

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

VALORIFICAREA STĂRII DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL: OPORTUNITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ
15 mai 2025

CHIȘINĂU, 2025

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău din 29.10.2025, proces-verbal nr. 2.

Lucrarea a fost realizată în cadrul subprogramului de cercetare
Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional.
Codul subprogramului: 040112, Laboratorul „Asistență psihologică în educație”

Coordonare științifică:

Diana ANTOCI, doctor habilitat, profesor universitar

Silvia CHICU, doctor în istorie, conferențiar universitar, șefa Secției managementul cercetării, dezvoltării și inovării

Angela CUCER, doctor în psihologie, conferențiar cercetător, coordonator al subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Cifrul subprogramului: 040112

Colegiul de redacție:

Angela CUCER, dr. în psihologie, conf. cercet., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Iulia RACU, dr. hab., prof.univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Victoria MAXIMCIUC, dr. în psihologie, conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Adriana CIOBANU, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Violeta VRABII, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena PUZUR, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Emilia FURDUI, cercetător științific, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Mariana BATOG, cercetător științific, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Rodica BALAN, cercetător științific, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ina DUMBRAVĂ, specialist principal, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Recenzenți:

Sergiu SANDULEAC, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela POTÂNG, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Redactor: Tatiana LUCHIAN, dr.

Responsabilitatea pentru conținutul materialelor le revine în exclusivitate autorilor.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Valorificarea stării de bine în sistemul educațional: oportunități și perspective”, conferință științifică națională (2025; Chișinău). Valorificarea stării de bine în sistemul educațional: oportunități și perspective: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, 15 mai 2025 / coordonare științifică: Diana Antoci [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2025 (CEP UPSC). – 474 p.: fig., fot., tab.

Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. – Texte, rez.: lb. rom., eng., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-48-309-4. – ISBN 978-9975-48-310-0 (PDF).

159.942.5:37.01(082)=135.1=111=161.1

V-20

@ Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

**Tipărit la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD 2069**

COMITETUL ȘTIINȚIFIC:

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, dr., conf. univ., rector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Marcelina BALECA, șef Direcția generală politici în învățământul general, Ministerul Educației și Cercetării

Rodica CIOBANU, dr. hab., conf. univ., Secția de științe sociale, economice, umanistice și arte, Academia de Științe a Moldovei

Diana ANTOCI, dr. hab., prof. univ., prorector pentru cercetare, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Virginia RUSNAC, dr., director, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică

Angela CUCER, dr., conf. cercetător, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Iulia RACU, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Oleksandr SOLDATENKO, candidate of pedagogic sciences (PhD in Pedagogics), Associate Professor of the Department of Art Disciplines; T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Collegium” / Universitatea Națională T.H. Șevcenko „Colegiul Cernigov”, Ucraina

Silvia BRICEAG, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Cristina Maria STOICA, dr., prof. univ., Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Mihăiță ROCA, dr., lector univ., Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Maria VÎRLAN, dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Corina TONIȚA, dr., Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Dolj, România

Mariana MARIN, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Adriana CIOBANU, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Victoria MAXIMCIUC, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Violeta VRABIL, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena PUZUR, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Maxim ILICIEV, dr., lector univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

CUVÂNT-ÎNAINTE.....	9
---------------------	---

CUPRINS

SESIUNEA PLENARĂ

Oleksandr SOLDATENKO, UCRAINA

<i>The transformative impact of inclusion in musical art on the socio-cultural life of Ukraine.....</i>	12
---	----

Cristina Maria STOICA, ROMÂNIA

<i>Blended learning în învățământ: provocări și beneficii pentru starea de bine a cadrelor didactice.....</i>	21
---	----

Mihăiță ROCA, ROMÂNIA

<i>Promovarea stării de bine din perspectiva analizei tranzacționale.....</i>	30
---	----

Silvia BRICEAG, MOLDOVA

<i>De la atitudine la echilibru: contribuția psihologiei pozitive în cultivarea stării de bine în mediul educațional.....</i>	48
---	----

Corina TONIȚA, ROMÂNIA

<i>Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe educaționale speciale, premisă a creării stării de bine în educație.....</i>	55
---	----

Mariana MARIN, MOLDOVA

<i>Starea de bine în sistemul educațional din Estonia: un model centrat pe bunăstare.....</i>	60
---	----

Maxim ILICCIEV, MOLDOVA

<i>De la performanța academică la dezvoltarea holistică: starea de bine ca factor de echilibru în sistemele educaționale contemporane.....</i>	69
--	----

Angela CUCER, MOLDOVA

<i>Starea de bine în sistemul educațional: concepte, opinii, sugestii.....</i>	79
--	----

Elena PUZUR, MOLDOVA

<i>Socializarea – factor predictiv al stării de bine în mediul educațional.....</i>	89
---	----

CAPITOLUL I
PROMOVAREA STĂRII DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL –
EXPERIENȚE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

Igor RACU, MOLDOVA

*Studiul inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă.....*103

Raisa CERLAT, MOLDOVA

*Starea de bine în context educațional și influența sa asupra flexibilității
cognitive și gândirii reflexive a elevilor.....*113

Irina CAUNENCO, Lucia GAȘPER, MOLDOVA

*Resurse culturale în condiții de incertitudine: strategii de sprijin sociocultural....*121

Tatiana VERDEȘ, MOLDOVA

*Educația axată pe valori – fundamentul stării de bine în învățământ.....*129

Lucia BÎTCĂ, MOLDOVA

*Wellbeing-ul în educație: un imperativ al secolului XXI.....*136

Lucia SAVCA, Alina PĂTRAȘCU STATE, MOLDOVA/ROMÂNIA

Inteligența emoțională – promotor în valorificarea stării de bine la adolescenți...146

Violeta VRABII, MOLDOVA

*Starea de flux și învățarea diferențiată a elevilor.....*155

Dina BARCARI, MOLDOVA

*Starea de bine – construct cultural în universitatea contemporană.....*162

Lilia STEGĂRESCU, MOLDOVA

*Starea de bine a elevului – imperativ al școlii moderne.....*170

Iulia RACU, Elena SOROCHIN, MOLDOVA

*Dimensiuni psihologice ale activității profesionale a cadrelor didactice.....*178

Татьяна КОЗМАН, MOLDOVA

*Психологическое благополучие и жизнестойкость юношей-
старшеклассников (Bunăstarea psihologică și reziliența la adolescenți)186*

Rodica BALAN, MOLDOVA

*Încrederea în sine și starea de bine la elevi.....*195

Angela CUCER, Liliana BLANARU, MOLDOVA/ROMÂNIA

*Valorificarea stării de bine în sistemul educațional: noi paradigme și oportunități.....*202

Rodica GHIMPU, MOLDOVA

*Starea de bine ca fundament al educației: explorarea abordărilor naționale și internaționale.....*209

CAPITOLUL II

STAREA DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL – FACTOR PREDOMINANT AL DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Adriana CIOBANU, MOLDOVA

*Impulsionarea stării de bine la elevi și profesori în contextul comunicării.....*218

Ana TARNOVSCHI, MOLDOVA

*Starea de bine în școală – conștientizare și aplicare prin curriculum și cultură școlară.....*227

DIANA ȘTEFĂNEȚ, Marcela BUBLICANU, MOLDOVA

*Înfluența stresului de examinare asupra stării de bine la adolescenți.....*234

Natalia CIUBOTARU, MOLDOVA

*Valorificarea stării de bine în educația incluzivă: noi paradigme pentru copiii cu dizabilități auditive*251

Mariana PÎRVAN, MOLDOVA

*Starea de bine ca dimensiune teoretică a asistenței psihopedagogice în dezvoltarea personalității elevilor cu dizabilități senzoriale.....*261

Gina GHEORGHITĂ, Adriana CIOBANU, ROMÂNIA/MOLDOVA

*Relația limbaj-mediul psihoeducațional adecvat pentru stimularea stării de bine la copiii cu tulburare de spectru autist.....*273

Mariana BATOG, MOLDOVA

*Impedimente și resurse ale dezvoltării emoționale a elevilor din perspectiva stării de bine.....*279

Lilia GOLOVEI, MOLDOVA

Dezvoltarea resurselor personale ale persoanelor cu deficiențe de vedere.....288

Ludmila IAGUȘEVSCI, Adriana CIOBANU, MOLDOVA

Impactul stării de bine asupra formării imaginii de sine la elevii mici cu dizabilitate vizuală.....300

Mărioara ARDELEAN, MOLDOVA

Starea de bine la adolescenții victime ale fenomenului bullying.....310

Aura COMORAȘU, ROMÂNIA

Starea de bine în educație – fundament al echilibrului psihologic și al valorificării resurselor emoționale în dezvoltarea elevului.....316

Cristina-Adriana DRULĂ-AVRĂMIUC, Angela CUCER, ROMÂNIA/MOLDOVA

Valorificarea stării de bine în sistemul educațional: noi paradigme și oportunități pentru incluziunea copiilor cu dizabilități mintale la vârsta gimnazială.....325

Maria-Diana CĂLIN, ROMÂNIA

Influența stării de bine asupra personalității și performanțelor elevului.....332

Valeria BUTUC, MOLDOVA

Repere teoretico-conceptuale ale mecanismelor de coping și tulburărilor de comportament alimentar.....340

CAPITOLUL III

**METODE INOVATIVE DE INTERVENȚII PSIHOLOGICE
ÎN CONSOLIDAREA STĂRII DE BINE ÎN EDUCAȚIE**

Victoria MAXIMCIUC, MOLDOVA

Motivația pentru atingerea succesului la adolescenți ca factor al stării de bine.....351

Veronica CEBAN, MOLDOVA

Rolul parental în promovarea bunăstării emoționale și sociale a elevilor: o abordare educațională integrată359

Adriana CIOBANU, Daniela GIURGEA, MOLDOVA/ROMÂNIA <i>Contribuția metodei „Video interaction training” pentru creșterea stării de bine a elevului cu dificultăți de învățare.....</i>	367
Nadejda CHIPERI, MOLDOVA <i>Efecte psiho-socioeconomice ale migrației asupra familiilor din Marea Britanie.....</i>	377
Emilia FURDUI, MOLDOVA <i>Metode psihopedagogice de creștere a stării de bine la elevi.....</i>	384
Adriana ONCU, ROMÂNIA <i>Dezvoltarea continuă a educatorilor și impactul asupra dezvoltării emoționale și stării de bine a copiilor cu TSA.....</i>	394
Iulian ZONENSTAIN, ROMÂNIA <i>Eliberarea emoțională conștientă – instrument eficient de intervenție în tulburările emoționale și amplificarea stării de bine.....</i>	408
Crenguța Elena PREDA, Victoria GONȚA, ROMÂNIA/MOLDOVA <i>Cum să te împrietenești cu sabotorul intern: studiu-pilot.....</i>	415
Angela CUCER, Ionela Laura ROMAN, MOLDOVA/ROMÂNIA <i>Rolul stimulării senzoriale în îmbunătățirea stării de bine și adaptării educaționale a copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA).....</i>	424
Veronica VORONEANU, ROMÂNIA <i>Trei fântâni în pustiu – figura spirituală a lui Zosima ca resursă didactică pentru dezvoltarea gândirii critice, a conștiinței morale și a stării de bine educaționale: o abordare integrativă pentru învățământul liceal și universitar.....</i>	436
Aliona GUȚUL, MOLDOVA <i>Inteligența socială și leadershipul în rândul adolescenților.....</i>	442
Constantin DRUC, MOLDOVA <i>Particularități ale comunicării și interacțiunii sociale la copiii preșcolari cu tulburări din spectrul autist.....</i>	457
GALERIE FOTO.....	469

CUVÂNT-ÎNAINTE



Diana ANTOCI, *dr. hab., prof. univ.*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Diana ANTOCI, *PhD, Prof. univ.,*
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

Mesaj de salut la deschiderea Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională „Valorificarea stării de bine în sistemul educațional: oportunități și perspective”

Stimate doamne și stimați domni! Dragi colegi, invitați și participanți!

Din partea Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, gazda acestui eveniment, exprim onoarea și bucuria de a adresa un mesaj de bun-venit tuturor participanților la conferința dedicată unei teme de actualitate majoră și cu impact esențial asupra educației contemporane: starea de bine în sistemul educațional.

Într-un context global caracterizat de multiple provocări – incertitudini, tensiuni sociale, presiuni instituționale – devine evident că educația nu mai poate fi definită exclusiv prin prisma performanței academice. Ea trebuie să răspundă și nevoilor fundamentale de echilibru emoțional, de sens, de siguranță și de incluziune, atât pentru elevi și studenți, cât și pentru cadre didactice, părinți și comunități.

Tematica acestei conferințe se înscrie într-o direcție de cercetare prioritară la nivel național și internațional, fiind realizată în contextul subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional” (cod 040112), derulat în cadrul programului instituțional de cercetare al universității noastre.

Conferința de față își propune să ofere un cadru autentic de reflecție critică și dialog interdisciplinar asupra unor întrebări fundamentale:

- Cum poate fi măsurată și integrată starea de bine în curriculumul școlar?
- Cum poate fi consolidată o cultură organizațională sănătoasă în instituțiile de învățământ?
- Ce resurse și mecanisme sunt necesare pentru a trece de la discurs la acțiune?

Sperăm ca lucrările prezentate să aducă soluții ancorate în realitățile educaționale și să contribuie la construirea unei societăți echitabile și reziliente.

În calitate de instituție dedicată formării cadrelor didactice și specialiștilor din domeniul socio-umanistic (psihologie, psihopedagogie, psihopedagogie specială etc.), UPSC își reafirmă misiunea de a rămâne un spațiu de cercetare, dialog și acțiune în sprijinul unei educații centrate pe oameni și pe starea lor de bine.

Ne bucură în mod deosebit caracterul internațional al conferinței, care reflectă deschiderea spre cooperare, schimbul de experiență și diseminarea bunelor practici în domeniu, prin contribuțiile valoroase ale colegilor din România, Ucraina și din alte țări participante.

Vă dorim tuturor dezbateri fertile, colaborări durabile și rezultate valoroase, care să întărească fundamentul educației orientate spre promovarea stării de bine.

Cu deosebită considerație, Diana Antoci, dr. hab., prof. univ.



Marcelina BALECA, *șefa Departamentului politici educaționale generale, Ministerul Educației și Cercetării*

Marcelina BALECA, *head of the general education policies department, Ministry of Education and Research*

Stimate cadre științifico-didactice, distinși invitați, dragi colegi, vă salut din partea Ministerului Educației și Cercetării la deschiderea acestei conferințe internaționale dedicate unui subiect esențial pentru viitorul educației – „Valorificarea stării de bine în sistemul educațional: oportunități și perspective”.

Tema conferinței pentru care ne-am adunat astăzi este o prioritate pentru Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova, or, o educație de calitate nu poate exista fără un mediu școlar care să pună în centru bunăstarea elevilor și a cadrelor didactice.

Astăzi, mai mult ca oricând, avem nevoie de noi paradigme care să promoveze empatia, sănătatea emoțională, siguranța și echitatea în școli. Starea de bine trebuie înțeleasă ca un element integrator, care susține învățarea autentică, dezvoltarea personală și incluziunea. Ne bucurăm că putem împărtăși din eforturile și experiențele noastre și, totodată, învățăm din cele ale altor țări.

Această conferință este o oportunitate valoroasă de dialog, reflecție și identificare a unor soluții durabile. Vă doresc tuturor discuții productive, inspirație și parteneriate care să contribuie la construirea unui sistem educațional mai empatic, mai rezilient și mai atent la nevoile reale ale celor pe care îi formăm.

Vă mulțumesc și vă doresc succes în desfășurarea lucrărilor conferinței!

SESIUNEA PLENARĂ

THE TRANSFORMATIVE IMPACT OF INCLUSION IN MUSICAL ART ON THE SOCIO-CULTURAL LIFE OF UKRAINE

IMPACTUL TRANSFORMATOR AL INCLUZIUNII ÎN ARTA MUZICALĂ ASUPRA VIETII SOCIOCULTURALE A UCRAINEI

Oleksandr SOLDATENKO,

*Candidate of pedagogic sciences (PhD in Pedagogics),
Associate Professor of the Department of Art Disciplines,
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"*

ORCID: 0000-0001-7400-2779

E-mail: ssanya2012@ukr.net

CZU: 78.01(477)=111

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p12-20

Abstract. The article examines the issues of perception of diversity of socio-cultural life of Ukraine in musical expression through the coverage of a wide range of musical expressions in different cultures, genres and styles. According to the author, the key aspect of inclusion in music is the opportunity to present and show marginalized and underrepresented groups of the population. The author substantiates the importance of ensuring accessibility of musical art for people with disabilities. The article focuses on creating a favorable environment for new artists and actively involving the audience. It is emphasized that music as a means of social change is able to inspire, unite and promote positive social transformations - from protest songs to anthems of empowerment. The author notes that inclusion in musical art promotes intercultural cooperation and cultural exchange. In his opinion, such problems as unconscious biases, systemic inequality and control in the music industry remain in inclusion in musical art. The author concludes that inclusion in musical art is a transformative and necessary effort to enrich the socio-cultural life of Ukrainians. By embracing diversity, ensuring representation, creating accessible spaces, and using music as a vehicle for social change, music educators, artists, and the music industry can foster an inclusive environment where every voice is valued and celebrated.

Keywords: inclusion, musical art, socio-cultural life, cultural diversity, accessibility, marginalized groups, social change, intercultural cooperation, music industry.

Rezumat. În articol sunt examinate problemele percepției diversității vieții socioculturale din Ucraina în expresia muzicală prin acoperirea unei game largi de expresii muzicale în diferite culturi, genuri și stiluri. Potrivit autorului, aspectul-cheie al incluziunii în muzică

este oportunitatea de a prezenta și arăta grupurile marginalizate și subreprezentate ale populației. Autorul subliniază importanța asigurării accesibilității artei muzicale pentru persoanele cu dizabilități. O atenție deosebită i s-a acordat creării unui mediu favorabil pentru noii artiști și implicarea activă a publicului. Se subliniază faptul că muzica, ca mijloc de schimbare socială, este capabilă să inspire, să unească și să promoveze transformări sociale pozitive – de la cântece de protest la imnuri de emancipare. Autorul observă că incluziunea în arta muzicală promovează cooperarea interculturală și schimbul cultural. În opinia sa, prezintă probleme prejudecățile inconștiente, inegalitatea sistemică și controlul în industria muzicală. Autorul concluzionează că includerea în arta muzicală este un efort transformator și necesar pentru îmbogățirea vieții socioculturale a ucrainenilor. Prin îmbrățișarea diversității, asigurarea reprezentării, crearea de spații accesibile și utilizarea muzicii ca vehicul pentru schimbarea socială, educatorii muzicali, artiștii și industria muzicală pot promova un mediu incluziv în care fiecare voce este prețuită și celebrată.

Cuvinte-cheie: incluziune, artă muzicală, viață socioculturală, diversitate culturală, accesibilitate, grupuri marginalizate, schimbare socială, cooperare interculturală, industrie muzicală.

In modern Ukrainian society, the process of introducing inclusion as a fundamental principle of social development, covering all spheres of human activity, in particular art, is becoming increasingly relevant. Musical art as one of the most universal forms of cultural expression has a powerful potential for the formation of an inclusive space favorable for the creative self-realization of people with special educational needs and social challenges. That is why an important task of modern art education and cultural policy is to create conditions for attracting everyone to active musical life as a participant, listener, creator. The transformation of musical art in an inclusive dimension not only expands the boundaries of artistic communication, but also contributes to rethinking the values of solidarity, diversity and equality. This phenomenon affects the socio-cultural life of the country, stimulates the development of new formats of interaction between professional artists, amateurs and the audience, which allows for deeper interpersonal connections and forms new cultural meanings. In this context, there is a need for a comprehensive scientific analysis of the transformative impact of the inclusive approach in the field of musical art on the socio-cultural life of Ukraine, determining its key trends, challenges and prospects. This problem is the subject of this article.

Modern publications of Ukrainian scientists provide valuable information, offer practical advice and theoretical foundations in studying the issues of inclusion of musical art and education in modern society. In particular, Oleksandr Zlotnyk in his dissertation highlighted the communicative space of musical art of Ukraine of the late 20 th - early 21st centuries [8]. Researchers of musical art Iryna Malashevska, Mykhailo Lazuka studied the specific properties of music to influence any personality, regardless of its age and gender characteristics, social status, education

and religion and classified the individual influence of music on the younger generation through musical instruments, music of famous cultural figures, works of world classical composers, traditional authentic folk music and folklore [14]. Bohdan Syuta in his article substantiated the existence of specific genre types in music that combine features of linguistic and creative genres [21]. Vyacheslav Koba, Iryna Tarnovska, and Valentyna Vlasova, in the context of the experience of European countries, examined the essence of the concepts of socio-cultural activity, socio-cultural environment, and socio-cultural space of Ukraine [3]. Anastasia Parshina revealed the connection between socio-cultural activity and music in the life of modern Ukraine [17]. Olga Zaslavska, who studied the influence of music on the formation of personality and its importance in the life of a young person, considered certain aspects of musical sociology. [5]. Yana Levchuk studied the role of music in the formation of youth subcultural associations [11]. The corrective direction of musical activity of preschoolers with reduced vision is substantiated in the dissertation of Yulia Bondarenko [2]. Natalia Kvitka considered the issue of music therapy for preschool children with complex disorders of psychophysical development [9]. The main directions of development of inclusive music education in Ukraine are considered in the works of Maria Lopatina [13]. Natalia Ovcharenko investigated the specifics of inclusive music education, its potential, general and specific principles and issues of professional training of future teachers of music for educational inclusion [1; 15; 16]. Leshchuk Halyna Vasylivna and Soroka Olga Viktorivna substantiated the feasibility of using resources of socio-cultural activities in inclusive education [12]. In contrast, the issue of analyzing the transformational impact of inclusion in music on socio-cultural life in Ukraine remained beyond the attention of scientists.

As is known, the socio-cultural life of a country is a set of processes, phenomena and practices that reflect and shape the lifestyle of society through the interaction of social (public) and cultural elements. It includes: cultural creation (art, music, theatre, literature, cinema); social practices (traditions, rituals, lifestyle, leisure); institutions (schools, clubs, museums, libraries, cultural centres); freedom of expression and participation in cultural life; intercultural interaction and integration of minorities; the country's cultural policy and public initiatives. "Sociocultural activity is classified as a type of life activity in free time, which is a sphere of creative improvement of a person, the development of his intellectual and spiritual powers and is a necessary condition for the cultural progress of Ukrainian society as a whole." [20].

Musical art has long been a powerful form of expression, capable of transcending borders and uniting people of different origins; it reflects and promotes

the identity of a nation, an ethnic group, a people. “It is known that people with special needs have an extremely vulnerable sensory sphere. Musical art plays a special role in self-knowledge, a sense of equality and confidence in society, and the harmonization of one’s inner world.” [16, p. 286] This is why in recent years more and more attention has been paid to inclusion in the field of music, where artists, audiences, and industry professionals strive to create an environment that welcomes and represents people from all walks of life.

Each person has their own musical preferences, which can have both a positive and negative impact on the formation of personality. For example, jazz, hard rock, black metal, punk, trance – all these genres have the ability to unite around themselves as different categories of people as their excellent sound. That is why inclusion in musical art begins with embracing the diversity of musical expressions in different cultures, genres and styles. Artists increasingly draw inspiration from a wide range of musical traditions, mixing genres and creating hybrid sounds that challenge traditional boundaries, transforming the socio-cultural life of Ukraine [5].

Agreeing with Bohdan Syuta, it can be argued that musicians and composers often mix musical and linguistic genres of different informative types, for example, “etiquette (sounding of a hymn or a trance), purely informative (break in jazz and rock music) genres, neutral musical communication of a functional type (signal musical messages, musical screensavers in audio or TV commercials) and phatic type (address, request, prayer, promise, story, joke, praise, instruction, etc.)” [21, pp. 192-193].

A key aspect of inclusion in music is also the presentation and display of marginalized and underrepresented groups. In Ukraine, as in the rest of the world, efforts are being made to ensure that artists of different backgrounds, genders, and racial and ethnic minorities have equal opportunities for recognition and success in the music industry. This includes promoting inclusive programming, diverse lineups at festivals, and supporting initiatives that amplify the voices of underrepresented artists. “In festival communication, music emotionally enriches the communicative event, conveys creative experiences, promotes mass passion and unification of the recipient audience, and breaks down psychological and cultural barriers between participants.” [8, p. 6] For example, in 2023, the Respublica Fest music festival in Kamianets-Podilskyi implemented an accessibility program that included the promotion of inclusive art, the translation of music into sign language, and performances by artists with disabilities, which contributed to their creative growth and the development and popularization of inclusive musical art in Ukraine. Thanks to the translation of songs into sign language, the message about the right of people with disabilities to be recognized and supported on an equal basis with others, their

special cultural and linguistic identity, which has an impact on the socio-cultural life of Ukraine, was demonstrated to the general public [4].

The transformative power of music is also felt in the creation of an inclusive space for involving children with special needs in musical art, which is important for fostering their sense of belonging. This includes creating a supportive environment for new artists, encouraging and actively engaging the audience. For example, “in 2018, the Kyiv Operetta Theater presented the project “Art-action-inclusion”, within the framework of which blind and visually impaired children were shown the puppet show “Andersen” and educational and entertaining programs about music” [10], and in Lutsk in 2023, a screening of the children’s musical inclusive play “In Someone Else’s Feathers” took place with the participation of children with disabilities.

In Ukraine, efforts are being made to overcome barriers to music education and participation, making music accessible to people of all ages and socioeconomic backgrounds. Inclusive music education in Ukraine has specific features compared to other countries. "Its specificity lies in the presence of a significant number of groups of people in need of educational inclusion, namely: those who cannot attend an educational institution due to health reasons; those who live in villages and towns (when the number of students in a class is less than 5 people); in the armed conflict zone, in the temporarily occupied territory of Ukraine or in populated areas in which state authorities temporarily do not exercise or do not fully exercise their powers; are in emergency situations of a natural or man-made nature; have high educational potential and can finish school at an accelerated rate; are foreigners or stateless persons. Specific features include the widespread use of Ukrainian musical art as educational material – vocal and instrumental music, in particular folklore heritage.” [16, p. 289].

Agreeing with Oleksandr Zlotnyk, it can be argued that “on the one hand, music reflects social changes and transformations that occur in society as it develops, and on the other, in certain aspects, it can influence the very nature of these relations” [8, p. 2]. Musicians directly or indirectly talk about politics and broadcast their views through music. That is why inclusion in musical art, going beyond representation, can be a powerful tool for social change, thereby influencing the socio-cultural sphere in Ukraine. Artists are increasingly using their music to address pressing social issues, advocate for equality, and combat systems of oppression. From protest songs to anthems, music has the ability to inspire, unite, and promote positive social transformation in Ukraine. For example, the protest song “Didn't have” by the band T. HUTSULS; the protest track “Enough” by the band TVORCHI and rap artist alyonaalyona; the song “I believe” by Anzhelika Rudnytska; the song “Come back

alive” by the band “Bezobmezhen”, the song “Bakhmut Fortress” by the band “Antitila”; the protest song “People” by Marina Marmazynska, and others.

During the “Orange Revolution”, Ukrainian songs became a weapon. The songs were immediately picked up by hundreds of thousands of protesters in all squares of the country. In particular, “Gryndzholy”, “Picardy Third”, “Okean Elzy”, “VV”, Taras Petrinenko, Oleksandr Ponomarev, Ruslana Lyzhychko, “Haydamaki”, “Mandry”, “Tartak”, “Talitha Kum”, “TNMK”, “Mad Heads” and “Rosava”. A special highlight of the Maidan were the “drummers of the revolution”, who turned barrels into percussion instruments and tent scaffolding into drumsticks [6].

“In the musical sphere of network time, new directions, institutions, centers, communities are being formed, new types of organizational systems, types of activity, professions (producers, arrangers, sound engineers, showmen, etc.) are emerging, favorable conditions for creative search are being created, and the guidelines for activity are changing.” [8, p. 4] These fundamental processes are leading to a change in the type of cultural space, have enormous cultural-creative potential, and are transforming socio-cultural life in Ukraine.

Inclusion in musical art promotes joint creativity and cultural exchange. For example, “learning to play Ukrainian folk musical instruments, especially in the process of collective music-making, gives the opportunity to feel unity with the traditions of one’s people, the positivity of joint musical performance” [16, p. 288].

Agreeing with Yana Levchuk, it can be argued that the social reality of Ukraine is “a combination of subcultures: alongside a large reference group of representatives of mass culture. There is also a significant number of alternative subcultures, the generator of which is modern youth. Music has become a crystallizing factor, a kind of accelerator in the formation of a youth community, which declares itself in cultural globalization and virtualization of consciousness (increasing the role of artificial interests, blurring the boundaries between reality and fantasy). Hence the increased importance in musical art of publicly available entertainment sound products with the predominance of new forms of artistic communication: video clips, computer games, Internet sites, mobile phone music, etc. For example, “Rock-pop artists” cultivate a postmodern mixing of genres; techno fans find a new psychedelic world in computer music; rappers demonstrate adolescent nonconformism towards any musical tradition; chanson lovers seek rapprochement with bards” [11]. Artists establish cross-cultural cooperation, combine musical traditions and create a shared experience that overcomes cultural differences. This cooperation promotes mutual understanding, respect and appreciation for diverse artistic practices, ultimately enriching the musical landscape and facilitating intercultural dialogue, thereby transforming socio-cultural life in Ukraine.

Music becomes a driving force in the creation of small projects, forming networks and crossing cultural borders. For example, the Polish-Ukrainian cultural connection is strengthened by the band “DAGADANA” (Daga from Poland and Dana from Ukraine), which creates a transformation of folk heritage; mixes jazz with electronics; and shows cultural affinity. Also, at one of the most prestigious European world music festivals “Budapest Ritmo” in 2023, Ukrainian representatives presented the exhibition “Ukrainian Jazzmen at War” and took part in the panel discussion “Music through Conflicts and Social Change”, where the questions were discussed: how music can help in community cohesion and inter-community cooperation in post-conflict conditions.

Despite progress, inclusion in the music arts still faces a number of challenges for both individuals and organisations, including unconscious bias, gender inequality and restrictions on artistic freedom in the cultural sphere. For example, “musicians with disabilities remain ‘invisible’ in the music industry, so performing at a festival is an opportunity for them to debut on the big stage” [4]. Music is highly gendered because society ascribes what different genres of music, instruments and musicians should look like when performing. Musical instruments are also ‘gendered’ because society has very specific ideas about who should play which instruments [18]. It is important for the music community to actively address these issues, promote diverse representation and create equal opportunities for all.

Therefore, it can be concluded that in today’s society, inclusion in the musical arts is a transformative and necessary effort for positive change in the socio-cultural life of Ukraine. By embracing diversity, providing representation, creating accessible spaces, and using music as a vehicle for social change, artists and the music industry can foster an inclusive environment where every voice is valued and celebrated. This not only enriches the art form, but also contributes to a more inclusive and just society where the transformative power of music can be felt and appreciated by all.

Inclusion in the musical arts of Ukraine is gradually transforming into an important component of socio-cultural development through individual initiatives. The study confirms that inclusive practices contribute to an increase in the level of cultural representation of various social groups, provide greater access to art and create conditions for self-expression for both marginalized communities and new generations of artists. Musical arts play a leading role as an instrument of social change, promoting dialogue, solidarity and awareness of the value of each voice in society.

Despite progress, inclusion in the Ukrainian music scene continues to face challenges, including unconscious bias, gender disproportion, restrictions on creative freedom, and institutional control. To overcome these barriers, it is important not

only to legislate inclusive approaches, but also to change cultural practices, particularly in education, media, and the management of cultural institutions.

In the future, promising areas of inclusion in musical art in Ukraine that affect its socio-cultural life may be:

- development of state programs to support inclusive musical projects;
- implementation of inclusive pedagogy in art education;
- development of digital platforms for musicians with disabilities;
- support for intercultural initiatives and collaborations;
- formation of communities based on the values of openness, equality and creative freedom.

Thus, inclusion in musical art not only enriches the cultural field, but also contributes to strengthening the democratic and humanistic foundations of the socio-cultural life of Ukraine. In the future, it may become not an exception, but a norm – a driver of innovation and public unification.

BIBLIOGRAPHY

1. OVCHARENKO, N. Current state of professional training of future musical art teachers for educational inclusion. *Education: Modern Discourses*. 2019, (2), p. 92-99. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-11>.
2. БОНДАРЕНКО, Ю.А. *Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором*: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2017.
3. ВЛАСОВА, В.П., КОБА, В.Г., ТАРНОВСЬКА, І.В. Соціокультурна діяльність в Україні: урахуванням досвіду країн ЄС. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023, вип. 60, том 2, с. 33-40. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-5>.
4. ГРИНЕВИЧ, М. *Організаторка Respublica Fest Розповіла про інклюзію на фестивалі*. URL: <https://socportal.info/ua/news/organizatorka-respublica-fest-rozpovila-pro-inkliuziiu-na-festivali/> [access 2025-04-27].
5. ДОВГАНЬ, А.Ю., ЗАСЛАВСЬКА, О.О. *Вплив музики на формування особистості*. URL: <https://int-konf.org/ru/2013/prostir-i-chas-suchasnoji-nauki-22-24-04-2013-r/196-dovgan-a-yu-zaslavska-o-o-vpliv-muziki-na-formuvannya-osobistosti> [access 2025-04-27].
6. ЕВТУШЕНКО, О. *Музика Майдану*. URL: <https://day.kyiv.ua/article/taym-aut/muzyka-maydanu> [access 2025-04-27].
7. *Естетика у сучасному світі. Сучасна музика як соціокультурне явище*. URL: <http://estetica.etica.in.ua/suchasna-muzika-yak-sotsiokulturne-yavishhe/> [access 2025-04-27].
8. ЗЛОТНИК, О.Й. *Комунікативний простір музичного мистецтва України кінця ХХ – початку ХХІ століття*: дис. канд. мистецтвознавства: 26.00.01. Київ: Національна Академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2019.
9. КВІТКА, Н.О. Заняття з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2012, № 4, с. 11-15.

10. Київський національний академічний театр оперети. Інклюзивний простір в стінах Національної оперети України. URL: <http://operetta.com.ua/inklyuzivnij-prostir-v-stinah-natsionalnoyi-opereti-ukrayini/> [access 2025-04-27].
11. ЛЕВЧУК, Я.М. Роль музики у формуванні молодіжних субкультурних об'єднань. *Імідж сучасного педагога*. 2019, 3(186), с. 86-89. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3\(186\)-86-89](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3(186)-86-89).
12. ЛЕЩУК, Г.В. Соціокультурна діяльність та інклюзивна освіта: точки дотику / Г.В. Лещук, О.В. Сорока. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2020, вип. 2, с. 96-99.
13. ЛОПАТІНА, М.Ю. Основні напрями розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога*. 2021, 5(200), с. 102-108. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-102-108](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-102-108).
14. МАЛАШЕВСЬКА, І.В., ЛАЗУКА, М.М. Вплив музики на формування особистості молодого покоління. *Педагогічні науки*. 2020, вип. 93, с. 44-49. DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-6>.
15. ОВЧАРЕНКО, Н.А. Інклюзивний потенціал музичної освіти: теоретичний дискурс. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2019, (182), с. 35-38.
16. ОВЧАРЕНКО, Н.А. Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект / Н.А. Овчаренко, К.О. Богяну. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2019, вип. 1-2, с. 286-293.
17. ПАРШИНА, А.П. Соціокультурна діяльність в житті сучасної України Соціально-гуманітарні виміри правової держави: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпро, 30 квітня. 2021). Дніпро: Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2021, с. 209-211.
18. САРРАЗІН, Н. *Музика і дитина*. URL: [https://ukrayinska.libretexts.org/Соціальні_науки/Дошкільна_освіта/Книга%3A_М_узыка_і_дитина_\(Sarrazin\)](https://ukrayinska.libretexts.org/Соціальні_науки/Дошкільна_освіта/Книга%3A_М_узыка_і_дитина_(Sarrazin)) [access 2025-04-27].
19. СОЛДАТЕНКО, О.І. Спільні навички організації інклюзивного освітньо-мистецького середовища для вчителів музичного мистецтва та менеджерів соціокультурної діяльності. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених *Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023, вип. 65, т. 3, с. 28-34.
20. СПІРІНА, Т.П. Соціокультурна діяльність, як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час. *Вісник Прикарпатського університету*. Педагогіка. Івано-Франківськ: Плай, 2005. Вип. 11, с. 138-145.
21. СЮТА, Б.О. Поняття "жанровий тип" як метамовна одиниця сучасної теорії музики. *Термінологічний вісник*. 2019, вип. 5, с. 188-195.

BLENDLED LEARNING ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT: PROVOCĂRI ȘI BENEFICII PENTRU STAREA DE BINE A CADRELOR DIDACTICE

BLENDLED LEARNING IN EDUCATION: CHALLENGES AND BENEFITS FOR TEACHER WELL-BEING

Cristina Maria STOICA, *dr., prof. univ.,
Universitatea „Petre Andrei” din Iași*

Cristina Maria STOICA, *PhD, Univ. Prof.,
"Petre Andrei" University of Iași, România*
ORCID: 0000-0002-6586-7444
E-mail: stoicacristinamaria@yahoo.com

CZU:378.12

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p21-29

Rezumat. În contextul transformărilor rapide din sistemul educațional, modelul de învățare mixtă (blended learning) a devenit o alternativă viabilă și din ce în ce mai frecvent utilizată în învățământul superior. În acest articol este analizat impactul implementării modelului blended learning asupra stării de bine a cadrelor didactice, evidențiind atât beneficiile, cât și provocările asociate acestei metode. Analiza surprinde percepțiile profesorilor universitari privind tranziția către un mediu educațional hibrid. Sunt explorate aspecte precum adaptarea la tehnologie, echilibrul între viața profesională și cea personală, nivelul de stres, satisfacția profesională și autonomia în procesul didactic. Rezultatele indică faptul că, deși blended learning oferă oportunități sporite de flexibilitate, autonomie și diversificare a metodelor de predare, implică și o serie de provocări legate de suprasolicitare, dificultăți tehnice și nevoia de formare continuă. Starea de bine a cadrelor didactice este puternic influențată de suportul instituțional, resursele disponibile și capacitatea de adaptare individuală. Lucrarea subliniază importanța dezvoltării unor politici educaționale centrate pe sprijinul cadrelor didactice în procesul de tranziție digitală, pentru a asigura nu doar eficiența actului educațional, ci și menținerea unei stări de bine profesionale și personale durabile.

Cuvinte-cheie: învățare mixtă, modele, stare de bine, provocări, beneficii.

Abstract. In the context of rapid transformations in the educational system, the blended learning model has become a viable and increasingly adopted alternative in higher education. This paper aims to analyze the impact of implementing blended learning on teachers' well-being, highlighting both the benefits and the challenges associated with this approach. The analysis combines theoretical analysis with empirical investigation, using qualitative and quantitative tools to explore university teachers' perceptions regarding the transition to a hybrid educational environment. Key aspects such as technology adaptation, work-life balance, stress levels, job satisfaction, and autonomy in the teaching process are examined. Findings indicate that while blended learning offers increased flexibility, autonomy, and a diversification of teaching methods, it also brings challenges related to workload, technical issues, and the need for continuous professional development. Teachers' well-being is

significantly influenced by institutional support, available resources, and individual adaptability.

The study emphasizes the need for educational policies focused on supporting academic staff during digital transition processes to ensure not only effective teaching practices but also the long-term well-being of educators.

Keywords: blended learning, models, well-being, challenges, benefits.

În ultimele decenii, digitalizarea a devenit un fenomen omniprezent în toate domeniile societății, iar educația nu face excepție. Progresul tehnologic accelerat a determinat o reconfigurare profundă a modului în care se proiectează și se realizează actul educațional. De la utilizarea platformelor online de învățare până la integrarea inteligenței artificiale în evaluarea și personalizarea conținutului didactic, transformările au fost multiple și semnificative. Contextul pandemic a acționat ca un catalizator pentru digitalizarea educației, forțând și instituțiile educaționale să adopte rapid soluții digitale pentru a asigura continuitatea procesului instructiv-educativ. Abordările hibride cunoscute sub denumirea de *blended learning* au oferit o alternativă flexibilă și adaptabilă între învățarea față în față și cea online.

Cadrele didactice au fost puse în situația de a regândi metodele și strategiile de predare și evaluare tradiționale, pentru ca acestea să poată fi aplicate în mediul online. Abordările de până acum ale procesului instructiv-educativ sunt puse sub semnul întrebării, iar cadrele didactice sunt nevoite să iasă din zona de confort și să regândească metodele și tehnicile de predare-învățare-evaluare pentru a-și atinge obiectivele. Odată cu asaltul dispozitivelor digitale și wireless, învățarea poate fi acum desfășurată de oriunde, în orice moment. Metoda tradițională (față în față): profesor + sală de clasă + temă = rezultate este completată de învățarea offline și online. Pentru a face față acestei provocări, viitorii profesori trebuie să fie expuși la medii de învățare mixte în dezvoltarea lor profesională.

În conformitate cu teoria privind învățarea experiențială, *cunoașterea* este creată prin transformarea experienței concrete, asociată cu reflecția asupra experienței, și astfel, profesorii în formare trebuie să participe la cursuri privind învățarea mixtă, pentru a înțelege din experiența directă beneficiile și provocările unui astfel de design educațional. Într-o lume în care Chat GPT scrie eseuri și rezolvă probleme de matematică în câteva secunde, o întrebare importantă își caută răspunsul: cine va modela caracterul și valorile generației viitoare: algoritmi precizi sau profesorii, care înțeleg nevoile, potențialul și sensibilitatea ființei umane, facilitând activitățile educaționale [8].

Dezvoltarea acestor tehnologii ridică o serie de întrebări-cheie privind rolul și starea profesorului în era digitală și potențialul inteligenței artificiale de a prelua anumite funcții, roluri și sarcini pedagogice: În ce măsură poate IA să substituie sau

să completeze rolul profesorului în activitatea didactică? Care sunt efectele utilizării IA asupra proceselor cognitive și metacognitive ale elevilor, impactul asupra gândirii critice, creativității și capacității de autorefecție a generațiilor viitoare. Cum poate fi optimizată interacțiunea dintre profesori și IA pentru a maximiza beneficiile pedagogice? Cum poate fi asigurat echilibrul între interacțiunea umană și asistența IA în procesul educațional? Care sunt implicațiile etice ale integrării IA în procesul educațional în ceea ce privește echitatea și accesul la educație? Care sunt competențele necesare cadrelor didactice pentru a utiliza eficient IA în activitatea didactică?

Învățarea hibridă reprezintă, conform Comisiei Europene, o abordare mixtă, care combină procesul educativ tradițional desfășurat la școală, cu cel desfășurat la distanță, în mediul online. Fiind un model flexibil, învățarea hibridă permite continuarea procesului educativ chiar dacă elevii și profesorii nu se află în același timp în același spațiu fizic. În domeniul tehnologiei educaționale, învățarea mixtă reprezintă „noua normalitate” sau „noul model tradițional”, care necesită atât prezența fizică a profesorului, cât și a studentului, precum și un anumit control asupra timpului, locului, traseului sau ritmului de învățare [4].

Înțelegerea învățării mixte necesită cunoștințe specifice despre designul cursurilor mixte, beneficiile și provocările acestora. O conștientizare a beneficiilor și provocărilor ajută în procesul de design al cursului, deoarece permite profesorului să ia decizii informate despre modul de a combina componentele online și față în față. *Blended learning* presupune o integrare strategică, coerentă și pedagogic fundamentată a resurselor digitale în activitatea didactică. Învățarea mixtă trebuie să fie o combinație atentă între experiențele offline și online [1], a mai multor tehnologii, pentru a ajuta la predare și învățare [3], o formă de educație care utilizează tehnologia modernă pentru a îmbunătăți tehnicile tradiționale de predare [9].

Este un concept transformațional care are ca scop menținerea învățării cooperative fie în învățarea constructivă, fie în învățarea cu ajutorul computerului [6]. Conceptul vizează îmbunătățirea conținutului și a modului de învățare fără a elimina rolul profesorului în clasă [5]. În mediul educațional, acest model se manifestă prin utilizarea unor platforme de management educațional, videoconferințe, resurse digitale interactive și activități asincrone de învățare, alături de întâlniri tradiționale în sala de curs. O serie de provocări, printre care lipsa unor mecanisme adecvate de suport pentru profesori, pot face ca aplicarea învățării mixte să fie extrem de provocatoare. Printre factorii care afectează adoptarea tehnologiei generale de către profesori includem rezistența acestora, autoeficacitatea scăzută, creșterea sarcinilor de lucru, problemele de politici specifice și lipsa pregătirii, ceea

ce poate duce la bariere comune pe care profesorii le pot întâmpina în adoptarea învățării mixte.

Rezistența este unul dintre factorii-cheie care pot împiedica integrarea tehnologiei în predare. Profesorii manifestă rezistență în utilizarea tehnologiei dintr-o varietate de motive, inclusiv lipsa de interes și de resurse instituționale, sarcini de lucru suplimentare și preferința pentru metodele tradiționale de predare. Autoeficacitatea scăzută a cadrelor didactice poate afecta deciziile acestora în raport cu integrarea tehnologiei în predare și învățare, poate influența intențiile comportamentale ale cadrelor didactice în ceea ce privește adoptarea tehnologiei. Unele cadre didactice s-ar putea să nu adopte tehnologia, dacă nu cred că au capacitățile necesare pentru a o utiliza. Aceasta indică faptul că adoptarea de către profesori este puțin probabil să aibă loc, cu excepția cazului în care aceștia au încredere în abilitatea lor de a obține rezultatele dorite printr-o metodă pedagogică și pot atenua consecințele negative potențiale ale acțiunilor lor.

Un alt aspect care poate inhiba adoptarea tehnologiei, este suprasolicitarea și volumul de muncă academică a cadrelor didactice, deoarece trebuie să aloce mai mult timp pentru dezvoltarea resurselor de învățare și învățarea modului de utilizare a tehnologiei. Aceasta poate exercita o presiune enormă asupra profesorilor și poate induce o atitudine negativă în rândul lor, față de utilizarea tehnologiei în general, în special în învățarea mixtă. Adoptarea tehnologiei de către profesori poate fi influențată de diferiți factori instituționali, cum ar fi politicile instituționale privind resursele și dezvoltarea profesională.

Adoptarea și implementarea eficientă a învățării mixte în universități necesită politici și strategii relevante, care să ofere profesorilor infrastructura și suportul necesar, inclusiv asistență pedagogică și tehnologică. Dezvoltarea profesională joacă un rol semnificativ în furnizarea acestui suport, iar oportunitățile insuficiente de dezvoltare profesională pentru profesori pot inhiba semnificativ adoptarea învățării îmbunătățite prin tehnologie. Pregătirea instituțională include și stabilirea unei infrastructuri suficiente și a mecanismelor de sprijin pentru profesori, care sunt vitale pentru adoptarea și difuziunea învățării tehnologizate.

Lipsa pregătirii instituționale poate împiedica universitățile să ofere profesorilor mecanisme adecvate de suport și poate induce rate scăzute de adoptare a învățării mixte la nivelul fiecărui profesor. Opiniile negative ale profesorilor cu privire la eficiența învățământului mixt pot crește rezistența acestora, ceea ce ar putea avea un impact negativ asupra deciziilor lor de adoptare. Profesorii sunt nevoiți să petreacă mai mult timp și să depună eforturi suplimentare pentru predarea mixtă, iar producerea de material didactic online și oferirea de feedback continuu online studenților fac ca învățarea mixtă să fie mai intensă din punct de vedere al muncii,

comparativ cu predarea obișnuită și necesită mai multe ore pentru a realiza material didactic online și pentru a facilita suportul de învățare pentru studenți, cum ar fi răspunsul la întrebările online și oferirea de feedback scris studenților pentru sarcinile lor de învățare online. Practicile de predare prin învățarea mixtă cer adesea profesorilor să depună mai mult efort, iar o mare parte din muncă nu este contabilizată oficial.

O altă provocare este legată de ghidurile instituționale privind învățarea mixtă, care să contureze standardele unui curs hibrid. Infrastructura digitală a universității poate fi insuficientă pentru învățarea mixtă, respectiv rețeaua de internet care face uneori dificilă folosirea materialelor de predare înregistrate. Aceste probleme pot duce la frustrare din partea profesorilor și pot face învățarea mixtă dificilă, iar literatura sugerează că atunci când o tehnologie este percepută ca fiind dificil de folosit, percepțiile utilizatorului sunt negative, iar probabilitatea de respingere este mare.

Un mediu hibrid necesită ca profesorii să stăpânească arta creării de conținut și utilizarea acestuia. Nu doar că este imperativ ca profesorii să transforme materialele de învățare clasice în conținut mai rapid, succint și mai captivant, dar trebuie să transforme acel conținut în diferite formate, cum ar fi videoclipuri, tutoriale, învățare prin practică, e-bookuri, cursuri online, podcasturi etc., pentru a capta atenția studenților.

O provocare pentru profesori este menținerea implicării studenților în componenta online a cursului atunci când aceștia văd mai multă valoare în sesiunile față în față.

Mediul de predare online adaugă o anumită *încărcătură cognitivă suplimentară*, deoarece trebuie să se folosească o parte din puterea de procesare mentală pentru a se orienta în interfața virtuală din mediul online. ***Stresul și burnoutul, oboseala și epuizarea profesională în rândul cadrelor didactice sunt ridicate***, având în vedere volumul mare de muncă, presiunea pentru performanță și responsabilitatea educațională. Profesorii care experimentează un volum de muncă prea mare sau lipsa suportului instituțional sunt mai predispuși să dezvolte *burnout*. Profesorii care își gestionează eficient timpul și separă viața personală de activitățile profesionale au o stare generală de bine mai bună și un nivel mai scăzut de stres.

Posibile beneficii asociate implementării modelului de predare mixtă se concentrează pe influența asupra stării de sănătate mentală a cadrelor didactice; o mai mare libertate în organizarea și personalizarea activităților educaționale, ceea ce poate duce la o mai mare satisfacție profesională și la reducerea stresului; flexibilitatea în gestionarea timpului și a activităților de predare permite profesorilor să-și ajusteze programul și să găsească un echilibru între muncă și viața personală.

Flexibilitatea în programul de lucru este un factor esențial pentru îmbunătățirea stării de bine a profesorilor. Cadrelor didactice le pot fi oferite opțiuni pentru a înregistra cursuri video, care pot fi accesate de studenți oricând, lăsând timp profesorilor să se concentreze pe activități de mentoring și cercetare.

Blended learning impune formarea continuă și sprijinul profesional, pentru a stimula astfel inovația în predare și învățare, iar acest proces poate avea un impact pozitiv asupra *stării de bine a cadrelor didactice*, prin diversificarea activităților educaționale și îmbogățirea experienței didactice. Profesorii care folosesc **platforme de învățare interactive** în cadrul cursurilor, dezvoltă noi metode de implicare a studenților, ceea ce le îmbunătățește satisfacția profesională, însă poate duce la o creștere a numărului de sarcini administrative și tehnice, care poate genera burnout.

Este necesar să se stabilească timpul alocat pentru ambele componente ale cursului, online și față în față. Optimizarea combinării corecte este menționată de cadrele didactice ca o dificultate în a proiecta un curs combinat. Designul mixt constituie o provocare, deoarece presupune multă autodisciplină și gestionare a timpului pentru pregătirea activităților online. Managementul timpului și abilitățile de priorizare reprezintă o soluție pentru această schimbare către un mediu de învățare mai independent, care poate fi intimidant pentru cei care nu au autodisciplină și abilități de gestionare a timpului. O altă soluție pentru asigurarea stării de bine a profesorilor vizează implicarea socială și sprijinul colectivității academice. Nivelul de stres academic poate genera dificultăți în gestionarea volumului de muncă și a sarcinilor, ceea ce duce la experimentarea stresului cognitiv, afectiv sau comportamental, ca rezultat al cerințelor și presiunii ridicate. Acesta reduce concentrarea și poate împiedica abilitatea de angajare eficientă în procesul de învățare mixtă.

Anxietatea și stresul au fost observate ca afectând stima de sine, gestionarea timpului, concentrarea, motivația de studiu și metodele de învățare, ceea ce poate avea un impact negativ asupra performanței academice. Stresul academic determină îngrijorare cu privire la respectarea termenelor limită și a volumului de muncă academic.

În ceea ce privește relația dintre sănătatea mintală pozitivă și performanța academică, se constată că profesorii cu niveluri mai ridicate de sănătate mintală pozitivă sunt mai capabili să gestioneze stresul și să se adapteze provocărilor academice, ceea ce poate duce la rezultate academice îmbunătățite. Astfel, starea de sănătate mintală a unui profesor joacă un rol semnificativ în percepția sa asupra stresului academic, a stresului familial și a capacității de a se adapta la mediul de învățare mixtă.

Aceste constatări subliniază importanța abordării sănătății mintale și a bunăstării cadrelor didactice, de aceea instituțiile educaționale trebuie să ia în considerare furnizarea de servicii de sprijin și resurse pentru a ajuta cadrele didactice să gestioneze stresul, să promoveze sănătatea mintală pozitivă și să îmbunătățească abilitățile lor de adaptare, în special pentru cei din categoriile cu o sănătate mintală moderată, pentru a îmbunătăți experiența și rezultatele educaționale generale.

Autoevaluarea propriului progres și a bunăstării emoționale, în condițiile învățării mixte, necesită un nivel ridicat de autoreglementare. Profesorii care se angajează în autoevaluare tind să aibă o înțelegere mai bună a stărilor lor emoționale și sunt mai rezilienți în fața provocărilor învățării mixte. Se recomandă o corelare mai accentuată a aprecierii învățării socio-emoționale, cu integrarea programelor în curriculum, care se concentrează pe dezvoltarea inteligenței emoționale și a rezilienței.

Crearea unui mediu pozitiv în cadrul instituțiilor educaționale este esențială, unde profesorii se simt valorizați și susținuți, reducând factorii stresori; în plus, se propune o sporire a conștientizării provocărilor legate de sănătatea mintală cu care se pot confrunta profesorii și deprinderea unor strategii, precum și a unui suport adecvat, prin alocarea unor resurse precum servicii de consiliere, linii telefonice de asistență, stabilirea unor spații sigure în cadrul instituției care permit discuții deschise cu specialiștii, oferirea de îndrumare și conectarea cu colegii care se confruntă cu provocări similare, îmbunătățirea comunicării și feedbackului.

Concluzii. Blended learning, ca abordare educațională integrată, reprezintă un răspuns inovativ la nevoile actuale ale învățământului, aducând atât beneficii semnificative, cât și provocări pentru cadrele didactice. Utilizarea tehnologiei și a metodelor mixte de predare contribuie la diversificarea experiențelor de învățare, sporind accesibilitatea și flexibilitatea procesului educativ. Integrarea acestui model în cadrul universităților poate genera dificultăți în adaptarea la noile tehnologii, în gestionarea timpului și în echilibrul între activitățile online și cele tradiționale. Beneficiile pentru starea de bine a cadrelor didactice sunt evidente, în termeni de îmbunătățire a competențelor profesionale și a satisfacției în activitatea didactică, dar și în crearea unui mediu mai flexibil care poate reduce stresul asociat cu activitățile educaționale tradiționale. Totuși, provocările asociate cu un grad ridicat de autonomie, necesitatea unor formări continue și dificultățile tehnice pot influența semnificativ experiența cadrelor didactice.

Pentru a maximiza beneficiile *blended learning* și pentru a reduce impactul provocărilor asupra stării de bine a cadrelor didactice, este esențial ca instituțiile de învățământ să investească în formarea continuă a profesorilor, în crearea unui cadru de suport adecvat și în promovarea unei culturi organizaționale care încurajează

învățarea colaborativă și adaptabilitatea. *Blended learning* nu doar că poate sprijini dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, dar poate contribui și la îmbunătățirea generală a calității educației.

Această analiză sugerează că profesorii se pot confrunta cu mai multe obstacole în adoptarea și implementarea învățării mixte. Acestea pot include rezistența, stima de sine scăzută, creșterea sarcinilor de lucru, probleme de strategii universitare în acest sens și lipsa de pregătire, în special în ceea ce privește infrastructura digitală și pregătirea generală a profesorilor. Aceste probleme pot afecta negativ intențiile profesorilor de a folosi învățarea mixtă și pot provoca niveluri scăzute de adoptare în rândul profesorilor.

Managementul universitar poate lua în considerare aceste probleme în procesul de implementare și poate oferi structuri de suport intern și mecanisme pentru profesori, pentru a facilita adoptarea metodelor de învățare online și mixte. Managementul eficient al unui mediu de învățare mixt necesită ca profesorii să înțeleagă și să gestioneze componentele față în față și online ale planificării și organizării cursurilor mixte. Flexibilitatea învățării, disponibilitatea și utilizarea tehnologiei, interacțiunea online, atitudinea față de tehnologie și gestionarea studiilor sunt elemente esențiale în predarea mixtă.

Constatăm mai multe provocări precum probleme tehnice și tehnologice, inegalitate în accesarea tehnologiei, cerința unor anumite infrastructuri, costul instrumentelor web și al materialelor de calitate, consum de timp, disponibilitatea și rezistența profesorilor și a studenților la schimbare. Luând în considerare nevoile contextelor și ale culturii didactice, cadrele didactice ar trebui să fie instruite pentru a realiza predarea mixtă prin organizarea de ateliere, concentrându-se în mod specific pe proiectarea sarcinilor și utilizarea instrumentelor tehnologice în contexte online și față în față. Prin urmare, considerăm că profesorii trebuie încurajați să îmbunătățească experiențele și abilitățile de învățare și predare mixtă pentru o predare semnificativă și activă într-o eră digitală.

Atitudinile profesorilor privind utilizarea instrumentelor online au influențat satisfacția acestora față de activitățile de predare și performanța didactică percepută. Autoeficacitatea profesorilor este legată pozitiv de comportamentul și practicile lor în clasă și de bunăstarea lor. Dintr-o perspectivă teoretică, aceste rezultate pot fi explicate prin teorii psihologice, cum ar fi teoria autodeterminării, potrivit căreia, o persoană este motivată dacă simte că are autonomie. Educația mixtă oferă un mediu de învățare în care profesorii dispun de flexibilitatea activităților organizate, iar această flexibilitate oferă autonomie, deoarece li se permite să facă alegeri în funcție de nevoi și preferințe.

Menținerea unor relații puternice în cadrul orelor virtuale joacă un rol important în promovarea rezultatelor pozitive, cum ar fi performanță academică îmbunătățită. Asigurarea interacțiunii frecvente între colegii prin intermediul instrumentelor de videoconferință permite participanților să construiască conexiuni mai puternice decât ceea ce ar fi posibil doar prin comunicarea bazată pe text. Subliniem și apariția unui sentimente de izolare pentru profesori, ceea ce poate genera depresie sau tulburări de anxietate dacă sunt lăsate necontrolate. Oboseala ecranului pe perioade lungi de timp poate deveni o problemă, putând provoca oboseală oculară și dureri de cap, care contribuie și mai mult la reducerea sănătății mintale, ceea ce ar putea afecta nivelurile de concentrare.

BIBLIOGRAFIE

1. CHEUNG, S.K., WANG, F.L. Blended Learning in Practice: Guest Editorial. *Journal of Computing in Higher Education*. 2019, 31, 229-232. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09229-8>.
2. CRABBE, M., STANDING, C., STANDING, S., KARJALUOTO, H. An Adoption Model for Mobile Banking in Ghana. *International Journal of Mobile Communications*. 2009, 7, 515-543. <https://doi.org/10.1504/IJMC.2009.024391>.
3. CRONJE, J. Towards a New Definition of Blended Learning. *Electronic Journal of e-Learning*. 2020, 18, 114-121. <https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.001>.
4. HUANG, C.Y., KAO, Y.S. UTAUT 2 Based Predictions of Factors Influencing the Technology Acceptance of Phablets by DNP. *Mathematical Problems in Engineering*. 2015, article ID: 603747. <https://doi.org/10.1155/2015/603747>.
5. BAKEER, A. Students' Attitudes towards Implementing Blended Learning in Teaching English in Higher Education Institutions: A Case of Al-Quds Open University. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2018, 8, 131-139. <https://doi.org/10.30845/ijhss.v8n6a15>.
6. LALIMA, DANGWAL, K.L. Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*. 2017, 5, 129-136. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116>.
7. O'BRIEN, T., FOSTER, S., TUCKER, E.L., HEGDE, S. COVID Response: A Blended Approach to Studying Sanitizer Station Deployment at a Large Public University. *Resilience Week (RWS)*. 2021, pp. 1-7. IEEE. <https://doi.org/10.1109/RWS52686.2021.9611795>.
8. ZAWACKI-RICHTER, O., MARÍN, V.I., BOND, M. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *Int J Educ Technol High Educ*. 2019, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.
9. WILLIS, R.L., LYNCH, D., FRADALE, P. Operationalizing Blended Learning to the context: Towards clarity in implementation. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2018, 4, 73-89.

PROMOVAREA STĂRII DE BINE DIN PERSPECTIVA ANALIZEI TRANZACȚIONALE

PROMOTING WELL-BEING FROM A TRANSACTIONAL ANALYSIS PERSPECTIVE

Mihăiță ROCA, *dr., conf. univ.,
Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România*

Mihăiță ROCA, *Phd, Assoc. Prof.,
"Petre Andrei" University of Iasi, Romania
ORCID: 0009-0009-4843-0636
E-mail: rocamihai@gmail.com*

CZU: 159.942.072:37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p30-47

Rezumat. În acest articol se propune o fundamentare teoretică și aplicativă a stării de bine în cadrul relațiilor educaționale. Plecând de la principiile filozofice promovate de EATA și valorificând contribuțiile semnificative ale lui Thomas Harris și Pio Scilligo, este prezentată o abordare integratoare a dezvoltării persoanei, în care pozițiile de viață, stările eului și semnele de recunoaștere joacă un rol esențial.

Starea de bine este analizată ca un construct complex, rezultat al unor decizii conștiente și al unei restructurări profunde a sinelui în relație cu ceilalți. Pentru mediul educațional, analiza tranzacțională oferă un cadru axiologic și metodologic robust, care susține o relaționare sănătoasă, bazată pe respect, recunoaștere și responsabilitate reciprocă. Relația profesor-elev este abordată astfel ca un spațiu de creștere și reflecție, care favorizează autonomia și dezvoltarea personală, atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor.

Prin integrarea modelului socio-cognitiv al analizei tranzacționale, în articol ne propunem o viziune educativă în care starea de bine nu este un simplu deziderat, ci o realitate posibilă, cultivată prin comunicare clară, decizii asumate și o pedagogie a autenticității. Din această perspectivă, cele abordate în articol pot contribui la configurarea unui climat școlar pozitiv și la formarea unor relații educaționale echilibrate și funcționale.

Cuvinte-cheie: stare de bine, analiză tranzacțională, recunoaștere, respect, educație, transformare.

Abstract. This article aims to provide a theoretical and applied foundation for well-being in educational relationships. Starting from the philosophical principles promoted by EATA and capitalizing on the significant contributions of Thomas Harris and Pio Scilligo, it presents an integrative approach to personal development, in which life positions, ego states and recognition signs play an essential role.

Well-being is analyzed as a complex construct, the result of conscious decisions and a profound restructuring of the self in relation to others. For the educational environment, transactional analysis offers a robust axiological and methodological framework that supports a healthy relationship, based on respect, recognition and mutual responsibility. The

teacher-student relationship is thus approached as a space for growth and reflection, which favors the autonomy and personal development of both teachers and students.

By integrating the socio-cognitive model of transactional analysis, the article proposes an educational vision in which well-being is not a simple desire, but a possible reality, cultivated through clear communication, assumed decisions and a pedagogy of authenticity. In this perspective, the article can contribute to the configuration of a positive school climate and the formation of balanced and functional educational relationships.

Keywords: well-being, transactional analysis, recognition, respect, education, transformation.

Promovarea stării de bine este o prioritate în educația de astăzi, acolo unde relația profesor-elev se conturează ca spațiu viu al creșterii personale și al întâlnirii autentice cu celălalt. Analiza tranzațională, înrădăcinată în perspectiva umanistă, oferă un cadru teoretic și practic pentru susținerea acestei relații, sprijinind construirea unui dialog bazat pe recunoaștere, autonomie și respect profund. În acest context, procesul educațional devine semnificativ, iar starea de bine nu este doar un ideal, ci o realitate posibilă, modelată prin alegeri conștiente, prezență și deschidere spre celălalt.

O fereastră larg deschisă spre aprofundarea stării de bine. O privire prin lentila analizei tranzaționale (AT) ne oferă posibilitatea de a ne apropia de o fereastră, prin care putem observa cum starea de bine este prezentată ca o realitate modelabilă. Ne propunem să pornim de la cele trei principii filozofice de la baza AT – egalitatea demnității umane, capacitatea de a gândi și de a decide, precum și posibilitatea de schimbare – cu scopul de a proiecta un demers psihopedagogic viabil pentru construirea unei relații sănătoase cu sine și cu ceilalți.

Analiza tranzațională are o perspectivă larg deschisă spre înțelegerea modalităților prin care experiențele noastre mai mult sau mai puțin plăcute pot fi reactivate și trăite, interpretate și redefinite. Eric Berne susține că acest parcurs experiențial este posibil prin cunoașterea unei „teorii solide și sistematice a personalității și a dinamicilor sociale bazate pe experiența clinică”. Ca reacție la psihoterapiile convenționale și la terapiile raționale, Berne a propus o metodă structurată în etape clar definite, cu o succesiune internă logică, pentru ca psihologul și pacientul, profesorul și elevul să poată determina în orice moment situația terapeutică sau educațională.

Asociația Europeană de Analiză Tranzațională (EATA) definește AT ca „o teorie a personalității și o metodă de psihoterapie care are în vedere o creștere și o schimbare personală” [1]. Afirmându-și apartenența la curentul umanist-existențialist, remarcându-se prin folosirea unui limbaj simplu, sintetic și clar – care permite explicarea conceptelor sale – și utilizând un construct format din trei părți, cunoscut ca modelul stărilor eului, această teorie își propune să explice cum sunt

structurați și cum funcționează oamenii din punct de vedere psihologic. Conform cursului 101 propus de EATA (2025), acest deziderat are la bază următoarele trei principii filozofice:

1. Toți oamenii sunt OK. Fiecare persoană are demnitate indiferent de ceea ce face și este din punct de vedere social, etnic, religios, social etc.

2. Fiecare persoană are capacitatea de a gândi și de a se autoafirma (doar în cazul în care a existat un accident sau o problemă medicală cu consecințe grave, această capacitate poate fi periclitată). În consecință, fiecare persoană poate decide în privința propriei vieți, poate crește și poate învăța.

3. Deciziile luate pot fi modificate. Persoana poate decide, poate schimba decizii, poate fi responsabilă. Deciziile personale depind de stadiul de dezvoltare în care ele au fost luate și, deși limitative, au fost, poate, cele mai bune decizii pe care o persoană le putea lua în acel moment. Unii autori, printre care Bob Goulding, Mary Goulding și Raffaele Mastromarino [5, p. 12], susțin că prin conștientizare și printr-un „proces de luare a unei noi decizii” sau de „microteaching”, persoana poate schimba ceea ce în prezent îi provoacă suferință și opta pentru o schimbare care să-i prezinte orizontul unei vieți marcate de starea de bine.

Aceste principii fundamentale folosite în AT deschid efectiv o fereastră spre starea de bine prin valorizarea persoanei ca ființă demnă, capabilă să decidă și să se transforme, practic, susțin un proces educațional și relațional în care creșterea interioară este posibilă, iar schimbarea devine o expresie a libertății umane.

Starea de bine și perspectiva celor patru poziții de viață. Remarcat în literatura de specialitate ca cel mai cunoscut popularizator al AT propus de Eric Berne, psihiatrul Thomas Harris a devenit renumit pentru conceptualizarea și folosirea în AT a celor patru poziții de viață, prezentate în lucrarea *Eu sunt OK – tu ești OK*, un bestseller în înțelegerea stării de bine.

Harris a constatat că multe persoane susțin cu insistență că au avut o copilărie fericită și că nu au ajuns niciodată la convingerea: eu nu sunt OK – tu ești OK. Cu toate acestea, distinsul psihiatru este convins că „foarte devreme în viață, toți copiii ajung la concluzia: eu nu sunt OK. Ei trag o concluzie și în privința părinților lor: ei sunt OK. Acesta este primul lucru de care își dau seama în încercarea lor de-o viață de a se înțelege pe sine și lumea în care trăiesc. Poziția eu nu sunt OK – tu ești OK este cea mai determinantă poziție din viață. Este înregistrată permanent și va influența toate acțiunile copilului” [4, p. 66-67].

