi.org/10.52794/hujpharm.1269999

Simeonov, SB, Botushanov, NP, Karahanian, E., Pavlova, M., Husianitis, H., Troev, D., & Ivanov, I. (2019). Effects of *Aronia melanocarpa* extract on stress-induced behavioral and biochemical changes in rats. *Journal of Ethnopharmacology, 236*, 100–107.

Sreedharan, S., Nair, V., Bhargava, P., & Cisneros-Zevallos, L. (2025). Protective role of polyphenols from Aronia berry (*Aronia melanocarpa*) against LPS-induced inflammation in colon cells and macrophages. *Nutrients, 17* (10), 1652. https://doi.org/10.3390/nu17101652

Sylla, B., Osman, L., Sharma, P., Green, BV, Abdelmotalab, M., Ristvey, AG, & Volkis, VV (2024). The Influence of Temperature on the Antioxidants of Aronia mitschurinii Fruit Juice and Drinks. *ACS omega*, *9* (46), 46074-46090. https://doi.org/10.1021/acsomega.4c06369

Tomić, M., Ignjatović, Đ., Tovilović-Kovačević, G., Krstić-Milošević, D., Ranković, S., Popović, T., & Glibetić, M. (2016). Reduction of anxiety-like and depression-like behaviors in rats after one month of drinking *Aronia melanocarpa* berry juice. *Food & Function, 7* (7), 3111–3120. https://doi.org/10.1039/c6fo00321d

Valletti, D. (2025, September 11). *Aronia fruit extract is promising adjunct in managing metabolic syndrome in older adults*. Pharmacy Times. https://www.pharmacytimes.com/view/aronia-fruit-extract-promising-adjunct-managing-metabolic-syndrome-older-adults

Väntänen, M., et al. (2024). The effect of black chokeberry (*Aronia melanocarpa*) on human inflammation biomarkers and antioxidant enzymes: A systematic review of randomized controlled trials. *Nutrition Reviews*. PubMed.

Vagiri, M., & Jensen, M. (2017). Influence of juice processing factors on quality of black chokeberry pomace as a future resource for colour extraction. *Food chemistry*, *217*, 409-417.

Vasudevan, V., Hanson, B., Gittings, L., Minda, JP, & Irwin, JD (2025). A systematic review of stress reduction interventions for graduate students: Components, efficacy, and implications. *Journal of College Mental Health*. https://doi.org/10.1080/07448481.2025.2503827

Wójtowicz, A., Combrzyński, M., Biernacka, B., Różyło, R., Bąkowski, M., Wojtunik-Kulesza & Kowalska, I. (2023). Fresh chokeberry (Aronia melanocarpa) fruits as valuable additive in extruded snack pellets: Selected nutritional and physiochemical properties. *Plants*, *12* (18), 3276.

Xu, J., Li, F., Zheng, M., Sheng, L., Shi, D., & Song, K. (2024). A Comprehensive Review of the Functional Potential and Sustainable Applications of Aronia melanocarpa in the Food Industry. *Plants*, *13*(24), 3557.

Zhang, H., Zhu, S., Shang, D., Hamid, N., Ma, Q., Xiao, Y & Sun, A. (2025). Enhancing stability and physiological activity of Aronia melanocarpa L. anthocyanin by polysaccharides. *Journal of the Science of Food and Agriculture*, *105*(5), 3052-3063.

***The effect of short-term Aronia melanocarpa extract supplementation on cognitive function in healthy young adults Published: 06-02-2019 Last updated: 01-09-2021, https://onderzoekmetmensen.nl/en/node/49838/pdf

***The Effect of Aronia Melanocarpa Extract on Cognitive Function, https://clinicaltrials.gov/study/NCT03793777, Maastricht University Medical Center, 05-09-2021.

CAPITOLUL XXIII: RETHINKING CO-TEACHING: CHALLENGING THE PERSISTENCE OF THE "ONE TEACH, ONE ASSIST" MODEL IN INCLUSIVE SECONDARY CLASSROOMS

Cipriana BARONE, PhD student[1]
Alina Narcisa CRIȘAN, Associate professor[2]

[1] University of Maryland, College Park, United States of America
[2] University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Cluj-Napoca, Romania, Department for Teacher Training
ciprianab@gmail.com; alina.crisan@usamvcluj.ro

Abstract: Although there is growing awareness of the need for equitable and effective co-teaching practices in inclusive secondary classrooms, the "One Teach, One Assist" (OTOA) model remains the most implemented—even though it is widely recognized as the least effective for delivering specialized instruction to students with disabilities (SWDs). This practitioner-focused research article explores the systemic, logistical, and perceptual factors that contribute to the persistent use of OTOA in high school co-teaching environments. Drawing on recent research and practitioner insights, the paper identifies key barriers including limited co-planning time, inadequate teacher training, structural scheduling challenges, and deeply rooted beliefs about teacher roles. It also examines how the perceived convenience of OTOA often masks its failure to deliver evidence-based interventions or promote shared instructional responsibility. Recommendations for shifting toward more collaborative and responsive co-teaching models are discussed, with an emphasis on the conditions necessary to align instructional practices with the diverse needs of SWDs in inclusive settings.
Keywords: instruction to students with disabilities (SWDs), effective co-teaching practices in inclusive secondary classrooms, the effective co-teaching practices

Rezumat: Deși există o conștientizare tot mai mare a necesității unor practici de co-predare echitabile și eficiente în clasele secundare incluzive, modelul „One Teach, One Assist” (OTOA) rămâne cel mai implementat, chiar dacă este recunoscut pe scară largă ca fiind cel mai puțin eficient pentru oferirea de instruire specializată elevilor cu dizabilități (SWD). Acest articol de cercetare axat pe practicieni explorează factorii sistemici, logistici și perceptivi care contribuie la utilizarea persistentă a OTOA în mediile de co-predare din licee.

Bazându-se pe cercetări recente și pe perspectivele practicienilor, articolul identifică obstacole cheie, inclusiv timpul limitat de co-planificare, formarea inadecvată a profesorilor, provocările structurale legate de programare și convingerile profund înrădăcinate despre rolurile profesorilor. De asemenea, examinează modul în care comoditatea percepută a OTOA maschează adesea eșecul său de a oferi intervenții bazate pe dovezi sau de a promova responsabilitatea comună în materie de instruire. Sunt discutate recomandări pentru trecerea la modele de co-predare mai colaborative și mai receptive, cu accent pe condițiile necesare pentru alinierea practicilor de instruire la nevoile diverse ale SWD în medii incluzive.
Cuvinte-cheie: instruirea elevilor cu dizabilități (SWD), practici eficiente de co-predare în clase secundare incluzive, practici eficiente de co-predare

1. Understanding the Persistent Use of the "One Teach, One Assist" Model in High School Co-Teaching

Despite growing evidence emphasizing the need for collaborative and differentiated instructional practices in inclusive settings, the OTOA model remains the most commonly implemented co-teaching format in secondary schools (Solis et al., 2012; Scruggs et al., 2007; Davis, 2024; Friend, 2019; Fry, 2023; Giangreco & Broer, 2025). In this model, the general educator typically leads whole-class instruction while the special educator provides individual support by circulating the classroom. Although widespread, this approach is often ineffective in meeting the needs of SWDs (Losinski et al., 2019; King-Sears et al., 2019).

One key reason for the model's persistence is its perceived simplicity and efficiency. OTOA requires minimal joint planning and maintains the traditional instructional hierarchy, which may appeal to educators facing significant time and curricular pressures (Solis et al., 2012). However, this structure frequently results in role imbalances where the special educator is underutilized, diminishing their ability to implement evidence-based interventions (EBIs) aligned with Individualized Education Program (IEP) goals (Scruggs et al., 2007; McDuffie et al., 2009).

Systemic barriers further contribute to the overuse of OTOA. Research shows that secondary co-teachers often cite insufficient co-planning time, misaligned schedules, and limited administrative support as major obstacles to implementing effective co-teaching practices (King-Sears et al., 2019). These logistical barriers create a structural environment that discourages collaboration. Compounding this issue is the lack of professional development specific to co-teaching, which results in a limited understanding of collaborative models beyond OTOA (Losinski et al., 2019). As a result, co-teachers may feel ill-equipped to experiment with more complex and equitable instructional formats.

2. Lack of Training and Preparation

A significant barrier to moving beyond OTOA is the lack of adequate training for both general and special educators. Many teachers enter co-teaching roles with limited knowledge of differentiated co-instructional formats and EBPs (Solis et al., 2012). Without exposure to the full range of collaborative strategies, educators may struggle to adapt to models that require co-equal engagement and planning. Teachers unfamiliar with models such as Station, Parallel, and Alternative Teaching often default to OTOA due to its familiarity and ease of implementation (Scruggs et al., 2007). This lack of preparation not only limits teachers' ability to implement varied co-teaching approaches, but also affects their capacity to deliver meaningful instruction tailored to student needs.

Losinski et al. (2019) emphasized that most co-teachers report minimal professional development related to co-planning or delivering differentiated instruction. Without adequate support, teachers may feel unprepared to deliver instruction that aligns with individualized learning profiles. King-Sears et al. (2019) similarly found that secondary special educators often substituted accommodations for specially designed instruction due to a lack of training in EBIs. This training gap is especially problematic in secondary classrooms, where complex content and diverse student needs demand advanced pedagogical skills.

Without ongoing professional development, instructional hierarchies remain unchallenged. Michaels and Wilson (2006) reported that students often perceive general educators as the primary instructors, reinforcing the marginalization of special educators. When special educators are consistently viewed as support staff rather than instructional leaders, their contributions become undervalued. Without explicit training in equitable co-teaching practices, educators are less likely to implement models that promote parity and shared instructional responsibility.

3. Co-Planning Time Constraints

Effective co-teaching requires protected time for joint planning. In secondary schools, departmentalization and rigid schedules often limit opportunities for co-teachers to collaborate meaningfully (Solis et al., 2012; Scruggs et al., 2007). These time constraints not only impact day-to-day instructional decisions but also limit long-term strategic planning. As a result, teams frequently default to OTOA due to the logistical ease of implementation. King-Sears et al. (2019) highlighted the direct link between limited planning time and the underuse of specialized instruction. Their research showed that co-teachers who lacked time to design differentiated lessons often defaulted to generic whole-class approaches. This practice not only

undermines the quality of instruction for SWDs but also limits opportunities for instructional innovation.

Scruggs et al. (2007) and Losinski et al. (2019) found that lack of co-planning time contributes to poor implementation fidelity, resulting in missed opportunities to deliver high-quality EBIs. These missed opportunities can have a cumulative negative impact on students' academic progress. Michaels and Wilson (2006) further emphasized that without co-planning, the special educator's role becomes passive, eroding their instructional agency and professional identity. This passivity further reinforces hierarchical instructional roles that do not reflect true collaboration.

4. Instructional Imbalance and Mismatch with Student Needs

The OTOA model often reinforces traditional instructional hierarchies, positioning the general educator as the lead and relegating the special educator to a supporting role (Murawski, 2006). These hierarchical dynamics can be particularly damaging in inclusive settings where equity and shared responsibility are critical. This arrangement limits the implementation of specialized instruction, which is essential for helping SWDs meet IEP goals (Strogilos et al., 2023; King-Sears et al., 2019). Losinski et al. (2019) found that student achievement gains in co-taught settings were only significant when co-teaching included intentional, intensive instructional strategies. These findings underscore the need for purposeful instructional design and shared pedagogical ownership. Murawski and Swanson (2001) similarly warned that without parity, co-planning, and instructional flexibility, co-teaching is unlikely to yield meaningful outcomes.

Rea et al. (2002) demonstrated that SWDs in well-implemented inclusive settings outperformed their peers in pullout programs, but only when there was consistent collaboration and instructional alignment. This evidence challenges the assumption that inclusion alone is sufficient—it must be accompanied by quality instruction. When co-teaching lacks these features, it risks replicating the limitations of segregated models (Wang et al., 1988). In effect, poorly executed co-teaching may offer the illusion of inclusion without the substance.

5. Organizational and Structural Barriers

Rigid school structures, including strict pacing guides, departmental silos, and accountability pressures, often make flexible co-teaching models difficult to implement (King-Sears et al., 2019). These systemic constraints inhibit innovation and reinforce the use of simple, hierarchical models. The OTOA model may appear

more manageable in these contexts because it preserves traditional teaching roles and requires less coordination. In schools driven by test scores and pacing calendars, administrators may prioritize compliance over instructional quality.

Michaels and Wilson (2006) found that secondary students frequently perceived the special educator's role as secondary, particularly in literacy instruction. This perception can limit student engagement with the special educator and reinforce stigmas around disability. This reinforces the notion that special educators are assistants rather than equal instructional partners. Such perceptions, when left unaddressed, diminish both the credibility and efficacy of co-teaching.

6. Teacher Beliefs and Comfort Levels

Teachers' beliefs and comfort levels play a pivotal role in sustaining OTOA. Monsen et al. (2014) found that educators who lack confidence in supporting students with complex academic or behavioral needs are more likely to revert to familiar instructional routines. This tendency reflects a broader issue of teacher self-efficacy in inclusive education. Many teachers are hesitant to adopt shared instructional roles due to discomfort with co-leadership and lack of training in collaborative planning (Murawski, 2006; Solis et al., 2012). Without targeted support, educators may perceive co-teaching as risky or burdensome.

As a result, OTOA becomes the default model—not because it is effective, but because it feels safe and manageable. Its simplicity provides a false sense of instructional security. Strogilos et al. (2023) noted that co-teaching partnerships often lack shared expectations or structured development. When co-teachers fail to cultivate shared norms, misunderstandings and role ambiguity are likely to persist. When educators do not perceive themselves as equal partners, they are less likely to advocate for models that promote instructional equity and specialized support.

7. Implications for Practice

To move beyond the limitations of OTOA, schools must invest in professional development, provide co-planning time, and create a culture of collaboration. These systemic supports are not optional—they are essential to realizing the full potential of co-teaching. Teachers require training in co-teaching models that support EBIs and differentiated instruction (Cook & Friend, 1995; Losinski et al., 2019). These models should be introduced through job-embedded learning that is practical, sustained, and grounded in classroom realities.

Protected co-planning time must be embedded into the school schedule to enable meaningful collaboration (King-Sears et al., 2019; Scruggs et al., 2007). Time

for co-teachers to plan together is essential for building relationships, designing instruction, and addressing student needs. Administrative leaders should also recognize co-teaching as a strategic instructional model and allocate time for team-building, role definition, and data-informed planning (Strogilos et al., 2023). Leadership support is critical to building the infrastructure necessary for successful co-teaching.

Finally, shifting school culture to value co-teaching as a professional partnership is essential. Teachers must be supported in developing trust, parity, and shared responsibility for student outcomes (Monsen et al., 2014). This cultural shift requires explicit attention to beliefs, norms, and expectations around collaboration. With these systemic supports in place, schools can move beyond compliance and toward inclusive classrooms where all students, especially those with disabilities, can thrive.

References:

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1–16.

Davis, C. (2024). *The experiences of teachers implementing co-teaching models: A hermeneutic phenomenological study* (Doctoral dissertation, Liberty University). Liberty University Scholars Crossing. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/6105

Frye, M. (2023). *Successful co-teaching models in the secondary setting* (Master's thesis, Bethel University). Spark Repository. https://spark.bethel.edu/etd/887

Friend, M. (2019). *The impact of selected special education co-teaching models on student achievement* (Doctoral dissertation, College of William & Mary). W&M Scholar Works. https://scholarworks.wm.edu/etd/7215

Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2025). Co-teaching practices in Italian primary classrooms: Challenges and opportunities for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education.* Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2457461

King-Sears, M. E., Brawand, A., Jenkins, M. H., & Preston-Smith, S. (2014). Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education, 25*(6), 651–680.

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., & Brawand, A. (2019). Barriers to the implementation of specialized reading instruction in secondary co-taught classrooms: An exploratory study. *Teachers and Teaching, 25*(4), 434–452. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1627311

Losinski, M., Sanders, S., Parks-Ennis, R., Wiseman, N., Nelson, J., & Katsiyannis, A. (2019). An investigation of co-teaching to improve academic achievement of students with disabilities: A meta-analysis. *JAASEP Spring-Summer*, 149–152.

McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes. *Exceptional Children, 75*(4), 493–510.

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes toward inclusion and their beliefs about the social-emotional needs of children. *Educational Psychology in Practice, 30*(3), 221–236.

Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly, 22*(3), 227–247.

Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258–267.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203–223.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392–416.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools, 49*(5), 498–510.

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review, 38*, 100504.

Wang, M. C., Reynolds, M. C., & Walberg, H. J. (1988). Rethinking special education. *Educational Leadership, 45*(6), 26–31.

Wilson, G. L., & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly, 22*(3), 205–225.

CAPITOLUL XXIV: TRANSVERSAL EDUCATION IN PRACTICE: LESSONS FROM ERASMUS+ ACCREDITATION FOR A DIGITAL, GREEN AND BALANCED FUTURE

Marika Emese CÎMPEAN, PhD. Candidate[1]
Mușata-Dacia BOCOȘ, PhD. University professor[2]

[1] Babeș-Bolyai University Cluj-Napoca, „Education, Reflection, Development" Doctoral School/Colegiul Național "Petru Rareș" Beclean, Romania
[2] Babeș-Bolyai University Cluj-Napoca, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Romania
cimpean.emese@yahoo.com; musata.bocos@ubbcluj.ro

Abstract: In light of the European guidelines concerning the development of key competences, transversal education has assumed a heightened significance in preparing students for future societal roles. This paper offers a practical examination of how Erasmus+ accreditation within the school education sector can function as a platform for implementing innovative pedagogical approaches aimed at fostering transversal competences, including digital, environmental, and life skills. Through a case study conducted in pre-university education at "Petru Rareș" National High School, the study presents activities undertaken in three strategic areas: the integration of technology and the enhancement of digital competences; education for sustainability through interdisciplinary green initiatives; and the development of social, emotional, and collaborative skills via non-formal activities and international mobility. This initiative involved the active engagement of students and teachers in a learning process focused on autonomy, responsibility, and reflection. Preliminary findings, derived from direct observations, questionnaires, and qualitative feedback, suggest a substantial impact on student motivation, teacher adaptability, and the overall educational environment. The paper provides concrete examples of cross-curricular practices and offers recommendations for replicating and extending this educational model in other school contexts.
Keywords: Erasmus, Accreditation, digital, green, learning experiences

Rezumat: În contextul noilor direcții europene privind dezvoltarea competențelor cheie, educația transversală a dobândit o importanță tot mai mare în procesul de formare a elevilor pentru societatea viitorului. Acest articol oferă o analiză practică a modului în care

acreditarea Erasmus+ în sectorul educației școlare poate servi drept platformă pentru implementarea unor metode didactice inovatoare, axate pe dezvoltarea competențelor transversale: digitale, ecologice și de viață. Printr-un studiu de caz realizat în învățământul preuniversitar la Colegiul Național „Petru Rareș" Beclean, sunt prezentate activități desfășurate în trei direcții strategice: integrarea tehnologiei și dezvoltarea competențelor digitale; educația pentru durabilitate prin inițiative verzi interdisciplinare și dezvoltarea abilităților sociale, emoționale și de colaborare prin activități nonformale și mobilități internaționale. Acest demers a implicat participarea activă a elevilor și profesorilor într-un proces de învățare centrat pe autonomie, responsabilitate și reflecție. Rezultatele preliminare, obținute prin observații directe, chestionare și feedback calitativ, indică un impact semnificativ asupra motivației elevilor, adaptabilității profesorilor și climatului educațional general. Lucrarea oferă exemple concrete de practici transversale și formulează recomandări pentru replicarea și extinderea acestui model educațional în alte contexte școlare.
Cuvinte-cheie: acreditare, Erasmus, digitalizare, sustenabilitate, experiențe de învățare

1. Introduction

In the context of the European Union's strategic emphasis on the development of key competences, transversal education has gained increasing importance as an instrument for preparing students for the demands of future society. The European Education Area (EEA) and the Digital Education Action Plan (DEAP 2021–2027) place particular focus on fostering digital skills, sustainability competences, and active citizenship (European Commission, 2021). The Erasmus+ accreditation offers a coherent framework for educational institutions to design and implement innovative pedagogical approaches that address these priorities systematically.