Din experiența clinică și din cercetările făcute, Harris [4, p. 67-72] a documentat faptul că noi putem să re trăim cele mai timpurii experiențe prin întoarcerea la forma de nou-născut. Pornind de la această ipoteză, el a ajuns la definirea următoarelor patru tipuri de naștere ale unei persoane de la concepție la vârsta de cinci ani: nașterea celulară (concepția), nașterea fizică (respirația), nașterea

psihologică (recunoașterea încă din primele luni de viață) și nașterea socială (școlară). Astfel, chiar dacă „rememorarea” primei perioade de viață nu este posibilă – în pofida faptului că, în cele nouă luni dintre concepție și nașterea biologică, viața se manifestă în cel mai bun mediu pe care o persoană poate să-l experimenteze, bebelușul nu poate să folosească „cuvinte” (reacțiile sale se limitează la senzații, la sentimente și, poate, fantezii arhaice), este împins apoi afară într-o stare de contrast catastrofal (expus unor experiențe extreme și străine, separat și abandonat, rupt și lipsit de legături) și la numai câteva clipe intră în contact cu un salvator (un alt om care îl ia în brațe, îl învelește, îl sprijină, îl recunoaște prin gestul alinător al semnelor de recunoaștere, *strokes*).

Fiecare copil ajunge în contact direct cu prima informație care îi declanșează dorința de a trăi: înțelege astfel că viața nu este în totalitate rea, că este o reîmpăcare și o restabilire a apropierei (mângâierea, ca semn de recunoaștere, sau contactul corporal repetat, element esențial pentru supraviețuire). O cale nouă i se deschide înainte și i se prezintă în primii doi-trei ani de viață: o cale marcată de sentimente în relația dintre el și ceilalți (în principal mama), sentimente legate de semnele de recunoaștere (mângâieri) și de lipsa lor, o stare de echilibru (exprimat în tipare secvențiale la nivel preverbal), produs al concluziei despre el și despre ceilalți, mai exact al „poziției sale de viață”.

Din momentul în care poziția copilului este hotărâtă, el va avea ceva solid cu care să lucreze: „o bază sigură pentru predictibilitate” [2]. Din acel moment, deoarece procesele sale mentale timpurii sunt limitate la dorința succesului sau la adaptarea practică, copilul se va confrunta cu provocarea esențială a vieții sale: „Dacă eu nu sunt OK și tu ești OK, ce pot să fac pentru ca tu, o persoană OK, să fii bună cu mine, o persoană non-OK?” [4, p. 72].

Poziția de viață adoptată este pentru copil o impresie adevărată și este cea mai bună pentru situația în care se află – este starea sa de echilibru: Adultul¹ din copil a dobândit prima sa stăpânire a „sensului vieții”.

Haris susține că AT a structurat următoarea clasificare a celor patru poziții de viață posibile, poziții față de sine și față de ceilalți [4, p. 74-86].

1. Eu nu sunt OK – tu ești OK

Este poziția universală pentru copilăria timpurie, reprezintă concluzia logică a copilului în contextul nașterii și al primei copilării. În timp ce semnele de recunoaștere fac posibilă existența unui OK, concluzia copilului despre el însuși conduce la exprimarea primului non-OK. De altfel, recunoașterea și schimbarea

¹ Am optat pentru scrierea cu majusculă a unor cuvinte de specialitate în AT, de exemplu, Adult, Părinte, Copil, Propunător, Respondent, Observator, cu scopul de a le evidenția semnificația și de a evita o posibilă confuzie cu semnificația acestor cuvinte în limbajul comun.

Copilului non-OK din fiecare dintre noi – un scenariu de viață care confirmă starea de non-OK – este prima cale agreabilă, curativă, prin care devoalăm și nevoia puternică pentru mângâiere, și senzația de a fi „la mila altuia”, și prezența jocului psihologic.

2. Eu nu sunt OK – tu nu ești OK

Până la sfârșitul primului an de viață, copilul se deplasează singur și parcă nu mai are nevoie de a fi luat în brațe. Când stimulările încetează și semnele de recunoaștere dispar pe parcursul celui de-al doilea an de viață, făcând loc stării de abandon și dificultate continuă, copilul ajunge la concluzia: eu nu sunt OK – tu nu ești OK. E o situație foarte delicată, notează Alain Cardon, Vincent Lenhardt și Pierre Nicolas: pentru copil, „nevoia de stimulări este, de fapt, o nevoie vitală, la fel ca nevoia de a se hrăni, de a dormi, de a avea căldură” [3, p. 81]. Lipsit de o nevoie de schimb reciproc cu mediul fizic sau social și neavând surse de mângâiere, Adultul (din copil) își oprește oarecum dezvoltarea, alege să renunțe în fața provocărilor zilnice, chiar se vede fără speranță, optează pentru a trece prin viață respingând recunoașterea și aplicând tuturor concluzia: tu nu ești OK.

3. Eu sunt OK – tu nu ești OK

Este decizia luată în cel de-al doilea sau în cel de-al treilea an de viață. Aici apare OK-ul ca produs al „autorecunoașterii” și e foarte important, susține Harris, să căutăm răspunsul la următoarele întrebări: „Aici apare OK-ul, dar de unde provine?”, „Unde este sursa recunoașterii dacă tu nu ești OK?” [3, p.80]

Mai exact, ce anume îl determină pe copil să se decidă pentru această poziție de viață? Este o întrebare imperativă, deoarece copilul mic dezvoltă strategii pentru a se alina singur. Definind „criminală” a treia poziție de viață, Harris este convins că autorecunoașterea apare în timp ce copilul se vindecă în urma unor răni majore, ca urmare a faptului că este abuzat o perioadă suficient de lungă de către părinții care primesc de la propriul copil acest tip de mesaje: „Voi fi bine dacă mă lași în pace”; „Eu sunt bine singur”; „M-ai rănit! Nu ești OK. Eu sunt OK – tu nu ești OK” [3, p.80].

Copilul abuzat fizic simte efectul injoncțiunilor și, dat fiind că a văzut ce este duritatea și știe cum să fie dur, în același timp, trăiește brutalitatea și experimentează supraviețuirea. Practic, el refuză să cedeze și, pe măsură ce crește, va începe să riposteze. Este poziția care, atunci, i-a salvat viața, și care, mai târziu, îi va cauza probleme când va refuza să privească în interiorul său și va considera că întotdeauna este „vina celorlalți”, că este întotdeauna „problema celorlalți”.

4. Eu sunt OK – tu ești OK

Șansa stării de bine se află în alegerea conștientă și verbală din această poziție de viață. În timp ce primele trei sunt inconștiente, stabilite în primii ani de viață, eu sunt OK – tu ești OK apare prima și persistă în majoritatea oamenilor pe întreg parcursul vieții. Este decizia care nu numai că include o cantitate infinit de mare de

informații despre individ și despre ceilalți, dezvăluite și transmise, ci cuprinde totodată și posibilitățile netrăite încă ce există în abstracțiile filozofice și religioase.

Decizia luată de copil pentru starea de bine specifică acestei poziții de viață este bazată pe gânduri, credință și riscul acțiunii. Este pentru el o experiență transformatoare, este și norocul de a avea mai multe informații decât alții despre circumstanțele din jurul pozițiilor inițiale, este și șansa de a fi ajutat devreme să ia decizia pentru această poziție, descoperind că este OK prin expunere repetată la situații în care poate să-și dovedească propria valoare și valoarea celorlalți.

Thomas Harris subliniază că decizia luată în stabilirea unei poziții este poate „una dintre primele funcții ale Adultului copilului”, pe baza „informațiilor din Părinte și Copil” [4, p. 82-83]. În încercarea de a da sens propriei vieți până la vârsta de trei ani, fiecare copil nu alunecă într-o nouă poziție, ci optează pentru una dintre cele patru poziții de viață.

Până la vârsta de trei ani, copiii decid să „gândească” și să „simtă” pentru a ajunge la ceea ce le este necesar și încep să folosească propriile resurse interne pentru a rezolva problemele, mai degrabă decât să se bazeze pe cele ale celorlalți [6, p. 152]. Pentru unii copii, din nefericire, pe baza propriilor emoții și impresii (lipsite de beneficiul informațiilor externe, modificate), poziția a patra este schimbată cu a doua sau a treia. Modalitatea prin care ei vor putea decide eu sunt OK sau prin care, mai târziu, vor lua o nouă decizie pentru această poziție este „să lămurească situația nefericită din copilărie care stă la baza primelor trei poziții și să dovedească în ce fel comportamentul actual perpetuează acele poziții” [4, p. 85].

Abordarea evolutivă și relațională în analiza tranzacțională socio-cognitivă. Pio Scilligo a propus un model de analiză tranzacțională în cheie socio-cognitivă, în care a prezentat aplicabilitatea stărilor eului în aprofundarea stării de bine și a disconfortului psihic. În cadrul AT, conceptul „stare a eului” este central în înțelegerea modului în care ființa umană funcționează în relație cu sine și cu ceilalți. Tradițional, stările eului erau descrise în termeni structurali și funcționali, fiind asociate cu Copilul, Adultul și Părintele (modelul PAC), fiecare cu propriile trăsături de gândire, simțire și comportament. În lucrarea *Analiza tranzacțională socio-cognitivă* (2009), profesorul Pio Scilligo² propune o reconceptualizare profundă a acestor stări, oferind un cadru de interpretare mai larg, ancorat în procesele evolutive ale ființei umane [9].

A. Abordarea funcțional-dinamică a stărilor eului

Spre deosebire de perspectiva clasică, Scilligo adoptă o abordare funcțional-dinamică, considerând stările eului ca expresii ale următoarelor dimensiuni

² Informațiile din această scurtă sinteză despre manifestările stărilor eului sunt preluate din Scilligo, 2009, *Analisi transazionale socio-cognitiva*.

fundamentale ale existenței: supraviețuirea, adaptarea, dezvoltarea și relaționarea [9, p. 17-18]. În acest sens, prezentând structura de bază a noului model de AT, el distinge patru dimensiuni esențiale care definesc funcționarea psihologică a individului.

1. **Dimensiunea plăcere-durere** reprezintă capacitatea ființei umane de a simți, de a se bucura sau de a suferi. Este o dimensiune afectivă fundamentală, care se află la baza tuturor comportamentelor motivaționale și emoționale. Această dimensiune este esențială pentru supraviețuire, deoarece semnalează ceea ce este benefic sau periculos pentru organism și pentru echilibrul psihic.
2. **Dimensiunea activ-pasiv** reflectă modul în care persoana reacționează la schimbările mediului. Această dimensiune are legătură cu capacitatea de a acționa, de a se mobiliza în fața provocărilor sau, dimpotrivă, de a se retrage, a deveni reactivă sau pasivă în fața dificultăților. A fi activ înseamnă a avea inițiativă, a influența mediul, în timp ce a fi pasiv se referă la adaptarea prin inhibare sau supunere.
3. **Dimensiunea relațională** este centrată pe capacitatea ființei umane de a crea și menține relații semnificative, bazate pe interdependență, comunicare și atașament. Această dimensiune se manifestă prin implicarea afectivă și cognitivă în relații, prin capacitatea de a construi legături durabile și de a contribui la menținerea speciei prin cooperare și protejarea celorlalți.
4. **Dimensiunea evolutivă** are în vedere dezvoltarea psihologică și biologică a ființei umane, începând cu un sine inițial nediferențiat, care se formează și se diferențiază progresiv prin contactul cu lumea. Această dimensiune reflectă maturizarea sinelui și complexitatea structurilor interne de reprezentare și funcționare.

Pornind de la aceste patru dimensiuni, Scilligo redefineste stările eului nu doar ca structuri fixe de personalitate, ci ca moduri de a fi care reflectă evoluția, poziționarea afectivă și raportarea la ceilalți. În această nouă perspectivă, el păstrează clasificarea tripartită a stărilor eului – Copil, Adult, Părinte – și le analizează în contextul dezvoltării cognitive și afective, bazându-se pe stadiile evolutive descrise de Jean Piaget.

B. Stările eului în contextul dezvoltării cognitive și afective

Integrarea dezvoltării cognitive și afective în prezentarea stărilor eului îi permite lui Pio Scilligo [9, p. 51-72] să obțină o perspectivă profundă asupra structurii psihice umane. Așa cum sunt prezentate în noua teorie pe care o propune, stările Copil (expresia sinelui afectiv și creativ), Adult (interiorizarea normelor și sursa autorității interioare) și Părinte (centrul de echilibru rațional și decizional)

exprimă moduri distincte de a fi și de a exista, fiecare cu funcții esențiale pentru echilibrul interior și relaționarea autentică.

a) Stările Copil ale eului

Stările Copil reflectă primele forme de organizare psihică ale individului și sunt strâns legate de dezvoltarea timpurie, în special de etapele senzorio-motorie, preoperațională și operațională concretă din modelul cognitiv propus de Jean Piaget. În această fază, comportamentul este profund influențat de mediu și de satisfacerea nevoilor imediate, iar gândirea este centrată pe percepție, intuiție și experiența concretă.

Stările Copil se manifestă prin spontaneitate, curiozitate, trăirea intensă a emoțiilor și tendința de a reacționa impulsiv. Schema sinelui creativ-explorativ a Copilului se caracterizează în două moduri: „ca agent în relație cu ceilalți prin următoarele calități operative: afirmare și diferențiere, deschidere și exprimare, autoprotejare și autoperfecționare, resemnare și supunere, lingușire și frământare, protest și retragere, evitare și baricadare; ca agent în relație cu sine prin următoarele calitățile descriptive: a visa cu ochii deschiși și a se neglija, a fi spontan și liber, a se accepta și a se explora, a se primi și a se susține” [9, p. 69].

Scilligo nu idealizează starea Copil, dar nici nu o reduce la o simplă expresie de infantilism. El subliniază că această stare este funcțională și necesară, mai ales atunci când este echilibrată de celelalte componente ale eului. Atunci când este integrată într-un sine matur, starea Copil devine sursa creativității, a intuiției și a autenticității relaționale. Astfel, Copilul nu este doar ceea ce am fost, ci și o parte vie din ceea ce suntem – o forță interioară ce trebuie recunoscută, acceptată și valorificată în mod conștient.

b) Stările Adult ale eului

Stările Adult ale eului reprezintă dimensiunea funcțională a psihicului în care domină raționalitatea, gândirea critică și autonomia decizională. Această stare corespunde stadiului operațiunilor formale din teoria lui Jean Piaget, în care gândirea devine abstractă, logică, ipotetico-deductivă și orientată spre rezolvarea de probleme complexe.

Starea Adult este descrisă ca o instanță psihică ce mediază între impulsurile afective ale Copilului și valorile internalizate ale Părintelui. El este observatorul și evaluatorul comportamentului, al realității interne și externe. Este capabil să analizeze obiectiv situații, să identifice opțiuni, să anticipeze consecințe și să ia decizii pe baza datelor, nu pe baza emoțiilor sau a presiunilor externe.

Schema sinelui normativ al Adultului se caracterizează ca „agent mediator în examinarea realității, în raport cu propria creativitate și propria normativitate, prin următoarele calități operative: a alege și a decide, a examina și a evalua, a se apropia și a împărtăși, a programa și a organiza, a limita și a oferi direcție, a bloca și a

pedepsi, a elimina și a distruge, a izola și a neutraliza – toate acestea în termeni de concluzii derivate din experiență, deducții și inducții logice sau din observarea relațiilor de cauzalitate” [9, p. 69].

Această stare nu este rece sau detașată, ci este centrul de autoreglare al persoanei – echilibrul care permite adaptarea optimă în situații variate. În context social și profesional, starea Adult este indispensabilă pentru funcționarea eficientă, pentru rezolvarea de conflicte, gestionarea emoțiilor și asumarea responsabilității personale. În plan terapeutic și educațional, dezvoltarea acestei stări este esențială. Scilligo susține că o identitate psihică sănătoasă presupune un Adult interior puternic, flexibil, capabil să integreze armonios nevoile Copilului și regulile Părintelui, fără a deveni captiv niciuneia dintre celelalte două stări. Adultul este agentul integrator al Eului, cel care face posibilă autonomia autentică.

c) Stările Părinte ale eului

Stările Părinte ale eului sunt descrise ca o expresie a interiorizării figurilor parentale, a persoanelor cu rol de autoritate, de ghid sau de protecție din perioada copilăriei. Aceste stări conțin structuri cognitive, afective și comportamentale orientate spre stabilirea de limite, transmiterea de valori, asumarea responsabilității față de sine și față de ceilalți.

Starea Părinte se manifestă în două forme principale:

- Părintele normativ se exprimă prin reguli, interdicții, critici, cerințe; îndeplinește o funcție de control, de constrângere, dar și de structurare a comportamentului.
- Părintele grijuliu se exprimă prin empatie, protecție, suport emoțional și grijă față de ceilalți; este o instanță afectivă pozitivă, care oferă siguranță și validare.

În viziunea lui Scilligo, Părintele matur nu este autoritar, ci responsabil și echilibrat, este capabil să dea libertate, dar și să traseze limite, să protejeze fără a controla, să sprijine fără a infantiliza.

În mod descriptiv, schema de sine a Părintelui se caracterizează în două forme principale: „ca agent în relație cu ceilalți prin următoarele calități operative: a elibera și a emancipa, a confirma și a înțelege, a susține și a consola, a ajuta și a proteja, a supraveghea și a gestiona, a blama și a umili, a ataca și a respinge, a ignora și a neglija; ca agent în relație cu sine, se caracterizează prin următoarele calități descriptive: a se proteja și a se susține, a se regla și a se limita, a se reprima și a se tiraniza, a se respinge și a se autodistruge” [9, p. 69].

Scilligo accentuează faptul că aceste stări nu sunt doar reproducerea mecanică a mesajelor parentale, ci sunt construcții interioare active, care pot fi modificate, reinterpretate și adaptate. Ele joacă un rol crucial în procesul de socializare și în

transmiterea normelor culturale, dar pot deveni și surse de rigiditate sau de judecată excesivă dacă nu sunt integrate critic.

Importanța stărilor Părinte este dublă: pe de o parte, ele oferă coerență morală și capacitate de orientare etică; pe de altă parte, ele permit individului să joace roluri de ghid sau sprijin pentru alții. La nivel social, aceste funcții sunt esențiale pentru coeziunea grupurilor și pentru continuitatea valorilor.

O analiză aprofundată a stărilor PAC ale eului relevă complexitatea sinelui uman. Scilligo subliniază că echilibrul psihologic autentic derivă din integrarea armonioasă a impulsivității copilului, raționalității adultului și responsabilității părintelui. Împreună, aceste stări reflectă dinamica maturizării și a identității personale în relație cu sine și cu ceilalți.

Stările eului și pătrimea stării de bine. Stările Eului se manifestă în funcție de nivelurile de afectivitate și activitate, precum și în funcție de diferențierea și interacțiunea dintre sinele intrapsihic și sinele relațional³.

1. Stările sine ale eului

Stările eului (modelul PAC) nu sunt statice sau uniforme, ci implică o dinamică funcțională în cadrul a două dimensiuni fundamentale: afectivitatea (axa durere ↔ plăcere) și activitatea (axa pasivitate ↔ activitate).

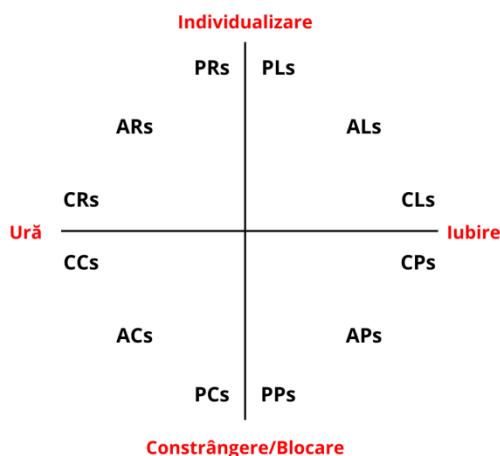


Figura 1. Reprezentare dimensională a Stărilor Sine Evolutive ale Eului
(P=Părinte, A=Adult, C=Copil; L=Liber, P=Protector, C=Critic, R=Rebel. Axa orizontală este a afectivității și cea verticală – a interdependenței pasive sau active)

³ Informații din această scurtă sinteză despre manifestările stărilor eului sunt preluate din Scilligo, 2009, *Analisi Transazionale Socio-Cognitiva* și din descrierea pe care Pio Scilligo și Suzanna Bianchini o fac în articolul *Analisi Transazionale Socio-Cognitiva*, publicat în revista *Psicologia, Psicoterapia e Salute*, 2006, vol 12, nr. 3, p. 349-371.

Cele trei categorii ale stărilor eului (figura 1) au manifestări diferite în funcție de nivelul lor de afectivitate (durere-plăcere) și de activitate (pasivitate-activitate) care le caracterizează; de asemenea, sunt structurate într-un sistem complex care descriu eul psihologic, un set complex de stări de sine ale eului. Aceste stări sunt definite de gânduri, sentimente și comportamente nu neapărat de natură relațională, dar care iau naștere totuși în relația cu noi înșine, cu ceilalți oameni și cu lumea în general.

O anumită stare (de exemplu, Copil) poate fi trăită și exprimată într-o manieră activă și pozitivă (Copil liber, bucuros și creativ, pătrimea din dreapta sus), dar și într-o manieră pasivă și negativă (Copil rebel, rănit și frustrat, pătrimea din stânga sus). Același principiu se aplică și stării Părinte (care poate fi protectoare și caldă sau autoritară și rece) și Stării Adult (care poate fi analitică sau detașată, implicată sau inhibată).

Stările PAC specifice eului psihologic din prima pătrime (dreapta sus, pătrimea stării de bine) sunt caracterizate prin afectivitate pozitivă și activitate; sunt stările eului Copil Liber, Adult Liber, Părinte Liber. Pentru cele trei stări ale eului prototipice, luate în ordinea CL, AL, PL, crește dimensiunea de activitate și scade dimensiunea afectivității pozitive; niveluri ridicate de CL și AL indică complexitate mentală, experiență activă și conceptualizare abstractă:

- CL – o binevoitoare creativitate în explorare: „sunt bucuros și afectuos cu mine, mă stimez și mă apreciez, îmi vreau binele și mă tratez cu respect”.
- AL – contact emoțional, structurarea și gestionarea stărilor emoționale: „mă accept așa cum sunt, reflectez și gândesc ascultându-mi sentimentele și emoțiile, înțeleg cum se simt ceilalți”.
- PL – capacitate mediu ridicată de gestionare flexibilă a reglementărilor (valori ale) interiorizate: „liber și spontan aleg și fac lucrurile așa cum doresc eu, urmez regulile mele personale respectându-mă pe mine și pe alții”.

2. Stările de sine relaționale ale eului

În relațiile cu alte persoane sunt structurate gânduri, sentimente și comportamente ale eului relațional, adică a sinelui relațional sau social. Acest sine relațional este un ansamblu organizat și ierarhic de stări ale eului (figura 2) care se raportează la alte figuri importante.

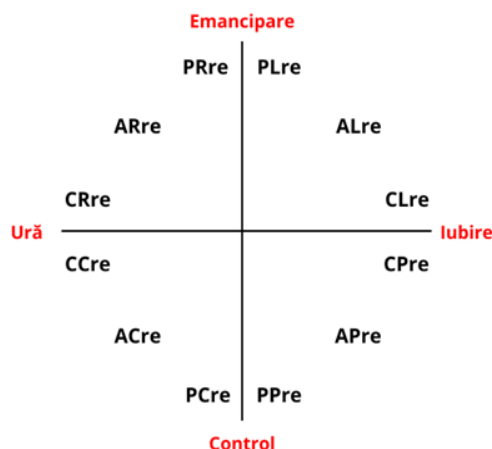


Figura 2. Reprezentarea dimensională a stărilor relaționale (re) evolutive ale eului Propunătorului (Părinte Relațional)

Stările relaționale ale eului sunt împărțite în două tipuri:

- Propunătorul: stările eului care descriu memorii declarative și procedurale cu privire la persoana care inițiază acțiunea în relație și care dă sau ia putere celuilalt. Din punct de vedere relațional, este în poziția activă, dă și ia putere Respondentului.
- Respondentul: stările eului descriptive ale persoanei care răspunde Propunătorului și care își dă sau își ia puterea sieși; din punct de vedere relațional, se află în poziție pasivă.

Stările PAC ale Propunătorului: au pe axa orizontală afectivitatea, iar pe axa verticală – pasivitate-activitate. În ceea ce privește gestionarea puterii relaționale, acordă putere celuilalt la polul „emancipare” și ia putere celuilalt la polul „control”. Sunt numite stările eului din poziția Părinte Relațional, care, în diferite moduri, dă putere celuilalt sau o ia.

Stările eului din prima pătrime (dreapta sus, pătrimea stării de bine) a Propunătorului sunt definite, în general, în modul următor:

- PLre lasă libertatea de a face și de a alege: „îi dau libertatea să facă, să aleagă și să fie așa cum este bine pentru el și cum preferă el”.
- ALre se consideră egal, ascultă în mod activ și este deschis la o diversitate de puncte de vedere: „îl las să-și exprime în mod liber punctele de vedere, îi ascult ideile, îl iubesc chiar dacă gândește diferit de mine”.
- CLre acceptă necondiționat, întâmpină, activ, cu dragoste: „mă gândesc că este bine așa cum este, îl accept în mod sincer, îl iubesc, îl calmez, îl primesc cu căldură”.

În fiecare din cele patru pătrimi avem procese distincte. Când o stare relațională este activată, se activează și modelul de sine operativ caracteristic acelui sine operativ relațional. De exemplu, starea eului Copil se exprimă mânios și îl lasă singur pe celălalt în a doua pătrime (stânga sus), pedepsește și tratează rău pe celălalt în a treia pătrime (stânga jos), ajută, susține și are grijă de celălalt în a patra pătrime (dreapta jos).

Stările PAC ale Respondentului au pe axa orizontală afectivitatea și pe axa verticală – pasivitate-activitate (figura 3). La nivel relațional, puterea este gestionată la polul „afirmare” și este anulată la polul „supunere”.

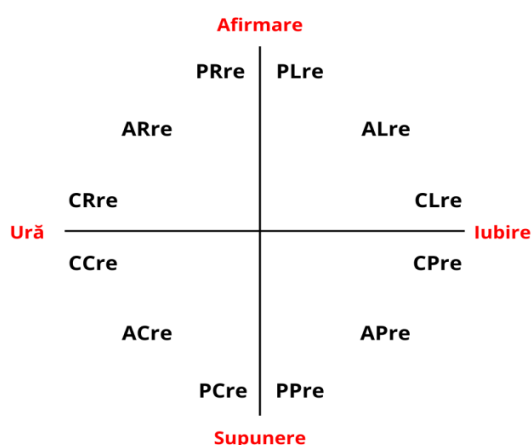


Figura 3. Reprezentarea dimensională a Stărilor Relaționale (re)evolutive ale Eului Respondentului (Copil Relațional)

Stările eului din prima pătrime (dreapta sus, pătrimea stării de bine) a Respondentului sunt definite astfel:

- PLre exprimă ceea ce gândește, ia decizii personale: „sunt autonom cu o identitate sigură și distinctivă, exprim ceea ce gândesc în mod clar și iau decizii personale”.
- ALre se exprimă sincer, își comunică gândurile și sentimentele într-o manieră prietenoasă: „mă exprim în mod direct și transparent, îmi comunic gândurile și sentimentele în mod clar și cordial”.
- CLre este vesel și își dă permisiunea de a răspunde celuilalt: „sunt bucuros și încântat alături de el, mă distrez și sunt bucuros să stau cu el, cu afecțiune îmi dau permisiunea de a merge cu el și de a mă încredința lui”.

Ca și în cazul Propunătorului, stările eului Respondentului au un parcurs relațional specific în funcție de pătrimea în care se află. De exemplu, starea eului Părinte poate face ce îi place și ce i se pare, în mod invers, pe dos (a doua pătrime, stânga sus), este dispus să execute silit dispozițiile Propunătorului și să nu țină cont

de sine (a treia pătrime, stânga jos), este predispus să accepte propuneri, sugestii și explicații de la Propunător (a patra pătrime, dreapta jos).

Această nuanțare funcțională a eului psihologic și a eului social aduce o finețe analitică majoră în interpretarea comportamentului uman, permițând o înțelegere mai profundă a modului în care persoana răspunde la stimuli, în funcție de gradul de implicare emoțională și de modul de acțiune adoptat.

Aplicații: promovarea stării de bine în sala de clasă. În contextul educațional contemporan, relația profesor-elev reprezintă un factor determinant pentru climatul socio-educational, implicit pentru starea de bine a celor implicați în procesul de predare-învățare-evaluare. Pentru ca această relație să susțină eficient adaptarea continuă la schimbările rapide ale societății actuale, notează autoarea Elena Puzur, este esențial să se creeze „condiții educaționale optime care să favorizeze dezvoltarea caracteristicilor integratoare ale personalității” [7, p. 17].

Doar astfel, educația poate deveni un cadru relațional și formativ care să susțină dezvoltarea echilibrată și rezilientă a individului. În acest sens, ar trebui deseori să ne amintim că nimic nu este mai angajant în viață decât sentimentul responsabilității față de realizarea propriei existențe: „perceperea și conștientizarea acestei tensiuni ne determină să fim preocupați și dispuși să declanșăm cu entuziasm energii creatoare” [11, p. 169].

Analiza tranzacțională, în calitate de teorie a personalității, oferă un cadru conceptual robust și aplicabil, menit să sprijine dezvoltarea unei relații interpersonale sănătoase, bazată pe respect, recunoaștere și responsabilitate reciprocă. Din perspectivă psihopedagogică, folosirea AT presupune aplicarea conștientă a celor trei principii filozofice fundamentale care stau la baza acestui model teoretic, în care toți oamenii sunt OK, fiecare persoană are capacitatea de a gândi și de a se autoafirma, având convingerea că deciziile luate pot fi modificate. Acest model poate acționa ca un reper axiologic în procesul educațional, orientând cadrele didactice spre o atitudine incluzivă, necondiționat pozitivă și deschisă către dezvoltarea potențialului fiecărui elev.

Pentru a sprijini implementarea practică a AT în mediul educațional, propunem în continuare câteva exemple și activități didactice adaptate nivelului de dezvoltare al elevilor, cu accentul pe relaționare și reflecție, responsabilizare și folosirea permisiunilor. Considerăm că este important ca profesorii și elevii să înțeleagă rolul important al permisiunilor (a semnelor de recunoaștere) în interacțiunile zilnice, nu numai în sala de clasă, cu scopul de a evita astfel „conflictul părintesc”, care se poate manifesta în scenarii inconștiente (zise „părintești”) și care nu cuprinde altceva decât situații relaționale încărcate de aspecte din trecut ce nu au fost încă rezolvate în relația copil-părinte [8, p. 162].

1. „Eu sunt OK – tu ești OK”

Activitatea poate fi propusă în ciclul primar, cu scopul de a stimula un climat pozitiv în clasă prin promovarea încrederii în sine și în ceilalți.

Învățătorul le propune elevilor să se așeze în grupuri mici, dispuși în cerc. Fiecare primește un *post-it* și indicația de a scrie o calitate pe care o apreciază la colegul din stânga. Fiecare elev citește cu voce tare ceea ce a scris, apoi poate adăuga ce anume l-a condus la formularea respectivei calități. Învățătorul încheie exercițiul subliniind ideea că „fiecare dintre noi este OK și are ceva valoros de oferit”.

Această activitate stimulează semnele de recunoaștere pozitivă (*stroking*) și întărește poziția de viață „eu sunt OK – tu ești OK”, contribuind astfel la crearea unui climat de apartenență și respect.

2. „Călătorie spre starea de bine”

Activitatea poate fi propusă elevilor din ciclul gimnazial, cu scopul de a promova starea de bine prin conștientizarea și dezvoltarea stărilor PAC funcționale ale eului (CL, AL, PL). Elevii vor învăța să recunoască diferite stări ale eului (specifice AT) și vor reflecta asupra modului în care acționează în situații de zi cu zi. Sub îndrumarea consilierului școlar, vor exersa autoreglarea emoțională și luarea deciziilor dintr-o poziție funcțională.

Consilierul prezintă pe tablă (sau pe flipchart) o imagine simplificată cu cele patru pătrimi (afectivitate pozitivă/negativă ↔ activitate/pasivitate), marchează locul CL, AL, PL; CR, AR, PR, etc. și prezintă semnificațiile stărilor PAC din pătrimea stării de bine prin câteva tranzacții specifice. Cu indicația de a reflecta și de a răspunde în scris, distribuie apoi elevilor o fișă de lucru (structurată pentru orientare, nu pentru evaluare) cu următoarele întrebări:

1. Gândește-te la o situație în care ai fost creativ. Ce ai simțit? Cum ai reacționat?
2. Amintește-ți un moment în care te-ai simțit furios, rușinat sau frustrat. Ce parte din tine a vorbit?
3. Ce ai face diferit data viitoare?

În grupuri mici, elevii pot împărtăși ceea ce doresc din fișa lor de lucru. Consilierul animă și susține activitatea de grup prin următoarele întrebări:

- Ce ai învățat despre tine?
- Ce stare ai vrea să activezi mai mult?
- Cum te poate ajuta această imagine (imagine simplificată cu cele patru pătrimi) să ai o stare de bine stabilă?

Activitatea îi ajută pe elevi să exploreze într-un mod structurat și empatic complexitatea propriului eu psihologic, folosindu-se de instrumente concrete pentru

autoconștientizare, autoreglare emoțională și promovarea stării de bine la nivel personal și în mediul școlar.

3. „Cine sunt eu în relație cu ceilalți?”

Activitatea este propusă elevilor din ciclul liceal cu scopul exersării rolurilor relaționale într-un cadru structurat și controlat. Prin joc de rol și dramatizare, consilierul școlar creează cadrul în care elevii pot interpreta activ (Propunător/Respondent) și reflexiv (Observator) dinamica relațională. Sunt propuse două scenarii: exersarea reacțiilor funcționale (acceptare, ascultare, susținere) și observarea reacțiilor disfuncționale (retragere, control, respingere). Dublarea scenariilor are rolul de a crea contrast afectiv și cognitiv, cu scopul de a stimula atât învățarea prin opoziție, cât și recunoașterea și conștientizarea propriului stil relațional.

Consilierul școlar prezintă un scenariu cotidian și semnificativ, de exemplu: „Un coleg nu îți răspunde la salut timp de câteva zile și observi că te evită. Într-o pauză, te hotărăști să-i spui că ai observat acest comportament și vrei să afli dacă s-a întâmplat ceva”.

Elevii sunt informați că vor interpreta acest scenariu în două variante:

1. În prima variantă, elevul care inițiază conversația (Propunătorul) folosește o stare disfuncțională a eului relațional: acuză, reproșează, controlează sau se retrage.
2. În a doua variantă, același elev exprimă o stare funcțională a eului relațional: ascultă activ, exprimă empatie, întreabă deschis și oferă susținere.

Elevii sunt împărțiți în grupe de câte trei: unul joacă rolul Propunătorului, altul este Respondentul, al treilea – Observatorul, care are sarcina de a nota tiparele de comunicare și reacțiile afective ale celor doi colegi.

După fiecare redare a scenariului (în varianta disfuncțională și funcțională), grupul discută folosind următoarele întrebări:

- Ce emoții au apărut în timpul interacțiunii?
- Cum s-a simțit fiecare în rolul jucat?
- Ce diferențe au fost între cele două versiuni?

În funcție de obiectivele fixate și de timpul alocat, consilierul școlar poate propune elevilor schimbarea rolurilor, astfel încât fiecare să experimenteze cele trei posturi.

Activitatea are un impact formativ profund asupra elevilor de liceu. Într-un cadru securizant și coordonat de consilierul școlar, elevii experimentează direct puterea comportamentului relațional, empatia activă și responsabilitatea față de sine și față de celălalt, conștientizând astfel valoarea stării de bine și a climatului pozitiv în grupul de colegi.

Concluzii. Analiza tranzacțională ne oferă un limbaj al clarității psihologie și un cadru de reconfigurare profundă a vieții. În acest cadru, ne exprimăm starea de bine prin motivația de a prețui viața, de a o trăi în libertate, alimentați de valorile care stau la baza tezaurului civilizației noastre. Putem spune că starea de bine este „locul” în care putem descoperi cu uimire și satisfacție cum „cea mai mare parte din energia noastră de zi cu zi este folosită în luarea de decizii” [4, p. 87], cum deciziile noastre vechi pot fi rescrise, cum viața nu este fixată în trecut, ci trăită în prezent, aici și acum, deschisă fiind spre viitor.

Cadrul educațional de azi are misiunea de a transmite generației actuale că a trăi în starea de bine înseamnă a recunoaște că putem învăța, crește și alege mereu și mereu. Fiecare zi poate deveni astfel o oportunitate de reorganizare, de creare a unui spațiu intern și personal, educațional și social locuit de sens, motivație și curaj – un spațiu în care viața este ca un proiect alimentat de autenticitate, autonomie și responsabilitate.

Analiza tranzacțională ne oferă, așadar, un cadru coerent și aplicabil – o fereastră larg deschisă pentru înțelegerea și promovarea stării de bine în mediul educațional, atât la nivel individual, cât și relațional. În acest cadru, integrarea modelului propus de Pio Scilligo evidențiază importanța unor instrumente de referință în formarea relațiilor educaționale autentice, eficace și funcționale, centrate pe persoană, relații în care starea de bine este o realitate posibilă, cultivată conștient prin alegeri, comunicare clară și angajamente inspirate și asumate.

BIBLIOGRAFIE

1. *Asociația Europeană de Analiză Tranzacțională (EATA)*. Introductory course (TA 101). Disponibil: <https://eatanews.org/introductory-course/> [accesat 2025-02-12].
2. BOWLBY, J. *O bază de siguranță: Aplicarea teoriei atașamentului în psihoterapie*. București: Trei, 2004.
3. CARDON, A., LENHARDT, V., NICOLAS, O. *Analiza Tranzacțională*. București: B.M.I., 2018.
4. HARRIS, T. *Eu sunt OK – tu ești OK*. București: Trei, 2018.
5. MASTROMARINO, R. *Analisi transazionale: la terapia della ridecisione*. Roma: LAS, 2006.
6. MASTROMARINO, R. *Părinții și copiii cresc împreună. Un itinerar pentru părinți în diferitele faze ale creșterii copiilor*. Iași: Sapientia, 2020.
7. PUZUR, E. Eficientizarea adaptării psihosociale în contextul schimbărilor. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”*, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, 6 iunie 2019. Cahul: Centrografic, 2019, p. 69-72. <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.12>.
8. ROCA, M. Re-experimentarea ca proces de orientare și sprijin în preadolescență. *Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași. Fascicula: Asistență socială*,

- sociologie, psihologie*. 2021, vol. 27, p. 156-170.
<https://doi.org/10.18662/upasw/27/60>.
9. SCILLIGO, P. *Analisi Transazionale Socio-Cognitiva*. Roma: LAS, 2009.
 10. SCILLIGO, P., BIANCHINI, S. *Analisi Transazionale Socio-Cognitiva*. *Psicologia, Psicoterapia e Salute*. 2006, vol. 12, nr. 3, p. 349-371.
 11. VICOL, M., ROCA, M. Conexiuni între căutarea sensului și interacțiunea fizică, psihică și spirituală. Abordarea Kett. *Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași. Fascicula: Asistență socială, sociologie, psihologie*. 2018, p. 166-176.
<https://doi.org/10.18662/upasw/18>.

DE LA ATITUDINE LA ECHILIBRU: CONTRIBUȚIA PSIHOLOGIEI POZITIVE ÎN CULTIVAREA STĂRII DE BINE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

FROM ATTITUDE TO BALANCE: THE CONTRIBUTION OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN CULTIVATING WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Silvia BRICEAG, *dr., conf. univ.,*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Silvia BRICEAG, *PhD, Assoc. Prof.,*
„Alec Russo” State University of Balti
ORCID: 0000-0001-7391-8515
E-mail: silvia.briceag@usarb.md

CZU: 37.015.3:159.942.5

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p48-54

Rezumat. Psihologia pozitivă a deschis noi perspective în înțelegerea și promovarea bunăstării în contexte educaționale. În acest articol se explorează modul în care concepte fundamentale ale psihologiei pozitive, cum ar fi modelul PERMA, intervențiile mindfulness, dezvoltarea punctelor forte ale caracterului și educația pozitivă, pot contribui semnificativ la echilibrul emoțional și dezvoltarea holistică a elevilor și profesorilor. Sunt analizate intervențiile validate științific, efectele acestora și direcțiile viitoare pentru implementarea durabilă în școli. În articolul de față, autoarea își propune să exploreze, dintr-o perspectivă științifică, contribuția psihologiei pozitive în cultivarea bunăstării în mediul educațional, pornind de la concepte teoretice precum modelul PERMA, continuând cu exemple de intervenții educaționale validate și încheind cu recomandări pentru implementarea durabilă și etică în școli.

Cuvinte-cheie: psihologie pozitivă, bunăstare, educație pozitivă, echilibru emoțional, PERMA, mindfulness, caracter.

Abstract. Positive psychology has opened up new perspectives in understanding and promoting well-being in educational contexts. This article explores how fundamental concepts of positive psychology – such as the PERMA model, mindfulness interventions, character strengths development and positive education – can significantly contribute to the emotional balance and holistic development of students and teachers. Scientifically validated interventions, their effects and future directions for sustainable implementation in schools are analyzed. This article aims to explore, from a scientific perspective, the contribution of positive psychology in cultivating well-being in the educational environment, starting from theoretical concepts such as the PERMA model, continuing with examples of validated educational interventions and concluding with recommendations for sustainable and ethical implementation in schools.

Keywords: positive psychology, well-being, positive education, emotional balance, PERMA, mindfulness, character.

Introducere. În epoca contemporană, sistemul educațional se confruntă cu numeroase provocări ce afectează atât elevii, cât și cadrele didactice, de la creșterea nivelului de stres, anxietate și burnout, până la dificultăți în menținerea motivației și a performanțelor școlare [12]. În acest context, psihologia pozitivă devine un domeniu esențial, oferind instrumente și metode pentru cultivarea stării de bine și a echilibrului emoțional, componente fundamentale pentru un proces educațional sănătos și eficient [11].

Psihologia pozitivă, prin abordarea sa axată pe punctele forte și dezvoltarea potențialului uman, oferă un cadru teoretic și practic util în educație, unde nu doar cunoștințele, ci și bunăstarea emoțională sunt prioritare [1, 3]. Cercetările românești și internaționale susțin că atitudinea pozitivă, combinată cu un echilibru psihic adecvat, are un impact direct asupra adaptabilității școlare, a motivației, a relațiilor interpersonale și a performanțelor [1, 2, 9].

Acest studiu își propune să analizeze modul în care psihologia pozitivă contribuie la cultivarea stării de bine în mediul educațional, pornind de la teoria PERMA, explorând intervențiile aplicate în școli și evaluând impactul lor asupra elevilor și profesorilor, cu accentul pe studiile din România, spațiul rusesc și alte contexte internaționale.

Psihologia pozitivă, consolidată în ultimele două decenii, se concentrează pe studiul științific al fericirii, bunăstării și funcționării optime a indivizilor [10]. Modelul său central, PERMA, descrie cinci elemente esențiale pentru starea de bine: emoții pozitive (P), angajament (E), relații pozitive (R), sensul vieții (M) și realizări (A) [6].

Aplicarea modelului PERMA în educație relevă importanța fiecărui element pentru crearea unui mediu școlar sănătos:

- *emoțiile pozitive* (ex., bucuria, recunoștința) favorizează învățarea și reduc stresul [3, 15];
- *angajamentul* intens în activitățile școlare crește motivația și performanța [9];
- *relațiile pozitive* între elevi și profesori construiesc un climat de susținere și încredere [1, 2];
- *sensul* dă o direcție elevilor, crescând reziliența în fața dificultăților [10];
- *realizările* întăresc încrederea în sine și satisfacția legată de parcursul educațional [7].

În spațiul rusesc, cercetările lui E. Osin și D. Leontiev [1] subliniază faptul că echilibrul emoțional și dezvoltarea resurselor psihologice sunt piloni pentru starea de bine în școli, echivalent cu conceptele PERMA.

Rolul atitudinii și al echilibrului emoțional în mediul educațional. În contextul actual al educației, caracterizat de schimbări rapide și provocări constante, se evidențiază tot mai mult importanța dezvoltării dimensiunilor psihosociale ale elevilor și cadrelor didactice. Printre acestea, atitudinea pozitivă și echilibrul emoțional joacă un rol esențial în menținerea unui climat educațional sănătos și stimulat. Cele două componente sunt interdependente și contribuie sinergic la crearea unui mediu de învățare eficient, bazat pe colaborare, încredere și autoreglare emoțională.

O atitudine proactivă față de dificultățile școlare, dublată de o bună gestionare a emoțiilor negative, reduce semnificativ riscul de epuizare emoțională (burnout) atât în rândul elevilor, cât și al profesorilor. S. Green, L. Oades și P. Robinson [5] subliniază că promovarea stării de bine în mediul educațional este direct asociată cu creșterea rezilienței, a implicării în activitățile școlare și a performanțelor academice.

Elevii care manifestă o stare de echilibru psihologic sunt mai predispuși să dezvolte relații interpersonale sănătoase, ceea ce contribuie la coeziunea grupului și la crearea unui climat de sprijin reciproc [12].

În România, cercetătorii S. Chelcea [2] și M. Miclea [7] au adus în atenție relevanța integrării principiilor psihologiei pozitive în cadrul curricular și extracurricular. Potrivit acestora, abordările educaționale care promovează recunoștința, optimismul și valorizarea punctelor forte personale favorizează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare și sporesc satisfacția acestora față de mediul școlar. Astfel, psihologia pozitivă nu doar că susține dezvoltarea socio-emoțională, dar are și un impact direct asupra randamentului școlar și a motivației intrinseci.

Contribuțiile internaționale susțin această perspectivă. În literatura rusă de specialitate, autorii E. Osin, R. Solberg, A. Liovoli, T. Mangăr arată că echilibrul emoțional și atitudinea pozitivă sunt factori predictivi ai dezvoltării rezilienței, capacității de autoreglare și motivației autonome. Aceste componente nu doar că facilitează adaptarea la cerințele academice, dar și formează bazele unei sănătăți mintale durabile [13].

Prin urmare, promovarea unei atitudini constructive și cultivarea echilibrului emoțional trebuie să devină obiective strategice în politicile educaționale contemporane. Intervențiile psihopedagogice care vizează dezvoltarea acestor abilități ar trebui implementate atât la nivelul curriculumului formal, cât și în cadrul activităților nonformale și al programelor de formare continuă a cadrelor didactice.

Numai astfel se poate asigura un mediu educațional echitabil, incluziv și orientat spre dezvoltarea holistică a elevului.

Intervenții bazate pe psihologia pozitivă în instituțiile de învățământ.

Intervențiile bazate pe psihologia pozitivă sunt tot mai frecvent implementate în școli, ca răspuns la nevoia de a susține bunăstarea emoțională a elevilor și de a crea un climat educațional echilibrat. Aceste intervenții includ programe de mindfulness, exerciții de recunoștință, activități pentru dezvoltarea optimismului și consolidarea relațiilor interpersonale, fiind aplicate atât în contexte formale, cât și nonformale [15].

Mindfulness-ul școlar, de exemplu, este utilizat prin scurte sesiuni de meditație, exerciții de respirație sau scanări corporale desfășurate în clasă, având ca efect direct reducerea stresului și creșterea capacității de concentrare. Astfel de practici, chiar dacă sunt de scurtă durată, contribuie la îmbunătățirea autoreglării emoționale și la reducerea comportamentelor disruptive [4]. Exercițiile de recunoștință, frecvent utilizate sub forma jurnalelor sau a reflecțiilor zilnice, stimulează trăirile pozitive și încurajează o atitudine optimistă față de procesul educațional [11].

În România, primele inițiative-pilot derulate în școli au demonstrat rezultate promițătoare. Studiile realizate de S. Chelcea și D. David evidențiază o reducere a absenteismului și o creștere a motivației școlare după aplicarea acestor metode, în special în ciclul gimnazial. Elevii implicați în astfel de activități au raportat o stare emoțională mai echilibrată și o percepție mai pozitivă asupra mediului școlar. De asemenea, cadrele didactice au remarcat o îmbunătățire a relațiilor elev-profesor și o creștere a cooperării între colegi [2, 3].

Experiențele internaționale confirmă aceste rezultate. În Rusia, de exemplu, cercetările conduse de E. Osin și D. Leontiev [1], precum și cele mai recente ale lui R. Solberg și colaboratorii [13], indică o creștere semnificativă a competențelor socio-emoționale, a motivației intrinseci și a implicării școlare în rândul elevilor care participă la astfel de programe. Aceste intervenții s-au dovedit utile mai ales în școlile din medii defavorizate, unde resursele sunt limitate, iar expunerea la stres este mai ridicată.

Evaluarea impactului: studii și perspective. Evaluările de impact arată clar eficiența acestor metode. Datele sintetizate în raportul OECD intitulat „Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills” evidențiază o reducere a simptomelor de depresie și anxietate, o scădere a absenteismului și o îmbunătățire generală a stării de bine psihologice în rândul elevilor expuși la programe bazate pe psihologia pozitivă. În plus, cercetările lui R. Shankland și E. Rosset arată că elevii care participă regulat la astfel de activități manifestă un nivel mai ridicat de motivație

academică, relații sociale mai armonioase și o mai bună adaptare la cerințele școlare [8, 12].

În contextul educațional românesc, integrarea acestor intervenții rămâne adesea la nivel de inițiativă locală sau proiect-pilot, însă rezultatele existente sugerează necesitatea extinderii și instituționalizării lor. Atât D. David, cât și M. Miclea susțin că starea de bine emoțională nu este doar un beneficiu secundar al educației, ci un factor esențial pentru performanța și adaptarea elevilor. Prin urmare, promovarea acestor practici ar trebui să fie parte integrantă a politicilor educaționale naționale, însoțită de formarea profesorilor și de adaptarea resurselor curriculare la nevoile emoționale ale elevilor [3, 7].

Concluzii și recomandări. Intervențiile bazate pe psihologia pozitivă oferă un cadru practic și eficient pentru susținerea bunăstării emoționale și a dezvoltării personale în școală. Prin focalizarea asupra punctelor forte ale elevilor și ale cadrelor didactice, aceste intervenții contribuie nu doar la prevenirea dificultăților psihologice, ci și la crearea unui mediu educațional în care învățarea devine un proces plăcut, autentic și sustenabil. Psihologia pozitivă devine, astfel, o resursă valoroasă pentru tranziția de la simple strategii de coping la dezvoltarea unui echilibru emoțional durabil și a unei motivații intrinseci solide [10].

Datele analizate susțin cu claritate faptul că aceste intervenții au efecte benefice multiple: reduc stresul și anxietatea, îmbunătățesc climatul de clasă, sporesc motivația pentru învățare și întăresc relațiile dintre elevi și profesori. De asemenea, sprijină dezvoltarea rezilienței și a autoreglării emoționale, elemente esențiale pentru adaptarea la provocările academice și sociale. Atunci când sunt implementate în mod constant și adaptate la specificul fiecărei comunități școlare, aceste programe pot deveni parte integrantă a culturii organizaționale a școlii, având un impact pe termen lung asupra performanței și a stării de bine a elevilor.

Pentru a valorifica pe deplin potențialul intervențiilor pozitive în educație, este necesară o abordare strategică, centrată pe sustenabilitate și colaborare între actorii educaționali. În acest sens, se recomandă:

- *Formarea continuă și specializată a cadrelor didactice* în aplicarea tehnicilor de psihologie pozitivă, astfel încât acestea să fie pregătite să integreze activitățile în mod natural în rutina educațională [2, 13]. Pregătirea inițială, dar și cea continuă trebuie să includă module dedicate dezvoltării competențelor socio-emoționale și a abilităților de lucru cu grupuri diverse.
- *Adaptarea intervențiilor la contextul cultural, social și educațional al fiecărei școli*, evitând soluțiile universale și promovând flexibilitatea metodologică. Programele trebuie calibrate în funcție de nivelul de învățământ, nevoile elevilor și resursele disponibile [1].

- *Implicarea activă a decidenților în educație* – de la nivel local până la nivel național – în vederea integrării sistematice a acestor intervenții în politicile educaționale. Sprijinul instituțional, inclusiv sub forma unui cadru legislativ favorabil, este esențial pentru asigurarea coerenței și a continuității acestor demersuri [8].

Psihologia pozitivă nu este doar un complement al procesului educațional, ci poate deveni o componentă structurală a unei educații moderne, centrate pe elev și orientate spre viitor. Prin integrarea conștientă și adaptată a intervențiilor pozitive în școli, se creează premisele pentru formarea unor generații mai echilibrate emoțional, mai reziliente și mai implicate în propriul proces de dezvoltare. Psihologia pozitivă devine astfel o punte între atitudinea individuală și echilibrul colectiv, sprijinind o cultură școlară orientată spre cooperare, încredere și creștere autentică.

BIBLIOGRAFIE

1. BONIWELL, I., OSIN, E. Positive Psychology in Russia. In E.C. Chang. *The International Handbook of Positive Psychology*. Springer, 2022, p. 277-305. DOI: 10.1007/978-3-030-57354-6_10 [viewed 2025-06-12].
2. CHELCEA, S. *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-0868-3.
3. DAVID, D., SZENTAGOTAI-TATAR, A. *Tratat de psihologie pozitivă*. Iași: Polirom, 2017. ISBN 978-973-46-6234-0.
4. DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., DYMNIKI, A.B., TAYLOR, R.D., SCHELLINGER, K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011, nr. 82(1), p. 405-432. E-ISSN 1467-8624; print ISSN 0009-3920. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x> [accesat 2025-06-12].
5. GREEN, S., OADES, L. ROBINSON, P. Positive psychology and educational practice. *Journal of Applied School Psychology*. 2011, nr. 27(1), p. 25-44. ISSN 1537-7911.
6. KERN, M.L., WATERS, L.E., ADLER, A., WHITE, M.A. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*. 2014, nr. 9(3), p. 247-257. E-ISSN 1743-9779. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962> [accesat 2025-06-12].
7. MICLEA, M. *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-248-1.
8. OECD. PISA 2015 Results (Volume III): *Students' Well-Being*. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en> [accesat 2025-06-12].
9. PIANTA, R.C., HAMRE, B.K., ALLEN, J.P. *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. Handbook of research on student engagement. Online. 2008, p. 21-44. Disponibil: DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7_2 [accesat 2025-06-12].

10. SELIGMAN, M.E. P. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press, 2016, nr. 9(4), p. 106-109. Disponibil: DOI:10.1177/0974173920160420 [accesat 2025-05-12].
11. SELIGMAN, M.E.P., STEEN, T.A., PARK, N., PETERSON, C. Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*. 2009, nr. 60(5), p. 410-421. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/a0015928> [accesat 2025-06-12].
12. SHANKLAND, R., ROSSET, E. Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Education Sciences*. 2017, nr. 7(3), p. 85. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/educsci7030085> [accesat 2025-06-12].
13. СОЛБЕРГ, П., ЛЁВОЛЬ, А., МАНГЭР, Т. Позитивная психология в образовательных системах: обзор современных исследований. *Психологический журнал*. 2021, № 42(1), с. 25-37. ISSN 0205-9592.
14. WATERS, L. A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*. 2011, nr. 28(2), p. 75-90. Disponibil: <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75> [accesat 2025-06-12].
15. ZENNER, C., HERRNLEBEN-KURZ, S., WALACH, H. Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2014, nr. 5, p. 603. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603> [accesat 2025-06-12].

INTEGRAREA ȘCOLARĂ ȘI SOCIALĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE, PREMISĂ A CREĂRII STĂRII DE BINE ÎN EDUCAȚIE

SOCIAL AND SCHOOL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, A PREREQUISITE FOR CREATING WELL-BEING IN EDUCATION

Corina TONIȚA, dr.,
C.J.R.A.E. Dolj, România

Corina TONIȚA, PhD,
C.J.R.A.E. Dolj, România
E-mail: corinutza802000@yahoo.com

CZU: 376.1:37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p55-59

Rezumat. Declarația de la Salamanca statuează că „școlile trebuie să includă toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora. Școlile trebuie să includă, în egală măsură, copiii cu dizabilități și pe cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, copiii aparținând populațiilor care locuiesc în zone greu accesibile sau ducând o viață nomadă, copiii aparținând minorităților lingvistice, etnice sau marginalizate”.

Orice individ trebuie să acorde o deosebită atenție grupului social din care face parte, așadar nu poate exista în afara unei experiențe de grup. Nașterea, creșterea, educația, asigurarea traiului zilnic, locul de muncă etc. sunt doar câteva etape prin care trece omul în decursul vieții sale. Însă, pentru ca individul (copil, adult, vârstnic) să poată trăi într-un mediu social, trebuie să respecte unele norme și reguli importante pentru societate. Aceste reguli după care se ghidează individul în viața socială au și caracter social, motiv pentru care sociologia pune accentul pe socializare. Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul cum interacționează copiii cu CES cu colegii lor și viceversa.

Ideea este ca școlile, centre de învățare și educație, să se schimbe astfel încât să devină comunități educaționale în care nevoile tuturor elevilor și profesorilor să fie îndeplinite. Școlile incluzive nu mai asigură o educație obișnuită sau una specială, ci asigură o educație incluzivă, iar ca rezultat, elevii vor putea învăța împreună. Cu alte cuvinte, acest tip de școală este deschis tuturor elevilor, astfel încât toți elevii să participe și să învețe. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorii și școlile în general au nevoie de o schimbare, pentru a întâmpina cu mai mult succes diversitatea nevoilor elevilor. Educația incluzivă este un proces de facilitare a procesului de învățare pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce au fost anterior excluși.

Cuvinte-cheie: integrare, incluziune, dizabilitate, premise, societate, educație.

Abstract. The Salamanca Declaration states that: "...schools must include all children, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. Schools must equally include disabled and gifted children, street and employed children, children belonging to populations living in hard-to-reach areas or leading a nomadic life, children belonging to linguistic, ethnic or marginalized minorities" Any individual must pay special attention to the social group to which he belongs, so it cannot exist outside of a group experience. Birth, upbringing, education, ensuring daily living, work, etc. there are only a few stages that man goes through during his life. However, in order for the individual (child, adult, elderly) to be able to live in a social environment, he must respect some important norms and rules for society. These rules by which the individual is guided in social life also have a social character, which is why sociology emphasizes socialization. Inclusive school involves improving the educational system for all students. It involves changes in the curriculum, in the way teachers teach, in the way students learn, as well as changes in the way children interact with CES with their peers and vice versa.

The idea is for schools, learning and education centers, to change so that they become educational communities where the needs of all students and teachers are met. Inclusive schools no longer provide a regular education or a special education, but provide an inclusive education, and as a result students will be able to learn together. In other words, this type of school is open to all students, so that all students participate and learn. For this to happen, teachers and schools in general need a change to more successfully meet the diversity of students' needs. Inclusive education is a process of facilitating the learning process for all students, even for those who were previously excluded.

Keywords: integration, inclusion, disabilities, premises, society, education.

Societatea contemporană, în schimbare continuă, este confruntată cu o serie de probleme pe care trebuie să le soluționeze, iar problema cea mai dificilă de abordat este cea a pregătirii noii generații, a educației viitorilor cetățeni, membri activi ai comunității. Iar în acest tablou se delimitează o altă problemă, vulnerabilitatea sistemului educațional, dar și a sistemului social, educația copiilor cu cerințe educaționale speciale. Acești copii sunt foarte vulnerabili, întâmpină o serie de bariere (fizice, comunicaționale, culturale, economice), iar fără un suport adecvat din partea societății în anii de formare riscă să devină un cetățean inactiv, iar societatea pierde un membru care ar putea contribui la dezvoltarea acesteia [1, p. 32]. Este necesară delimitarea conceptuală și identificarea copiilor și afecțiunilor care creează adevărate piedici și care, prin urmare, necesită o abordare specializată pentru asigurarea incluziunii. Conceptele de bază ale domeniului incluziunii, integrării socio-educaționale ale copiilor cu cerințe educaționale speciale au fost împrumutate din alte domenii ale științelor umane, în special din medicină, psihologie și sociologie. O multitudine de cerințe teoretice și practice au determinat frecvente demersuri pentru elaborarea termenilor care încearcă să acopere problematica medico-socială a politicilor referitoare la persoanele cu dizabilități [2, p. 48].

Astfel, cel mai pertinent lucru a fost să plecăm de la definirea *normalității*, pentru că de cele mai multe ori, din cercetările empirice realizate, am surprins o

atitudine a societății față de copii cu cerințe educaționale speciale ca față de persoane care nu fac parte din normalitate. Literatura de specialitate, definește normalitatea raportându-se la o serie de indicatori. Foucault (după Chambon et al.) identifică situațiile istorice în care tot ceea ce devia de la normalitate, cu precădere bolile psihice, era condamnat. Prin urmare, normalitatea poate fi astfel asociată cu starea de sănătate, de lipsă de boală, iar cum amintește M. Foucault, cu precădere lipsa unei boli psihice. De asemenea, normalitatea versus anormalitatea sunt concepte interpretate și explicate diferit de la o cultură la alta, de la o perioadă istorică la alta. A.E. Popa consideră că anormalitatea a adus mereu caracteristici de victime ale discriminării și stereotipurilor. Sociologia a fost mereu preocupată de normalitate și anormalitate, pentru că persoanele umane se orientează după o serie de tipuri comportamentale obișnuite pentru anumite momente, contexte, iar ceea ce iese din tipare aduce o serie de sentimente de neliniște și anxietate. Aceste reflecții pot fi găsite și în *Regulile metodei sociologice* de E. Durkheim, care subliniază că știința trebuie să ofere anumiți indicatori, parametri care să ne permită să distingem normalitatea de anomalie sau de patologic. Marele sociolog propune ca normale să fie considerate acele comportamente, manifestări care sunt cele mai frecvente, iar excepțiile să fie considerate ca patologice. Prin urmare, raportându-ne la copiii care constituie obiectul nostru de studiu, aceștia, evident, fac parte din categoria copiilor-excepție, de unde și atașarea etichetei de *special*. Pe baza raționamentului pe care îl realizează E. Durkheim, mutând perspectiva la un nivel macrosocial, manifestările există în toate societățile, acestea vor fi considerate ca manifestări normale. Prin urmare, în societățile umane, fie foarte civilizate, bogate, fie în curs de dezvoltare sau chiar sărace există astfel de copii, iar prin urmare, politicile sociale s-au orientat către acceptarea și sprijinirea acestora.

Mai sus am identificat definirea normalității din punct de vedere sociologic și am constatat că această definiție este strâns legată de devianță de la normă, de patologic și atunci pasul următor pe care l-am întreprins este cel de a defini boala. *Boala* este și poate fi definită doar în paralel cu definirea sănătății. Sănătatea este definită de Organizația Mondială a Sănătății ca o condiție de bine la nivel atât fizic, cât și psihic, și social. În schimb, boala se definește ca o dereglare la nivel biologic, dar și comportamental și psihic, ce poate declanșa o stare de vulnerabilitate sau chiar un risc crescut spre dizabilitate (după *American Psychiatric Association*, 1994). Boala este o încălcare a anumitor funcții ale corpului cauzate de acțiunea dăunătoare a oricărui factor exterior sau factori chimici sau fizici. Astfel, boala reprezintă o perturbare a stării de sănătate a unui organism ca urmare a acțiunii unor agenți din mediul intern sau extern. P.P. Neveanu precizează caracterul genetic (ereditar), dar și posibilitatea dobândirii acestuia. Ținând cont de acest tablou al normalității și bolii,

evident că persoanele cu cerințe educaționale speciale, având abateri în dezvoltare mai mult sau mai puțin vizibile, au fost adesea privite din punct de vedere al destructurării funcționării optime a organismului, astfel încadrându-se în modelul medical al bolii.

Copiii cu CES, în particular, ca și parte conexă a persoanelor cu dizabilitati, ce prezintă tulburări, trebuie să fie din timp identificați astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice). Consilierul școlar este și el de un real ajutor, oferind consilierea elevului și a familiei. Copilul cu deficiențe se adaptează greu la relațiile interpersonale, de aceea părinții trebuie să joace rolul de mediator între copil și persoanele străine. Uneori, părinții pot dramatiza excesiv reacțiile inadecvate venite din partea unei persoane străine, identificând o falsă rea intenție într-un gest oricât de neutru. Pe de altă parte, unii părinți refuză să țină cont de dificultățile sociale determinate de deficiență. În acest fel, ei îi împiedică pe copii să înțeleagă și să accepte toate aspectele legate de propria deficiență.

Datorită acestui rol suplimentar de mediator, reacțiile părinților în fața unui copil cu deficiență capătă o importanță majoră. Părinții reacționează prin supraprotecție, acceptare, negare sau respingere.

Copiii cu cerințe educaționale speciale pot fi integrați în mediul școlar/preșcolar în mai multe feluri: prin integrarea individuală a acestora în clasele obișnuite, grupuri de doi-trei copii cu deficiențe incluși în clasele obișnuite, clase diferențiate din structura școlii/grădiniței obișnuite. Integrarea acestor copii în colectivul unei clase obișnuite exprimă atitudinea favorabilă a acestora față de unitatea de învățământ și față de cadrul didactic, ajută la consolidarea unei motivații puternice, care susține efortul copilului în activitatea de învățare, duce la realizarea unor progrese la învățatură și în plan comportamental.

Educația atentă a acestor copii asigură o dezvoltare mai rapidă decât s-a considerat a fi posibil inițial, educația primită acasă și la școală/grădiniță are un rol hotărâtor în dezvoltarea și socializarea acestor copii.

Putem să socializăm copiii cu dizabilități, indiferent dacă știm cauza dificultăților sale (tulburări de dezvoltare, leziuni neurologice). Cel mai important lucru este ajutorul timpuriu acordat copilului (în familie, grădiniță, școală).

Atitudinea pozitivă zilnică a adultului față de copilul cu dizabilități îl poate ajuta efectiv în dezvoltarea capacităților de comunicare. Copilul va comunica mai ușor dacă dorește să o facă, dacă dorește să exprime lucrurile pe care le trăiește. Folosind eficient capacitățile noastre de comunicare, vom putea stimula modul de comunicare al copilului.

Este foarte important ca un copil cu dizabilități să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acțiunile pe care le întreprinde.

Însă orice educator care-și centrează activitatea pe copil nu trebuie să uite că:

- fiecare copil este important pentru societate;
- fiecare copil are nevoi speciale;
- fiecare copil are particularități specifice;
- fiecare copil este unic;
- deși sunt diferiți, toți copiii sunt egali în drepturi.

Predispoziția biologică nu este o sentință, iar mediul social este o șansă. Sentința produsă de societate este mai periculoasă pentru un copil în dezvoltare decât predispoziția biologică.

Pornind de aici, trebuie să înțelegem faptul că trăim într-o lume a diversității umane, că școala nu se poate eschiva de la rolul de promotor al progresului uman și că doar ea poate facilita schimbarea, întrevăzută ca posibilă, a mentalității și atitudinii față de cerințele educative ale tuturor copiilor.

Școala va reuși să răspundă cerințelor speciale de educație ale copiilor aflați în dificultate și nevoilor de educație ale familiilor acestora doar prin eforturile ei interne și cu sprijinul tuturor. Necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor solicită un mare efort și dedicație, atât colectiv cât și individual [3, p. 57]. Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din partea cadrelor didactice și a comunității în general.

Pe măsură ce va interveni această redimensionare a învățământului, incluziunea nu va mai fi privită ca o acțiune izolată, distinctivă, ci va deveni o acțiune naturală, simultană.

Concluzionând, putem spune că incluziunea nu-i implică numai pe copiii cu CES; ea este de fapt o realitate și recunoașterea faptului că fiecare copil este unic. Școala incluzivă ne demonstrează, așadar, că suntem unul, dar nu unul și același.

BIBLIOGRAFIE

1. BADEA, E. *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului de la 3 la 18 ani*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993. ISBN 973-30-2343-4.
2. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002. ISBN 973-85939-4-8.
3. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*. Iași: Polirom, 2001. ISBN 973-683-819-6.

STAREA DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN ESTONIA: UN MODEL CENTRAT PE BUNĂSTARE

WELL-BEING IN THE ESTONIAN EDUCATIONAL SYSTEM: A WELL-BEING-CENTERED MODEL

Mariana MARIN, *dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Mariana MARIN, *PhD, Assoc, Prof.,
Moldova State University,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6827-4524
E-mail: mariana.marin1919@gmail.com*

CZU:373.091(474.2)

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p60-68

Rezumat. În articol se analizează modelul educațional estonian din perspectiva prioritizării stării de bine a elevilor și a cadrelor didactice. Pornind de la succesul Estoniei în testările internaționale, în studiu se evidențiază că performanța academică se află în strânsă legătură cu atenția acordată bunăstării în mediul școlar. Se trec în revistă politicile și practicile inovatoare din Estonia: dezvoltarea profesională continuă și autonomia cadrelor didactice, crearea de spații școlare care stimulează relaxarea și reflecția, arhitectura centrată pe bunăstare, sistemul de evaluare formativă și integrarea pedagogiei muzeale ca extensie a procesului de învățare. Rezultatele arată că abordarea holistică, colaborarea la nivel de școală, sprijinul psihologic și deschiderea către comunitate au un impact major asupra motivației, implicării și echilibrului emoțional al elevilor. Modelul estonian demonstrează că excelența academică poate fi atinsă fără a sacrifica starea de bine, oferind astfel un reper valoros pentru reformele educaționale din alte țări.

Cuvinte-cheie: stare de bine, educație, Estonia, bunăstare școlară, autonomie, arhitectură școlară, dezvoltare profesională, evaluare formativă, pedagogie muzeală, climat școlar.

Abstract. This article analyzes the Estonian educational model from the perspective of prioritizing the well-being of students and teachers. Starting from Estonia's success in international assessments, the study highlights that academic performance is closely linked to the emphasis placed on well-being in the school environment. The paper reviews innovative policies and practices in Estonia: continuous professional development and teacher autonomy, the creation of school spaces that promote relaxation and reflection, well-being-centered architecture, formative assessment systems, and the integration of museum pedagogy as an extension of the learning process. The findings show that a holistic approach, school-level collaboration, psychological support, and community engagement have a major impact on students' motivation, engagement, and emotional balance. The Estonian model demonstrates that academic excellence can be achieved without sacrificing well-being, thus offering a valuable benchmark for educational reforms in other countries.

Keywords: well-being, education, Estonia, school well-being, autonomy, school architecture, professional development, formative assessment, museum pedagogy, school climate.

Introducere. În ultimii ani, Estonia a atras atenția internațională prin performanțele deosebite ale elevilor săi, ocupând primul loc în Europa la testările PISA și rivalizând economiile asiatice de vârf. Însă succesul Estoniei nu se rezumă doar la rezultatele academice. Sistemul educațional estonian acordă o atenție specială *stării de bine* în educație, integrând bunăstarea elevilor și a profesorilor ca obiectiv central al școlii. Curriculumul pune accentul nu doar pe cunoștințe, ci și pe dezvoltarea competențelor sociale și personale, alături de materii variate, de la robotică la arte. Această abordare holistă sugerează o teză centrală: *prioritizarea bunăstării în educație poate coexista alături de excelența academică*, creând un mediu școlar în care elevii se dezvoltă armonios.

Cercetarea de față își propune să analizeze modul în care sistemul educațional din Estonia cultivă starea de bine, examinând inițiative-cheie precum formarea continuă a cadrelor didactice, amenajarea spațiilor de reflecție și relaxare în școli, arhitectura școlară centrată pe bunăstare, un sistem flexibil de evaluare și integrarea pedagogiei muzeale în procesul de învățare. Studiul este structurat cu prezentarea conceptelor teoretice, o analiză a exemplurilor din Estonia și concluzii privind relevanța modelului estonian.

Cadru teoretic. Conceptul de *stare de bine în educație* (well-being) se referă la ansamblul condițiilor care permit elevilor și profesorilor să se simtă în siguranță, motivați și împliniți în mediul școlar. Teoreticieni precum Ryan și Deci subliniază că bunăstarea și motivația intrinsecă pentru învățare sunt susținute de satisfacerea a trei nevoi psihologice universale: *autonomie* (sentimentul de control și asumare a propriilor acțiuni), *competență* (sentimentul eficacității și progresului) și *relaționare* (calitatea legăturilor sociale). În context școlar, aceasta înseamnă că elevii își sporesc starea de bine atunci când li se oferă oportunități de a face alegeri cu sens, de a-și dezvolta abilitățile într-un mediu suportiv și de a construi relații pozitive cu colegii și profesorii. De altfel, *starea de bine la școală* nu se reduce la confort sau distracție, ci implică o experiență subiectivă de *autorealizare și dezvoltare semnificativă* în procesul de învățare. Un mediu educațional care promovează aceste aspecte este asociat cu o motivație intrinsecă mai mare și cu rezultate mai bune pe termen lung.

Strategiile educaționale recente evidențiază importanța bunăstării. Estonia în special a integrat conceptul de well-being direct în politicile sale naționale. *Strategia de Învățare pe tot Parcursul Vieții 2020* a Estoniei, urmată de strategia educațională *Educație 2035*, a consacrat *bunăstarea participanților la educație* drept un indicator fundamental al succesului, alături de performanțele academice. Astfel, nivelul de

satisfacție al elevilor, profesorilor și părinților – ca măsură a stării de bine percepute – este monitorizat constant prin studii naționale. Aceste studii relevă factorii din mediul de învățare care influențează bunăstarea și oferă date pentru îmbunătățirea școlilor. În evaluările anuale, școlile primesc rapoarte privind gradul în care comunitatea școlară se declară mulțumită de *mediul și procesele de învățare*, având astfel ocazia să identifice puncte tari și aspecte ce necesită intervenție. Importanța acordată acestor aspecte demonstrează că, teoretic și strategic, Estonia tratează bunăstarea în educație ca pe un obiectiv central, considerând că un elev motivat și echilibrat emoțional va învăța mai eficient și va deveni un adult mai adaptat.

Analiză și exemple din sistemul educațional estonian. Pentru a înțelege filozofia care a modelat succesul sistemului educațional estonian, este esențial să evidențiem rolul istoric al educației ca factor de emancipare socială și identitară. După cum remarcă Eisenschmidt și colaboratorii, „pentru majoritatea estonienilor, educația a fost singura cale de a scăpa de sărăcie și de a-și revendica o identitate estoniană autentică. Mentalitatea de a ținti sus și de a munci din greu a început să domine sistemul nostru educațional încă din secolul al XIX-lea și continuă să stea la baza acestuia și astăzi” [1, p. 1].

Formarea continuă a cadrelor didactice și bunăstarea profesorilor. Un pilon al modelului estonian îl reprezintă *dezvoltarea profesională continuă a profesorilor*, strâns legată de bunăstarea atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor. În viziunea Estoniei, profesorii și directorii sunt agenții principali ai schimbării în educație, motiv pentru care *controlul centralizat* face loc inițiativelor ce sprijină autonomia și formarea acestora. Ministerul Educației finanțează acțiuni pe termen lung care dezvoltă comunități de învățare profesională la nivelul fiecărei școli, cu scopul final de a îmbunătăți *învățarea și bunăstarea tuturor elevilor*. Astfel, școlile estoniene funcționează tot mai mult ca organizații de învățare în care profesorii colaborează, se sprijină reciproc și inovează metode didactice.

Un alt principiu de bază care contribuie la starea de bine în educația estoniană este autonomia acordată școlilor și cadrelor didactice. Conform aceluiași studiu de caz, după obținerea independenței, „Estonia și-a reproiectat sistemul educațional pentru a oferi un grad mult mai mare de autonomie școlilor și profesorilor decât fusese posibil în sistemul sovietic. În cadrul general al curriculumului național, profesorii estonieni decid asupra conținutului, materialelor de învățare, metodologiei și metodelor de evaluare pentru fiecare disciplină predată și au libertatea de a integra disciplinele după cum consideră potrivit” [1, p. 3].

Cadrele didactice din Estonia beneficiază de programe regulate de perfecționare, mentorat și coaching. Fiecare profesor debutant este integrat într-o cultură colaborativă unde profesorii experimentați ghidează noile generații, creând o

rețea de sprijin la nivel de școală. Acest mentorat structurat și oportunitățile periodice de formare – adaptate stadiului de carieră al fiecăruia – contribuie la menținerea entuziasmului și a competențelor profesorilor.

În ciuda realizărilor notabile, școlile din Estonia se confruntă cu provocări precum volumul de muncă al cadrelor didactice, prevenirea epuizării elevilor și menținerea inovației în inițiativele legate de climatul școlar. Abordarea acestor probleme necesită investiții continue în starea de bine a profesorilor și în capacitatea de a construi comunități școlare de sprijin [3, p. 57].

De exemplu, s-au instituit sesiuni de dezvoltare profesională axate pe bunăstare, echilibru viață-muncă și reflecție colectivă, tocmai pentru a preveni epuizarea și a consolida moralul personalului didactic. În plus, profesorilor li se oferă o autonomie sporită în organizarea procesului de predare și evaluare, școlile având libertatea de a-și adapta metodele la nevoile locale. Această *autonomie profesională* – reflectată și în faptul că profesorii sunt tratați cu respect (li se adresează pe numele mic) și implicați ca *parteneri* ai elevilor în actul educațional – sporește satisfacția în muncă și le dă libertatea de a inova. Focusul pe dezvoltarea continuă și bunăstarea profesorilor are efecte benefice directe asupra elevilor: un profesor motivat, bine pregătit și sprijinit va crea la rândul său un mediu de clasă pozitiv, centrat pe nevoile elevului. Cultura organizațională a școlilor estoniene s-a orientat astfel de la competitivitate individuală spre *colaborare și creștere colectivă*, evidențiind investiția pe termen lung în oameni, nu doar atingerea unor ținte pe termen scurt. Aceste eforturi au și un rol strategic: în condițiile în care profesia didactică se confruntă global cu provocări (salarii modeste, deficit de personal), abordarea estoniană – ce pune accentul pe *bunăstarea și dezvoltarea continuă a profesorilor* – s-a dovedit eficientă în atragerea și menținerea cadrelor didactice calificate.

Spații de reflecție și relaxare în școli. Un alt aspect inovator al experienței estoniene este atenția acordată *mediului fizic de învățare*, prin crearea de spații care promovează relaxarea, reflecția și interacțiunea pozitivă. Școlile din Estonia nu mai sunt simple clădiri cu săli de clasă tradiționale, ci spații prietenoase, gândite pentru confortul și stimularea elevilor. Multe instituții au amenajat *zone de destindere pe coridoare*, colțuri de lectură sau mici lounge-uri, unde elevii se pot retrage în pauze pentru a se odihni sau a socializa într-un cadru mai puțin formal. De pildă, într-o școală reamenajată din Tartu, coridoarele includ *zone de relaxare cu atmosfere diferite*, oferind elevilor ocazia de a schimba mediul între ore și de a se destinde. În plus, unele clase sau spații comune sunt flexibile, cu pereți mobili și mobilier modular, permițând configurarea rapidă a spațiului pentru activități variate – de la discuții în grup restrâns la jocuri sau ateliere creative – sau pur și simplu pentru a crea un ambient mai aerisit.

Importanța pauzelor active și a momentelor de respiro este recunoscută explicit. La Școala Gimnazială „Gustav Adolf” din Tallinn, de exemplu, elevii au parte de *brainbreaks* – scurte pauze în timpul lecțiilor, în care li se permite să facă mișcare sau jocuri de energizare, pentru a-și reîmprospăta concentrarea. Astfel de practici reduc stresul și previn oboseala mentală, contribuind la o atmosferă de învățare mai relaxată. De altfel, relațiile dintre elevi și profesori în școlile estoniene tind să fie mai puțin formale și mai apropiate, ceea ce sporește confortul emoțional al elevilor. Directorii de școală încurajează o interacțiune caldă – elevii salută conducerea pe nume și nu ezită să dea o îmbrățișare sau un *highfive* directorului, semn al unui climat de încredere reciprocă. Acest cadru neierarhic și prietenos le conferă elevilor sentimentul de *apartenență și siguranță*: „Atâta timp cât elevii zâmbesc și te salută, știi că totul e în regulă. Dacă încetează să o facă, atunci apar probleme”, remarcă un director estonian, subliniind legătura strânsă dintre atmosfera școlii și bunăstarea elevilor.

Mai mult, multe școli dispun de servicii de sprijin psihologic chiar în incintă. Aproape fiecare școală estoniană are *psiholog și consilier școlar*, reflectând o abordare preventivă și de susținere a elevilor care se confruntă cu dificultăți emoționale sau de învățare. În locul unor pedepse dure pentru comportamente problematice, se preferă soluții empaticе: elevii cu nevoi speciale sau care trec prin perioade dificile pot fi îndrumați să lucreze temporar în grupuri mici, sub supravegherea unui profesor de sprijin, până își regăsesc echilibrul. Aceste practici, alături de existența unor *spații calme* în școală, oferă elevilor șansa de a-și gestiona stresul și emoțiile într-un mod constructiv. Prin urmare, *spațiile de reflecție și relaxare*, fie ele fizice (un colț liniștit de lectură) sau organizatorice (pauze de mișcare, consiliere), sunt parte integrantă a mediului educațional estonian, contribuind la formarea unui climat școlar pozitiv, în care elevii se simt valorizați și sprijiniți.

Arhitectura școlară centrată pe bunăstare. Evoluțiile din arhitectura școlară a Estoniei arată cum designul clădirilor poate susține direct starea de bine. În ultimele două decenii, autoritățile estoniene au investit în construirea unor licee de stat moderne, în urma unor concursuri de arhitectură menite să redefinească spațiul educațional după principii contemporane. Clădirile școlare recente sunt concepute nu doar funcțional, ci și cu gândul la experiența elevului: luminozitate, flexibilitate, conectare cu natura și spații comunitare primitoare. Un exemplu emblematic este Liceul Narva Eesti Gümnaasium (inaugurat în 2023), considerat un model al noii generații de școli din Estonia. Acesta dispune de un *atrium central* ce integrează biblioteca și cafeneaua școlii, servind ca spațiu multifuncțional pentru o varietate de activități – de la lectură și relaxare până la concerte, expoziții sau experimente

științifice. Atriumul creează o atmosferă deschisă și vibrantă, permițând elevilor și profesorilor să interacționeze într-un cadru mai puțin formal și să folosească spațiul în mod creativ. De jur împrejurul atriumului se află sălile de clasă, însă acestea nu sunt insulare: numeroase uși și ieșiri către exterior „oferă oportunități de a ieși oricând la o gură de aer proaspăt”. Această comunicare fluidă interior-exterior încurajează mișcarea și oferă momente de deconectare în aer liber, un aspect benefic pentru concentrare și stare de spirit.

Noile școli estoniene adoptă și soluții arhitecturale care să stimuleze **interacțiunea socială și sentimentul de comunitate**. Spre exemplu, la Narva și în alte licee de stat construite recent, holurile și spațiile de trecere nu mai sunt simple coridoare, ci includ zone de ședere și „elemente spațiale cu diferite atmosfere”, unde elevii pot sta de vorbă sau se pot odihni. Prin variația microambientelor – un colț poate fi colorat și ludic, altul liniștit și propice concentrării – arhitectura răspunde nevoilor diverse ale elevilor (unii au nevoie de dinamism în pauze, alții de liniște). Mobilierul ergonomic și configurațiile modulare permit transformarea rapidă a spațiilor: pereții mobili dintre unele săli pot fi deschiși pentru a crea săli mari pentru lucru în echipă sau, dimpotrivă, spațiile vaste pot fi compartimentate pentru activități simultane fără deranj reciproc. De asemenea, conectarea clădirilor școlare la mediul înconjurător este o preocupare majoră: multe școli au amenajat curți interioare, terase circulabile sau amfiteatre în aer liber – cum este cazul școlii din Tartu, unde acoperișul a fost transformat în auditoriu exterior legat organic de parcul din vecinătate. Prin astfel de inovații, *arhitectura școlară estoniană împletește estetica modernă cu funcționalitatea orientată spre bunăstare*, recunoscând că factori ca lumina naturală, spațiul pentru mișcare, zonele de recreere și versatilitatea mediului construit influențează în mod direct dispoziția și eficiența elevilor. Aceste spații școlare ale „revoluției educaționale” estoniene creează un cadru fizic care susține pedagogiile moderne, centrându-se pe elev și pe nevoile sale de dezvoltare holistică.

Sistem de evaluare flexibil și centrat pe elev. Reforma evaluării școlare din Estonia, pune accentul, de asemenea, pe bunăstarea elevilor. Tradițional, evaluarea rigidă și examenele stresante pot afecta negativ starea de bine a elevilor; Estonia a căutat să contracareze acest efect printr-un sistem de evaluare mai *flexibil, cu miză redusă* și orientat spre sprijinirea învățării. *Strategia națională educațională* afirmă clar că „scopul principal al evaluării este de a sprijini învățarea”, punând accentul pe rolul formativ al feedbackului. În acest spirit, Ministerul Educației a introdus la nivel național o serie de instrumente de evaluare *voluntare, fără note* (fără consemnarea unui calificativ numeric) și bogate în feedback descriptiv. Aceste teste inovative, centrate pe competențe, sunt concepute nu pentru a ierarhiza elevii, ci pentru a identifica punctele forte și lacunele fiecăruia, oferind îndrumări concrete despre cum

pot progresa. Lucru important, legea prevede că rezultatele acestor teste *nu pot fi folosite pentru a stabili note oficiale sau pentru a decide traseul educațional al unui elev*. În schimb, ele au o *funcție exclusiv formativă*, menită să cultive o cultură a evaluării pentru învățare, nu pentru control.

Acest sistem flexibil reduce substanțial presiunea pusă pe elevi. Până și examenele obligatorii au fost raționalizate: pentru trecerea în liceu, elevii estonieni susțin doar *trei examene* (la limba estonă, matematică și la o disciplină la alegere), evitând povara unui număr mare de teste standardizate de tipul celor întâlnite în alte țări. Prin comparație, în Marea Britanie elevii de 16 ani susțin numeroase examene (GCSE-uri) – o diferență pe care Estonia o exploatează pentru a menține un nivel scăzut de stres academic. De asemenea, școlile estoniene pun accentul pe *feedbackul continuu* oferit elevilor în clasă. Profesorii folosesc evaluarea formativă zilnică (observații, comentarii scrise, portofolii) pentru a ghida elevii, în locul testării punitive. În paralel, sistemul urmărește și bunăstarea generală: sondaje naționale anuale evaluează *experiența de bine a elevilor în școală*, satisfacția față de mediul de învățare și factorii externi relevanți. Aceste chestionare, fundamentate teoretic pe nevoile de autonomie, competență și relaționare, permit identificarea aspectelor ce influențează negativ sau pozitiv starea de bine și astfel calibrarea intervențiilor la nivel de sistem. Prin urmare, *sistemul de evaluare estonian* este conceput ca un ansamblu coerent de instrumente menite să îmbine rigoarea educațională cu *suportul pentru elev*: evaluarea devine un proces de *învățare reciprocă* (atât pentru elev, cât și pentru profesori și decidenți), mai degrabă decât un verdict final asupra valorii elevului. Această abordare flexibilă nu pare să fi compromis performanța, dimpotrivă, a creat o cultură în care elevii sunt mai responsabili și conștienți de propriul lor proces de învățare, fără anxietatea excesivă indusă de teste cu miză mare.

Pedagogia muzeală și învățarea prin cultură. Un element inedit al experienței estoniene în educație este integrarea *pedagogiei muzeale* – utilizarea muzeelor și a instituțiilor culturale ca extensii ale mediului educațional formal. Credința de bază este că învățarea nu are loc numai între pereții clasei, iar contactul direct cu patrimoniul cultural și științific sporește motivația și bunăstarea elevilor, oferindu-le experiențe de învățare mai vii și mai semnificative. Estonia a dezvoltat un *sistem pentru educația muzeală*, ceea ce înseamnă că există un cadru organizat prin care școlile și muzeele colaborează pentru a oferi programe educative elevilor. Practic, vizitele la muzeu, atelierile și proiectele realizate în cooperare cu muzeele sunt integrate în curriculum sau în activitățile extracurriculare, nu lăsate doar la întâmplare.

În Estonia, educația muzeală este inclusă formal ca parte a curriculumului național, asigurând astfel că parteneriatul dintre școli și muzee nu este unul ocazional, ci sistematic și cu relevanță pedagogică [7, p. 170].

Conform unor studii comparative europene, Estonia se numără printre țările (alături de Cipru, Ungaria, Malta, Finlanda) care au formalizat educația muzeală ca parte a sistemului educativ. În practică, muzeele estoniene – de la Muzeul Național al Estoniei până la muzee de artă, știință ori muzee locale – oferă *programe pedagogice structurate* pentru diferite niveluri de vârstă. Aceste programe sunt aliniate la obiectivele curriculare și sunt gândite să completeze ceea ce se predă la clasă, prin experiențe practice: elevii pot învăța istorie într-un muzeu al cetății medievale, pot explora principii de fizică la un muzeu de științe sau își pot dezvolta gustul estetic prin programe la muzeele de artă. Beneficiile asupra bunăstării elevilor sunt multiple. În primul rând, mediul nonformal al muzeelor creează entuziasm și curiozitate, rupând monotonia sălii de clasă și oferind elevilor șansa unei *învățări experiențiale*. Atingerea unor artefacte reale, observarea exponatelor autentice sau participarea la ateliere interactive stimulează simțurile și implicarea emoțională a elevilor, ceea ce duce la o înțelegere mai profundă și la memorii pozitive asociate învățării. În al doilea rând, prin colaborarea școală-muzeu se consolidează sentimentul de comunitate și identitate culturală. Elevii se simt parte dintr-o tradiție și dintr-o poveste mai largă, ceea ce poate amplifica *sensul și relevanța* educației în ochii lor – un factor-cheie al stării de bine, conform teoriilor motivației. Nu în ultimul rând, pedagogia muzeală oferă oportunități de *învățare interdisciplinară* și dezvoltare a creativității, elevii fiind încurajați să facă legături între cunoștințele din diferite domenii într-un context real. Faptul că Estonia măsoară și încurajează aceste vizite culturale (în unele țări, numărul vizitelor școlare la muzeu a devenit un indicator de performanță educațională) arată angajamentul față de o educație holistică. Prin pedagogia muzeală, școala estoniană iese din tiparele tradiționale, îmbogățind viața elevilor și promovând bunăstarea lor intelectuală și emoțională prin conectarea la cultura și mediul înconjurător.

Concluzii. Modelul educațional estonian demonstrează în mod convingător că *bunăstarea în educație* poate fi abordată sistematic, prin politici și practici convergente, fără a compromite performanța academică – ba chiar potențând-o. Analiza inițiativelor din Estonia scoate la iveală câteva principii-cheie. În primul rând, *investiția în oameni*: formarea continuă a cadrelor didactice, crearea unei culturi școlare colaborative și autonomia profesională generează profesori motivați și competenți, capabili să cultive la rândul lor un mediu pozitiv pentru elevi. În al doilea rând, *reconfigurarea spațiului și timpului școlar*: de la arhitectura clădirilor (atractivă, flexibilă, conectată cu natura) la organizarea orarului (pauze de mișcare,

activități creative), fiecare element al mediului școlar este proiectat având în vedere nevoile de dezvoltare și binele elevilor. În al treilea rând, *evaluarea prietenoasă și orientată spre învățare*: prin reducerea mizelor examenelor, accentul pe feedback constructiv și monitorizarea satisfacției școlare, Estonia a redus anxietățile asociate învățării, stimulând motivația intrinsecă. Nu în ultimul rând, *deschiderea spre comunitate și cultură*: integrarea pedagogiei muzeale și a altor parteneriate extind orizontul educației dincolo de sala de clasă, făcând învățarea mai relevantă și mai plăcută.

Abordarea Estoniei se aliniază la literatura de specialitate care subliniază legătura dintre bunăstare și rezultate educaționale: un elev care se simte bine la școală – autonom, competent și conectat cu ceilalți – va fi mai angajat în învățare și își va atinge mai ușor potențialul. Faptul că strategiile naționale estoniene au oficializat bunăstarea ca obiectiv măsurabil și că școlile urmăresc în mod activ indicatori ai stării de bine constituie un exemplu remarcabil de transpunere a teoriei în practică. În esență, experiența estoniană arată că *școala poate fi gândită ca un spațiu al dezvoltării integrale*, unde fericirea și împlinirea elevului nu sunt secundare, ci merg mână în mână cu excelența academică. Acest model oferă o sursă de inspirație valoroasă pentru reformele educaționale din alte țări, inclusiv România și Republica Moldova, sugerând că succesul durabil în educație se construiește nu doar prin programe și teste, ci mai ales prin grijă față de oameni – elevi și profesori deopotrivă – și față de climatul în care aceștia învață și lucrează. Deci, *bunăstarea în educație*, așa cum este ilustrată de cazul Estoniei, nu este un lux, ci o condiție sine qua non pentru un sistem educațional de calitate, echitabil și orientat spre viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. EISENSCHMIDT, E., TAMM, A., TATAR, M., VALK, A. *Aim High and Work Hard: Building a World-Class Learning System in Estonia*. Center on International Education Benchmarking, National Center on Education and the Economy, 2023. Disponibil: <https://ncee.org/wp-content/uploads/2023/07/AimHighEstoniaCaseStudy.pdf> [accesat 2025-04-14].
2. Estonian Ministry of Education and Research. *Estonia Education Strategy 2021-2035*. Disponibil: <https://www.hm.ee/en/activities/estonian-education-strategy-2021-2035> [accesat 2025-03-10].
3. KÕIV, K., SIKK, A. Creating positive school environments in Estonia: Approaches, challenges and lessons. *Estonian Journal of Education*. 2021, 9(1), 41-61.
4. MARIN, M. *Dialogul schimbării: Lecții din Estonia pentru Moldova: Ghid metodic pentru manageri și profesori*. Chișinău: Învățătorul Modern, 2025 (Cavaioli).
5. OECD. *Education Policy Outlook: Estonia*. Disponibil: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2019_2b8ad56e-en [accesat 2025-05-02].
6. ÜMARIK, M., TAMM, A. Museum education as part of the national curriculum in Estonia. *Journal of Museum Education*. 2019, 44(2), 169-180.

DE LA PERFORMANȚA ACADEMICĂ LA DEZVOLTAREA HOLISTICĂ: STAREA DE BINE CA FACTOR DE ECHILIBRU ÎN SISTEMELE EDUCAȚIONALE CONTEMPORANE

FROM ACADEMIC ACHIEVEMENT TO HOLISTIC DEVELOPMENT: WELL-BEING AS A BALANCING FACTOR IN MODERN EDUCATION SYSTEMS

Maxim ILICCIEV, *dr, lector univ.,
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul*

Maxim ILICCIEV, *PhD, Univ. Lecturer,
State University of Cahul*

ORCID: 0000-0001-6645-306X

E-mail: maxim.ilicciev@fsup.usch.md

CZU: 37.01/04

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p69-78

Rezumat. Sistemele educaționale moderne trec printr-o schimbare de paradigmă, de la performanța academică ca unică măsură a succesului, la dezvoltarea holistică a elevilor și educatorilor. În acest articol se explorează fundamentele conceptuale și empirice ale bunăstării ca o componentă centrală a calității educației. Este justificată necesitatea integrării bunăstării în nivelurile strategice și operaționale ale politicii educaționale, inclusiv cultura școlară, leadershipul, pedagogia, dezvoltarea morală și diagnosticarea climatului. Sunt examinate modele internaționale precum Whole Child (copilul integrat), Social and Emotional Leadership (SEL) și Caring School Leadership (leadershipul școlar grijuliu), punând accentul pe inteligența emoțională și reziliența profesională ca și competențe de bază la nivelul întregului sistem. Autorul susține că bunăstarea trebuie instituționalizată ca valoare normativă și obiectiv politic în educație, servind drept fundament pentru crearea unor medii de învățare centrate pe om și sustenabile. Noutatea acestei cercetări constă în conceptualizarea interdisciplinară a bunăstării ca meta-strategie pentru dezvoltarea școlii și ca bază pentru implementarea unei politici educaționale bazate pe grijă. Sunt oferite recomandări pentru încorporarea indicatorilor de bunăstare în standardele de calitate educațională și în sistemele de evaluare.

Cuvinte-cheie: bunăstare educațională, inteligență emoțională, cultură școlară, reziliența profesorilor, leadership grijuliu, politică educațională.

Abstract. Modern education systems are undergoing a paradigm shift from academic achievement as the sole measure of success to the holistic development of learners and educators. This article explores the conceptual and empirical foundations of well-being as a central component of educational quality. The necessity of integrating well-being into strategic and operational levels of education policy is substantiated, including school culture, leadership, pedagogy, moral development, and climate diagnostics. International models such as Whole Child, Social and Emotional Learning (SEL), and Caring School Leadership

are examined, emphasizing emotional intelligence and professional resilience as core system-wide competences. The article argues that well-being must be institutionalized as a normative value and policy goal in education, serving as a foundation for creating human-centered and sustainable learning environments. The novelty of this research lies in its interdisciplinary conceptualization of well-being as a meta-strategy for school development and a basis for implementing a care-based education policy. Recommendations are provided for incorporating well-being indicators into educational quality standards and evaluation systems.

Keywords: educational well-being, emotional intelligence, school culture, teacher resilience, caring leadership, education policy.

Introducere. În ultimele decenii, politica educațională a majorității statelor s-a bazat pe un model centrat pe reușita academică, în care principalul indicator al eficienței a fost performanța academică, măsurată prin teste standardizate și forme unificate de evaluare (de exemplu, PISA, TIMSS) [7, p. 25]. Totuși, cercetările contemporane evidențiază limitele acestui model: acesta nu ține suficient cont de dezvoltarea personală și emoțională a elevilor și are o corelație slabă cu calitățile necesare pentru a trăi într-o lume instabilă și multiculturală [12].

Datele obținute în țările cu performanțe academice ridicate (precum Singapore, Coreea) arată o tendință alarmantă de creștere a anxietății și depresiei în rândul adolescenților. S.M. Suldo și E.J. Shaffer (2008) au demonstrat că presiunea excesivă pentru performanță poate reduce starea de bine subiectivă, favoriza dezadaptarea și pierde motivația intrinsecă.

În cadrul paradigmei Educației Pozitive, accentul se mută spre dezvoltarea emoțiilor pozitive, implicării, sensului și relațiilor – componente ale modelului PERMA [5, p. 418].

Reevaluarea priorităților a extins discursul educațional prin includerea conceptului de stare de bine (well-being), definită ca o combinație de factori cognitivi, emoționali, sociali și existențiali ai dezvoltării durabile a personalității [9, p. 3].

Modele alternative, precum Whole Child (ASCD), susțin necesitatea de a privi elevul ca o personalitate integrală, a cărei dezvoltare este imposibilă fără îngrijire sistematică, siguranță și un mediu moral [10, p. 156]. Aceste idei găsesc sprijin instituțional în inițiative internaționale, inclusiv în raportul UNESCO Futures of Education (2021), care afirmă că școala viitorului trebuie să fie umanistă, echitabilă și să manifeste grijă [8, p. 113].

Prin urmare, integrarea stării de bine ca obiectiv central al educației necesită nu doar modificări „cosmetice”, ci o reformă sistemică a politicilor, deciziilor de management și practicilor pedagogice, bazată pe analiză interdisciplinară, date empirice și experiență internațională.

Bazele teoretice. Decenii întregi, sistemele educaționale s-au concentrat în principal pe rezultatele cognitive: performanță academică, teste, productivitate școlară. Totuși, instabilitatea socială, provocările postpandemice și expansiunea abordărilor umaniste au condus la o reevaluare a conceptelor de succes și calitate în educație. Astăzi, din ce în ce mai mult se subliniază importanța stării de bine drept categorie sistemică care asigură reziliența și dezvoltarea atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice [9, p. 3].

Termenul „stare de bine” nu este privit ca un supliment la componenta academică, ci ca o parte egală a acesteia. Conform definiției OMS, starea de bine psihosocială include nu doar absența tulburărilor, ci și sănătatea fizică, mintală și socială integrală. Pedagogia umanistă și psihologia pozitivă o interpretează prin prisma unor factori precum satisfacția în viață, stabilitatea emoțională, implicarea cu sens și sprijinul social [6, p. 102; 10, p. 33].

O școală eficientă, după cum subliniază C. Day (2009), trebuie să se construiască pe valori precum îngrijirea, respectul și implicarea etică. Fără stabilitatea emoțională a pedagogilor și sprijinul mediului școlar, nu se poate asigura calitatea ridicată a educației [3, p. 25; 4, p. 41]. Astfel, starea de bine a tuturor participanților devine o prioritate centrală a sistemelor educaționale durabile.

În literatura de specialitate se disting mai multe niveluri de analiză ale stării de bine:

- Nivelul subiectiv cuprinde experiențe emoționale și evaluarea cognitivă a vieții.
- Starea de bine psihologică include autonomie personală, dezvoltare armonioasă și sens.
- Starea de bine școlară este interpretată prin prisma implicării, a relațiilor interpersonale și a percepției climatului școlar [7, p. 102].

Cel mai integrativ este modelul PERMA, care include emoții pozitive, implicare, relații, sens și realizări [9, p. 6].

Acest model a stat la baza conceptului de educație pozitivă, implementat în Australia și Singapore, servind drept fundament pentru strategii naționale care integrează dezvoltarea academică și emoțională.

Măsurarea stării de bine necesită instrumente de diagnostic valide. În practica internațională se utilizează:

- scala WEMWBS,
- indexul pentru incluziune (Index for Inclusion),
- modulul PISA privind starea de bine,
- chestionarul SSWQ, care evaluează variabile precum implicarea, autoeficiența și sprijinul emoțional [5, p. 410; 7, p. 110].

Organizații precum UNESCO, OECD, UNICEF subliniază importanța integrării stării de bine în documentele strategice. Conform inițiativei Futures of Education (UNESCO), educația viitorului trebuie să se bazeze pe principii de demnitate, interdependență și sustenabilitate. OECD, în cadrul proiectului Education 2030, pune accentul pe starea de bine, agenție și capacitatea de autoreglare [7, p. 95].

Prin urmare, starea de bine nu mai este doar un subiect de dezbatere teoretică, ci ocupă un loc central în agenda educațională globală ca obiectiv strategic prioritar.

Abordarea integrativă în educație capătă o relevanță tot mai mare în contextul reformelor globale. Cercetările contemporane subliniază necesitatea depășirii modelului centrat pe reușita academică în favoarea unei înțelegeri holistice a educației ca spațiu de dezvoltare personală și emoțională [7, p. 58]. În această paradigmă, starea de bine încetează să fie percepută ca o categorie secundară și devine o componentă esențială a calității educației. Implementarea acestei viziuni necesită atât o reconceptualizare teoretică, cât și sprijin din partea politicilor educaționale [1].

Trei modele pedagogice au devenit piloni ai integrării stării de bine în educație.

Prima – modelul „Copilului integral” (Whole Child), dezvoltat de ASCD, susține că învățarea eficientă este posibilă doar într-un mediu sigur și susținător.

A doua – paradigma învățării socio-emoționale (SEL), propusă de CASEL, se concentrează pe dezvoltarea autocontrolului, conștientizării sociale și comportamentului responsabil ca fundamente pentru succesul academic și comportamental [5, p. 406].

A treia – pedagogia umanistă, inspirată de ideile lui C. Rogers și A. Maslow, evidențiază importanța recunoașterii personalității elevului și a creării unui mediu educațional bogat în sens și dialog [6, p. 132].

Programele SEL, precum PATHS, RULER și Second Step, și-au dovedit eficiența: o meta-analiză realizată de J. Durlak și colaboratori (2011) a arătat o îmbunătățire a rezultatelor academice cu 11 % și o scădere a agresivității și anxietății [5, p. 405]. Aceste date confirmă importanța integrării dezvoltării cognitive și emoționale în practica școlară.

Instituționalizarea stării de bine la nivel de politică educațională este un factor decisiv pentru schimbări durabile. În Finlanda, această abordare este consfințită în Curriculumul Național din 2014, cu accentul pe încredere, incluziune și siguranță emoțională. Infrastructura școlilor include psihologi școlari și cursuri de dezvoltare a inteligenței emoționale pentru pedagogi [4, p. 119]. În Ontario (Canada) se implementează o strategie integrată care vizează atât elevii, cât și cadrele didactice, inclusiv prevenția epuizării profesionale și dezvoltarea inteligenței emoționale [2, p.191].

În Japonia, conceptul cultural specific *ikirus chikara* („forța de a trăi”) urmărește cultivarea empatiei, a responsabilității și autoreflexiei prin programele educaționale [3, p. 27].

O analiză comparativă a practicilor internaționale permite identificarea unor condiții universale pentru integrarea cu succes a stării de bine: existența documentelor strategice, pregătirea cadrelor, un sistem de monitorizare și înțelegerea stării de bine ca criteriu de sustenabilitate a sistemului educațional [9, p. 13].

Aceste exemple demonstrează că starea de bine poate fi nu doar o categorie pedagogică, ci și o componentă a identității naționale.

Mecanisme și premise psihologice ale succesului. Succesul academic al elevilor este strâns legat de starea lor emoțională, stima de sine, rezistența la stres și calitatea relațiilor interpersonale în mediul educațional [7, p. 113]. Cercetările empirice confirmă că starea de bine subiectivă influențează direct motivația pentru învățare și dezvoltarea abilităților de autoreglare. Elevii care se simt psihologic bine sunt mai implicați în procesul educațional, demonstrează o activitate cognitivă susținută și se adaptează mai ușor la cerințele sociale.

Reziliența psihologică, definită drept capacitate de a face față stresului fără a pierde funcționalitatea, reprezintă o altă resursă-cheie a elevilor [2, p. 188]. Studiile arată că elevii rezilienți manifestă mai des perseverență și implicare academică, chiar și în medii nefavorabile [4, p. 99]. Reziliența se formează prin relații calde cu pedagogii, siguranță emoțională, practici școlare stabile și feedback constructiv [3, p. 25].

Cultura școlară axată pe principii etice stimulează reflecția morală, dezvoltă empatia și instituie norme comportamentale prin exemplul personal al cadrelor didactice [6, p. 141]. Corectitudinea pedagogică și recunoașterea individualității elevilor sporesc încrederea și motivația intrinsecă [10, p. 47].

Astfel, în condițiile educației moderne, performanța academică este determinată de un echilibru între factorii cognitivi și socio-afectivi. Starea de bine, reziliența și cultura școlară axată pe valori nu sunt componente adiționale, ci fundamente sistematice ale educației de calitate.

Cultura organizațională și leadershipul. În viziunea contemporană, școala este un sistem deschis care formează nu doar cunoștințe, ci și trăsături de personalitate ale elevilor și cadrelor didactice. În acest context, cultura organizațională și stilul de conducere capătă o importanță majoră. Conducerea unei școli nu se reduce la administrare, ci reprezintă o mediere culturală, în care liderul definește valorile, sensurile și atmosfera. Practicile de management influențează nivelul de încredere, empatie și adaptabilitate al mediului școlar [4, p. 118].

Cultura organizațională cuprinde atât normele formale, cât și practicile informale – stilul de comunicare, reacțiile la greșeli, simbolurile. Ea determină dacă școala este percepută ca un mediu sprijinitor sau excludent. O cultură bazată pe colaborare favorizează siguranța psihologică și motivația academică, în timp ce predominanța controlului și competiției reduce stima de sine și generează anxietate [3, p. 26].

Stilul de conducere este mecanismul central al climatului școlar. Abordările moderne diferențiază nu doar stilurile autoritar și democratic, ci și leadershipul transformațional, distribuit și emoțional. Un lider transformațional inspiră, sprijină dezvoltarea profesională și reduce riscul de epuizare. Leadershipul distribuit cultivă gândirea de echipă și comunitățile profesionale. Conform lui D. Goleman (2025), leadershipul emoțional se bazează pe empatie și capacitatea de a se conecta cu colectivul [6, p. 78].

Aceste stiluri influențează direct climatul școlii: sentimentul de protecție, motivația, implicarea pedagogilor și elevilor. Un lider eficient nu doar administrează, ci construiește un mediu care facilitează autorealizarea [1].

Paradigma modernă a managementului se bazează tot mai mult pe conceptul grijii. După N. Noddings și J. Tronto, suportul este o poziție morală ce se manifestă prin practici de atenție, recunoaștere și sprijin. Această strategie de conducere implică deschiderea la dialog, înțelegerea vulnerabilităților și stimularea creșterii profesionale.

Implementarea „eticii grijii” ia forme instituționale precum mentoratul, supervizarea, sprijinul psihologic și sistemele de feedback. Școlile care aplică managementul bazat pe suport înregistrează o scădere a fluctuației personalului, echipe stabile și o satisfacție sporită a cadrelor [10, p. 113].

Prin urmare, grija nu este doar o categorie etică, ci și un instrument eficient de management al calității educației în condiții de presiune emoțională și schimbare constantă.

Inteligența emoțională și reziliența profesională. Provocările contemporane din domeniul educației – inclusiv supraîncărcarea profesională, sindromul de epuizare emoțională, incertitudinea normativă și creșterea instabilității psiho-emoționale în rândul elevilor – aduc în prim-plan necesitatea consolidării resurselor interne ale cadrelor didactice și ale echipelor de conducere. În acest context, calități precum inteligența emoțională și reziliența profesională capătă o relevanță deosebită. Acestea sunt privite drept competențe psihopedagogice fundamentale, care susțin eficiența și etica mediului educațional [2, p. 186].

Inteligența emoțională poate fi înțeleasă ca un sistem de abilități intercorelate, care includ conștientizarea de sine, gestionarea emoțiilor, motivația intrinsecă,

empatia și competențele relaționale. Definirea structurată a acestui concept i se datorează lui D. Goleman, iar în viziunea sa, inteligența emoțională transcende trăsăturile de personalitate, funcționând ca metacompetență care reglează utilizarea cunoștințelor profesionale, a deprinderilor și valorilor într-un context social și educațional [6, p. 34]. Cercetările realizate de P. Jennings și M. Greenberg, relevă faptul că un nivel înalt de IE în rândul cadrelor didactice este asociat cu o motivație academică sporită în rândul elevilor, o reducere semnificativă a conflictelor disciplinare și o creștere a stării generale de bine la nivelul clasei [5, p. 426].

Un pedagog cu o inteligență emoțională dezvoltată este capabil să gestioneze eficient propriile stări afective, să perceapă și să respecte semnalele emoționale ale elevilor, precum și să construiască în sala de clasă un climat bazat pe încredere și acceptare. Acest aspect este esențial în contextul educației incluzive, unde diversitatea nevoilor elevilor presupune nu doar toleranță, ci și flexibilitate emoțională din partea cadrului didactic [10, p. 118].

Astfel, inteligența emoțională devine fundamentul dezvoltării empatiei pedagogice, al sensibilității morale și al adaptabilității profesionale.

Reziliența profesională în educație este definită ca abilitatea cadrului didactic sau a managerului școlar de a-și menține integritatea personală, motivația și identitatea profesională în condiții de stres, incertitudine sau conflict. În literatura de specialitate, reziliența este conceptualizată ca o trăsătură dinamică, influențată de o multitudine de factori atât individuali, cât și instituționali [2, p. 191]. Printre aceștia se numără atitudinea pozitivă, motivația internă, capacitatea de autoreflexie, existența unei comunități profesionale de sprijin și susținerea organizațională.

Reziliența nu se manifestă doar prin capacitatea de a face față dificultăților, ci și prin abilitatea de a se reface, de a învăța din greșeli și de a-și păstra orientarea către sens, nu doar către rezultate. Pedagogul rezilient percepe stresul nu ca pe o amenințare, ci ca pe o provocare, evitând astfel sindromul de epuizare cronică. Studiile realizate de C. Day evidențiază faptul că reziliența este întărită în organizațiile care promovează o cultură a grijii, a recunoașterii valorii personale și a autonomiei profesionale [4, p. 84]. Totodată, dezvoltarea inteligenței emoționale contribuie la consolidarea rezilienței, confirmând corelația funcțională dintre aceste două dimensiuni.

În ultimii ani, inteligența emoțională și reziliența profesională au atras tot mai mult atenția nu doar a cercetătorilor, ci și a factorilor de decizie în educație. În numeroase țări, aceste competențe au fost incluse în standarde profesionale și programe de formare continuă. De exemplu, în Australia, Standardele naționale profesionale pentru pedagogi subliniază explicit importanța adaptabilității, a

sensibilității interpersonale și a competenței emoționale ca dimensiuni esențiale ale profesiei didactice [1].

În Singapore și Finlanda au fost dezvoltate module de formare specializate pentru dezvoltarea IE la cadrele didactice și managerii școlari. La nivelul practicii școlare cotidiene se observă o tendință clară de instituționalizare a competenței emoționale. Sunt utilizate instrumente de evaluare a climatului emoțional din colectivul pedagogic, se organizează sesiuni de supervizare profesională, iar rețelele de sprijin între colegi capătă tot mai multă consistență. În mai multe școli din SUA este aplicat modelul de leadership emoțional-inteligent [11], care vizează dezvoltarea abilităților de autorefecție, ascultare activă și influență etică.

Inteligența emoțională și reziliența profesională nu trebuie percepute ca atribute opționale ale cadrului didactic, ci ca elemente sistemice, indispensabile pentru construirea unui mediu educațional care sprijină starea de bine, colaborarea autentică și dezvoltarea integrală a tuturor actorilor implicați. Integrarea acestor dimensiuni în politicile educaționale, standardele profesionale și practica școlară reprezintă un demers strategic esențial pentru un sistem educațional sustenabil și umanizat.

Concluzii. În contextul transformărilor continue, al provocărilor globale și al incertitudinilor tot mai accentuate în sfera socioculturală și educațională, devine tot mai evidentă necesitatea reevaluării radicale a funcțiilor și misiunii școlii contemporane. Timp îndelungat, sistemele educaționale au evoluat în paradigma performanței academice, în care principalul criteriu al calității era reprezentat de indicatorii standardizați ai reușitei școlare. Totuși, în ultimele două decenii, cercetările internaționale, practica pedagogică și dezbaterile interdisciplinare subliniază din ce în ce mai des că performanțele academice, în absența stării de bine, nu doar că sunt insuficiente, ci pot deveni vulnerabile în mod sistemic.

Analiza aparatului conceptual și a datelor empirice arată că starea de bine nu este o caracteristică secundară, ci un factor de coeziune fundamental al educației sustenabile. Ea se manifestă atât la nivelul funcționării individuale a elevului (prin reglaj emoțional, motivație, reziliență în fața stresului), cât și la nivel instituțional (prin cultura organizațională a școlii, stilul de conducere, valorile instituționale). Tranziția de la un model centrat pe reușita academică la unul orientat spre dezvoltarea holistică presupune transformări instituționale, manageriale și metodologice profunde.

Recunoașterea stării de bine ca obiectiv strategic al educației implică integrarea unor noi abordări: programe de educație socio-emoțională, strategii de leadership bazat pe suport, formarea valorilor morale, monitorizarea climatului psihologic și consolidarea inteligenței emoționale a tuturor actorilor implicați în

procesul educațional. Această direcție este deja adoptată în mai multe țări – exemplele Finlandei, Canadei, Australiei și Japoniei confirmă că starea de bine poate fi instituționalizată la nivelul politicilor educaționale, al standardelor de calitate, al evaluării și al vieții cotidiene din școli.

Pe baza analizei realizate, pot fi formulate următoarele recomandări esențiale pentru construirea unui mediu educațional favorabil dezvoltării integrale:

- instituționalizarea conceptului de stare de bine în politicile educaționale, ca indicator prioritar al calității educației, alături de performanțele academice;
- implementarea unor sisteme de monitorizare și diagnosticare a stării de bine, fundamentate pe principii etice și cu implicarea tuturor părților interesate;
- susținerea dezvoltării emoționale a cadrelor didactice prin includerea inteligenței emoționale și a rezilienței în standardele de competență profesională;
- promovarea unei culturi școlare bazate pe colaborare, empatie și echitate, în care cadrul didactic este nu doar un transmițător de cunoștințe, ci și un reper etic;
- tranziția de la un model de conducere administrativă la unul bazat pe suport și responsabilitate morală, centrat pe recunoaștere și sprijin autentic.

Astfel, o educație durabilă și etic fundamentată este posibilă doar prin regândirea esenței misiunii educației: de la o școală care măsoară cunoștințe la o școală care susține omul. Doar într-un astfel de sistem pot fi atinse nu doar rezultate înalte, ci și menținută integritatea psihică, demnitatea și speranța în viitor, atât pentru cei care predau, cât și pentru cei care învață.

BIBLIOGRAFIE

- 1 AITSL. *Australian Professional Standards for Teachers*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011. Disponibil: <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards> [accesat 2025-05-10].
- 2 BELTMAN, S., MANSFIELD, C., PRICE, A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 2011, vol. 6, p. 185-207. ISSN 1747-938X. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>.
- 3 DAY, C., GU, Q. Teacher emotions: Well-being and effectiveness. In: ZEMYBLAS, M., SCHUTZ, P. eds. *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht: Springer, 2009, p. 15-31. ISBN 978-1-4419-0563-9. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-6_2.
- 4 DAY, C., GU, Q. *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. Abingdon: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-83799-6.
- 5 DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., DYMICKI, A.B., TAYLOR, R.D., SCHELLINGER, K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011, vol. 82, no. 1, p. 405-432. ISSN 0009-3920. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.

- 6 GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. 25th anniversary ed. New York: Bantam Books, 2020. ISBN 978-0-553-38371-3.
- 7 OECD. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing, 2019. ISBN 978-92-64-33833-8.
<https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- 8 OECD. *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education*. Paris: OECD Publishing, 2018. ISBN 978-92-64-29324-8.
<https://doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
- 9 PRILLELTENSKY, I. Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology*. 2012, vol. 49, no. 1, p. 1-21. ISSN 0091-0562.
<https://doi.org/10.1007/s10464-011-9448-8>.
- 10 ROFFEY, S. *Positive Relationships: Evidence-Based Practice across the World*. Dordrecht: Springer, 2012. ISBN 978-94-007-2147-0. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0>.
- 11 SHANKMAN, M.L., ALLEN, S.J., HABER-CURRAN, P. *Emotionally Intelligent Leadership: A Guide for Students*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. ISBN 978-1-118-82178-7.
- 12 STEINMAYR, R., MEIßNER, A., WEIDINGER, A.F., WIRTHWEIN, L. *Academic achievement*. Oxford Bibliographies in Education, 2014.
<https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>.

STAREA DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL: CONCEPTE, OPINII, SUGESTII⁴

WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL SYSTEM: CONCEPTS, OPINIONS, SUGGESTIONS

Angela CUCER, *dr., conf. cercetător,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela CUCER, *PhD, Assoc. Prof.,*
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9304-9791
E-mail: cucer.angela@upsc.md

CZU: 37.015.3:159.942.5

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p79-88

Rezumat. În articol sunt prezentate unele rezultate ale cercetării teoretice cu referire la conceptul de stare de bine, opiniile, sugestiile mai multor savanți. Analiza acestor cercetări a demonstrat că starea de bine a copilului este indicator integral al gradului de concentrare a acestuia asupra implementării principalelor componente ale funcționării pozitive: creștere personală, acceptare de sine, managementul mediului, autonomie, scop în viață, relații pozitive cu ceilalți.

Cuvinte-cheie: stare de bine, dezvoltare, copil, persoană, fericire.

Abstract. The article presents some results of theoretical research with reference to the concept of well-being, the opinions, and suggestions of several scholars. The analysis of this research has demonstrated that the child's well-being is an integral indicator of the degree of his/her concentration on the implementation of the main components of positive functioning: personal growth, self-acceptance, environmental management, autonomy, purpose in life, positive relationships with others.

Keywords: well-being, development, child, person, happiness.

*Scopul final al dezvoltării este starea de bine universală
din punct de vedere fizic, mental și social a fiecărei ființe umane.*

Pérez de Cuéllar

⁴ Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare științifică „Mecanisme psihologice de asigurare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

Într-o lume în rapidă schimbare, este important să se pună baze durabile în conștiința copiilor, care să le asigure starea de bine și reziliența. Un rol central în acest sens îl are educația de calitate – cheia succesului pe tot parcursul vieții. De asemenea, este important să se dezvolte cunoștințe despre starea de bine încă din copilărie.

Sunt trei momente principale care stau la baza actualității studierii stării de bine a persoanei: conștientizarea de către reprezentanții științelor umane a inadecvării modelului medical al sănătății, care consideră doar absența afecțiunilor pronunțate, precum și necesitatea unei definiții pozitive a sănătății care să depășească criteriul „absenței bolii”; dezvoltarea unor idei complexe despre sănătate ca fenomen care include o serie de componente interconectate: mentale, somatice, psihologice, culturale etc.; cererea științei și practicii pentru dezvăluirea fundamentelor filozofice ale înțelegerii virtuților vieții, a binelui, precum și a aspectelor socio-psihologice ale bunăstării, inclusiv, posibilitatea manifestărilor stării de rău la o persoană sănătoasă.

Starea de bine a copilului este probabil una dintre principalele cerințe care este reprezentată în mod egal în așteptările tuturor beneficiarilor serviciilor educaționale. Aceasta înseamnă că o școală modernă ar trebui să devină cu seriozitate și cu adevărat nu doar un loc în care copiii sunt învățați, ci și un spațiu ce le-ar permite maturizarea lor deplină, un teren fertil pentru dezvoltarea unor oameni de succes, fericiți și sănătoși. Astăzi, preocuparea pentru bunăstarea psihologică a elevilor devine un obiectiv obligatoriu în activitatea fiecărei instituții de învățământ, un indicator al atingerii calității în educație.

Abordarea modernă a activității serviciului psihologic în educație îi definește scopul: păstrarea sănătății mintale a elevilor, evidențiind în prim-plan starea de bine a copilului. Conceptul de „sănătate mintală” este definit ca bunăstare/stare de bine în sensul larg al cuvântului, acesta este studiat în categoriile medicale „sănătos-bolnav”, „normal-patologic”, „matur-imatur”, care nu corespund specificului activităților serviciilor psihologice din sistemul educațional. Prin urmare, este mai justificat în activitatea de profilaxie și intervenție psihologică să se opereze cu conceptul de „bunăstare psihologică” sau „stare de bine”, care presupune o evaluare orientată spre persoana însăși.

Opinii, concepte, sugestii privind starea de bine în sistemul educațional. Mai mulți autori consideră „starea de bine ” a persoanei ca o calitate sistemică dobândită de aceasta în procesul activității vitale, pe baza păstrării psihofiziologice a funcțiilor, care se manifestă la subiect în experiența împlinirii semnificative și a valorii vieții în ansamblu ca mijloc de atingere a obiectivelor interne orientate social, ce sunt o condiție pentru realizarea oportunităților și abilităților sale potențiale.

Unii savanți definesc bunăstarea psihologică ca un indicator integral al gradului de concentrare a unei persoane asupra implementării principalelor componente ale funcționării pozitive (creștere personală, acceptare de sine, managementul mediului, autonomie, scop în viață, relații pozitive cu ceilalți), precum și gradul de realizare a acestei concentrări, exprimată subiectiv într-un sentiment de fericire, satisfacție față de sine și de propria viață [14].

Alții consideră bunăstarea psihologică ca o experiență holistică, exprimată într-un sens subiectiv de fericire, satisfacție față de sine și de propria viață și, de asemenea, legată de valorile și nevoile umane fundamentale. Autorii se referă la teoria celor șase componente ale lui K. Ryff și fac distincție între bunăstarea psihologică reală și bunăstarea psihologică ideală [21].

Potrivit lui Ryff 1989, starea de bine psihologică este o implicare activă într-o serie de provocări existențiale. Este o stare subiectivă de bine sau de fericire ce constituie evaluarea de către persoană a propriei vieți [11]. Travers și Richardson susțin faptul că starea de bine este privită ca un concept abstract, care face referire la mai multe aspecte ale vieții apreciate pozitiv [3]. Unii savanți sunt de părere că, din punct de vedere hedonic, fericirea este echivalentă cu o stare de bine sau de plăcere, în timp ce, din punct de vedere eudaimonic, fericirea este percepută ca satisfacție [7].

Echilibrul dintre stările emoționale pozitive și negative este unul dintre conceptele-cheie utilizate pentru a măsura fericirea. Daniel Kahneman construiește conceptul de „fericire obiectivă”, care include starea emoțională a subiectului, măsurată prin rapoarte în timp real sau prin reacții fiziologice și neurologice [10].

Directii științifice în studiul stării de bine psihologice. Începutul unei noi abordări a înțelegerii sănătății psihologice a fost pus de Z. Freud, care înțelegea multe tulburări mintale ca o consecință a conflictelor intrapersonale care perturbă chiar și persoanele sănătoase. În opinia lui, întregul spectru de experiențe emoționale negative (depresie, anxietate etc.) este latura subiectivă a acestor conflicte care apar atunci când există o discrepanță între obiectivele pe care o persoană și le stabilește și mijloacele de atingere a acestora.

În cadrul psihologiei umaniste, în lucrările savanților E. Fromm, G. Allport, A. Maslow, V. Frankl și alții, subiectul cercetării a devenit sănătatea mintală a unui individ sănătos. Odată cu dezvoltarea metodologiei umaniste a cunoașterii umane, a apărut termenul „sănătate psihologică”, care a fost numit printre conceptele de bază ale unei noi ramuri a cercetării psihologice – psihologia umanistă, o alternativă la abordarea mecanicistă a omului transferată din științele naturale [12].

Reprezentanții psihologiei sănătății interpretează conceptul de sănătate psihologică drept stare psihologică de bine în sensul cel mai larg. Starea psihologică de bine este un construct multifactorial care reprezintă o relație complexă între

factori culturali, sociali, psihologici, fizici, economici și spirituali. Acest produs complex este rezultatul influenței predispoziției genetice, a mediului și a caracteristicilor dezvoltării individuale. Această formulare a bunăstării corespunde cel mai bine definiției sănătății consemnate în preambulul Cartei Organizației Mondiale a Sănătății (1948): „Sănătatea nu este doar absența bolilor și a defectelor, ci o stare de completă bunăstare fizică, mentală și socială” [17].

În psihologia rusă, dezvoltarea teoretică a problemei bunăstării psihologice este asociată cu studiul naturii sale. În loc de categoria de bunăstare psihologică/stare de bine, autorii ruși folosesc categorii similare ca și conținut: „sănătate personală” și „sănătate psihologică”. Conceptul de „sănătate personală” a fost introdus în lexic de B.S. Bratus în cadrul unui model multi-nivel al sănătății psihologice umane. El a identificat nivelul de sănătate psihofiziologică determinat de caracteristicile organizării neurofiziologice a actelor de activitate mintală în creier; nivelul de sănătate psihologică individuală asociat cu capacitatea unei persoane de a construi modalități adecvate de realizare a aspirațiilor semnificative; și cel mai înalt nivel, personal-semnificativ sau de sănătate personală, caracterizat prin calitatea relațiilor semnificative ale unei persoane [15, 16].

În prezent, unii savanți dezvoltă o serie de abordări pentru înțelegerea stării de bine psihologice, bazate pe diverse idei despre bine și o societate sănătoasă. Principalele abordări sunt *hedonistă* și *eudaimonistă*. Abordarea hedonistă (din grecescul *hedone* – „plăcere”) este dezvoltată în principal în contextul psihologiei cognitive și comportamentale (M.E. Seligman, M.V. Fordyce, N.M. Bradburn ș.a.). Bunăstarea psihologică este definită aici prin obținerea plăcerii și evitarea neplăcerii, plăcerea fiind interpretată într-un sens larg – nu este doar plăcere fizică, ci și satisfacția obținută prin atingerea unor obiective și rezultate semnificative. Sunt evidențiate principalele premise și indicatori ai abordării hedoniste.

În calitate de indicator comun se înțelege „retrăirea fericirii” sau „bunăstarea subiectivă” a unei persoane. În conștiința cotidiană există numeroase stereotipuri de idei despre fericire. Cea mai răspândită definiție psihologică este asociată cu înțelegerea fericirii ca sentiment de plenitudine a ființei, bucurie și satisfacție față de viață, care stau la baza funcționării optime, sănătoase și eficiente a individului. Există ceva universal în fenomenul fericirii, ceva ce este asumat intuitiv de toată lumea și permite utilizarea conceptului de fericire ca termen științific [18]. Din punctul de vedere al reprezentanților abordării hedoniste, calea unei persoane către bunăstarea psihologică constă, în primul rând, în adaptarea socială reușită – adaptarea la condiții și circumstanțe specifice de viață, la cerințele mediului social. O persoană fericită este cea care îndeplinește standardele de bunăstare acceptate în societate, adică are

succes, are un cerc de afaceri, contacte personale și sociale, oportunitatea de a nu se limita în achiziții și consum.

Susținătorii *abordării eudaimiste* (din grecescul *eudaimonia* – „fericire, stare de bine”) a bunăstării psihologice acționează ca o alternativă a poziției hedonistice. Această abordare este dezvoltată în principal în psihologia umanistă. Bunăstarea psihologică este dezvăluită aici ca plenitudinea autorealizării unei persoane în condiții și circumstanțe specifice de viață, găsind o „sinteză creativă” între respectarea cerințelor mediului social și dezvoltarea propriei individualități. Reprezentanții abordării eudaimoniste consideră că nu tot ceea ce corespunde plăcerii contribuie la atingerea bunăstării psihologice. Mai mult, dificultățile vieții, greutățile și experiențele negative, chiar traumatice, pot servi în anumite cazuri drept bază pentru creșterea bunăstării psihologice a unei persoane – printr-o înțelegere mai profundă a vieții, conștientizarea propriilor obiective de viață, stabilirea unor relații mai armonioase cu ceilalți oameni și dobândirea capacității de a empatiza.

Printre autorii preocupați de dezvoltarea teoretică a problemei cu referire la principalele caracteristici ale bunăstării psihologice se numără A. Maslow, K. Rogers, V. Frankl, E. Fromm. Reprezentanții acestei abordări consideră unele dintre caracteristicile sale individuale, cum ar fi autoactualizarea și semnificația, ca indicatori ai bunăstării psihologice [19].

Reprezentanții terapiei rațional-emoțional-comportamentale A. Ellis și W. Dryden [20] au prezentat următoarele criterii ale sănătății psihologice:

1. *Interes pentru sine*: o persoană sensibilă și sănătoasă emoțional își pune interesele proprii mai presus de interesele celorlalți, se sacrifică într-o oarecare măsură pentru cei de care îngrijește, dar nu complet.

2. *Interes social*: dacă o persoană acționează imoral, nu apără interesele celorlalți și încurajează selecția socială, este puțin probabil să-și construiască o lume în care să poată trăi confortabil și fericit.

3. *Autogestionarea* (autocontrolul): capacitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru viața sa și, în același timp, dorința de a se uni cu ceilalți fără a necesita un sprijin semnificativ.

4. *Toleranță ridicată la frustrare*: a permite sie și altora să greșească fără a condamna propria personalitate sau personalitatea altuia.

5. *Flexibilitate*: plasticitatea gândirii, deschidere spre o schimbare; o persoană nu-și stabilește reguli stricte, neschimbate pentru sine sau pentru alții.

6. *Acceptarea incertitudinii*: o persoană trăiește într-o lume a probabilităților și a întâmplării, în care certitudinea completă nu va exista niciodată.

7. *Orientare spre planuri creative*: interesele creative ocupă o mare parte din existența unei persoane și necesită implicarea acesteia.

8. *Gândire „științifică”*: străduința de a fi mai obiectiv, rațional; reglarea propriilor sentimente și acțiuni prin reacționare și evaluarea consecințelor acestora în funcție de gradul de influență a acestora asupra realizării obiectivelor apropiate și îndepărtate.

9. *Acceptarea de sine*: refuzul de a evalua propria valoare intrinsecă prin realizări externe sau sub influența evaluării celorlalți; străduința de a se bucura de viață în loc să se afirme („Mă iubesc pur și simplu, pentru că sunt viu și am ocazia să mă bucur de mine”).

10. *Riscul*: o persoană sănătoasă din punct de vedere emoțional este înclinată să-și asume riscuri justificate și se străduiește să facă ceea ce își dorește, chiar și atunci când există probabilitatea eșecului.

11. *Hedonismul pe termen lung*: o persoană caută plăcere atât în momentul prezent, cât și într-un viitor posibil; crede că este mai bine să se gândească atât la ziua de azi, cât și la ziua de mâine și nu este obsedată de satisfacția imediată.

12. *Nonutopism*: refuzul de a tinde spre o fericire, o bucurie, o perfecțiune nerealistă și atotcuprinzătoare sau spre o absență completă a anxietății, depresiei, umilinței și ostilității.

13. *Responsabilitatea pentru propriile tulburări emoționale*: tendința de a-și asuma cea mai mare parte a responsabilității pentru propriile acțiuni, în loc să dea vina defensiv pe alții sau pe condițiile sociale.

Explorând semnificațiile stării psihice de bine, Carol Ryff (1989) a descris următoarele șase dimensiuni ale acesteia, corelate cu conceptul antic al eudaimoniei:

- autoacceptarea (self acceptance) – evaluarea pozitivă a propriei persoane și a experiențelor anterioare;
- stăpânirea mediului (environmental mastery) – capacitatea de a gestiona propria viață, precum și ceea ce ne înconjoară;
- autonomie – capacitatea de autodeterminare și rezistența în fața presiunilor sociale, de a gândi și acționa în anumite feluri;
- relațiile pozitive – relații interpersonale armonioase, care reflectă disponibilitatea de a ține cont de nevoile celorlalți;
- creșterea personală (personal growth) – deschiderea față de experiențe noi, care reflectă nevoia de autodezvoltare;
- scopul/sensul în viață (purpose in life) – conștientizarea semnificației scopului, sensului propriei vieți [8, 9].

N.M. Bradburn a creat un model al bunăstării psihologice, care, din punctul său de vedere, reprezintă un echilibru realizat prin interacțiunea constantă a două tipuri de afect: pozitiv și negativ [2].

În teoria autodeterminării, R.M. Ryan leagă bunăstarea personală de nevoile psihologice de bază: nevoia de autonomie, competență și conexiune cu ceilalți [7].

Un alt model al stării de bine a fost creat de către M. Yagoda (1950). Astfel, în baza cercetării au fost determinate șase dimensiuni principale ale bunăstării psihologice:

- *acceptarea de sine* (stimă de sine ridicată, un sentiment pronunțat de identitate);
- *creșterea personală* (o măsură a autorealizării);
- *integrarea* (capacitatea de a face față situațiilor stresante);
- *autonomia* (independența față de influența mediului social);
- *competența în raport cu mediul social înconjurător* (capacitatea de a se adapta social și de a rezolva eficient problemele) [18].

E.V. Burmistrova a identificat patru niveluri ale existenței umane ce stau la baza modelului de bunăstare psihologică. Modelul rezultat prezintă, de asemenea, „bunăstarea psihologică” ca fiind formată din patru niveluri ierarhice relativ autonome:

1. *nivelul sănătății psihosomatice*, reflectând relația dintre sfera mentală și cea somatică;
2. *nivelul adaptabilității sociale* ca stare de echilibru cu mediul social;
3. *nivelul sănătății mintale* ca manifestare a integrității și certitudinii interne, a armoniei cu mediul, a maturității personale, a acordului cu sine însuși;
4. *nivelul sănătății psihologice* ca reflectare a capacității de a găsi sensul propriei existențe.

Funcțional, fiecare nivel oferă persoanei mai multe „grade de libertate” de alegere pentru un răspuns adecvat și o activitate orientată spre scop. Din acest punct de vedere, prevenția implică identificarea „locurilor cu cea mai mică rezistență”, creșterea numărului de „grade de libertate” de alegere a comportamentului adecvat, monitorizarea oportunității formării neoplasmelor mentale și a factorilor de risc care contribuie la perturbarea acestora. În cadrul modelului propus, au fost luate în considerare sursele de formare a fiecărui nivel, intențiile acestuia, caracteristicile obiective și criteriile subiective de evaluare și au fost oferite exemple de posibile încălcări. Ca indicator care caracterizează în mod cuprinzător starea sistemului de bunăstare psihologică, a fost propus „nivelul de bunăstare psihologică”. Profilaxia și evaluarea stării de bine are loc prin consolidarea resurselor individuale de coping a persoanei, psihoeducație și identificarea „grupurilor de risc” pentru intervenție.

Starea de bine este sensibilă la schimbările care au loc în cadrul procesului de dezvoltare a copiilor și este influențată de mediu și de condițiile socioculturale.

Teoreticienii și cercetătorii au subliniat importanța a patru variabile în obținerea stării de bine a elevilor:

- măsura în care școala oferă reguli clare, consecvente și corecte;
- măsura în care este încurajată autonomia în procesul de învățare și luare a deciziilor;
- calitatea relațiilor dintre elevi;
- calitatea relațiilor dintre profesori și elevi.

Aceste elemente ale climatului școlar sunt considerate deosebit de importante pentru elevi în anii de gimnaziu, deoarece se potrivesc cu nevoile lor de dezvoltare [6].

Rezumând componentele bunăstării identificate în diverse abordări, putem trage concluzia că studiile realizate de către savanții din diferite țări despre bunăstarea subiectivă și psihologică iau în considerare factori clar limitați, cum ar fi: 1) sănătatea fizică și mintală, 2) cunoașterea și înțelegerea lumii, 3) munca bună, 4) bunăstarea materială, 5) libertatea și autodeterminarea, 6) relațiile interpersonale satisfăcătoare [4].

Despre impactul inteligenței emoționale asupra stării de bine a persoanei vorbește D. Antoci [1], considerând că gestionarea inteligenței emoționale favorizează dezvoltarea și fixarea stării de bine. Din acest considerent, persoana poate să gândească pozitiv evitând gândurile negative și să monitorizeze felul în care stilul de viață sau evenimentele relevă, afectează starea de spirit. În opinia autoarei, inteligența emoțională în strânsă legătură cu starea de bine generează condiții care stimulează încrederea în sine, avantajează autonomia și independența fiecăruia, remarcă individualități și îndeamnă bucuriile și plăcerile cotidiene.

Se consideră că motivațiile studiilor asupra „stării de bine” au plecat de la câteva observații:

- Pentru că „starea de bine” este mai mult decât absența „stării de rău”, ea trebuie studiată separat.

- Trebuie să existe o mai bună înțelegere a ei pentru a trata și preveni dezechilibrele psihologice și pentru a îmbunătăți starea de bine a persoanei.

- Există evidențe ale faptului că factorii care determină starea de bine sunt diferiți de cei care conduc la „starea de rău”.

- Crește posibilitatea ca prin creșterea „stării de bine” la nivel de populație să scadă problemele mentale și comportamentale des întâlnite, într-o măsură mult mai mare decât prin concentrarea numai pe tratament [5].