The present paper explores the Erasmus+ accreditation experience from Colegiul Național „Petru Rareș" Beclean (accreditation number: 2021-1-RO01-KA120-SCH-000047536) as a case study of transversal education in practice. The article analyzes three consecutive cycles (2022–2025) implemented under the accreditation: the *E-Digital Academy* (2022-1-RO01-KA121-SCH-000058302), *E+ Skills for Life* (2023-1-RO01-KA121-SCH-000134608), and *EU Digital Citizenship Education* (2024-1-RO01-KA121-SCH-000225193) projects, focusing on their contributions to digital competence development, green education, and the cultivation of life skills.

2. Methods

This research adopts a qualitative case study approach focusing on "Petru Rareș" National College`s three-year Erasmus+ accreditation period (2022–2025).

The Erasmus Plan focused on three major areas (digital competences, environmental competences and life skills) and defined three main objectives:

- Developing digital skills for at least 25% of students and 75% of teachers through blended-learning activities, eTwinning projects and Erasmus+ mobilities.
- Increase of environmental literacy for at least 15% of students and promotion of interdisciplinary approaches for at least 10% of teachers.
- Strengthening collaboration, autonomy, social and emotional learning for at least 15% of students through non-formal education, intercultural exchanges, and project-based learning.

Data collection included direct classroom and extracurricular activity observations, structured questionnaires administered to students and teachers, measuring perceived impact on motivation, skill acquisition, engagement and qualitative feedback gathered through interviews and reflective reports from participating teachers and students. Another analysed aspect was of dissemination outputs, including Twinspace materials, and final project reports.

3. Results and Discussion

The intermediary report of the Erasmus+ accreditation on school education at Colegiul Național „Petru Rareș" Beclean emphasizes the focus on students`mobilities from the beginning of the project. Though the focus remained, the number of participants lowered due to the financial allocation received for each year, as shown in figure 1.

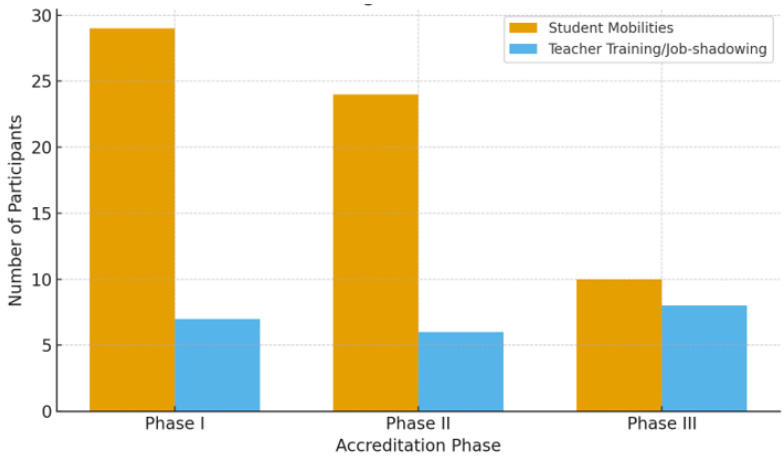


Figure 1. Students` mobilities and teacher`s professional development activities across phases

Across all three phases, there were 79 participants: 63 pupils and 16 teachers, with an average activity duration of 5.2 days. More than 60% of all participants engaged in blended activities and 78% used green travel. These indicators show strong alignment with Erasmus+ priorities on digital integration and sustainable mobility.

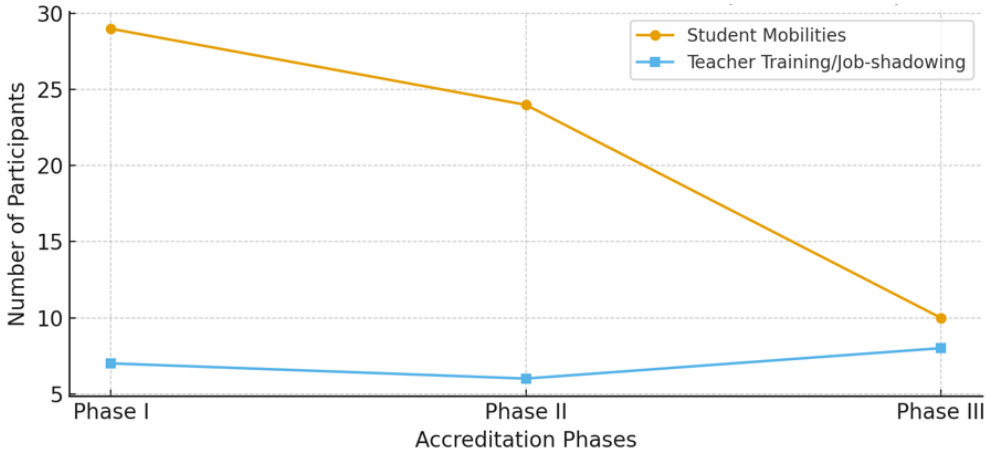


Figure 2. Timeline of focus: students vs. teachers

The timeline from figure 2 highlights a strategic shift: while phase I was highly student oriented, subsequent phases gradually balanced the emphasis by increasing teacher training activities. This evolution suggests a deliberate focus on building internal capacity to ensure long term sustainability of innovation. By phase III, teacher professional development had become a primary driver of change, preparing the institution for deeper integration of digital tools, AI literacy, and interdisciplinary approaches in the coming years, while still prioritizing students` participation.

In terms of digital competences, there were three phases that structured the intervention. Phase I (*E-Digital Academy*, 01.06.2022–31.08.2023) focused on digital integration and blended learning. Phase II (*E+ Skills for Life*, 01.06.2023–31.08.2024) added inclusion and early AI training elements together with a summer school for teachers. Phase III (*EU Digital Citizenship Education*, 01.06.2024–31.08.2025) consolidated teacher capacity with courses on AI for education, coding and robotics, and digital tools for cultural heritage. Participants reported increased confidence in integrating technology into learning processes and a better understanding of digital citizenship.

Table 1. Erasmus+ Accreditation phases, timeframe and focus areas (2022–2025)

Phase	Project name	Timeframe	Main focus areas
I	*E-Digital Academy* (2022-1-RO01-KA121-SCH-000058302)	01.06.2022 31.08.2023	Digital competences, ICT integration, blended learning
II	*E+ Skills for Life* (2023-1-RO01-KA121-SCH-000134608)	01.06.2023 31.08.2024	Inclusion, AI training, project-based learning, summer school
III	*EU Digital Citizenship Education* (2024-1-RO01-KA121-SCH-000225193)	01.06.2024 31.08.2025	AI tools, coding and robotics, cultural heritage education

Green initiatives were integrated through interdisciplinary projects and environmental campaigns. Students engaged in project-based activities addressing sustainability issues such as waste reduction, biodiversity preservation, and climate awareness. Teachers co-designed interdisciplinary lessons linking science, technology, and social responsibility, which strengthened their own competences and promoted student participation. A notable result is the school`s participation to the first Erasmus forest-planting in Romania, and, on microscale, the creation of an outdoor learning space for students learning at this institution. On a local scale, the creation of an outdoor learning space within the institution provided the following tangible benefits:

- A practical application of sustainability principles;
- A versatile environment for learning across multiple subjects;
- Opportunities for students to connect with nature and observe ecological processes firsthand;
- A demonstration of the school's commitment to environmental education and sustainable practices.

These initiatives collectively contributed to a holistic approach to sustainability education, integrating theoretical knowledge with practical action and fostering a culture of environmental responsibility within the school community.

Table 2. Summary of Erasmus+ activities and participation (2022–2025)

Activity Type	Number	Average duration	Blended learning	Green transport	Erasmus+ priority
Group mobility of school pupils	63	5	39	53	Inclusion & democratic participation, digital transformation
Job-shadowing	9	5	5	7	Staff development, Digital transformation
Courses and training	4	6	2	1	Professional development, green transition
Teaching/training assignments	2	5	2	1	Teacher capacity building
Invited experts	1	5	0	0	Excellence & inclusion, green skills
Total	79	5.2	48	62	—

The data reveals significant student participation, with 80% of participants being pupils, indicating strong student engagement. Teacher involvement, at 19%, suggests a strategic focus on capacity-building. The program's alignment with key priorities is evident, with over 60% of participants engaging in blended activities, supporting the digital transformation agenda, and 78% utilizing green travel options, addressing the green transition priority. The alignment of activities with eTwinning themes further demonstrates policy coherence and European relevance.

Through Erasmus+ mobilities, students participated in collaborative activities across Europe, which encouraged development of their social and emotional skills, helped them gain autonomy, adaptability, and facilitated the intercultural dialogue. Teachers engaged in job-shadowing and training activities in Bulgaria, Poland, Hungary, Turkey, Croatia and France, gaining insights into inclusive pedagogies and student centered approaches. Qualitative feedback suggested improvements in school climate, student motivation, and teacher resilience in adapting to change.

Table 3. Main outcomes by competence area

Competence area	Key activities	Reported outcomes
Digital competences	ICT fundamentals, blended-learning, AI training	Improved digital tool adoption, increased student collaboration confidence
Environmental education	Green projects, recycling initiatives	Heightened awareness, better integration of sustainability topics
Life skills	International mobilities, summer school, eTwinning collaboration	Improved teamwork, autonomy, intercultural competence

The outcomes of the Erasmus+ accreditation period reveal clear progress across all three targeted competence areas.

In the field of digital competences, the integration of ICT fundamentals, blended-learning strategies, and AI training led to a measurable increase in student confidence when using digital tools. Teachers reported more frequent use of collaborative platforms, while students demonstrated improved digital task completion rates and higher engagement in online learning activities. This aligns with the EU's Digital Education Action Plan, which calls for systemic adoption of digital pedagogies.

Within environmental education, the introduction of green projects and recycling initiatives had a tangible impact on school culture. Surveys indicated that students displayed heightened environmental awareness, and teachers reported a broader integration of sustainability topics across disciplines. This cross-curricular embedding of ecological themes represents a key step toward the European Green Deal objectives.

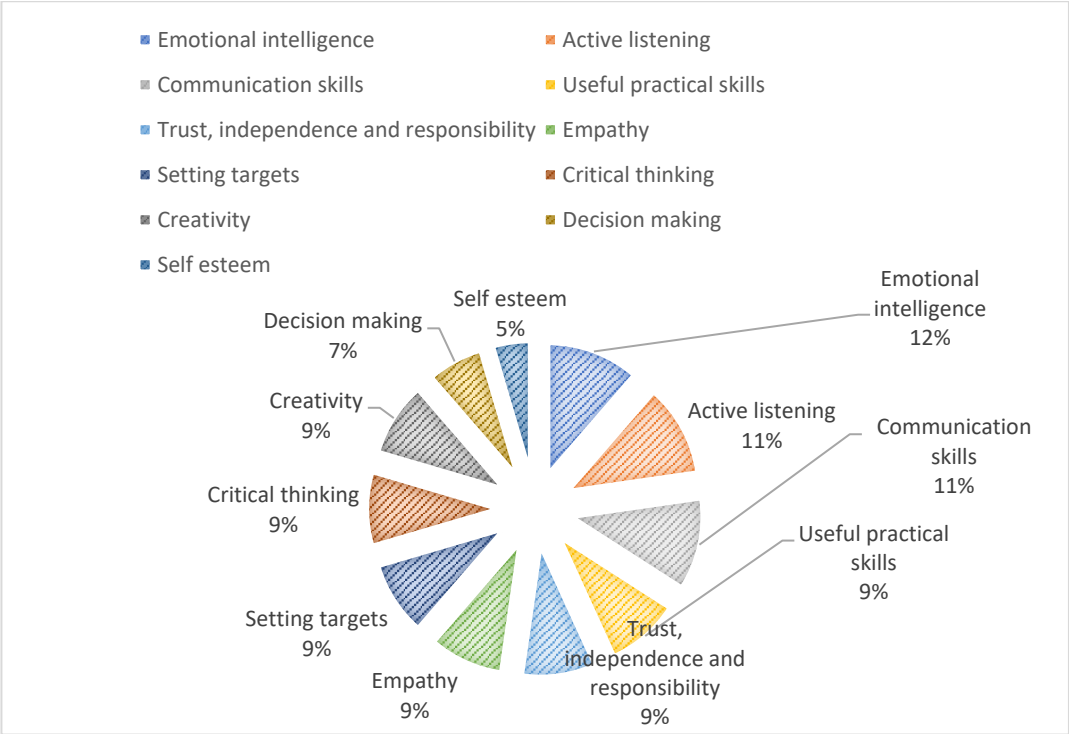


Figure 3. Distribution of Life Skills developed by students

As illustrated in Figure 3, emotional intelligence (12%), communication skills (11%) and active listening (11%) were the most frequently reported skills, followed by critical thinking, creativity, empathy, and target-setting (each at around 9%). These results confirm that Erasmus+ activities cultivated a balanced combination of cognitive, social, and emotional competences, while highlighting opportunities to further strengthen self-esteem (5%) and decision-making (7%) in future cycles.

Finally, the life skills dimension benefited substantially from international mobilities and the Erasmus summer school. Participants reported stronger teamwork, greater autonomy, and improved intercultural competence. Focus group data suggested that students became more adaptable and collaborative, skills essential for both academic and professional success in a European context.

In addition to mobilities and teacher training, the Erasmus+ accreditation period generated a significant number of tangible intellectual and collaborative products. At the beginning, 194 initial questionnaires were administered to establish a baseline of student motivation, digital competence, and environmental awareness. Evaluation continued throughout the project through regular formative assessments

and two structured focus group sessions, followed by over 100 semi-structured interviews with both student beneficiaries and their parents. These instruments provided rich qualitative data, helping the project team refine interventions in real time.

Over the three years, the school produced three intellectual outputs in the form of good-practice kits (one for each year of implementation) which compiled strategies, lesson scenarios, and tools for transversal competence development. Furthermore, approximately 150 collaborative products (about 50 per project year) were created by students and teachers working together on interdisciplinary projects. These included lesson plans, digital multimedia artifacts, and reports, many of which were shared across European partner schools. Dissemination was an integral part of the project: on average, five dissemination events per year were organized, ranging from Erasmus Days activities to international and regional conferences (for example, eTwinning – creativity and innovation). Also, teachers contributed to the production of 25 open educational resources (OER) each school year, which were published on the website of our Accreditation, thereby ensuring that good practices are widely accessible and replicable.

Also, academic outcomes of students show promising results: final exam pass rates increased by 5% in 2024 compared to the 2021-2022 baseline, and also, the number of students applying for this school increased, with one more 9th grade class/each school year. Students demonstrated improved performance in digital literacy tasks, and teachers reported enhanced student engagement. These findings suggest that Erasmus+ activities have had a positive impact on academic performance, extending beyond the program's immediate scope.

Overall, these outcomes suggest that Erasmus+ accreditation not only achieved its` stated objectives but also fostered a holistic transformation in school practice, with measurable effects on student motivation, teacher adaptability, and the overall learning climate. This reflects a mature approach to Erasmus+ implementation, demonstrating not only the school's capacity for innovation but also its commitment to sharing knowledge and contributing to the broader European education community.

4. Conclusions

This case study demonstrates that Erasmus+ accreditation provides a structured pathway for embedding transversal competences into school education. The combination of digital skills development, environmental education, and social-emotional learning generated measurable benefits for students and teachers alike,

contributing to a more inclusive and future-ready educational environment. By balancing student-centered initiatives with increased emphasis on teacher development, the program has enhanced its capacity for widespread implementation of innovative methodologies

While outcomes were generally positive, challenges included administrative complexity, the need for sustained teacher training, and ensuring equitable access to mobility opportunities (for teachers and students). A key lesson was the importance of systematic dissemination - through school events, and local community partnerships, to ensure sustainability and scalability of the results.

Future efforts will focus on consolidating the digital infrastructure, diversifying mobility opportunities, and fostering continuous professional development for teachers. Replicating the model of collaboration (through the eTwinning platform) across other schools may accelerate progress towards achieving the objectives of the European Education Area and the Digital Decade 2030.

References:

European Commission. (2024). *Erasmus+ programme guide 2025 (Version 1)*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2025-version-1

European Commission. (2021). *European Pillar of Social Rights action plan*. EU Employment, Social Affairs & Inclusion. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-action-plan_en

European Commission. *Europe's Digital Decade: Digital targets for 2030*. European Commission. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en

European Commission. *The European Green Deal*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en

Official Journal of the European Union. (2021). *2030 Digital Compass: The European way for the Digital Decade* (COM(2021) 118 final). Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/d4220021-8d20-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en

CAPITOLUL XXV: ONE HEALTH: RELEVANCE AND EFFECTIVE EDUCATIONAL APPROACHES

Maria-Paula BOCOȘ, PhD. Candidate[1]
Diana-Crina MARIN, Lecturer[2]
Mihaela-Gabriela NEACȘU, Associate professor[3]

[1] Faculty of Veterinary Medicine, University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Cluj-Napoca, Romania
[2] National Academy of Music "Gheorghe Dima", Cluj-Napoca, Romania
[3] Faculty of Educational Sciences, Social Sciences, and Psychology, Pitești University Centre, The National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Pitești, Romania
bocos.maria@gmail.com; diana.marin@amgd.ro; mihaela.neacsu0409@upb.ro

Abstract: One Health is an integrated and integrative approach that aims to balance and sustainably optimize the health of humans, animals, and the environment, based on the idea that the health of people, domestic and wild animals, plants, and the environment (including ecosystems) are closely connected and interdependent. This approach involves creating a space for interdisciplinary collaboration and cooperation, as well as joint efforts between sectors and cross-border partnerships (among specialists, experts, scientific fields, institutions, communities, and countries) to ensure integrated, planetary health and overall global well-being. The relevance of the One Health approach makes One Health education essential. It aims to prepare and empower individuals, human communities, and societies to address issues of integrated and global health, to foster a culture of integrated health, and to promote responsible attitudes and behaviors toward health—necessary for ensuring global well-being and for solving current and future complex planetary health challenges.
Keywords: One Health, integrated health, global health, health education, One Health education, One Health educational approaches and actions

Rezumat: One Health este o abordare integrată și integrativă care vizează echilibrarea și optimizarea durabilă a sănătății oamenilor, animalelor și mediului, bazată pe ideea că sănătatea oamenilor, a animalelor domestice și sălbatice, a plantelor și a mediului (inclusiv a ecosistemelor) sunt strâns legate și interdependente. Această abordare implică crearea unui spațiu pentru colaborare și cooperare interdisciplinară, precum și eforturi comune între sectoare și parteneriate transfrontaliere (între specialiști, experți, domenii științifice, instituții, comunități și țări) pentru a asigura sănătatea integrată a planetei și bunăstarea globală

generală. Relevanța abordării One Health face ca educația One Health să fie esențială. Aceasta vizează pregătirea și responsabilizarea indivizilor, comunităților umane și societăților pentru a aborda problemele de sănătate integrată și globală, pentru a promova o cultură a sănătății integrate și pentru a încuraja atitudini și comportamente responsabile față de sănătate, necesare pentru asigurarea bunăstării globale și pentru rezolvarea provocărilor complexe actuale și viitoare în materie de sănătate planetară.
Cuvinte-cheie: One Health, sănătate integrată, sănătate globală, educație pentru sănătate, educație One Health, abordări și acțiuni educaționale One Health

1. Introduction

The concept of *One Health* derives from the term *One Medicine*, introduced by Calvin Schwabe, a professor of veterinary medicine at the University of California, Davis. The fundamental idea posits that the course of disease and treatment in humans and animals is essentially identical, and that health practitioners and scientists in human and animal health domains strive towards identical general objectives (Schwabe, 1984): to control and mitigate disease, ensure food security, safeguard the quality of the environment, and uphold human values in society.