Așadar, bunăstarea psihologică poate fi înțeleasă ca un indicator integral al gradului de concentrare a unei persoane asupra implementării principalelor componente ale funcționării pozitive (creștere personală, acceptare de sine,

managementul mediului, autonomie, scop în viață, relații pozitive cu ceilalți), precum și al gradului de realizare a acestei concentrări, exprimată subiectiv printr-un sentiment de fericire, satisfacție față de sine și de propria viață.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTOCI, D., RUSU, R. *Inteligența emoțională și starea de bine. Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, 27-28 februarie 2021: [în 6 vol.] / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău, 2021, p. 22-30. ISBN 978-9975-76-318-9. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/124280 [accesat 2025-03-15].
2. BRADBURN, N. *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969.
3. GASPER, D. *Human Well-being: Concepts and Conceptualizations*. Human Well-Being, 2007, p. 23-64.
4. GIOVANINI, E., HALL, J., MORRONE, A., RANNUZI, G. *A framework to measure the progress of societies*. OECD Working Paper, 2009.
5. GHEORGHIU, A. *Starea de bine psihologică*. Disponibil: <https://alexgheorghiu.ro/starea-de-bine-psihologica/>.
6. IFTIMICIUC, A., NECHIFOR, C., ȚURCANU, T., VOINEA, C.D. *Incluziune prin starea de bine. Ghid*. Botoșani, 2022.
7. RYAN, R., DECI, E.L. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*. 2001, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.
8. RYFF, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989, no. 57, p.1069-1081.
9. TURCHINĂ, T., PLATON, C., BOLEA, Z. Starea subiectivă de bine – semnificații și implicații. *Studia Universitatis. Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova*. 2012, nr. 5 (55), p.115-118. ISSN 1857-2103. Disponibil: <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/20.-p.115-118.pdf> [accesat 2025-04-12].
10. KAHNEMAN, D. Objective Happiness. Kahnemann, D., Diener, E., Schwartz, N. (eds). *Well-being: the Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation, 1999, p. 3-25.
11. *Starea de bine*. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/379508514/Starea-de-Bine> [accesat 2025-04-11].
12. БАЕВА, И.А. *Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: Практическое руководство* / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, Н.Г. Рассоха; под ред. И.А. Бaeвой. СПб.: Речь, 2006.
13. АХРЯМКИНА, Т.А., ЧАУС, И.Н. *Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография*. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012.
14. БУЧАЦКАЯ, М.В. *Психологическое благополучие работающих женщин*: дис. канд. психол. наук. М., 2006.
15. БРАТУСЬ, Б.С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*. 1997, № 5, с. 3-20.
16. БРАТУСЬ, Б.С. *Психология. Нравственность. Культура*. М.: Изд-во МГУ. 1994.

17. *Комплексная диагностика психологического благополучия участников образовательного процесса: методическое пособие* / И.Л. Матасова, Б. Настази, И.Н. Чаус, М.А. Шаталина. Самара: СФ МГПУ, 2009.
18. СОЗОНТОВ, А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия. *Вопросы психологии*. 2005, № 6, с. 105-114.
19. ФРАНКЛ, В. *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс, 1990.
20. ЭЛЛИС, А. *Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии* / А. Эллис, У. Драйден; пер. с англ. Т. Саушкиной. 2-е изд. СПб.: Речь, 2002.
21. ШЕВЕЛЕНКОВА, Т.Д., ФЕСЕНКО, П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005, № 3, с. 95-129.

SOCIALIZAREA – FACTOR PREDICTIV AL STĂRII DE BINE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL⁵

SOCIALIZATION – PREDICTIVE FACTOR OF WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Elena PUZUR, *dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Elena PUZUR, *PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-1406-4406
E-mail: linprodan@yahoo.com*

CZU: 316.61:37.06

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p89-102

Rezumat. În articol este investigat rolul esențial pe care socializarea îl are în asigurarea stării de bine a elevilor în context educațional. Autoarea se concentrează pe contribuția cadrelor didactice și a părinților în sprijinirea dezvoltării psiho-sociale a copiilor. Plecând de la definiții teoretice și modele explicative ale socializării, în studiu se propune o perspectivă integratoare asupra mediului școlar ca spațiu formativ și relațional. Sunt incluse sugestii pentru practicieni și cercetători interesați de îmbunătățirea calității vieții școlare și a relației familie-școală.

Într-un context social și educațional tot mai complex, socializarea copiilor devine o misiune multidimensională, în care intervin atât instituțiile formale (școala), cât și cele informale (familia). Socializarea influențează nu doar integrarea copilului în grup, ci și capacitatea acestuia de a-și construi o identitate pozitivă, de a interacționa armonios cu ceilalți și de a-și menține echilibrul emoțional.

Cuvinte-cheie: socializare, bunăstare, mediu educațional, profesori, părinți, dezvoltare emoțională.

Abstract. The article investigates the essential role that socialization plays in ensuring the well-being of students in the educational context. The analysis focuses on the contribution of teachers and parents in supporting the psychosocial development of children. Starting from theoretical definitions and explanatory models of socialization, the paper proposes an integrative perspective on the school environment as a formative and relational space. There are suggestions for practitioners and researchers interested in increasing the quality of school life and the family-school relationship.

In an increasingly complex social and educational context, the socialization of children becomes a multidimensional mission, in which both formal institutions (school) and informal ones (family) intervene. Socialization influences not only the child's integration

⁵ Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare și inovare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

into the group, but also the ability to build a positive identity, to interact harmoniously with others and to maintain emotional balance.

Keywords: socialization, well-being, educational environment, teachers, parents, emotional development.

Învățământul actual nu mai poate fi redus la simpla transmitere de cunoștințe. Educația modernă este tot mai des orientată către dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, esențiale pentru o viață echilibrată. În acest sens, cadrele didactice și părinții acționează ca principali agenți de socializare, influențând starea de bine a elevilor [4].

Subliniem că socializarea reprezintă un concept fundamental în psihologie și sociologie, definind procesul complex prin care individul își însușește și interiorizează valorile, normele, credințele și comportamentele dominante sau acceptate într-o anumită societate, devenind astfel un membru activ și funcțional al acesteia [14]. Acest proces dinamic nu este limitat la o singură etapă a vieții, ci se desfășoară continuu, având puncte de debut esențiale în microsistemele primare și extinzându-se ulterior în contexte sociale diverse.

În mod tradițional, familia este recunoscută ca agent primar al socializării, locul unde se stabilesc primele contacte cu normele și valorile sociale, prin intermediul interacțiunilor părinte-copil și al modelării comportamentale [3]. Cu toate acestea, odată cu intrarea copilului în mediul educațional, școala devine un agent de socializare secundar, dar de o importanță crucială. Aici, procesul de socializare se dezvoltă și se diversifică semnificativ, elevii fiind expuși unui set extins de norme, reguli și așteptări sociale, precum și interacțiunilor cu cadre didactice și grupuri de semeni [13].

Mediul educațional oferă un cadru structurat pentru învățarea socială, unde competențele sociale, empatia, cooperarea și respectul față de autoritate sunt cultivate prin curriculum formal și prin interacțiunile informale. Experiențele din școală, de la regulile de clasă la dinamica grupului de prieteni, contribuie la formarea identității sociale a elevilor și la adaptarea lor la diverse roluri sociale. Pe măsură ce individul avansează în vârstă, procesul de socializare se extinde în mediul comunitar și în diverse contexte sociale, cum ar fi grupurile de prieteni, activitățile extracurriculare, media și, ulterior, mediul profesional.

În esență, socializarea nu este doar un proces de conformare, ci și unul de autodezvoltare, prin care individul învață să navigheze în complexitatea socială, să-și formeze propriile opinii și să contribuie activ la dezvoltarea societății. Această perspectivă subliniază importanța de a analiza socializarea nu doar ca o transmitere unidirecțională de la societate la individ, ci ca un proces interactiv și

dinamic, care modelează și este modelat de experiențele individuale și de contextul sociocultural [16].

Anthony Giddens definește socializarea ca „proces prin care individul devine conștient de sine și se integrează în cultura în care s-a născut”. De asemenea, Berger și Luckmann disting între socializarea primară (în familie) și cea secundară (în instituțiile educaționale) [11].

Socializarea, ca proces complex și dinamic, realizează o serie de funcții esențiale care contribuie la integrarea individului în societate, la dezvoltarea sa personală și la menținerea coeziunii sociale. Aceste funcții interconectate subliniază caracterul indispensabil al socializării pentru existența și perpetuarea oricărei comunități umane [15].

În primul rând, **funcția integrativă** a socializării permite copilului să devină o parte activă și recunoscută a grupului social din care face parte. Aceasta implică asimilarea normelor, valorilor și a rolurilor sociale specifice, transformând individul dintr-un organism biologic într-o ființă socială. Prin acest proces, copilul învață să se conformeze așteptărilor grupului, să-și asume responsabilități și să interacționeze eficient cu ceilalți membri. Fie că este vorba de familie, grup de prieteni sau comunitatea școlară, funcția integrativă asigură coeziunea și stabilitatea grupului, permițând individului să se simtă acceptat și să contribuie la dinamica colectivă.

În al doilea rând, **funcția educativă** este centrală în socializare, deoarece prin ea individul învață reguli, comportamente și valori fundamentale. Aceasta depășește simpla achiziție de cunoștințe academice, incluzând învățarea nonformală și informală a modurilor de a gândi, de a simți și de a acționa într-o anumită cultură. De la regulile de igienă personală și politete la normele morale și etice, socializarea oferă un cadru structurat pentru transmiterea moștenirii culturale și a practicilor sociale de la o generație la alta. În mediul educațional, această funcție este îndeplinită nu doar prin curriculumul explicit, ci și prin curriculumul ascuns, prin care elevii interiorizează regulile nescrise ale interacțiunii sociale în clasă și în școală.

În al treilea rând, **funcția identitară** este crucială pentru dezvoltarea conștiinței de sine și a imaginii de sine. Prin interacțiunile sociale, individul începe să înțeleagă cine este în raport cu ceilalți, să-și construiască un simț al propriei identități și să-și formeze o percepție asupra propriei valori. Feedbackul primit, rolurile pe care le asumă și comparațiile sociale contribuie la cristalizarea conceptului de sine. O socializare pozitivă, care oferă recunoaștere și încurajare, susține o imagine de sine sănătoasă și o stimă de sine ridicată, aspecte esențiale pentru bunăstarea psihologică și adaptarea socială.

Nu în ultimul rând, **funcția relațională** a socializării facilitează dezvoltarea unor abilități esențiale pentru interacțiunea umană, precum cooperarea, empatia și

sentimentul de apartenență socială. Prin socializare, indivizii învață să colaboreze pentru atingerea unor scopuri comune, să înțeleagă și să împărtășească emoțiile celorlalți (empatie) și să se simtă parte a unei comunități. Aceste abilități relaționale sunt fundamentale pentru construirea și menținerea unor legături sociale solide, pentru rezolvarea conflictelor și pentru participarea activă la viața socială. Un sentiment puternic de apartenență contribuie semnificativ la reducerea sentimentelor de izolare și la promovarea stării de bine emoționale [2].

Analizând mediul educațional ca spațiu de socializare, evidențiem faptul că anume școala este acel cadru instituțional în care socializarea se produce nu doar prin curriculum, ci și prin interacțiunile zilnice dintre elevi, profesori și ceilalți membri ai comunității școlare. Aceasta contribuie decisiv la dezvoltarea competențelor de comunicare, colaborare, toleranță și reziliență [4].

Este important de subliniat că climatul educațional pozitiv reprezintă pilonul esențial în dezvoltarea holistică a elevilor, având o corelație semnificativă și directă cu starea lor de bine generală. Acesta nu se referă doar la absența conflictelor sau a tensiunilor, ci la crearea unui mediu sigur, stimulat și incluziv, în care elevii se simt valorizați, respectați și susținuți atât academic, cât și emoțional. Cercetările din domeniu subliniază în mod repetat beneficiile unui astfel de climat, asociindu-l cu o serie de rezultate pozitive pentru elevi [17].

În primul rând, un climat educațional pozitiv este fundamental pentru **reducerea nivelurilor de stres și anxietate** în rândul elevilor. Atunci când mediul școlar este perceput ca fiind suportiv și predictibil, elevii se simt mai în siguranță să-și exprime opiniile, să pună întrebări și să încerce lucruri noi, fără teama eșecului sau a judecății negative. Un mediu lipsit de presiune excesivă și de evaluări punitive contribuie la diminuarea tensiunilor emoționale, permițând elevilor să se concentreze mai eficient asupra procesului de învățare.

În al doilea rând, un climat educațional pozitiv favorizează **o implicare mai mare în activitățile școlare**. Atunci când elevii se simt conectați la școală, la colegi și la profesori, motivația intrinsecă pentru învățare crește. Un mediu care încurajează participarea activă, colaborarea și explorarea și care oferă oportunități pentru succes îi determină pe elevi să se angajeze mai profund în sarcinile academice și în activitățile extracurriculare. Această implicare sporită nu numai că îmbunătățește performanța academică, dar contribuie și la dezvoltarea unor abilități esențiale, precum gândirea critică, rezolvarea de probleme și creativitatea.

Nu în ultimul rând, un climat școlar pozitiv este strâns legat de **dezvoltarea unor relații interpersonale sănătoase, atât între colegi, cât și cu cadrele didactice**. Un mediu care promovează respectul reciproc, empatia și comunicarea deschisă contribuie la formarea unor legături sociale puternice. Elevii învață să

colaboreze, să negocieze și să gestioneze conflictele într-un mod constructiv, abilități cruciale pentru integrarea socială și succesul personal ulterior. Relațiile pozitive cu profesorii, bazate pe încredere și suport, oferă elevilor un sentiment de siguranță și apartenență, încurajându-i să caute sprijin atunci când au nevoie și să se simtă văzuți și auziți. Un cadru didactic care manifestă înțelegere, răbdare și încurajare devine un model pozitiv și un factor protector împotriva dificultăților emoționale.

În aceeași ordine de idei menționăm că anume cadrele didactice reprezintă agenții de socializare și sprijin emoțional pentru copii în mediul educațional, având un rol central în formarea identității sociale a elevilor, în special în etapele de tranziție (grădiniță-școală, gimnaziu-liceu). Ele contribuie nu doar la dezvoltarea academică, ci și la echilibrul emoțional al copiilor. Profesorii influențează modul în care elevii se percep pe ei înșiși, relaționează cu alții și răspund la provocările din grupul de egali [12].

Rolul cadrelor didactice în procesul de socializare a elevilor este unul fundamental și multidimensional, depășind simpla transmitere de informații academice. Profesorii nu sunt doar educatori, ci și facilitatori ai dezvoltării sociale și emoționale, modele de comportament și mediatori ai interacțiunilor în clasă. Prin adoptarea unor strategii pedagogice centrate pe socializare, cadrele didactice pot contribui semnificativ la crearea unui climat educațional pozitiv și, implicit, la îmbunătățirea stării de bine a elevilor.

În literatura de specialitate evidențiem diverse strategii eficiente de socializare utilizate de cadre didactice:

- învățarea cooperativă și jocurile de rol;
- feedback constructiv și sprijin emoțional;
- medierea conflictelor și stimularea empatiei;
- climat de clasă deschis, democratic, fără stigmatizare.

Una dintre cele mai eficiente strategii este **învățarea cooperativă și utilizarea jocurilor de rol** care implică organizarea activităților didactice în grupuri mici, unde elevii colaborează pentru a atinge un obiectiv comun. Această abordare stimulează comunicarea, negocierea, asumarea responsabilităților și dezvoltarea abilităților de lucru în echipă. Prin interacțiunile reciproce, elevii învață să asculte, să respecte opiniile celorlalți, să-și ofere sprijin și să-și gestioneze conflictele într-un mod constructiv. Jocurile de rol, pe de altă parte, oferă elevilor oportunitatea de a experimenta diverse roluri sociale, de a înțelege perspective diferite și de a exersa comportamente adecvate în situații simulate. Această tehnică contribuie la dezvoltarea empatiei, a abilităților de rezolvare de probleme și a capacității de adaptare la diverse contexte sociale.

O altă strategie crucială este oferirea de **feedback constructiv și sprijin emoțional**. Feedbackul nu trebuie să se limiteze la evaluarea performanței academice, ci să vizeze și comportamentele sociale și emoționale. Un feedback constructiv, care subliniază punctele forte și oferă sugestii specifice de îmbunătățire, încurajează autoreflexia și dezvoltarea personală. De asemenea, sprijinul emoțional manifestat de profesori – prin ascultare activă, validarea emoțiilor elevilor și crearea unui spațiu sigur pentru exprimarea sentimentelor – contribuie la dezvoltarea rezilienței emoționale și la construirea unei relații de încredere între elevi și profesori. Atunci când elevii se simt susținuți emoțional, sunt mai puțin predispuși la anxietate și mai deschiși să abordeze provocările.

Medierea conflictelor și stimularea empatiei reprezintă, de asemenea, componente esențiale ale strategiilor de socializare. Conflictul este inevitabil în orice grup social, iar școala este un mediu propice pentru învățarea gestionării acestora. Profesorii pot interveni ca mediatori, ghidând elevii să identifice cauzele conflictului, să-și exprime nevoile și să găsească soluții reciproc acceptabile. Pe lângă rezolvarea conflictelor, stimularea empatiei – capacitatea de a înțelege și de a împărtăși sentimentele celorlalți – este vitală pentru dezvoltarea unor relații interpersonale sănătoase. Prin discuții, activități care pun accentul pe perspectiva celuilalt și prin promovarea diversității, profesorii pot cultiva empatia, reducând astfel incidența bullyingului și a excluziunii sociale.

În cele din urmă, crearea unui **climat de clasă deschis, democratic și fără stigmatizare** este fundamentală. Un astfel de climat încurajează comunicarea liberă, respectul reciproc și sentimentul de apartenență. Elevii se simt în siguranță să-și exprime ideile, chiar dacă sunt diferite, și să-și asume riscuri intelectuale. Prin promovarea unui mediu nediscriminatoriu, în care fiecare elev este acceptat și valorizat indiferent de diferențele individuale, profesorii contribuie la dezvoltarea stimei de sine și a sentimentului de incluziune. Stigmatizarea, fie că este legată de performanța academică, de aspectul fizic sau de orice altă caracteristică, are un impact profund negativ asupra stării de bine și a socializării elevilor.

Exemplu practic: programele de învățare socio-emoțională (SEL). Impactul pozitiv al acestor strategii este demonstrat convingător de implementarea la scară largă a programelor de învățare socio-emoțională (SEL) în numeroase țări europene și nord-americane. Aceste programe, cum ar fi cele promovate de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), integrează în curriculum dezvoltarea competențelor socio-emoționale esențiale: conștiința de sine, autogestionarea, conștiința socială, abilitățile de relaționare și luarea deciziilor responsabile. Cercetările extensive au arătat că elevii care participă la programe SEL demonstrează o îmbunătățire semnificativă a stării de bine emoționale, o reducere a

problemelor de comportament, o creștere a performanței școlare și o dezvoltare a abilităților sociale [8]. Aceste programe validează importanța abordărilor holistice în educație, care recunosc interdependența dintre dezvoltarea academică și cea socio-emoțională.

Abordând starea de bine (well-being) a elevilor în mediul educațional ca un concept multidimensional care transcende simpla absență a bolii, menționăm că aceasta este rezultatul unei interacțiuni complexe și armonioase între factori personali intrinseci și factori contextuali extrinseci. În acest echilibru dinamic, socializarea eficientă joacă un rol pivotal, acționând ca un catalizator pentru dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor, contribuind direct la optimizarea bunăstării lor generale.

O socializare eficientă, care integrează individul în rețele sociale suportive și îi oferă instrumentele necesare pentru a naviga în complexitatea interacțiunilor umane, asigură, în primul rând, **un nivel ridicat de siguranță psihologică**. Atunci când elevii se simt acceptați, respectați și înțeleși în mediul școlar, ei sunt mai dispuși să-și asume riscuri intelectuale, să-și exprime opiniile și să exploreze noi idei fără teama de ridicol sau respingere. Această siguranță psihologică este fundamentală pentru un proces de învățare optim, permițând elevilor să se concentreze pe achiziția de cunoștințe și dezvoltarea de abilități, în loc să fie copleșiți de anxietate sau incertitudine.

În al doilea rând, socializarea eficientă cultivă puternic **sentimentul de acceptare și apartenență**. Oamenii sunt prin natura lor ființe sociale, iar nevoia de a aparține unui grup este o componentă esențială a bunăstării psihologice [15]. În mediul educațional, interacțiunile pozitive cu colegii și cadrele didactice, sentimentul de a fi parte dintr-o comunitate școlară vibrantă contribuie la construirea unei identități sociale pozitive. Elevii care se simt acceptați și valorizați sunt mai puțin predispuși la sentimente de singurătate, izolare sau marginalizare, care pot avea un impact devastator asupra sănătății mintale.

De asemenea, o socializare eficientă este esențială pentru dezvoltarea **autonomiei și a unei autoevaluări pozitive**. Prin interacțiunile sociale, elevii primesc feedback constant despre comportamentele și abilitățile lor, ceea ce le permite să-și ajusteze acțiunile și să-și construiască o imagine de sine realistă și pozitivă. O socializare care încurajează inițiativa, responsabilitatea și luarea deciziilor contribuie la dezvoltarea autonomiei personale. Atunci când elevii învață să-și asume responsabilitatea pentru acțiunile lor și să-și evalueze propriul progres, își consolidează încrederea în sine și capacitatea de a face față provocărilor viitoare.

Nu în ultimul rând, socializarea eficientă joacă un rol crucial în **dezvoltarea rezilienței în fața stresului** [7]. Mediul educațional, la fel ca viața, este plin de

provocări și obstacole. Capacitatea de a face față eșecurilor, de a depăși dificultățile și de a se recupera după experiențe negative este o componentă-cheie a rezilienței. Prin interacțiunile sociale, elevii învață strategii de coping, primesc sprijin social și dezvoltă o rețea de suport care îi ajută să gestioneze stresul. Experiențele de colaborare și de depășire a dificultăților în grup le oferă elevilor încrederea că pot face față adversității.

Această stare de echilibru și de bunăstare, cultivată printr-o socializare eficientă, este fundamentală nu doar pentru succesul școlar imediat – manifestat prin performanțe academice îmbunătățite și o atitudine pozitivă față de învățare – ci și pentru formarea unor adulți funcționali și responsabili social. Elevii care experimentează o socializare pozitivă sunt mai bine pregătiți să se integreze în comunitate, să stabilească relații sănătoase, să contribuie la bunăstarea colectivă și să-și atingă potențialul maxim pe parcursul vieții. Prin urmare, investiția în promovarea unei socializări eficiente în mediul educațional este o investiție strategică în viitorul individual și colectiv.

În complexul proces al socializării copilului în mediul educațional, un rol de importanță capitală, dar adesea subestimată îl joacă familia. Aceasta nu este doar un simplu factor, ci constituie prototipul microsistemului de socializare primară [3]. Este primul mediu în care copilul intră în contact cu normele, valorile și comportamentele sociale și unde își pune bazele personalității și ale identității.

Deși școala, prin funcțiile sale educative și integrative, devine un agent de socializare esențial, influența fundamentală a familiei persistă și modelează semnificativ modul în care copilul se adaptează și interacționează în noul context educațional. Familia oferă copilului primele repere morale, emoționale și sociale, care vor servi drept lentilă prin care acesta va percepe și interpreta lumea din jurul său, inclusiv mediul școlar. Modul în care părinții comunică, valorizează educația, gestionează emoțiile și interacționează cu propriul lor mediu social este internalizat de copil și se reflectă ulterior în comportamentul său la școală.

Implicația parentală în educație, înțeleasă ca un set de practici și atitudini care susțin dezvoltarea copilului, are multiple componente esențiale pentru o socializare eficientă.

1. **Suportul emoțional și valorizarea personală** oferite de părinți sunt piloni centrali. Un climat familial caracterizat de afecțiune, înțelegere și încurajare contribuie la dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în propriile forțe ale copilului. Atunci când copilul se simte iubit și acceptat necondiționat acasă, este mai probabil să se simtă sigur pe el și să se angajeze în interacțiuni pozitive în mediul școlar. Valorizarea eforturilor, nu doar a rezultatelor, și recunoașterea unicității fiecărui copil, îl ajută să-

și dezvolte o imagine de sine pozitivă, esențială pentru reziliența emoțională și adaptarea socială.

2. **Colaborarea activă cu școala** este o componentă vitală a implicării parentale eficiente. Aceasta depășește simpla prezență la ședințele cu părinții, implicând o comunicare deschisă și regulată cu cadrele didactice, participarea la activități școlare, oferirea de voluntariat sau implicarea în comitetele de părinți. O relație de parteneriat solidă între familie și școală creează un front unitar în susținerea educației și socializării copilului. Atunci când părinții și profesorii lucrează împreună, se asigură o coerență în mesaje și așteptări, ceea ce contribuie la stabilitatea emoțională și la succesul adaptativ al elevului.
3. **Reacțiile adecvate la performanțele și dificultățile copilului** sunt cruciale. Părinții care oferă laude sincere pentru succese și care abordează eșecurile cu înțelegere și o atitudine orientată spre soluții, încurajează perseverența și o mentalitate de creștere. Criticile constructive, însoțite de strategii de îmbunătățire, sunt mult mai eficiente decât criticile punitive sau descurajatoare. În fața dificultăților, sprijinul parental, răbdarea și căutarea împreună a soluțiilor îi învață pe copii reziliența și îi ajută să-și dezvolte mecanisme de coping sănătoase.
4. **Promovarea unei comunicări deschise și constructive** în familie este fundamentală. Atunci când copiii se simt liberi să își exprime gândurile, sentimentele și preocupările acasă, își dezvoltă abilitățile de comunicare și învață să gestioneze emoțiile. Ascultarea activă, empatia și evitarea judecăților rapide creează un mediu în care copilul se simte în siguranță să împărtășească experiențele sale din mediul școlar, inclusiv cele legate de interacțiunile sociale. Această deschidere permite părinților să identifice potențiale probleme de socializare și să intervină proactiv.

Modelul ecologiei dezvoltării umane al lui Bronfenbrenner subliniază importanța crucială a relației dintre microsisteme, în special dintre familie și școală. O cooperare eficientă între acești doi agenți primari de socializare are efecte pozitive semnificative asupra dezvoltării sociale, emoționale și academice a copilului. Modelul postulează că bunăstarea și dezvoltarea optimă a copilului sunt maximizate atunci când există o armonie și o concordanță între influențele din diferite sisteme ale mediului său de dezvoltare [3].

Exemplu practic. Cercetările în domeniul implicării parentale validează aceste principii. Studiile, precum cele realizate de Epstein, demonstrează că elevii ai căror părinți participă activ la viața școlii – prin prezența la ședințe, implicarea în proiecte comune, comunicarea regulată cu profesorii și voluntariat – dezvoltă în mod

consistent relații mai bune cu colegii și cadrele didactice [9]. Mai mult, acești elevi manifestă o implicare academică mai mare, rezultate școlare îmbunătățite și o stare de bine generală superioară, confirmând că parteneriatul familie-școală este un predictor puternic al succesului holistic al copilului. Astfel, cooperarea familie-școală este cheia pentru o socializare reușită a elevului, un predictor puternic al reușitei educaționale și al echilibrului emoțional al copilului.

În acest context, propunem unele **recomandări pentru consolidarea acestei cooperări**:

- crearea unor canale de comunicare deschise și bidirecționale;
- organizarea de ateliere comune părinți – copii-profesori;
- includerea părinților în proiectele de educație socială;
- formarea părinților în domeniul dezvoltării psiho-emoționale a copilului.

În scopul **evaluării percepțiilor cadrelor didactice, manageriale și ale psihologilor** asupra factorilor care influențează starea de bine în mediul școlar, am realizat o cercetare inițiată de Institutul de Cercetare Inovare și Transfer Tehnologic (ICITT) din cadrul UPS „Ion Creangă”, prin intermediul Laboratorului asistență psihologică în educație.

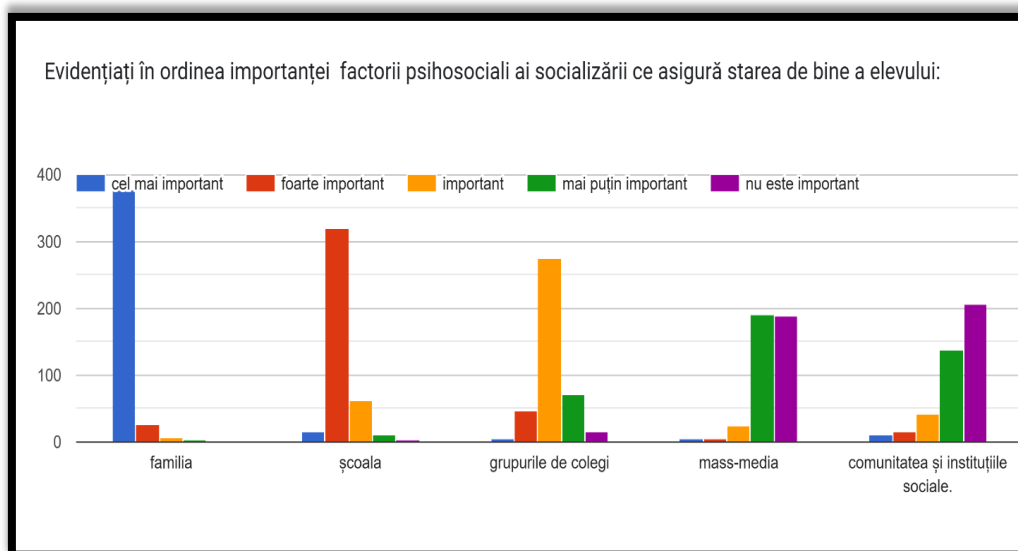


Figura 1. Reprezentarea grafică a rezultatelor privind factorii psihosociali ai socializării și starea de bine a elevilor în mediul educațional

Studiind și analizând percepțiile a 413 subiecți privind factorii sociali care influențează starea de bine a elevului în mediul educațional prin aplicarea chestionarului „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”, am determinat următoarele.

Pe locul 1 s-a plasat familia – nucleul suportiv al socializării și bunăstării. Datele obținute evidențiază că un număr semnificativ de respondenți (377 de persoane) consideră familia „cel mai important” factor în influențarea stării de bine a elevului. Această dominanță calitativă sugerează că:

- *familia este percepută ca sursa primară de securitate emoțională, stabilitate afectivă și suport moral;*
- *valorizarea familiei reflectă un model tradițional de socializare, în care părinții joacă un rol esențial în formarea valorilor și identității copilului;*
- *potrivit lui Bronfenbrenner, familia se regăsește în nucleul microsistemului ecologic, influențând direct comportamentele și emoțiile copilului [3].*

Aceste rezultate întăresc ideea că intervențiile educaționale care exclud sau subestimează familia sunt incomplete și riscă să nu atingă impactul dorit asupra stării de bine a elevilor.

Pe poziția a 2-a s-a plasat școala – spațiu de învățare și formare relațională. Școala este considerată „foarte importantă” de 320 de respondenți, iar alte 63 de persoane o percep ca „importantă”. Doar 15 persoane o identifică drept „cel mai important” factor, ceea ce arată o **apreciere înaltă, dar secundară față de familie.**

Interpretarea calitativă scoate în evidență:

- *rolul școlii în socializarea formală, prin norme, rutine, modele de autoritate și interacțiuni instituționalizate [14];*
- *aprecierea profesorului ca figură semnificativă în dezvoltarea relațiilor interpersonale și a echilibrului emoțional;*
- *posibile variații în percepție pot reflecta experiențe educaționale pozitive sau, în unele cazuri, dezamăgiri sau lipsa de conexiune afectivă în cadrul școlii.*

Acest aspect accentuează importanța **climatului școlar pozitiv și a relației elev-profesor** ca piloni ai stării de bine în mediul educațional [12].

Semnificative sunt rezultatele care s-au plasat *pe locul 3: grupurile de colegi – influență relațională semnificativă în procesul de socializare, dar nu determinantă.*

Majoritatea respondenților (276 persoane) au încadrat grupul de colegi în categoria „important”, dar doar 5 persoane îl văd ca „cel mai important” factor, în timp ce 70 consideră că este „mai puțin important”, iar pentru 16 este „neimportant”.

Interpretarea calitativă relevă:

- *colegii sunt percepuți ca mediatori ai incluziunii sociale și sprijin emoțional pe termen scurt;*
- *influența grupului este vizibilă, dar nu este percepută ca formativă în mod fundamental, ci mai degrabă complementară influenței familiei și școlii;*

- această poziționare reflectă o viziune conform căreia *relațiile de prietenie se formează și se reglează în interiorul unor contexte deja modelate de adulți* [16].

Așadar, grupul de colegi este un **factor de stabilizare socială** și de testare a abilităților de interacțiune, dar nu este privit ca un catalizator major al stării de bine.

Locul 4 a fost rezervat pentru mass-media – un factor perceput ca extern și marginal. Răspunsurile indică o percepție generală că mass-media are un impact redus: doar 10 persoane o consideră „foarte importantă” sau „cel mai important” factor, în timp ce 190 – „mai puțin importantă”, iar 188 – „neimportantă”.

Această disociere calitativă poate fi explicată prin:

- percepția mass-mediei ca *instrument de informare și divertisment*, nu ca agent educațional autentic;
- lipsa interacțiunii personale și afective în relația cu media, ceea ce o face *mai puțin eficientă în promovarea stării de bine emoționale*;
- posibila *neîncredere în influența pozitivă a internetului și rețelelor sociale asupra elevilor*, în contextul riscurilor de expunere la conținut nociv.

Această poziționare evidențiază nevoia de **educație media** și de **mediere parentală și didactică** în consumul digital.

Comunitatea și instituțiile sociale s-a plasat pe locul 5 în opinia subiecților, ceea ce reprezintă un capital social slab valorificat în asigurarea socializării. Majoritatea respondenților (206 persoane) au declarat că aceste entități „nu sunt importante”, 138 le consideră „mai puțin importante”. Doar 11 persoane le văd ca „cel mai important” factor.

Această percepție relevă o serie de aspecte problematice, care necesită analiză și reflecție critică, în special în ceea ce privește:

- *lipsa unei relații directe și vizibile între elevi și instituțiile sociale locale* (centre culturale, ONG-uri, administrații);
- posibila *izolare a elevului în perimetrul școală-familie*, cu o slabă conștientizare a potențialului comunitar;
- *diminuarea încrederii sociale în instituții*, ceea ce sugerează o provocare pentru politicile educaționale și sociale.

Pentru a schimba această percepție, ar fi necesară *o mai mare implicare a actorilor comunitari în viața școlii și a familiilor*, dezvoltând sentimentul de apartenență și coeziune socială.

Datele analizate calitativ conturează o **ierarhie a influențelor** asupra stării de bine a elevilor, structurată afectiv și relațional:

1. **familia** – sursa de securitate și echilibru emoțional (dominantă);

2. **școala** – spațiul de dezvoltare cognitivă și interacțiune reglementată (esențială);
3. **colegii** – rețeaua de sprijin social contextualizat (relevantă);
4. **mass-media** – factorul informațional fără contact afectiv direct (secundar);
5. **comunitatea** – entitate abstractă, puțin activă în viața elevului (marginală).

Această distribuție reflectă o viziune relațională a bunăstării: elevii se simt bine în mediile în care sunt acceptați, înțeleși și sprijiniți în mod autentic. Rezultatele sugerează totodată nevoia unei reconceptualizări a rolului comunității și a parteneriatelor educaționale extinse.

În concluzie, socializarea este o dimensiune esențială a procesului educațional și un factor predictor al stării de bine a elevilor. Aceasta nu se limitează la transmiterea de reguli comportamentale, ci presupune o construcție activă a relațiilor, a identității și a echilibrului personal. Prin reducerea stresului, stimularea implicării academice și consolidarea relațiilor interpersonale, școala poate deveni nu doar un loc de învățare, ci și un spațiu de creștere personală și emoțională, competent social, adaptat și cu o stare de bine optimă, pregătind elevii pentru o viață împlinită și echilibrată.

Cadrele didactice și părinții, printr-o colaborare susținută și o atitudine empatică, pot contribui semnificativ la formarea unor copii social integrați, sănătoși emoțional și capabili să se adapteze diverselor contexte sociale. O educație care valorizează dimensiunea relațională este o educație pentru viață.

BIBLIOGRAFIE

1. BIRTOK, A. *Socializarea preșcolarilor în contextul parteneriatului educațional grădiniță-familie*. Teză de doctor. 2023.
2. BOUDON, R., BOURRICAUD, F. *Dicționar de sociologie*. Iași: Polirom, 2004.
3. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, 1979.
4. CRAHAY, M. *Psihologia educației*. București: Trei, 2009.
5. GOLU, P. *Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor colective*. București: Miron, 2004.
6. DECI, E.L., RYAN, R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000, 11(4), 227-268.
7. ECCLESTONE, K., HAYES, D. *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge, 2009.
8. ELIAS, M.J. et al. *Promoting Social and Emotional Learning*. ASCD, 1997.
9. EPSTEIN, J. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press, 2001.
10. FURDUI, E., GROSU, R. *Focus pe relaționarea elevilor în sistemul educațional general*. Disponibil: <https://ibn.idsi.md/ro/ppsas>.
11. GIDDENS, A. *Sociologie*. București: ALL, 2010.

12. JENNINGS, P.A., GREENBERG, M.T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence. *Review of Educational Research*. 2009, 79(1), 491-525.
13. MANOLESCU, M. *Practica cercetării în științele educației. Probleme critice, diagnoză, acțiune*. București: Editura Universitară, 2020.
14. PARSONS, T. The School Class as a Social System. *Harvard Educational Review*. 1959, 29(4), 297-318.
15. PUZUR, E. *Adaptarea psihosocială la schimbare. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP UPSC, 2024.
16. PUZUR, E. *Adaptarea psihosocială a studenților: contexte și perspective de optimizare*. Chișinău: Pulsul Pieței, 2021.
17. WENTZEL, K.R. Teacher-student relationships and adolescent competence. *Adolescents, Families, and Social Development*. Psychology Press, 2012.

CAPITOLUL I

PROMOVAREA STĂRII DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL – EXPERIENȚE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

STUDIUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA VÂRSTA PREADOLESCENȚĂ

STUDY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRE-ADOLESCENT AGE

Igor RACU, *dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Igor RACU, *PhD, Univ. Prof.,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8143-4908
E-mail: iracu64@yahoo.com*

CZU: 159.942.072

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p103-112

Rezumat. În acest articol, autorul prezintă rezultatele unei cercetări experimentale privind dezvoltarea inteligenței emoționale în preadolescență.

Experimentul observațional a fost realizat pe un eșantion de 140 de subiecți cu vârste de 13-14 ani, 70 de băieți și 70 de fete, dintre care 80 au fost educați în familii complete și 60 în familii incomplete.

În rezultat, s-au constatat diferențe statistice semnificative în nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale în funcție de variabilele de gen ale subiecților și de tipul de familie în care aceștia sunt educați.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, preadolescență, dezvoltare.

Abstract. This article presents the results of an experimental research on the development of emotional intelligence in preadolescence.

The observational experiment was conducted on a sample of 140 subjects aged 13-14, 70 boys and 70 girls, 80 of them educated in complete families and 60 in incomplete families. As basic results obtained, we mention that statistically significant differences were established in the level of emotional intelligence development depending on the variables of the gender of the subjects and the type of family in which they are educated.

Keywords: emotional intelligence, preadolescence, development.

Studiul inteligenței emoționale reprezintă un domeniu amplu și complex, abordat de numeroși cercetători remarcabili din întreaga lume. Printre aceștia se regăsesc personalități care au adus contribuții semnificative la înțelegerea și

dezvoltarea acestui concept esențial în psihologie. P. Salovey și J.D. Mayer sunt fondatorii conceptului de inteligență emoțională, care au conturat teoria inițială și au introdus termenul în literatura științifică [5]. D. Goleman este autorul celebrei cărți *Inteligența emoțională*, care a jucat un rol crucial în aducerea conceptului în atenția publicului larg și a evidențiat impactul său în viața cotidiană [2]. R. Bar-On și D.R.Caruso au contribuit la dezvoltarea unor instrumente precum Emotional Quotient Inventory (EQ-i), utilizate pentru evaluarea inteligenței emoționale. J.Ciarrochi a adus contribuții la aplicarea practică a inteligenței emoționale, concentrându-se pe intervenții psihologice și traininguri [1]. G. Matthews și M.Zeidner au adus contribuții teoretice semnificative în înțelegerea inteligenței emoționale din perspectivă științifică [4].

În viziunea lui D. Goleman, construcțiile care alcătuiesc inteligența emoțională se manifestă în cinci dimensiuni esențiale, fiecare fiind subdivizată în competențe specifice [3, p. 24]:

- ✓ *Conștientizarea de sine*: aceasta implică perceperea propriilor emoții, sentimente, reacții și capacități. Înseamnă să fim conștienți de ceea ce simțim într-un anumit moment și să nu fim ghidați exclusiv de preferințele noastre în luarea deciziilor. Această dimensiune presupune, de asemenea, cultivarea continuă a încrederii în sine și evoluarea cu realism a abilităților personale.
- ✓ *Stăpânirea de sine*: această dimensiune implică un „dialog” conștient cu propriile emoții, de așa natură încât să faciliteze activitatea în curs, în loc să interferăm cu ea. De asemenea, presupune să fim conștienți și să ne urmărim obiectivele fără a aștepta rezultate imediate și să putem reveni după momente de descurajare.
- ✓ *Motivația interioară*: a asculta cele mai autentice preferințe ale noastre pentru a ne ghida către obiective și progrese, pentru a lua decizii, pentru a prospera și persevera, în ciuda frustrărilor și eșecurilor.
- ✓ *Empatia*: a resimți emoțiile și sentimentele celorlalți oameni, a privi lucrurile și din perspectiva lor, cultivând relații prietenoase și intrând în rezonanță cu o mare diversitate de oameni. Goleman, în cartea sa intitulată *Alchimia emoțională*, acordă o importanță deosebită empatiei, văzută ca mijloc de tratare cu grijă și sensibilitate a rănilor emoționale [3, p. 25]. Prin empatie se pot schimba obiceiurile emoționale încăpățânate.
- ✓ *Sociabilitatea și gestionarea relațiilor interumane*: aceasta implică menținerea relațiilor armonioase cu ceilalți, interpretarea corectă a situațiilor și interacțiunilor sociale, abordarea cu tact a situațiilor, abilitatea de a convinge și conduce, de a negocia, planifica conflicte, coopera și lucra în echipă.

Conform opiniei lui D. Goleman, fiecare dintre aceste dimensiuni formează baza pentru dezvoltarea altor abilități sau competențe de învățare esențiale în mediul organizațional [3, p. 124]. El definește o competență emoțională ca fiind „o capacitate învățată bazată pe inteligența emoțională care rezultă într-o performanță remarcabilă la locul de muncă” [3, p. 112]. În esență, inteligența emoțională, așa cum o înțelege D. Goleman, cuprinde abilități precum automotivația, rezistența la dezamăgire, controlul asupra exploziilor emoționale, refuzul plăcerilor, reglarea stării de spirit și capacitatea de a împiedica emoțiile, precum și capacitatea de a gândi și empatiza [2, p. 88].

Scopul cercetării constatative constă în cercetarea particularităților manifestării inteligenței emoționale la preadolescenți.

Ipotezele cercetării

1. Presupunem că există diferențe în manifestarea inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de variabila gen.
2. Presupunem că există diferențe în manifestarea inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de variabila tipul de familie în care sunt educați.

Instrumente diagnostice: testul „Bunăstarea emoțională” (A. Kuzimicev), Testul de inteligență emoțională adaptat de M. Roco după D. Goleman, ChestionarUL privind inteligența emoțională la preadolescenți.

Eșantionul cercetării: 140 de preadolescenți cu vârsta de 13-14 ani, dintre care 70 sunt băieți și 70 – fete, 80 – din familii complete și 60 – din familii incomplete.

În prima etapă a experimentului de constatare a fost determinat nivelul dezvoltării emoționale la preadolescenți prin intermediul testului „Bunăstarea emoțională” (A. Kuzimicev).

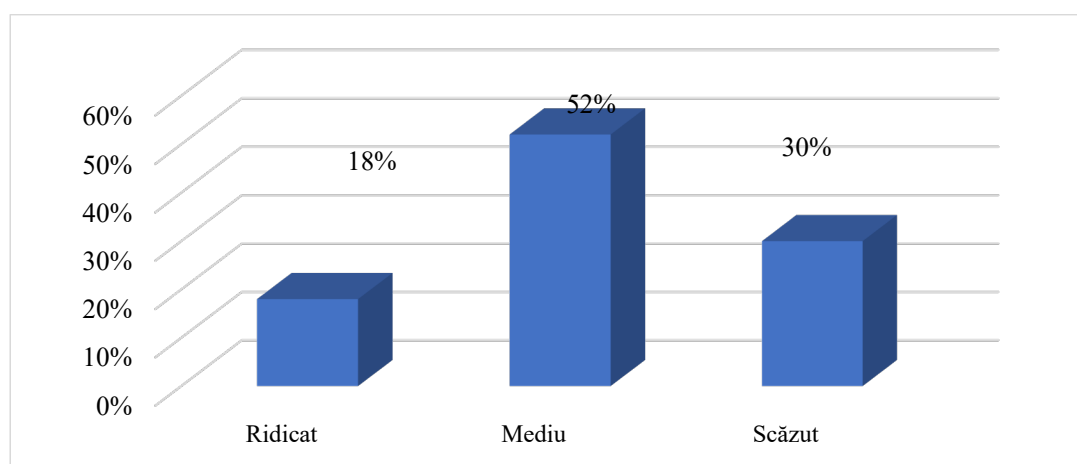


Figura 1. Nivelul bunăstării emoționale la preadolescenți

În figura 1 sunt prezentate rezultatele cantitative privind nivelul bunăstării emoționale la preadolescenți. Majoritatea preadolescenților se încadrează în categoria cu bunăstare emoțională medie (52 %) și doar 18 % au manifestat un nivel ridicat al bunăstării emoționale. Preadolescenții cu un nivel ridicat de bunăstare emoțională se disting prin optimismul și perspectiva pozitivă asupra vieții. Acești tineri manifestă reziliență la stres, adaptându-se cu ușurință la schimbări și gestionând eficient provocările. Abilitățile lor de gestionare a emoțiilor sunt solide, reflectându-se într-o capacitate de identificare și exprimare sănătoasă a sentimentelor. Relațiile sociale sunt un punct puternic, contribuind la crearea unui mediu interactiv și sprijinitor. Acești subiecți demonstrează respect față de sine și față de cei din jur, își recunosc individualitatea și știu să se bucure de viață.

Preadolescenții cu nivel mediu al bunăstării emoționale pot avea experiențe emoționale variate, iar abilitățile lor de gestionare a acestora pot fi în curs de dezvoltare. Adesea, se află într-un proces de formare a relațiilor sociale și pot avea nevoie de sprijin suplimentar pentru a-și consolida abilitățile emoționale. Preadolescenții cu nivel scăzut al bunăstării emoționale prezintă provocări semnificative în gestionarea emoțiilor. Pot avea dificultăți în exprimarea și înțelegerea sentimentelor, ceea ce poate afecta relațiile sociale și starea generală de bine.

În continuare prezentăm rezultatele acestui test în funcție de variabila genul subiecților.

**Tabelul 1. Nivelul bunăstării emoționale la preadolescenți
în funcție de variabila gen**

Nivel	Băieți	%	Fete	%
Ridicat	10	14 %	15	21 %
Mediu	36	52 %	37	53 %
Scăzut	24	34 %	18	26 %

Datele cantitative ne permit să constatăm că 34 % din băieți au manifestat nivel scăzut, 52 % – nivel mediu și 14 % – nivel ridicat al bunăstării emoționale. La fete am constatat că 26 % au manifestat nivel scăzut, 53 % – nivel mediu și 21 % – nivel ridicat al bunăstării emoționale. Bunăstarea emoțională la preadolescenți în funcție de variabila gen reflectă o diversitate de trăiri și abilități de gestionare a emoțiilor. Analizând datele, se conturează diferențe semnificative între fete și băieți în ceea ce privește nivelul bunăstării emoționale.

Aceste rezultate subliniază variații semnificative la nivelul bunăstării emoționale între băieți și fete, cu o tendință evidentă a fetelor de a atinge rezultate mai mari în ceea ce privește bunăstarea emoțională ridicată.

În vederea determinării diferențelor de manifestare a bunăstării emoționale a subiecților, pe lângă datele comparative oferite de reprezentarea grafică a frecvenței pe niveluri la variabilele menționate, a fost determinată media specifică pentru preadolescenți în funcție de gen. Rezultatele privind valorile medii la indicele de bunăstare emoțională a subiecților investigați sunt reprezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Valorile medii la bunăstarea emoțională la preadolescenți în funcție de variabila gen

Subiecți	N	Media : Bunăstarea emoțională
Masculin	70	16,25
Feminin	70	21,03

Fetele au înregistrat un nivel mediu mai înalt la indicele bunăstării emoționale ($m = 21,03$) în comparație cu băieții ($m = 16,25$). Rezultatele la testul T-Student în ceea ce privește diferențele de manifestare a bunăstării emoționale la băieți și fete sunt prezentate în tabelul următor.

Tabelul 3. Rezultatele privind diferențele de manifestare a bunăstării emoționale la băieți și fete

	T- Student	Pragul de semnificație
Bunăstarea emoțională	0,01075	0,0001

Analiza statistică ne permite să constatăm prezența diferențelor statistic semnificative în manifestarea bunăstării emoționale între băieți și fete ($t = 0,01075$; $p = 0,0001$). Aceste constatări sugerează că există variații în modul în care băieții și fetele experimentează și exprimă bunăstarea emoțională.

În continuare ne-am propus să analizăm nivelul bunăstării emoționale la preadolescenți în funcție de tipul familiei în care sunt educați. În cadrul experimentului au participat 60 de preadolescenți din familii incomplete și 80 de preadolescenți din familii complete.

Tabelul 4. Nivelul bunăstării emoționale la preadolescenți în funcție de variabila tipul familiei

Nivel	Familie completă	%	Familie incompletă	%
Ridicat	18	23 %	11	18 %
Mediu	44	55 %	26	43 %
Scăzut	18	22 %	23	38 %

În cazul preadolescenților din familii complete, 23 % au manifestat nivel ridicat, 55 % – nivel mediu și 22 % – nivel scăzut la indicele bunăstării emoționale.

Pentru preadolescenții din familiile incomplete constatăm la 18 % nivel ridicat, la 43 % nivel mediu și la 38 % nivel scăzut de manifestare a bunăstării emoționale.

Diferențele în rezultatele cantitative obținute de subiecții experimentali sugerează că preadolescenții din familii complete beneficiază de un mediu familial mai favorabil care contribuie într-o măsură mai mare la dezvoltarea bunăstării emoționale, în comparație cu cei din familii incomplete.

În vederea determinării diferențelor de manifestare a bunăstării emoționale a subiecților, pe lângă datele comparative oferite de reprezentarea grafică a frecvenței pe niveluri la variabilele menționate, a fost determinată și valoarea medie.

Tabelul 5. Valorile medii la indicele bunăstarea emoțională la preadolescenți în funcție de variabila tipul de familie

Subiecți	N	Media : Bunăstarea emoțională
Familii complete	80	19,21
Familii incomplete	60	14,65

Rezultatele obținute prin utilizarea testului T-Student sunt prezentate în următorul tabel.

Tabelul 6. Rezultatele privind diferențele de manifestare a bunăstării emoționale în funcție de variabila tipul familiei

	T- student	Pragul de semnificație
Bunăstarea emoțională	4,34121	0,001

Constatăm prezența diferențelor statistic semnificative în manifestarea bunăstării emoționale la preadolescenți în funcție de variabila tipul de familie (familii complete/familii incomplete). Preadolescenții educați în familii complete au manifestat un nivel mai înalt de bunăstare emoțională în comparație cu semenii lor din familii incomplete.

În etapa a doua a experimentului de constatare am evaluat nivelul inteligenței emoționale a preadolescenților prin intermediul „Testului de inteligență emoțională” adaptat de M. Roco.

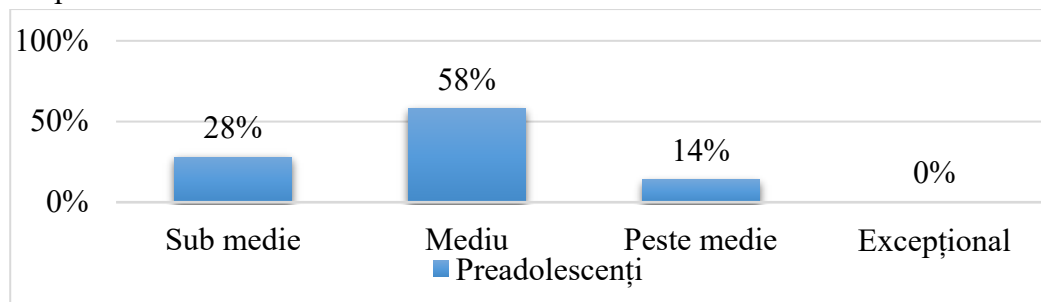


Figura 2. Nivelul inteligenței emoționale la preadolescenți

Diagnosticul inteligenței emoționale ne permite să constatăm că 28 % dintre preadolescenți manifestă un nivel de inteligență emoțională cu nivel sub medie, caracterizat prin retragere și dificultate în depășirea obstacolelor și frustrărilor. Acești preadolescenți prezintă tendințe de a nu acorda atenție emoțiilor celor din jur și au dificultăți în înțelegerea propriilor emoții, sugerând un potențial de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale; 58 % din preadolescenți au manifestat nivel mediu de inteligență emoțională și se caracterizează prin echilibrul emoțional, optimism, cooperare, empatie și capacitate de a se adapta continuu la noile circumstanțe impuse de adulți.

Aceștia gestionează eficient emoțiile în diverse situații și adoptă un mod democratic de relaționare interpersonală, reflectând un profil emoțional echilibrat și adaptabil; 14 % din preadolescenți manifestă nivel peste mediu al inteligenței emoționale. Aceștia nu doar își manifestă și gestionează emoțiile eficient, ci și obțin succes în activitățile educaționale. Această grupă se evidențiază prin capacitatea de a naviga reușit prin provocările emoționale și de a-și utiliza inteligența emoțională în favoarea dezvoltării personale și educaționale.

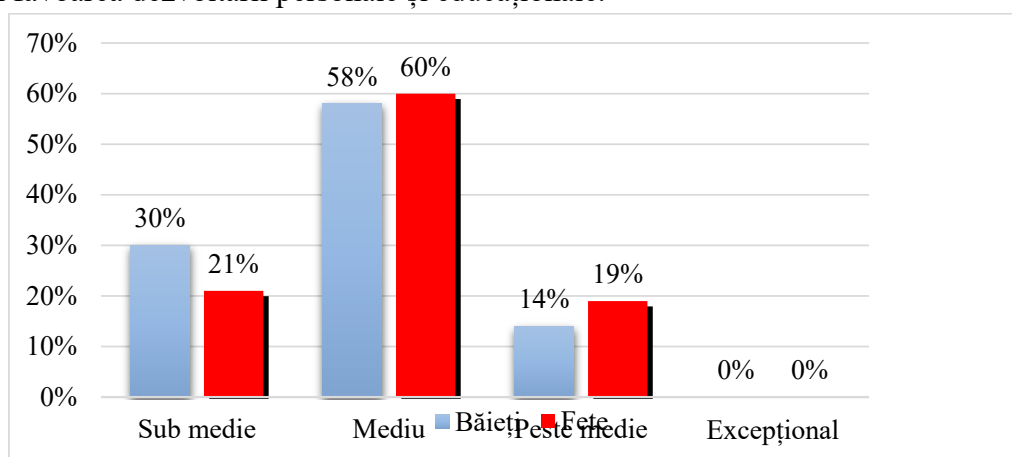


Figura 3. Nivelul inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de variabila gen

În conformitate cu datele prezentate, constatăm că 30 % dintre băieți și 21 % dintre fete manifestă nivel al inteligenței emoționale sub medie. Acești preadolescenți se caracterizează prin trăsături precum rezervă, introvertire, comunicare limitată cu cei din jur și reticență în exprimarea opiniilor proprii. Preferă să se supună influențelor externe și pot avea dificultăți în gestionarea emoțiilor proprii și în înțelegerea emoțiilor celor din jur.

Preadolescenții cu nivel mediu al inteligenței emoționale, reprezentând 58 % dintre băieți și 60 % dintre fete, se caracterizează prin abilități emoționale bine

dezvoltate. Aceștia sunt capabili să gestioneze eficient emoțiile în diverse situații, să manifeste optimism, cooperare și empatie. Utilizează emoțiile ca surse de energie productivă în diferite contexte și sunt predispuși la adaptare în fața schimbărilor. 14 % din băieți și 19 % din fete au manifestat nivel peste cel mediu al inteligenței emoționale. Ei manifestă optimism, cooperare și motivație intrinsecă. În general, constatăm un nivel mai ridicat al inteligenței emoționale la fete în comparație cu băieții. Această diferență poate fi determinată de abilități mai dezvoltate de a înțelege starea emoțională a celor din jur. Băieții se confruntă cu provocări în înțelegerea și controlul emoțiilor, ceea ce poate fi un factor determinant în capacitatea lor redusă de a sprijini interlocutorul și de a afecta starea emoțională a celor din jur.

În vederea determinării diferențelor de manifestare a inteligenței emoționale a subiecților, pe lângă datele comparative oferite de reprezentarea grafică a frecvenței pe niveluri la variabilele menționate, a fost calculată valoarea medie pentru subiecți în funcție de gen.

Tabelul 7. Valorile medii la inteligența emoțională

Subiecți	N	Media: inteligența emoțională
Băieți	70	106,2
Fete	70	132,1

Datele din tabel reflectă valorile medii obținute de preadolescenți la Testul de inteligență emoțională în funcție de variabila gen. Astfel constatăm că fetele au înregistrat o valoare mai mare a mediei inteligenței emoționale ($m = 132,1$), ceea ce corespunde unui nivel mai înalt de inteligență emoțională în comparație cu băieții care manifestă un nivel mai scăzut al inteligenței emoționale ($m = 106,2$).

Tabelul 8. Rezultatele prelucrării statistice privind diferențele de manifestare a inteligenței emoționale în funcție de variabila gen

	T- Student	Pragul de semnificație
Inteligența emoțională	0,38942	0,0001

Valoarea t obținută este egală cu 0,38942, iar pragul de semnificație este 0,0001. Deci, există diferențe statistic semnificative în manifestarea inteligenței emoționale între băieți și fete în cadrul eșantionului studiat.

Cele prezentate și analizate ne permit să constatăm că a fost confirmată prima ipoteză a cercetării prin care am presupus că există diferențe în manifestarea inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de variabila gen.

În continuare prezentăm rezultatele obținute privind inteligența emoțională în funcție de tipul familiei în care sunt educați preadolescenții.

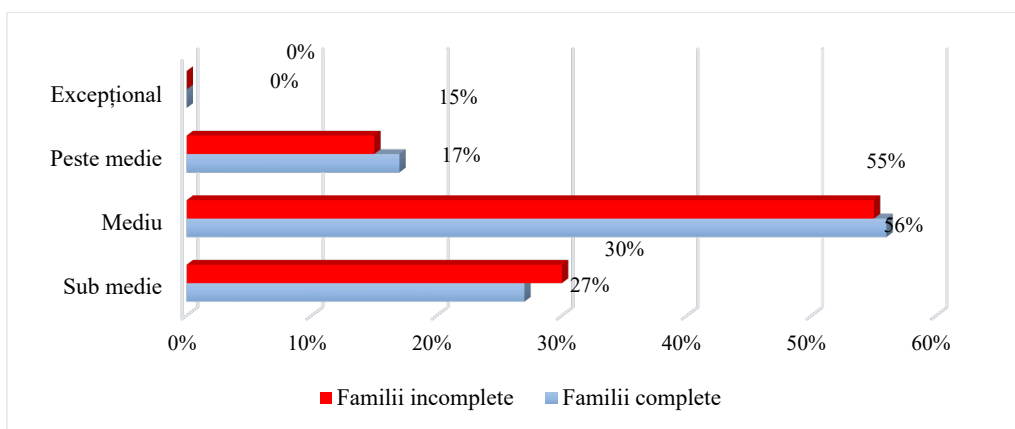


Figura 4. Nivelul inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de variabila tipul familiei

Analiza datelor ne permite să constatăm că: în cazul familiilor complete, 27 % dintre preadolescenți au manifestat nivel sub medie, 56 % – nivel mediu și 17 % – nivel peste medie al inteligenței emoționale. În familiile incomplete, 30 % dintre preadolescenți au manifestat nivel sub medie, 55 % – nivel mediu și 15 % – nivel peste medie al inteligenței emoționale. Există diferențe statistic semnificative în manifestarea inteligenței emoționale în funcție de variabila tipul familiei ($t = 0,2846$, $p = 0,0001$). Preadolescenții educați în familii complete au obținut procente mai ridicate la nivelul mediu și peste mediu al inteligenței emoționale, în timp ce semenii lor educați în familii incomplete au un procent mai înalt la nivelul sub mediu al inteligenței emoționale.

Putem concluziona și în acest caz că a fost confirmată cea de-a doua ipoteză a cercetării, prin care am presupus că există diferențe în manifestarea inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de variabila tipul de familie.

În continuare am aplicat un chestionar privind inteligența emoțională la preadolescenți. Scopul chestionarului este de a evalua percepția preadolescenților asupra inteligenței emoționale, înțelegerea și gestionarea emoțiilor proprii și a relațiilor interpersonale.

Analizând rezultatele acestui chestionar, vom formula câteva concluzii generale.

- Preadolescenții manifestă o înțelegere semnificativă a inteligenței emoționale, majoritatea (83 %) asociind-o cu abilitatea de a înțelege și controla emoțiile. Un procent mai mic (12 %) o asociază cu calități intelectuale precum creativitatea și gândirea critică, indicând o diversitate de percepții în rândul acestui grup de vârstă.

- Majoritatea preadolescenților (70 %) se simt fericiți și înțeleși atunci când își exprimă deschis sentimentele. Aceasta sugerează că promovarea comunicării deschise poate contribui la starea lor emoțională pozitivă.
- Cea mai mare parte a preadolescenților (44 %) consideră că înțelegerea propriilor emoții este importantă pentru luarea deciziilor și gestionarea relațiilor. Aceasta indică conștientizarea legăturii strânse dintre inteligența emoțională și abilitățile sociale în dezvoltarea lor.
- 61 % de preadolescenți consideră că își susțin prietenii și încearcă să-i înțeleagă în momente dificile, subliniind dezvoltarea abilităților sociale și a empatiei în rândul acestui grup.
- 49 % dintre preadolescenți adoptă o abordare proactivă în rezolvarea conflictelor, indicând o înțelegere crescută a importanței dialogului și a găsirii de soluții în relații.
- 43 % dintre preadolescenți încearcă să exprime emoțiile negative, reflectând o deschidere la comunicarea emoțională și o dorință de gestionare eficientă a acestor emoții.
- 57 % dintre preadolescenți consideră că inteligența emoțională îi ajută să înțeleagă și să gestioneze mai bine propriile emoții în relațiile interpersonale, evidențiind rolul crucial al acestei competențe în construirea relațiilor sănătoase.
- 62 % dintre preadolescenți consideră că inteligența emoțională este un proces continuu de dezvoltare, indicând receptivitatea lor la ideea că această abilitate poate fi învățată și cultivată pe parcursul vieții.

BIBLIOGRAFIE

1. CIARROCHI, J., MAYER, J.D. *Applying emotional intelligence. A practitioner's guide*. New York: Psychology Press, 2007. ISBN 978-1-315-782-935.
2. GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam, 2005. ISBN 978-0-747-52830.
3. GOLEMAN, D. *Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
4. MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., ROBERTS, R.D. *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge: MIT Press, 2002. ISBN 9780262279260.
5. MAYER, J.D., SALOVEY, P., CARUSO, D.R. *Mayer-Salovey-Caruso. Emotional Intelligence Test Item Booklet*. Toronto: MHS Publ., 2002.

STAREA DE BINE ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL ȘI INFLUENȚA SA ASUPRA FLEXIBILITĂȚII COGNITIVE ȘI A GÂNDIRII REFLEXIVE A ELEVILOR

WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL CONTEXT AND ITS INFLUENCE ON STUDENTS' COGNITIVE FLEXIBILITY AND REFLECTIVE THINKING

Raisa CERLAT, *dr, conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova*

Raisa CERLAT, *PhD, Assoc. Prof.,
Moldova State University
ORCID: 0000-0001-6864-9939
E-mail: raisa.cerlat@usm.md*

CZU:37.015.3:37.04

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p113-120

Rezumat. În acest articol se explorează relația esențială dintre bunăstarea elevilor și dezvoltarea flexibilității cognitive și a gândirii reflexive în contextul educațional. Bazându-se pe paradigme educaționale contemporane centrate pe elev, autoarea susține că bunăstarea, înțeleasă ca echilibru emoțional, social și psihologic, joacă un rol semnificativ în îmbunătățirea funcțiilor executive, în special a proceselor cognitive adaptive și a autorefecției critice. Flexibilitatea cognitivă, definită ca abilitatea de a schimba strategiile, perspectivele și comportamentele ca răspuns la cerințele contextuale, este evidențiată ca factor-cheie în succesul academic și social. În același timp, în articol se subliniază importanța gândirii reflexive – proces metacognitiv prin care elevii își analizează deciziile, emoțiile și acțiunile, ca expresie a maturității intelectuale și emoționale. Sunt propuse intervenții educaționale specifice (climat sigur emoțional, relații pozitive, metode de predare interactive și feedback constructiv) care vizează promovarea bunăstării și, implicit, sprijinirea dezvoltării acestor procese cognitive de ordin superior. Astfel, bunăstarea nu este doar un cadru de susținere a învățării, ci o condiție esențială pentru activarea resurselor cognitive complexe.

Cuvinte-cheie: bunăstare, gândire reflexivă, flexibilitate cognitivă, mediu educațional.

Abstract. This article explores the essential relationship between students' well-being and the development of cognitive flexibility and reflective thinking within the educational context. Based on contemporary student-centered educational paradigms, it argues that well-being – understood as emotional, social, and psychological balance – plays a significant role in enhancing executive functions, particularly adaptive cognitive processes and critical self-reflection. Cognitive flexibility, defined as the ability to shift strategies, perspectives, and behaviors in response to contextual demands, is highlighted as a key factor in academic and social success. At the same time, the article emphasizes the importance of reflective thinking – a metacognitive process through which students analyze their decisions, emotions, and

actions – as an expression of intellectual and emotional maturity. Specific educational interventions are proposed (emotionally safe climate, positive relationships, interactive teaching methods and constructive feedback) aimed at fostering well-being and, implicitly, supporting the development of these higher-order cognitive processes. Thus, well-being is not merely a supportive framework for learning, but an essential condition for the activation of complex cognitive resources.

Keywords: well-being, reflective thinking, cognitive flexibility, educational environment.

Introducere. În cadrul noilor paradigme educaționale, conceptul de „stare de bine” a elevilor a căpătat o importanță deosebită, fiind recunoscut ca un factor fundamental pentru succesul educațional. Conform cercetărilor recente, starea de bine influențează sănătatea mintală a elevilor, jucând un rol important în dezvoltarea abilităților cognitive complexe, precum flexibilitatea mentală și gândirea reflexivă. Aceste procese cognitive sunt esențiale în adaptarea elevilor la cerințele educaționale din ce în ce mai variate și complexe, facilitând înțelegerea conceptelor abstracte și aplicarea acestora în diverse contexte. În articol este explorat modul în care starea de bine poate fi un catalizator al acestor procese cognitive și sunt propuse direcții de acțiune pentru profesori și psihologi educaționali, pentru a sprijini dezvoltarea gândirii reflexive și flexibilitatea cognitivă la elevi.

Starea de bine în context educațional. Starea de bine în școală este un concept complex și multidimensional, care se referă la condițiile emoționale, sociale și psihologice ale elevilor într-un context educațional. Definițiile și dimensiunile acestui concept sunt variate, dar majoritatea studiilor subliniază importanța echilibrului între factorii psihologici, relaționali și organizaționali, care contribuie la crearea unui mediu educațional pozitiv [2, 5, 7, 8].

Modelul PERMA propus de Seligman [8] este una dintre cele mai influente teorii referitoare la starea de bine. Autorul sugerează că starea de bine este un construct multidimensional care include cinci componente esențiale: *emoții pozitive, implicare, relații pozitive, sens și realizări*. În context educațional, aceste dimensiuni se reflectă direct în experiența de învățare a elevilor. De exemplu, elevii care se caracterizează prin bunăstare emoțională sunt mai motivați să participe activ la lecții și să-și regleze comportamentele, ceea ce duce la performanțe academice mai bune [8]. În plus, starea de bine are un impact direct asupra capacității elevilor de a dezvolta relații pozitive cu colegii și profesorii, esențiale pentru un climat școlar favorabil învățării [7].