One Health is an integrated, unifying, dynamic and evolving key concept, currently expanding, and globally prevailing in most strategies, programmes, and scientific activities across environmental, medical, social, and educational domains. They are founded on scientific findings derived from interdisciplinary research (scientific evidence), encompassing human medicine, veterinary medicine, environmental sciences, social sciences, educational sciences.

Introduced in America in the early 2000s, the innovative concept of One Health, advocates for the necessity of aligning significant decisions concerning human health with insights derived from advancements in human and veterinary medicine, as well as environmental sciences. One Health promotes human health in direct and inseparable relation to the health of our planet (Chakraborty, Andrade & Smith, 2022; Danasekaran, 2024; Mackenzie & Jeggo, 2019).

In 2003, the One Health concept appeared in response to the Ebola virus threat (Pettan-Brewer et al., 2024), during which, dr Karesh emphasised the necessity of addressing human, domestic life, and wildlife in a convergent manner rather than in isolation. His vision encompasses a unique health, that of our planet, which requires a joint effort of all states, at all levels, to safeguard it (Weiss, 2003).

In 2008, the One Health Commission is founded (https://www.onehealthcommission.org/), unifying worldwide associations of medical doctors, dentists, veteriarians, and environmental health specialists to collaboratively link human health with animal health and the broader planetary

ecosystem, aiming to identify potential or existing risks at an integrated soil-plant-animal-human level and within their ecosystems. Therefore, to foster global well-being, public health, quality of life, environmental protection (including biodiversity) and sustainable development it is essential to implement One Health and EcoHealth approaches (Roger et al., 2016; Yopa, 2023).

In 2015, the One Health – Academician Nicolae Manolescu Strunga Association was founded, serving as a platform that unites over 400 members, including medical researchers, scientists, university professors, environmental and health specialists etc., from 20 institutions in the country and abroad such as universities, research institutes, and various organisations. Moreover, the One Health Commission has been operational for one year within the Romanian Academy (https://acad.ro/institutia/comisiile.html?41). Currently, the One Health movement is part of the global primary prevention of diseases in humans and animals, fecilitated by extensive international scientific studies and research, as well as monitoring, surveillance, and the dissemination of information regarding pathology aspects within the environment-plants-animals-human web.

2. Principles of One Health Approaches

In formulating the One Health principles, we commence with the dynamic and systemic nature of the concept of the environment, a complex, yet unified system composed of a large number of elements (microsystems) and their interconnections, each possessing distinct functionalities and contributing to the achievement of system's objectives. The environment, akin to any system, inherently seeks balance and possesses a degree of self-regulation to maintain and enhance its condition. The environment comprises a synthesis of components and natural elements that coexist, are interwoven, and dynamically (inter)correlate with one another, with human communities serving as the most influential factor, in which human values are promoted (Danasekaran, 2024).

The principle of interconnectedness refers to the fact that human health, food health, animal health and environmental health are intricately interrelated and interdependent, necessitating a unified approach and management. Therefore, human health, animal health and environmental health are addressed in an integrative and systemic manner. Systemic links are formed among them, generating interdependence; health threats and risks may emerge in any of these domains and can exert a systemic influence on the others (Kazim, 2023).

The principle of multisectoral collaboration and interdisciplinary and international cooperation indicates that "*One Health* recognises the

interconnection between the well-being of humans, animals, and ecosystems requiring collaborative, transdisciplinary, and multisectoral interventions to effectively tackle complex health challenges" (Danasekaran, 2024, p. 260). One Health approach entail the development of a framework for interdisciplinary collaboration and cooperation, fostering a collaborative effort between sectors and across borders (specialists, experts, scientific domains, institutions, communities, countries), as human, food, animal and environmental health may be interconnected, with health issues impacting all species and ecosystems.

Consequently, One Health advocates for multi- and interdisciplinary approaches, involving human physicians, veterinarians, biologists, ecologists, education specialists and other specialities to address intricate public health issues and safeguard the health and integrity of the ecosystems (Adisasmito et al., 2022; Brown, Pursley, Horton & La Ragione, 2024; Danasekaran, 2024;).

This strategy enhances global health security and may be implemented at community, national, regional, and international levels. Interdisciplinary and intersectoral collaboration is essential for safeguarding the health and integrity of ecosystems (Kazim, 2023).

The principle of systemic thinking advocates for development that integrates both modern and traditional knowledge forms, emphasising that societal systems require being comprehended and developed as knowledge ecosystems characterised by complexity and multi-dimensionality from medical (health) psycho-social, educational, socio-cultural, economic, technologic perspectives.

Consequently, systemic thinking is an approach to comprehending the complexity of the world considering it as a whole, holistically, including the (inter)relationships and interactions among numerous components of the systems existing in the surrounding reality (and not the separate components). In an integrative and systemic approach, human health is intricately linked to the health of food, animals, and environment. The balance between these factors is crucial for human existence, prosperity, and development (Kazim, 2023).

The principle of prevention/prophylaxis emphasises the significance of a comprehensive set of measures, interventions and prophylactic actions designed to avert the onset or worsening of risks and threats to human, animal, and environmental health (diseases, pandemics, accidents, unforeseen events and phenomena) (Heymann, Jay & Kock, 2017). The primary objective of prevention is to enhance long-term quality of life and, by extension, improve environmental health, through actions to reduce risks and minimise impact such as: development of public policies (environmental policies, health policies, health management);

national strategies on environmental education; informative initiatives; educational strategies (serving various functions: information, behaviour formation, skill formation, attitude formation and transformation); medical strategies in human and veterinary medicine (initiatives for the enhancement of medical care; strategies for increasing the quality of medical services); sanitary protocols (hygiene practices, implementation of procedures, treatments, immunisations, etc.).

The prospecting principle advocates for the adoption of a prospective mindset and vision in One Health approaches across macro-(society), mezzo – (organisations and communities) and microsocial (small groups, families, individuals) levels. The health of various species may only be secured by anticipating future prospects and challenges, deciphering possible, probable, and desirable outcomes, an implementing anticipatory and preventive strategies and procedures. Prospecting global health issues whilst forecasting future developments from diverse scientific viewpoints and conducting thorough studies is currently a key objective across all domains of human activity, due to the critical need for adaptation (individual, institutional, community, societal, global) to the unique characteristics and ethos of the future. The primary function of prospecting is fulfilled by interdisciplinary scientific study conducted actively and prospectively, which examines events, phenomena, their components, variables, characteristics, developments, trends, practices, technologies, etc. Scientific research, through its investigations and results, provides benchmarks for reflection, action, further inquiry, fostering sustainable interdisciplinary solutions and efficient measures to safeguard human, animal, environmental and overall global health.

The principle of equity pertains to the balance between sectors and disciplines, setting priorities and allocating resources in an equitable manner.

The principle of socio-political and multicultural parity emphasizes that all individuals are equal and entitled to the same rights and opportunities, that inclusion of all communities is required including marginalized groups and opinion makers, that access to health services ought to be equitable for all citizens, including those from disadvantaged communities (Adisasmito et al., 2022).

3. Key challenges for successful implementation of One Health approaches

One the one hand, the overall health of humans – physical, emotional, mental, social, financial – is interconnected with the animal health and to the health of our natural environment. Human and animal health are interconnected, interdependent and linked to the ecosystems, in which they coexist and which are

constantly evolving and developing. Thus, environmental health is a construct that requires ongoing maintenance and enhancement, irrespective of whether it pertains to sparsely inhabited, undeveloped, or developing regions, or densely populated, developed urban areas. Conversely, the environment embodies a multifaceted reality that encompasses not only the natural environment, but also human activities, their products and creations that impact, alter, and shape the environment in which individuals inhabit.

Moreover, humans and the environment are interconnected and inseparable as the entire human existence and development rely on environmental factors, and components and elements may be modified due to human actions and interventions. Actually, humans perform a double role – as active *components* of the environment, influencing the condition and quality of the environment, and as consumers, who benefit from it in many ways. This may occur both directly (the environment may offer resources, food, water and other essentials for survival) and indirectly (the environment provides them with a habitat, a space for living, for existence and development, and contributes to their complex health).

► Implementing holistic approaches

General health is regarded as an integrated concept that encompasses human health, animal health and ecosystem health, examined and comprehended through a complex, holistic approach, considering the (inter)relationships between them (rather than separately) and implementing holistic practices. These may include a variety of approaches and practice models designed to maintain a balance among the various aspects of health, assessed globally, to ensure and enhance an optimal state of well-being.

► Implementing systemic approaches

One Health is an integrated approach that systematically values the interconnections and interdependencies among human, animal, and ecosystem health. Each component contributes to planetary health by maintaining a social-ecological balance that fosters harmonious human-animal-environment interactions, while acknowledging the significance of biodiversity, access to sufficient natural space and resources, as well as the intrinsic value of all living beings within the ecosystem (Adisasmito et al., 2022).

As an integrated and integrative approach, One Health requires transformative actions to enhance the health and well-being of humans, animals, and the environment carried out by interdisciplinary teams of professionals and experts collaborating effectively. The role of One Health practitioners is to facilitate communication among scientists, policymakers and the public to address intricate

issues, in order to enhance health, society, to safeguard natural resources, and to implement significant modifications in agricultural practices and policies for the benefit of society – figure no. 1 (Garcia et al., 2020).

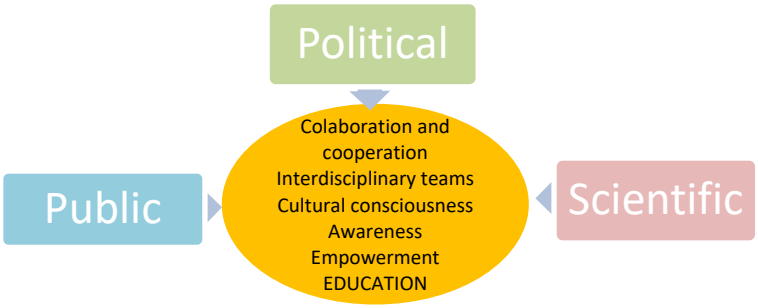


Figure no. 1. Roles of practitioners in integrated *One Health* domains (according to Garcia *et al*., 2020)

►Aligning One Health with other approaches

The contemporary world has faced a particularly complex challenge – that of ensuring a healthy life for the continuously growing population while promoting sustainable global development.

To address this challenge, modern approaches are needed (such as One Health), as well as modern models of integrated health promotion, all of which collaborate to safeguard public health, prevent and combat diseases, ensure food security and health, and protect the quality of the environment.

►Designing One Health policies and programmes

The operationalisation of One Health approaches includes the formalisation of efforts to design measures and actions at the convergence of human, animal, and environmental health:

- formalisation of legislative initiatives
- policies at local, regional, national, and international levels
- implementation of projects (regional, national, European, etc.) for sustainable food policies
- local, regional, national, and global action plans
- developing of collaborative spaces and networks among experts in human health, veterinary health, agriculture, the environment and public policies to formulate recommendations for reforms and innovations in public policies

- implementation of interdisciplinary research projects
- setting up support organisations and partnerships between them.

Notable European and international institutions include the European Centre of Environment and Health of the WHO; World Health Organisation (WHO); World Organisation of Animal Health (WOAH); the Food and Agriculture Organisation of the United Nations (FAO).

Among the reference programmes, we mention the United Nations Environment Programme (UNEP).

► Promoting One Health Education

From an educational perspective, the key objective is the achievement of One Health education, which may provide frameworks for human development based on a system of values that are in accordance with the unique characteristics and trends prevalent in today's society. These frameworks facilitate the design of curricula for formal, non-formal and informal activities educating learners of all ages to transcend immediate outcomes, identify and formulate problems, ask themselves intricate questions, pursue in-depth comprehension of integrated solutions to planetary health challenges. The aim of One Health education may be to empower individuals to modify their behaviours and implement sustainable solutions that acknowledge the significance of animal welfare and the integrity of the entire ecosystem, thus safeguarding the well-being of present and future generations (Adisasmito et al., 2022).

4. The axiological relevance of One health approaches

One Health Education defends and promotes the following fundamental values, significant to humanity, essential for the transformative actions of modern man: personal, community and social responsibility; strategic and political responsibility; environmental respect and care to safeguard natural environment and biodiversity; planetary health; human health; animal health; environmental health; cultural consciousness; social, community and environmental justice; sustainable development, etc. Moreover, these values may be linked to other key components that promote people's health and well-being at the community level, such as Circle of Care, Service-learning, Animal-assisted therapy, and STEM education. The links between these concepts (from different domains) and their impact on human health, animal health, and biodiversity are illustrated in Table no. 1.

Table no. 1. Key-concepts in promoting health, safeguarding well-being, and disease prevention

Key component	Human health	Animal health	Environmental health	Promoting preventive behaviours and attitudes
One Health	☑	☑	☑	☑
Circle of Care	☑	☑	☐	☑
Service-learning	☑	☑	☑	☑
Animal-assisted therapy	☑	☑	☐	☑
STEM Education	☑	☑	☑	☑

These values are reflected in the Sustainable Development Goals (SDGs), collectively referred to as the Global Goals, included in the 2030 Agenda for sustainable development of the United Nations. In September 2015, at the United Nations General Assembly, several countries, including Romania, adhered to the 2030 Agenda for sustainable development and to the seventeen goals of sustainable development (SDGs), which are interrelated and collectively referred to as Global Goals. Agenda 2030 represents a global action programme for development, applicable to both developed and developing countries, aimed at achieving balance between the three dimensions of sustainable development- economic, social, and environmental (https://www.mae.ro/node/35919). This agenda proposes a new framework for global development, comprising ambitious actions that consider the interconnected the environmental, social and economic dimensions of global sustainable development centred on sustainability, and which aim to eradicate extreme poverty, address inequality, inequity, and safeguard the planet. Within the framework of the strategic vision promoted by the United Nations 2030 Agenda of sustainable development (2015), One Health facilitates the achievement of Sustainable Development Goals (SDGs), mainly by integrating health into general and global development, based on the premise that good health:

a) enhance the achievement of other goals of sustainable development: SDG3 – Health and well-being; SDG6 – Access to clean water and sanitation; SDG 11- Sustainable cities and communities;
b) supports social functionality, well-being, social and economic development and prosperity, as well as social and economic justice;
c) enhances the quality of life;
d) contributes to maintaining environmental integrity, preserving and improving emvironmental conditions, protecting the environment and ensuring sustainable prosperity;

5. Educational approaches and One Health examples of good practice

5.1. General purposes of One Health education

One Health education aims to equip and empower individuals, (micro)groups, human (micro)communities and societies with regard to integrated, global, planetary, environmental health issues, fostering a culture of integrated health, responsible health attitudes essential for addressing the intricate current and future challenges of planetary health.

One Health approaches have a crucial role in achieving education for sustainable development and may be introduced in primary school education, considering that interdisciplinary teaching activities are frequently implemented at this educational level (Akello, 2025).

The role of One Health education may be essential due to the necessity for cross-border strategies and action plans, interdisciplinary collaboration and cooperation among various domains and sectors concerning human health, the health of domestic and wild animals, environmental health, aspects that need to be addressed in an integrated manner rather than separately. This encompasses medical issues pertaining to diseases that may occur in humans and animals, as well as educational matters concerning attitudes; personal, community, and social responsibility; environmental respect and care for natural environment and biodiversity; lifestyle; health education; medical education; hygiene and sanitation education; nutritional education; physical education; education for sustainable development. Consequently, the One Health approach provides opportunities for teaching scientific content that may foster the development of healthy lifestyle habits and encourages appropriate behaviours, for:

- preventing zoonotic diseases;
- combatting antimicrobial resistance;
- safeguarding environmental health (for example, by addressing issues such as pollution and climate change);
- reduce the risk of pandemics, social inequity and food security risks
- safeguarding natural resources;
- planning initiatives to ensure global health and well-being;
- assessing global challenges, the impacts of urbanisation and global crises, the drivers of epidemics and strategies to improve the quality of life (Akello, 2025; Danasekaran, 2024; Destoumieux-Garzón et al., 2018; Haxton, et al., 2015; Mumford et al., 2023; Yopa, 2023).

5.2. General approaches in One health education and example from Romania

To enhance One health education level and to raise public awareness regarding the importance of promoting integrated health, from an educational point of view, the following measures may be implemented:

- launching information campaigns to popularise One health approaches among the general public and obtaining feedback from various communities;
- leveraging role of the mass media to disseminate specific information, relevant from medical, educational, and social viewpoints, of transformative processes and innovations, of assessing (individually or collectively) various current and prospective scenarios, adapting to the complexities of social life and forecasting future developments.

Example: *Vet Show / Pet Care Tips* hosted by Maria-Paula Bocoș, MRCVS, on the weekly programme *Sesame, open up!*, produced by Rodica Ofelia Tulbure, Cluj Radio Station, Romania

- introducing the One Health discipline in pre-university education, within the national or local curriculum

Example: Optional school subject *Ora cu și pentru animale* (Life Lessons from Animals), 5th/6th school years, 2024, School curriculum approved by Ilfov County School Inspectorate (https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2024/09/14095-Programa-scolara-ptr.-disciplina-optionala-Ora-cu-si-pentru-animale-1-1_compressed-1_compressed.pdf)

- introduction of specific modules within conventional school disciplines in pre-university education;
- inclusion of concepts related to One health approaches within conventional school disciplines, in pre-university education;
- professional development for trainers and teachers in integrated One Health teaching – encompassing both initial and continuing professional development;
- introduction of the One Health module in universities, at the initial training level- at the undergraduate, master's, doctoral and postdoctoral levels.

Example: One Health Module, Veterinary Medicine, Plant and Animal Resources Engineering, USAMV, Cluj-Napoca, Romania (https://www.usamvcluj.ro/wp-content/uploads/2024/11/Fisa-disciplinei-One-Health-2024.pdf)

- the organisation, by specialists, of socialisation, educational, and therapeutic activities assisted involving animals for various categories of people (pre-schoolers, pupils, students, adults, and elderly) to enhance their awareness and responsibility regarding their relationships with animals, foster positive human-animal interactions, and promote respect for animals, the living world, and the environment.

  Example: Socio-educational activities organised in nurseries, primary schools, secondary schools, high schools, universities, and social communities by Maria-Paula Bocoș, MRCVS.

- providing guidance to teachers, pupils/students, parents, and the general public regarding One Health education as a lifestyle, encompassing a framework of desirable, healthy attitudes and behaviours, integrated throughout daily life.

5.3. One Health educational approaches and actions

According to Cai et al. (2024), Jia, Jalaludin & Rasul (2023), Maknuunah, Kuswandi, & Soepriyanto (2021), Matsuda et al. (2024), Panasan & Nuangchalerm (2010), the key pedagogical approaches for achieving One Health education are outlined in Table no. 2.

Table no. 2. One Health approaches and actions

Formal educational approach	***Impact***	***Examples of teaching activities***
Problem-based learning	Scientific/ Innovative	-Present problem-situations in order to identify and recommend optimal solutions
Team-based learning	Practical-applicable	-Consultations with experts -Launch school clubs -Organisation of debates and competitions between school teams
Simulation-based education	Practical-applicable	-The utilisation of virtual reality or artificial intelligence to simulate scientific and social phenomena
Case-based learning	Scientific/ Practical-applicative	-Analysis and discussion of real or hypothetical case studies for educational purposes
Interdisciplinary workshops	Scientific/ Creative	-Organise scientific communications and workshops with interdisciplinary topics
Service-learning	Civic/ Community level	-Implement service-learning activities -Organise information and awareness raising campaigns -Engage students in volunteer activities in their communities

Formal educational approach	*Impact*	*Examples of teaching activities*
Inquiry learning	Scientific	-Research the online environment to identify and develop educational products (newspaper, TV and radio programmes, online campaign) -Formulate hypotheses and testing them through experiments and research.
Creative thinking/Design thinking	Practical-applicable	-Plan topic-based activities focused on problem-solving -Suggest innovative products and solutions
Project-based learning	Practical-applicable	-Implement projects at local, national, and international levels; -Organise scientific, literary, artistic or recreational activities - Facilitate experiential and collaborative learning
Design Thinking and Project-based learning (DT-PBL)	Innovative	-Implement projects aimed at addressing tangible issues, by applying the *design-thinking* methodology

Through the previously mentioned approaches, skills necessary for the 21st century may be formed, facilitating the identification of innovative solutions with a significant civic, community, and societal impact.

6. Conclusions

One Health is modern, integrated and dynamic approach, currently experiencing significant expansion due to advancements and trends in social, educational, economic, technologic, and environmental domains. This approach is studied interdisciplinary by specialists from several domains: environmental sciences, human medicine, veterinary medicine, social sciences and education. Consequently, One Health initiatives transcend conventional regulatory barriers, acknowledging the intrinsic link between human, animal, plant and environmental health.

One Health is an integrated, integrative, and interdisciplinary approach that aims to ensure, balance, and optimise the health of humans, animals, and the environment sustainably, within the framework of sustainable development. This approach acknowledges and advocates for the interconnectedness of human, animal, and environmental health, seeking interdisciplinary solutions for the prevention and management of planetary health problems.

From the educational perspective, the key concern is the achievement of One Health education, which may provide framework for human development aligned with the values and trends of contemporary societies. These frameworks facilitate the design of a curricula for formal, non-formal and informal activities, teaching

learners of all ages to transcend immediate outcomes, identify and formulate problems, ask themselves intricate questions, and pursue in-depth insights into the integrated solutions of planetary health problems. Teachers play a vital role in pre-university and university settings by promoting One Health education by involving students in interdisciplinary educational and research projects that address health, the environment, and society therefore fostering responsibility, positive attitudes and, specialised skills.

Authors note: The authors have equal contributions to this article.

References:

Adisasmito, W. B., Almuhairi, S., Behravesh, C. B., Bilivogui, P., Bukachi, S. A., Casas, N., et al. (2022). One Health: A new definition for a sustainable and healthy future. *PLoS Pathog*, 18(6), 1–4. https://doi.org/10.1371/journal.ppat.1010537

Akello, W. (2025). Harnessing the power of One Health education to tackle Emerging Infectious Diseases (EIDs) and other global health challenges. *One Health Outlook, 7*, Article 23, 1–5. https://doi.org/10.1186/s42522-025-00139-7

Brown, H. L., Pursley, I. G., Horton, D. L., & La Ragione, R. M. (2024). One Health: A structured review and commentary on trends and themes. *One Health Outlook, 6*(17), 1–11. https://doi.org/10.1186/s42522-024-00111-x

Cai, C., Jung, Y.-S., Van Vleck Pereira, R., Brouwer, M. S. M., Song, J., Osburn, B. I., McKenzie, J., van der Poel, W. H. M., & Qian, Y. (2024). Advancing One Health education: Integrative pedagogical approaches and their impacts on interdisciplinary learning. *Science in One Health*, 3, 1–5. https://doi.org/10.1016/j.soh.2024.100079

Chakraborty, S., Andrade, F. C. D., & Smith, R. L. (2022). *An Interdisciplinary Approach to One Health: Course Design, Development, and Delivery*. *Journal of Veterinary Medical Education, 49*(5), 568–574. https://doi.org/10.3138/jvme-2021-0021

Danasekaran, R. (2024). One Health: A Holistic Approach to Tackling Global Health Issues. *Indian Journal of Community Medicine, 49*(2), 260–263. https://doi.org/10.4103/ijcm.ijcm_521_23

Destoumieux-Garzón, D., Mavingui, P., Boetsch, G., Boissier, J., Darriet, F., Duboz, P., Fritsch, C., Giraudoux, P., Le Roux, F., Morand, S., Paillard, C., Pontier, D., Sueur, C., & Voituron, Y. (2018). The One Health Concept: 10 Years Old and a Long Road Ahead. Frontiers in Veterinary Science, 5, 14, 1–13. https://doi.org/10.3389/fvets.2018.00014

Garcia, S. N., Osburn, B. I., Osburn, & Jay-Russell, M. T. (2020). One Health for Food Safety, Food Security, and Sustainable Food Production. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, Volume 4. https://doi.org/10.3389/fsufs.2020.00001

Haxton, E., Lindberg, A., Troell, K., & Redican, K. J. (2015). One Health education meets science. *Infection Ecology & Epidemiology*, *5*, 1–3. https://doi.org/10.3402/iee.v5.30264

Heymann, D. L., Jay, J., & Kock, R. (2017). The One Health path to infectious disease prevention and resilience. *Transactions of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene, 111*(6), 233–234. https://doi.org/10.1093/trstmh/trx052

Jia, L., Jalaludin, N. A., & Rasul, M. S. (2023). Design thinking and project-based learning (DT-PBL): A review of the literature. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(8), 376–390. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.20

Kazim, A. (2023). *One Health: An interconnected approach to human, animal, and environmental health*. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, *10*(3), 625–632. https://www.ijrar.org/viewfull.php?&p_id=IJRAR23C1201

Mackenzie, J. S., & Jeggo, M. (2019). The One Health approach—Why is it so important? Tropical Medicine and Infectious Disease, 4(2), 88, 1–4. https://doi.org/10.3390/tropicalmed4020088

Maknuunah, L., Kuswandi, D., & Soepriyanto, Y. (2021, January). *Project-based learning integrated with design thinking approach to improve students' critical thinking skill.* In Proceedings of the International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2021) (pp. 150–155). https://doi.org/10.2991/assehr.k.211210.025

Matsuda, Y., Falcon, A., Porter, A., Royer, A., Mohnkern, L., Vergara, D., & Valiente, Y. (2024). Implementation of problem-based learning modules in an introduction to public health course. *Frontiers in Public Health, 12*, 1–9. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1405227

Mumford, E. L., Martinez, D. J., Tyance-Hassell, K., Cook, A., Hansen, G. R., Labonté, R., Mazet, J. A. K., Mumford, E. C., Rizzo, D. M., Togami, E., Vreedzaam, A., & Parrish-Sprowl, J. (2023). Evolution and Expansion of the One Health Approach to Promote Sustainable and Resilient Health and Well-Being: A Call to Action. *Frontiers in Public Health*, 10, 1–13. 1056459. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1056459

Panasan, M., & Nuangchalerm, P. (2010). Learning outcomes of project-based and inquiry-based learning activities. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 252–255. https://doi.org/10.3844/jssp.2010.252.255

Pettan-Brewer, C., Penn, G., Biondo, A. W., Jaenisch, T., Grützmacher, K., & Kahn, L. H. (2024). Who Coined the Term "One Health"? Cooperation Amid the Siloization. *One Health, 18*, 1–4. https://doi.org/10.1016/j.onehlt.2024.100678

Roger, F., Caron, A., Morand, S., Pedrono, M., de Garine-Wichatitsky, M., Chevalier, V., Tran, A., Gaidet, N., Figuié, M., de Visscher, M.-N., & Binot, A. (2016). One Health and EcoHealth: the same wine in different bottles? *Infection Ecology & Epidemiology, 6*(1). https://doi.org/10.3402/iee.v6.30978

Schwabe, C. W. (1984). *Veterinary medicine and human health* (3rd ed.). Williams & Wilkins Company.

Weiss, R. (2003, April 7). Africa's apes are imperiled, researchers warn. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/archive/politics/2003/04/07/africas-apes-are-imperiled-researchers-warn/fc37f619-d7fe-407f-8f6e-b0d202eeb04a/

Yopa, D. S., Massom, D. M., Kiki, G. M., Sophie, R. W., Fasine, S., Thiam, O., Zinaba, L., & Ngangue, P. (2023). Barriers and enablers to the implementation of One Health strategies in developing countries: A systematic review. *Frontiers in Public Health, 11*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1252428

https://acad.ro/institutia/comisiile.html?41

https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2024/09/14095-Programa-scolara-ptr.-disciplina-optionala-Ora-cu-si-pentru-animale-1-1_compressed-1_compressed.pdf

https://www.mae.ro/node/35919

https://www.onehealthcommission.org/

https://www.usamvcluj.ro/wp-content/uploads/2024/11/Fisa-disciplinei-One-Health-2024.pdf

CAPITOLUL XXVI: TRANSVERSAL COMPETENCES DEVELOPED IN STUDENTS THROUGH PROJECT-BASED LEARNING

Mihaela-Gabriela NEACȘU, Associate professor[1]
Maria-Paula BOCOȘ, PhD Candidate[2]
Corina COSTACHE-COLAREZA, Lecturer[3]

[1] Faculty of Educational Sciences, Social Sciences and Psychology, Pitești University Centre, National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Pitesti, Romania
[2] Faculty of Veterinary Medicine, University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Cluj-Napoca, Romania
[3] Faculty of Educational Sciences, Communication and International Relations, "Titu Maiorescu" University, Bucharest, Romania
mihaela.neacsu0409@upb.ro; bocos.maria@gmail.com; alina.costache@prof.utm.ro

Abstract: The present article focuses on the relevance of project-based learning for the development of students' transversal competences by providing a clear pedagogical model for the design and implementation of educational projects in the academic environment, as well as concrete examples of current projects for students. The article focuses on explaining the strategies adopted by university teachers in the academic environment, to involve students in project-based learning for the formation/development of transversal competences, in terms of value acquisition and attitudes: autonomy and responsibility, social interaction, personal and professional development. Through constructivist, project-based learning, university teachers can engage practical-actional students to develop such skills as teamwork, oral and written communication in Romanian and international languages, critical thinking and argumentation, digital skills, problem-solving and decision-making, recognition and respect for diversity and multiculturalism, learning autonomy, initiative and entrepreneurial spirit, lifelong learning, and adherence to professional values and ethics etc. The project method stimulates the active involvement of teachers in the learning process. In this paper we describe some types of projects (structured, guided and open) that can be proposed in higher education. The conclusions emphasize the formative aspects of project-based learning, which engages students in scientific research activities and systematic investigation of

complex, authentic or realistic and relevant problems, fostering the development of soft skills that are crucial for their future careers.
Keywords: project-based learning, research, autonomy, responsibility, transversal competences

Rezumat: Articolul prezintă relevanța învățării bazate pe proiecte pentru dezvoltarea competențelor transversale ale studenților oferind un model pedagogic clar de proiectare și implementare a proiectelor educaționale în mediul academic și exemple concrete de proiecte actuale destinate studenților. Articolul se focalizează pe explicarea strategiilor adoptate de profesori în mediul academic, de implicare a studenților în învățarea bazată pe proiecte pentru formarea/dezvoltarea competențelor transversale, în termeni de achiziții valorice și atitudini: autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională. Prin învățarea bazată pe proiecte, de tip constructivist, profesorii pot implica practic-acțional studenții pentru a-și dezvolta abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba română și în limbi străine de circulație international, abilități de argumentare și gândire critică, abilități digitale, de rezolvare de probleme și luare a deciziilor, de recunoaștere și respect a diversității și multiculturalității, de autonomie a învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, de învățare pe tot parcursul vieții, respect al valorilor și eticii profesionale etc. Concluziile articolului evidențiază aspectele formative ale metodei învățării bazate pe proiecte care implică studenții în activități de cercetare științifică, în investigații sistematice a unor unor probleme complexe, autentice sau realiste, relevante și provocatoare dezvoltându-le acele competențe soft skills atât de necesare în viitor, la locul de muncă.
Cuvinte-cheie: învățarea bazată pe proiecte, cercetare, autonomie, responsabilitate, competențe transversale.

1. Introduction

Project-based learning is an interactive method proposed by William H. Kilpatrick, in the work entitled *The project method* (1918), which involves a systematic investigation of a real or realistic, relevant and challenging issue/topic and is based on the principle of learning through practical action. Project-based learning provides a pragmatic education to students by cultivating their activism, independent thinking and higher-order thinking operations, creativity, motivation for study, and it promotes experiential learning, interdisciplinary learning, and the application of theory in practice, i.e. in real-life situations.Thus, project-based learning can be elevated to the rank of a pedagogical strategy widely recognized for its results in developing students' transversal competences, such as critical thinking, creativity, collaboration and communication skills, in order to make them able to solve modern-world problems. These competences, which extend beyond specific

subject areas, are crucial for preparing students for an ever-evolving world, as well as for contributing to the goals of sustainable development.

Boss, S., & Krauss, J. (2014) recommend that teachers make the most of available and emerging technologies in authentic projects and create learning communities, in which each member learns from the experience of others, disseminates the results of their own projects with opportunities and threats, but also with their strengths and weaknesses, thus reinventing project-based learning. Chen & Yang (2019) demonstrated through a meta-analysis that project-based learning has a medium to large positive effect on the academic performance of learners as compared to traditional instruction. Ciolan (2008) highlights an essential aspect of the project method, the fact that "(...) it usually involves a micro-research or systematic investigation of a topic of interest to students." (p. 215). Almulla (2020) believes that in universities, project-based learning brings added value by involving students in authentic research, by facilitating the exchange of knowledge, information and productive debates. He demonstrated that there is a significant relationship between the project-based learning method and collaborative learning, disciplinary learning, iterative learning and authentic learning.

Hojiyeva (2023) recommends that teachers adopt project-based teaching and start by identifying learning objectives, develop project ideas together with learners, plan project activities, provide support in their implementation and evaluate learning outcomes. The method engages learners in authentic works and tasks in a deep and active way and challenges them to find new solutions to problems, disseminating knowledge, collaborating with colleagues and getting multiple resources involved (Lampert, 2010, Gómez-Pablos et al., 2017; Bilbao et al., 2018). In addition, students have the opportunity to formulate their own learning tasks and, ultimately, to become autonomous, but also involved with other colleagues in solving project tasks. Project-based learning is a constructivist, highly contextualized, in-depth, autonomous and practically-oriented learning. It starts from obstacles and cognitive conflicts strongly anchored in concrete reality, thus being relevant and motivating for students. Project-based learning is a creative action, building personal, original knowledge, oriented towards solving cognitive conflicts and problem situations. Following a meta-analysis, Zhang, L, Ma Y. (2023) argues that project-based learning can significantly improve the learning outcomes of learners compared to traditional teaching models, and the effects of project-based teaching-learning are influenced by multiple variables, such as: field of study, type of course, academic period, group size, class size and experiment period. Guo, Saab, Post & Admiraal (2020) identified four categories of student learning outcomes in project-based

learning and eight corresponding measurement instruments in a meta-analysis of 76 articles focusing on project-based learning. The authors highlighted that students' cognitive outcomes, i.e. knowledge and cognitive strategies, as well as behavioural outcomes, i.e. students' skills and engagement, have been measured by other researchers through questionnaires, rubrics, tests, interviews, observations, self-reflection diaries, artifacts and journal data. The authors have shown that the fundamental difference between project-based learning and problem-based learning lies precisely in the fact that project-based learning emphasizes the active construction of knowledge, while problem-based learning focuses more on the application of knowledge. Hafeez (2022) conducted a detailed analysis to evaluate the effectiveness of project-based learning strategies in various educational fields. The author identified some challenges, such as the lack of skills and funds required to implement projects. Possible solutions to these challenges suggested by the author would be: regular training and involvement of the governmental and non-governmental sector to minimize the difficulty of financing.

Project-based learning favours the acquisition of highly individualized knowledge and most often involves finding unique, creative solutions to approach, understand and solve problems specific to the project topic. In the evaluation of results, project-based learning takes into account not only the concrete final products, but also the process as such or the stages followed that led to the achievement of the results in question. Project-based learning involves an integrated approach to the topic under research, from the point of view of acquisition (abilities, skills, working methods, tools) specific to several fields involved in solving the project problems.

2. Types of learning in the context of project use

Educational projects can be conducive to multiple learning contexts and can engage students in multiple types of learning:

a. **learning as structuring knowledge and practising cognitive skills** offers that perspective that highlights the central role of the exercise of active and autonomous involvement in all stages of the learning process. This type of learning assumes that within the learning task there is a *central question* for which answers are requested, around which the entire cognitive approach is organized. *The contextualization of the learning situation is very important* and it requires the adaptation of the learning approach and learning outcomes to the particular context. Also, *the autonomous nature of the learning approach* determines self-control, monitoring of one's own

learning, identification of motivational resources and innovative learning resources can be used to enhance the exploration, understanding and structuring of knowledge: virtual laboratories, graphic applications, multimedia laboratories, the Internet, etc.

b. **learning as participation** requires full participation of students in the sense of their involvement in the so-called "learning community" and is based on cooperation to solve complex learning tasks which allows the practice of relationship behaviours, the analysis of learning outcomes, the request and provision of feedback.

c. **learning as an act of creation in knowledge** requires that opportunities for deepening the field of knowledge exist and be exploited. The teacher encourages the production of original and atypical learning products, which are subject to collective reflection and analysis: models, reports, portfolios, recordings, multimedia presentations etc.

Project-based teaching and learning brings the teacher into the role of facilitator of the learning processes students are to be introduced in. In order to solve the project tasks and implement the activities themselves, students must possess not only a set of knowledge, but they must also master the skills of selecting, critical analysis, processing and using the accumulated information. They must be very familiar with the life cycle and the stages of the respective project.

3. Project life cycle and project stages

Any project has a life cycle, which involves going through the following phases: initiation, planning, implementation, monitoring and control, and completion. The main stages of any project are: choosing the topic, developing the project brief, carrying out the proposed project, and evaluating the project. The project brief is a key tool of any project and usually presents the following structure:

- Project title, project logo and specification of the partners involved
- Project implementation period
- Identification data (university, specialization, group)
- Target group(s)
- The purpose and usefulness of the project
- Activities and subactivities projected in the Gantt matrix
- Project product(s)
- Resources needed to carry out project activities and products
- The person responsible for carrying out activities
- Deadlines for activities and for project products

- Partners and/or collaborators involved persons, institutional structures, institutions)
- Indicators/criteria for evaluating project activities and products
- Visibility and dissemination elements of the project

4. What transversal competences can students develop through project-based learning?

Insights from educational research indicate that engaging students in problem solving allows them to acquire both subject matter knowledge and critical thinking skills. Students can develop several transversal competences while participating in projects, such as:

- *critical thinking and problem solving* by putting students in various situations, which they analyse and within which they search for effective solutions;
- *teamwork* by collaborating with colleagues, by developing communication and cooperation skills;
- *creativity and innovation* by generating new ideas in the process of planning and executing projects;
- *autonomy and responsibility* by managing one's own learning process and taking responsibility for the results obtained.
- *communication skills* by presenting results and ideas to different audiences in a clear and effective way.
- *time organization and project management* by planning and managing resources for the successful completion of projects.
- *adaptability and flexibility* by adjusting the strategies adopted according to the changes that have occurred.

5. Example of a community animal-assisted education project that contributes to the training/development of students' transversal competences

The "Animals and Well-Being" project was initiated in September 2024 by Dr. Maria-Paula Bocoș, a veterinarian and doctoral student at USAMV Cluj-Napoca, and has been implemented ever since then by the "Pro Assisto" association from Câmpia Turzii, which considers it an investment in the local and regional community, aimed at raising awareness among the general public regarding the protection and care of animals, improving attitudes towards animals, understanding their role in ensuring human well-being and increasing the quality of life. The

educational project is carried out as socio-educational activities assisted by therapy animals, in the service of the local and regional community. The socio-educational activities of the project are integrated and aim to raise awareness among children, young people and adults about the beneficial and therapeutic role of animals, to get closer to them and develop skills for interacting with them, to get closer to nature, to develop desirable attitudes towards animals and the environment, to develop skills for investigating and exploring the environment, and to develop skills in the fields of language, mathematics, science and art.