Tabelul 1. Starea de bine în școală

Ce este starea de bine în școală?	Ce nu este starea de bine în școală?
- un sentiment general de fericire, satisfacție și sănătate psihologică a elevilor - atmosferă care promovează încrederea în sine, motivația internă și un sentiment de auto-realizare. <i>Exemplu:</i> elevii care se simt bine în mediul lor școlar sunt mai predispuși să participe activ la activitățile educaționale și să dezvolte abilități socio-emoționale sănătoase	- un mediu în care elevii sunt sub o presiune constantă, anxioși sau stresați din cauza așteptărilor academice sau a conflictelor interpersonale - presiune excesivă pentru performanțe academice, lipsa unui suport emoțional adecvat sau conflicte între elevi și profesori
- un mediu sigur, în care elevii se simt protejați de orice formă de violență fizică sau emoțională - școli care promovează diversitatea, acceptarea și incluziunea sunt fundamentale pentru dezvoltarea unui climat favorabil stării de bine	- bullyingul este tolerat sau ignorat - discriminarea sau excluderea sunt prezente. <i>Exemplu:</i> un elev care este discriminat din cauza etniei sau a statutului său social va experimenta o stare de bine redusă și poate dezvolta probleme de sănătate mintală, precum depresia sau anxietatea
- relații pozitive între elevi și profesori, dar și între colegi. <i>Exemplu:</i> elevii care se simt parte dintr-o comunitate școlară, unde sunt susținuți și respectați, vor avea o performanță mai bună și vor experimenta o stare generală de bine.	- elevii sunt izolați social, fără a avea oportunități de a construi relații sănătoase cu ceilalți - lipsa de susținere din partea colegilor sau a cadrelor didactice, combinată cu sentimentul de solitudine sau neapartenență. <i>Exemplu:</i> un elev care nu are sprijin din partea profesorilor sau care nu reușește să stabilească legături pozitive cu colegii săi poate experimenta sentimentul de izolare, ceea ce va reduce considerabil starea sa de bine în școală

Astfel, starea de bine în școală este un construct complex care depinde de mai mulți factori, incluzând sănătatea emoțională și psihologică a elevilor, mediul educațional și relațiile interpersonale [2, 4, 7]. Pentru a asigura o stare de bine optimă, școlile trebuie să promoveze un climat sigur, incluziv și sprijinitor, să reducă factorii de stres și să prevină bullyingul și discriminarea. În absența unui astfel de

mediu, starea de bine a elevilor poate fi semnificativ afectată, având un impact negativ asupra sănătății lor mintale și a performanței educaționale.

Flexibilitatea cognitivă. Flexibilitatea cognitivă este capacitatea de a adapta gândirea și comportamentele în fața noilor provocări sau a schimbărilor de context [9]. În educație, aceasta se manifestă prin abilitatea elevilor de a schimba rapid strategiile de rezolvare a problemelor și de a învăța din greșelile anterioare. De exemplu, capacitatea elevului de a trece cu ușurință de la un tip de sarcină la altul definește flexibilitatea cognitivă. În rezolvarea unei probleme, elevii trebuie să probeze adesea mai multe criterii de clasificare, fie a întregii probleme, fie a elementelor care joacă un rol în cadrul ei, schimbând, de multe ori, strategia de abordare [6, p. 472]. Flexibilitatea cognitivă este o componentă esențială a funcțiilor executive și se referă la capacitatea de a schimba perspectiva, strategiile de gândire sau comportamentul în funcție de context, reguli sau informații contradictorii.

Astfel, elevii cu o flexibilitate cognitivă ridicată:

- își pot ajusta mai ușor comportamentele în funcție de cerințele sociale sau școlare;
- sunt mai apti să înțeleagă perspectivele celorlalți, să rezolve conflicte și să gestioneze mai bine emoțiile negative;
- pot face față mai eficient schimbărilor sau incertitudinilor, ceea ce contribuie la reziliența psihosocială.

Numeroase cercetări evidențiază rolul esențial al flexibilității cognitive în adaptarea elevilor la cerințele școlare și sociale [1, 2, 7]. Elevii care dispun de un nivel mai ridicat al acestei funcții executive prezintă o capacitate crescută de a-și modifica strategiile de învățare, de a face față schimbărilor și de a-și regla emoțiile în contexte solicitante. Această adaptabilitate cognitivă contribuie la diminuarea comportamentelor problematice, întrucât elevii învață să gestioneze mai eficient frustrarea și provocările sociale. În același timp, relațiile interpersonale sunt mai armonioase, întrucât flexibilitatea cognitivă este corelată cu empatia cognitivă și capacitatea de a adopta perspectiva celuilalt [3].

Pe lângă aceste beneficii comportamentale și sociale, performanța academică este și ea influențată pozitiv. Elevii care pot alterna sarcinile, regla atenția și identifica noi soluții în fața dificultăților tind să obțină rezultate mai bune în contexte de învățare complexă. Astfel, flexibilitatea cognitivă nu este doar un indicator al unei bune funcționări executive, ci și un factor protector în dezvoltarea psihosocială a elevilor.

Un mediu școlar în care elevii experimentează bunăstarea emoțională:

- favorizează reglarea emoțională, ceea ce permite eliberarea resurselor executive pentru rezolvare de probleme și creativitate [3];

- încurajează explorarea cognitivă și toleranța la ambiguitate.

Exemplu: un elev care se simte acceptat în grup și valorizat de profesor va fi mai dispus să-și asume riscuri cognitive, să greșească și să învețe din greșeli – comportamente asociate cu gândirea flexibilă.

Gândirea reflexivă este un indicator al maturizării cognitive și emoționale a elevului, esențial pentru o învățare conștientă, un comportament responsabil și o adaptare socială armonioasă. Dezvoltarea acestei forme de gândire nu este automată – ea trebuie susținută prin contexte educaționale care pun accentul pe reflecție, autonomie și feedback constructiv. La fel de important este și climatul emoțional securizant: este greu să reflectezi autentic asupra propriei persoane într-un mediu sancționator.

Gândirea reflexivă este capacitatea de a analiza în mod conștient propriile procese de gândire, decizii, emoții și acțiuni, în vederea îmbunătățirii acestora. Ea implică autoobservare, metacogniție și un grad avansat de conștientizare asupra propriilor reacții și alegeri făcute. John Dewey, unul dintre primii teoreticieni ai conceptului, o definea ca pe un proces activ, persistent și atent de examinare a unei convingeri sau presupuneri în lumina fundamentelor care o susțin și a consecințelor la care duce.

Gândirea reflexivă are o importanță majoră în mediul educațional.

- Elevii care reflectează asupra felului în care învață sunt mai conștienți de propriile puncte tari și slabe.
- Ei devin mai autonomi, își stabilesc scopuri de învățare realiste și ajustează strategiile de studiu.
- Dezvoltă judecata morală și responsabilitatea personală.
- Își pot analiza și corecta greșelile, învățând din experiențe, nu doar din reguli externe.
- Gândirea reflexivă susține înțelegerea emoțiilor, propriilor și ale celorlalți.
- Favorizează empatia, comunicarea autentică și capacitatea de a învăța din conflicte.

Gândirea reflexivă susține nu doar analiza propriilor procese mentale, ci și autoreglarea emoțională și metacognitivă, fiind esențială în dezvoltarea autonomiei personale. Reflecția critică este un proces central în învățarea transformativă, prin care elevii reevaluează asumțiile personale și construiesc noi structuri de sens. Astfel, educația reflexivă nu vizează doar acumularea de cunoștințe, ci remodelarea conștiinței de sine și a raportării la lume [1, 9].

Un mediu educațional echilibrat, stimulează curiozitatea reflexivă și analiza critică a propriilor convingeri. De cealaltă parte, acceptarea necondiționată și feedbackul creează un cadru sigur pentru introspecție și schimbare personală.

În contextul celor expuse mai sus, starea de bine în mediul educațional influențează semnificativ performanțele cognitive ale elevilor. Emoțiile pozitive nu doar că extind repertoriul de comportamente disponibile, dar și construiesc resurse psihologice care ajută la gestionarea provocărilor. De exemplu, un elev care se simte bine emoțional are mai multe șanse să adopte o abordare flexibilă în fața unei sarcini dificile, să colaboreze eficient cu colegii și să reflecteze asupra propriilor soluții.

Pe de altă parte, stările afective negative, precum anxietatea sau stresul, au un impact negativ asupra funcționării cognitive. Aceste stări pot reduce capacitatea de a schimba perspectivele și de a adapta strategiile cognitive în fața noilor provocări. De exemplu, un elev anxios poate deveni rigid în gândire, concentrându-se prea mult asupra detaliilor unei sarcini și pierzând din vedere întregul context al problemei.

Implicații educaționale și direcții aplicative. În context educațional, starea de bine poate fi susținută prin crearea unui climat sigur emoțional, promovarea relațiilor pozitive în clasă și oferirea unui feedback constructiv [7]. Literatura de specialitate subliniază tot mai clar faptul că starea de bine a elevilor reprezintă un fundament esențial pentru funcționarea optimă a proceselor cognitive superioare, inclusiv flexibilitatea cognitivă și gândirea reflexivă. În acest sens, se impune aplicarea unor strategii educaționale coerente, cu caracter sistemic, care să promoveze atât bunăstarea psiho-emoțională, cât și angajarea cognitivă complexă [1, 2, 5, 7].

Un prim aspect vizează cultivarea unui climat educațional sigur din punct de vedere emoțional. Prezența unui mediu predictibil, lipsit de judecăți punitive, permite elevilor să se manifeste autentic, fără teama de evaluare negativă. Această securitate emoțională reduce activarea mecanismelor de apărare și creează premisele funcționării executive optime, ceea ce favorizează adaptarea cognitivă și reflectarea asupra propriei experiențe.

De asemenea, construirea și menținerea relațiilor pozitive între elevi și cadrele didactice are un efect reglator asupra dispoziției afective și a încrederii în sine. Relațiile caracterizate prin sprijin, validare și empatie stimulează inițiativa, curiozitatea și angajarea în sarcini care presupun procesare cognitivă flexibilă. Elevii care percep sprijinul profesorilor sunt mai dispuși să exploreze soluții alternative și să reflecteze asupra propriilor acțiuni.

Un alt vector important îl constituie utilizarea metodelor didactice centrate pe elev. Abordările interactive și participative, precum învățarea prin descoperire, studiile de caz sau dezbaterile argumentate, nu doar că sporesc motivația, ci solicită în mod direct mecanismele de flexibilitate cognitivă și reflecție. Elevul este încurajat să-și reconfigureze strategiile, să-și analizeze raționamentele și să-și asume decizii conștiente.

În paralel, promovarea exprimării emoțiilor și a conștientizării afective contribuie la dezvoltarea unei identități reflexive. Activitățile care presupun introspecție, jurnalizare sau verbalizarea trăirilor emoționale facilitează integrarea afectiv-cognitivă, esențială în procesele de reflecție critică și analiză personală. Reglarea emoțională eficientă permite elevilor să-și gestioneze stresul și să abordeze situațiile problematice într-un mod constructiv și flexibil.

Susținerea autonomiei elevilor în procesul educațional este un alt factor determinant în construirea stării de bine. Elevii care au posibilitatea de a face alegeri și de a participa activ la deciziile legate de învățare își dezvoltă competențele de autoreglare și gândire metacognitivă. Autonomia promovează asumarea responsabilității și stimulează reflecția asupra propriului parcurs de dezvoltare.

În ceea ce privește feedbackul educațional, este esențial ca acesta să fie formulat într-o manieră constructivă, cu accentul pe progres și efort personal. Feedbackul orientat spre proces contribuie la formarea unei mentalități de creștere, determinând elevii să valorifice dificultățile ca pe oportunități de învățare și să exploreze soluții alternative. Astfel, se favorizează restructurarea cognitivă și reflectarea activă asupra strategiilor utilizate.

Valorificarea greșelii ca oportunitate de învățare este, de asemenea, o practică educațională cu impact major asupra flexibilității cognitive. Elevii învață că greșeala nu este un eșec definitiv, ci un pas firesc în procesul de învățare, ceea ce reduce evitarea cognitivă și sporește disponibilitatea pentru reflecție și ajustare a comportamentului.

În mod complementar, promovarea gândirii critice și reflexive poate fi facilitată prin utilizarea întrebărilor metacognitive. Întrebările care vizează raționamentele elevilor, strategiile folosite sau perspectivele alternative favorizează dezvoltarea gândirii reflexive și autoreglate, contribuind la consolidarea funcțiilor executive superioare.

Totodată, amenajarea spațiului educațional într-o manieră funcțională și estetică are un rol semnificativ în susținerea stării de bine. Un mediu fizic care inspiră siguranță, confort și ordine favorizează starea de calm psihologic, reduce reactivitatea emoțională și încurajează activarea cognitivă adaptativă.

În sfârșit, integrarea programelor de educație socio-emoțională și mindfulness în rutina școlară oferă elevilor strategii concrete de gestionare a emoțiilor și creșterea conștientizării de sine. Practicile de tip mindfulness dezvoltă prezența conștientă, autoobservarea și reflecția, creând un fundament solid pentru dezvoltarea flexibilității cognitive și a unei gândiri reflexive bine structurate [2, 5, 7].

În ansamblu, aceste intervenții converg către ideea că starea de bine în mediul educațional nu este doar un factor de suport pentru învățare, ci o condiție esențială pentru activarea și dezvoltarea resurselor cognitive de nivel superior.

Concluzii. Informația expusă în lucrare conturează clar ideea că starea de bine a elevilor nu reprezintă doar un fundal emoțional favorabil învățării, ci un factor determinant în dezvoltarea flexibilității cognitive și a gândirii reflexive – procese esențiale pentru adaptarea eficientă la provocările educaționale contemporane. Elevii care se simt în siguranță, valorizați și sprijiniți în mediul școlar sunt mai dispuși să exploreze idei noi, să-și analizeze critic propriile experiențe și să-și ajusteze strategiile de învățare în mod autonom.

Flexibilitatea cognitivă permite elevilor să facă față schimbărilor și incertitudinilor, iar gândirea reflexivă contribuie la autoreglare, responsabilitate și dezvoltarea unei conștiințe de sine maturizate. În acest sens, starea de bine acționează ca un catalizator al funcționării cognitive superioare, susținând atât performanța academică, cât și dezvoltarea socio-emoțională armonioasă.

Pentru a valorifica acest potențial, este necesară asumarea unei viziuni educaționale integrative, care să plaseze bunăstarea elevului în centrul practicilor didactice. Doar prin cultivarea unui climat pozitiv, incluziv și reflexiv, școala poate deveni un spațiu real de dezvoltare personală și formare a unei gândiri flexibile, critice și conștiente.

BIBLIOGRAFIE

1. CERLAT, R. *Dezvoltarea gândirii la diferite etape de vârstă. Ghid metodologic*. Chișinău: Editura USM, 2024.
2. COHEN, J., GEIER, V. The influence of school climate on students' psychological and academic outcomes. *Journal of School Health*. 2010, 80(1), 13-20.
3. DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*. 2013, 64, 135-168.
4. FABER, A., MAZLISH, E. *Cum să ne creștem copiii să fie gânditori, încrezători și independenți*. București: Trei, 2012.
5. KWIK, J. *Fără limite: dezvoltă-ți gândirea, învață mai rapid și eliberează-ți viața extraordinară*. București: Lifestyle Publishing, 2021.
6. LAROUSSE. *Marele dicționar al psihologiei*. București: Trei, 2006.
7. OECD. *Well-being in schools: A conceptual framework*. OECD Publishing, 2017. Disponibil: <https://www.oecd.org/education/well-being-in-schools-a-conceptual-framework-4abc1c8b-en.htm> [accesat 2024-06-01].
8. SELIGMAN, M.E.P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press, 2011.
9. VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

RESURSE CULTURALE ÎN CONDIȚII DE INCERTITUDINE: STRATEGII DE SPRIJIN SOCIOCULTURAL

CULTURAL RESOURCES UNDER UNCERTAINTY: SOCIO-CULTURAL SUPPORT STRATEGIES

Irina CAUNENCO, *dr., lector univ.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

Lucia GAȘPER, *dr., cercet. șt. coord.,
Universitatea de Stat din Moldova*

Irina CAUNENCO, *PhD, Univ. Lecturer,
Free International University of Moldova*
ORCID: 0000-0003-3458-7121
E-mail: caunenco@mail.ru

Lucia GAȘPER, *PhD, Scientific Researcher,
Moldova State University*
ORCID: 0000-0001-5794-8386
E-mail: gasperlucia@mail.ru

CZU: 316.6(=512.165)

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p121-128

Rezumat. Articolul este dedicat cercetării percepției tinerilor asupra resurselor culturale în condiții de incertitudine socială și economică. Partea empirică a cercetării include analiza de conținut a percepțiilor tinerilor găgăuzi asupra grupului lor etnic dintr-o perspectivă temporală (trecut, prezent, viitor), precum și rezultatele focus grupurilor și interviurilor cu locuitorii din mediul rural al raionului Orhei. Au fost identificate patru tipuri de perspectivă temporală: „optimiști”, „pesimiști”, „relativiști-abstracționiști” și „nehotărâți”. Analiza arată că percepția pozitivă asupra viitorului contribuie la consolidarea identității etnice și acționează ca o resursă de reziliență. Printre strategiile adaptive caracteristice populației rurale se remarcă simțul umorului, adaptabilitatea, religiozitatea, solidaritatea și păstrarea tradițiilor. Constatările subliniază necesitatea dezvoltării unei politici publice cuprinzătoare menite să sprijine tinerii și să consolideze reziliența culturală în contextul transformării.

Cuvinte-cheie: tineret, resurse culturale, reziliență, identitate etnică, găgăuzi, perspectivă temporală, strategii culturale.

Abstract. The article is devoted to the research of young people's perception of cultural resources in conditions of social and economic uncertainty. The empirical part of the research includes content analysis of Gagauz youth perceptions of their ethnic group in a temporal perspective (past, present, future), as well as the results of focus groups and interviews with rural residents of Orhei district. Four types of time perspective were

identified: „optimists”, „pessimists”, „relativists-abstractionists” and „undecided”. The analysis shows that positive perception of the future contributes to the strengthening of ethnic identity and acts as a resource of resilience. Among the adaptive strategies characteristic of the rural population, a sense of humour, adaptability, religiosity, solidarity and preservation of traditions stand out. The findings emphasise the need to develop a comprehensive public policy aimed at supporting young people and strengthening cultural resilience in the context of transformation.

Keywords: youth, cultural resources, resilience, ethnic identity, Gagauz, time perspective, cultural strategies.

Introducere. Studiul tineretului este relevant prin necesitatea înțelegerii resursei culturale ca bază fundamentală pentru funcționarea eficientă a indivizilor și grupurilor sociale în condițiile unor transformări socioeconomice complexe. La fel, sunt actuale cercetările privind codurile culturale și resursele simbolice, mai ales în modul în care acestea sunt percepute de membrii diferitelor grupuri sociale.

Analiza percepțiilor membrilor grupurilor etnice cu privire la codurile culturale și a resurselor simbolice ale propriului grup, dintr-o perspectivă temporală, constituie o condiție a *subiectivității colective*. În acest context, cercetarea fenomenului rezilienței tinerilor devine deosebit de importantă, întrucât permite să identificăm *mecanismele* care contribuie la depășirea fragmentării sociale și la prevenirea polarizării în societate.

În acest articol vom descrie o parte a cercetării noastre referitoare la problematica resurselor culturale în rândul tinerilor în condiții de incertitudine.

Fundamentele metodologice ale cercetării au constituit următoarele abordări și orientări teoretice:

- Baza teoretică a studiului o reprezintă abordarea socioculturală, care ia în considerare contextul sociocultural, statutul etnic, afilierea generațională și particularitățile individuale ale grupurilor și persoanelor care interacționează social (identitatea, atitudinile interculturale) [1].
- Atitudinea pozitivă față de propriul grup etnic contribuie la asigurarea sprijinului simbolic, a recunoașterii sociale, a continuității culturale și a rezilienței psihologice, consolidând astfel identitatea etnică ca o resursă culturală semnificativă valoroasă pentru individ în societatea contemporană.
- Modelul „personalității reziliente”, elaborat de S. Muddy: angajament – participare activă în activitățile vieții; control – se referă la convingerea că individul poate influența evenimentele și rezultatele

prin propriile eforturi; acceptarea provocării – perceperea dificultăților ca oportunități de creștere [2, p. 261-262].

- Conceptul de reziliență culturală este definit ca un proces dinamic prin care indivizii și comunitățile folosesc strategii adecvate din punct de vedere cultural pentru a face față adversității [3].

În cadrul studiului nostru ne-am propus să răspundem la următoarele întrebări: „Cum percep tinerii propriul grup etnic dintr-o perspectivă temporală – trecut, prezent și viitor?”, „Ce resurse mobilizează tinerii pentru a face față în momentele de incertitudine?”. Răspunsul la aceste întrebări vor face posibilă prognozarea și dezvoltarea unor programe eficiente destinate tineretului, orientate spre sprijinirea proceselor de autodezvoltare și realizare personală în propria țară [4, p. 259].

Rezultatele studiului empiric. În acest articol sunt analizate datele empirice privind grupul etnic găgăuz (cercetări similare au fost efectuate și asupra grupurilor de moldoveni, bulgari, ucraineni, ruși). Analiza se concentrează, de asemenea, și pe identificarea resurselor culturale ale tinerilor din mediul rural în procesul de gestionare și depășire a dificultăților în contexte marcate de incertitudine (raionul Orhei).

Percepția propriului grup de către tinerii găgăuzi într-o perspectivă temporală

Caracteristicile eșantionului includ: vârsta participanților (19-25 de ani), statutul educațional (studenți) și apartenența etnică (găgăuzi). Studiul a fost realizat în luna aprilie 2024, în municipiul Comrat (UTA Găgăuzia), pe un eșantion de 40 de respondenți.

Instrumentarul metodologic: a fost aplicată tehnica proiectivă: „Cine sunt găgăuzii: ieri, azi, mâine?”. Răspunsurile au fost supuse analizei de conținut, ceea ce a permis identificarea următoarelor categorii tematice: perspectiva temporală (trecut, prezent, viitor), calități puternice/slabe; atitudini față de propriul grup etnic, precum și orientările valorice exprimate. Categoria centrală de diferențiere a răspunsurilor în grupe a fost atitudinea față de viitor.

Pe baza materialului empiric obținut privind percepția tinerilor găgăuzi față de grupul lor etnic în perspectiva temporală, am identificat patru grupuri: „optimiști”, „pesimiști”, „indecisi”, „abstracționiști-relativiști” (figura 1).

2024

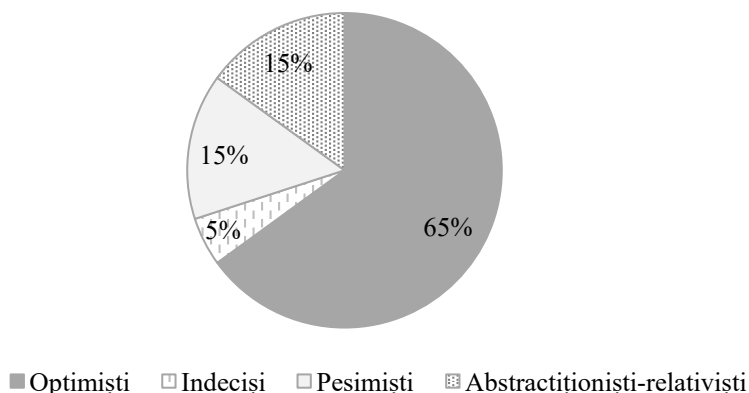


Figura 1. Percepția tinerilor găgăuzi asupra propriului grup etnic din perspectiva temporală

Deci, după cum putem vedea din analiza răspunsurilor, predomină grupul de „optimiști” (65 %), al căror reper de bază este viziunea pozitivă asupra viitorului propriului grup etnic. „Optimiștii” găgăuzi descriu *trecutul* grupului etnic ca: „oameni prietenoși, buni” (23 ani, M.), „oameni muncitori, uniți” (20 ani, M.), „oameni buni, ospitalieri, care încearcă să vină în ajutor” (21 ani, F.). *În prezent* definesc poporul lor ca fiind amabil, maleabil, receptiv. De exemplu: „activi, temperamental, descurcăreți, maleabili” (21 ani, M.); „oameni care vin întotdeauna în ajutor și întind o mână de ajutor într-un moment dificil” (22 ani, F.). *În viitor* își percep grupul etnic ca fiind hotărât, păstrându-și cultura, limba. De exemplu: „își păstrează tradițiile, precum și limba” (20 ani, F.); „vom fi mai mulți și vor rămâne și oameni, foarte prietenoși și o mare familie” (19 ani, F.).

Alături de percepția pozitivă asupra trecutului, prezentului și viitorului, la respondenții din acest grup există și alte variante: *în trecut*: „închiși” (19 ani, F.); „se știe puțin despre ei” (21 ani, F.); *în prezent*: „ospitalieri, un pic înverșunați, dezamăgiți” (20 ani, F.).

„Pesimiștii” (15 %) percep negativ viitorul propriului grup etnic (prezentul și trecutul variază). *În trecut*: „găgăuzii erau un popor prietenos, care urma toate canoanele credinței ortodoxe; se ghida după normele morale de esență umană” (20 ani, F.); *în prezent*: „trăiesc după cum îi poartă viața, indeciși” (20 ani, F.); „oameni cu propria lor cultură și limbă” (22 ani, F.), *în viitor*: „un număr mic de oameni, cu un etnos în dispariție” (20 ani, M.).

„Abstracționiștii relativiști” (15 %), *în trecut*: „oameni, indiferent de etnie” (20 ani, F.); *în prezent*: „oameni” (20 ani, F.); *în viitor*: „cred că vor rămâne oameni obișnuiți pentru mine” (21 ani, M.); „am unit toate răspunsurile: pentru mine sunt

toți la fel (oameni). Majoritatea oamenilor nu depind de naționalitate. Totul depinde de persoana în sine, de caracterul, ambițiile sale” (17 ani, F.). Nu vom analiza grupul „indecizilor” (5 %) din cauza numărului mic de răspunsuri.

Analiza tematică a răspunsurilor tinerilor găgăuzi a permis identificarea unor teme principale structurate pe dimensiunea temporală a percepției identitare.

Ieri: lupta pentru identitate și independență; muncă grea, patriotism; neglijență, obscuritate, nomadism, sărăcie.

Astăzi: dezvoltarea și lupta pentru modernizare; păstrarea autonomiei și a culturii; libertate, ospitalitate, diplomație; pierderea identității, migrație, incertitudine.

Mâine: **optimism:** puternici, bogați, educați; păstrarea tradiției și a limbii; progres și integrare europeană; **pesimism:** încălcarea drepturilor; **neutralitate:** „popor”, „națiune”.

Astfel, tinerii găgăuzi își percep grupul ca fiind imperceptibil *în trecut*, în curs de dezvoltare, dar contradictoriu *în prezent* și plin de speranță, dar preocupat de incertitudine *în viitor*. *Această dinamică temporală reflectă atât schimbările generaționale, cât și influența factorilor externi precum globalizarea, migrația, transformările culturale și procesele socio-politice.*

În aprilie 2024, în cadrul subprogramului 01.05.01 „Securitatea națională a Republicii Moldova în contextul aderării la Uniunea Europeană: abordări juridice, politice și sociologice”, a fost efectuată o cercetare calitativă realizată de cercetătorii Centrului de sociologie și psihologie socială (ICJPS) al USM. În articol se descrie o parte din acest studiu realizat în raionul Orhei (zona rurală). S-au realizat un focus-grup (8 participanți: 4 bărbați și 4 femei cu vârste cuprinse între 22 și 65 de ani) și 8 interviuri individuale (7 femei și 1 bărbat cu vârste cuprinse între 22 și 65 de ani). Respondenții au furnizat informații despre dificultățile socio-psihologice cu care se confruntă persoanele care trăiesc în zonele rurale, precum și despre strategiile de adaptare, inclusiv utilizarea resurselor personale și a mecanismelor adaptative [5, p. 169].

Ghidul de interviu a inclus întrebări generale legate de provocările politice, sociale, economice, interne și externe. Exemple de întrebări din ghidul de interviu: Ce probleme credeți că îi preocupă în prezent pe cetățenii Republicii Moldova? Cu ce probleme/dificultăți vă confrunțați cel mai mult în prezent? Cum vă comportați de obicei în situații de criză sau stres? Care sunt principalele surse de sprijin social și/sau emoțional în situații dificile?

Ne vom concentra pe analiza materialului empiric din următoarea întrebare de interviu: „După părerea Dvs., ce calități există în cultura noastră locală, în modul nostru de a fi și a ne comporta care ne fac să trecem mai ușor peste greutăți?”

Respondenții au răspuns că *simțul umorului* este considerat un mecanism de adaptare în situațiile dificile. „Spiritul umorului este unul dintre momentele de bază și importante în clipele grele.” (F/ 26-35/urb/med/publ/mold)

Totodată, și *autenticitatea* este apreciată ca fiind o valoare asociată cu capacitatea de a rămâne conectați la sine și la comunitatea din care fac parte (16-25/urb/super/publ/mold/rom).

Adaptabilitatea – capacitatea de a integra noi experiențe și realități fără a pierde stabilitatea psihosocială: „Dacă ar fi să identific eu ceva, care este o caracteristică foarte pozitivă, la societatea noastră, din RM, este faptul că suntem foarte adaptabili la noi realități și experiențe culturale” (26-35/rur/super/publ/rom). Această flexibilitate este ancorată într-un trecut istoric comun, care a și generat o reziliență colectivă: „Asta ține și de istoricul nostru” (F/46-55/mold/rur/med/publ).

Resurse importante pentru reziliența colectivă sunt *tradițiile locale, religia, ospitalitatea, solidaritatea și capacitatea de a păstra memoria culturală prin festivaluri și evenimente comunitare*. „Mie îmi pare că oamenilor le lipsește comunicarea, și anume când ies la diferite festivaluri, concerte; ar trebui să comunice între ei când se întâlnesc, se revăd, să-și aducă aminte de cultura localității, de sărbătorile care există, să nu uite de asta; tradițiile îl ajută pe om să treacă peste greutăți.” (F/46-55/urb/sup/mold)

Răbdarea, toleranța și ospitalitatea sunt alte trăsături menționate ca ajutând la depășirea dificultăților. Acestea sunt văzute ca elemente ale unui cod cultural implicit care structurează comportamentul colectiv și modul în care oamenii se sprijină reciproc în perioade de criză: „Peste greutăți ne fac să trecem răbdarea, toleranța, ospitalitatea...” (F/66-75/rur/med.pub/pens/mold).

Religia și practicile religioase acționează ca o ancoră spirituală și socială. „Cultura cred că este aceeași religie, de unde vii, rădăcinile, și iată acum suntem în Postul Mare, la noi în sat lumea, v-am spus, ține tot postul, chiar a venit și s-a împărtășit în prima săptămână, așa încât dacă voi întinde mâna automat undeva și voi mânca de fruct, să fiu deja împărtășit. La noi e o cultură: în magazinul din deal, în prima săptămână nu era nimic, nici cașcaval, nici salam, nimic, într-un fel, era solidar cu noi...” (F/26-35/rur/sup/publ/mold)

Concluzii. Cetățenii sunt capabili să depășească provocările socioeconomice prin utilizarea resurselor sociale, instituționale și personale, care îi ajută să se adapteze și să găsească soluții viabile. Sprijinul social este unul dintre cele mai

importante suporturi, fie că este vorba de familie, prieteni sau comunitate. Conexiunile sociale oferă sprijin emoțional, asistență materială și oportunități de a rezolva problemele împreună. Reziliența personală, exprimată prin autoeficacitate, gândire pozitivă și autoreglare emoțională, îi ajută pe oameni să mențină echilibrul psihologic și să găsească modalități constructive de a face față provocărilor vieții.

Rezultatele obținute în urma studiului de tip focus-grup indică o relație sistemică între problemele economice, sociale, de infrastructură și educaționale din zonele rurale. Această complexitate indică necesitatea unei abordări interdisciplinare pentru analiza și soluționarea problemelor legate de dezvoltarea populației din mediul rural.

Datele empirice confirmă necesitatea elaborării și implementării unor politici de stat cuprinzătoare care să vizeze dezvoltarea sincronizată a sferelor-cheie: ocuparea forței de muncă, educație, infrastructură și sprijin social. *Absența unor astfel de politici poate contribui la consolidarea proceselor de migrație și la dezintegrarea socială, în special în rândul tinerilor.*

Analiza narațiunilor arată că imaginea propriului grup etnic în percepția tinerilor este în plin proces de regândire activă. Legătura cu memoria istorică este puternică, dar temerile pentru viitor nu sunt mai puțin vizibile. Optimismul stabil în rândul unor respondenți indică potențialul de formare a unei identități pozitive bazate pe resursele interne ale comunității.

În general, grupul de tineri găgăuzi are o perspectivă temporală pozitivă asupra viitorului grupului lor etnic, care este o resursă pentru menținerea unei identități sociale (etnice) pozitive.

Subgrupurile de tineri descrise necesită o cercetare adăugătoare asupra percepției perspectivei temporale, deoarece este importantă înțelegerea factorilor determinanți care pot contribui fie la formarea unei perspective temporale echilibrate (trecut pozitiv, prezent, viitor), fie dimpotrivă (trecut negativ, prezent, viitor, în diverse combinații).

BIBLIOGRAFIE

1. ЛЕБЕДЕВА, Н.М., ТАТАРКО, А.Н., ГАЛЯПИНА, В.Н., ЛЕПШОКОВА, З.Х., БУДЫЦЕВА, М.А., БУШНИНА, Е.В. Социокультурный подход в современной российской психологии. А.Л. Журавлёв, Е.С. Сергиенко и др. (ред.). *Научные подходы в современной отечественной психологии*. Москва: Институт психологии РАН, 2023, с. 561-580.
2. MADDI, S.R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*. 2005, 60(3), 261-262.

3. CLAUSS-EHLERS, C.S. Sociocultural factors, resilience, and coping: Support for a culturally sensitive measure of resilience. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2008), 29(3), 197-212. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.02.004>.
4. CAUNENCO, I., HOROZOVA, L., GAȘPER, L. Particularitățile psihologice ale tinerilor contemporani: Factori de reziliență, intenții de migrare și interese interculturale. *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Materialele Conferinței Științifice cu Participare Internațională*. Ediția a 15-a. Coord. I. Galben (dir.), S. Rusnac, E. Robu (ed.). 13-14 martie 2025. Chișinău: [S.n.], Print-Caro, 2025, p. 258-264.
5. GAȘPER, L. Reziliența ca resursă sociopsihologică de consolidare a capitalului uman și social. *Consolidarea rezilienței sociale prin valorificarea capitalului uman în contextul aderării Republicii Moldova și Ucrainei la Uniunea Europeană* / Col. de autori: V. Mocanu (coord.) [et al.]; USM, ICJPS. Chișinău: Editura USM, 2024. p. 166-173. ISBN 978-9975-62-773-3.

EDUCAȚIA AXATĂ PE VALORI – FUNDAMENTUL STĂRII DE BINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

VALUE-BASED EDUCATION – THE FOUNDATION OF WELL-BEING IN EDUCATION

Tatiana VERDEȘ, *dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Tatiana VERDES, *PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-5710-4845
E-mail: verdes.tatiana@upsc.md*

CZU: 37.017

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p129-135

Rezumat. În acest articol se examinează rolul fundamental al valorilor în construirea unui sistem educațional orientat spre bunăstare. Cercetări empirice recente demonstrează corelația semnificativă dintre prezența unui cadru valoric explicit în mediul școlar și indicatorii bunăstării psihologice a elevilor. Sinteza dovezilor științifice relevă faptul că educația bazată pe valori generează efecte pozitive la nivel individual (reducerea anxietății, creșterea motivației intrinseci), la nivel instituțional (îmbunătățirea climatului școlar, reducerea conflictelor) și la nivel societal (dezvoltarea cetățeniei active, consolidarea coeziunii sociale). Studiile de caz din Finlanda și Regatul Unit ilustrează implementarea cu succes a modelelor axiologice în educație, demonstrând că valorile autentice, internalizate și manifestate constant reprezintă simultan un factor de protecție, un catalizator pentru învățarea semnificativă, o resursă transformatoare și un agent de coeziune în mediul educațional. Concluziile susțin conceptualizarea educației centrate pe valori nu ca o componentă suplimentară, ci ca fundament esențial al unei paradigme educaționale în care excelența academică și bunăstarea psihologică sunt complementare și se consolidează reciproc.

Cuvinte-cheie: educație axiologică, bunăstare, valori fundamentale, transformare sistemică.

Abstract. This article examines the fundamental role of values in building an educational system oriented toward well-being. Recent empirical research demonstrates the significant correlation between the presence of an explicit value framework in the school environment and indicators of students' psychological well-being. The synthesis of scientific evidence reveals that values-based education generates positive effects at the individual level (reduced anxiety, increased intrinsic motivation), institutional level (improved school climate, reduced conflicts), and societal level (development of active citizenship, strengthened social cohesion). Case studies from Finland and the United Kingdom illustrate the successful implementation of axiological models in education, demonstrating that authentic, internalized, and consistently manifested values simultaneously represent a protective factor, a catalyst for meaningful learning, a transformational resource, and a cohesive agent in the

educational environment. The conclusions support the conceptualization of values-centered education not as an additional component, but as the essential foundation of an educational paradigm in which academic excellence and psychological well-being are complementary and mutually enhancing.

Keywords: Axiological education; well-being; core values; systemic transformation.

În contextul educațional contemporan asistăm la o confluență de factori care reconfigurează fundamental relația dintre învățare, valori și starea de bine. Paradigma educațională tradițională, centrată predominant pe performanța academică și acumularea de cunoștințe, se dovedește insuficientă în fața provocărilor societății actuale [7, p. 293-311]. Studiile recente în științele educației, neuropsihologie și psihologia dezvoltării converge spre o concluzie esențială: există o corelație semnificativă statistic între prezența unui cadru valoric explicit în mediul educațional și indicatorii bunăstării psihologice a elevilor [9, p. 103-134].

Educația axată pe valori transformă școala într-un spațiu sigur și plin de sens, starea de bine a elevilor și profesorilor fiind esențială într-o societate modernă. Astfel că, prin educația axată pe valori se promovează integrarea valorilor naționale, sociale, general umane, etice și morale în toate aspectele educației.

Cercetările empirice susțin că elevii din instituțiile care au implementat programe educaționale bazate pe valori prezintă niveluri semnificativ mai reduse ale anxietății (Cohen's $d = 0.48$, $p < 0.01$) și rate mai crescute ale angajamentului școlar ($r = 0.56$, $p < 0.001$) comparativ cu grupurile de control [1]. Aceste date validează științific necesitatea reconsiderării fundamentelor axiologice ale demersului educațional modern.

Meta-analizele recente [8, p. 1156-1181] care au evaluat 248 de programe educaționale din 36 de țări demonstrează că abordările care integrează explicit valori precum respectul, responsabilitatea și empatia generează:

- reducerea cu 27 % a comportamentelor disruptive;
- creșterea cu 31 % a rezultatelor la evaluările standardizate;
- îmbunătățirea cu 43 % a indicatorilor de reziliență psihologică;
- consolidarea cu 38 % a coeziunii sociale în grupurile de elevi.

Din perspectiva neuroștiințelor, studiile de neuroimagică indică activări mai intense în zonele cerebrale asociate reglării emoționale și proceselor cognitive superioare la elevii educați în contexte axiologice coerente [3, p. 689-695], confirmând baza neurologică a acestei corelații. În cele din urmă, importanța educației axate pe valori transcende simpla eficientizare a procesului instructiv, reprezentând o reconceptualizare fundamentală a finalităților educației. Într-o societate caracterizată prin incertitudine și pluralism axiologic, școala devine un spațiu esențial pentru construcția identitară și orientarea existențială a tinerilor.

Peterson și Seligman au demonstrat empiric că valorile universale (numite „virtuți”) reprezintă predictorii mai robuști ai satisfacției în viață și ai funcționării optime decât factorii socioeconomiici sau performanțele academice izolate. Cercetările longitudinale confirmă că tinerii educați în sisteme care prioritizează valorile manifestă:

- rată de succes profesional cu 24 % mai ridicată pe termen lung;
- niveluri ale bunăstării subiective semnificativ superioare ($\beta = 0.42$, $p < 0.001$);
- comportamente civice și prosociale amplificate (OR = 1.78, 95 % CI [1.42, 2.13]) [4, p. 689-695].

Din perspectiva psihologiei pozitive, Csikszentmihalyi evidențiază că experiența optimă („flow”) în context educațional este facilitată de prezența unui cadru valoric internalizat, care conferă semnificație activităților de învățare și potențează motivația intrinsecă.

Prin urmare, impactul educației centrate pe valori se manifestă sistemic, generând transformări profunde:

- la nivel individual (claritate identitară superioară, orientare spre scopuri pe termen lung, capacitate decizională îmbunătățită în situații complexe etc.);
- la nivel organizațional, școlile care adoptă o abordare axiologică explicită raportează îmbunătățirea climatului educațional; reducerea absenteismului; diminuarea conflictelor profesor-elev; creșterea satisfacției profesionale în rândul cadrelor didactice etc.;
- la nivel social, din perspectivă generală, sistemele educaționale centrate pe valori contribuie la consolidarea capitalului social și a încrederii interpersonale; reducerea comportamentelor antisociale și a delinvenței juvenile; formarea cetățenilor activi și responsabili; dezvoltarea durabilă și coeziunea socială.

Experiența internațională demonstrează eficiența și impactul educației bazate pe valori. Propunem câteva exemple, considerate relevante pentru Republica Moldova.

De exemplu, **reforma educațională finlandeză** din 2016 a plasat explicit valorile (egalitate, respect, autonomie responsabilă) în centrul curriculumului național, iar rezultatele au fost emblematice, evaluările independente indicând:

- reducerea anxietății școlare cu 37 % în primii trei ani;
- îmbunătățirea cu 29 % a indicatorilor de stare de bine a elevilor;
- menținerea performanțelor academice la standarde înalte.

Sahlberg identifică cinci valori-cheie finlandeze care fundamentează starea de bine în educație: *încrederea profesională, echitatea, responsabilitatea partajată,*

bunăstarea holistică și dezvoltarea sustenabilă. Aceste valori pot fi adaptate și integrate în contextul educațional moldovenesc, ținând cont de specificul cultural și provocările locale [6].

Cu sprijinul specialiștilor finlandezi, în perioada 2022-2023, în Republica Moldova a fost implementat [proiectul-pilot „Învățare pentru bunăstare”](#), care a demonstrat eficiența adaptării modelului axiologic nordic în contextul local, contribuind semnificativ la îmbunătățirea stării de bine a elevilor participanți. Acest proiect a fost desfășurat în trei raioane: Chișinău, Bălți și Cahul, și a implicat peste 4.000 de elevi din 16 licee. Cadrele didactice și psihologii școlari au fost instruiți în tehnici de sprijin psiho-social, reglare emoțională și învățare socio-emoțională, centrate pe nevoile elevilor.

De asemenea, UNICEF Moldova, în colaborare cu Universitatea de Stat din Moldova și Ministerul Educației și Cercetării, a elaborat [ghidul metodologic *Starea de bine în școală*](#), care oferă resurse valoroase pentru promovarea bunăstării în mediul educațional.

Un alt exemplu inspirațional a fost și **programul „Values-Based Education”** (VbE) dezvoltat de Hawkes și implementat în peste 1.000 de școli din Marea Britanie. Programul a generat transformări semnificative precum:

- creșterea implicării elevilor cu 48 %;
- îmbunătățirea relațiilor interpersonale cu 53 %;
- reducerea comportamentelor agresive cu 61 %.

Analiza longitudinală (de 5 ani) a arătat că școlile participante au înregistrat o convergență între performanțele academice îmbunătățite și indicatorii creșcuți ai stării de bine.

În Republica Moldova, inițiativa „Educație pentru valori” a fost lansată de Centrul Educațional Pro Didactica în 2020, fiind adaptate elementele esențiale ale modelului britanic la realitățile sistemului educațional local. Implementată în 18 instituții de învățământ din diverse regiuni ale țării, inițiativa a condus la rezultate promițătoare:

- reducerea absenteismului cu 29 %;
- îmbunătățirea comunicării profesor-elev în 76 % din cazuri;
- creșterea sentimentului de apartenență școlară cu 41 % [5].

Rezultatele obținute în cele două contexte diferite – creșterea implicării, reducerea absenteismului, îmbunătățirea comunicării, a relațiilor interpersonale și reducerea comportamentelor problematice, confirmă eficiența educației centrate pe valori în promovarea stării de bine și a performanței academice. Adaptarea culturală reușită a modelului britanic în contextul moldovenesc subliniază universalitatea

principiilor valorice și potențialul lor de a genera schimbări sustenabile în climatul școlar.

Important de menționat și **programul „Școala valorilor”** din Republica Moldova, inițiat în 2021 de Ministerul Educației și Cercetării în parteneriat cu UNICEF Moldova, ce reprezintă o inițiativă autohtonă de implementare a educației bazate pe valori în 45 de instituții-pilot. Programul își propune integrarea valorilor fundamentale (respect, responsabilitate, integritate, empatie, excelență) în toate dimensiunile vieții școlare. În acest sens, studiul realizat de Institutul de Științe ale Educației, în persoana lui M. Borozan, *Evaluarea impactului programului „Școala valorilor” în instituțiile din Republica Moldova*, a evidențiat următoarele rezultate după doi ani de implementare:

- reducerea incidentelor de bullying cu 37 %;
- îmbunătățirea climatului școlar percepută de 82 % dintre cadrele didactice;
- creșterea motivației pentru învățare la 68 % dintre elevi;
- implicarea crescută a părinților în viața școlară (creștere de 43 %);
- dezvoltarea identității culturale și a mândriei naționale la 71 % dintre elevii participanți.

Elementul distinctiv al acestui program a constat doar în asocierea valorilor universale cu cele specifice identității culturale moldovenești, creând astfel un cadru axiologic integrator care răspunde atât provocărilor globale, cât și nevoilor locale de dezvoltare identitară.

Promovarea educației axiologice continuă și în prezent prin diverse proiecte educaționale naționale, reforme curriculare, politici educaționale etc.

Evidențele științifice contemporane susțin conceptualizarea educației axate pe valori nu ca o componentă adițională, ci ca fundamentul esențial al unei paradigme educaționale centrate pe starea de bine. În contextul specific al Republicii Moldova, valorile autentice, internalizate și manifestate consecvent în cultura școlară, reprezintă simultan:

- **factor protectiv** împotriva tulburărilor emoționale și comportamentale, într-un context socioeconomic marcat de instabilitate și migrație;
- **catalizator** al proceselor de învățare semnificativă, esențial pentru depășirea formalismului educațional moștenit din perioada sovietică;
- **resursă transformțională** pentru cultura organizațională a școlii moldovenești, facilitând tranziția către modele participative și democratice;
- **agent coeziv** care potențează relațiile educaționale autentice și consolidează sentimentul de comunitate într-o societate fragmentată;

- **pilon al identității naționale** prin integrarea valorilor culturale autohtone în contextul valorilor universale și europene.

Paradigma educației bazate pe valori transcende abordările reduționiste, propunând o viziune integrativă în care excelența academică și bunăstarea psihologică sunt complementare și reciproc potențatoare. În contextul Republicii Moldova, această abordare dobândește o relevanță particulară, oferind un cadru conceptual pentru reconcilierea tradițiilor educaționale valoroase cu exigențele formării tinerilor pentru o societate democratică europeană.

Perspectivile de dezvoltare pentru sistemul educațional din Republica Moldova ar include:

- **dezvoltarea unui cadru axiologic național coerent**, care să reflecte atât valorile universale, cât și cele specifice identității culturale moldovenești;
- **formarea inițială și continuă a cadrelor didactice** în domeniul educației bazate pe valori și al pedagogiei bunăstării;
- **elaborarea de instrumente de evaluare adaptate contextului local**, care să măsoare impactul intervențiilor axiologice asupra stării de bine a elevilor;
- **implementarea progresivă a modelelor validate** de educație axiologică în toate instituțiile de învățământ din țară;
- **crearea unor comunități de practică** pentru schimb de experiență și dezvoltare profesională în domeniu;
- **implicarea părinților și a comunității** în stabilirea și promovarea valorilor educaționale;
- **cercetarea interdisciplinară** a relației dintre valorile educaționale, starea de bine și rezultatele academice în contextul specific moldovenesc.

În **concluzie**, traiectoria dezvoltării sistemului educațional din Republica Moldova poate fi semnificativ optimizată prin asumarea explicită a unei viziuni axiologice integrate, care să plaseze valorile în centrul tuturor politicilor, practicilor și relațiilor educaționale. Aceasta reprezintă nu doar o strategie pedagogică eficientă, ci și un imperativ etic într-o societate în transformare, care aspiră la integrare europeană și dezvoltare durabilă.

Astfel că, educația axiologică reprezintă nu doar o strategie pedagogică eficientă, ci fundamentul esențial pentru construirea unui sistem educațional orientat spre starea de bine și dezvoltare armonioasă. În esență, paradigma educației bazate pe valori transcende abordările reduționiste, propunând o viziune holistică în care excelența academică și bunăstarea psihologică devin complementare și reciproc potențatoare, configurând astfel fundamentul unei educații autentice pentru secolul XXI.

BIBLIOGRAFIE

1. BERKOWITZ, M.W., BIER, M.C. *Moral education: Theory and application*. Routledge, 2017. Disponibil: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781136560040_A29485501/preview-9781136560040_A29485501.pdf [accesat 11.02.2025].
2. COJOCARU, V., GUȚU, V. *Provocări și perspective în implementarea educației bazate pe valori în Republica Moldova*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2023.
3. DAVIDSON, R.J., MCEWEN, B.S. Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*. 2012 23(10), 689-695. Disponibil: <https://centerhealthyminds.org/assets/files-publications/DavidsonSocialNatureNeuroscience.pdf> [accesat 09.09.25].
4. PETERSON, C., SELIGMAN, M.E.P. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press, 2004. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/247714821_Character_Strengths_and_Virtues_A_Handbook_and_Classification [accesat 09.09.2025].
5. Revista de teorie și practică educațională „ProDidactica”. Educație prin și pentru valori. 2006, nr. 1(35). Disponibil: https://www.prodidactica.md/revista/Revista_35.pdf?utm_source=chatgpt.com [accesat 01.02.2025].
6. SAHLBERG, P. *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press, 2021.
7. SELIGMAN, M.E.P., ERNST, R.M., GILLHAM, J., REIVICH, K., LINKINS, M. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 2019, 35(3), 293-311. Disponibil: https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/512189/Seligman_Positive_Education.pdf [accesat 07.05.2025].
8. TAYLOR, R.D., OBERLE, E., DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*. 2022, 93(4), 1156-1181. Disponibil: https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/pdf/Taylor_et_al_-_FINAL_document_6_17_2017_2.pdf [accesat 23.04.2025].
9. WATERS, L., BARSKY, A., RIDD, A., ALLEN, K. Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*. 2021, 27(1), 103-134. Disponibil: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-014-9258-2> [accesat 05.03.2025].

WELLBEING-UL ÎN EDUCAȚIE: UN IMPERATIV AL SECOLULUI XXI

WELLBEING IN EDUCATION: AN IMPERATIVE OF THE 21ST CENTURY

Lucia BÎTCA, *dr., grad didactic superior,
Youth Clinic Moldova, mun. Chișinău*

Lucia BÎTCA, *PhD, higher teaching degree,
Youth Clinic Moldova of Chisinau
ORCID: 0000-0002-2801-4039
E-mail: luciabitca@gmail.com*

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p136-145

Rezumat. În ultimele decenii, conceptul de stare de bine (*wellbeing*) a devenit esențial în teoria și practica educațională, în special în contextul unei complexități crescute și al vulnerabilităților psiho-sociale în rândul elevilor. În articolul de față sunt analizate principalele modele și teorii științifice care fundamentează înțelegerea multidimensională a stării de bine în contexte educaționale formale, nonformale și informale. Analiza evidențiază importanța promovării autonomiei, inteligenței emoționale, relațiilor pozitive și sensului personal ca elemente fundamentale ale calității educației. Astfel, starea de bine este înțeleasă nu doar ca o condiție a sănătății mintale, ci și ca un pilon esențial în construirea unui sistem educațional incluziv, rezilient și sustenabil, capabil să răspundă provocărilor secolului XXI.

Cuvinte-cheie: stare de bine, modele psihologice, inteligență emoțională, educație, dezvoltare holistică.

Abstract. In recent decades, the concept of wellbeing has become central in educational theory and practice, especially within a context marked by increasing complexity and psychosocial vulnerability among students. This paper explores the main scientific models and theories that underpin the multidimensional understanding of wellbeing, including across formal, non-formal, and informal educational settings. The analysis emphasizes the importance of fostering autonomy, emotional intelligence, positive relationships, and personal meaning as core components of educational quality. Wellbeing is thus presented not only as a condition for mental health but as a foundational element in building inclusive, resilient, and sustainable education systems capable of addressing the challenges of the 21st century.

Keywords: wellbeing, psychological models, emotional intelligence, education, holistic development.

Introducere. În ultimele decenii, conceptul de *wellbeing* (stare de bine) a căpătat o importanță din ce în ce mai mare într-un cadru educațional tot mai complex, conturându-se ca un element esențial în reconfigurarea paradigmei tradiționale de

predare-învățare-evaluare. Accentul pus exclusiv pe performanța academică s-a dovedit insuficient pentru a răspunde nevoilor reale ale elevilor și cadrelor didactice. Ca urmare, sănătatea mintală, emoțională și fizică a devenit o dimensiune centrală a succesului educațional, impunând o reevaluare a scopurilor școlii și a mijloacelor prin care acestea sunt atinse. Astfel, integrarea *wellbeing*-ului în educație nu mai reprezintă doar o opțiune pedagogică, ci un imperativ sistemic. Aceasta presupune o abordare ecologică și incluzivă, orientată spre construirea unor medii de învățare care să sprijine dezvoltarea holistică a tuturor actorilor implicați – elevi, profesori, părinți și factori de decizie.

Wellbeing-ul în educație: o abordare integrativă. Literatura de specialitate susține că *wellbeing*-ul educațional implică mai mult decât absența suferinței sau disconfortului; el se referă la o stare pozitivă generală care permite indivizilor să funcționeze optim și să se dezvolte armonios în contextul lor de viață și activitate. Cercetările recente evidențiază faptul că școlile care prioritizează starea de bine a elevilor și a personalului obțin performanțe superioare atât din punct de vedere academic, cât și socio-emoțional [15].

Printre strategiile de promovare a *wellbeing*-ului se numără introducerea programelor de învățare social-emoțională, practicile de *mindfulness*, susținerea sănătății mintale și crearea unui climat educațional bazat pe respect, siguranță și apartenență. Aceste inițiative contribuie la reducerea stresului, la creșterea motivației intrinseci și la consolidarea rezilienței emoționale. De asemenea, ele întăresc legătura dintre implicarea activă în procesul educațional și angajamentul față de învățare pe tot parcursul vieții.

Perspective istorice asupra conceptului de *wellbeing*. Deși astăzi *wellbeing*-ul este asociat frecvent cu abordări moderne din psihologia pozitivă și științele educației, originile acestui concept pot fi regăsite în gândirea filozofică a Antichității. Aristotel, în *Etica nicomahică*, definea fericirea (eudaimonia) ca scop ultim al existenței umane, realizabil prin cultivarea virtuților și atingerea unui echilibru între resursele sufletului, ale corpului și ale mediului extern [3]. Într-o interpretare contemporană, acest echilibru ar putea fi reflectat în activități precum:

1. participarea la sesiuni de *mindfulness* pentru gestionarea stresului (dimensiunea mintală și emoțională);
2. practicarea exercițiilor fizice regulate (dimensiunea corporală);
3. dezvoltarea relațiilor sociale autentice în mediul educațional (dimensiunea socială și externă).

Această viziune holistică este completată de tradiția hedonistă, ilustrată de Epicur și ulterior de teoriile utilitariste moderne, care definesc *wellbeing*-ul ca maximizarea plăcerii și reducerea suferinței. Din această perspectivă, fericirea este

o experiență subiectivă și individualizată, dependentă mai puțin de condițiile externe și mai mult de percepțiile și alegerile personale [15]. Totuși, această abordare este nuanțată de teoria adaptării hedonice [11, pp. 287-302], conform căreia reacțiile emoționale pozitive la stimuli favorabili tind să se atenueze în timp [4, pp. 287-302].

Perspectiva științifică asupra *wellbeing*-ului în sistemul educațional. În ultimele decenii, conceptul de *wellbeing* a câștigat o importanță esențială în domeniul educației, devenind o componentă fundamentală a strategiilor educaționale moderne. Această orientare reflectă o înțelegere extinsă a succesului educațional, care nu se mai reduce doar la performanța academică, ci integrează dimensiuni precum adaptarea psihosocială, sănătatea mintală și dezvoltarea personală atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice.

Potrivit Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD), starea de bine a elevilor este strâns legată de gradul lor de implicare în procesul educațional, nivelul de satisfacție față de școală și climatul psiho-emoțional general al instituției. Datele oferite de evaluarea internațională PISA relevă faptul că elevii care se simt în siguranță, acceptați și sprijiniți în mediul școlar tind să obțină performanțe academice superioare și să manifeste o sănătate mintală mai bună [18].

În acest context, *positive education*, un model educațional care îmbină curriculumul tradițional cu principiile psihologiei pozitive, a fost investigat de Waters și Loton, care au demonstrat că programele bazate pe cultivarea recunoștinței, empatiei, rezilienței și conștientizării emoționale contribuie semnificativ la creșterea stării de bine și a adaptabilității elevilor [24, pp. 915-944]. Aceste intervenții nu doar că îmbunătățesc climatul școlar, ci susțin și o performanță educațională de durată [16, pp. 253-276].

O contribuție semnificativă în domeniu a fost adusă de Durlak et al., care, într-o meta-analiză a 213 programe de învățare social-emoțională (SEL), au concluzionat că astfel de intervenții determină creșteri semnificative în performanțele academice (cu aproximativ 11 %), reduc comportamentele problematice și îmbunătățesc atitudinea elevilor față de școală [9, pp. 405-432]. Aceste rezultate susțin ideea că educația eficientă nu poate fi separată de grijă pentru bunăstarea emoțională și socială a elevilor.

În plan instituțional, abordarea sistemică propusă de *Whole School Approach* [15] subliniază necesitatea integrării *wellbeing*-ului în toate aspectele vieții școlare – de la curriculum și metodele de predare, până la cultura organizațională și implicarea comunității. Această viziune susține ideea că starea de bine nu este doar un rezultat al educației, ci și o condiție fundamentală pentru desfășurarea ei eficientă.

În România, cercetările în domeniul *wellbeing*-ului educațional sunt în fază emergentă. Studii precum cele realizate de M. Drugaș și A. Băban investighează

percepțiile elevilor și profesorilor asupra stării de bine, relevând importanța formării continue a cadrelor didactice în domeniul educației pentru sănătate mintală [8, pp. 19-30]. Lipsa unor politici educaționale clare în această direcție rămâne însă o provocare semnificativă pentru sistemul național de învățământ.

Pandemia de COVID-19 a accentuat și mai mult necesitatea integrării *wellbeing*-ului în politicile educaționale [10, pp. 1005-1011]. Studiile recente [23, pp. 353-360] au demonstrat efectele negative ale izolării, stresului și incertitudinii asupra elevilor și cadrelor didactice, determinând astfel multe state să includă starea de bine ca pilon esențial în strategiile post-pandemice de redresare educațională.

Wellbeing-ul în educație nu este un lux, ci un imperativ al secolului XXI. Dezvoltarea durabilă a indivizilor și succesul unui sistem educațional echitabil și eficient depind în mod direct de capacitatea acestuia de a susține sănătatea mintală, emoțională și socială a tuturor participanților la procesul educațional.

Dimensiunile stării de bine în contextul educațional: cadrul PISA și modelul integrativ. În efortul de a înțelege mai bine relația dintre educație și bunăstarea elevilor, Programul pentru evaluarea internațională a elevilor (PISA) a propus, începând cu ediția din 2015, un cadru conceptual pentru analiza stării de bine a elevilor (figura 1).

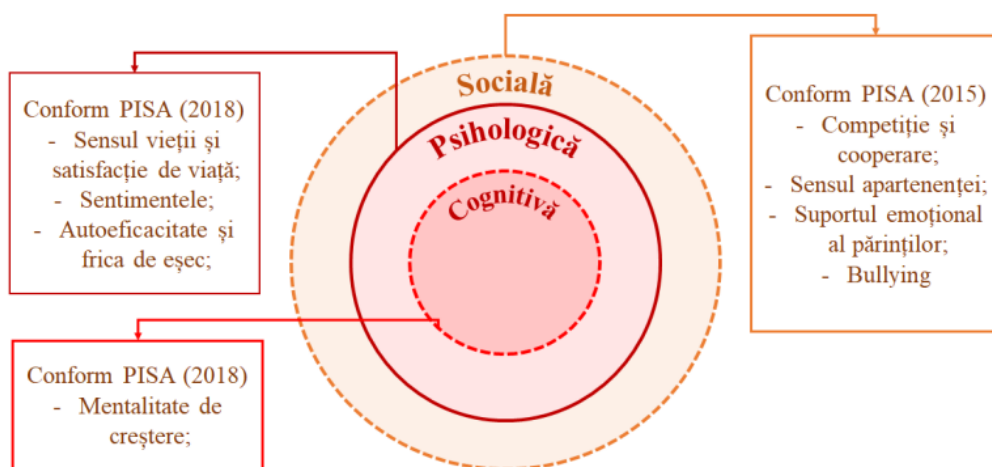


Figura 1. Modelul stării de bine bazat pe edițiile PISA din 2015 și 2018
(după E. Govorova, I. Benítez, J. Muñiz)

Acest cadru a organizat constructul de *wellbeing* în cinci domenii interdependente (figura 2), fiecare reflectând un aspect esențial al experienței elevului în școală și în afara ei [18]:

1. **starea de bine cognitivă**, referitoare la nivelul de competențe academice și abilități de rezolvare a problemelor din viața cotidiană;

2. **starea de bine psihologică**, care include percepțiile subiective ale elevilor asupra propriei vieți, angajamentul față de școală și proiecțiile privind viitorul;
3. **starea de bine fizică**, evaluată prin sănătatea fizică generală a elevilor și obiceiurile lor legate de alimentație, somn și activitate fizică;
4. **starea de bine socială**, reflectând calitatea relațiilor interpersonale și percepțiile asupra sprijinului social primit atât în cadrul școlii, cât și în afara acesteia;
5. **starea de bine materială**, care include accesul la resursele esențiale pentru învățare și trai zilnic, precum echipamentele educaționale, spațiul de studiu adecvat sau securitatea locuinței [18].

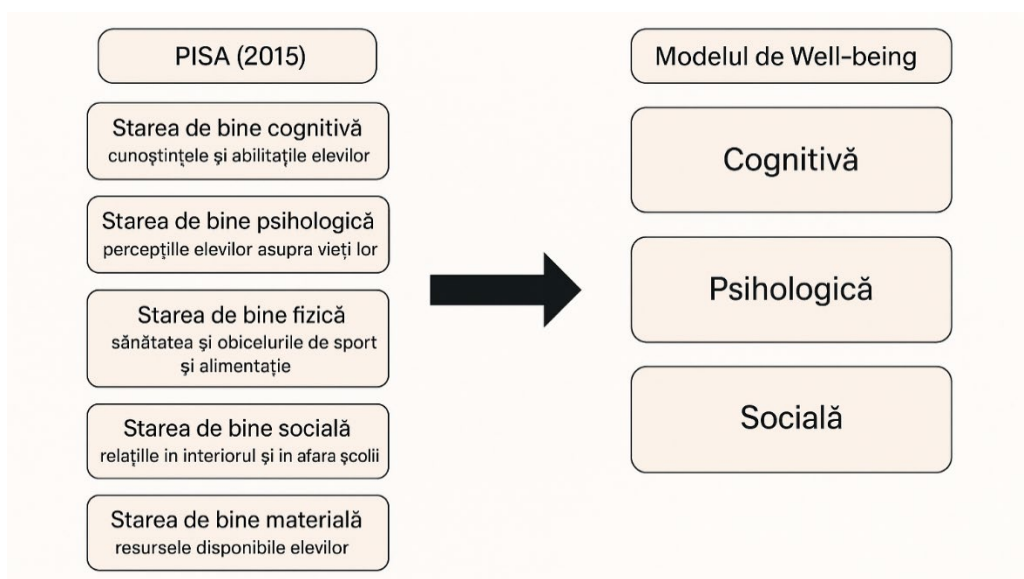


Figura 2. Dimensiunile stării de bine conform PISA din 2015 și modelul de wellbeing

Ulterior a fost revizuit și adaptat în ediția PISA 2018, care a propus o abordare mai nuanțată a constructului, incluzând aspecte legate de siguranța în mediul școlar, anxietatea față de evaluare și sentimentul de apartenență. Aceste contribuții au fundamentat și dezvoltarea unor modele teoretice comprehensive, precum cel propus de Govorova, Benítez și Muñiz [13, p. 4014], care sintetizează starea de bine în trei dimensiuni esențiale: cognitivă, psihologică și socială. Acest model integrativ este valoros pentru evaluarea holistică a bunăstării elevilor, întrucât oferă o imagine coerentă asupra modului în care factorii personali și contextuali interacționează pentru a influența adaptarea școlară și dezvoltarea socio-emoțională.

Dimensiunea cognitivă a modelului reflectă învățarea eficientă și percepția propriilor competențe, fiind strâns legată de motivația intrinsecă și autoeficacitate. Dimensiunea psihologică vizează aspecte precum satisfacția față de viață, optimismul și sentimentul de autonomie, în timp ce dimensiunea socială subliniază importanța relațiilor pozitive cu colegii și profesorii, precum și sentimentul de incluziune și sprijin social [ibidem].

Integrarea *wellbeing*-ului în educație: fundamente teoretice și direcții practice. În ultimele decenii, conceptul de *wellbeing* a devenit un reper esențial în cercetarea educațională, fiind recunoscut ca un factor determinant în dezvoltarea armonioasă a elevilor și în crearea unor medii educaționale sustenabile. Studiile realizate de autori consacrați în domeniul psihologiei pozitive și al bunăstării subiective au arătat că persoanele care experimentează niveluri înalte de stare de bine sunt mai implicate, mai motivaționale și mai reziliante în fața provocărilor, obținând, astfel, performanțe academice superioare și conturând perspective favorabile pe termen lung [7, 20, 21].

Pornind de la aceste evidențe, numeroase instituții de învățământ din întreaga lume au început să integreze conceptul de *wellbeing* în curricula de formare a cadrelor didactice și în practicile de predare. În România, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava dezvoltă inițiative menite să promoveze sănătatea mintală și emoțională în rândul viitorilor profesori, iar în Republica Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău susține o educație centrată pe subiect, prin care se cultivă sentimentul de apartenență, sensul existențial și autoeficacitatea în procesul didactic. Aceste direcții contribuie la consolidarea unui *ecosistem educațional sănătos*, în care învățarea este însoțită de susținere emoțională și implicare comunitară.

Transferul eficient al practicilor de *wellbeing* în context educațional este facilitat de colaborarea activă între cadre didactice, specialiști în sănătate mintală, lideri comunitari și părinți. Aceste parteneriate intersectoriale permit o mai bună identificare a nevoilor diverse ale elevilor, oferind intervenții adaptate și relevante în funcție de context. În plus, ele întăresc ideea că starea de bine nu este un rezultat static, ci un proces dinamic, ce necesită atenție continuă, personalizare și integrare sistemică în toate palierele educației [19, pp. 8-17].

Explorarea *wellbeing*-ului în școală se sprijină pe o multitudine de teorii interdisciplinare, reflectând contribuțiile psihologiei, pedagogiei, sociologiei și neuroștiințelor. De exemplu, teoria *bunăstării psihologice* formulată de Ryff (1989) identifică șase dimensiuni esențiale ale dezvoltării umane – autonomie, creștere personală, controlul mediului, relații pozitive, scop în viață și autoacceptare – toate fiind aplicabile în cadrul școlar [20, pp. 1069-1081]. În paralel, modelul *PERMA*

dezvoltat de Seligman accentuează importanța emoțiilor pozitive, angajamentului, relațiilor, sensului și realizărilor în susținerea unui parcurs educațional echilibrat și motivant [21]. Totodată, cercetările lui Diener asupra *subiectivității fericirii* relevă influența stării emoționale generale asupra funcționării cognitive și a relațiilor interpersonale, aspecte esențiale în climatul educațional [7, pp. 34-43].

Abordări teoretice ale stării de bine în educație: de la modele clasice la cadre conceptuale integrate. Starea de bine a devenit un concept central în educație, integrând dimensiuni cognitive, afective și comportamentale în vederea optimizării experiențelor de învățare și a dezvoltării personale a educabililor [22, pp. 137-148]. Literatura de specialitate oferă multiple modele teoretice care explică acest construct din perspective psihologice, pedagogice și sociologice.

Psihologia pozitivă și modelul PERMA. Martin Seligman este una dintre figurile proeminente în dezvoltarea psihologiei pozitive, iar modelul său PERMA constituie un cadru esențial pentru conceptualizarea stării de bine [21]. Cele cinci dimensiuni ale modelului – emoții pozitive, implicare, relații, sens și realizare – oferă un cadru integrativ pentru promovarea unei educații care pune accentul pe dezvoltarea holistică a individului.

Aplicarea acestui model în contexte educaționale evidențiază rolul esențial al relațiilor pozitive și al sensului personal în procesul de învățare [24, pp. 915-944].

Modelul multidimensional al lui Carol Ryff. Carol Ryff propune un model cu șase dimensiuni: acceptarea de sine, relații pozitive, autonomie, controlul mediului, scop în viață și dezvoltare personală. Acesta accentuează ideea că starea de bine transcende fericirea de moment, implicând dezvoltarea complexă a personalității în interacțiunea cu factorii educaționali și sociali [20, pp. 1069-1081].

Abordarea sociologică a lui E. Allardt. Eric Allardt oferă un cadru sociologic distinct prin cele trei dimensiuni: „a avea” (nevoi materiale), „a iubi” (relații sociale) și „a fi” (dezvoltare personală și autorealizare). Acest model accentuează faptul că starea de bine este dependentă de echilibrul între resursele exterioare și dezvoltarea interioară [1, pp. 1-8].

Teoria autodeterminării. Edward Deci și Richard Ryan au dezvoltat Teoria autodeterminării, conform căreia starea de bine depinde de satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale: autonomia, competența și relațiile interpersonale. În mediile educaționale, susținerea acestor nevoi contribuie la formarea unor personalități autodeterminate și reziliente [6].

Teoria sistemelor ecologice. Urie Bronfenbrenner propune un model ecologic al dezvoltării umane, în care starea de bine este modelată de interacțiuni între mai multe niveluri ale mediului – de la microsistem (familie, școală) la macrosistem

(valori culturale, politici educaționale). Integrarea acestei perspective permite construirea unui ecosistem educațional sustenabil [5].

Teoria rezilienței. Ann Masten (2001) aduce în discuție reziliența ca factor esențial în menținerea stării de bine în contexte adverse. În educație, dezvoltarea rezilienței prin relații de sprijin, abilități de adaptare și strategii de coping reprezintă o componentă-cheie în creșterea rezilienței emoționale și sociale a elevilor [17, pp. 227-238].

Mindfulness și starea de bine. Jon Kabat-Zinn introduce conceptul de *mindfulness* în sfera educației ca metodă de reducere a stresului și de creștere a conștientizării emoționale. Programele educaționale care integrează *mindfulness* contribuie la dezvoltarea atenției, autoreglării și empatiei în rândul elevilor și cadrelor didactice [14].

Inteligența emoțională. Daniel Goleman evidențiază rolul inteligenței emoționale în formarea unei stări de bine stabile. Elementele constitutive – autocunoașterea, autoreglarea, motivația, empatia și abilitățile sociale – sunt indispensabile în dezvoltarea unei culturi educaționale bazate pe relaționare eficientă, încredere și echilibru afectiv [12].

Integrarea abordărilor: un cadru conceptual tridimensional. Pornind de la modelele și teoriile menționate, D. Antoci și V. Mîslițchi propun un Cadru conceptual tridimensional al stării de bine, care combină dimensiunile cognitive, afective și comportamentale într-o viziune holistică. Acest model integrează influențele temporale (trecut, prezent, viitor) și contextuale (formale, nonformale, informale), oferind un cadru aplicabil pentru optimizarea procesului educațional [2].

Cadrul propus conturează interdependența dintre factorii intrapersonali (percepția de sine, reglarea emoțională) și cei interpersonali (relații, apartenență socială), reflectând un model ecologic și dinamic al stării de bine în educație. Acest model devine astfel un instrument valoros pentru proiectarea de intervenții educaționale personalizate, orientate spre creșterea calității vieții educabililor și a formatorilor.

Concluzii. În contextul dinamic al educației contemporane, starea de bine devine un pilon esențial în asigurarea eficienței și a sustenabilității procesului educațional. Nu mai este posibilă perceperea *wellbeing*-ului ca o dimensiune periferică sau opțională; dimpotrivă, acesta se impune ca un element constitutiv al unui sistem educațional echitabil, rezilient și orientat spre dezvoltarea întregii ființe umane. Integrarea unei abordări holistice asupra stării de bine – ancorată în tradiții filozofice, argumentată prin dovezi științifice și susținută de practici pedagogice inovatoare – reprezintă un demers imperativ pentru transformarea școlii într-un spațiu incluziv, participativ și autoreflexiv.

Consolidarea stării de bine în educație nu se limitează la reducerea simptomelor stresului sau ale disfuncțiilor psiho-emoționale, ci presupune o reconstrucție profundă a culturii școlare, în care fiecare actor – elev, cadru didactic, părinte – este valorizat în unicitatea sa. În același timp, dovezile empirice susțin că investițiile în programe care promovează inteligența emoțională, sprijinul psihosocial, învățarea socio-emoțională și relațiile pozitive în cadrul școlii contribuie semnificativ la prevenirea abandonului școlar, la creșterea performanțelor academice și la formarea unor cetățeni responsabili, empatici și autonomi. Prin urmare, prioritizarea stării de bine în arhitectura educațională contemporană nu constituie doar un demers etic și social, ci și o strategie funcțională pentru asigurarea unui viitor educațional incluziv, inovator și centrat pe om.

BIBLIOGRAFIE

1. ALLARDT, E. Having, Loving, Being: An Alternative to Swedish Model of Welfare Research. M. NUSSBAUM, A. SEN (Eds.). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford Scholarship, 1993, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0008>.
2. ANTOCI, D., MÎSLIȚCHI, V. *Cadrul conceptual tridimensional al stării de bine în educație*. Chișinău: Editura Didactică, 2022.
3. ARISTOTEL. *Etica nicomahică*. Traducere de M. Vacaru. București: Editura Științifică, 1996.
4. BRICKMAN, P., CAMPBELL, D.T. Hedonic relativism and planning the good society. M.H. APPLEY (Ed.). *Adaptation-level theory*. New York: Academic Press, 1971, pp. 287-302.
5. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
6. DECI, E.L., RYAN, R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
7. DIENER, E. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*. 2000, nr. 55(1), pp. 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>.
8. DRUGAȘ, M., BĂBAN, A. Promovarea stării de bine în rândul elevilor: provocări și direcții în contextul educației românești. *Revista de psihologie școlară*. 2020, vol. 13(1), pp. 19-30.
9. DURLAK, J.A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011, vol. 82(1), pp. 405-432.
10. FANCOURT, D., STEPTOE, A., BU, F. Trajectories of anxiety and depressive symptoms during enforced isolation due to COVID-19 in England: a longitudinal observational study. *The Lancet Psychiatry*. 2020, vol. 7(12), pp. 1005-1011.
11. FREDERICK, S., LOEWENSTEIN, G. Hedonic adaptation. D. KAHNEMAN, E. DIENER, N. SCHWARZ (Eds.). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation, 1999, pp. 302-329.
12. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. Ed. a III-a. București: Curtea Veche, 2008. ISBN 9789736695209.

13. GOVOROVA, E., BENÍTEZ, I., MUÑIZ, J. Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2020, vol. 17, p. 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>.
14. KABAT-ZINN, J. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. NY: Delacorte Press, 1990.
15. KAHNEMAN, D., DIENER, E., SCHWARZ, N. *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation, 1999.
16. LAAKSO, M. et al. Flourishing students: The efficacy of an extensive positive education program on adolescents' positive and negative affect. *International Journal of Applied Positive Psychology*. 2021, vol. 6, pp. 253-276. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00048-2>.
17. MASTEN, A.S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*. 2001, vol. 56(3), pp. 227-238.
18. OECD. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing, 2017. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
19. ROFFEY, S. Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*. 2012, vol. 29(4), pp. 8-17.
20. RYFF, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989, nr. 57(6), pp. 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
21. SELIGMAN, M. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press, 2011. ISBN 978-1-4391-9075-3.
22. STRUKOVA, A.S., POLIVANOVA, K.N. Well-Being in Education: Modern Theories, Historical Context, Empirical Studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2023, vol. 12, nr. 3, pp. 137-148. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120313>.
23. TANG, S. et al. Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. *Journal of Affective Disorders*. 2021, vol. 279, pp. 353-360.
24. WATERS, L., LOTON, D. Search Framework: A Meta-Review of the Factors That Foster Student Wellbeing. *Educational Psychology Review*. 2019, vol. 31, pp. 915-944.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ – PROMOTOR ÎN VALORIFICAREA STĂRII DE BINE LA ADOLESCENȚI

EMOTIONAL INTELLIGENCE – AS A PROMOTER IN VALUING WELL-BEING IN ADOLESCENTS

Lucia SAVCA, *dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Alina PĂTRAȘCU-STATE, *doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
psiholog clinician, mun. Slatina, România*

Lucia SAVCA, *PhD, Assoc. Prof.,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6858-0011
E-mail: luciasavca@mail.ru*

Alina PATRASCU-STATE, *PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
clinical psychologist, mun. Slatin, Romania
ORCID: 0009-0000-5350-0699
E-mail: patrascu.alina.ap@gmail.com*

CZU: 159.942-053.6

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p146-154

Rezumat. Adolescența se caracterizează printr-o tensiune emoțională, exaltare, stări depresive. Simptomele enumerate sunt generate de activitatea glandelor cu secreție internă sau de influența mediului și a condițiilor de educație. Disperarea ce apare în urma identificării *Eu-lui real cu cel ideal* pot declanșa tulburări de conduită: alcoolism, narcomanie, vagabondaj. Crearea stării de bine pentru adolescent constă în formarea deprinderilor în gestionarea emoțiilor, în dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale în depășirea frustrării și sentimentului singurătății, prevenirea tulburărilor psihice, psihopatice, a comportamentului autodistructiv. Un rol deosebit îl are stabilirea relațiilor favorabile, amicale între adulți și adolescenți, atitudinea plină de încredere și ajutorul rațional în comunicarea eficientă cu adultul în depășirea stărilor depresive, neîncrederii în sine.

Cuvinte-cheie: adolescent, stare de bine, inteligență emoțională.

Abstract. Adolescence is characterized by emotional tension, excitement, depressive states. The listed symptoms are generated by the activity of the glands with internal secretion or by the influence of the environment and educational conditions. The despair that arises from the identification of the real self with the ideal self can trigger behavioral disorders:

alcoholism, drug addiction, vagrancy. Creating a state of well-being for the adolescent consists in forming skills in managing emotions, in developing the components of emotional intelligence in overcoming frustration and the feeling of loneliness, preventing mental disorders, psychopathic, self-destructive behavior. A special role is played by the establishment of favorable, friendly relations between adults and adolescents, a trusting attitude and rational help in effective communication with the adult in overcoming depressive states, self-doubt.

Keywords: adolescent, well-being, emotional intelligence.

Actualitatea problemei. Adolescența este vârsta de trecere de la copilărie la maturitate. Elevii din clasele superioare mai mult aderă la tânăr decât la copil. La 16-18 ani (15-19 pentru băieți), adolescenții sunt preocupați de căutarea sensului vieții, ceea ce constituie forța motrică de dezvoltare psihică pentru adolescenți. În această perioadă se formează o nouă concepție despre lumea înconjurătoare. J.J. Rousseau considera că adolescența este a doua naștere. Conduita elevilor din clasele superioare este plină de opoziții și surprize. Grație formațiunii esențiale din această perioadă – *autodeterminarea* – are loc maturizarea nivelului psihic, ideologic, civic, ce pregătesc adolescentul către alegerea profesiei și activitatea de muncă.

Adolescența se caracterizează printr-o tensiune emoțională, exaltare, stări depresive. Simptomele enumerate sunt generate de activitatea glandelor cu secreție internă sau de influența mediului și a condițiilor de educație. Disperarea ce apare în urma identificării *Eu-lui real cu cel ideal* pot declanșa tulburări de conduită: alcoolism, narcomanie, vagabondaj.

Adolescența este însoțită de nevroze, provocate de solicitări psihice excesive și de frământările adolescentului legate de căutarea sensului vieții: „Cine sunt eu?”, „Cum trebuie să fiu?” Totodată, la această vârstă se conturează proeminența unor trăsături de caracter vulnerabile, ce indică asupra unei instabilități în sfera emoțională cu schimbări inopinate ale dispoziției: de la bucurie puternică la indispoziție, de la euforie la disforie și depresie.

În adolescență se observă o atenuare a conflictelor cu adulții în comparație cu vârsta preadolescenței, mai puțin se manifestă negativismul în raport cu lumea înconjurătoare, dar totuși adolescenții sunt impulsivi, suspicioși, greu acceptă critica constructivă, reacționează dureros la ofense. Pentru adolescenți este caracteristic radicalismul în luarea deciziilor, comportamentul imprevizibil. Aceste fenomene pot fi atenuate dacă adolescentul este implicat în mai multe activități după interese, dirijate latent de adult, care ar ocupa tot timpul lui liber [8, p. 43-44].

Scopul cercetării rezidă în precizarea conceptuală a stării de bine și a inteligenței emoționale prin abordarea construcției teoretice și evidențierea impactului inteligenței emoționale în crearea stării de bine la adolescenți.

Metodele aplicate. În vederea realizării scopului trasat, în prezentul demers științific au fost aplicate o serie de metode, printre care: metoda logică, istorică, sistemică, comparativă.

Starea de bine a vieții umane este un concept puțin studiat în literatura autohtonă, în ciuda unei literaturi extinse despre contururile funcționării pozitive. Aspectele bunăstării derivate din literatura de specialitate ca acceptarea de sine, relațiile pozitive cu ceilalți, autonomia, stăpânirea mediului, scopul în viață și dezvoltarea personală sunt operaționalizate. Starea de bine este abordată diferit de diferiți autori și diferite curente. Generalizând, starea de bine este interpretată în literatura de specialitate ca o stare de satisfacție personală deplină, o bucurie trăită pentru propriul succes sau al grupului de referință [1].

Carol Ryff definește starea de bine ca fiind sănătate psihologică pozitivă, ce include șase dimensiuni: acceptarea sinelui, autonomia, evoluare continuă, convingerea că viața are un scop și sens, relații de calitate cu ceilalți, capacitatea de a gestiona viața și lumea. Explorând semnificațiile stării psihice de bine, C.D. Ryff a descris următoarele șase dimensiuni:

- autoacceptarea (*self acceptance*) – evaluarea pozitivă a propriei persoane și a experiențelor anterioare;
- stăpânirea mediului (*environmental mastery*) – capacitatea de a gestiona propria viață, precum și a ceea ce-l înconjoară;
- autonomie – capacitatea de autodeterminare și rezistența în fața presiunilor sociale, de a gândi și acționa în anumite feluri;
- relațiile pozitive – relații interpersonale armonioase, care reflectă disponibilitatea de a ține cont de nevoile celorlalți;
- creșterea personală (*personal growth*) – deschiderea față de experiențe noi, care reflectă nevoia de autodezvoltare;
- scopul/sensul în viață (*purpose in life*) – conștientizarea semnificației scopului, sensului propriei vieți [7, 12].

Crearea stării de bine pentru adolescent constă în formarea deprinderilor în gestionarea emoțiilor, în dezvoltarea componentelor inteligenței emoționale în depășirea frustrării și sentimentului singurătății, prevenirea tulburărilor psihice, psihopatie, a comportamentului autodistructiv. Un rol deosebit îl are stabilirea relațiilor favorabile, amicale între adulți și adolescenți, atitudinea plină de încredere și ajutorul rațional în comunicarea eficientă cu adultul în depășirea stărilor depresive, a neîncrederii în sine.

Psihologia pozitivă atestă că sănătatea mintală este mai mult decât absența unei boli și că psihologia ar trebui să cerceteze și sursele fericirii și împlinirii umane. Modelul PERMA a fost elaborat de către psihologul pozitivist, Martin Seligman

pentru promovarea stării de bine și a fericirii. PERMA reprezintă elementele esențiale pentru starea de bine. Conform acestui model, starea de bine este abordată într-o manieră integrativă și exhaustivă și include următoarele elemente semnificative: *Positive Emotions* – emoțiile pozitive, *Engagement* – implicare, *Relationship* – relații, *Meaning* – sensul vieții și *Accomplishment* – realizarea/împlinirea [8].

Studiile în domeniu denotă interacțiunea dintre inteligența emoțională și starea de bine. Gestionarea propriilor emoții, crearea emoțiilor pozitive, gândirea pozitivă creează starea de bine, mărește creativitatea și rezolvarea constructivă a problemelor. Reglarea emoțională implică capacitatea omului de a se conecta sau de a se deconecta de la o anumită emoție, în funcție de utilitatea sa în situația curentă. Perceperea propriilor emoții și înțelegerea emoțiilor celorlalți creează o stare de bine la ambele părți. Mayer și Salovey sugerează că gestionarea emoțiilor reflectă capacitatea de a monitoriza emoțiile proprii și ale altora și de a gestiona aceste emoții prin moderarea emoțiilor negative și sporirea emoțiilor plăcute. Prelucrarea informațiilor emoționale începe cu percepția și recunoașterea emoțională cât mai precisă. Conștientizarea propriilor emoții implică identificarea cu acuratețe a emoției experimentate, înțelegerea modului în care emoția este legată de obiectivele și valorile cuiva, realizând modul în care emoția este legată de gândire și de comportament, apreciind modul în care experiența emoției poate afecta realizările persoanei [6].

Termenul de inteligență emoțională definește un set de abilități ce sunt diferite, dar complementare, abilități logice, cognitive măsurate de coeficientul de inteligență. Abilitățile din inteligența emoțională, comparativ cu cele din coeficientul de inteligență generală, pot fi învățate și dezvoltate întreaga viață. Inteligența emoțională permite persoanei să pună în valoare aptitudinile intelectuale, creativitatea, asigură reușita în diverse domenii. Coeficientul emoțional se traduce prin stăpânire de sine, controlul impulsurilor, ascultarea rațiunii și păstrarea echilibrului emoțional în toate circumstanțele [10].

Studiile privind inteligența emoțională (IE) sunt relativ recente, începând în jurul anilor 1990. În psihologie sunt stabilite trei mari direcții în definirea conceptului de inteligență emoțională, propuse de către Peter Salovey și John D. Mayer, Daniel Goleman și Reuven Bar-On. În anul 1990, psihologii Peter Salovey și John Mayer au dezvoltat conceptul de inteligență emoțională într-un articol publicat de ei în care definesc inteligența emoțională ca un tip de „inteligență socială ce implică capacitatea de a monitoriza atât emoțiile proprii, cât și pe cele ale altora, de a le discrimina și de a folosi informațiile pentru a-și ghida gândirea și acțiunile” [3, 5, 10].

Inteligența emoțională este interpretată ca abilitatea de a conștientiza, controla și exprima emoțiile personale, respectiv de a gestiona relațiile interpersonale într-un mod eficient și empatic. Inteligența emoțională este un aliaj între conștiința și controlul de sine, motivație, empatie, spirit deschis, tact și diplomatie. Inteligența emoțională este un catalizator al oamenilor de succes în viața personală și în carieră, care favorizează creativitatea, productivitatea și flexibilitatea. [4, 6, 9].

Daniel Goleman consideră că inteligența emoțională determină potențialul de a însuși capacități practice bazate pe cinci elemente: conștiința propriilor afecte, reacții și resurse; motivația; autocontrolul; empatia; sociabilitatea.

Studiile efectuate de Reuven Bar-on asupra inteligenței emoționale pe o perioadă de 25 de ani denotă că inteligența emoțională reprezintă abilitatea în baza căreia o persoană poate discrimina și coordona emoțiile proprii și a celorlalți, precum și capacitatea de a întrebuița cunoștințele obținute pentru a-și ghida propriile gânduri și acțiuni [10, p. 68].

Autorul delimitează următoarele componente ale IE:

Componenta intrapersonală:

1. *conștientizarea propriilor emoții* – abilitatea de a-și recunoaște propriile sentimente;
2. *optimism (aversivitate)* – abilitatea de a apăra ceea ce este bine și disponibilitatea de exprimare a gândurilor, a sentimentelor, dar nu într-o manieră distructivă;
3. *respect* – considerație pentru propria persoană; abilitatea de a respecta și de a accepta ceea ce este;
4. *autorealizare* – abilitatea de a realiza propriile capacități potențiale, capacitatea de a se implica în căutarea unor scopuri, țeluri care au o anumită semnificație și un anumit înțeles pentru sine;
5. *independență* – abilitatea de a te direcționa și a te controla singur în propriile gânduri și acțiuni, capacitatea de a fi liber de dependențele emoționale.

Componenta interpersonală:

- *empatie* – capacitatea de a fi conștient, de a înțelege și de a aprecia sentimentele celorlalți;
- *relații interpersonale* – abilitatea de a stabili și de a menține relații interpersonale reciproc pozitive, acest lucru caracterizându-se prin intimitate, oferire și primire de afecțiune;
- *responsabilitate socială* – abilitatea de a-ți demonstra propria cooperativitate ca membru contribuabil și constructiv în grupul de apartenență sau în cel format;
- *adaptabilitate*;

- *rezolvarea problemelor* – abilitatea de a fi conștient de probleme și de a le defini pentru a genera și implementa potențialele soluții efective;
- *testarea realității* – abilitatea de a stabili, a evalua (a aprecia) corespondențele între ceea ce înseamnă o trăire și care sunt obiectivele existente;
- *flexibilitate* – abilitatea de a-ți ajusta gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a schimba situația și condițiile.

Controlul stresului:

- *toleranța la stres* – abilitatea de a face față acestora în mod activ și pozitiv;
- *controlul impulsurilor* – abilitatea de a rezista sau de a amâna impulsivitatea și de a goni tentația de a acționa în grabă.

Dispoziție generală:

- *fericire* – abilitatea de a te simți satisfăcut de propria viață, de a te distra singur și împreună cu alții, de a te simți bine;
- *optimism* – abilitatea de a vedea partea strălucitoare a vieții, de a menține o atitudine pozitivă chiar în pofida adversităților.

Componentele inteligenței emoționale propuse de R. Bar-On face ca o persoană să fie de succes și fericită [10]. Ele ar fi dezvoltate la adolescenți în profilaxia diferitor abateri ca: depresia, gânduri suicidare, înlăturarea comportamentului agresiv și delicvent etc.

Inteligența emoțională joacă un rol esențial în calitatea și armonia relațiilor interpersonale. În primul rând, empatia – abilitatea de a recunoaște și a împărtăși emoțiile altora – este una dintre componentele centrale ale inteligenței emoționale și stă la baza conexiunilor umane autentice. O persoană empatică poate „citi” starea emoțională a celuilalt și își poate adapta comportamentul în consecință, arătând înțelegere și susținere. Goleman subliniază că empatia presupune să simți ceea ce simt ceilalți, să le înțelegi perspectiva și să cultivi raportul și armonia cu o varietate de oameni. Această capacitate favorizează comunicarea eficientă și legăturile sociale strânse: când ne simțim înțeleși emoțional de cineva, suntem mai deschiși și mai dispuși să cooperăm. Inteligența emoțională ridicată se manifestă și prin abilități sociale superioare, de exemplu, abilități de comunicare asertivă, ascultare activă, capacitatea de a oferi feedback constructiv și de a gestiona emoțiile într-o interacțiune. Aceste abilități facilitează construirea relațiilor pozitive, bazate pe încredere și respect reciproc [6].

Numeroase cercetări au evidențiat rolul protector al inteligenței emoționale în menținerea sănătății mintale. Inteligența emoțională ridicată este asociată cu reducerea riscului de depresie, anxietate și stres – în esență, acționează ca un factor de protecție împotriva acestor probleme psihologice [3, 11]. Explicația constă în faptul că persoanele cu abilități emoționale dezvoltate își pot gestiona mai bine

emoțiile negative, prevenind amplificarea lor și evoluția spre tulburări emoționale severe. De exemplu, abilitatea de reglare emoțională – componentă centrală a inteligenței emoționale – ajută la controlul stresului astfel încât acesta să nu devină copleșitor. Daniel Goleman sublinia că a-ți regla stările de spirit și a împiedica anxietatea sau furia să inhibe rațiunea este esențial pentru echilibrul emoțional [5].

Studiile arată că persoanele cu un nivel înalt de inteligență emoțională manifestă simptome depresive și anxioase mai reduse, au o dispoziție mai pozitivă și raportează o satisfacție mai mare față de viață comparativ cu persoanele cu competențe emoționale mai scăzute. Prin monitorizarea atentă a propriilor stări sufletești și prin strategii eficiente de coping emoțional, indivizii cu inteligență emoțională înaltă reușesc să prevină instalarea dezechilibrelor emoționale pe termen lung. Inteligența emoțională contribuie substanțial la dezvoltarea rezilienței emoționale, adică la capacitatea de a face față și de a reveni după evenimente stresante sau traumatice. Studii empirice au găsit o corelație pozitivă puternică între inteligența emoțională și reziliență: persoane cu scoruri mari la inteligența emoțională tind să fie mai reziliente în fața adversităților.

Explicația este că aceste persoane știu să perceapă și să înțeleagă emoțiile pe care le simt în situații stresante și își pot adapta reacțiile într-un mod constructiv. De exemplu, conștiința emoțională ridicată îi ajută să recunoască atunci când se simt copleșiți și să ia măsuri de autoreglare (precum tehnici de relaxare sau reinterpretarea pozitivă a situației). Astfel, optimismul și atitudinea proactivă sunt mai ușor de menținut, chiar și sub presiune, la persoanele cu inteligență emoțională crescută [2, 5, 13].

Un alt beneficiu al inteligenței emoționale asupra sănătății mintale este managementul eficient al stresului. Capacitatea de a recunoaște prompt semnele de stres și de a folosi strategii de coping adecvate (cum ar fi reevaluarea pozitivă, căutarea sprijinului social sau tehnici de relaxare) derivă tot din inteligența emoțională. Cercetările indică faptul că studenții cu scoruri înalte la inteligența emoțională și reziliență raportează niveluri mult mai scăzute ale stresului perceput [2, 5].

Un studiu a arătat că inteligența emoțională se corelează cu comportamente prosociale – de exemplu, studenții cu abilități emoționale dezvoltate prezintă mai mult comportament altruist și mai puține comportamente agresive sau antisociale față de colegi [13].

Concluzii

1. Starea de bine este un construct multidimensional, fiind în interdependență cu atitudinea persoanei față de situație. Nivelul înalt al inteligenței emoționale la

- adolescent creează condiții pentru o stare de bine și fericire, abilități în rezolvarea problemelor și stabilirea relațiilor pozitive cu adulții și semenii.
2. Literatura științifică oferă dovezi solide că inteligența emoțională joacă un rol crucial în bunăstarea emoțională și socială a individului. Pe plan intrapersonal, inteligența emoțională înaltă se traduce printr-o mai bună sănătate mintală: emoțiile sunt gestionate eficient, stresul este ținut sub control, iar reziliența în fața dificultăților este crescută. Pe plan interpersonal, inteligența emoțională facilitează relații armonioase: empatia și abilitățile sociale duc la conectare autentică cu ceilalți, iar conflictele sunt soluționate mai constructiv. Prin dezvoltarea inteligenței emoționale, indivizii pot să-și amelioreze starea de bine psihologică, să devină mai rezilienți emoțional și să construiască relații sociale mai solide și mai satisfăcătoare.
 3. Inteligența emoțională se asociază semnificativ cu rezultate pozitive în planul sănătății mintale și al celei fizice, influențând atât starea psihologică, cât și bunăstarea psihosomatică generală. Mai precis, persoanele cu un nivel mai ridicat de inteligență emoțională tind să aibă niveluri mai scăzute de anxietate și depresie, o stare de spirit mai pozitivă și chiar mai puține simptome fizice legate de stres (cum ar fi tulburările psihosomatice), comparativ cu cele cu inteligență emoțională scăzută. Inteligența emoțională ridicată corelează cu un profil psihologic mai sănătos și cu o adaptare socială mai bună.

BIBLIOGRAFIE

1. DEINER, E. Subjective well being. *Psychological Bulletin*. 1984, no. 95, pp. 542-575.
2. ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. Ed. a IV-a. București: Curtea Veche, 2002. ISBN 978-606-66-0271-4.
3. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Alfa, 2008.
4. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2005.
5. GOLEMAN, D. *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam, 1998.
6. MAYER, J.D., SALOVEY, P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. 17 (4), pp. 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3).
7. RYFF, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989, no. 57, pp. 1069-1081.
8. SAVCA, L. *Psihologia personalității în dezvoltare*. Chișinău, 2003. ISBN 9975-921-35-3.
9. SAVCA, L. Dezvoltarea inteligenței emoționale – pilon în formarea personalității contemporane. *Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului. Materialele conferinței a X-a naționale cu participare internațională științifico-practică a psihologilor, 15 mai 2014*. Chișinău, 2014, pp. 23-28.

10. SAVCA, L., PĂTRAȘCU-STATI, A. Inteligența emoțională la adolescenții din familii monoparentale și din familii complete. *Probleme actuale ale științelor umanistice*, 1 ianuarie 2019. *Analele științifice ale doctoranzilor*. Vol. 18, partea 4. Chișinău, 2019, pp. 64-77. ISBN 978-9975-46-235-8.
11. SEGAL, J. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Teora, 1999.
12. TURCHINĂ, T., PLATON, C., BOLEA, Z. Starea subiectivă de bine – semnificații și implicații. *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale educației*. 2012, 5(55), pp. 115-118. ISSN 1857-2103.
13. VERNON, A. *Dezvoltarea inteligenței emoționale. Educație rațional-emoțională*. Trad. de A. Opre, D. David et al. București: ASCR, 2006. ISBN 973-7973-30-5.

STAREA DE FLUX ȘI ÎNVĂȚAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR⁶

FLOW STATE AND DIFFERENTIATED LEARNING FOR STUDENTS

Violeta VRABII, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Violeta VRABII, PhD, Assoc. Prof.,
„Ion Creangă” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-00020-3509-6220
E-mail: vrabiivioleta11@gmail.com

CZU: 37.04

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p155-161

Rezumat. Promovarea mecanismelor ce ar pune accentul pe strategii ce conduc spre starea de bine, *fericirea la școală* este o premisă a educației. Fericirea ca o stare ce pregătește se cultivă și se apără de către fiecare persoană în parte.

Mihaly Csikszentmihalyi afirmă că nivelul de fericire și al stării de bine se exprimă prin gradul de realizare a potențialului uman. Prin termenul stare de flux, psihologul american descrie o stare sporită de bine, în care suntem absorbiți de realizarea unei sarcini, care ne transportă și ne menține în flux – experiența optimă a prezentului. Valorificarea inteligențelor multiple în învățare reprezintă un instrument important în care elevul se simte în flux prin acțiune, deoarece învățarea diferențiată adaptată elevilor contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățarea permanentă.

Atenția, ca energie vitală, este tocmai *capacitatea de concentrare asupra unui obiectiv*, doar atunci și doar cât este nevoie. Promovarea învățării diferențiate în procesul educațional va fi o premisă eficientă de asigurare a stării de flux prin care elevul va simți și va oferi stare de bine.

Cuvinte-cheie: fericire, stare de flux, experiență optimă, învățare diferențiată, atenție.

Abstract. Promoting mechanisms that emphasize strategies leading to well-being and happiness in school is a foundational premise of education. Happiness, as a state that can be prepared for, cultivated, and protected, belongs to each individual. Mihaly Csikszentmihalyi posits that the level of happiness and well-being can be expressed through the degree of human potential realization. The American psychologist uses the concept of *flow state* to describe an enhanced state of well-being in which individuals are so deeply engaged in the enjoyment of a task that they are carried into and maintained within a flow—a state he defines as the optimal experience of the present moment. The use of multiple intelligences in learning is an essential tool that allows students to enter the state of flow through meaningful action. Differentiated instruction, tailored to students' individual needs, fosters continuous learning motivation and supports the development of the learner's full potential.

⁶ Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

Attention, viewed as vital energy, represents the ability to focus on a goal precisely when and for as long as necessary. The promotion of differentiated learning within the educational process serves as an effective premise for inducing the flow state, enabling students to both experience and contribute to a sense of well-being.

Keywords: happiness, flow state, optimal experience, differentiated learning, attention.

Societatea contemporană creează premise de dezvoltare atât de rapide, încât instituțiile educaționale se confruntă tot mai des cu provocări care nu oferă cele mai bune premise pentru o stare de bine. Starea de bine, deseori echivalentă cu fericirea la școală, este interpretată ca o premisă actuală în educație.

Fericirea este o stare care se pregătește, se cultivă și se apără de către fiecare individ în parte. Cei care învață să-și controleze experiența interioară vor fi în stare să-și influențeze calitatea vieții, vor reuși să se apropie din ce în ce mai mult de ceea ce înseamnă fericire [2, p. 11].

Marele filozof englez John Stuart Mill (1806-1873) spunea: „Întreabă-te dacă ești fericit și vei înceta să mai fii”. Găsim fericirea prin implicarea totală în fiecare detaliu al vieții noastre, nu căutând-o în mod direct [apud 2, p. 11].

O premisă de promovare a stării de bine relaționată cu fericirea este starea de flux.

Astfel, M. Csikszentmihalyi afirmă că nivelul de fericire și al stării de bine se exprimă prin *gradul de realizare a potențialului uman*. Cea mai simplă cale prin care putem obține o stare de mulțumire și satisfacție este aceea de a identifica activitățile care ne atrag, în care nu simțim trecerea timpului, în care suntem implicați în totalitate. Deci, sunt acele acțiuni sau activități care ne pasionează, ne transportă și ne mențin într-un *flux, adică experiența optimală a prezentului*. Prin termenul *stare de flux*, psihologul american descrie o stare sporită de bine, în care suntem atât de absorbiți de realizarea unei sarcini, încât conștiința de sine dispare [apud 4, p. 559].

M. Csikszentmihalyi rezonează în felul următor: „Cum putem totuși realiza acest scop, la care nu se ajunge pe o cale directă? Cercetările mele m-au convins că există o posibilitate: este un drum circular care începe cu obținerea controlului asupra conținutului conștiinței. Percepțiile privind viața noastră sunt rezultatul mai multor forțe care modelează experiența trăită, fiecare având o influență (mai mare sau mai mică) asupra bunei sau proastei noastre dispoziții. Cele mai multe dintre forțele în discuție nu pot fi controlate de noi. Se poate schimba temperamentul? Se pot alege părinții sau locul nașterii? Se poate hotărî cât de înalți sau cât de deștepți vom fi? Instrucțiunile conținute în gene, legea gravitației, calitatea aerului, perioada istorică în care ne naștem ș.a.m.d. determină ceea ce vedem, cum ne simțim și ce facem. Nu e de mirare că atâția oameni cred că soarta le este determinată de puteri exterioare lor” [2, p. 11].

Autorul deduce: „Cu toate acestea, am trăit cu toții momente în care, în loc să fim în voia unor forțe anonime, am simțit că avem controlul asupra acțiunilor noastre, că suntem stăpâni ai propriului destin. În asemenea momente rare suntem într-o stare de încântare profundă, a cărei amintire este durabilă și rămâne ca un reper a cum ar trebui să fie viața. Vom numi această stare *experiență optimală*, stare de flux. Este ceea ce simte un navigator când a înălțat pânzele, când vântul îi biciuiește fața, iar ambarcațiunea spintecă valurile ca o spadă, ceea ce simte un pictor când culorile încep să interacționeze una cu cealaltă și o formă nouă, cu viață proprie, prinde contur pe canava în fața creatorului uimit. Este sentimentul trăit de un părinte atunci când copilul îi răspunde prima oară la zâmbet” [idem, p. 11-12].

Prin urmare, asemenea momente, „cele mai frumoase din viața noastră”, nu apar când persoana este pasivă sau în repaus (chiar dacă repausul poate fi un moment plăcut după un efort). Aceste momente survin *atunci când corpul sau mintea sunt împinse până la limită într-un efort deliberat de a realiza ceva dificil și valoros*. Experiența optimală este ceva ce facem să se întâmple. Pentru un copil ar putea fi așezarea grijulie a ultimului cub pe turnul construit, mai înalt decât toate celelalte de până acum; pentru un înotător ar putea fi încercarea de a-și depăși propriul record; pentru un violonist – stăpânirea unui pasaj muzical dificil. Pentru fiecare există mii de posibilități, mii de imbolduri de a trăi experiența optimală [idem, p. 12].

Asemenea experiențe nu sunt neapărat plăcute atunci când se produc. Înotătorul poate avea dureri în brațe, o imensă oboseală și plămânii gata să-i explodeze, totuși aceste momente se numără printre cele mai fericite din viața sa. Controlul propriei vieți nu este niciodată ușor, ba poate fi chiar dureros.

Pe termen lung însă, *experiența optimală* dă un sentiment de control sau, mai bine zis, *un sentiment de participare la determinarea conținutului vieții*, care se apropie, mai mult decât orice altceva, de ceea ce înțelegem în mod obișnuit prin fericire [ibidem].

Cercetătoarea L. Franțuzan menționează: „Ceea ce ne dorim este să avem în școala contemporană o învățare mai performantă și mai eficientă și în corespundere cu cerințele epocii în care trăim. Iar cunoașterea și proiectarea metodelor și tehnicilor de învățare poate crește dorința de motivare a învățării. Valorificarea inteligențelor multiple în învățare reprezintă un instrument important în cunoașterea elevilor pentru a putea planifica cele mai eficiente metode de învățare” [3, p. 4].

Aplicarea Teoriei inteligențelor multiple în activitatea didactică oferă posibilitatea unei predări/învățări interactive și diferențiate. În opinia cercetătoarei M. Bocoș, o învățare activă, interactivă și diferențiată/individualizată bazată pe inteligențele multiple este concepută ca un învățământ adaptat elevilor, sprijinindu-i

în valorificarea propriilor resurse, să-și formeze capacitatea de autoinstruire și să-și dezvolte motivația pentru învățarea permanentă [1, p. 21].

De asemenea, cercetătoarea consideră că inteligențele multiple reprezintă fundamentul instruirii diferențiate, deoarece din momentul identificării inteligențelor multiple se determină sensul în care trebuie modelat și adaptat curriculumul implementat pentru fiecare elev, considerat un „unicat”, care are anumite particularități psihologice de vârstă și nu în ultimul rând, anumite particularități psihologice individuale, un anumit potențial psihologic, un stil de învățare, anumite aptitudini, interese și nevoi educaționale, disponibilitate și capacități de asimilare și formare proprii [apud 1, p. 21].

Promovarea și realizarea activităților în baza inteligențelor multiple vor avea beneficii majore asupra educației elevilor prin utilizarea strategiilor didactice interactive, iar individualizarea învățării va permite cadrului didactic să utilizeze metode diverse, oferind posibilități generoase de dezvoltare a elevului.

Pedagogia diferențiată/individualizată bazată pe inteligențele multiple își propune să valorifice potențialul fiecărui elev, având următoarele caracteristici:

1) Un curriculum implementat unitar, în sensul că obiectivele și conținuturile educaționale sunt aceleași pentru toți elevii, dar diferă tratamentul pedagogic și psihologic aplicat elevilor în vederea atingerii obiectivelor propuse.

2) Cele mai frecvente strategii de diferențiere a învățării sunt: selectarea și prelucrarea conținuturilor curriculare care fac apel la diferite combinații de inteligențe; tratarea diferită a elevilor în funcție de potențialul propriu, de tipurile de inteligență; conceperea de teme pentru acasă în funcție de preocupările, interesele, pasiunile și de configurația profilului de inteligență; realizarea unei evaluări continue și individuale, în care fiecare elev să aibă libertatea de expresie, selectându-și pentru formularea răspunsurilor inteligența sau combinația de inteligențe adecvate propriei personalități; statutul cadrului didactic este de organizator, ghid și îndrumător al activității de învățare, al procesului de adaptare la noi situații [apud 1].

Un exercițiu în activitatea utilizată cu cadrele didactice la workshopul „Starea de flux în învățarea diferențiată” din 26 martie 2025 a sensibilizat cadrele didactice pentru promovarea diferențiată a învățării. La fel, exercițiul poate fi utilizat și cu elevii. Iar concluzia la acest exercițiu este următoarea: ființa umană este unică, iar perceperea învățării – individuală.

Instrucțiune. Completați paleta interpretărilor conceptului de „învățare” răspunzând la următoarele cerințe specifice tipurilor de inteligență descrise de Howard Gardner:

Inteligența verbală/lingvistică: redactați o listă cu cele mai eficiente strategii didactice de motivare intrinsecă și extrinsecă a elevilor pentru sarcinile de învățare. Elaborați un eseu despre rolul învățării în viață.

Inteligența logico-matematică: elaborați o formulă matematică prin care să sugerați ce înseamnă a învăța.

Inteligența vizuală/spațială: realizați un tablou sugestiv cu tema „Învățarea școlară”. Desenați un personaj care depune efort pentru a învăța. Descrieți stările pe care le trăiți când învățați.

Inteligența corporală/chinestezică: menționați/eviențiați reacții/senzații specifice activității de învățare. Interpretați prin mișcare și mimică procesul învățării.

Inteligența muzicală/ritmică: alegeți un stil de muzică care să ilustreze învățarea ca proces de adaptare a organismului la mediu. Asociați o melodie pentru învățarea școlară și specificați instrumentele muzicale utilizate.

Inteligența naturalistă: cu ce fenomene, plante din natură ați asocia activitatea de învățare?

Inteligența interpersonală: redactați un proiect de grup pe tema „Problematica învățării școlare”. Alcătuiți o poveste terapeutică cu tema „Învățarea școlară”.

Inteligența intrapersonală: exprimați un punct de vedere personal cu privire la învățarea școlară în contextul actual. Reflectați la propria atitudine când aveți de învățat ceva ce vă place/nu vă place.

A depune efort în învățare este o realitate, deci vorbim nu doar despre plăcere, ci și despre efort, oboseală, putere.

O strategie ce permite învățarea diferențiată prin flux am identificat-o la M.Csikszentmihalyi, care menționa: „Informația pătrunde în conștiință, deoarece fie avem intenția de a ne concentra la ea, fie este rezultatul unor deprinderi atenționale bazate pe instrucțiuni biologice sau sociale... Atenția, deși este înzestrată cu capacități extraordinare, nu poate depăși limitele conștiinței descrise mai sus. De exemplu, ea este incapabilă să mențină în câmpul concentrării mai multe informații decât cele care pot fi procesate simultan. Reactualizarea informațiilor din memorie și aducerea lor în conștiință, compararea acestora, evaluarea, decizia – toate solicită capacitatea limitată de procesare a minții” [2, p. 52].

În același context, autorul afirmă: „Unii oameni știu să folosească eficient această resursă neprețuită, pe când alții o irosesc. Trăsătura distinctivă a unei persoane care deține controlul asupra conștiinței este tocmai *capacitatea de concentrare a atenției asupra unui obiectiv*, atunci când și doar atât timp cât este nevoie – nici mai mult, nici mai puțin. Cel care este capabil să facă acest lucru și nu se lasă distras de nimic în realizarea scopului său este, de obicei, satisfăcut în cursul normal al vieții cotidiene. De exemplu, șoferul care vede o mașină suspectă pe

autostradă va trebui să pună capăt convorbirii telefonice dacă vrea să evite un accident” [2, p. 53].

De exemplu: „Când conducem pe autostradă, trecem pe lângă zeci de mașini fără să fim atenți la ele. Forma și culoarea lor pot fi procesate preț de o fracțiune de secundă, apoi sunt imediat uitate. Dar uneori remarcăm câte un vehicul, pentru că ori face slalom printre benzi, ori se mișcă foarte încet, ori are un aspect neobișnuit. Cel care devine conștient de «o mașină care face slalom» va pune această informație în legătură cu altele similare, stocate în memorie, pentru a clasa evenimentul într-o categorie preexistentă: este vorba despre un șofer începător, despre un șofer beat sau despre un șofer competent, dar distras pe moment? Imediat ce evenimentul este considerat ca aparținând unei clase cunoscute de evenimente, el este identificat și apoi evaluat: este necesar să ne facem griji? Dacă răspunsul este da, atunci trebuie să decidem care este acțiunea adecvată: e nevoie să încetinim, să accelerăm, să schimbăm banda sau să anunțăm poliția?” [2, p. 53].

De aceea, este necesar ca toate aceste operații mentale complexe să se desfășoare în decurs de câteva secunde, uneori doar într-o fracțiune de secundă. Ele nu se realizează automat, ci datorită unui proces distinct numit *atenție*, care face posibilă asemenea reacții.

În context, M. Csikszentmihalyi afirmă: „...atenția este cea care selectează informația pertinentă din milioanele de stimuli existenți. Tot de atenție este nevoie pentru a reactualiza reperele adecvate din memorie, pentru a evalua evenimentul și apoi pentru a hotărî ce trebuie întreprins. Această dinamică explică de ce activitățile autotelice – experiențele optimale stimulează dezvoltarea personală și descoperirea de sine. Nu te poți mulțumi să faci același lucru, la același nivel, mult timp. Ori ne vom plictisi, ori vom deveni anxioși” [2, p. 53].

Prin urmare, experiențele de învățare capabile să genereze experiență optimală sunt cu precădere cele care au relevanță pentru viața reală. Activitățile în care elevii urmăresc pasiv explicații, demonstrații, un video sau o lectură nu mențin interesul elevilor decât pe o durată limitată de timp și nu generează experiențe optimale.

Elaborarea unor strategii de tratare diferențiată și individualizată, evaluarea centrată pe progresele elevilor, feedbackul constructiv vor stabili stări de flux la elevi [4, p. 566].

Promovarea învățării diferențiate în procesul educațional va fi o premisă eficientă de asigurare a stării de flux prin care elevul va simți și va oferi stare de bine.

BIBLIOGRAFIE

1. BOGOS, M. *Instruirea interactivă: repere praxiologice și metodologice*. Iași: Polirom, 2013.
2. CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flux. Psihologia fericirii*. București: Humanitas, 2015. ISBN 978-606-722-063-6.
3. FRANȚUZAN, L. (coord.) *Metode și tehnici eficiente de învățare*. Chișinău: CEP UPS, 2023. ISBN 978-9975-46-854-1.
4. VRABII, V. Starea de flux și prevenția insuccesului școlar. *Provocări contemporane ale științelor socioumane. Materialele Conferinței Științifice cu Participare Internațională*, ediția a XV-a. 13-14 martie, 2025. Chișinău: 2025, pp. 559-566. ISBN 978-5-85784-158-5 (PDF).

WELL-BEING AS A CULTURAL CONSTRUCT IN THE CONTEMPORARY UNIVERSITY

STAREA DE BINE – CONSTRUCT CULTURAL ÎN UNIVERSITATEA CONTEMPORANĂ

Dina BARCARI, *antropolog, dr., lect. univ.,
Universitatea Tehnică a Moldovei*

Dina BARCARI, *anthropologist, PhD, Univ. Lecturer,
Technical University of Moldova
ORCID: 0000-0002-5764-6617
E-mail: dina.barcari@ssu.utm.md*

CZU: 378.4:572

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p162-169

Abstract. In the context of the contemporary university, well-being can no longer be understood only as an individual or psychological issue, but as a cultural and institutional construct. The COVID-19 pandemic has accentuated vulnerabilities, leading universities to rethink support policies and treat well-being as an essential condition for sustainability. From an anthropological perspective, well-being is defined by values and norms specific to each culture or institution. In the academic environment, it is influenced by factors such as teaching styles, hierarchical relationships, assessment practices and the degree of inclusion. Effective diversity and equity policies contribute significantly to creating a healthy academic climate. The research applied the method of cross-cultural comparative studies, which analyzed how well-being is defined and experienced in universities in the Republic of Moldova from the perspective of different cultural contexts. To this end, the perspectives of students from various academic institutions were studied, highlighting the influence of institutional norms, inclusion policies and local values. The study compared practices related to diversity, psychological support and educational balance, highlighting how cultural environments shape experiences of well-being and contribute to shaping more equitable and difference-sensitive university policies. Thus, well-being in the university reflects both personal emotional balance and the institution's capacity to create authentic, human and inclusive environments, in which performance and solidarity coexist.

Keywords: well-being, organizational culture, diversity, inclusion, academic anthropology.

Rezumat. În contextul învățământului universitar contemporan, starea de bine nu mai poate fi înțeleasă doar ca o chestiune individuală sau psihologică, ci ca un construct cultural și instituțional. Pandemia COVID-19 a accentuat vulnerabilitățile, determinând universitățile să regândească politicile de sprijin și să trateze starea de bine ca o condiție esențială pentru sustenabilitate. Dintr-o perspectivă antropologică, starea de bine este definită de valori și norme specifice fiecărei culturi sau instituții. În mediul universitar, aceasta este influențată de factori precum stilurile de predare, relațiile ierarhice, practicile de evaluare și gradul de

incluziune. Politicile eficiente de diversitate și echitate contribuie semnificativ la crearea unui climat academic sănătos. În cadrul cercetării a fost aplicată metoda *studiilor comparative interculturale* prin care s-a analizat modul în care starea de bine este definită și experimentată în universitățile din Republica Moldova din perspectiva contextelor culturale diferite. În acest scop, au fost studiate perspectivele studenților din diverse instituții academice, evidențiind influența normelor instituționale, a politicilor de incluziune și a valorilor locale. Studiul a comparat practici legate de diversitate, sprijin psihologic și echilibru educațional, subliniind modul în care mediile culturale modelează experiențele de bunăstare și contribuie la conturarea unor politici universitare mai echitabile și sensibile la diferențe. Astfel, starea de bine în universitate reflectă atât echilibrul emoțional personal, cât și capacitatea instituției de a crea medii autentice, umane și incluzive, în care performanța și solidaritatea coexistă.

Cuvinte-cheie: stare de bine, cultură organizațională, diversitate, incluziune, antropologie academică.

Introduction. In the contemporary context, the university is no longer just a space for the accumulation of knowledge, but a complex institution, where various social, economic, cultural and personal expectations meet. The well-being of all the actors involved – students, teaching staff, administrative staff – has become an essential indicator of the efficient and humane functioning of the university environment.

In the last decade, universities have been in a permanent transformation. Pressures related to globalization, digitalization, international competition and academic performance criteria have generated an institutional culture oriented towards efficiency, productivity and measurable “excellence”. In this landscape, the risk of alienation, burnout, anxiety and isolation is increased. The COVID-19 pandemic has accentuated already existing vulnerabilities. The forced transition to online education, uncertainty about the future, lack of direct interaction and loss of routine have directly affected the well-being of members of the university community. Many universities have had to quickly rethink their policies and support services, to create new spaces for listening, counseling and adaptation. In this sense, well-being has become not just a topic of discussion, but a practical necessity, a condition for institutional sustainability. It is important to note that well-being in the university is not reduced to the absence of stress or discomfort, but involves a balance between challenge and support, between autonomy and collaboration, between demand and recognition. Supporting well-being means creating contexts in which students can learn meaningfully, and professors can teach with authenticity and passion. Moreover, the university’s involvement in cultivating well-being also reflects an ethical responsibility: that of training not only competent professionals, but also balanced individuals, capable of contributing to society in a healthy and supportive way.

The choice of this theme started from a personal and professional observation related to the way academic life is transforming in contemporary universities. In a space where, traditionally, priority has been given predominantly to performance, competitiveness and knowledge accumulation, we began to notice and feel increasingly acutely the need to understand how people in these spaces feel – students, teaching staff, researchers. Thus, well-being is not only about the individual or psychological aspect, but is deeply linked to the organizational culture and the collective expectations that an institution transmits. We were particularly interested in how certain cultural norms – often implicit – shape what is considered “acceptable” or “desirable” in terms of emotions, work rhythms, relationships or the idea of success in the university. In other words, how does institutional culture define and filter well-being?

In parallel, my experience in academia has provided me with the opportunity to observe significant differences between different faculties, generations, and international contexts. The variations in the interpretation of well-being have confirmed the hypothesis that it is more of a cultural construct than a universal given.

At the same time, I have been inspired by new research directions in anthropology that propose an integrative approach to academic life – one that does not separate performance from emotional balance, nor excellence from humanity. In our view, the contemporary university needs a deeper reflection on its own institutional culture: what kind of people do we train and under what conditions do we live and work together?

Well-being as a cultural and contextual phenomenon. In the anthropological literature [5; 6], “well-being” is approached from a relativistic, contextual, and cultural perspective. Anthropology emphasizes how the notion of well-being is constructed and experienced in specific social and cultural contexts. In this way, it is argued that well-being is not a universal concept with a fixed definition, but a cultural construct, that is, an idea shaped by the norms, values, and practices of a society. Thus, what it means to “live well” or “be well” varies radically between cultures. In a Western society, well-being is associated with individual autonomy and personal fulfillment; in others, it depends on family harmony, community belonging, or a relationship with nature or the divine. For example, in some communities in Papua New Guinea, well-being is linked to the balance of interpersonal relationships and the absence of conflict, rather than material well-being or personal success.

Anthropologists have been [4] and are interested not only in theoretical concepts of well-being, but also in how people experience, express and reflect on their own well-being in everyday life. Thus, anthropological research uses qualitative

methods (interviews, participant observation) to understand how individuals and communities embody and negotiate the idea of “being well”.

In anthropological approaches, well-being is often seen as a holistic whole that includes: material dimensions (access to resources, food, housing), social dimensions (support, recognition, belonging), symbolic and moral dimensions (meaning of life, values), spiritual dimensions (beliefs, cosmic relationships). This complex view contrasts with simplified models, such as those based strictly on the level of happiness or on economic indicators.

In anthropology, well-being is understood as a fluid concept, negotiated and experienced in specific social contexts, and not as a universal psychological condition. This perspective invites critical reflection on the assumptions implicit in institutional policies and practices related to “well-being” – including in the academic space.

Well-being is often understood as a personal, individual experience, related to emotional balance, life satisfaction and the absence of stress. However, from an anthropological perspective, this state is not universal and static, but a cultural construct – that is, a social reality formed through the interaction between individuals, norms, values and institutions.

Every society, including university communities, defines and validates certain forms of “being well” according to dominant values. In contemporary universities, especially in Western ones, well-being is often correlated with personal autonomy, academic performance, productivity and the capacity for self-regulation. These values reflect an institutional culture marked by neoliberalism and the idea that each individual is responsible for his or her own success and inner balance.

Institutional norms reinforce this vision: psychological counseling programs, “well-being” workshops or stress management training are often focused on the individual’s adaptation to an existing system, rather than on changing the system itself.

Moreover, institutional practices – from the way courses and exams are organized, to leadership styles or forms of assessment – profoundly influence the daily experience of students and teachers. A university that cultivates cooperation, empathy, flexibility and recognition of differences contributes to a collective well-being.

Perceptions of well-being vary considerably across cultures. In collectivist societies (such as those in Asia or Africa), well-being is often linked to family harmony, community balance and respect for traditional norms. In individualist societies (such as those in the West), the emphasis is on self-fulfillment, individual freedom and personal development. Thus, university policies that promote “well-

being” are experienced differently by international students or students from diverse cultural backgrounds, depending on the values with which they have been socialized. There are also significant generational differences. Younger generations (such as “Generation Z”) place increased emphasis on work-life balance, mental health and authenticity. They demand more flexibility, constructive feedback and a more humane educational climate.

Well-being is not an objective, universal state, but a cultural construct, shaped by specific values, norms and institutional practices. In the contemporary university, it is essential to acknowledge these cultural influences and to build educational policies and environments that value the diversity of perspectives and experiences on what it truly means to “be well”.

In the context of the contemporary university, well-being cannot be understood in purely individual or psychological terms, but must be analyzed as a cultural construct, that is, a reality shaped by dominant institutional norms, values, and practices. The most significant recent transformations – digitalization, internationalization, and performance pressure – are not only reconfiguring the infrastructure and objectives of the university, but also the way in which well-being is defined, experienced, and perceived in this space.

Pierre Bourdieu proposed the concept of cultural capital to describe how cultural resources – knowledge, skills, education, but also symbols and lifestyles – are unequally distributed in society and influence access to opportunities. “Cultural capital, in its broadest sense, consists of the accumulation of knowledge, skills and other cultural attributes that give individuals an advantageous position in society. It can take several forms: an embodied form (dispositions and competences), an objective form (cultural goods, books, works of art) and an institutionalized form (diplomas, certifications)” [1]. In the academic context, cultural capital plays a crucial role in defining well-being as a construct related to the power to access, understand and navigate institutional norms, rules and values. Well-being is not only an individual state, but also a culturally structured one, in direct relation to the forms of cultural capital available in a given educational context.

Critical and poststructuralist approaches, influenced by thinkers such as Michel Foucault and Judith Butler, oppose essentialist and unidimensional views of well-being. Rather than accepting well-being as a universal objective, these theories emphasize the role of power, norms, and institutional discourses in constructing and defining well-being. Foucault, for example, discussed disciplinary power and how institutions (including universities) [3] produce subjects who are conditioned to conform to certain norms and ideologies. From Judith Butler’s theoretical perspective [2, p. 7], well-being is not an individual or universal given, but a

relational and normative construct, formed within power relations and dominant discourses. Butler emphasizes that human subjectivity is constituted through recognition: to be well thus means to be recognized as a legitimate subject, worthy of care and attention. Lack of well-being occurs when identities are excluded or marginalized by social norms. In this sense, well-being is closely linked to access to visibility, autonomy and inclusion, under conditions of symbolic and social equality.

In this context, “well-being” is seen as a social construct, and contemporary universities, through their systems of assessment, mobility and competition, contribute to the creation of a discourse of “well-being” that favors certain academic subjects.

Poststructuralist approaches also examine the diversity of well-being experiences among different groups of students, arguing that the notion of “well-being” is constructed in different ways depending on the social and cultural context. Thus, well-being is not a universal concept, but one that must be understood as a product of power relations and institutionalized social norms.

University culture and student well-being. Since well-being is influenced by a multitude of factors – from institutional norms to the cultural and individual dynamics of students and faculty – it is necessary to use research methodologies that capture this complexity. Among the most relevant methodological approaches used in this study is cross-cultural comparative studies.

Given that universities from different cultures and educational systems may define well-being in very different ways, cross-cultural comparative studies were essential to understand the diversity of well-being experiences in universities in the Republic of Moldova. In contemporary universities, student well-being is a topic of increasing interest. Following the application of a survey that involved assessing well-being among students, we noted that the concept of “well-being” does not only refer to the mental and physical health of the interviewees, but also to the way in which they are supported and encouraged in the educational environment to achieve a balance between academic demands and their personal needs. In the students' view, universities, as cultural and educational institutions, play an essential role in shaping this state of well-being. Some institutional practices promote well-being (workshops for managing stress, anxiety and burnout, extracurricular activities: clubs, volunteering, mentoring, constructive and personalized feedback from teachers, academic tutoring and orientation sessions for new students, equity, diversity and inclusion policies, training of teachers for empathetic and inclusive teaching, easy access to IT resources, modern libraries and collaborative spaces, cafeterias with diverse and affordable food options, real mechanisms for consulting students in decision-making (focus groups, surveys), awareness campaigns on the balance

between personal life and university studies), while others undermine it, thus affecting the students' experience. Likewise, in the interviewees' view, one of the main institutional practices that influence well-being is diversity and inclusion. In an increasingly diverse world, universities are places where students of different cultures, ethnicities, religions, sexual orientations and social statuses interact. Inclusion policies play a fundamental role in creating an environment where all students feel accepted, respected and supported.

Policies that promote diversity and inclusion include initiatives such as intercultural exchange programs, minority support groups, diversity education programs, and projects that encourage diverse representation in the curriculum. These contribute to a more inclusive academic climate, which not only improves student well-being, but also helps combat discrimination and prejudice that exist in the academic environment.

However, implementing these policies is not always straightforward, and some institutions have difficulty creating a truly inclusive environment. Even in universities that have clear diversity and inclusion policies, cultural barriers persist, which undermines the sense of belonging and, implicitly, the well-being of some students. Also, in some cases, diversity is perceived as an excess of complexity, and universities have difficulty implementing policies that effectively respond to the needs of all students.

Thus, equity, diversity and inclusion policies that are effectively implemented contribute significantly to a supportive atmosphere and to creating an environment in which all individuals feel valued and accepted, which fosters well-being.

Conclusions. The contemporary university is no longer just a place dedicated to the accumulation of knowledge, but a complex institution, where social, economic, cultural and personal expectations intersect. In this context, the well-being of the actors involved, especially students, becomes an essential indicator of the healthy and efficient functioning of the university environment. The recent transformations of higher education, driven by globalization, digitalization, academic performance and the COVID-19 pandemic, have brought latent vulnerabilities to the surface, highlighting the acute need for institutional policies and practices that support the emotional, intellectual and social balance of members of the academic community.

Well-being is not reduced to the absence of discomfort, but involves a balance between challenge and support, autonomy and collaboration, recognition and responsibility. The university has the ethical duty to train not only competent professionals, but also balanced individuals, capable of contributing positively to society. From an anthropological perspective, well-being is a cultural construct – that

is, a social reality shaped by norms, values and institutional practices, different depending on the cultural context. In this sense, what it means to “be well” varies between individualistic and collectivist societies, between generations and between distinct educational spaces.

Based on this understanding, the present research used the method of cross-cultural comparative studies, analyzing how well-being is perceived and experienced in universities in the Republic of Moldova. The survey explored the perspectives of students from different academic institutions, with a focus on the influence of institutional norms, inclusion policies and local cultural values. The results show that students do not define well-being only in terms of mental and physical health, but also in terms of educational support, a sense of belonging and the balance between academic demands and personal needs.

At the same time, traditional institutional practices undermine well-being, through rigidity, lack of emotional support, academic overload or the absence of student participation in decision-making processes. However, research has shown that the current generation of students opt for institutional practices that contribute to their well-being through the existence of an empathetic and flexible institutional culture, which recognizes differences and supports the expression of identity and cultural diversity. In conclusion, well-being in the contemporary university is no longer treated as an objective or universal given. It is a relational and normative process, dependent on the cultural and institutional context in which it is formed. Educational policies take into account the diversity of experiences and value inclusion, equity and identity recognition, in order to support a healthy and sustainable academic climate.

BIBLIOGRAPHY

1. BOURDIEU, P. *The Forms of Capital: General Sociology*. MA: Polity Press, 2021. ISBN 978-1-509-52670-3.
2. BUTLER, J. *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press, 2005. ISBN 9781531509972.
3. FOUCAULT, M. *To supervise and punish*. București: Humanitas, 1997. ISBN 973-28-0648-6.
4. MEAD, M. *Sex and Temperament: In Three Primitive Societies*. New York: Harper Perennial, 2001. ISBN 10 9780060934958.
5. NORDSTROM, C. *Fieldwork Under Fire. Contemporary Studies of Violence and Culture*. 1996. ISBN 9780520089945.
6. WHITE, S. *Cultures of Wellbeing: Method, Place, Policy*. Palgrave Macmillan, 2015. ISBN-10 1137536446.

STAREA DE BINE A ELEVULUI – IMPERATIV AL ȘCOLII MODERNE

STUDENT WELL-BEING – IMPERATIVE OF THE MODERN SCHOOL

Lilia STEGĂRESCU, *dr., grad didactic superior,
director adjunct, IPÎLT „Orizont”,
filiala Buiucani, mun. Chișinău*

Lilia STEGĂRESCU, *PhD, higher teaching degree,
deputy director, IPILT "Orizont",
Buiucani branch, Chisinau municipality
ORCID: 0009-0005-4906-0156
E-mail: liliastegarescu73@gmail.com*

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p170-177

Rezumat. Starea de bine a elevului reprezintă un pilon esențial în succesul educațional și dezvoltarea armonioasă a personalității acestuia. În articol se explorează importanța bunăstării elevului în contextul școlar actual, analizând factorii determinanți, impactul asupra performanței școlare și relația cu mediul educațional. Sunt prezentate rezultatele unei cercetări constative, care evidențiază corelația dintre starea de bine și motivația intrinsecă, climatul emoțional pozitiv din școală și implicarea elevului în procesul educațional. Concluziile evidențiază necesitatea implementării unor politici educaționale care să prioritizeze sănătatea mintală și echilibrul emoțional al elevilor.

Cuvinte-cheie: stare de bine, elev, școală, bunăstare, politică educațională.

Abstract. Student well-being is an essential pillar in educational success and the harmonious development of their personality. This article explores the importance of student well-being in the current school context, analyzing the determinants, the impact on school performance and the relationship with the educational environment. Data from recent research are presented that highlight the correlation between well-being and intrinsic motivation, the positive emotional climate in the school and the student's involvement in the educational process. The conclusions highlight the need to implement educational policies that prioritize the mental health and emotional balance of students.

Keywords: well-being, student, school, welfare, educational policy.

Starea de bine are o geneză îndepărtată și complexă: *înțelepciunea populară* o atribuie la bunăstare, *spiritualitatea creștină* consideră că este determinată de credința adevărată, *filozofii antici* se refereau la starea de bine prin explicarea conceptului de hedonism ca teorie a valorii în sensul în care plăcerea este intrinsec pozitivă (valoroasă) și suferința este intrinsec negativă (lipsită de valoare) [11, p.179]. O altă perspectivă a fericirii, *eudaimonismul* (din greacă *eu* – „bun”, *daimon* – „spirit”), reprezentat de Aristotel, explică starea de bine prin realizarea personală,

împlinirea propriului potențial și trăirea unei vieți cu sens, fiind în concordantă cu scopurile și valorile individului [12, p. 172-183].

Deși conceptul are origini străvechi, de-a lungul timpului, în educație, aspectele legate de bunăstarea psihologică, emoțională sau socială a copilului erau rareori abordate. Abia după apariția psihologiei umaniste și a teoriilor lui Abraham Maslow și Carl Ransom Rogers, noțiunea „stare de bine” a început să capete contur, iar odată cu reformele internaționale în sistemul educațional a devenit un obiectiv clar definit. Astfel, au fost create diverse modele de dezvoltare a stării de bine în școală – cadre generale care direcționează intervențiile către anumite zone și domenii.

Carol Diane Ryff definește starea de bine ca sănătate psihologică pozitivă, care include șase dimensiuni: acceptarea sinelui, creșterea și dezvoltarea continuă, convingerea că viața are un scop și sens, relațiile de calitate cu ceilalți, capacitatea de a gestiona viața/lumea și autonomia.

Edward Francis Diener folosește termenul „stare de bine subiectivă”, referindu-se la autoevaluarea afectivă și cognitivă a vieții în termeni de reacții emoționale și judecăți cognitive de satisfacție.

Potrivit lui Erik Anders Allardt, bunăstarea trebuie să fie determinată istoric și redefinită în funcție de condițiile de viață. Bunăstarea este o stare în care este posibil ca o ființă umană să-și satisfacă nevoile de bază: a avea, a iubi și a fi.

School Well-being Model de Anne Konu și Matti Rimpela, dezvoltat pe baza celui creat de Erik Anders Allardt, plasează sănătatea într-o categorie aparte și cuprinde patru dimensiuni: *condițiile din școală* (cu sensul de „a avea”): împrejurimi și mediu, organizare școlară, programe, mărimea grupurilor, pedepse, siguranță, servicii, îngrijire medicală, prânzul în școală; *relațiile sociale* (cu sensul de „a iubi”): climatul școlar, dinamica grupurilor, relația profesor-elev, bullying, cooperare cu familia, management; *mijloacele de realizare personală* (cu sensul de „a fi”): valoarea muncii elevului, posibilitatea de ghidare, încurajare, influențare a procesului de decizie în școală, creșterea stimei de sine, utilizarea creativității; *statusul sănătății*: simptome psihosomatice, boli cronice, răceli, alte afecțiuni [14, p. 6].

Modelul CASEL, fondat de o echipă de cercetători din SUA, promovează starea de bine prin programe și activități de dezvoltare a competențelor socioemoționale: *conștientizarea Sinelui* – abilitatea de a-și recunoaște emoțiile, gândurile și influența acestora asupra comportamentului, *managementul Sinelui* – abilitatea de a-și regla și adapta emoțiile, gândurile și comportamentele la diferite situații, *conștientizarea socială* – abilitatea de a considera și perspectiva celorlalți și a empatiza cu persoane din culturi diferite, de a înțelege normele sociale și etice de comportament și a

recunoaște resursele și sprijinul familiei, al școlii și al comunității, *relaționare* – abilitatea de a stabili și a menține relații sănătoase la nivel individual, dar și de grup, *luarea de decizii responsabile* – abilitatea de a face alegeri constructive, bazate pe respect în ceea ce privește comportamentul personal și interacțiunile sociale.

Modelul Rodawell, dezvoltat de University College din Danemarca, prezintă o viziune despre școală, în care fiecare elev este văzut ca o persoană autonomă, ce beneficiază de un context favorabil dezvoltării unor relații de calitate cu profesorii și colegii. Promotorii modelului cred că starea de bine a unui copil poate fi încurajată prin promovarea autonomiei acestuia, relațiilor de calitate și învățării prin explorarea mediului într-un context incluziv. Sunt patru dimensiuni asupra cărora sunt axate acțiunile: autonomie, mediul de învățare, interacțiune și incluziune [20, p. 7].

Un alt model bine cunoscut, *PERMA*, creat de *Martin Elias Peter Seligman*, se referă la următoarele componente ale stării de bine: emoțiile pozitive, implicarea, relațiile apropiate, sensul în viață și succesele. Acest model a condus la elaborarea unor programe educaționale care pun accentul pe: dezvoltarea competențelor socio-emoționale, relațiile pozitive în școală, prevenirea bullyingului, sprijinul psihologic și participarea elevilor la deciziile școlii [16, p. 3].