Being a community project initiated through an association, it has a personalized structure:

The goal of the project is to promote social and prosocial values, prosocial civic behaviours, to raise awareness among different social categories (preschoolers, young schoolchildren, students, adults) about the beneficial and therapeutic role of animals in improving human life and to develop desirable attitudes towards animals and the environment.

The project objectives aim at the following:

- raising awareness of the local and regional community about the benefits of animals in the process of human development and in increasing the quality of life;
- providing scientific arguments on the role of animals, especially of pets, in human life;
- exerting a positive influence on the processes of socialization and harmonious development of learners, with the help of therapy animals;
- improving the well-being of different social categories, with the help of therapy animals.

The project beneficiaries are:

a. direct: preschoolers, young schoolchildren, students, adults who will participate in the socio-educational activities of the project
b. indirect: colleagues, friends and families of direct participants, the local and the regional community

The initiator of the project – Dr. Maria-Paula Bocoș – will carry out, through the “Pro Assisto” Association, socio-educational animal-assisted activities oriented towards the community, in educational institutions in Cluj County, in social work institutions (for example, nursing homes), in charitable actions organized by the association, as well as within the framework of various activities organized at the association level. These *activities and services to the community* may include:

- Discussions on the field of veterinary medicine, desirable attitudes and behaviours towards animals, animal protection and care

- Informative activities on animals – for different social categories
- Socialization activities with pets – for different social categories
- Educational activities assisted by therapy animals, with groups of children/classes of students, including students with special educational needs – in educational institutions, for different categories of students: kindergartens, primary schools, middle schools, high schools.
- Investigative activities on pets, their influence on human well-being and quality of life and identifying new ways to capitalize on human-animal interactions in the direction of increasing the quality of life.

The major purpose of the project is to discover and promote the benefits that animal-assisted therapy has in the development of different social categories.

The project locations can be:

- Educational institutions premises
- Social welfare institutions premises
- The premises where the "Pro Assisto" Association organizes activities.

The promotion of the project, its activities and the results obtained will be carried out on the websites of the institutions involved, in the media, on platforms and websites in the field of education, on the Facebook pages of the institutions and of the individuals involved and through other media channels.

The implementation of the project activities will be subordinated to the mission, vision and principles of the institutions involved, as well as to the educational objectives at the level of the educational macrosystem, formulated for the different social categories.

The results obtained in the context of the development of the project activities will be exploited, mainly, as follows:

- as examples of good practices in community services
- in discussions and informative activities regarding the field of veterinary medicine, desirable attitudes and behaviours towards animals, animal protection and care
- in activities of developing texts to popularize the project's issues, informative texts and scientific texts.

6. Conclusions

Projects are valuable learning tools for learners of different ages and can be carried out individually or in groups. The latter option has the advantage of allowing for the establishment of interactions between students that are intended to ensure, on the one hand, the solving of the learning task, and, on the other hand, the chance for

students to get to know each other, to cooperate and work together. By completing projects, students gain confidence in their own strengths and in their ability to solve problems on time, they have many opportunities to take responsibilities, develop their decision-making skills, can practise their communication skills and develop their creative and problem-solving abilities. Moreover, by carrying out project-based learning, students are encouraged to organize their learning according to new criteria, to seek new sources of information according to the needs of solving specific tasks, to develop work strategies etc. Thus, students learn to carry out precise activities directed towards achieving goals, which also contributes to the formation of strong characters. Therefore, project-based learning brings about several benefits for the students involved in diverse and complex activities, which most often lead to:

- active and dynamic learning by applying the principle of *learning by doing*, which allows the development of practical-actional skills;
- autonomous learning, which increases the autonomy of the students involved in planning, research and implementation, which take responsibility for their progress;
- collaborative learning, which emphasizes teamwork and effective communication;
- situational learning accompanied by problem solving;
- reflective learning, as a result of evaluating the process and the results as a means of consolidating learning.

Following the development of the projects, some disadvantages of project-based learning were also identified, which students need to be aware of and even anticipate:

- long time to implement activities and, sometimes, a rather difficult management of time resources;
- lack of availability of additional resources foreseen;
- effort in monitoring and evaluating project progress, as results may be subjective or variable depending on the approach;
- variable predicted results;
- increased effort, motivation and involvement from participants.

References:

Almulla, M. (2020). The effectiveness of the project-based learning (PBL) approach as a way to engage students in learning. SAGE Open. https://doi.org/10.1177/2158244020938702

Boss, S., & Krauss, J. (2014). Reinventing project-based learning: Your field guide to real-world projects in the digital age (2nd ed.). International Society for Technology in Education.

Chen, C.-H., & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review,* 26, 71–81. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001

Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom.

Gómez-Pablos, V. B., del Pozo, M. M., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2017). Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in Human Behavior*, 68, 501–512. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.056

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Hafeez, M. (2022). Challenges and research gap in project-based learning – A review. International *Journal of New Trends in Social Sciences, 6*(1), 1–14. https://doi.org/10.18844/ijss.v6i1.5633

Hojiyeva, I. (2023). Project-based learning and project-based methods as a development of innovative pedagogy. *Journal of Modern Educational Achievements, 5*(5), 63–69. https://www.researchgate.net/publication/369889199_Project-Based_Learning_and_project-based_methods_as_a_development_of_innovative_pedagogy#fullTextFileContent

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319–335.

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? Journal of Teacher Education, 61(1–2), 21–34.

Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728

CAPITOLUL XXVII: MOTIVAȚIA RECROITĂ ÎN AUSTERITATE. DESTINUL ȘCOLII RURALE: O ANALIZĂ INTEGRATĂ MASLOW – GOLEMAN – GHERGUȚ

Maria MACOVEI, Drd.
Academia De Studii Economice Din Moldova/ Școala Doctorală
lavynyax@hotmail.com

Abstract: The article analyzes the impact of the austerity measures introduced in the Romanian pre-university education system starting with August 2025, through the lens of Abraham Maslow's theory of motivation. It starts from the idea that education cannot be reduced to a simple economic calculation, it argues on the recognition of human value and dignity, emphasizing the fundamental needs of students and teachers. The increase in the teaching norm, the merging of schools, the increase in the number of students in the classroom and the lack of an emotional support strategy directly affect the motivation, safety and psychological balance of teachers. The analysis is also supported by Daniel Goleman's contributions on emotional intelligence, as well as by the perspective of strategic educational management offered by Alois Gherguț. The article demonstrates that administrative measures, applied without a deep understanding of motivational and emotional factors, destroy the quality of the educational act, especially in rural areas, where the deficiencies are greater. Several directions for reflection and analysis are proposed regarding the role of school management and the need for an integrative approach, adapted to local realities.
Keywords: austerity, motivation, Maslow, emotional intelligence, teachers, rural education

Rezumat: Articolul analizează impactul măsurilor de austeritate introduse în sistemul de învățământ preuniversitar din România începând cu august 2025, prin prisma teoriei motivației formulate de Abraham Maslow. Se pleacă de la ideea că educația nu poate fi redusă la un simplu calcul economic, se argumentează pe recunoașterea valorii și demnității umane, subliniind nevoile fundamentale ale elevilor și ale profesorilor. Creșterea normei didactice, comasarea școlilor, mărirea numărului de elevi în clasă și lipsa unei strategii de sprijin emoțional afectează direct motivația, siguranța și echilibrul psihologic al cadrelor didactice. Analiza este susținută și prin contribuțiile lui Daniel Goleman privind inteligența emoțională, precum și prin perspectiva managementului educațional strategic oferită de Alois Gherguț. Articolul demonstrează că măsurile administrative, aplicate fără o înțelegere profundă a factorilor motivaționali și emoționali, distrug calitatea actului educațional, în special în mediul rural, unde deficiențele sunt mai mari. Sunt propuse câteva direcții de reflecție și

analiză privind rolul managementului școlar și necesitatea unei abordări integrative, adaptate realităților locale.
Cuvinte-cheie: austeritate, motivație, Maslow, inteligență emoțională, profesori, educație rurală

1. Introducere

Sistemul educațional românesc, în cei peste 30 de ani de tranziție, s-a aflat într-o provocare continuă. Mulți dintre noi am sperat că, în timp, lucrurile se vor echilibra, astfel încât efortul tuturor celor care activăm în acest domeniu să se concretizeze în generații de elevi echilibrați, pregătiți pentru viață și pentru piața muncii. Din păcate, realitatea arată că educația se află astăzi într-un context extrem de dificil, aș putea spune chiar mai compromițător ca oricând. Măsurile de austeritate intrate în vigoare în august 2025 au adus reduceri bugetare ce afectează direct viața școlilor: creșterea normei didactice, comasarea unităților de învățământ și mărirea numărului de elevi în clase. În acest context, diferențele dintre mediul urban și cel rural devin tot mai vizibile, nu doar la nivelul rezultatelor școlare, ci mai ales în ceea ce privește starea emoțională și motivația elevilor și a profesorilor.

În contextul actualelor măsuri de austeritate, dincolo de obiectivul strict contabil al reducerii cheltuielilor bugetare și al economisirii resurselor financiare, este necesar să ne reamintim că ființa umană nu poate fi redusă la simple calcule și operații matematice. Omul nu înseamnă doar cifre și indicatori, ci este și spirit, emoție și potențial de dezvoltare. Politicile care se aplică în prezent par să ne împingă spre o întoarcere în timp, spre o stagnare sau chiar o regresie, în loc să ne conducă spre dezvoltare și progres. Tocmai de aceea considerăm oportun să aducem în discuție teoriile lui Abraham Maslow, care, în urma cercetărilor sale, a conturat în mod clar ierarhia nevoilor umane, subliniind că evoluția și performanța nu pot exista acolo unde aceste nevoi fundamentale sunt ignorate.”

2. Fundamente teoretice: piramida lui Maslow

Cu toții cunoaștem ierarhia nevoilor formulată de Abraham Maslow, structurată pe cinci niveluri fundamentale: fiziologice, de siguranță, de apartenență, de stimă și de autorealizare. Conform acestei teorii, un individ nu poate progresa către nevoi superioare dacă cele de bază rămân nesatisfăcute. Transpusă în domeniul educației, această perspectivă evidențiază cu claritate faptul că direcția în care evoluează în prezent sistemul nostru se îndepărtează de principiile unei dezvoltări armonioase.

Piramida lui Maslow a devenit un model fundamental în psihologie, management, educație și resurse umane. Sa ne reamintim succint cele 5 etape și importanța lor.

Cele cinci niveluri fundamentale sunt:

- Nevoile fiziologice – hrană, apă, odihnă, condiții minime de viață.
- Nevoia de siguranță – protecție fizică și emoțională, stabilitate, lipsa fricii și a incertitudinii.
- Nevoia de apartenență – relații interumane pozitive, sentimentul de a face parte dintr-un grup, sprijin afectiv.
- Nevoia de stimă – respectul de sine și recunoașterea valorii de către ceilalți.
- Nevoia de autoarealizare – dezvoltarea maximă a potențialului personal, creativitate, contribuție personală la comunitate.

Această reamintire nu are doar rolul de a ne împrospăta memoria asupra teoriei lui Maslow, ci urmărește să ofere un cadru de analiză și conștientizare a impactului pe care îl au unele măsuri aplicate fără un studiu și o analiză prealabilă, măsuri implementate fără a ține cont de diferențele majore dintre mediul urban și mediul rural.

Maslow subliniază că nu se poate progresa către nevoi superioare atâta vreme cât cele inferioare rămân nesatisfăcute. Transpus în context educațional, acest principiu înseamnă că motivația elevilor și implicarea profesorilor depind în mod direct de modul în care școala și politicile educaționale reușesc să răspundă acestor nevoi fundamentale. Ori, așa cum vom arăta în continuare, măsurile recente adoptate în sistemul de învățământ tind să ignore aceste realități, aplicând soluții uniforme fără să țină cont de diferențele dintre mediul urban și cel rural.

3. Analiza efectelor măsurilor de austeritate prin prisma piramidei lui Maslow

Începând cu august 2025, politicile de austeritate aplicate în învățământul preuniversitar, adoptate prin Legea nr. 141/2025, aduc schimbări majore care afectează direct climatul educațional:

- Creșterea normei didactice: profesorii sunt obligați să predea un număr mai mare de ore săptămânal (20 de ore pentru gimnaziu și liceu, iar pentru anumite discipline 22–26 ore).
- Creșterea numărului de elevi în clase: efectivele pot depăși normele actuale, în special acolo unde școlile sunt comasate, ceea ce înseamnă mai puțină atenție individuală pentru fiecare copil.

- Reducerea resurselor sociale: fondurile pentru burse și sprijin social sunt limitate, iar programele de masă caldă sau sprijin material rămân insuficiente.

Să analizăm câteva dintre măsurile luate.

- Creșterea normei didactice – stres și demotivare

„Creșterea normei didactice, introdusă fără o fundamentare clară și fără asumarea unei strategii organizaționale, precum și în absența unei compensări financiare sau a oricărei alte forme de recunoaștere, are consecințe directe asupra stării psihologice a cadrelor didactice. Mai multe ore la clasă se traduc prin mai puțin timp pentru pregătirea lecțiilor, mai puțină energie pentru activitățile extracurriculare și o presiune constantă asupra echilibrului emoțional al profesorilor.

Să nu uităm că această creștere a normei didactice se adaugă unui context deja marcat de salarizare precară și de un cost al vieții tot mai ridicat. În aceste condiții, povara suplimentară nu face decât să amplifice frustrarea și să adâncească starea de nemulțumire și de epuizare a cadrelor didactice.

Este esențial să reamintim că profesorul nu este un robot, ci o ființă umană, cu propriile nevoi și responsabilități. El are o familie căreia trebuie să-i asigure existența, iar când resursele sale de bază – materiale, emoționale și psihologice – sunt tot mai limitate, capacitatea sa de a performa în sala de clasă scade inevitabil. La toate acestea se adaugă și stilul managerial specific fiecărei școli: un management autoritar amplifică stresul și sentimentul de neputință, în timp ce un leadership empatic și participativ poate atenua parțial efectele negative. Cum poate un profesor să fie un model de echilibru și inspirație pentru elevi, dacă el însuși nu are condițiile minime care să îi asigure echilibrul interior?

Din perspectiva teoriei lui Abraham Maslow, creșterea normei didactice lovește în două dintre nivelurile esențiale ale piramidei: nevoia de siguranță și nevoia de stimă. Profesorul, obligat să petreacă mai multe ore la clasă, fără o recompensare financiară sau o recunoaștere suplimentară, resimte presiunea acestei schimbări ca pe o amenințare. În lipsa unui echilibru între efort și recompensă, apare sentimentul de insecuritate și lipsă de valoare, ceea ce conduce la demotivare. Un profesor care funcționează în mod constant sub aceste presiuni nu mai are energia necesară pentru a urca spre nevoile superioare din piramidă, precum creativitatea și autorealizarea, iar efectele se transmit imediat asupra elevilor.”

Daniel Goleman, în lucrarea sa Inteligența emoțională (1995), dezvoltă exact această legătură dintre stres și performanță. El arată că stresul cronic și lipsa recunoașterii duc la epuizare emoțională, reduc autocontrolul, scad empatia și afectează motivația. Profesorul obosit și stresat nu mai poate asculta elevul cu

răbdare, nu mai reușește să creeze un climat pozitiv și devine mult mai vulnerabil la reacții impulsive. De exemplu, un profesor suprasolicitat va evita discuțiile individuale cu elevii sau activitățile extracurriculare, limitându-se la strictul necesar: predare și evaluare. În aceste condiții, elevii percep școala ca pe un spațiu rigid și ostil, nu ca pe un mediu de creștere şi formare.

Astfel, ceea ce Maslow a descris ca blocaj motivațional la nivelul nevoilor de bază, Goleman explică prin mecanisme emoționale: lipsa resurselor interioare duce la pierderea empatiei și la un climat educațional marcat de tensiune. Această realitate ne arată că orice măsură de tip administrativ, aplicată fără o analiză psihologică, riscă să creeze efecte de lanț, cu impact negativ nu doar asupra profesorilor, ci și asupra întregii generații de elevi.

Efectele se răsfrâng imediat asupra elevilor. Un profesor obosit, stresat și nemulțumit nu mai are disponibilitatea emoțională de a asculta, de a motiva și de a crea o atmosferă pozitivă în clasă. Consecința este o clasă tensionată, mai puțin atentă, mai puțin creativă.

În cartea sa *Inteligența emoțională*, Daniel Goleman arată că performanța oamenilor depinde în mare măsură de autocontrol, empatie și gestionarea emoțiilor. Un profesor stresat, cu resurse emoționale epuizate își pierde capacitatea de a manifesta empatie față de elevi; reacționează negativ, ceea ce creează conflicte și frică în clasă; nu mai poate fi un „lider emoțional" pentru grupul de elevi.

Astfel, lipsa echilibrului emoțional la profesor scade motivația intrinsecă a elevilor, lucru confirmat și de Maslow: dacă mediul devine ostil, elevii nu mai pot urca pe treptele superioare ale dezvoltării personale.

Creșterea normei didactice, menținând același nivel salarial, este o măsură care erodează sănătatea psihică a profesorilor și afectează direct calitatea actului educațional. Maslow explică mecanismul: presiunea asupra nevoilor de siguranță și stimă blochează motivația.

Goleman completează: un profesor lipsit de echilibru emoțional nu mai poate ghida clasa, iar efectele negative se multiplică asupra întregului grup.

Comasarea școlilor – marginalizarea structurilor

Una dintre cele mai problematice consecințe ale măsurilor de austeritate adoptate în august 2025 este comasarea unităților de învățământ. În acest proces, multe școli din mediul rural, și-au pierdut personalitatea juridică, devenind structuri arondate ale unei școli-centru. Deși, în teorie, toate școlile dintr-o rețea educațională ar trebui să funcționeze unitar, în practică, structurile comasate devin invizibile în plan decizional și managerial.

Acolo unde nu mai există conducere proprie, resursele (atât materiale, cât și umane) sunt direcționate cu prioritate spre școala principală, iar structurile rămân pe plan secundar. Comunicarea este adesea defectuoasă, deciziile se iau la centru, iar profesorii din structuri se simt izolați, ignorați și nesprijiniți. Activitățile extracurriculare, dotările, formările profesionale și chiar supravegherea calității didactice tind să fie concentrate în școala cu personalitate juridică, în timp ce structurile devin spații de întreținere, nu de dezvoltare.

Elevii din aceste școli percep rapid diferența: lipsa evenimentelor, a oportunităților, sau a resurselor devine frustrantă. În același timp, profesorii care predau în structuri își pierd sentimentul de apartenență, stimă profesională și motivele de implicare activă. Ei nu mai sunt consultați în procesul decizional, nu mai fac parte din comisii-cheie, nu au inițiativă în proiecte școlare și se simt tratați ca forță de muncă de sacrificiu.

Cum putem comasa școlile doar de dragul reducerii cheltuielilor, în condițiile în care România traversează o criză demografică profundă? Este o contradicție evidentă între nevoia de a susține dezvoltarea comunităților rurale și deciziile care duc la depopularea lor prin închiderea instituțiilor care mențin vitalitatea satului.

Nu se fac investiții serioase în politici de stimulare a natalității, nu există programe de sprijinire a tinerelor familii, ceea ce ar putea genera, pe termen mediu, o creștere a numărului de elevi. În lipsa acestor măsuri, simpla comasare a școlilor nu rezolvă problema, ci o agravează: copiii trebuie să parcurgă distanțe mai mari până la școală, riscul de abandon școlar crește, iar comunitățile rurale pierd un element central de identitate și coeziune socială.

În realitate, comasarea școlilor este o **economie aparentă** – o reducere de cheltuieli pe termen scurt, dar cu efecte negative pe termen lung asupra dezvoltării umane, educaționale și sociale.

Clasele aglomerate – pierderea legăturii umane

O altă măsură cu impact negativ imediat și profund în sistemul educațional rural este creșterea numărului de elevi în clase. În urma reorganizării unităților de învățământ, efectivele au crescut semnificativ în multe școli, depășind adesea normele recomandate. Clasele aglomerate nu reprezintă doar un disconfort fizic, ci și o problemă structurală a procesului educativ, cu efecte vizibile pe termen scurt și consecințe dramatice pe termen lung.

- Scade calitatea interacțiunii elev-profesor – cadrul didactic nu mai are timpul necesar pentru intervenții individuale, clarificări sau sprijin emoțional.

- Cresc tensiunile în clasă – un număr mare de elevi în spații mici duce la agitație, zgomot, conflicte între colegi și pierderea controlului clasei.
- Oboseala psihică a profesorului crește, întrucât trebuie să gestioneze mai mulți copii, mai multe nevoi, mai multe tipuri de comportamente în același timp.
- Performanțele școlare scad – elevii care au dificultăți de învățare sau care provin din medii defavorizate sunt rapid marginalizați într-o clasă aglomerată.
- Se pierde relația educațională autentică – profesorul nu mai are capacitatea să creeze legături semnificative cu fiecare elev.
- Scade motivația – elevii devin pasivi, simțindu-se „invizibili" într-un colectiv prea mare, iar profesorii ajung să evite implicarea emoțională.

Mărirea numărului de elevi în clasă este o măsură cu aparență de eficiență economică, dar cu costuri educaționale și psihologice greu de reparat. Pe termen lung, ea afectează motivația elevilor, echilibrul profesorilor și in final calitatea procesului educațional. Un sistem care ignoră aceste realități nu doar că pierde din calitate, dar cultivă, treptat, indiferență și abandon – exact opusul a ceea ce ar trebui să fie educația, exact opusul a ceea ce am încercat să evităm, să corectăm în ultimii ani.

4. Considerații finale

Măsurile de austeritate nu afectează doar structura administrativă a sistemului educațional, ci lovesc direct în sufletul și spiritul școlii românești. Ele pur și simplu surpă, treptat, tot ceea ce s-a construit cu efort și speranță în deceniile de după Revoluția din 1989: valori, idealuri, încredere în actul educațional. Mai grav, aceste schimbări transmit mesaje negative subtile care, în timp, sunt înregistrate la nivelul subconștientului – atât de către profesori, cât și de către elevi – și încep să erodeze judecata, motivația și echilibrul interior. Astfel, nu doar performanța educațională este amenințată, ci însăși fibra umană a școlii: capacitatea de a forma caractere, de a transmite sens și de a cultiva speranță. Fără respectarea nevoilor fundamentale, nu putem vorbi despre performanță și calitate în educație. Politicile educaționale trebuie să țină cont de psihologia umană, nu doar de economie.

În concluzie, măsurile recente aplicate în învățământul preuniversitar din România – creșterea normei didactice cu două ore pe săptămână, mărirea numărului de elevi în clase, stagnarea sau chiar scăderea salariilor – nu reprezintă doar ajustări bugetare, ci au un impact profund asupra structurii motivaționale și emoționale a profesorilor. Conform teoriei lui Maslow, aceste măsuri afectează grav nivelurile de bază ale piramidei: siguranța, stima de sine și chiar apartenența profesională. Din perspectiva inteligenței emoționale (Goleman), un profesor epuizat, stresat,

nesusținut financiar și uman, nu poate crea un mediu favorabil învățării, nu poate relaționa autentic cu elevii și nu mai are resurse interioare pentru a inova sau inspira.

În acest context, calitatea didactică se va eroda rapid. Efectele se vor simti chiar din primul an. Profesorii nu vor mai fi motivați să se concentreze pe actul educațional profund, ci pe supraviețuire personală și profesională. Elevii, la rândul lor, resimt indirect tensiunea din sistem: își pierd motivația, atașamentul față de școală, sentimentul de siguranță și speranța că educația le poate schimba viața. Elevii percep în mod direct modul în care este tratată educația de către autorități și societate. Felul în care este respectată (sau ignorată) profesia de dascăl transmite mesaje subtile, dar puternice: dacă statul minimizează importanța profesorului, elevul învață, implicit, să-l desconsidere. Aceasta conduce la o erodare a respectului față de școală, față de procesul educațional și mai grav, față de ideea însăși de vocație didactică. În loc să cultivăm admirația și încrederea față de actul educațional, perpetuăm o cultură a indiferenței și a lipsei de respect, cu efecte nocive asupra relației profesor-elev și a calității formării umane și profesionale. Riscul este ca școala să-și piardă treptat rolul formativ și să rămână doar o structură administrativă, golită de misiunea ei esențială. Ce va fi societatea fără educatie?

Dacă nu regândim politicile educaționale prin prisma nevoilor umane și a contextelor reale din școli, în special cele rurale, riscăm să transformăm sistemul educațional într-un mecanism golit de sens, care funcționează, dar nu formează.

Nu putem cere profesorilor să fie surse de inspirație, dacă le negăm condițiile umane minime. Nu putem pretinde excelență, dacă nu oferim siguranță, respect și apartenență. Nu putem vorbi despre performanță școlară, fără să vorbim mai întâi despre starea profesorului. Dacă școala devine un spațiu al epuizării, nu va mai fi un loc al învățării. Iar dacă educația nu mai formează oameni, ci doar trece elevii prin sistem, atunci ce viitor pregătim, de fapt?

Bibliografie:

Gherguț, A. (2007). Managementul educațional: Ghid metodologic pentru formarea profesorilor. Editura Polirom.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books.

Goleman, D. (2001). Inteligența emoțională. (Trad. A. Căpraru). Editura Curtea Veche. (pentru varianta în limba română)

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Ministerul Educației. (2025). Legea nr. 141/2025 privind unele măsuri de reorganizare a sistemului de învățământ preuniversitar.

Secțiunea III: Didactică

CAPITOLUL XXVIII: REFLECȚII ALE STUDENȚILOR DIN CADRUL USAMV CLUJ-NAPOCA REFERITOARE LA PRIMA ORĂ DE PREDARE DIN PRACTICA PEDAGOGICĂ

Mirela FĂRĂGĂU-DRAGOȘ, Lect. univ. dr.[1]
Adela-Simina LUCACI, Lect. univ. dr.[1]
Tunde Ildiko GIURGIUMAN, Lect. univ. dr.[2]
Alexandra CĂLUGĂR, Lect. univ. dr.[1]
Mara-Grația DEZMIREAN, Asist. univ. drd.[1,3]
Camelia ALĂMOREAN, Ing. dr.[1]

[1] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
[2] Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca, Facultatea de Medicină Veterinară
[3] Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
Autor corespondent: mirela.faragau@usamvcluj.ro

Abstract: Pedagogical practice is a subject in which students in the final year of the third year of the psycho-pedagogical training program participate. Why is this subject challenging? What are the difficulties encountered by students in carrying out classroom teaching activities in application schools? Writing down their experiences, feelings and emotions in a journal, discussing them with the supervising teacher from the faculty facilitates their intervention and support in the realization of their teaching in the school. Also the reflections of the coordinating teacher and the mentor teacher from the school as a result of the communication they have with the students, the permanent link between the school of application and the university contribute to the harmonious conduct of the activity in harmonious conditions of support and harmonious professional development. Students' reflections during the initial period of teaching activities, as well as the reflections noted by the coordinating teacher and the mentor teacher from one year to the next, enrich the learning experience, developing assertive communication and supportive intervention by both the teacher and the mentor teacher.Second year students who are preparing for the teaching practicum are beginning to question and question their work in the application schools, because of this they have been encouraged and guided to write down their concerns and fears about teaching in their

reflective journal. The reflective teacher who encourages the expression of emotions, feelings, discussing the uncomfortable feeling, the fear of being in front of the class, communicating with students, being prepared to dialog and answering students' questions contributes to both the professional and human development of the practicing students. Reflective students become aware of their externally imposed or self-imposed limitations due to the educational, family or school environment in which they grew up and learned.
Keywords: students, pedagogical practice, reflection journal, pupils, classroom, feelings

Rezumat: Practica pedagogică este o disciplină la care participă studenții din anul terminal-III al programului de formare psihopedagogică. De ce este o provocare această disciplină? Care sunt dificultățile pe care le întâmpină studenții în derularea activităților de predare la clasă în cadrul școlilor de aplicație? Scrierea trăirilor, sentimentelor și emoțiilor într-un jurnal, discutarea acestora cu profesorul îndrumător de la facultate facilitează intervenția si sprijinirea acestora în realizarea orelor de predare din școală. De asemenea reflecțiile profesorului coordonator și a celui mentor din școală în urma comunicării care o au cu studenții, a legăturii permanente între scoala de aplicație și universitate contribuie la derularea activității în condiții armonioase de sprijin și dezvoltare profesională armonioasă. Reflecțiile studenților din perioada inițială a activităților de predare, precum și reflecțiile notate de profesorul coordonator respectiv mentor diverse de la un an la altul îmbogățesc experiențele de învățare, dezvoltând comunicarea asertivă și intervenția suportivă atât a didacticianului cât și a profesorului mentor. Studenții anului II care se pregătesc pentru practica de predare incep sa își pună întrebări și să pună întrebări referitoare la activitatea din școlile de aplicație, datorită acestui fapt au fost încurajati și îndrumați sa își noteze in jurnalul de reflecție frământările și temerile referitoare la predare. Profesorul reflexiv care încurajează exprimarea emoțiilor, trăirilor, discutarea sentimentului inconfortabil, al fricii de-a sta în fața clasei, de-a comunica cu elevii, de-a fi pregătiți să dialogheze și să răspundă la întrebările elevilor contribuie la dezvoltarea atât profesională cât și umană a studenților practicanți. Studenții reflexivi devin conștienți de limitele lor impuse din exterior sau autoimpuse din cauze educaționale, a mediului familial sau scolar în care au crescut și au învățat.
Cuvinte cheie: studenți, practică pedagogică, jurnal de reflecție, elevi, clasă, trăire

1. Introducere

Practica pedagogică este un exercițiu de adaptabilitate, de integrare în viața școlară, de empatie, de exprimare a personalității studenților, de înfruntare a propriilor limite de exprimare și de transmiterea informațiilor în fața unor grupe diverse de elevi. În cadrul acestei discipline derulate în anul III de formare psihopedagogică studenții practicanți experimentează dificultatea sau ușurința predării, răbdarea, acceptarea unor comportamente, replici sau întrebări incomode, modul de a impune reguli, de-a te face ascultat. Această disciplină de formare a viitorului profesor nu este o doar o disciplină tehnică, algoritmică în care scenariul

didactic pregătit dinaintea susținerii orelor se bazează pe urmarea unor pași și o stăpânire a conținuturilor, este autodezvoltare, dăruire, flexibilitate, creativitate și învățare prin descoperire. Profesorul reflexiv se dezvoltă permanent prin autoevaluare și reflecție asupra propriului act didactic. Este deschis la nou, integrând metode, idei, tehnologie, informații corelate cu nevoile elevilor. Procesul de reflecție bazat pe autocunoaștere, autoanaliză contribuie la realizarea unui feedback și asupra rezultatelor obținute de elevi. Un profesor reflexiv încurajează elevii să reflecteze asupra propriei învățări. Jurnalul de reflecție reprezintă un instrument de îmbunătățire continuă a activității didactice. Profesorul își poate ține un jurnal în care să înregistreze observații și impresii despre propriile lecții și interacțiuni cu elevii. Acest jurnal devine o resursă valoroasă pentru analiza ulterioară și pentru identificarea punctelor tari și a aspectelor care necesită îmbunătățire (Zelinschi, 2023).

Ținând cont de importanța reflecției în obținerea unor rezultate pozitive în îmbunătățirea activității didactice concrete la clasă, am încurajat ca studenții practicanți care urmează să predea în școlile de aplicație să își noteze trăirile, sentimentele, temerile, provocările sau nerăbdarea, entuziasmul dinaintea predării efective. Jurnalul de reflecție a studenților practicanți care debutează în activitățile de predare pe de-o parte le facilitează acestora exprimarea emoțională, iar pe de altă parte prin discutarea acestora cu profesorul îndrumător sau cu cel mentor, acești pot interveni suportiv în pregătirea și derularea lecțiilor la clasă. În cadrul acestui studiu dorim să evidențiem ce simt, cu ce stări se confruntă aceștia înainte de-a intra la orele de predare precum și modul în care în urma exprimării și discutării cu profesorul îndrumător sau mentor se realizează o intervenție de calitate asupra studenților practicanți. Practica reflexivă în afara rolului de exprimare și descărcare emoțională credem că poate îmbunătăți activitatea la practică pedagogică și de asemenea dezvoltarea pe diferite paliere a personalității.

2. Metode

Studenților din anul II de la specializările de Medicină Veterinară și Biotehnologii din cadrul USAMV-CN care urmează formarea psihopedagogică, li s-au dat următoarele probleme de gândire: 1. Ce simțiți referitor la faptul că veți preda în anul următor? 2. La ce vă gândiți înainte de-a intra la oră? Ce simțiți înainte de prima oră de predare? 3. Notați tot ce simțiți, gândiți referitor la orele de predare.

3. Rezultate și discuții

Pentru clarificarea conceptului „predare reflectivă", Dewey aduce în prim planul atenţiei două noţiuni aflate în antiteză: „acţiunea rutinieră" şi „acţiunea reflectivă" (1933, în Pollard, 2008). Un educator care abordează predarea trăind rutina se bazează pe elemente: tradiție, tipare, autoritatea exagerată, reglementările instituționale. În rutină, personalitatea este statică, fără impact asupra procesului educațional, fără o intervenție autentică în demersul didactic și circumstanțele acestuia. Reflexivitatea implică evaluare, autoevaluare, flexibilitate, conștientizare. Datorită studiilor lui Dewey, cercetătorii au implementat în didactică – practica reflexivă, gândirea critică, predarea critică etc. În timpul activităților derulate la seminariile de didactică, studenții au pus de multe ori întrebări referitoare la școlile de aplicație, disciplinele și clasele la care urmează să predea în anul următor. În acest dialog am simțit de foarte multe ori în afară de curiozitatea firească pentru rolul de student practicant și o oarecare temere. Deoarece întrebările s-au repetat ne-am gândit să-i încurajăm să-și noteze trăirile, gândurile și emoțiile care apar referitor la predare într-un jurnal de reflecție. Ulterior am discutat, am căutat soluții, răspunsuri pentru a veni în întâmpinarea și facilitarea rolului de student practicant, de profesor foarte tânăr care trebuie să transmită, să coordoneze și să relaționeze cu elevii.În general, experții în domeniul educațional sunt de acord că reflecția este esențială în domeniul predării și formării profesorilor (Hojeij, et al., 2021; Jenkins & Clarke, 2017; Boud & Walker, 1998). Auto-reflecția și practicile reflexive sunt o parte vitală a curriculumului educațional, deoarece acestea favorizează gândirea de ordin superior și capacitatea de autoreglare a studenților (Kovanović, et al., 2018). Cercetările actuale arată că scrierea unui jurnal îi ajută pe educatori în toate fazele carierei lor, în rafinarea cunoștințelor lor (de ex. pedagogice, conceptual, teoretic), practicile didactice și autoevaluarea propriilor performanței (Alt & Raichel, 2020; Lindroth, 2014). Lee (2008) susține că jurnalul poate activa gândirea candidaților la profesie și poate încuraja crearea de sensuri în timpul procesului de învățare. Procesul de redactare a jurnalului poate ajuta cursanții (inclusiv profesorii) să își examineze gândurile și să îi ghideze să aibă succes pe măsură ce avansează (Burton & McNamara, 2009). Reflecția le permite candidaților la profesie să își dezvolte cunoștințele prin adresarea de întrebări, criticând, evaluând și ajutându-i să reducă decalajul dintre convingerile lor convingerile imaginate și realitățile predării (Denton, 2018). Pentru a rezuma, jurnalul reflexiv este o metodă eficientă pentru profesorii în formare de a obține o perspectivă asupra propriei practici de predare și de a reflecta asupra experiențelor lor la clasă. Profesorii începători pot, de asemenea, să identifice domeniile de dezvoltare și să elaboreze strategii pentru a le aborda

(Kefah A., Barham, 2023). Ne-am gândit în timpul analizei celor scrise de studenți în jurnalele de reflecție ca poate ne-am pierdut în informații și "nu educăm emoția și nici nu stimulăm dezvoltarea celor mai importante funcții ale inteligenței cum ar fi: contemplarea frumosului, deprinderea de-a gândi înainte de a acționa, de-a expuneși nu de-a impune ideile, administrarea gândurilor, spiritul întreprinzător. Îi informăm pe tineri, nu le formăm personalitatea." (Cury, 2005, p.11).

Tabelul 1. Întrebarea nr. 1 din jurnalul de reflecție

Ce simțiți referitor la faptul că veți preda în anul următor?	Provocare, Frică, Emoții, Entuziasm, Nerăbdare, Evitarea experienței

I. O. Pânișoară utilizează sintagma de „practici reflexive", care reprezintă „un grup de metode și tehnici menite să ajute indivizii sau grupurile de elevi/profesori să reflecteze asupra propriilor experiențe, comportamente sau acțiuni pentru a se angaja într-un proces de învățare continuă". Autorul accentuează că practicile reflexive „facilitează identificarea unor șabloane de gândire": presupuneri; prejudecăți; tipare de comportament care ne influențează gândirea sau acțiunile; permit explorarea unor perspective deschise referitoare la tiparele care ne influențează (nu este vorba doar despre propriile acțiuni, ci ne referim aici la dezvoltarea noastră holista, felul în care convingerile noastre sunt legate de presupunerile pe care le facem într-un mod constructiv sau distructiv, felul în care scopurile pe care ni le propunem sunt influențate de aceste tipare) (Pânișoară, 2022, p. 405).

Intrarea în școlile de aplicație dă naștere la tot felul de trăiri: provocare datorată atitudinii elevilor și a profesorului mentor din școală, a modului în care studenții practicanți sunt primiți de aceștia; frica de necunoscut, de lucruri care pot scăpa de sub control, dorința lor repetată ca și întrebare la fiecare generație daca nu se poate preda în scolile de unde provin ei ca și elevi acestea reprezentând o zonă de confort, cu lume cunoscută, o lume în care copilul interior din fiecare știe că poate fi sprijinit; emoțiile sunt firești pentru fiecare etapă nouă de viață, fiecare lecție nouă care trebuie să o experimentezi; am întalnit în jurnalele lor de reflecție la un număr mic de studenți trăirile de entuziasm și nerăbdare vizavi de experiența de studenți practicanți în școlile de aplicație, la disciplina de didactica specializării aceștia fiind buni comunicatori și dornici de-a se exprima în fața grupei. Din păcate există și un eșantion de studenți care ar dori să nu intre în școală, să nu predea au exprimat acest lucru unii dintre studenții introvertiți, timizi, cu o încredere scăzută în propriile forțe, ulterior în discuțiile individuale avute cu aceștia fiind tributari unor experiențe

neplăcute din trecutul lor de elevi fie în relația cu profesorii, fie cu evaluarea orală realizată la tablă sau în fața clasei.