Modelul Starea de bine în școală, elaborat de specialiștii în domeniu din Republica Moldova, oferă un cadru conceptual-practic și cuprinde principiile abordării holistice pe de o parte și dimensiunile definitorii ale conceptului „stare de bine” pe de altă parte. Este structurat în cinci elemente interdependente, care au un rol esențial în crearea unei stări de bine durabile în școală: *sănătatea și siguranța, resursele personale, competențele socio-emoționale, relațiile sociale armonioase, activitățile recreative*, asigurate prin strategii, angajament, incluziune, rezultate și reflecții.

Starea de bine a elevilor reprezintă un complex multidimensional care se referă la calitatea vieții școlare și vizează următoarele dimensiuni/componente: *starea de bine cognitivă*, care este asociată cu realizarea și succesul; *starea de bine emoțională*, se referă la conștiința de sine și reglare emoțională; *starea de bine socială*, se atribuie la experimentarea unor relații pozitive și conectarea cu ceilalți; *starea de bine fizică* reprezintă măsura în care o persoană se simte sănătoasă și în siguranță din punct de vedere fizic; *bunăstarea spirituală* se referă la sentimentul unei persoane față de sens și scop, include conexiunea la cultură, religie, comunitate, convingerile, valorile și normele etice.

Astfel, de la o abordare centrată pe performanță și disciplină, sistemele educaționale au ajuns să valorizeze dezvoltarea echilibrată și armonioasă a copilului într-un mediu școlar sigur, incluziv și sprijinitor [4, p. 20].

Conform cercetărilor în domeniul vizat, în obținerea stării de bine a elevilor sunt importante și variabilele: calitatea relațiilor dintre profesori-elevi/elevi-elevi, măsura în care este încurajată autonomia în procesul de învățare și luare a deciziilor și cea în care școala oferă reguli clare, consecvente și corecte. Din punctul de vedere al elevilor, starea de bine este echivalentă cu fericirea. Această fericire este simțită la școală când ei dau răspunsuri bune la lecții, când primesc aprecieri pentru ele, când sunt acceptați de colegi [15, p. 16].

După cercetătoarea Natalia Morari, în starea de bine, elevul încearcă diverse stări de spirit, precum: autonomie, conștientizare, revelație, recunoștință, împlinire, bucurie, libertate, autenticitate, creativitate, disciplină, decizie, satisfacție, afirmare, statut, recunoaștere și motivație [9, p. 354].

Cercetătoarea Emilia Furdui percepe starea de bine ca pe: un construct larg biopsihosocial, asociat funcționalității și sănătății fizice, mintale, emoționale, percepției de sine etc., corelat cu aspectele de învățare și motivație; un concept multidimensional care se referă atât la aspecte subiective, emoții și experiențe, cât și la aspecte obiective, precum condițiile optime de dezvoltare ale copilului/elevului; o stare dinamică, care poate fi îmbunătățită prin adoptarea unor comportamente și deprinderi pozitive, prin construirea unor relații sănătoase între elevi/profesori/familie și de încurajare a elevilor să se angajeze în procesul educativ; o combinație de puncte forte distinctive, cum ar fi sentimentul de umanitate și eficacitate, temperanță, persistență, optimism conștient, gândire pozitivă și abilitatea de a aduce vieții semnificație; o construcție treptată și constantă a valorilor capabile să însoțească copiii/elevii către maturitate; un sentiment asociat cu realizarea și succesul, o relație care vizează calitatea vieții în general etc. [7, p. 59]

Analiza literaturii de specialitate ne-a convins că interesul pentru conceptul stării de bine în școală, în ultimii ani ia amploare în Republica Moldova, fiind studiat de mai mulți cercetători și specialiști în educație, din multiple perspective, inclusiv psihologie educațională, sociologie și politici educaționale.

Numeroase aspecte, conținuturi, metode și strategii de ordin general cu privire la starea de bine a elevului sunt abordate în lucrările cercetătoarelor: R. Balan [1], O. Draguța [6], N. Morari [9], L. Poștan [11], I. Racu [12] etc.

La starea de bine în școală s-au referit în lucrările lor autoarele: E. Creangă (Davidescu) [4], L. Pavlenco [10] etc. Conceptul generalizator de stare de bine este elucidat detaliat în lucrările cercetătoarelor: M. Batog [2], A. Cucer [5], E. Furdui [7], V. Maximciuc [8] etc.

Cercetările autoarelor menționate au menirea de a promova starea de bine în școală, de a dezvolta și implementa strategiile de îmbunătățire a mediului educațional în țara noastră.

Deși termenul *starea de bine a elevilor* nu este întotdeauna menționat explicit în actele normative din Republica Moldova, principiile și prevederile din *Codul educației* [3], *Starea de bine în școală – ghid metodologic* [20] oferă recomandări concrete pentru cadrele didactice și alți specialiști despre modalitatea de creare a stării de bine; *Regulamentul privind organizarea și funcționarea Consiliilor elevilor* [19] stabilește cadrul de funcționare a consiliilor elevilor, care au rolul de a reprezenta interesele acestora și de a contribui la crearea unui mediu școlar favorabil stării de bine; ghidul *Consiliul elevilor – partener în guvernanta școlii* [13] subliniază rolul acestei structuri în promovarea stării de bine a elevilor, prin colectarea opiniilor și comunicarea lor către personalul didactic și de conducere; *Procedura de organizare instituțională și de intervenție în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului* [17] stabilește măsuri pentru protejarea elevilor și asigurarea bunăstării acestora în mediul școlar; *Regulamentul privind comunicarea între instituțiile de învățământ și mass-media în cazurile care se referă la copii* [18] vizează protejarea drepturilor și a imaginii elevilor în spațiul public, evidențiază angajamentul Republicii Moldova în promovarea stării de bine a elevilor, recunoscând importanța acestui aspect pentru succesul educațional și dezvoltarea armonioasă, contribuind astfel la crearea unui cadru care sprijină starea de bine a elevilor în școli.

Una dintre direcțiile prioritare ale politicii de stat a Republicii Moldova este păstrarea și întărirea sănătății elevilor, dezvoltarea lor psihologică și fizică, precum și asigurarea stării de bine a acestora. Noile standarde educaționale prevăd condiții variate care vizează păstrarea și întărirea sănătății elevilor, oferindu-le tot ce este necesar pentru o dezvoltare armonioasă. Starea de bine a spațiului educațional este asigurată de acțiunile în comun a tuturor subiecților educației și sferelor conexe, în special cultură, medicină, ecologie, protecție socială etc. Aceasta este o politică educațională care vizează păstrarea și consolidarea sănătății fizice, mintale, sociale și spirituale a elevilor [5, p. 56].

Abordarea stării de bine a elevilor la școală începe prin a-i ajuta să simtă că sunt recunoscuți și apreciați ca indivizi în sine și că viața școlară are sens și scop pentru ei. Cu alte cuvinte, calitatea vieții în cadrul școlii influențează în mod semnificativ dezvoltarea socială și emoțională a elevilor.

Pentru a înțelege starea de bine în mediul școlar, este important să o analizăm dintr-o perspectivă multidimensională: *bunăstare emoțională* – echilibru afectiv, gestionare a stresului, sentiment de siguranță în mediul școlar; *bunăstare socială* – climat școlar pozitiv, absență a bullyingului, relații bazate pe respect; *stare fizică și sănătate* – sănătate fizică, nutriție, odihnă, siguranță fizică și mediu școlar sănătos (spații curate, luminoase, fără pericole); *autonomie și implicare* – oportunitate a

elevului de a avea un cuvânt de spus în propria educație și în viața școlii, participare la decizii, alegeri și exprimare a opiniilor, care duc la creșterea motivației și a sentimentului de control; *sens și relevanță* – elevii care găsesc sens în activitățile școlare și simt că ceea ce învață este relevant pentru viața lor au o stare de bine crescută (motivația intrinsecă și perspectiva asupra viitorului); *realizarea personală și progresul* – sentimentul de competență, progres și recunoaștere a efortului sunt esențiale pentru stima de sine și satisfacția față de școală.

La etapa când educația contemporană pune tot mai mult accentul pe formarea holistică a elevului, integrând dimensiunea cognitivă cu cea emoțională și socială, starea de bine a elevului devine nu doar un deziderat, ci un imperativ al școlii moderne.

Pornind de la această idee, am evaluat starea de bine a elevilor din instituția în care activez în calitate de director adjunct, pentru a determina punctele forte și vulnerabilitățile cu referire la acest fenomen. Inițial, am elaborat un chestionar pentru elevi, în format Google forms, alcătuit din 10 întrebări, care cuprinde toate dimensiunile stării de bine a elevului în școală. La chestionar au participat 193 de elevi cu vârsta cuprinsă între 7 și 14 ani.

Analizând rezultatele chestionarului elaborat, observăm că, dintre respondenți:

1. vin cu plăcere la școală 62,7 %;
2. se simt fericiți la școală 72 %;
3. au prieteni la școală cu care se joacă sau comunică 67,9 %;
4. Se simt în siguranță în clasă și în curtea școlii 76,2 %;
5. când au o problemă, simt că mereu pot vorbi cu vreun profesor 39,9 %;
6. le place cum predau profesorii școlii 70,5 %;
7. au parte de pauze suficiente pentru relaxare și joacă 58,5 %;
8. simt că mereu sunt ascultați atunci când vor să spună ceva 54,4 %;
9. sunt bucuroși când lucrează în echipă cu colegii 85 %;
10. cel mai mult la școală le plac: lecțiile, profesorii, excursiile, colegii, anturajul, pauzele, atitudinea, comunicarea, mâncarea, stadionul, activitățile extracurriculare, dezvoltarea personală, concursurile, designul vesel și colorat.

În top se află:

1. *lucrul în echipă cu colegii* (85 %) – dimensiunea *bunăstarea socială*;
2. *siguranța în clasă și în curtea școlii* (76,2 %) – dimensiunea *starea fizică și sănătatea*;
3. *fericiți la școală* (72 %) – dimensiunea *realizarea personală și progresul*.

Vulnerabilă s-a dovedit a fi *încrederea de a apela mereu la vreun profesor când au o problemă* (39,9 %) – dimensiunea *bunăstarea emoțională*.

Ca modalități de promovare a stării de bine în școală propunem crearea unui climat școlar pozitiv, comunicarea deschisă, stabilirea relațiilor bazate pe empatie, implementarea programelor de educație socio-emoțională, dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională, rezolvarea conflictelor, consilierea educațională, sprijin individual și de grup, oferit elevilor în momente de criză sau în fața dificultăților emoționale și sociale, promovarea participării elevilor în diverse activități extracurriculare și extrașcolare, implicarea acestora în consiliile școlare, în luarea deciziilor și în proiectele educaționale, dezvoltarea parteneriatelor cu familia și cu comunitatea etc.

În concluzie, punctăm că educația viitorului trebuie să fie una echilibrată, în care performanța se împletește cu fericirea, siguranța și dezvoltarea armonioasă a fiecărui elev, iar starea de bine a elevilor este un imperativ al școlii moderne de calitate.

BIBLIOGRAFIE

1. BALAN, R., RACU, I. Particularitățile stimei de sine la adolescente. *Concepția rezultantei: importanța teoretică și practică*, ed. 1, 1-2 decembrie 2023. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2024, pp. 142-148. ISBN 978-9975-46-884-8.
2. BATOG, M. Dezvoltarea emoțională pentru starea de bine în mediul educațional. *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, 8-9 noiembrie 2024. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2024, ediția 2-a, pp.353-359. ISBN 978-9975-48-197-7.
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Nr. 152 din 17 iulie 2014. *Monitorul oficial al Republicii Moldova*. 2014, nr. 319-324 (4958-4963), pp. 13-63. ISBN 978-9975-30-506-8.
4. CREANGĂ (DAVIDESCU), E. Dimensiunile stării de bine în școală: componente și indicatori. *Inovații pedagogice în sfera digitală*, ed. a 10-a, 28 mai 2022. Chișinău: Policolor, 2022, pp. 19-30. ISBN 978-9975-3405-6-4.
5. CUCER, A. Asigurarea stării de bine în mediul educațional. *Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță*, ed. 19, 28-30 martie 2024. Iași: Profesioniștii Imprimarilor din Moldova, 2024, pp. 55-58. ISSN 2068-1372.
6. DRAGUȚA, O. Starea de bine a elevului de azi – succesul și sănătatea adultului de mâine. *Didactica Pro...: revistă de teorie și practică educațională*. 2018, nr. 4-5(110-111), pp. 80-85. ISSN 1810-6455.
7. FURDUI, E. Starea de bine – o abordare inovatoare pentru educație. *Univers pedagogic*. 2024, nr. 3(83), pp. 58-62. ISSN 1811-5470.
8. MAXIMCIUC, V. Motivația intrinsecă și starea psihologică de bine în procesul educațional modern. *Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță*, ed. 19, 28-30 martie 2024, Iași. Iași: Profesioniștii Imprimarilor din Moldova, 2024, p. 32. ISSN 2068-1372.
9. MORARI, N. Proiectul de cercetare și starea de bine în școală. *Dialog intercultural polono-moldovenesc*, 14-15 mai 2021. Vol. IV, nr. 2. Chișinău: UST, 2021, pp. 352-359. ISBN 978-9975-76-341-7.

10. PAVLENCO, L. Asigurarea stării de bine a cadrelor didactice – condiție a calității activității profesionale. *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Educație preșcolară și primară*, 1-2 martie 2019. Vol. 4. Chișinău: UST, 2019, pp. 95-102. ISBN 978-9975-76-269-4.
11. POSTĂN, L., POPESCU, M. Valorile apriorică și situativă a stării de bine în școală. *Inovații pedagogice în sfera digitală*, ediția a 8-a, 27 noiembrie 2020, Chișinău: Policolor, 2020, pp. 176-182. ISBN 978-9975-3405-1-9.
12. RACU, I., NEAGU, C. Starea de bine la adolescenți: caracteristici definitorii și modalități de consolidare. *Acta et commentationes. Seria Științe ale educației*. 2025, nr. 1(39), pp. 172-183. ISSN 1857-0623.
13. *Ghidul Consiliul elevilor – partener în guvernarea școlii*. Disponibil: <https://drepturilecopilului.md/files/> [accesat 03.05.2025].
14. *Hai cu starea de bine la școală*. Disponibil: <https://ro.scribd.com/> [accesat 08.05.2025].
15. *Incluziune prin starea de bine*. Disponibil: <https://cjrae-botosani.ro/wp-content/> [accesat 08.05.2025].
16. *PERMA – ce te face să te simți bine?* Disponibil: <https://psi8imal.ro/> [accesat 08.05.2025].
17. *Procedura de organizare instituțională și de intervenție în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului*. Disponibil: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/> [accesat 03.05.2025].
18. *Regulamentul privind comunicarea între instituțiile de învățământ și mass-media în cazurile care se referă la copii*. Disponibil: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/> [accesat 03.05.2025].
19. *Regulamentul privind organizarea și funcționarea consiliilor elevilor*. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/> [accesat 08.05.2025].
20. *Starea de bine în școală – ghid metodologic*. Disponibil: <https://www.unicef.org/> [accesat 18.05.2025].
21. *Starea de bine în școala românească*. Disponibil: <https://ccdph.ro/wp/> [accesat 08.05.2025].

DIMENSIUNI PSIHOLOGICE ALE ACTIVITĂȚII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE⁷

PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS

Iulia RACU, *dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Elena SOROCHIN, *doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Iulia RACU, *PhD, Univ. Prof.,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau*
ORCID: 0000-0002-9096-7121
E-mail: racu.iulia@upsc.md

Elena SOROCHIN, *PhD Student,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau*
ORCID: 0000-0001-7109-998X
E-mail: elenkalenka27@gmail.com

CZU: 159.9.072:37.011.31

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p178-185

Rezumat. În articol sunt prezentate dimensiunile psihologice importante ale profesorilor implicate în activitatea lor profesională (inteligență emoțională, stres, satisfacție de viață). În cercetarea noastră au fost incluși 80 de profesori din cele două medii de trai: urban și rural. Profesorii prezintă un nivel sub medie și moderat de inteligență emoțională. De asemenea, am observat că majoritatea profesorilor manifestă un nivel moderat de stres. În ceea ce privește bunăstarea subiectivă a profesorilor, aproape jumătate dintre aceștia raportează un nivel de satisfacție față de viață satisfăcător sau foarte satisfăcător. Profesorii din zonele urbane denotă niveluri mai ridicate de inteligență emoțională. Nivelul moderat de stres este mai răspândit în rândul profesorilor din mediul urban. În ceea ce privește bunăstarea subiectivă, aceasta este raportată mai frecvent sau cu niveluri mai ridicate în rândul profesorilor din zonele urbane.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, stres, satisfacție față de viață, profesor, medii de trai.

Abstract. The article presents the important psychological dimensions of teachers implied in their professional activity (emotional intelligence, stress, life satisfaction). In our research were included 80 teachers from two different environment: urban and rural. Teachers presents a below-average and moderate level of emotional intelligence. Also, we observed

⁷ Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare științifică „Mecanisme psihologice de asigurare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

that most of teachers manifests a moderate level of stress. Regarding teachers' subjective well-being nearly half of them report satisfactory or highly satisfactory level of life satisfaction. Teachers from urban areas demonstrates higher levels of emotional intelligence. Moderate level of stress is more prevalent among teacher in urban environment. As for subjective well-being, it is more frequently reported or higher levels among teacher in urban areas.

Keywords: emotional intelligence, stress, life satisfaction, teacher, different environments.

Una dintre cele mai semnificative profesii ale contemporaneității este cea de cadru didactic. Într-o lume caracterizată de crize, schimbări continue și plină de provocări intempestive, profesia de cadru didactic e cea care rămâne a fi esențială, întrucât aceasta contribuie la dezvoltarea, evoluția și progresul societății prin modul în care formează personalități, prin cunoștințele, valorile și responsabilitățile pe care le transmite.

Zi de zi, activitatea cadrelor didactice presupune deținerea unor caracteristici specifice (un set de trăsături/dimensiuni psihologice) care determină o educație eficientă, relații armonioase profesor – elev, elev – elev, profesor – părinte. Caracteristicile cognitive, emoționale și relaționale au un impact direct asupra actului educațional. Câteva dimensiuni psihologice pe care le considerăm relevante în activitatea profesională a cadrelor didactice sunt: *inteligența emoțională (IE)*, *stresul (ST)* și *satisfacția de viață (SV)*.

Pentru a susține și încuraja o educație sustenabilă și eficientă este necesar a investiga și analiza dimensiunile psihologice implicate direct în activitatea profesională, pentru a sprijini emoțional și a valoriza social această profesie.

În concordanță cu cele expuse, am desfășurat o cercetare aplicativă a dimensiunilor psihologice (IE, ST și SV) la cadrele didactice. Pentru a explora caracteristicile enunțate am format un eșantion reprezentativ de cadre didactice, 80 la număr (40 fiind din mediul urban (MU) și 40 din mediul rural (MR)). La nivelul întregului lot investigat, au fost utilizate următoarele metode psihodiagnostice: *Testul de inteligență emoțională pentru adulți după Bar-on și Goleman (adaptat de Roco)*, *Scala de percepție a stresului după Levenstein* și *Scala satisfacției de viață (SWLS)*.

În cele ce urmează vom expune integrativ frecvențele pentru IE, ST și SV la cadrele didactice (tabelul 1).

**Tabelul 1. Rezultatele pentru IE, ST, SV sumare la
testele psihodiagnostice aplicate**

<i>Test de inteligență emoțională pentru adulți după Bar-on și Goleman (adaptat de Roco)</i>	
Sub mediu	55 %
Mediu	45 %
<i>Scala de percepție a stresului după Levenstein</i>	
Redus	26,25 %
Moderat	70 %
Intens	3,75 %
<i>Scala satisfacției de viață (SWLS)</i>	
Nesatisfăcător	3,75 %
Neutru	5 %
Puțin satisfăcut	41,25 %
Satisfăcut	38,75 %
Extrem de satisfăcut	11,25 %

Conform *Testului de inteligență emoțională pentru adulți după Bar-on și Goleman (adaptat de Roco)*, la cadrele didactice identificăm existența doar a două niveluri ale IE: sub mediu (55 %) și mediu (45 %). Considerăm că nivelul mediu de IE presupune o capacitate echilibrată de identificare, înțelegere și control al propriilor emoții, aceleași abilități cadrele didactice le manifestă și vizavi de emoțiile celor din jur. Componentele IE, empatia și abilitățile sociale, sunt suficient de dezvoltate și par a fi adecvat dezvoltate pentru stabilirea și menținerea relațiilor cu ceilalți în manieră armonioasă. În anumite situații particulare, cum ar fi circumstanțele stresante, cadrele didactice ar putea întâmpina dificultăți în a-și manageria emoțiile intense și complexe. O caracteristică importantă este motivația intrinsecă, care este destul de stabilă, însă prezintă anumite limite în contextul suprasolicitării sau oboselii cronice. Totuși, nivelul mediu de IE reprezintă un echilibru funcțional între conștientizarea emoțională și utilizarea adaptativă a resurselor emoționale în contextul vieții personale și profesionale.

O altă dimensiune care are repercusiuni asupra carierei profesionale a cadrelor didactice este ST. A fost posibil să măsurăm nivelurile de ST redus, moderat și intens prin *Scala de percepție a stresului după Levenstein*. Cadrele didactice manifestă toate cele trei niveluri de ST: 26,25 % din cadrele didactice au nivel redus de ST, 70 % prezintă nivel moderat de ST, în timp ce 3,75 % dau dovadă de nivel intens de ST. Un număr atât de mare din cadrele didactice cu nivel moderat de ST vorbește despre o stare generală de tensiune și agitație la nivelul întregului eșantion cercetat. Presupunem că majoritatea cadrelor didactice se află față în față cu stresori specifici

activității profesionale: responsabilitatea educațională, volumul mare de muncă, efortul interminabil, solicitările constante, insuficiența resurselor personale și logistice, încărcătura psihică semnificativă, simptome de oboseală, irascibilitate, relații dificile cu elevii, cu părinții. Atragem atenția la acest nivel de ST manifestat de cadrele didactice întrucât acesta poate afecta eficiența în activitatea de muncă, cu potențial de agravare a lucrurilor pe termen lung (instaurarea nivelului intens de ST și apariția burnoutului).

Pe lângă IE și ST, am efectuat și o analiză prin intermediul *Scalei satisfacției de viață (SWLS)*, SV. Cadrele didactice se caracterizează prin următoarele niveluri de SV: 3,75 %: nesatisfăcător; 5 %: neutru; 41,25 %: puțin satisfăcut; 38,75 %: satisfăcut și 11,25 %: extrem de satisfăcut. Deși frecvențele cumulative arată că jumătate din cadrele didactice au nivel satisfăcut și extrem de satisfăcut de viață, cealaltă jumătate dintre ei denotă nivel nesatisfăcător, neutru sau puțin satisfăcut de viață – constatăm că aceștia se încadrează într-un nivel suboptimal. Această categorie de profesori vădese o diminuare a implicării afective, o reducere a motivației intrinseci și o percepție fie negativă, fie neclară (ambiguă) asupra propriei vieți. Indiscutabil, nivelul de SV influențează și activitatea profesională a cadrelor didactice (eficiența didactică și echilibrul psihologic).

Având în vedere că lotul a cuprins cadre didactice provenite atât din MU cât și din MR, analiza noastră a fost orientată spre examinarea comparativă a dimensiunilor studiate în funcție de mediul de proveniență.

Prima dimensiune expusă este IE la cadrele didactice din MU și MR (figura 1).

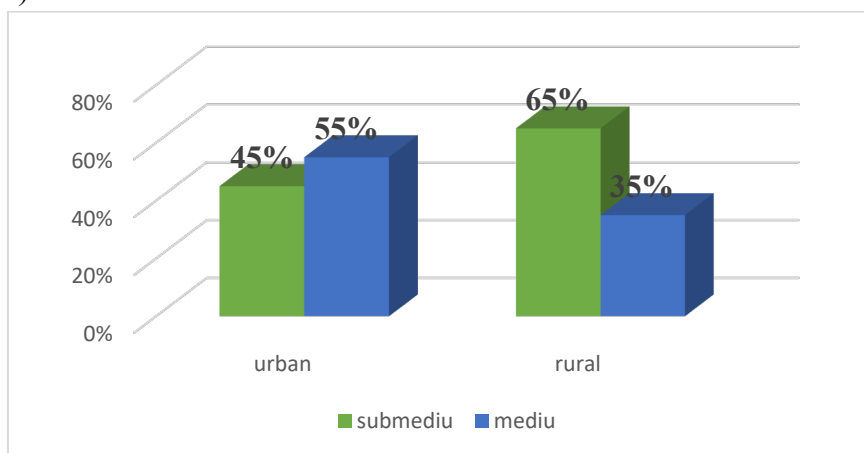


Figura 1. Analiza comparativă a frecvențelor pentru IE cadrele didactice în funcție de mediu

Studiul distribuției frecvențelor pentru nivelurile IE între cadrele didactice din MU și MR evidențiază existența diferențelor în ceea ce privește profilul emoțional

al acestora. Datele arată că în MU, un număr mai mare de cadre didactice manifestă nivel mediu (55 %), comparativ cu cadrele didactice din MR (acest nivel este caracteristic doar pentru 35 %). Totodată, consemnăm diferențe semnificative statistic pentru IE între cadrele didactice din MU și MR ($T = 1,78536, p < 0,05$) ($MU = 93, MR = 81,12$). Un nivel mai ridicat al IE la cadrele didactice din MU se explică printr-un ansamblu de factori de natură distinctă: structurali, instituționali și psihosociali. Cadrele didactice din MU beneficiază de resurse și programe multiple de formare și dezvoltare profesională. Spre exemplu J. Mayer și P. Salovey consideră că anumite programe pentru cadre didactice încurajează anume dezvoltarea IE prin focusarea pe conștientizarea de sine, dezvoltarea empatiei și a abilităților de a controla și gestiona emoțiile. Un alt argument consistent în favoarea unui nivel mai ridicat de IE la cadrele didactice din MU ar fi și ceea ce evidențiază R. Bar-On în cercetările sale, și anume că diversitatea contextului educațional contribuie la dezvoltarea componentelor interpersonale ale IE. Încă o justificare în favoarea unui nivel mai ridicat de IE la cadrele didactice după P. Jennings și M. Greenberg este existența unui suport instituțional bine structurat, ce contribuie la un mediu de muncă propice pentru armonia emoțională.

O altă dimensiune este ST. Nivelurile de ST pentru cadrele didactice din MU și cele din MR sunt prezentate în figura 2.

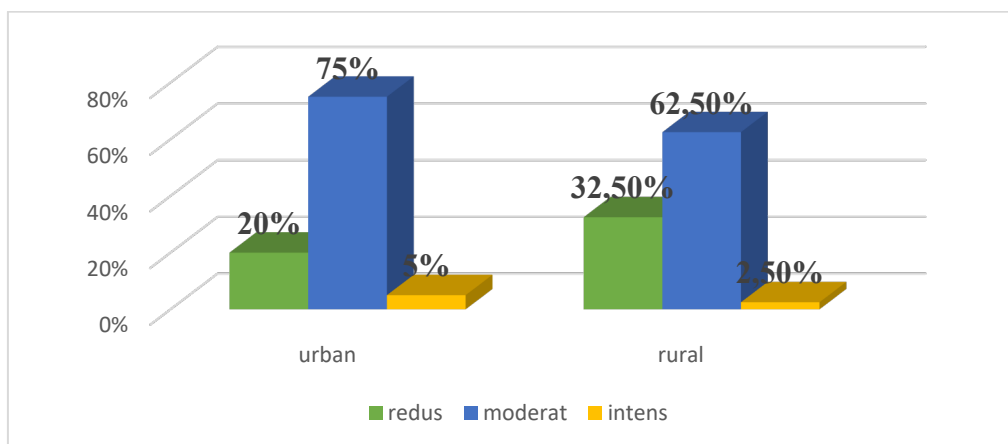


Figura 2. Analiza comparativă a frecvențelor pentru ST la cadrele didactice în funcție de mediu

Figura de mai sus ilustrează existența a trei niveluri de intensitate a ST (reduced, moderat și intens) la cadrele didactice din MU și MR. Se observă că nivelul redus de ST predomină la cadrele didactice din MR (32,50 %), nivelul moderat de ST prevalează la cadrele didactice din MU (75 %). Aceeași tendință se atestă și pentru nivelul intens de ST, unde la 5 % din cadrele didactice din MU se atestă acest nivel.

Deși analiza statistică nu reflectă existența diferențelor semnificative între cele două eșantioane, frecvența ușor mai mare a nivelului moderat și intens de ST la cadrele didactice din MU poate fi interpretată printr-o serie de condiții contextuale: profesorii din MU ar putea fi implicați mai des în multiple activități extracurriculare, proiecte și raportări, ceea ce i-ar putea suprasolicita și determina apariția ST ocupațional cercetat de R. Lazarus și S. Folkman. O altă determinantă a ST mai accentuat în rândul profesorilor din oraș, după C. Kyriakon, este faptul că școlile urbane sunt mai competitive, aici se pune accentul pe performanța academică și vizibilitatea publică, ceea ce ar putea genera ST. Autorii P. Jennings și M. Greenberg, în studiile lor, arată că populația cadrelor didactice în MU este mai eterogenă din punct de vedere economic, social, comportamental. Acest lucru necesită abilități avansate de gestionare emoțională și relațională, care ar putea deveni surse de stres cumulativ.

O ultimă dimensiune investigată este SV la cadrele didactice din MU și MRI (frecvențele sunt ilustrate în figura 3).

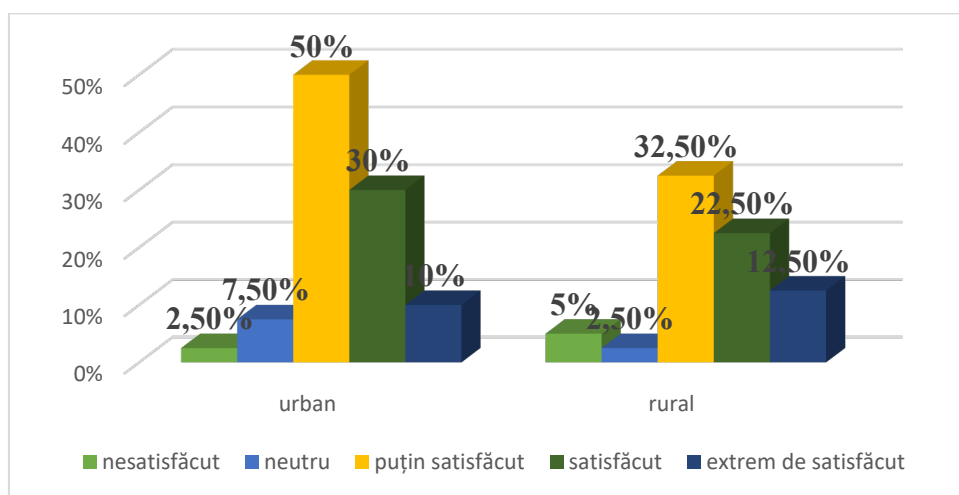


Figura 3. Analiza comparativă a frecvențelor pentru SV la cadrele didactice în funcție de mediu

Profesorii ce au participat la cercetarea noastră raportează cinci niveluri de SV: nesatisfăcut, neutru, puțin satisfăcut, satisfăcut și extrem de satisfăcut. Comparând, constatăm diferențe între frecvențe: nivelul nesatisfăcut se întâlnește în frecvență mai mare la cadrele didactice din MR (5 %), la fel vom consemna și pentru nivelul extrem de satisfăcut (12,50 %). Celelalte trei niveluri au o incidență mai mare în rândul cadrelor didactice din MU (neutru: 7,50 %, puțin satisfăcut: 50 % și satisfăcut: 30 %). Statistic, nu se evidențiază diferențe între rezultatele cadrelor didactice din MU și ale celor din MR. Variațiile între frecvențe pot fi explicate în felul la care s-a referit

E. Diener: cadrele didactice din MU au acces mai larg la resursele educaționale, la servicii de sănătate, servicii sociale și culturale, ceea ce poate contribui la o percepție mai favorabilă asupra calității propriei vieți. Un număr mai mare de cadre didactice din MU cu nivelul puțin satisfăcut și satisfăcut ar putea însemna accesul acestora la formare continuă, mobilitate profesională, resurse educaționale ce cresc nivelul de SV.

Având în vedere datele analizate, se pot desprinde următoarele concluzii științifice importante: în activitatea profesională, cadrele didactice fac recurs la resursele psihologice: cognitive, emoționale și relaționale. Importante în eficiența procesului educațional sunt IE, ST și menținerea echilibrului profesional.

O constatare cu referire la dimensiunea IE este că aceasta se întâlnește în nivel sub mediu și mediu de manifestare. Cei cu nivel mediu de IE prezintă un potențial funcțional de autoreglare emoțională și de gestionare a relațiilor interpersonale. Totodată, numărul mare al cadrelor didactice cu nivel sub mediu de IE indică la necesitatea elaborării unor programe de intervenții psihologice în care dimensiunile emoțională și socială să fie dezvoltate și consolidate.

Cei mai mulți profesori au nivel moderat de ST. Un astfel de nivel presupune o expunere de durată la diverse condiții caracteristice mediului educațional: responsabilități multe, solicitări diferite, presiuni constante. ST moderat trebuie depășit prin anumite programe, în vederea prevenirii burnoutului la cadrele didactice.

Cu privire la SV a cadrelor didactice, vom menționa că aproape jumătate din profesori au niveluri satisfăcătoare sau extrem de satisfăcătoare de viață. O bună parte din profesori se încadrează în niveluri suboptimale ce ar putea afecta calitatea actului educațional.

Cadrele didactice din MU prezintă IE mai ridicată. ST în modul de manifestare moderat și intens prevalează la cadrele didactice din MU. Nivelul SV are o frecvență mai mare la profesorii din MU, iar nivelul extrem de satisfăcut – la profesorii din MR.

BIBLIOGRAFIE

1. DIENER, E., BISWAS-DIENER, R. *Happiness: unlocking the mysteries of psychological wealth*. US: Publisher Wiley-Blackwell, 2008. 304 p. ISBN 9781405146616.
2. JENNINGS, P., GREENBERG, M. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relations to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*. 2009, vol. 79, nr. 1 p. 491-525. DOI: 10.3102/0034654308325693.
3. KYRIACOU, C. *Effective teaching in schools. Theory and practice*. UK: Nelson Thornes Ltd, 2009. 187 p. ISBN 978 14850423 9.

4. LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. Coping and adaptation. Gentry W.D., ed. *Handbook of Behavioral Medicine*. New York, NY. USA: Guilford. 1984. pp. 282-325. ISBN-10 0898626366. ISBN-13 978-0898626360.
5. LAZARUS, R. *Stress and emotion: a new synthesis, paperbeck*. USA: Springer publishing company, 2006. ISBN 0826102611.
6. MAYER, J. *Inteligența personală. Puterea personalității și cum ne modelează ea viața*. București: Litera, 2016. ISBN 978-606-33-0778-2.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЮНОШЕЙ-СТАРШЕКЛАСНИКОВ

STAREA DE BINE ȘI REZILIENȚA LA ADOLESCENȚI

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND RESILIENCE IN ADOLESCENCE

Татьяна КОЗМАН, аспирантка, асист. лектор,
КГПУ им. Иона Крянгэ, Кишинев

Tatiana COZMAN, doctorandă, asist. lector,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Tatiana COZMAN, PhD student, Assist. Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-0284-2968
E-mail: kozmantatiana@gmail.com

CZU: 159.922.8

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p186-194

Резюме. В статье даётся теоретическое описание феноменов психологического благополучия и жизнестойкости, приводится описание результатов диссертационного исследования взаимосвязи психологического благополучия и жизнестойкости у юношей-старшекласников. Основное внимание уделяется взаимоотношениям между параметрами психологического благополучия: позитивные отношения с окружающими, цели в жизни, самопринятие, управление средой, и показателями жизнестойкости: антивитальные переживания, позитивный/негативный образ будущего, конфликтные отношения со сверстниками, одиночество, функциональная семья, социально-психологическая поддержка, где были выявлены прямые и обратные корреляционные связи.

Ключевые слова: психологическое благополучие, жизнестойкость, юноши.

Rezumat. În articol sunt descrise starea de bine și reziliența, fiind oferită și o descriere a rezultatelor cercetării privind interdependența dintre starea de bine și reziliență la adolescenți. În prim-plan sunt aduse relațiile dintre parametrii stării psihologice de bine: relațiile pozitive cu ceilalți, scopurile în viață, autoacceptarea, stăpânirea mediului și indicatorii de reziliență: experiențele antivitalitate, imaginea pozitivă/negativă a viitorului, relațiile conflictuale cu colegii, singurătatea, familia funcțională, suportul social-psihologic, unde au fost identificate conexiuni corelaționale directe și inverse.

Cuvinte-cheie: stare de bine, reziliență, adolescenți.

Abstract. The article provides a theoretical description of the phenomena of psychological well-being and hardiness. It also presents the results of a research study on the relationship

between psychological well-being and hardiness in adolescents. The main focus is on the relationships between the parameters of psychological well-being: positive relations with others, purpose in life, self-acceptance, environmental mastery; and the indicators of hardiness: anti-vital experiences, positive/negative image of the future, conflictual relationships with peers, loneliness, functional family, socio-psychological support, where direct and inverse correlations were identified.

Keywords: psychological well-being, hardiness, adolescents.

Актуальность. Способность личности успешно преодолевать жизненные сложности с устойчивостью к стрессогенным факторам, что в современной психологии именуется как жизнестойкость, как никогда выступает важной и актуальной для современного человека. Уметь противостоять потоку средовых изменений, решать актуальные жизненные задачи, при этом сохраняя положительное самоотношение и качественные взаимоотношения с окружающими людьми – факторы, обеспечивающие переживание психологического благополучия, в частности, и психического здоровья, в целом. В юношеском возрасте жизнестойкость и психологическое благополучие продолжают формироваться, но с меньшей интенсивностью, чем это происходило в подростковом возрасте. Ответственность за качество жизнестойкости и уровень психологического благополучия несут как сами юноши, так и взрослые, которые активно включены в процесс формирования личности молодых людей – родители, педагогические кадры, общественные деятели и др.

Феномен *психологического благополучия* изучался в рамках гедонистического и эвдемонистического подходов. Гедонистический взгляд на психологическое благополучие строится на идее, что путь к нему лежит через успешную социальную адаптацию с помощью позитивного мышления и позитивного социального поведения. Эвдемонистическая концепция психологического благополучия основывается на идее, что достичь его можно с помощью активной деятельности по созданию смыслов и целей жизни, намерения строить свою жизнь осознанно, осмысленно, в соответствии со своим предназначением [5, с. 719-727].

Наиболее полным объяснением феномена психологического благополучия (psychological well-being), на наш взгляд, дано К. Рифф, которая акцентирует, что это интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью. Это базовый субъективный конструкт, отражающий

восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека. Структуру психологического благополучия К. Рифф предложила рассмотреть с точки зрения таких составляющих, как: *позитивные отношения с другими* (positive relations with others), *автономия* (autonomy), *управление средой* (environmental mastery), *личностный рост* (personal growth), *цели в жизни* (purpose in life), *самопринятие* (self-acceptance), и интегральный показатель психологического благополучия [5, с. 719-727].

Под **жизнестойкостью** (hardiness) (Сальваторе Мадди) понимает систему представлений о себе, мире и отношения с ним, которая препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, а также способствует совладанию со стрессом. В структуре жизнестойкости автор выделяет 3 компонента: *вовлечённость* (уверенность человека в возможности и важности активного участия в происходящих в жизни событиях, в возможность находить путём активного поиска в различных ситуациях то, что является интересным и субъективно значимым), *контроль* (уверенность в том, что борьба и преодоление позволяют повлиять на происходящее, изменить жизнь в желаемую сторону) и *принятие риска/вызова жизни* (уверенность в том, что важно действовать даже тогда, когда нет никаких гарантий успеха, т.к. отрицательный результат – это тоже полезный опыт; это стремление пережить свой собственный опыт). С. Мадди был установлен сензитивный период формирования жизнестойкости – детство и подростковый возраст, а решающими факторами выступают детско-родительские отношения. В дальнейший период жизни развитие жизнестойкости также возможно, но темпы её формирования уже будут не такими интенсивными [4, с. 211-216].

Д.А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость как личностный потенциал, черту, характеризующей меру преодоления личности самого себя. Структурными компонентами данного феномена он видит: личностные ресурсы, которые помогают справляться со стрессовыми ситуациями, смыслы (определяют вектор жизнестойкости), гуманистическая этика (критерии выбора путей и способов решения жизненных сложностей). В целом, автор рассматривал жизнестойкость как убеждённость личности справиться с любыми жизненными обстоятельствами и открытость новому [4, с. 211-216].

Исследования жизнестойкости обучающихся юношей показывают, что студенты с высоким уровнем жизнестойкости открыты, проявляют теплоту и заботу о других, лучше контролируют свою внешнюю деятельность, эффективно используют предоставляющиеся возможности, создают условия для удовлетворения личных потребностей и достижения целей, открыты

новому опыту, изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями, знают и принимают различные в себе стороны, включая положительные и отрицательные качества и др. Студенты с низким уровнем жизнестойкости показывают обратную картину: не пользуются своим эмоциональным и интеллектуальным потенциалом, более конфликтны в отношениях с окружающими, испытывают сложности с целеполаганием и достижением поставленных задач и целей, и др. [2, с. 55-59]

Сегодня психологи рассматривают жизнестойкость и психологическое благополучие в контексте профилактики суицидальных намерений подростков и юношей, находятся в поиске оптимальных способов развития и оптимизации их в рамках процесса обучения и воспитания. В рамках диссертационного исследования «Стиль жизни как фактор психологического благополучия» мы изучили взаимосвязь жизнестойкости как компонента стиля жизни и психологического благополучия у юношей-старшеклассников, чтобы наметить потенциальные действия в разработке способов психологического сопровождения в рамках поддержания психического здоровья обучающихся.

Итоги исследования и их обсуждение. Целью исследования стало выявление взаимосвязи параметров психологического благополучия и показателей жизнестойкости у юношей-старшеклассников.

Для оценки уровня переживания субъективного психологического благополучия мы использовали методику «Шкала психологического благополучия К. Рифф», которая предлагает рассматривать переживание психологического благополучия на основании нескольких параметров: позитивные отношения с окружающими, автономия, управление (или: контроль над) средой, личностный рост, цели жизни, самопринятие, и интегральный (общий) показатель психологического благополучия.

Оценка жизнестойкости производилась на основании опросника «Антивитальность и жизнестойкость» Сагалаковой О.А. и Труевцева Д.В. Целью данной методики является выявление параметров антивитальности и жизнестойкости, а именно ресурсов и психологических средств, которые можно использовать при столкновении со стрессорами, в том числе, в ситуациях социального оценивания, фрустрации самооценки. Опросник предназначен для подростков, юношей и людей ранней взрослости. Методика позволяет выявить уровень проявления 14 шкал. Шкалы методики делятся на 2 группы: шкалы жизнестойкости (шкалы: психологическая поддержка, функциональная семья, удовлетворенность жизнью, стремление к успеху, саморегуляция / планирование, позитивный образ будущего) и шкалы антивитальности (шкалы: антивитальные мысли и действия, антивитальные

переживания, страх негативной оценки, микросоциальный конфликт, одиночество/недоверчивость, вредные привычки, тревожные руминации, склонность к антивита́льному поведению).

Выборка исследования состояла из 195 учащихся лицейского звена (10-12 классов) трёх лицеев и одного колледжа мун. Кишинэу, в возрасте от 16 до 19 лет.

Полученные результаты по методикам были статистически проанализированы с помощью коэффициента корреляции Пирсона (r). В Таблице 1 будут представлены результаты корреляционного анализа шкал методик «психологическое благополучие» и «антивита́льность и жизнестойкость».

Таблица 1. Корреляция между шкалами психологического благополучия и шкалами антивита́льности и жизнестойкости по всей выборке (коэффициент корреляции Пирсона, r)

<i>Переменные</i>	<i>Коэффициент корреляции (r)</i>	<i>Порог значимости (p)</i>
Позитивные отношения / Конфликт с группой сверстников	-0,313	$P \leq 0,001$
Позитивные отношения / Одиночество / недоверчивость	-0,369	$P \leq 0,001$
Позитивные отношения / Социально-психологическая поддержка	0,442	$P \leq 0,001$
Управление средой / Антивита́льные переживания	-0,575	$P \leq 0,01$
Управление средой / Функциональная семья	0,361	$P \leq 0,001$
Цели в жизни / Антивита́льные переживания, а именно: шкала «негативный образ будущего»	-0,619	$P \leq 0,001$
Самопринятие / Антивита́льные переживания	-0,554	$P \leq 0,001$
Общее психологическое благополучие / Антивита́льные переживания	-0,555	$P \leq 0,001$
Общее психологическое благополучие / Антивита́льные переживания, а именно: шкала Негативный образ будущего	-0,536	$P \leq 0,001$
Общее психологическое благополучие / Социально-психологическая поддержка	0,399	$P < 0,001$

Общее психологическое благополучие / Функциональная семья	0,477	P < 0,001
Общее психологическое благополучие / Удовлетворенность жизнью	0,393	P < 0,001
Общее психологическое благополучие / Позитивный образ будущего	0,384	P < 0,001

Корреляционные отношения шкалы «*позитивные отношения*» и шкалы «*конфликт в группе сверстников*» характеризуются статистически значимой, обратной и средней связью ($r = -0,313$, $p < 0,001$). Такого рода отношения параметров свидетельствуют о том, что переживание хороших и позитивных отношений с окружающими юноши-старшеклассники испытывают, в первую очередь, если они не находятся в конфликтных отношениях со сверстниками. Другими словами, если в референтной группе юношей не отмечается наличие конфликтов и их общение маркируется как положительное, то эта характеристика переносится на качество коммуникации с другими окружающими людьми.

Отношение шкал «*позитивные отношения*» и «*одиночество/недоверие*» указывает на наличие статистически значимой, обратной и средней связи ($r = -0,369$, $p < 0,001$). Высокий уровень переживания одиночества и/или недоверия юношами определяет низкий уровень ощущения позитивных отношений с окружающими и, соответственно, наоборот. Таким образом, чтобы юноша проявлял заботу об окружающих, эмпатию в общении, шёл на компромисс и сотрудничество, получал удовлетворение от близких, открытых и доверительных отношений с окружающими, нужно снижать переживание одиночества и недоверия.

Существует значимая, прямая, средней интенсивности корреляционная связь между шкалами «*позитивные отношения*» и «*социально-психологическая поддержка*» ($r = 0,442$, $p < 0,001$). Эта связь указывает на необходимость оказания социально-психологической помощи и поддержки юношей-старшеклассников для реализации его потенциала в построении положительной коммуникации с окружающими людьми, т.к. чем качественнее поддержка, тем лучше складываются отношения у юношей.

Шкала «*управление средой*» коррелирует со шкалами «*антивитальные переживания*» ($r = -0,575$, $p < 0,001$) и «*функциональная семья*» ($r = 0,361$, $p < 0,001$). В первом соотношении шкал отмечаем значимую, обратную и сильную взаимосвязь, которая указывает на возможность управлять поведением, влияющими факторами и т.д. только тогда, когда отмечается наличие у старшеклассника витальных, жизнестойких убеждений, переживаний,

мировоззрения. Во втором случае соотношения шкал была получена значимая, прямая, средней интенсивности корреляция, что указывает на обусловленность развития навыков управления окружающей средой семейными факторами: если семья функциональна, поддерживающая для юноши, дающая ему свободу и ответственность, то он эффективнее справляется с вызовами окружающей среды. Другими словами, юноша-старшеклассник ощущает себя компетентным в деятельности тогда, когда он получает поддержку семьи и у него отсутствуют аутоагрессивные мысли, переживания потери ценности жизни и смыслов.

Также, существует значимая, сильная, обратная корреляция между шкалами «цели жизни» и «негативный образ настоящего и будущего», которая является составляющей антивитальных переживаний ($r = -0,229$, $p < 0,001$). Полученная связь указывает на готовность юноши-старшеклассника ставить перед собой посильные, адекватные цели в жизни и достигать их, если образ своего настоящего и будущего оценивается как положительный, подходящий актуальным условиям его жизни.

Шкала «самопринятие» находится в статистически значимой, сильной и обратной корреляционной связи со шкалой «антивитальные переживания» ($r = -0,229$, $p < 0,001$). Такого рода взаимосвязь демонстрирует обусловленность положительного самоотношения, готовность принимать любые стороны своего «Я» отсутствием аутоагрессивных тенденций, размышлений о бессмысленности и ненужности жизни.

«Общий интегральный показатель психологического благополучия» коррелирует статистически значимо, обратно и сильно со шкалами: «антивитальные переживания» ($r = -0,555$, $p < 0,001$), «негативный образ настоящего и будущего» ($r = -0,536$, $p < 0,001$). Этот же показатель психологического благополучия коррелирует значимо, напрямую и средне со многими шкалами жизнестойкости: «социально-психологическая поддержка» ($r = 0,399$, $p < 0,001$), «функциональная семья» ($r = 0,477$, $p < 0,001$), «удовлетворенность жизнью» ($r = 0,393$, $p < 0,001$) и «позитивный образ будущего» ($r = 0,384$, $p < 0,001$). Таким образом, психологическое благополучие в юношеском возрасте, с одной стороны, определено отсутствием и/или сниженным переживанием сильных негативных эмоций, беспомощности, бессмысленности действий, неспособности перенести жизненные трудности, ощущения «отложенной жизни» и других негативных явлений индивидуальной жизни юноши, которые создают напряжение и истощают психологические ресурсы. С другой стороны, высокий уровень субъективного переживания общего психологического благополучия

юношами-старшеклассниками определяется наличием позитивного образа и мыслей о настоящем и будущем; ощущения принадлежности, нужности и полезности в рамках своей семьи; получение психологической поддержки, принятия и уважения со стороны значимых взрослых и сверстников; удовлетворение от учебной деятельности, от качества социального взаимодействия; переживание себя субъектом деятельности, способного влиять на процесс и итог значимой для юноши деятельности. Это помогает юношеу видеть и выстроить позитивную перспективу своего развития и личностного роста в будущем.

Выводы. Исследование показало, что:

1. существует взаимосвязь между психологическим благополучием и жизнестойкостью у юношей-старшеклассников;
2. отсутствие конфликтных отношений со сверстниками, отсутствие переживания бессмысленности действий, усилий и жизни, в целом, низкая интенсивность переживания одиночества и недоверия, негативного отношения к себе, стремление избежать негативных последствий в будущем повышают степень оценки субъективного психологического благополучия;
3. уровень психологического благополучия напрямую коррелирует с наличием социально-психологической поддержки, в том числе, и со стороны семьи, с ощущением принадлежности, полезности, нужности, с наличием положительного образа настоящего и будущего;
4. в рамках воспитательного и обучающего процессов взрослым необходимо нацеливать подростков и юношей на достижения целей, на создание благоприятного образа будущего – создавать мотивацию «к» и избегать мотивировать «от». Давать социально-психологическую поддержку, признавать ценность личности каждого юноши.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АЛЕКСАНДРОВА, Л.А. *К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов.* 2004, вып. 2. с. 82-90. Disponibil: <http://institut.smysl.ru/article/alekseeva.php> [accesat 2025-05-05].
2. ВОДЯХА, С. Жизнестойкость как фактор психологического благополучия. *Личность в современном мире. Сборник научных статей УГПУ.* 2016, с. 55-59. ISSN 159-923.
3. КОЗМАН, Т. Обзор основных подходов к пониманию психологического благополучия в современной психологии. *Practica psihologică modernă. Materialele Conferinței practico-științifice cu participarea internațională*, 23-25 septembrie 2016. Chișinău: S.n., 2017 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”). ISBN 978-9975-46-311-9.

4. НАЛИВАЙКО, Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди. *Вестник интегративной психологии: журнал для психологов*. 2006, нр. 4, с. 211-216. Disponibil: <https://www.mapn.su/publications/journals/vestnik-integrativnoj-psikhologii/2006> [accesat 2025-05-05].
5. RYFF, Carol D., KEYES, C., LEE, M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995, nr. 69, p. 719-727. ISSN 1939-1315.

ÎNCREDEREA ÎN SINE ȘI STAREA DE BINE LA ELEVI⁸

SELF-CONFIDENCE AND WELL-BEING IN SCHOOL STUDENTS

Rodica BALAN, *doctorandă, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Rodica BALAN, *PhD student, univ. assist.,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0002-3431-1870
E-mail: balan.rodica@upsc.md*

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p195-201

Rezumat. În articol se explorează relația complexă și bidirecțională dintre bunăstare și încrederea în sine la elevi, subliniind importanța acestor dimensiuni pentru dezvoltarea psihologică și succesul educațional. Bunăstarea este examinată din multiple perspective teoretice, inclusiv modele propuse de Carol Ryff, Corey Keyes, Ed Diener, Richard Ryan, Martin Seligman și Mihaly Csikszentmihalyi, și este conceptualizată ca o experiență subiectivă a echilibrului emoțional, autoactualizării și funcționării sociale pozitive. Încrederea în sine este definită ca percepția elevului asupra propriilor abilități, influențând motivația, implicarea, reziliența și reglarea emoțională. Studiile prezentate arată că elevii cu o încredere în sine ridicată demonstrează o bunăstare mai mare, se implică activ în procesul educațional și construiesc relații pozitive. Mai mult, un climat educațional de susținere favorizează dezvoltarea unei imagini de sine pozitive. Comisia Europeană subliniază necesitatea unei abordări sistemice în cadrul instituțiilor de învățământ pentru a promova atât bunăstarea, cât și încrederea în sine, implicând toate părțile interesate din domeniul educației. Concluzia generală subliniază faptul că bunăstarea și încrederea în sine sunt esențiale pentru formarea unor tineri echilibrați, motivați și rezilienți, capabili să facă față provocărilor educaționale și sociale.

Cuvinte-cheie: bunăstare, încredere în sine, educație, elevi.

Abstract. The article explores the complex and bidirectional relationship between well-being and self-confidence in students, emphasizing the importance of these dimensions for psychological development and educational success. Well-being examined from multiple theoretical perspectives, including models proposed by Carol Ryff, Corey Keyes, Ed Diener, Richard Ryan, Martin Seligman, and Mihaly Csikszentmihalyi, and is conceptualized as a subjective experience of emotional balance, self-actualization, and positive social functioning. Self-confidence is defined as the student's perception of their own abilities, influencing motivation, engagement, resilience, and emotional regulation. The studies presented show that students with high self-confidence demonstrate greater well-being, actively engage in the educational process, and build positive relationships. Moreover, a

⁸ Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare științifică „Mecanisme psihologice de asigurare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

supportive educational climate fosters the development of a positive self-image. The European Commission highlights the need for a systemic approach within educational institutions to promote both well-being and self-confidence, involving all educational stakeholders. The general conclusion emphasizes that well-being and self-confidence are essential for shaping balanced, motivated, and resilient young individuals capable of facing educational and social challenges.

Keywords: well-being, self-confidence, education, school students.

Starea de bine constituie un concept central în psihologie și sănătatea mintală, fiind abordată din multiple perspective teoretice și empirice. În viziunea lui Carol Ryff, aceasta reflectă o funcționare psihologică optimă și un proces continuu de dezvoltare personală, definit printr-o autoevaluare pozitivă, relații interpersonale sănătoase și un sentiment de evoluție și autorealizare. Corey Keyes propune o perspectivă integrativă, definind starea de bine ca un indicator al sănătății mintale complete, care implică nu doar absența tulburărilor psihice, ci și prezența emoțiilor pozitive și a unei funcționări psihologice echilibrate [7, 10].

Diener, Suh și Oishi se concentrează asupra dimensiunii subiective, considerând starea de bine ca o evaluare personală a propriei vieți, incluzând nivelul de satisfacție și frecvența emoțiilor pozitive. La rândul său, Ryan adaugă componente precum autenticitatea, dezvoltarea personală și satisfacția interioară, evidențiind importanța satisfacerii nevoilor psihologice fundamentale: autonomia, competența și relaționarea socială. Într-o altă direcție, Seligman și Csikszentmihalyi introduc noțiunea de „flux” sau „fericire autentică”, referindu-se la stările în care individul este profund implicat și absorbit în activități semnificative, în acord cu propriile aptitudini și valori. Diversitatea acestor definiții evidențiază complexitatea constructului de „stare de bine” și relevă multitudinea de modalități prin care acesta poate fi conceptualizat și operaționalizat atât în cercetarea științifică, cât și în practica psihologică [3, 9, 11].

În esență, starea de bine poate fi descrisă ca o experiență subiectivă de sănătate și împlinire, care integrează dimensiuni fizice, cognitive, emoționale și sociale ale existenței. Ea reflectă echilibrul perceput în viața cotidiană, capacitatea de a gestiona eficient provocările, precum și predispoziția de a trăi emoții pozitive în cadrul relațiilor interumane și al realizărilor personale. Starea de bine transcende simpla absență a patologiei, reprezentând o trăire complexă și individualizată, influențată de factori culturali, sociali și personali. Astfel, promovarea și susținerea stării de bine reprezintă obiective esențiale ale intervențiilor psihologice contemporane și ale politicilor de sănătate mintală.

Încrederea în sine, la rândul ei, constituie o dimensiune esențială a funcționării psihologice, reflectând convingerea individului în propriile capacități de a atinge

obiectivele propuse și de a gestiona eficient diverse sarcini. Aceasta se formează progresiv, în baza experiențelor reușite, a succeselor repetate și a feedbackului pozitiv primit din mediul social. Un individ cu un nivel ridicat al încrederii în sine abordează situațiile provocatoare cu o atitudine optimistă și determinare, demonstrând o capacitate sporită de adaptare la schimbări și obstacole. În acest sens, încrederea în sine devine un factor protector în fața dificultăților, susținând dezvoltarea rezilienței – capacitatea de a face față stresului și de a se adapta la condițiile în schimbare ale vieții [2, 5].

Relația dintre încrederea în sine și starea de bine la elevi este una complexă și bidirecțională, exercitând o influență profundă asupra dezvoltării lor emoționale, sociale și academice. Încrederea în sine se definește ca percepția elevului asupra propriei capacități de a face față provocărilor și de a atinge obiectivele propuse. Această convingere susține o atitudine pozitivă față de sine și față de mediul educațional, constituind un fundament important al stării de bine psihologice. Elevii cu un nivel ridicat al încrederii în sine manifestă mai mult optimism, motivație intrinsecă și o capacitate superioară de reglare emoțională. Ei sunt înclinați să se implice activ în procesul educațional, să exploreze noi experiențe și să stabilească relații sociale pozitive. De asemenea, în fața dificultăților, demonstrează reziliență și o atitudine constructivă, percepend eșecul ca pe o oportunitate de învățare, nu ca pe un obstacol insurmontabil [6, 8].

În contrast, un nivel scăzut al încrederii în sine poate afecta negativ starea de bine a elevilor, generând insecuritate, teamă de eșec, anxietate și tendințe de retragere socială. Aceste trăiri pot conduce la scăderea satisfacției față de școală și de viață în general, precum și la performanțe academice sub așteptări, cauzate de incapacitatea elevului de a-și valorifica potențialul. În același timp, starea de bine – definită prin echilibru emoțional, sănătate mintală și sentimentul de împlinire personală – susține dezvoltarea încrederii în sine. Elevii care beneficiază de un mediu familial și școlar sprijinitor, în care se simt acceptați, valorizați și înțeleși, sunt mai predispuși să dezvolte o autoevaluare pozitivă și să-și consolideze încrederea în propriile resurse [6, 8].

Prin urmare, încrederea în sine și starea de bine se susțin reciproc: o încredere în sine consolidată favorizează o stare de bine sporită, în timp ce o stare de bine echilibrată contribuie la creșterea încrederii în sine. Crearea unui climat educațional pozitiv, caracterizat prin sprijin emoțional, valorizare și încurajare, este esențială pentru promovarea dezvoltării armonioase a elevilor și pentru cultivarea unei atitudini sănătoase față de sine și față de viață.

În literatura de specialitate contemporană, starea de bine a elevilor este conceptualizată ca o dimensiune esențială a experienței educaționale, cu implicații

directe asupra reușitei școlare, dezvoltării personale și incluziunii sociale. Potrivit Comisiei Europene, starea de bine în școală presupune o stare dinamică în care elevii își pot valorifica potențialul, își pot dezvolta competențele emoționale și sociale și pot face față în mod adaptativ provocărilor cotidiene. Aceasta include participarea activă în procesul educațional, dezvoltarea unui sentiment pozitiv de identitate, formarea unei imagini de sine coerente și echilibrate, precum și menținerea relațiilor interpersonale bazate pe respect și sprijin reciproc. Încrederea în sine este identificată ca o componentă fundamentală a stării de bine, reflectând capacitatea elevului de a se autoregla, de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile decizii și de a manifesta o atitudine pozitivă față de sine și de mediul educațional. Elevii cu un nivel ridicat de încredere în sine tind să se implice activ în activitățile școlare, să manifeste inițiativă și perseverență, să-și stabilească obiective realiste și să valorifice feedbackul constructiv. Această atitudine facilitează nu doar performanța școlară, ci și adaptarea socio-emoțională, contribuind la diminuarea comportamentelor problematice, precum anxietatea de performanță, izolarea socială sau lipsa motivației [4].

Totodată, datele prezentate de Comisia Europeană semnalează o serie de provocări emergente care afectează negativ starea de bine a elevilor: declinul competențelor de bază, creșterea incidenței bullyingului (inclusiv în mediul online), deteriorarea sănătății mintale în rândul adolescenților, precum și scăderea nivelului de satisfacție și implicare a cadrelor didactice. Aceste fenomene, amplificate de presiuni socioeconomice și de lipsa unor resurse adecvate de sprijin psihopedagogic, impun o abordare sistemică a stării de bine în școală. În acest context, Comisia Europeană promovează o abordare integrată la nivelul întregii instituții (*whole-school approach*), care presupune implicarea activă a tuturor actorilor educaționali – profesori, elevi, părinți, consilieri, autorități locale și organizații comunitare – în vederea construirii unui mediu educațional incluziv, sigur și orientat spre dezvoltarea holistică a elevului. Această abordare vizează nu doar promovarea sănătății mintale și emoționale, ci și prevenirea comportamentelor de risc, creșterea sentimentului de apartenență și dezvoltarea unor relații școlare pozitive [4].

Astfel, datele prezentate de Comisia Europeană ne permit să afirmăm că încrederea în sine și starea de bine a elevilor trebuie înțelese ca elemente interdependente ale unui proces educațional eficient. Promovarea unui climat școlar care susține dezvoltarea încrederii în sine prin valorizare, sprijin emoțional, feedback constructiv și implicare activă reprezintă o condiție necesară pentru formarea unor tineri echilibrați, rezilienți și autonomi, capabili să-și gestioneze emoțiile, relațiile și parcursul educațional într-un mod sănătos și responsabil.

Un alt studiu actual, realizat de Akbari și Sahibzada, oferă o perspectivă empirică valoroasă asupra modului în care încrederea în sine influențează procesul de învățare la studenți, evidențiind concluzii ce pot fi extrapolate și în contextul elevilor. Rezultatele cercetării, desfășurată pe un eșantion de 1.375 de studenți de la Universitatea Kandahar, arată că majoritatea participanților manifestau un nivel ridicat de încredere în sine, ceea ce s-a reflectat într-o serie de comportamente educaționale pozitive. Astfel, studenții cu un nivel înalt de încredere în propriile capacități manifestau o implicare crescută în activitățile didactice, o mai mare deschidere în exprimarea opiniilor și o disponibilitate superioară de a interacționa cu profesorii și colegii. De asemenea, acești studenți își stabileau obiective clare de învățare, își mențineau motivația pe parcursul procesului educațional și prezentau o mai bună capacitate de autoreglare emoțională, ceea ce contribuia la diminuarea anxietății legate de performanță. Un aspect relevant pentru susținerea stării de bine este implicarea în activități extracurriculare, care s-a dovedit a fi mai frecventă în rândul celor cu o încredere în sine consolidată. Astfel de activități nu doar că facilitează dezvoltarea competențelor sociale, ci oferă și contexte favorabile pentru exprimarea potențialului individual și consolidarea identității personale – elemente definitorii ale stării de bine în mediul educațional [1].

Studiul subliniază, de asemenea, rolul esențial al mediului educațional în cultivarea încrederii în sine. Autorii recomandă ca școala să devină un spațiu sigur, susținător, în care elevii să primească feedback constructiv, să fie încurajați să-și exprime ideile și să participe activ la procesul educațional. Implementarea unor practici pedagogice centrate pe dezvoltarea socio-emoțională contribuie în mod direct la creșterea stimei de sine și a bunăstării subiective a elevilor. Rezultatele studiului demonstrează încă odată că încrederea în sine nu este doar un predictor al succesului academic, ci și un factor determinant al stării de bine în rândul elevilor. O încredere în sine ridicată favorizează motivația intrinsecă, scade anxietatea și facilitează relațiile sociale pozitive, conturând astfel un profil psihologic adaptativ, necesar atât în contextul școlar, cât și în cel social mai larg [1].

În literatura de specialitate întâlnim încrederea în sine și autoeficacitatea prezentate drept concepte fundamentale în psihologia educațională, ambele având o influență majoră asupra parcursului școlar și asupra stării de bine a elevilor. Încrederea în sine se referă la percepția generală a propriei valori și a capacității de a face față diferitelor situații, în timp ce autoeficacitatea vizează convingerea elevului că poate realiza cu succes anumite sarcini specifice. Deși cele două concepte sunt interdependente, ele reflectă dimensiuni distincte ale funcționării psihologice și comportamentale [2].

Un studiu recent, publicat de Suzy Green și colaboratorii în 2022, subliniază faptul că dezvoltarea încrederii în sine și a autoeficacității în mediul școlar contribuie semnificativ la succesul academic, la implicarea elevilor în activități de învățare și la menținerea echilibrului emoțional. Elevii cu un nivel ridicat de autoeficacitate abordează sarcinile școlare cu mai mult entuziasm, manifestă reziliență în fața obstacolelor și sunt mai predispuși să-și regleze comportamentele în funcție de obiectivele propuse. În mod similar, o încredere în sine bine consolidată reduce riscul apariției stărilor de anxietate, depresie sau demotivare școlară, favorizând astfel o stare generală de bine [5].

Școala, ca mediu de formare și dezvoltare, joacă un rol esențial în modelarea acestor trăsături. Intervențiile pedagogice care vizează sprijinirea elevilor în identificarea resurselor proprii, formularea obiectivelor realiste și monitorizarea progresului personal pot avea un impact considerabil asupra consolidării autoeficacității. Totodată, metodele de predare care implică învățarea prin observare (modelarea socială), oferirea de feedback constructiv, precum și climatul școlar bazat pe acceptare și valorizare individuală, contribuie la întărirea încrederii în sine. Rolul profesorului este esențial în acest proces. Prin stilul său de comunicare, prin așteptările exprimate și prin modul în care valorizează eforturile elevilor, cadrul didactic poate influența pozitiv percepțiile de autoeficacitate și încredere în sine. În acest context, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să includă aspecte ce țin de sprijinul emoțional și psihologic acordat elevilor, nu doar de transmiterea conținutului informativ. Studiul demonstrează că dezvoltarea încrederii în sine și a autoeficacității în școală nu reprezintă doar obiective individuale, ci sunt elemente centrale pentru construirea unei stări de bine durabile în rândul elevilor. Aceste dimensiuni susțin atât performanța academică, cât și adaptarea socio-emoțională și motivația intrinsecă pentru învățare pe termen lung [5, 6, 8].

În articol este evidențiată importanța fundamentală a relației dintre încrederea în sine și starea de bine în contextul educațional, subliniind faptul că acestea nu pot fi abordate izolat, ci ca dimensiuni interdependente ale dezvoltării psihologice a elevilor. Starea de bine este conturată ca un construct complex, multidimensional, care transcende absența tulburărilor și integrează aspecte emoționale, sociale și cognitive ale funcționării optime. Încrederea în sine, la rândul ei, susține implicarea activă în procesul de învățare, motivația intrinsecă, reziliența și autoreglarea emoțională devenind astfel un predictor esențial al succesului școlar și al sănătății mintale.

Studiile analizate confirmă că elevii care beneficiază de un climat educațional sprijinitor, caracterizat prin valorizare, feedback constructiv și relații pozitive, își dezvoltă mai ușor o autoevaluare pozitivă și își consolidează resursele psihologice

necesare pentru adaptare și evoluție. Promovarea unei abordări sistemice, centrate pe dezvoltarea holistică a elevului, constituie o condiție indispensabilă pentru susținerea unei stări de bine durabile și pentru prevenirea dificultăților psiho-emoționale. În acest sens, rolul școlii devine nu doar acela de a transmite cunoștințe, ci și de a forma indivizi autonomi, încrezători, echilibrați și capabili să-și gestioneze provocările vieții într-un mod conștient și sănătos.