Tabelul 2. Întrebarea nr. 2 din jurnalul de reflecție

La ce vă gândiți inainte de a intra la oră?	- stres - nu mă vor înțelege elevii - incapacitatea de-a răspunde la întrebările elevilor - frica de-a nu capta atenția levilor - panică - imposibilitatea de gestionare a situațiilor de indisciplină - neîncadrare în timp - uitarea conținuturilor care trebuiesc predate - curiozitate - entuziasm - emoție - frica de-a se întâmpla ceva neplăcut cu ținuta - frica de-a fi singur/ă în fața clasei - nesiguranță - frica provocată de diferența generațională exprimată comportamental sau accesul la alt tip de informații a elevilor

Metodele reflexive îi motivează pe studenți să își analizeze propriile acțiuni, atitudini și rezultate, ceea ce le permite să își identifice punctele forte și slabe și să găsească modalități de îmbunătățire. În acest fel, procesul de învățare devine mai personalizat și adaptat fiecărui individ (Rusov, V. 2024, p. 53). În ceea ce privește trăirile studenților care se pregătesc să predea pentru prima dată conceptul repetitiv este cel de frică, acest fapt fiind îngrijorător. În afară de conflictul generațional care este din ce in ce mai accentuat, provocările fiind elevii super tehnologici cu nevoi diferite cognitive, comportamentale și afective există o teamă majoră față de locul de la catedră considerat un loc singur și nesigur. Cei mai mulți studenți au explicat acest fapt prin prisma experiențelor de elevi când au trăit emoții disfuncționale de umilire, incapacitate de exprimare, de simț al ridicolului, Aceste trăiri nefiind vindecate readuc în conștiință aceste stări cu toate că în practica pedagogică ei experimentează cealaltă parte a scenariului didactic. Un alt aspect din emoția numită frică este cea legată de conținuturile care urmează să fie predate și eventualele întrebări puse de elevi la care studentul practicant să nu poată raspunde. Explicațiile date pentru acest comportament ar fi: apelarea pe termen îndelungat ca și mecanism de învățare la memoria mecanică, imposibilitatea de înțelegere și explicație a limbajului de specialitate, teama de eșec, existența unor profesori care predau frontal, apelau la dictare și puține activități interactive la clasă menținând astfel disciplina și controlul în activitățile derulate la clasă. O altă trăire negativă este frica de

neîncadrare în timp, un sentiment înregistrat nu numsi de studenții practicanți, dar și de profesorii debutanți. Acest factor poate fi diminuat printr-o corectă proiectare didactică, o cunoaștere bună a ritmului de învățare a claselor și prin exersarea secvențelor de lecție. Din experiența practicii pedagogice din alte sisteme educaționale o posibilă eficientizare a resursei temporale ar fi si predarea diferitelor momente ale lecției de câte un student, aceste intrări succesive probabil ar familiariza studentul practicant cu locul din față, cel de la catedră si cu atmosfera din clasă. Un număr foarte mic de studenți (3) așteaptă cu nerăbdare să predea, sunt entuziasmați de faptul că vor putea să își pregătească lecțiile și să interacționeze cu elevii; ei reprezintă acel eșantion care au avut ca și experiențe de cunoaștere taberele sau alte diferite acțiuni în care s-au ocupat de alți copii, au realizat activități educaționale nonformale cu aceștia - acest fapt înseamnă exersarea „locului din față", responsabilitate, dezvoltarea încrederii și a siguranței în sine. Jurnalul reflexiv a încurajat studenții să se gândească la activitatea de la clasă, să vadă ce pot să schimbe prin conștientizarea trăirilor, a fricilor vizavi de provocările întâmpinate în procesul de predare din cadrul practicii pedagogice din anul următor al formării psihopedagogice.

4. Concluzii

Profesorul reflexiv este un factor determinant în formarea viitoarelor cadre didactice și în asigurarea unor activități de predare calitative la clasă. Acest jurnal devine o resursă valoroasă pentru analiza ulterioară și pentru identificarea punctelor tari și a aspectelor care necesită îmbunătățire (Zelinschi, 2023). În timp, jurnalul documentează evoluția profesională (permite confruntarea perspectivelor de gândire și urmărirea traiectoriei profesionale), exemplifică prin bune practici și idei ceea ce se poate dezvolta în timpul orelor de curs (acestea pot fi utilizate și dezvoltate și în alte contexte: cercuri pedagogice, comisii metodice, simpozioane etc.) și reduce stresul profesional (prin crearea obișnuinței de a exprima și controla emoțiile) (Alexandrache, 2014). Este important să încurajăm nevoia de exprimare a temeririlor, emoțiilor disfuncționale pe care le poartă în mintea și sufletul lor studenții care vor intra în practică pedagogică. Față în față cu jurnalul există o libertate de exprimare a sentimentelor, necenzurată de nimenea; de asemenea discuțiile deschise și empatia profesorului coordonator și a mentorului din școală pot să fie intervenții eficiente în activitatea de predare la clasă și susținerea emoțională a studenților practicanți. În încheiere dorim să menționăm câteva soluții unele aplicate deja care ar realiza trecerea de la disfuncțional la funcțional pe parte emoțională: micropredări la facultate în fața grupei de seminar, consilierea psihologică, completarea jurnalului de reflecție, comunicarea asertivă cu mentorul și cadrul didactic de la universitate, realizarea și exersarea prezentărilor în fața clasei/grupei. Familiarizarea cu locul dificil considerat de studenți „cel din față, de

la catedră" se poate realiza prin exersare, exemple grăitoare fiind din păcate un număr mic de studenți din eșantionul studiat care au avut exercițiul acesta în tabere, activități desfăsurate cu elevi mai mici și care au întâmpinat cu mult entuziasm și un stres constructiv activitatea de predare. Augusto Cury, psihiatru brazilian în urma cercetărilor sale asupra inteligenței și dinamicii emoțiilor, gândurilor ne spune: „Învățați-vă copiii să facă din scena minții lor un teatru al bucuriei și nu unul al groazei" (Cury, 2005). Exprimarea și comunicarea emoțiilor face posibilă apariția și menținerea bucuriei în teatrul minții noastre.

Bibliografie:

Abrouq, N. (2024). Reflective thinking: from opacity to clarity *British Journal of Teacher Education and Pedagogy, 3(1):*86-89.

Aygün, K. (2022). The impact of reflective practices on pre-service sciences teachers classroom teaching practices. *Journal of Pedagogical Research Volume 6, Issue 1,* 152-170.

Alexandrache, C. (2014). Journal Reflexive, an Instrument for Student Preparation in the Teaching Profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 149,* 20 – 24.

Bocoş, M. (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune*. Presa Universitară Clujeană.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2001*, 9–18. http://dx.doi.org/10.1002/ace.16

Cury, A. (2005). *Părinți străluciți, profesori fascinanți.* For You.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. *Simon & Schuster.*

Lee, I. (2008). Fostering pre-service reflection through response journals. *Teacher Education Quarterly, 35*, 117–139.

Melendez, R. M., Garza, M. B., Vasquez, E.A., Zavala, G.Q. (2019). Reflective Journal: The Learners' Perspective in Formal Instruction. *European Scientific Journal April 2019 edition Vol.15, No.10,* 252-260.

Moloi, K. C., & colab. (2024). The reflective journal as a pedagogic and assessement tool in higher education. *Intercencia Journal 49 (9)* 19-53.

Moon, J. (2006). Using Learning Journals with students: some guidance materials for tutors or those writing journals. *Centre for Excellence Media practice. Bournemouth University*

Pânișoară, I.-O. (2022). *Enciclopedia metodelor de învățământ.* Polirom.

Petria, A. V. (2017). Jurnalul reflexiv, un instrument pentru pregatirea studentilor in profesia de profesoR. *Pdfcoffee.com* 1-6.

Rusov, V. (2024). Metode reflecție în învățământul superior - abordare procesuală, *CZU 378.147* 49-57.

Zelinschi, A. I. (2023). Profesorul reflexiv: Îmbunătățirea continuă prin autoevaluare și reflecție. *Revista educației.*

CAPITOLUL XXIX: CREȘTEREA ACCENTULUI PUS PE REZULTATELE ÎNVĂȚĂRII STUDENȚILOR ÎN NOUL CONTEXT LEGISLATIV STABILIT DE ARACIS

Valeriu MARINESCU, Conf. univ. dr.
Universitatea de Științe Agronomice și Medicină Veterinară din București &
Universitatea din București
valeriu.marinescu@fmvb.usamv.ro & valeriu.marinescu@litere.unibuc.ro

Abstract: This article reflects the author's experience as an ARACIS (the Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education) evaluator. In compliance with the legislation, in Romania, learning must be centred on the students, on their needs and interests because students are the direct beneficiaries of the educational process. However, sometimes, the syllabus (course description) fails to be accurately elaborated in terms of teaching methodology and it is not developed in a comprehensible and beneficial manner to the students: there isn't always a good correlation between the learning outcomes, the aimed objectives and the course content; prerequisites are sometimes not clearly communicated or difficult to understand by the students; objectives are mistaken for professional and transversal competencies; the chosen teaching strategy does not stimulate students to learn; some teaching methods fail to motivate the students to acquire knowledge; the assessment methods and criteria are sometimes poorly formulated.
Keywords: student-centred learning, learning outcomes.

Rezumat: Articolul de față este realizat din perspectiva autorului de expert evaluator ARACIS (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior) și atrage atenția asupra faptului că, uneori, în fișele de disciplină utilizate în universități din România, nu există o concordanță între rezultatele așteptate ale învățării studenților, conținuturile transmise acestora, metodele de predare și modalitățile de evaluare. Accentul cade, din nefericire, pe conținuturi (de multe ori excesive), și nu pe rezultatele învățării, ceea ce ne demonstrează că profesorii se concentrează mult pe „ce predau”, prea puțin pe „cum predau” (prin ce strategie, adică prin ce metode de învățământ și cu ajutorul căror mijloace de învățământ) și aproape deloc pe „de ce predau” un anumit conținut (adică la ce îi va folosi cu adevărat studentului, în profesia/profesiile lui viitoare, conținutul respectiv). Acest aspect este menționat foarte clar și în raportul despre învățământul din România prezentat, la mijlocul lunii mai 2025, de ministrul Educației, Daniel David. Demnitarul le cere profesorilor să predea mai puțin, dar mai relevant și cu un impact mai mare asupra competențelor pe care

dorim să le aibă partenerii noștri de activitate (elevii și studenții), inclusiv în ceea ce privește competențele transversale.

Cuvinte-cheie: standarde de calitate centrate pe rezultatele învățării.

1. Introducere: ce înțelegem prin „rezultatele învățării"?

Prezentul articol, realizat din perspectiva autorului de expert evaluator ARACIS (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior), a fost elaborat în primul rând ca urmare a intrării în vigoare a *Metodologiei de evaluare externă a calității educației în învățământul superior* aprobate prin Hotărârea Guvernului României nr. 962 din 8 august 2024[21] și a ghidurilor și standardelor subsecvente[22], aprobate de Consiliul ARACIS în anul 2025[23]. Pe de altă parte, articolul de față vine în completarea a două studii publicate de autor în anul 2024: *Nevoia de perfecționare metodică a cadrelor didactice din învățământul superior*[24] și *Centrarea învățării pe student (și) prin întocmirea fișelor de disciplină – premisă pentru asigurarea calității*[25].

Potrivit prevederilor art. 32 din Legea nr. 199/2023 (*Legea învățământului superior*), cu modificările şi completările ulterioare, ARACIS elaborează standarde de calitate specifice centrate pe **rezultatele învățării** privind modul de desfăşurare a activităţilor aferente programelor de studii universitare, diferenţiate pentru formele de organizare, şi în raport cu domeniile de studii, precum şi cu ciclurile de studii.

Standardele de calitate specifice privind modul de desfășurare a activităților aferente programelor de studii universitare la forma de organizare cu frecvență, din ciclul I de studii, diferențiate în raport cu domeniile de studii universitare, aprobate de Consiliul ARACIS în martie 2025, și *Standardele de calitate specifice privind modul de desfășurare a activităților aferente programelor de studii universitare la forma de organizare cu frecvență, din ciclul II de studii, diferențiate în raport cu domeniile de studii universitare*, aprobate, de asemenea, de Consiliul ARACIS, stabilesc că, pentru fiecare disciplină de învățământ, se întocmește fișa disciplinei în care se vor formula în primul rând rezultatele învățării, alături de conținutul predării și învățării, metodologiile asociate învățării, predării şi evaluării, bibliografia

[21] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I nr. 807 din 13 august 2024. A se vedea https://www.aracis.ro/metodologie-generala/.

[22] Este vorba despre ghidurile privind procedurile de desfăşurare a proceselor de evaluare și despre standardele şi indicatorii de performanţă de evaluare externă.

[23] A se vedea https://www.aracis.ro/ghiduri/.

[24] Publicat în revista *Intertext* nr. 1/63, anul 18.

[25] Publicat în Conference Proceedings: *Un-Bordering Disciplinarity. TRANS-/CROSS-/POST-Disciplinary Approaches to Humanities and Social Sciences VII*, Rediviva Edizioni, Universitaria Collection, Rediviva Publishing House, Milano, Italia.

minimală recomandată, timpul alocat pentru fiecare activitate, numărul de credite de studii alocate. În ceea ce privește creditele de studii transferabile, acestea reprezintă – potrivit documentelor menționate – „volumul de muncă necesar pentru acumularea unui set coerent de rezultate ale învățării corelate cu competențele solicitate de ocupațiile corespunzătoare".

Potrivit *European Qualifications Framework* (EQF, 2017), prin rezultatele învăţării se înţeleg acele enunţuri care se referă la ceea ce ştie, înţelege şi este capabil să facă un student/absolvent după o secvenţă de învăţare, cu un anumit grad de responsabilitate şi autonomie. Metodele de evaluare trebuie să fie stabilite prin corelare directă cu rezultatele vizate ale învăţării. Anexa 2 la Standardele de calitate specifice, aplicate programelor de studii universitare de licență (elaborate de ARACIS), prezintă rezultatele învățării pe domenii fundamentale și domenii de licență. Prezentăm un exemplu pentru domeniul fundamental *Științe umaniste și arte*, domeniul de licență *Limbă și literatură*: în privința cunoștințelor, „studentul/absolventul descrie conceptele fundamentale din lingvistica generală și din teoria literară și le corelează cu elemente dintr-o limbă/literatură particulară"; în cazul aptitudinilor, „studentul/absolventul aplică modele metodologice și teoretice specifice studiului limbilor naturale și studiului literaturii"; în ceea ce privește responsabilitatea și autonomia, „studentul/absolventul redactează și editează texte științifice, lucrări științifice și academice pe diferite teme, evitând comportamentele greșite, cum ar fi falsificarea și plagiatul". Legiuitorul oferă și exemple de discipline care pot contribui la atingerea rezultatelor învățării tocmai menționate: Lingvistică generală, Teoria literaturii, Scriere academică.

În perioada 19-20 iunie 2025, ARACIS a organizat, la Constanța, un seminar în domeniul asigurării și evaluării calității educației, în contextul aniversării a 20 de ani de la înființarea agenției. După cum se menționează pe site-ul instituției[26], evenimentul a reunit peste 80 de responsabili cu asigurarea calității din cadrul a 67 de instituții de învățământ superior din România, reprezentanți ai Ministerului Educației și Cercetării, Autorității Naționale pentru Calificări (ANC), Centrului Național de Recunoaștere și Echivalare a Diplomelor (CNRED), alături de membri ai Consiliului ARACIS, Comisiilor permanente de specialitate și Aparatului Tehnic al agenției. Una dintre principalele teme abordate în cadrul seminarului s-a intitulat *Rezultatele învățării: repere europene și principii psiho-pedagogice de elaborare*. Pe de altă parte, în cadrul sesiunilor de lucru pe grupuri, au fost realizate aplicații legate de rezultatele învățării, participanții fiind invitați să descrie asemenea

[26] A se vedea https://www.aracis.ro/seminarul-in-domeniul-asigurarii-si-evaluarii-calitatii-educatiei-19-20-iunie-2025/.

rezultate aferente unei discipline alese și să aprofundeze strategii de elaborare a acestora. Ne-au reținut atenția prezentările făcute de Adrian Opre, Dana Opre și Horia Onița, intitulate *Rezultatele învățării: dimensiune europeană și națională*, *Scrierea rezultatelor învățării – aplicații practice*, respectiv *Rezultatele învățării: repere europene și principii psiho-pedagogice*. Prezentările arată că există o diferență între obiectivele unei discipline de învățământ, rezultatele învățării și competențe. Astfel, obiectivele menționate în fișa disciplinei se referă la intențiile de predare ale cadrului didactic, sunt mai degrabă focalizate pe procesul de predare-învățare și nu reflectă rezultatele așteptate, în timp ce competența reprezintă capacitatea dovedită a studentului/absolventului de a utiliza cunoștințe, aptitudini și abilități personale, sociale și/sau metodologice în situații concrete de muncă. Rezultatele învățării aproximează competența din context profesional. Tocmai de aceea, competențele sunt profesionale (prin care înțelegem ansamblul de cunoștințe și abilități specifice unui domeniu) și transversale (acestea fiind achiziții valorice și atitudinale transdomeniu). În învățământul superior din România, rezultatele așteptate ale învățării sunt corelate cu competențele aferente calificării, conform ocupațiilor corespunzătoare, definite de standardele ocupaționale din RNCIS (Registrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior) și/sau de Clasificarea Europeană a Ocupațiilor.

Rezultatele învățării contribuie la reducerea discrepanțelor dintre oferta universitară și cererea angajatorilor, facilitând mobilitatea pe piața muncii și creșterea angajabilității studenților și absolvenților de învățământ superior. În cadrul seminarului organizat de ARACIS la Constanța, s-a subliniat foarte clar că, în procesul de evaluare externă a calității, se analizează cu multă atenție dacă obiectivele educaționale se stabilesc în raport cu rezultatele învățării, dacă activitățile de predare-învățare le permit beneficiarilor direcți (studenți, masteranzi) să atingă rezultatele învățării și dacă metodele de evaluare folosite de cadrul didactic sunt adecvate pentru a măsura realizarea rezultatelor învățării. Rezultatele învățării se menționează în fișa disciplinei și sunt considerate rezultate intenționate. Printre beneficiile procesului instructiv centrat pe rezultatele învățării, se numără clarificarea așteptărilor profesorilor față de studenți, ghidarea profesorilor în elaborarea materialelor de curs, de seminar și de lucrări practice, dar și în alegerea metodelor de predare potrivite și în elaborarea corectă a probelor de evaluare, asigurarea coerenței între obiectivele asumate, conținuturile predate și evaluare. Este important ca rezultatele învățării să poată fi atinse în cadrul volumului de muncă specificat în fișa disciplinei.

În procesul de evaluare externă a calității programelor de studii universitare de licență în scopul autorizării de funcționare provizorie[27], rezultatele învățării formează un criteriu distinct – Criteriul B.5 – (cu Indicatorul I.P.B.5.1.1 „Rezultatele învățării sunt descrise în mod adecvat şi sprijină înţelegerea aşteptărilor studentului și cadrului didactic cu privire la conţinutul disciplinelor din planul de învățământ.” și Indicatorul I.P.B.5.1.2 „Verificarea obţinerii rezultatelor învățării se realizează prin examene de evaluare pe parcurs şi prin examene de finalizare a studiilor.”), dar aceste rezultate sunt avute în atenție și atunci când se urmărește îndeplinirea unor standarde și indicatori de performanță precum Standardul S.B.1.1. *Conţinutul programului/programelor de studii* („Programul de studii are la bază un curriculum prin care se urmăreşte obţinerea de către studenți a rezultatelor aşteptate ale învățării.”), Indicatorul I.P.B.2.1.1 („Rezultatele învățării sunt concordante cu nivelul calificării.”), Indicatorul I.P.B.2.1.2 („Rezultatele aşteptate ale învățării sunt corelate cu competenţele solicitate de ocupaţiile corespunzătoare, conform standardelor ocupaționale şi/sau Clasificării europene a ocupaţiilor.”) ș.a.

2. Metode utilizate în cercetare. Rezultate și discuții

Între direcțiile strategice de acțiune asumate de ARACIS pentru perioada 2022–2026[28], aprobate de Consiliul ARACIS prin Hotărârea nr. 107/H/28.10.2022, se numără și *proiectarea și derularea unor procese de evaluare externă a calității relevante, la înalte standarde profesionale*, iar una dintre acțiuni este creșterea accentului pe rezultate ale învățării în evaluarea externă a programelor de studii universitare, acțiune descrisă în felul următor: „ARACIS derulează acțiuni și activități pentru sprijinirea instituțiilor de învățământ superior pentru a dezvolta programe de studii bazate pe conceptul de rezultate ale învățării, revizuiește standardele specifice ale comisiilor de experți de specialitate ale ARACIS prin schimbarea paradigmei de la programe de studii centrate pe discipline la programe de studii centrate pe rezultate ale învățării”. Planul operațional pentru anul 2025 pune în practică Strategia Agenției Române pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior pentru perioada 2022–2026, stabilind acțiuni care urmează să se desfășoare pe parcursul anului 2025, unele dintre ele continuând din anul 2024 sau nefiind realizate în anii anteriori. Direcția strategică nr. 1 (*Proiectarea și derularea unor procese de evaluare externă a calității relevante, la înalte standarde profesionale*)

[27] A se vedea documentul intitulat *Standarde şi indicatori pentru evaluarea externă a calităţii programelor de studii universitare de licenţă în scopul autorizării de funcţionare provizorie*, aprobat de Consiliul ARACIS (https://www.aracis.ro/ghiduri/).
[28] A se vedea https://www.aracis.ro/strategie/.

vizează, la activitatea 1.2., creșterea accentului pe rezultate ale învățării în evaluarea externă a programelor/domeniilor de studii universitare, ceea ce presupune concret finalizarea ghidului destinat instituțiilor de învățământ superior și derularea de activități pentru sprijinirea acestor instituții în dezvoltarea de programe de studii universitare bazate pe conceptul de rezultate ale învățării

Pentru a vedea în ce măsură cadrele didactice din învățământul superior românesc conștientizează importanța rezultatelor învățării, am întreprins o microcercetare observațională (neexperimentală), cu un caracter descriptiv. Am utilizat, ca metode, observația directă[29] (am analizat fișe de disciplină din domeniul *Limbă și literatură*, postate și pe site-urile unor universități din România – suficiente ca număr încât să ne conducă la formularea unor concluzii) și interviul (este vorba despre discuțiile avute de către echipa de experți evaluatori ARACIS, conform procedurii, atunci când se evaluează un program de studii universitare de licență sau de masterat, un domeniu de studii universitare de masterat ori Programul pregătitor de învățare a limbii române de către cetățenii străini, cu cadrele didactice, cu studenții/masteranzii și cu absolvenții). Din motive ușor de înțeles, nu vom preciza instituțiile de învățământ superior vizitate de autor în calitate de expert evaluator ARACIS și nici universitățile ale căror site-uri au furnizat date legate de fișele de disciplină. Ne vom limita la a menționa că atât observația directă, cât și interviurile s-au desfășurat în anii 2024 și 2025, ani în care – așa cum am precizat anterior – a fost elaborat un nou cadru legislativ privind asigurarea calității în învățământul superior, adus la cunoștința tuturor celor implicați (inclusiv universităților).

În privința fișelor de disciplină, am constat că, uneori, acestea nu sunt întocmite corect din punct de vedere pedagogic și metodic și nu sunt elaborate pe înțelesul și în folosul beneficiarilor direcți ai procesului de învățământ (studenți și masteranzi). Rezultatele învățării, în cele mai multe cazuri, nu apar menționate explicit (ca atare), nu există mereu o bună corelare între competențele asumate, obiectivele vizate și conținuturile propuse; precondițiile se dovedesc uneori neglijent indicate sau dificil de înțeles de către studenți/masteranzi; se identifică obiective stabilite în mod nejustificat; se face confuzia între obiective și competențe profesionale; strategia didactică aleasă generează pasivitate intelectuală; unele metode de predare nu motivează deloc pentru studiu; apar confuzii între metodele de învățământ și mijloacele de învățământ; metodele și criteriile de evaluare sunt uneori

[29] În pedagogie, observarea presupune urmărirea sistematică și intenționată a unui fenomen aflat în condiții naturale de existență cu scopul de a îl înțelege, explica și ameliora.

formulate neclar pentru studenți și nu permit verificarea dobândirii certe, de către ei, a rezultatelor învățării[30].

În privința interviurilor avute în cadrul evaluărilor externe cu echipa ARACIS, cadrele didactice au subliniat că le prezintă studenților și masteranzilor fișele de disciplină, la începutul semestrelor de instruire, și că respectă ceea ce este menționat în respectivele documente (obiective stabilite, conținuturi pentru curs și pentru seminar, metode de predare, modalități de evaluare, standarde minime de performanță ș.a.). În schimb, studenții (este drept, nu în număr mare) au semnalat, în cadrul interviurilor derulate în mod special cu ei, că nu se inițiază discuții pe marginea fișelor de disciplină ori că profesorii nu folosesc întocmai metodele de predare menționate. Beneficiarii direcți ai procesului de învățământ sunt nemulțumiți deoarece profesorii lor apelează prea mult la metodele expozitive, demotivante, plictisitoare, în detrimentul celor activ-participative. Studenții consideră, pe de altă parte, că li se formează niște competențe foarte înguste (inclusiv competențe transversale), astfel încât ei nu reușesc să dobândească abilitățile de viață de care efectiv au nevoie în meseria/meseriile viitoare.

Prezentăm, în continuare, exemple concrete de fișe de disciplină din care se observă lesne că profesorii se concentrează mult pe „ce predau" (adică pe conținuturi) și aproape deloc pe „de ce se predă" un anumit conținut (adică la ce îi va folosi cu adevărat studentului, în profesia/profesiile lui viitoare, conținutul respectiv). În plus, exemplele următoare evidențiază diferite deficiențe întâlnite în fișele de disciplină, formulate mai sus.

- *Limba română contemporană* (licență, anul I, semestrul 1) – una dintre competențele profesionale menționate este dificil de înțeles de către studentul din anul I: „capacitatea de a privilegia continuitatea în detrimentul discontinuității, prin promovarea unei semantici dinamice, unde sensul nu mai este dat, ci se construiește în sau emerge din context, pe măsură ce se derulează discursul și interacțiunea de limbaj"; metodele folosite de cadrul didactic la curs și la seminar sunt aceleași: „expunere, conversație euristică, problematizare".
- *Elemente de stilistică* (licență, anul I, semestrul 1) – competențele profesionale asumate („descrierea sistemului fonetic, gramatical și lexical al limbii B și utilizarea acestuia în producerea și traducerea de texte și în interacțiunea verbală; explicarea clasificărilor morfologice, sintactice, semantice, pragmatice și analizarea

[30] Deși am analizat alte fișe de disciplină față de cercetarea întreprinsă în anul universitar 2023-2024, am ajuns cam la aceleași constatări prezentate (și unele preluate aici ca atare) în articolul nostru intitulat *Centrarea învățării pe student (și) prin întocmirea fișelor de disciplină – premisă pentru asigurarea calității.*

discursurilor orale și scrise în limba B, utilizând aparatul conceptual al lingvisticii”) vin în contradicție cu obiectivul general urmărit la respectiva disciplină („cunoaşterea stilurilor şi limbajelor funcţionale ale limbii române de azi şi a principalelor particularităţi ale acestora”).

- *Introducere în literatura comparată* (licență, anul I, semestrul 1): la precondiții de competențe, se solicită „asimilarea conceptelor și categoriilor literare” (or studenții abia au absolvit liceul; în plus, formularea este vagă, nespecificând conceptele și categoriile avute în vedere); la competențele profesionale, se menționează „analiza și receptarea integrată a literaturii universale” (or, după un singur semestru de instruire, studentul nu poate analiza întreaga literatură universală); în aceeași fișă de disciplină, nu se realizează distincția clară între competențe și obiective, întrucât, la obiectivele specifice, apare următoarea mențiune: „La finalizarea cu succes a acestei discipline, studenții vor dobândi următoarele abilități și competențe…”).

- *Literatură engleză* (licență, anul II, semestrul 1) – unele competențe profesionale sunt neclar menționate (de exemplu: „să cunoască și să identifice conținutul textelor și convențiile literare specifice perioadei respective”).

- *Fundamentele culturii europene* (masterat, anul I, semestrul 1) – precondițiile de curriculum sunt imposibil de respectat de către masterandul „boboc”: „Asimilarea cunoștințelor predate în cadrul cursurilor aferente în cadrul ciclului masterat”; metoda de predare la curs este exclusiv „prelegerea”, care se regăsește la seminar, alături de „activități interactive”, dar fără a se particulariza asemenea activități.

- *Literatura română în context comparatist* (masterat, anul II, semestrul 1) – la „Standardul minim de performanță” (adică în ce condiții i se acordă masterandului nota 5), se menționează: „Includerea tuturor componentelor cu referire la lucrarea de disertație”; „Abilitatea de a formula sintetic un răspuns coerent la cerința din materia cursului și abilitatea de a elabora un eseu interpretativ pe o temă din domeniul disciplinei”.

- *Modernitate și canon în cultura română* (masterat, anul II, semestrul 2) – la „Standardul minim de performanță”, se menționează: „La evaluarea finală (examen) studenţii trebuie să dovedească faptul că au înţeles suficient materia predată şi că şi-au însuşit principiile critice ale disciplinei”.

- *Norme și tehnici de editare a textelor. Aspecte practice* (masterat, anul I, semestrul 1) – precondiții de competențe: „cunoștințe de filologie românească”; activitățile frontale, individuale și de grup sunt considerate metode de predare la seminar; la „Standardul minim de performanță”, se menționează: „participarea reală (activă) la curs și laborator”.

- *Practica editării* (masterat, anul II, semestrul 1) – condiții de desfășurare a seminarului: „Studenții sunt rugați să dialogheze în mod civilizat, să păstreze telefoanele pe modul silent, să evite comportamente discriminatorii, să accepte senin îndrumarea tutorelui”.
- *Modele literare ale spaţiului hispanic* (masterat, anul I, semestrul 1) – rezultate așteptate ale învățării (printre altele): „Înțelegerea evoluţiilor istorice şi culturale ale ideilor generale asupra fenomenului literar”; la evaluare, nu sunt prezentate criteriile avute în vedere și nici ponderea avută de „lucrarea scrisă” și de „elementele specifice activității de seminar”.
- *Modele literare ale spațiului romanic (latină)* (masterat, anul I, semestrul 1) – rezultate așteptate ale învățării (printre altele): „reflecția pe marginea și contribuția la elaborarea unor politici instituționale și sectoriale în vederea realizării de transferuri culturale și intelectuale relevante, apte să îmbogățească cognitiv, intelectual și estetic spațiul cultural și dezbaterea intelectuală din Romania europeană și extra-europeană”; în plus, nu sunt menționate metodele de evaluare.
- *Modele literare ale spațiului romanic (italiană)* (masterat, anul I, semestrul 1) – planul de învățământ prevede o oră de curs și o oră de seminar pe săptămână, dar în fișa disciplinei există doar trei conținuturi vagi de curs („Cultura şi literatura de masă; Romanul protopoliţist în Italia; "Il giallo" implicații literare şi culturale”) și un singur conținut la seminar, la fel de vag („Aprofundarea obiectivelor propuse în tematica de curs. Proiecţii cinematografice. Analizarea raporturilor dintre literatura italiană şi cinema: perspectivă teoretică şi cazuri specifice”).
- *Teoria și practica traducerii* 1 (masterat, anul I, semestrul 1) – criteriile de evaluare la curs („Probă scrisă online: evaluare finală”) vin în contradicție cu metodele de evaluare la curs: „Examen scris față-n față”.
- *Literatura din perspectivă interdisciplinară 2* (masterat, anul II, semestrul 2) – metode de predare la seminar: „referat”.
- *Introducere în studiul limbii române* (Programul pregătitor de învățare a limbii române) – precondițiile de competențe sunt neglijent formulate pentru o disciplină propusă pentru primul semestru (de pildă, „utilizarea de cunoștințe de limba română”); nu există corelații între obiectivele asumate ale disciplinei (care, așa cum se observă din fișă, sunt de curs practic de limba română) și conținuturi (care sunt teoretice și țin mai degrabă de istoria limbii române și de dialectologie românească); conținutul 7 de la curs și majoritatea conținuturilor de la seminar sunt total nepotrivite pentru primul semestru de instruire (de exemplu: „Literatura populară românească. Pagini de poezie”); bibliografia conține titluri vizând exclusiv conținuturi de curs practic de limba română, neacoperind deloc conținuturile

prevăzute de fișa disciplinei; metodele de predare nu sunt interactive pentru primul semestru de instruire (se menționează „prezentare PPT, exemplificări”); nu este clar în ce constă examenul din sesiune, deoarece, la metodele de evaluare, se precizează: „scrisă (S): lucrare scrisă; chestionar; grilă; test examen scris”; în plus, sunt nepotrivite pentru semestrul 1 criterii de evaluare precum „Capacitatea de a consulta surse bibliografice, de a analiza şi sintetiza informaţiile furnizate de acestea”; „Capacitatea de a utiliza aceste informaţii în ansamblul cunoştinţelor generale de limba română”.

- *Curs practic de limba română: fonetică, vocabular și structuri gramaticale* (Programul pregătitor de învățare a limbii române) – precondițiile de competențe sunt neglijent formulate pentru o disciplină propusă pentru primul semestru (de pildă, „utilizarea de cunoștințe de limba română”); obiectivul general preconizat de disciplină („Dobândirea competențelor de comunicare în limba română pentru nivelul minim B1”) – și reluat prin obiectivele specifice – nu poate fi atins la sfârșitul primului semestru de instruire.
- *Cultură și civilizație românească* (Programul pregătitor de învățare a limbii române) – multe conținuturi prevăzute a fi transmise la seminar (de pildă: 1. „Limba română, limbă romanică: formarea poporului şi a limbii române; elemente latine în vocabular, fonetică, morfo-sintaxă; elemente traco-dace; influenţele vechi (slavă, greacă, turcă, maghiară) şi noi (franceză, italiană, germană, engleză) exercitate asupra limbii române; dialectele limbii române”; 4. „Principalele momente de la formarea statelor feudale româneşti la formarea României mari”; 6 – repetă conținutul 4, fără a îl detalia; 7. „România modernă şi contemporană”) se dovedesc dificile pentru studenți și presupun, din partea cadrului didactic, folosirea unor metode expozitive, generatoare de pasivitate (de altfel, expunerea este menționată ca metodă).

3. Concluzii

Cele două metode folosite în microcercetarea întreprinsă (observarea directă a fișelor de disciplină și interviul cu profesorii și cu studenții/masteranzii) ne-au condus către concluzia că, în procesul educațional desfășurat în învățământul superior din țara noastră, curriculumul nu se bazează pe rezultatele învățării, pe competenţe (profesionale și transversale) și pe metode moderne de predare. Am constatat, de asemenea, ignorarea faptului că, între principiile fundamentale în abordarea calităţii educaţiei – așa cum sunt ele formulate în noua *Metodologie ARACIS*, dar și în strategia agenției pentru perioada 2022–2026, afișată pe site-ul

instituției –, un accent sporit se acordă centrării pe rezultate (potrivit acestui principiu, în asigurarea şi evaluarea calităţii, rezultatele învăţării sunt esenţiale).

În aceste condiții, îi sfătuim pe autorii fișelor de disciplină din universități să predea mai puțin, dar mai relevant și cu un impact mai mare pentru competențele pe care doresc să le aibă studenții/masteranzii lor. Conținuturile stufoase nu ne garantează oferirea, către societate și către piața muncii, a unor absolvenți de facultate extraordinar de buni. Acest lucru este menționat explicit și în raportul despre învățământul din România prezentat, la mijlocul lunii mai 2025, de ministrul Educației, Daniel David, document intitulat *Raport de diagnostic al educației și cercetării din România. Realizări prezente și implicații pentru noi reforme în domeniu (Raportul QX)*[31].

Tot ministrul Educației a afirmat[32] că, prin *Legea învățământului preuniversitar* din 2023, s-a stabilit ca 25% din timpul alocat unei discipline să fie dedicat nu predării și evaluării, ci unor activități care vin în sprijinul învățării și mai ales în sprijinul raportării lucrurilor învățate la viața de zi cu zi. Ministrul a precizat că va prelua această prevedere printr-un ordin și o va extinde și către celelalte cicluri de învățământ, într-o formă sau alta. Credem că ar fi foarte potrivit ca măsura menționată să se aplice și în învățământul superior unde, pentru fiecare disciplină, ar trebui să existe o listă clară de rezultate așteptate ale învățării studenților. Dar ca să ajungem la rezultate, trebuie să simplificăm, nu să „sărim", la cursuri și la seminare, dintr-un conținut în altul și să le oferim partenerilor noștri de activitate tot felul de detalii inutile. Ministrul Daniel David consideră – și credem că are perfectă dreptate – că simplificarea reprezintă cheia succesului, în sensul că este necesar să renunțăm la conceptul de cantitate în favoarea calității, este necesar să reducem din pretențiile pe care le avem față de studenți/masteranzi, deoarece, de multe ori, îi suprasolicităm, îi demotivăm și unii dintre ei, în loc să aibă mintea deschisă pentru profesiile către care se îndreaptă, ajung practic să nu mai vrea să știe nimic.

Bibliografie:

Marinescu, Valeriu (2024). Centrarea învățării pe student (și) prin întocmirea fișelor de disciplină – premisă pentru asigurarea calității. *Conference Proceedings: Un-Bordering Disciplinarity. TRANS-/CROSS-/POST-Disciplinary Approaches to Humanities and Social Sciences VII*, Rediviva Edizioni, Universitaria Collection, Rediviva Publishing House, Milano, Italia, 134-141.

[31] A se vedea https://edu.ro/press_rel_46_2025_prezentare_raport_QX.

[32] A se vedea https://www.edupedu.ro/elevii-au-continuturi-prea-incarcate-spune-ministrul-educatiei-25-din-timpul-alocat-disciplinelor-va-fi-dedicat-activitatilor-de-consolidare-remediale-si-pentru-aplicarea-cunostintelor-in-viata-de/

Marinescu, Valeriu (2024). Nevoia de perfecționare metodică a cadrelor didactice din învățământul superior. *Intertext* nr. 1/63, anul 18, 146-151.
https://www.aracis.ro/comunicat-referitor-la-lucrarile-consiliului-aracis-din-luna-mai-2025/ (accesat: 20.06.2025)
https://www.aracis.ro/ghiduri/ (accesat: 3.07.2025)
https://www.aracis.ro/metodologie-generala/ (accesat: 3.07.2025)
https://www.aracis.ro/seminarul-in-domeniul-asigurarii-si-evaluarii-calitatii-educatiei-19-20-iunie-2025/ (accesat: 2.08.2025)
https://www.aracis.ro/strategie/ (accesat: 10.08.2025)
https://www.edupedu.ro/elevii-au-continuturi-prea-incarcate-spune-ministrul-educatiei-25-din-timpul-alocat-disciplinelor-va-fi-dedicat-activitatilor-de-consolidare-remediale-si-pentru-aplicarea-cunostintelor-in-viata-de/ (accesat: 2.07.2025)
https://edu.ro/press_rel_46_2025_prezentare_raport_QX (accesat: 1.08.2025)

Volumul de față reunește contribuțiile științifice prezentate în cadrul Conferinței Internaționale de Educație Transversală (CET), ediția I, cu tema „Perspective transversale în educație – competențe pentru viitor”, organizată de Departamentul de Competențe Transversale din cadrul Universității de Științe Agricole și Medicină Veterinară din Cluj-Napoca, în data de 20 iunie 2025. Prin această inițiativă, organizatorii și-au propus să ofere un spațiu de reflecție și dialog științific asupra rolului competențelor transversale în educația contemporană, într-un context marcat de transformări rapide – digitale, sociale și economice – care impun o regândire a paradigmelor educaționale tradiționale.

Prof. dr. **Ioana Roman**

ISBN 978-606-37-2900-3