BIBLIOGRAFIE

1. AKBARI, O., SAHIBZADA, J. Students' Self-Confidence and Its Impacts on Their Learning Process. *American International Journal of Social Science Research*. 2020, 5(1), 1-15. DOI: 10.46281/aijssr.v5i1.462.
2. BANDURA, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman, 1997. ISBN 978-0716728504.
3. DIENER, E., SUH, E.M., LUCAS, R.E., SMITH, H.L. Subjective well-being: Threedecades of progress. *Psychological Bulletin*. 1999, 125(2), 276-302. DOI: 10.1037/0033-2909.125.2.276.
4. EUROPEAN COMMISSION. *Wellbeing at School. European Education Area*. Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school>.
5. GREEN, S., FALECKI, D., LEACH, C. Self-confidence and self-efficacy development in schools. *Applied Positive Psychology: Schools, Universities and Beyond*. Routledge, 2021, pp. 85-100. DOI: 10.4324/9781003228158-6.
6. IORDACHE, C. *Psihologia educațională. Fundamente și aplicații*. Editura Universitară, 2016. ISBN 978-606-28-0562-9.
7. KEYES, C.L.M. *Mental Well-Being: International Contributions to the Study of Positive Mental Health*. Dordrecht: Springer, 2013. DOI: 10.1007/978-94-007-5195-8.
8. MIRON, L. *Psihologia copilului. Ghid pentru învățători și părinți*. Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1060-4.
9. RYAN, R.M., DECI, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
10. RYFF, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989, 57(6), 1069-1081. DOI: 10.1037/0022-3514.57.6.1069.
11. SELIGMAN, M.E.P., CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*. 2000, 55(1), 5-14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5.

VALORIFICAREA STĂRII DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL: NOI PARADIGME ȘI OPORTUNITĂȚI⁹

VALUING WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL SYSTEM: NEW PARADIGMS AND OPPORTUNITIES

Angela CUCER, *dr., conf.cercetător,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Liliana BLANARU, *doctorandă,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela CUCER, *PhD, Assoc. Prof.,*
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9304-9791
E-mail: cucer.angela@upsc.md

Liliana BLANARU, *PhD student,*
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
E-mail: lilianablanaru558@yahoo.com

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p202-208

Rezumat. În articolul de față este analizat modul în care starea de bine (bunăstarea fizică, emoțională și socială) poate fi valorificată în sistemul educațional contemporan, evidențiind necesitatea unei schimbări de paradigmă. Se argumentează că scopul educației trebuie redefinit dincolo de performanțele academice strict cuantificabile, pentru a include dezvoltarea elevilor ca ființe umane integrate și reziliente. De asemenea, se abordează și principalele obstacole ce trebuie depășite, precum mentalitățile tradiționale, lipsa de pregătire a personalului sau presiunea evaluărilor standardizate. În concluzii se subliniază că integrarea autentică a stării de bine în educație reprezintă o oportunitate strategică de a forma elevi nu doar performanți academic, ci și sănătoși, împliniți și pregătiți pentru provocările societății contemporane.

Cuvinte-cheie: stare de bine, paradigme educaționale moderne, conectare, învățare socio-emoțională.

Abstract. This paper analyzes how well-being (physical, emotional and social well-being) can be valued in the contemporary educational system, highlighting the need for a paradigm shift. It is argued that the purpose of education must be redefined beyond strictly quantifiable academic performance, to include the development of students as integrated and resilient human beings. It also addresses the main obstacles that need to be overcome, such as

⁹ Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

traditional mentalities, lack of staff training, or the pressure of standardized assessments. The conclusions emphasize that the authentic integration of well-being in education represents a strategic opportunity to train students who are not only academically successful, but also healthy, fulfilled and prepared for the challenges of contemporary society.

Keywords: well-being, modern educational paradigms, connection, socio-emotional learning.

Introducere. Într-o lume în continuă schimbare, marcată de provocări sociale, economice și tehnologice, educația se vede nevoită să se transforme dintr-un sistem rigid, centrat exclusiv pe performanță, într-un spațiu în care starea de bine a elevilor și profesorilor devine o prioritate. Tot mai multe cercetări arată că *starea de bine* – fizică, emoțională și mintală – nu este doar un „bonus” în actul educațional, ci o condiție esențială pentru învățare autentică, dezvoltare personală și succes pe termen lung. Dacă în mod tradițional succesul școlar era definit aproape exclusiv prin prisma notelor și a performanțelor la examene, astăzi se recunoaște pe plan internațional că educația nu mai poate fi doar despre rezultate academice, ci și despre dezvoltarea elevului ca om în toată complexitatea sa.

Importanța bunăstării în educație a fost accentuată și de crizele recente, precum pandemia COVID-19, care a pus școlile în fața unor provocări fără precedent. În perioada de învățare la distanță, mulți educatori și părinți *au realizat că menținerea stării emoționale pozitive a copiilor este prioritară*, chiar mai importantă decât parcurgerea strictă a tuturor conținuturilor curriculare planificate. Astfel, s-a văzut clar că fără conectare umană și suport emoțional, procesul educativ suferă. Această lecție a pandemiei a catalizat și mai mult discuțiile despre necesitatea integrării sistematice a bunăstării în educație, nu ca pe un lux sau un subiect periferic, ci ca pe un obiectiv central al școlii contemporane.

Redefinirea scopului educației. Scopul fundamental al educației a fost subiect de reflecție de-a lungul timpului, însă contextul actual cere o actualizare a acestuia. Tradițional, școala a fost văzută în primul rând ca mijloc de transmitere a cunoștințelor și de formare a competențelor intelectuale necesare pe piața muncii. Succesul era adesea măsurat prin note, examene și realizări academice obiective. În prezent, tot mai multe voci din domeniul științelor educației și al psihologiei dezvoltării susțin că această viziune îngustă este depășită și chiar nocivă, dacă ignoră componenta de bunăstare a elevului.

Decenii la rând, educația a fost guvernată de paradigme centrate pe acumularea de cunoștințe, evaluare standardizată și competiție. Însă în fața valului de anxietate, burnout, abandon școlar și alienare, tot mai mulți specialiști cer o reconfigurare a sistemului, în care *omul* – cu emoțiile, nevoile și potențialul său – să fie pus în centrul procesului educațional.

Organizația Mondială a Sănătății definește starea de bine ca „o stare în care individul își realizează abilitățile, poate face față stresului cotidian, lucrează productiv și contribuie la comunitate”. În școală, acest lucru înseamnă ca elevul să se simtă văzut, înțeles, acceptat și încurajat, iar cadrul didactic să aibă sprijin, autonomie și un climat sănătos de lucru.

Școala, fiind singura instituție socială prin care trec în mod obligatoriu aproape toți copiii timp de mulți ani, are o responsabilitate unică de a contribui la bunăstarea lor generală. Văzută din această perspectivă, educația devine un determinant al sănătății și fericirii populației, putând ajuta la ruperea ciclurilor de sărăcie, la reducerea inegalităților și la crearea unor comunități reziliente. Așadar, a valorifica starea de bine în educație nu este doar un demers pentru beneficiul individual al elevilor, ci și un imperativ social.

Noi paradigme: de la control la conectare. Schimbarea paradigmatelor educaționale implică trecerea de la modele bazate pe control, ierarhie și conformism către unele bazate pe conectare, colaborare și empatie. Printre conceptele-cheie care câștigă teren se numără:

- educația socio-emoțională (SEL): învățarea despre emoții, empatie, gestionarea conflictelor și luarea deciziilor responsabile;
- mentalitatea de creștere (*growth mindset*): convingerea că abilitățile pot fi dezvoltate prin efort și perseverență;
- pedagogia relațională: accentul pe relațiile sănătoase profesor-elev, cu rol de sprijin și îndrumare, nu doar de autoritate;
- abordările traume-informed: crearea unui mediu sigur pentru copiii care au trecut prin experiențe dificile.

Toate acestea conduc la o școală în care accentul se mută de pe „ce învață” elevul, pe „cine devine” acesta.

Noua paradigmă propusă este cea a conectării, empatiei și colaborării. Trecerea „de la control la conectare” implică re poziționarea rolului cadrului didactic: din *gardian al disciplinei și transmițător de informație*, profesorul devine *mentor, facilitator al învățării și susținător al dezvoltării emoționale*. În loc ca regula de aur să fie „tăcerea și ascultarea”, noua paradigmă promovează „dialogul și participarea activă”. Elevii sunt încurajați să-și exprime opiniile, să pună întrebări, să colaboreze unii cu alții și cu profesorul, construind împreună experiența de învățare. Acest mediu de respect reciproc și suport contribuie direct la starea lor de bine, pentru că le satisface nevoi psihologice fundamentale: nevoia de *apartenență* (simt că fac parte dintr-o comunitate școlară unde contează), nevoia de *autonomie* (vocea lor este ascultată) și nevoia de *competență* (se simt capabili să reușească dacă au sprijin). Un exemplu concret al trecerii la această nouă paradigmă a fost observat în contextul

educației online din perioada pandemică. Profesorii din ciclul preșcolar și primar au raportat că *obiectivul principal al interacțiunii, în condițiile predării la distanță, a devenit conectarea directă cu copilul*, mai presus de transmiterea rigidă a conținuturilor.

În esență, paradigma conectării presupune și o schimbare de mentalitate în rândul cadrelor didactice și al managerilor școlari: renunțarea la cultura fricii (unde autoritatea se impune prin sancțiuni, iar elevul ascultă de teamă) și adoptarea unei culturi a încrederii (unde autoritatea se câștigă prin relație pozitivă, iar elevul cooperează din respect și motivație intrinsecă).

Această transformare nu este întotdeauna ușoară, dar exemple din practică arată că este posibilă. Școli care au adoptat modelul „disciplinei pozitive” sau al „practicilor restaurative” înlocuiesc pedepsele rigide cu dialogul și repararea relațiilor, consolidând astfel sentimentul de apartenență al elevilor. Profesorii care se poziționează ca mentori observă că elevii devin mai deschiși, mai cooperanți și își asumă mai ușor responsabilitatea pentru propria învățare.

În concluzie, paradigma *de la control la conectare* reorientează întregul proces educativ spre dimensiunea umană a școlii: elevul nu mai este tratat ca „obiect” ce trebuie modelat, ci ca subiect activ, cu nevoi, emoții și potențial ce pot înflori într-un mediu relațional sănătos.

Oportunități practice pentru implementare. Integrarea stării de bine în viața școlii nu presupune doar o reformă curriculară, ci și transformări în mentalități, relații și infrastructură. Iată câteva direcții concrete:

1. Formarea cadrelor didactice

Profesorii sunt primii gardieni ai stării de bine în școală. Programele de dezvoltare profesională pot include:

- tehnici de comunicare empatică,
- gestionarea stresului și prevenirea burnoutului,
- metode de predare care încurajează colaborarea, creativitatea și autonomia.

2. Climatul școlar

O școală prietenoasă este una în care:

- elevii se simt în siguranță să se exprime,
- greșeala este văzută ca oportunitate de învățare,
- există reguli clare, dar aplicate cu blândețe.

Mici modificări, precum pauze active, colțuri de liniște, sesiuni de mindfulness, pot avea un impact semnificativ.

3. Participarea elevilor

Implicarea elevilor în luarea deciziilor privind viața școlii le oferă un sentiment de control și apartenență. Consiliile elevilor, proiectele de serviciu în comunitate sau cluburile tematice sunt exemple valoroase.

4. Parteneriate cu familia și comunitatea

Școala nu poate susține starea de bine singură. Colaborarea cu părinții, specialiștii (consilieri, psihologi) și organizațiile neguvernamentale aduce resurse și soluții adaptate nevoilor reale.

La nivel de cultură organizațională a școlii, există modele ce pot ghida implementarea sistematică a stării de bine. Un exemplu este modelul finlandez „Konu și Rimpelä” (2002), care împarte bunăstarea școlară în patru domenii-cheie: (1) condițiile de lucru (mediu fizic, orar, organizare, servicii de masă și sănătate etc.); (2) relațiile din comunitatea școlară (climat, relația profesor-elev, colegialitatea între elevi, parteneriatul cu părinții, prevenirea bullyingului); (3) mijloacele de realizare personală (feedback constructiv, încurajarea și creșterea stimei de sine a elevilor) și (4) starea de sănătate (grija față de elevii cu probleme de sănătate, suport pentru situații de boală sau epidemii). Oportunitatea pentru școli este de a folosi un astfel de cadru de referință pentru a-și diagnostica starea de bine pe fiecare dimensiune și a dezvolta un plan de acțiune integrat.

Rolul conducerii școlii este esențial în implementarea acestor oportunități. Directorii pot deveni adevărați *lideri ai bunăstării*, așa cum sugerează modelul „Casa stării de bine” propus de consultantul Mark Solomons și preluat de Anca Tîrcă. Conform acestui model, directorul pune fundația casei prin propriul comportament: „Directorul ar trebui să facă din școală o casă a stării de bine, a cărei fundație să o pună chiar el, prin modul în care își tratează colegii, îi sprijină și le apreciază munca”.

Nu în ultimul rând, implicarea părinților și a comunității reprezintă un teren fertil de oportunități. O școală orientată spre bunăstare nu acționează în izolare, ci caută să educe și părinții în privința importanței echilibrului emoțional și a sănătății mintale. Se pot organiza ateliere sau sesiuni de informare pentru părinți despre cum să sprijine acasă bunăstarea copiilor (program de somn, alimentație sănătoasă, limitarea stresului, comunicare deschisă).

În concluzie, oportunitățile practice de a valorifica starea de bine în educație sunt numeroase și la îndemână. Cheia este abordarea intențională și integrată: fiecare nivel – de la ora de curs la climatul școlar și relația cu familia – trebuie activat în direcția susținerii bunăstării.

Obstacole de depășit. Chiar dacă direcția este clară, implementarea reală întâmpină unele provocări:

- lipsa de formare specifică pentru profesori și directori;

- supraîncărcarea programei și a cerințelor administrative;
- cultura performanței cu orice preț;
- nevoia de politici coerente la nivel național care să susțină școlile în această tranziție.

Totuși, aceste obstacole nu trebuie să descurajeze, ci să determine un efort comun – educație, administrație, societate – pentru a construi un sistem educațional uman, sustenabil și incluziv.

Obstacolele în calea valorificării stării de bine în educație sunt atât de natură culturală (mentalități, rezistență la schimbare), cât și de natură structurală (evaluări, curriculum, resurse, politici). Conștientizarea lor este primul pas spre soluționare. Acolo unde s-au luat măsuri – de exemplu, în școlile care și-au format toți profesorii pe teme de educație socio-emoțională sau în țările care au reformat sistemele de evaluare – rezultatele încep să se vadă sub forma unor elevi mai implicați și mai echilibrați. Provocarea rămâne ca aceste obstacole să fie abordate frontal de către factorii de decizie și de comunitatea educațională, pentru ca viziunea unei școli cu adevărat orientate spre bunăstarea elevilor și profesorilor să devină realitate.

Concluzii. Într-o epocă marcată de instabilitate și incertitudine, școala trebuie să fie un loc de siguranță, de sens și de echilibru. Valorificarea stării de bine nu este doar o tendință modernă, ci o necesitate profundă. O educație care dezvoltă nu doar mintea, ci și inima va forma cetățeni capabili să creeze o lume mai sănătoasă, mai empatică și mai echitabilă.

Bunăstarea în educație nu se poate rezuma la proiecte izolate sau la sloganuri, ci trebuie integrată sistematic, cu susținere la toate nivelurile: politici educaționale, management școlar, practică la clasă, colaborare cu familia. Depășirea acestor obstacole cere efort concertat și perseverent. Este nevoie de leadership vizionar (directori și factori de decizie care să prioritizeze bunăstarea), de formarea continuă a profesorilor (pentru a le oferi instrumentele și încrederea de a aplica noile abordări) și de adaptări structurale (regândirea evaluărilor, suplimentarea consilierilor, flexibilizarea programei) pentru a crea contextul propice schimbării. De asemenea, trebuie continuată munca de conștientizare în rândul tuturor actorilor (inclusiv părinți și elevi) cu privire la beneficiile pe termen lung ale unui mediu educațional care pune accentul pe fericire și sănătate, nu doar pe note.

Transformarea începe cu întrebări simple: *Ce simt copiii noștri când pășesc în școală? Se simt în siguranță? Se simt văzuți? Se simt inspirați?* Răspunsurile ne arată calea.

Educația, în forma sa cea mai înaltă, are menirea nu doar să transmită cunoștințe, ci să *transforme vieți*. Iar integrarea bunăstării în educație este calea către îndeplinirea cu adevărat a acestei meniri.

BIBLIOGRAFIE

1. BERG, J., OSHER, D., SAME, M.R., NOLAN, E., BENSON, D., JACOBS, N. *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research, 2017, 51-70.
2. CERBUȘCA, P. *Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Analiza politicilor educaționale în condițiile stării de urgență*. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2020.
3. COJOCEA, M., PETCU, I.E., MILĂȘAN, A.R. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice*. București: Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație, 2021. Disponibil: <https://www.edumi.ro/wp-content/uploads/2022/01/Starea-de-bine.pdf>.
4. KIPTIONY, G.J. *Shifting the paradigm: A critical review of educational approaches for fostering learner well-being*. 2024, 3(1), 1-13.
5. KONU, A., RIMPELĂ, M. *The School Well-being Model*. Finlanda, 2002.
6. PHAM, S.V. The Influence of Social and Emotional Learning on Academic Performance, Emotional Well-Being, and Implementation Challenges. *International Journal of Learning Reformation in Elementary Education*. 2024.
7. RODAWELL – Centrul Româno-Danez pentru Starea de Bine a Copiilor. *Educație cu stare de bine – Ghid practic*. București: Universitatea din București, 2021.
8. TÎRCĂ, A. *Hai cu starea de bine în școală*. București: Corint, 2021.
9. VRĂSMAȘ, T. *Educația incluzivă: provocări și soluții*. Iași: Polirom, 2017.

STAREA DE BINE CA FUNDAMENT AL EDUCAȚIEI: EXPLORAREA ABORDĂRILOR NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

WELL-BEING AS THE FOUNDATION OF EDUCATION: EXPLORING NATIONAL AND INTERNATIONAL APPROACHES

Rodica GHIMPU, *doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
profesoară, Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan”,
Galați, România*

Rodica GHIMPU, *PhD student,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau,
Teacher, Special Secondary School “Constantin Pufan”,
Galati, Romania
ORCID: 0009-0005-1513-6669
E-mail: biarod17@yahoo.com*

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p209-217

Rezumat. Starea de bine a elevilor reprezintă un element esențial în educație, având impact direct asupra performanței academice, a dezvoltării emoționale și sociale. Abordările naționale și internaționale privind promovarea bunăstării în școli sunt variate, reflectând contextul cultural, economic și educațional al fiecărei țări. În ultimele decenii, importanța educației în promovarea sănătății mintale și emoționale a devenit tot mai evidentă, fiind susținută de cercetări științifice care subliniază legătura strânsă dintre bunăstare și succesul educativ. În contextul educațional contemporan, promovarea stării de bine a elevilor se confruntă cu multiple provocări, dar și cu oportunități pentru viitor. În această secțiune, vom explora principalele dificultăți cu care se confruntă sistemele educaționale în integrarea bunăstării și tendințele emergente care ar putea modela viitorul educației.

Cuvinte-cheie: stare de bine, educație, abordare, integrare.

Abstract. Pupils' well-being is an essential element in education, having an impact directly on academic performance, emotional and social development. National and international approaches to promoting well-being in schools are varied, reflecting the cultural, economic and educational context of each country. In recent decades, the importance of education in promoting mental and emotional health has become increasingly evident and is supported by scientific research emphasizing the close link between well-being and educational success. In the contemporary educational context, promoting student well-being faces multiple challenges, but also opportunities for the future. In this section, we explore the main challenges facing education systems in mainstreaming well-being and emerging trends that could shape the future of education.

Keywords: well-being, education, approach, integration.

Conceptul de stare de bine în educație. Starea de bine în mediul educațional transcende dimensiunea sănătății fizice, integrând totodată componente esențiale precum echilibrul emoțional, stabilitatea mintală și adaptarea socială. Starea de bine este conceptualizată ca un construct complex ce îmbină experiența emoțiilor pozitive cu o funcționare optimă la nivel individual, un concept multidimensional, care cuprinde fericirea, satisfacția de viață, abilitățile de a face față stresului și relațiile interpersonale sănătoase. De asemenea, acest concept este influențat de factori precum mediul școlar, relațiile cu cadrele didactice, suportul social și activitățile extracurriculare [7, p. 137].

În contextul educațional, promovarea stării de bine poate duce la îmbunătățirea abilității elevilor de a învăța, deoarece un elev care se simte bine emoțional este mai capabil să-și concentreze atenția asupra activităților academice. Starea de bine contribuie la reducerea absenteismului și a comportamentelor disruptiv-violente, favorizând astfel un mediu educațional mai stabil și mai productiv [idem, p. 140].

Abordări internaționale în promovarea stării de bine în educație

➤ În Statele Unite

Noțiunea de bunăstare a fost integrată în cadrul educațional prin diverse inițiative și politici. În special, începând cu anul 2000, Departamentul de Educație din Statele Unite a încurajat implementarea unor programe care să promoveze sănătatea mintală și fizică a elevilor, cum ar fi Programul pentru sănătate și bunăstare a elevilor [8, p. 84]. Acesta include strategii pentru promovarea unui mediu de învățare sănătos și sigur, având în vedere că elevii care se simt sprijiniți și în siguranță sunt mai predispuși să aibă performanțe academice bune [4, p. 479].

În plus, programul Social-Emotional Learning (SEL), implementat în numeroase școli din Statele Unite, pune accentul pe dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională, empatie și rezolvare a conflictelor. Implementarea programelor SEL în școli duce la îmbunătățirea stării de bine a elevilor și a performanței școlare [2, p. 415].

➤ În Regatul Unit al Marii Britanii

Procedeele de promovare a stării de bine sunt reglementate de politici educaționale care includ promovarea unei educații holistice, care ia în considerare atât nevoile cognitive, cât și cele emoționale ale elevilor. Școlile sunt încurajate să adopte un curriculum bazat pe bunăstare, care să includă atât educația emoțională, cât și activități fizice care contribuie la dezvoltarea unui stil de viață sănătos [3, p.51].

Un exemplu relevant este implementarea Strategiei naționale pentru bunăstare în școli, care promovează integrarea sănătății mintale în cadrul politicilor educaționale. Aceasta include sesiuni de consiliere și sprijin psihologic pentru elevi

și instruirea cadrelor didactice pentru a recunoaște semnele de stres și anxietate la elevi [12, p. 127].

➤ **În Finlanda**

Modelul educațional finlandez este recunoscut la nivel internațional pentru focalizarea sa asupra bunăstării elevilor. În această viziune, educația este percepută ca un drept de bază, iar asigurarea stării de bine a copiilor reprezintă o componentă centrală a procesului educațional [9, p. 85]. Totodată, sistemul din Finlanda promovează o abordare a învățării activ-participative, menită să dezvolte nu doar competențele academice, ci și aptitudinile sociale și emoționale ale elevilor. Finlanda include, de asemenea, sesiuni de educație emoțională în cadrul curriculumului școlar, iar consilierea psihologică este disponibilă pentru toți elevii, care se bucură de un nivel ridicat de satisfacție și încredere în sistemul educațional datorită abordărilor axate pe bunăstare [14, p. 133].

➤ **În Japonia**

Promovarea stării de bine este strâns legată de educația caracterului și a valorilor sociale. Programele educaționale din școlile japoneze integrează activități care cultivă respectul reciproc, empatia și spiritul de echipă. Programul „Moral Education” este un exemplu de abordare a bunăstării emoționale, în care elevii sunt învățați să-și dezvolte abilități de autogestionare a emoțiilor și să-și îmbunătățească relațiile cu ceilalți [18, p. 102].

Studiile arată că elevii japonezi beneficiază de un sistem de învățământ care nu doar că îmbunătățește performanțele academice, dar și le sprijină dezvoltarea psihologică și socială, contribuind la o stare de bine generală [10, p. 78].

➤ **În Australia**

Australia a adoptat un cadru național de politici educaționale care include bunăstarea elevilor ca parte a strategiei naționale pentru educație. The Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) promovează integrarea unui curriculum care include educația socio-emoțională ca o componentă-cheie a învățământului. Shute et al. [19, p. 139] sugerează că în Australia, educația pentru bunăstare este integrată în toate domeniile curriculumului, iar școlile sunt încurajate să adopte o abordare holistică care să sprijine dezvoltarea emoțională și socială a elevilor, pe lângă dezvoltarea academică. Proiectele educaționale din Australia pun accentul pe dezvoltarea abilităților de rezolvare a conflictelor și promovarea unui climat de respect și includere în școli.

Un exemplu de bună practică este programul Kids Matter, un cadru destinat sprijinirii sănătății mintale și bunăstării copiilor în școli. McLellan afirmă că Kids Matter a avut un impact semnificativ asupra reducerii stresului și anxietății în rândul

elevilor și a îmbunătățit performanțele acestora în cadrul activităților educaționale [13, p. 45].

➤ **În Suedia**

Este una dintre țările care a adoptat o abordare națională integrată a promovării stării de bine în școli, concentrându-se pe educația emoțională, dezvoltarea personală și incluziunea socială. În școlile suedeze, elevii beneficiază de un cadru educațional care încurajează echilibrul între învățarea academică și sprijinul pentru sănătatea mintală.

În Suedia, educația pentru bunăstare este încorporată în curriculumul național prin cursuri de educație pentru viață, care abordează problemele de sănătate mintală, relațiile interpersonale și abilitățile de gestionare a stresului [5, p. 72]. De asemenea, programele școlare din Suedia pun accentul pe formarea profesorilor în identificarea și sprijinirea elevilor cu probleme de sănătate mintală. Profesorii suedezi sunt instruiți pentru a înțelege complexitatea bunăstării elevilor și pentru a crea un mediu educațional în care toți elevii se simt în siguranță și susținuți [20, p. 60].

Un exemplu remarcabil al succesului abordării suedeze este programul „Well-being in Schools”, care include sesiuni de educație pentru sănătate mintală și sprijin psihologic integrat în curriculum. Acest program a demonstrat o reducere semnificativă a anxietății și stresului în rândul elevilor, promovând în același timp un climat de încredere și respect în școli [20, p. 65].

Provocări în promovarea stării de bine în educație

• Lipsa resurselor și asistenței financiare

Unul dintre cele mai mari impedimente pentru promovarea bunăstării în educație este lipsa resurselor financiare și a infrastructurii adecvate. În multe școli, în special în zonele defavorizate, există o lipsă de personal instruit în domeniul sănătății mintale și un acces limitat la servicii de consiliere și suport psihologic. Chiar și atunci când există voință politică, finanțarea insuficientă pentru programele de sănătate mintală în școli face imposibilă implementarea unor soluții de lungă durată [17, p. 176].

• Rezistența la schimbare în sistemele educaționale

Sistemele educaționale din multe țări sunt încă orientate preponderent pe evaluarea academică, punând mai puțin accentul pe dezvoltarea emoțională și socială a elevilor. Aceasta se datorează, în parte, normelor educaționale tradiționale și testării standardizate. Provocarea majoră constă în integrarea educației pentru bunăstare în curriculum fără a sacrifica performanțele academice. Aceasta se află în contradicție cu tendințele educaționale internaționale care promovează un echilibru între educația academică și cea emoțională [2, p. 416].

- **Problemele de sănătate mintală ale elevilor**

Sporirea problemelor de sănătate mintală în rândul elevilor reprezintă o altă provocare majoră. Anxietatea, depresia și stresul sunt tot mai frecvente în rândul tinerelor generații, ceea ce afectează nu doar starea lor de bine, ci și performanța școlară. Aproape 1 din 5 adolescenți se confruntă cu tulburări de sănătate mintală, iar majoritatea nu primesc suportul necesar. Aceste probleme necesită intervenții timpurii și resurse suficiente pentru a sprijini elevii în gestionarea stării lor emoționale.

Tendențe în promovarea stării de bine în educație

- **Tehnologia în sprijinul stării de bine**

Tehnologia este văzută din ce în ce mai mult ca un instrument de sprijin pentru sănătatea mintală și emoțională a elevilor. Aplicațiile pentru mindfulness, meditație și gestionarea stresului au câștigat popularitate în școli, fiind integrate în programele educaționale. Tehnologiile emergente, cum ar fi aplicațiile de sănătate mintală, pot oferi elevilor instrumente accesibile și eficiente pentru a-și gestiona emoțiile și stresul, ajutându-i să-și îmbunătățească starea de bine [16, p. 245].

- **Integrarea educației pentru bunăstare în curriculum**

O tendință globală emergentă este integrarea educației pentru bunăstare în curriculumul școlar, un concept susținut de mai multe țări europene și nord-americane. În Finlanda, de exemplu, educația pentru bunăstare este deja o componentă esențială a programelor educaționale, iar în Marea Britanie există o mișcare în creștere pentru includerea învățământului socio-emoțional ca parte din curriculumul standard. Potrivit lui Niemi [14, p. 129], Finlanda reprezintă un exemplu de bune practici în ceea ce privește integrarea educației pentru bunăstare, unde elevii sunt învățați nu doar materii academice, dar și abilități de viață care le sprijină dezvoltarea emoțională.

- **Colaborarea intersectorială**

O altă tendință importantă este colaborarea între sectorul educațional, social și de sănătate. Organizarea serviciilor de sprijin într-un cadru colaborativ poate contribui la o abordare mai holistică a sănătății și bunăstării elevilor. Colaborarea între profesioniști din diverse domenii poate ajuta la identificarea timpurie a problemelor și la furnizarea unui sprijin complet și integrat.

- **Proiecte de suport psihologic la nivel global**

În multe țări, există inițiative educaționale care promovează intervenții psihologice și consiliere profesională pentru elevi. Proiectele de tipul School-based Mental Health Programs (SBMH), implementate în diverse colțuri ale lumii, sunt un exemplu de integrare a serviciilor psihologice în școli. Un exemplu notabil este proiectul „Mental health in schools” din Statele Unite, care oferă servicii de

consiliere și psihoterapie în cadrul școlilor, pentru a ajuta elevii să facă față problemelor de sănătate mintală. Aceste programe sunt esențiale pentru îmbunătățirea stării de bine a elevilor, reducându-le nivelul de stres și anxietate [15, p. 101].

Integrarea educației pentru bunăstare în curriculumul național

Abordările internaționale subliniază importanța integrării educației pentru bunăstare în curriculumul național. În Suedia, de exemplu, educația pentru viață include teme de sănătate mintală și gestionarea emoțiilor, iar acest lucru este încorporat direct în curriculumul național. Sistemul educațional suedez încurajează dezvoltarea socială și emoțională a elevilor prin programe specifice incluse în curriculum, care abordează sănătatea mintală și gestionarea stresului [5, p.72].

Importanța formării cadrelor didactice

Un aspect esențial al promovării stării de bine în școli este formarea continuă a cadrelor didactice. În Suedia, profesorii sunt pregătiți să recunoască semnele de stres și anxietate și sunt instruiți să aplice tehnici de sprijin emoțional în timpul activităților educaționale. Formarea cadrelor didactice este esențială pentru crearea unui cadru de învățare securizat, care să susțină sănătatea psihică a studenților [20, p.60].

Abordări integrale în promovarea stării de bine a elevilor

În Olanda și Japonia accentul este pus pe abordările holistice care integrează sănătatea fizică, emoțională și socială a elevilor. Programele din Țările de Jos integrează sănătatea mintală și fizică, creând un mediu educațional complet, care sprijină elevii din toate perspectivele. Aceste abordări multidimensionale sunt esențiale pentru reducerea stresului și prevenirea problemelor de sănătate mintală [12, p. 129].

Importanța colaborării între diverse domenii

Colaborarea între domeniul educațional și cel al sănătății este esențială în promovarea stării de bine. În Canada, un cadru educațional care implică profesioniști din domeniul educației și sănătății mintale, cum ar fi psihologi și consilieri, ajută la sprijinirea elevilor și la prevenirea problemelor de sănătate mintală. Abordările unite au un efect notabil asupra succesului pe termen lung al elevilor [6, p. 36].

Crearea unui mediu sigur și incluziv

Crearea unui mediu de învățare incluziv și sigur este o prioritate în țări precum Suedia și Japonia. În Japonia, educația socio-emoțională este fundamentată pe respectul reciproc și pe crearea unui mediu în care fiecare elev se simte acceptat și sprijinit. Aceasta contribuie semnificativ la reducerea anxietății și a stresului în rândul elevilor [21, p. 102].

Impactul pe termen lung al promovării bunăstării în educație

Promovarea stării de bine are un impact semnificativ pe termen lung. Programele care ajută elevii să gestioneze stresul și să construiască abilități de coping pot reduce semnificativ riscul de apariție a problemelor de sănătate mintală în viitor. Intervențiile timpurii în școli contribuie la prevenirea problemelor de sănătate mintală pe termen lung și la dezvoltarea unei sănătăți emoționale solide [11, p. 13].

Necesitatea unei abordări personalizate

Fiecare elev are nevoi diferite, iar educația pentru bunăstare trebuie să răspundă acestor nevoi individuale. Un model personalizat de educație socio-emoțională este esențial pentru a sprijini dezvoltarea bunăstării fiecărui elev, luând în considerare diferențele individuale. Abordările personalizate ajută elevii să se simtă înțeleși și sprijiniți în moduri care sunt relevante pentru experiențele lor individuale [1, p. 76].

În concluzie, promovarea stării de bine în educație este un proces complex, care implică multiple strategii educaționale și intervenții care se completează reciproc. Abordările internaționale subliniază importanța unei educații holistice, care integrează sănătatea mintală, educația emoțională, sprijinul psihologic și colaborarea între diferite sectoare. Prin implementarea unor politici educaționale care pun accentul pe bunăstarea studenților, școlile, pot contribui la dezvoltarea unui sistem educațional mai echitabil și durabil, care susține succesul pe termen lung al fiecărui student.

Abordările naționale în promovarea stării de bine în educație variază semnificativ în funcție de contextul cultural și politic al fiecărei țări. Cu toate acestea, există o tendință globală de a integra educația socio-emoțională în curriculum și de a promova un climat educațional care sprijină dezvoltarea holistică a elevilor. Finlanda, Regatul Unit, Statele Unite și Australia reprezintă modele de succes care demonstrează importanța educației pentru bunăstare ca fundament al unui sistem educațional modern și echilibrat.

Abordările internaționale în promovarea stării de bine în educație reflectă o diversitate de strategii, care includ atât intervenții individuale, cât și politici educaționale naționale. De la educația pentru viață în Suedia, la programele de sănătate mintală în Japonia și Țările de Jos, fiecare țară adoptă soluții care răspund nevoilor culturale și sociale ale elevilor. Modelele internaționale subliniază importanța integrării educației socio-emoționale în curriculum și sprijinirea bunăstării elevilor prin colaborări între profesioniști din domenii diverse.

Promovarea stării de bine în educație reprezintă un aspect esențial al învățământului modern, iar analiza abordărilor internaționale ne oferă o înțelegere mai profundă a modului în care diferite țări integrează sănătatea mintală și bunăstarea

elevilor în sistemele lor educaționale. După examinarea diverselor strategii implementate la nivel internațional, putem formula câteva concluzii esențiale care subliniază importanța stării de bine în educație și rolul esențial al acestora în succesul școlar și dezvoltarea personală a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BAKKER, A. et al. Gezonde School: A National Program for Promoting Mental and Physical Health in Dutch Schools. *International Journal of Public Health*. 2018, vol. 63, nr. 1, pp. 72-80. ISSN 1661-8556.
2. DURLAK, J.A. et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 2011, vol. 82, nr. 1, pp. 405-432. ISSN 0009-3920.
3. GREEN, H. et al. Wellbeing in Schools: A Report on the Implementation and Effectiveness of Mental Health Programs. *Journal of Educational Psychology*. 2018, vol. 58, nr. 4, pp. 50-57. ISSN 0022-0663.
4. GREENBERG, M.T. et al. Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*. 2003, vol. 58, nr. 6-7, pp. 466-474. ISSN 0003-066X.
5. HAKANSSON, B. Education for Well-being in Sweden: Integrating Emotional Health into the National Curriculum. *Scandinavian Journal of Education*. 2017, vol. 19, nr. 3, pp. 65-74. ISSN 0031-3831.
6. HIGGINS, S. et al. Ontario's Mental Health and Well-being Strategy: A Model for Supporting Student Health. *Canadian Journal of Education*. 2017, vol. 42, nr. 1, pp. 35-41. ISSN 0380-2361.
7. HUPPERT, F.A., SO, T.T. Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-being. *Social Indicators Research*. 2013, vol. 110, nr. 3, pp. 137-157. ISSN 0303-8300.
8. JONES, S. M. et al. The Impact of Social and Emotional Learning on School Climate: Evidence from the Responsive Classroom Program. *Journal of Educational Psychology*. 2017, vol. 109, nr. 6, pp. 80-88. ISSN 0022-0663.
9. KALLIO, H. et al. Well-being and Education in Finland: A Collaborative Approach to Student Support. *Journal of Finnish Education*. 2018, vol. 22, nr. 2, pp. 80-89. ISSN 1799-0187.
10. KANEKO, S., TANAKA, H. The Role of Moral Education in Promoting Well-being in Japanese Schools. *Journal of Educational Psychology*. 2019, vol. 111, nr. 2, pp. 78-89. ISSN 0022-0663.
11. KAWAKAMI, N. et al. The Ikiru Chikara Program: Promoting Mental Health and Well-being in Japanese Schools. *Journal of School Health*. 2018, vol. 88, nr. 2, pp. 10-15. ISSN 0022-4391.
12. KUYPER, P. et al. Well-being and Mental Health in Dutch Schools: A National Policy Framework. *European Journal of Educational Psychology*. 2017, vol. 15, nr. 2, pp. 120-132. ISSN 1888-8992.
13. McLELLAN, L. et al. Kids Matter: Promoting Mental Health and Well-being in Australian Schools. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 2016, vol. 50, nr. 1, pp. 43-49. ISSN 0004-8674.
14. NIEMI, H. et al. Educational Reform in Finland: Fostering Well-being in Schools. *Journal of Educational Research*. 2015, vol. 65, nr. 2, pp. 133-142. ISSN 0022-0671.

15. POTHEN, S. et al. Mental Health Programs in Schools: A Review of Evidence. *Journal of School Psychology*. 2019, vol. 57, pp. 97-110. ISSN 0022-4405.
16. ROSEN, L.D. et al. The Impact of Technology on Mental Health in Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2020, vol. 23, nr. 4, pp. 243-248. ISSN 2152-2715.
17. SELIGMAN, M.E. The Well-being of Students: Exploring the Role of Positive Psychology in Education. *Journal of Positive Psychology*. 2018, vol. 13, nr. 3, pp. 170-180. ISSN 1743-9760.
18. SHIMIZU, M. The Integration of Moral Educationin to Japanese Curriculum: Implications for Well-being. *Educational Studies*. 2014, vol. 45, nr. 1, pp. 102-118. ISSN 0305-5698.
19. SHUTE, R. et al. Promoting Mental Health through Education: Insights from Australia. *Journal of Educational Psychology*. 2017, vol. 59, nr. 3, pp. 135-141. ISSN 0022-0663.
20. SÖDERBERG, M. The Swedish Approach to School Well-being: A Collaborative Model for Teacher and Student Support. *Nordic Journal of Educational History*. [Online]. 2019, vol. 34, nr. 4, pp. 55-65. ISSN 2001-7766, 2001-9076.
21. TAKAHASHI, T. Social-Emotional Education in Japan: A Cultural and Educational Perspective. *International Journal of Education and Social Science*. 2019, vol. 6, nr. 4, pp. 101-108. ISSN 2415-1246.

CAPITOLUL II

STAREA DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL – FACTOR PREDOMINANT AL DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVULUI

IMPULSIONAREA STĂRII DE BINE LA ELEVI ȘI PROFESORI ÎN CONTEXTUL COMUNICĂRII¹⁰

PROMOTING WELL-BEING IN STUDENTS AND TEACHERS IN THE CONTEXT OF COMMUNICATION

Adriana CIOBANU, *dr, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Adriana CIOBANU, *PhD, Assoc.Prof.,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-3836-3651
E-mail: ciobanu.adriana@upsc.md*

CZU: 316.77:37

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p218-226

Rezumat. Comunicarea este baza educației și a creșterii – prin comunicare, profesorul organizează comportamentul și activitățile elevilor, le evaluează munca și acțiunile, informează despre evenimentele curente, evocă experiențe adecvate cu privire la greșeli, ajută la depășirea dificultăților și la menținerea încrederii în abilitățile lor. Profesorii joacă un rol semnificativ în crearea condițiilor pentru bunăstarea psihologică a elevilor în școală. Elevii cu o bunăstare psihologică ridicată tind să raporteze relații mai calde și mai pozitive cu profesorii lor. Potențialul școlar este influențat de bunăstarea elevilor. Calitatea mediului de învățare influențează fundamental progresul școlar al elevilor, precum și calitatea comunicării, a relațiilor interpersonale dintre copii, precum și cu profesorii. În literatura modernă se disting trei tipuri de bunăstare a școlarilor: personală, relațională și școlară. Acest articol este dedicat bunăstării școlare, definită ca o percepție pozitivă asupra învățării, școlii și a propriului potențial academic. Atât factorii externi, pedagogici (relațiile cu profesorul, sistemul de predare, climatul clasei), cât și cei pur psihologici, cum ar fi motivația intrinsecă și tipurile neproductive de motivație externă a școlarilor, contribuie la menținerea bunăstării școlare.

Cuvinte-cheie: bunăstare, comunicare, profesori, elevi, promovare.

¹⁰ Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare științifică „Mecanisme psihologice de asigurare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

Abstract. This article mentions that communication is the basis of education and growth: through communication, the teacher organizes the behavior and activities of students, evaluates their work and actions, informs about current events, evokes appropriate experiences regarding wrongdoings, helps to overcome difficulties and not lose confidence in their abilities. Teachers play a significant role in creating the conditions for students' psychological well-being in school. Students with high psychological well-being tend to report warmer and more positive relationships with their teachers. The school potential is influenced by the well-being of students. The quality of the learning environment fundamentally influences the school progress of students, as well as the quality of communication, of the interpersonal relationships that children have with each other, as well as with teachers. In modern literature, three types of well-being of schoolchildren are distinguished: personal well-being, relationship well-being and school well-being. This article is devoted to school well-being, defined as a positive perception of learning, school and one's own academic potential. Both external, pedagogical factors (relationships with the teacher, the teaching system, the classroom climate) and purely psychological ones, such as intrinsic motivation and unproductive types of external motivation of schoolchildren, contribute to maintaining school well-being.

Keywords: well-being, communication, teachers, students, promoting.

Totul e comunicare: așa ar putea suna axioma secolului nostru. Nu există o formulă mai cuprinzătoare și mai adecvată pentru a defini partea esențială a vieții sociale, politice, economice sau culturale decât comunicarea. Indiferent de contextul spațial sau temporal în care plasăm omul ca ființă socială sau ca personalitate individuală, niciun fel de proces de interacțiune nu poate avea loc în afara comunicării.

Dicționarul explicativ al limbii române oferă următoarea definiție verbului *a comunica* – „a face cunoscut; a da de știre; a informa; a înființa, a spune”. Comunicăm pentru a ne transmite ideile, sentimentele, emoțiile, părerile, pentru a influența, pentru a corela între noi rezultatele muncii, pentru a socializa. Începuturile studiului procesului comunicării datează încă înaintea erei noastre. Acest studiu a fost impulsionat de contextul social al Greciei Antice în care funcționa principiul ca fiecare să-și fie propriul avocat. Acest lucru nu făcea altceva decât să contribuie la dezvoltarea comunicării între oameni, deoarece acela care reușea să se impună prin modul de a vorbi, de a comunica în general devenea lider politic și făcea parte din conducerea societății.

Fiind o activitate creatoare, precum și un mijloc puternic de convingere, comunicarea a interesat oamenii din cele mai vechi timpuri, dar devine un obiect de observație sistematică abia la începutul secolului XX, când apar primele studii și teorii cu privire la comunicare. Mulți autori prezintă comunicarea ca o categorie specifică a activității umane căreia îi revine rolul principal în stabilirea, dezvoltarea

și menținerea relațiilor interpersonale în diverse medii și scopuri: E. Verza, D.-V. Popovici, M. Coman, L.S. Vîgotski, A.A. Leontiev, M.I. Lisina ș.a.

În opinia lui B.G. Ananiev, cunoașterea umană nu poate evolua decât în prezența capacității de comunicare, a răspunsului afectiv și a comportamentului uman adecvat mediului concret. „Dezvoltarea psihică în ontogeneză depinde de caracterul comunicării, ceea ce impune necesitatea cercetării dependenței dintre caracteristicile interne și externe ale interacțiunii umane și proprietățile dinamice ale proceselor, stărilor și însușirilor participanților la comunicare.”

În societatea contemporană, comunicarea copiilor cu adultul a devenit o temă centrală de dezbatere. Mai mulți cercetători (I.P. Kolominski, M.I. Lisina, J. Racu ș.a.) au adus în lucrările lor argumente potrivit cărora comunicarea se prezintă ca unul dintre factorii esențiali ce contribuie la dezvoltarea generală a copilului. Anume în procesul comunicării cu alte persoane, copilul își însușește experiența de viață [1, p. 12].

Principalele motive ale comunicării constau în:

- necesitatea de impresii (motiv cognitiv);
- necesitatea de activism (motiv de colaborare);
- necesitatea de acceptare – recunoaștere și susținere, apreciere (motiv personal).

Antoine de Saint-Exupéry a numit comunicarea umană cel mai mare lux din lume. Dar într-un caz este un „lux”, în altul – o necesitate profesională. Munca de profesor este unul dintre acele tipuri de muncă umană care nu este posibilă fără comunicare.

Comunicarea este baza educației și creșterii: prin comunicare, profesorul organizează comportamentul și activitățile elevilor, le evaluează munca și acțiunile, informează despre evenimentele actuale, evocă experiențe adecvate cu privire la faptele greșite, ajută la depășirea dificultăților și la menținerea încrederii în abilitățile lor.

Astăzi, un proces de comunicare pedagogică organizat productiv are scopul de a asigura un contact psihologic real în activitatea pedagogică, care ar trebui să apară între profesor și copii. Comunicarea apedagogică în predare și educație servește ca instrument de influențare a personalității elevului.

Una dintre cele mai dificile sarcini cu care se confruntă un profesor este organizarea unei comunicări productive, ceea ce necesită un nivel ridicat de dezvoltare a abilităților de comunicare. Și este foarte important să organizăm comunicarea cu copiii în așa fel încât acest proces unic să aibă loc.

Berlo a fost unul dintre primii cercetători în comunicare care a recunoscut relația dintre comunicare și învățare. Importanța generală a comunicării în educație

nu a fost recunoscută pe scară largă până când convenția Asociației Internaționale a Comunicării (ICA), în 1972, s-a concentrat pe comunicare și învățare [3].

Profesorii joacă un rol semnificativ în crearea condițiilor pentru bunăstarea psihologică a elevilor din școală. Elevii cu o stare psihologică ridicată tind să raporteze relații mai calde și mai pozitive cu profesorii lor.

Potențialul școlar este influențat de starea de bine a elevilor. Calitatea mediului de învățare influențează fundamental progresele școlare ale elevilor, la fel și calitatea comunicării, a relațiilor interpersonale pe care le au copiii între ei, la fel și cu profesorii.

În literatura contemporană, se disting trei tipuri de bunăstare a școlarilor: personală, a relațiilor și școlară. Aici vom aborda bunăstarea școlară, definită ca o percepție pozitivă asupra învățării, a școlii și a propriului potențial academic. Atât factorii externi, pedagogici (relațiile cu profesorul, sistemul de predare, climatul din sala de clasă), cât și cei pur psihologici, cum ar fi motivația intrinsecă și tipurile neproductive de motivație externă a școlarilor, contribuie la menținerea bunăstării școlare.

Ceea ce trebuie să aibă în vedere profesorii este rolul lor asupra domeniului afectiv al învățării. Friedrich a susținut o posibilă relație între cele trei domenii de învățare și influența directă a profesorilor. El a presupus că impactul comunicării profesorului asupra emoțiilor (plăcerii) elevilor este cel care creează motivația elevilor. Se presupune că, dacă profesorul este capabil să creeze un impact pozitiv asupra clasei și a disciplinei de predare, atunci elevii vor petrece mai mult timp la învățare, acest fapt ducând la realizări mai mari atât cognitiv, cât și psihomotor [3].

Sursele bunăstării școlare a elevilor sunt determinate de relațiile cu profesorii, sistemul de învățământ și caracteristicile motivației educaționale. De asemenea, s-a constatat că, întrucât fetele au mai mult succes academic, ele au o motivație intrinsecă mai mare și o atitudine pozitivă față de școală și învățare. Vârsta școlară mică este o etapă semnificativă pentru formarea bunăstării școlare și, în același timp, o perioadă de importanță critică pentru formarea fundamentelor activității educaționale, a motivației interne și a capacității de învățare. Numărul mic de studii privind bunăstarea școlarilor din țara noastră se datorează în mare măsură lipsei instrumentelor de cercetare, care abia încep să apară.

În procesul comunicării cu copiii, profesorul trebuie să țină cont de un șir de caracteristici ce alcătuiesc profesiograma comunicativă a pedagogului [1, p.15]:

- cunoașterea și respectarea etichetei comunicative;
- formularea corectă a întrebărilor și utilizarea tipurilor adecvate;
- capacități de a iniția, menține, încheia comunicarea;
- abilități de a soluționa conflicte;

- abilități de a organiza o prezentare publică;
- abilități de ascultare activă și reflexivă.

Stilul comunicării pedagogice relevă particularitățile abilităților comunicative ale profesorului, natura stabilită a relației dintre el și elevii săi, individualitatea creativă a profesorului, precum și caracteristicile individuale ale copiilor. Stilul de comunicare reflectă inevitabil cultura generală și pedagogică a profesorului și profesionalismul său.

Clasificarea general acceptată a stilurilor de comunicare pedagogică este următoarea: autoritar, democratic și liberal [6].

1. *Stilul autoritar de comunicare pedagogică*. Profesorul adoptă o poziție dominantă și nu le permite copiilor să dea dovadă de independență și inițiativă. În acest caz, elevii acționează ca obiect al influențelor educaționale. Copiii aflați în astfel de interacțiuni vor fi, cel mai probabil, bine înarmați în ceea ce privește cunoștințele, abilitățile și chiar le vor demonstra în practică, dar acest lucru nu este condiționat de nevoile și valorile reale ale copilului, ci de nevoia de a implementa comportamentul dorit în prezența profesorului. Acest model nu promovează dezvoltarea independenței și a inițiativei creative la copii, precum și contactele interpersonale depline.

2. *Stilul democratic de comunicare pedagogică*. Principala caracteristică a acestui stil este acceptarea reciprocă și cooperarea. Profesorul se concentrează pe implicarea elevilor în discuții și găsirea de soluții comune la probleme și dificultăți comune. Creează condiții pentru autorealizare și manifestarea inițiativei creative la copii. Promovează dezvoltarea capacității copilului de a comunica, de a lua în considerare interesele altor persoane, de a da dovadă de inițiativă și independență. Copilul se simte protejat emoțional, dă dovadă de încredere și activitate.

3. *Stilul liberal de comunicare pedagogică* (sau permisiv). Acesta este caracterizat de dorința profesorului de a participa minimal la activitate. Stilul de comunicare permisiv implementează tactica neinterferenței, care se bazează pe indiferență și dezinteres. Evită responsabilitatea pentru rezultatele activităților sale. Rezultatele acestei abordări educaționale includ ruperea legăturilor emoționale dintre adult și copil. Este posibil ca un copil să dea dovadă de independență și încredere în sine timpuriu, dar să nu fie capabil de participare și empatie cu ceilalți oameni.

„Ucigași” ai comunicării profesor-elev pot fi considerate următoarele elemente [1, p. 16.]:

- amenințările (provoacă teamă, supunere);
- ordinele (folosirea puterii asupra altuia);
- critica (nu criticăm personalitatea, ci acțiunea, fapta);
- tăinuirea informației-cheie;

- insulta;
- refuzul de a accepta problema;
- interogarea;
- lauda în scopul manipulării;
- sfatul necerut când persoana vrea să fie ascultată;
- schimbarea subiectului (lipsa dorinței de a asculta interlocutorul);
- punerea pe prim-plan a propriei persoane;
- încurajarea prin negarea problemei.

Așadar, L.B. Itelson, clasificând stilurile de comunicare în baza forțelor educaționale pe care profesorul le utilizează în munca sa, a identificat o serie întreagă de stiluri intermediare între autoritar și democratic:

- emoțional, bazat pe iubire și simpatie reciprocă;
- practic, bazat pe utilitatea activității și pe realizarea sarcinilor cu care se confruntă elevii;
- directiv, care implică un control subtil al comportamentului și activității;
- exigent, atunci când sarcinile sunt direct în fața elevilor;
- motivator, bazat pe atracție, creare specială de situații.

Dacă evaluarea stilurilor de comunicare autoritare și democratice este lipsită de ambiguitate, atunci în raport cu cele intermediare ar trebui să pornim de la faptul că forțele educaționale sunt întotdeauna generate de relațiile personale, adică depind în întregime de personalitatea profesorului.

V.A. Kalik identifică următoarele stiluri de comunicare:

1. comunicare bazată pe pasiunea pentru activități creative comune;
2. comunicare bazată pe o dispoziție prietenoasă;
3. comunicare la distanță;
4. comunicare-intimidare;
5. comunicare prin flirt.

Cel mai productiv stil de comunicare pentru toți participanții la procesul educațional este cel bazat pe pasiunea pentru căutarea creativă comună. Pentru maeștrii în pedagogie, întregul sistem de relații cu copiii este construit pe această bază. Strâns legat de acesta este stilul de comunicare pedagogică bazat pe o dispoziție prietenoasă. Având în vedere sistemul de relații dintre un profesor și copii, A.S.Makarenko a insistat în repetate rânduri asupra formării unui ton prietenos în relația dintre profesor și grup [4].

Unii profesori interpretează această categorie a procesului de comunicare și transformă prietenia în relații familiare cu elevii, ceea ce afectează negativ întregul curs al procesului educațional. În timp ce cultivi o atitudine prietenoasă față de copii în activitățile tale, ar trebui să creezi o relație creativă bazată pe pasiunea ta pentru

această afacere, ca o perspectivă pentru dezvoltarea stilului tău de comunicare. Atingerea unui obiectiv împreună cu copiii este unul dintre principiile pedagogiei cooperative. Următorul stil de comunicare, destul de comun, este distanța. Distanța apare ca o limitare importantă în sistemul de relații dintre profesor și elevi: „Tu nu știi – eu știu.” Un astfel de profesor organizează activități mai apropiate de un stil autoritar, ceea ce reduce nivelul creativ general al muncii în comun cu elevii. Acest stil duce la eșecuri pedagogice. Stilul de comunicare prin intimidare este o formă extremă de comunicare la distanță. Combină o atitudine negativă față de studenți și autoritarism în metodele de organizare a activităților. Acest stil de comunicare creează de obicei o atmosferă de nervozitate, suferință emoțională și inhibă activitatea creativă, deoarece se concentrează nu pe un program de acțiune, ci pe limitele și interdicțiile acestuia.

Manifestarea liberalismului, a lipsei de exigență cu o posibilă atitudine pozitivă față de copii este stilul de comunicare bazat pe flirt. Este cauzat de dorința de a obține o autoritate falsă și ieftină. Motivul manifestării acestui stil este, pe de o parte, dorința de a stabili rapid contactul, dorința de a mulțumi grupul, iar pe de altă parte, lipsa abilităților profesionale.

Definită ca „interacțiune între persoane, orientate spre coordonarea și unificarea eforturilor în vederea instruirii relațiilor și a realizării unui scop comun, comunicarea se prezintă ca o categorie specifică a activității umane, căreia îi revine rolul principal în stabilirea, dezvoltarea și perpetuarea relațiilor dintre persoane în diverse medii și scopuri. Deși în diferite perioade ale vieții comunicarea își are proprietățile sale specifice, totuși acest tip de activitate umană poate fi diferențiat cu ușurință de alte tipuri, deoarece posedă caracteristici unice, unele dintre acestea fiind universalitatea și potențialul nelimitat de evoluție [5].

Calități profesionale importante ale comunicării pedagogice [6]:

- interesul pentru copii și lucrul cu aceștia, abilitățile de comunicare, sociabilitatea;
- capacitatea de a empatiza emoțional și de a înțelege oamenii;
- flexibilitatea, gândirea operațională și creativă, asigurând capacitatea de a naviga rapid și corect în condiții de comunicare în schimbare, de a schimba rapid impactul vorbirii în funcție de situația de comunicare și de caracteristicile individuale ale elevilor;
- capacitatea de a sesiza și menține feedbackul în comunicare;
- capacitatea de a se autocontrola, de a-și controla stările mintale, corpul, vocea, expresiile faciale, capacitatea de a-și controla starea de spirit, gândurile, sentimentele, capacitatea de a ameliora tensiunea musculară;
- capacitatea de a comunica spontan (fără pregătire);

- capacitatea de a prezice posibile situații pedagogice și consecințele propriilor acțiuni;
- bune abilități verbale: cultură, dezvoltare a vorbirii, vocabular bogat, selecție corectă a instrumentelor lingvistice;
- stăpânirea artei experiențelor pedagogice, care reprezintă o fuziune între experiențele naturale, acumulate de-o viață ale profesorului și experiențele pedagogic adecvate, capabile să influențeze elevii în direcția dorită;
- capacitatea de a improviza în predare, abilitatea de a utiliza o varietate de mijloace.

Materia predată de profesor joacă un rol deosebit în comunicarea dintre profesor și elevi. Nu trebuie să uităm că o lecție este, în primul rând, o comunicare de afaceri între profesor și clasă ca grup. Dar o lecție ar trebui să fie și o comunicare profesională între profesor și fiecare elev. Psihologul sovietic A.N. Leontiev a scris că problema învățării este, în primul rând, o problemă a psihologiei comunicării. Deși este dificil, e posibil să structurezi comunicarea într-o lecție astfel încât aceasta să implice toți elevii din clasă și, în același timp, să pară a fi adresată fiecărui elev în parte [4].

Pentru a dezvolta un interes sustenabil al elevului față de materia predată, profesorul trebuie să acorde atenție, în primul rând, calității pregătirii pentru lecție și metodelor de predare. Orice materie școlară poate fi interesantă pentru un elev dacă ideile, subiectele și sensul învățării sunt prezentate într-un mod interesant.

Calitățile profesorilor pe care le preferă elevii:

- 1.calități umane – bunătate, veselie, responsabilitate, echilibru;
- 2.calități organizatorice – corectitudine, consecvență, onestitate, respect față de ceilalți;
- 3.calități de afaceri – utilitate, democrație, capacitate de a stârni interesul;
- 4.aspect – bine îmbrăcat, voce plăcută, atractivitate generală.

În liceu, profesorii populari erau cei care erau capabili să prezinte materialele educaționale într-un mod vizual, viu și problematic.

Pentru a menține interesul față de lecție, profesorul trebuie să diversifice formele lecției. O lecție ar trebui să aibă un element creativ și să fie un mijloc de comunicare interesată între elev și profesor. Copiii ar trebui să fie ocupați pe tot parcursul lecției.

Discursul profesorului trebuie să fie nu doar corect, ci și sincer. Dacă discursul unui profesor conține multe declarații goale, nu există o analiză profundă și cuprinzătoare a situațiilor de viață, este plin de clișee și banalități, iar prezentarea suferă de ariditate și emană schematism, atunci elevii devin rapid apatici. Ceva simplificat excesiv, mestecat și repetat iar și iar, devine rapid plictisitor. O lecție este

întotdeauna o „călătorie în necunoscut”, chiar dacă este dedicată repetării și consolidării materialului parcurs. Trebuie să formeze o cerere.

Este foarte important ca un profesor să aleagă poziția potrivită în comunicarea cu elevii. Desigur, un profesor nu va putea folosi doar un singur stil de comunicare pedagogică. Întotdeauna vor fi implicate mai multe stiluri.

Pentru a forma o comunicare pedagogică corectă, un profesor trebuie să aibă anumite cunoștințe și să fie capabil să desfășoare anumite activități care vizează dezvoltarea și formarea unei comunicări pedagogice complete.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCER, A. Comunicarea – modalitate de integrare a copilului cu tulburări de limbaj. *Psihologie*. 2011, nr. 2, pp. 12-20. [Online]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Comunicarea%20modalitate%20de%20integrare%20a%20copilului%20cu%20tulburaru%20de%20limbaj%20in%20mediul%20scolar.pdf.
2. KHAMIDOVNA, P.O. The mechanism of developing a culture of communication in students in the educational process. *Journal of Critical Reviews*. 2020, pp. 3096-3103. ISSN 2394-5125. Disponibil: <http://www.jcreview.com/fulltext/197-1598847862.pdf>.
3. POPOVICI, D.V. *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*. București: Pro Humanitate, 1994, 308 p. ISBN 973-99734-1-8.
4. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. ISBN 5-7155-0358-2.
5. ЛИСИНА, М. *Общение, личность и психика ребенка*. Под ред. А.Г. Ружской. М.: Институт практической психологии, 1997. ISBN 5-89395-027-5.
6. РАДУГИНА, А.А. *Психология и педагогика*. М.: Центр, 2003. ISBN 5-88860-054-7.

STAREA DE BINE ÎN ȘCOALĂ – CONȘTIENTIZARE ȘI APLICARE PRIN CURRICULUM ȘI CULTURA ȘCOLARĂ¹¹

WELL-BEING IN SCHOOL – AWARENESS AND IMPLEMENTATION THROUGH CURRICULUM AND SCHOOL CULTURE

Ana TARNOVSCHI, *dr., conf. univ.,
cercetător științific superior,
Universitatea de Stat din Moldova*

Ana TARNOVSCHI, *PhD, Assoc. Prof.,
senior researcher,
Moldova State University
ORCID: 0000-0003-2217-6237
E-mail: ana.tarnovschi@usm.mdm*

CZU: 373.091.214

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p227-233

Rezumat. În articol a fost studiat nivelul de conștientizare și aplicare a principiilor stării de bine în școală de către cadrele didactice, managerii și psihologii școlari, înainte și după participarea la un program de formare. Cercetarea urmărește modul în care curriculumul școlar și cultura organizațională pot sprijini integrarea sistematică a stării de bine ca dimensiune a educației de calitate. În cadrul studiului dat a fost utilizat un chestionar aplicat în două etape (pre- și post-formare), analizând schimbările în percepții, atitudini și intenții de aplicare a principiilor stării de bine. Rezultatele indică o creștere semnificativă a gradului de conștientizare și a disponibilității de implementare a acestor principii, subliniind importanța formării continue și a unui curriculum care reflectă valorile stării de bine. Se evidențiază, de asemenea, rolul esențial al unei culturi școlare pozitive, colaborative și incluzive în susținerea acestor transformări. Concluziile oferă direcții pentru politici educaționale și practici instituționale care vizează promovarea unei educații centrate pe starea de bine a tuturor actorilor implicați.

Cuvinte-cheie: stare de bine, cadre didactice, școală, curriculum școlar, cultură școlară.

Abstract. The article presents a study on the level of awareness and application of well-being principles in schools by teachers, school managers, and psychologists, before and after participating in a training program. The research explores how the school curriculum and organizational culture can support the systematic integration of well-being as a dimension of quality education. A questionnaire was used in two phases (pre- and post-training) to analyze changes in perceptions, attitudes, and intentions to apply well-being principles. The results indicate a significant increase in awareness and readiness to implement these principles, highlighting the importance of continuous professional development and a curriculum that reflects well-being values. The study also emphasizes the essential role of a

¹¹ Articolul este realizat în cadrul proiectului instituțional de cercetare și inovare, subprogramul „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”. Cod 01.14.01.

positive, collaborative, and inclusive school culture in supporting these transformations. The conclusions offer guidance for educational policies and institutional practices aimed at promoting an education centered on the well-being of all stakeholders involved.

Keywords: well-being, teachers, school, school curriculum, school culture.

Introducere. În ultimul deceniu, schimbările rapide din societate, digitalizarea, crizele sanitare și conflictele socio-politice au impus noi provocări în domeniul educației. Școlile nu mai pot fi văzute doar ca locuri de transmitere a cunoștințelor, ci ca medii în care elevii se dezvoltă integral: cognitiv, emoțional, social și moral.

În acest context, starea de bine a elevilor și a personalului școlar devine un element esențial în crearea unui climat educațional favorabil învățării autentice. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) [10, 11] atrage atenția asupra faptului că bunăstarea elevilor este asociată cu rezultate școlare mai bune, implicare crescută în procesul educațional și reducerea abandonului școlar. Școala contemporană este chemată să răspundă unui spectru tot mai larg de nevoi ale elevilor, care depășesc granițele tradiționale ale instruirii academice.

Transformările sociale și culturale, instabilitatea economică, presiunile legate de performanță și, mai recent, efectele pandemiei COVID-19 au accentuat nevoia de reconfigurare a priorităților educaționale, cu accentul pe componenta emoțională și relațională a educației. Nu mai este suficient ca elevii să obțină performanțe academice; este esențial ca ei să se simtă în siguranță, acceptați, sprijiniți și valorizați. Același lucru este valabil și pentru personalul școlii – de la cadrele didactice până la echipele manageriale – care se confruntă frecvent cu stres, epuizare profesională și lipsă de sprijin instituțional.

Mai mult, organizațiile internaționale (UNESCO, UNICEF, OECD) subliniază faptul că promovarea stării de bine în școli contribuie la realizarea obiectivelor de dezvoltare durabilă (ODD), în special a obiectivului 4, „Educație de calitate” [9, 11]. Școlile care cultivă bunăstarea au un impact pozitiv nu doar asupra performanței elevilor, ci și asupra coeziunii sociale, prevenirii excluziunii și formării unor cetățeni empatici și echilibrați.

Necesitatea acestei cercetări reiese din insuficienta integrare a dimensiunii stării de bine în politicile educaționale și în practicile școlare cotidiene. Deși se discută tot mai frecvent despre sănătatea emoțională a elevilor, abordările sunt adesea fragmentare, necorelate între curriculumul oficial, cultura organizațională și formarea personalului.

În Republica Moldova și în multe alte contexte educaționale din Europa de est, starea de bine este adesea abordată ca o temă secundară sau ocazională, inclusă punctual în programe de consiliere sau proiecte extracurriculare. De asemenea,

sistemele de formare a cadrelor didactice rareori includ competențe socio-emoționale și autocunoaștere ca parte integrantă a formării inițiale, iar în școli se observă adesea o lipsă de coerență între viziunea managerială, cultura organizațională și practicile pedagogice. Astfel, apare necesitatea unei abordări integrate, în care starea de bine să fie recunoscută ca obiectiv educațional prioritar și să fie sprijinită prin politici, resurse și practici concrete.

Astfel, în articolul de față ne propunem să analizăm modul în care curriculumul școlar și cultura instituțională pot contribui la dezvoltarea unei stări de bine sustenabile în școală, cu accentul pe conștientizarea și aplicarea coerentă a acestui concept în spațiul educațional. Scopul principal este de a argumenta necesitatea promovării stării de bine în școală ca parte fundamentală a curriculumului și a culturii organizaționale, oferind o analiză critică a modului în care aceste componente pot fi corelate în mod eficient.

Cadrul teoretic. Conceptul de *stare de bine* (eng. *well-being*) are multiple valențe și este abordat interdisciplinar. În educație, starea de bine cuprinde dimensiuni emoționale, sociale, fizice și cognitive, care influențează performanța școlară și adaptarea elevului la mediu. După Seligman, modelul PERMA propune cinci dimensiuni ale bunăstării: emoții pozitive (*Positive Emotions*), angajare (*Engagement*), relații pozitive (*Relationships*), sens în viață (*Meaning*) și realizare (*Accomplishment*). Acest model este aplicabil în educație, ajutând cadrele didactice să identifice nevoile de dezvoltare personală ale elevilor și să creeze contexte favorabile pentru învățare [3, 7]. Starea de bine în școală implică:

- un sentiment de siguranță și apartenență;
- relații pozitive cu colegii și profesorii;
- implicare activă în activitățile școlare;
- recunoașterea și valorizarea fiecărui elev.

Starea de bine în școală nu este un lux, ci o condiție fundamentală pentru un proces educațional echitabil, incluziv și eficient. Conștientizarea importanței acestei dimensiuni trebuie urmată de acțiuni concrete la nivel de curriculum, cultură organizațională și formare a resursei umane. Doar în acest fel școala poate deveni un spațiu al învățării integrale și al dezvoltării durabile pentru toți copiii. Curriculumul școlar reprezintă nu doar conținutul disciplinelor, ci și experiențele de învățare care modelează dezvoltarea elevului. Curriculumul centrat pe competențe trebuie să includă și dimensiunea socio-emoțională, oferind contexte de formare a abilităților de autoreglare, empatie, comunicare eficientă și reziliență [2, 5, 6]. În practică însă conținuturile curriculare sunt rareori concepute explicit pentru promovarea stării de bine. Este necesară o integrare transversală a acestei dimensiuni prin:

- tematici relevante în cadrul disciplinelor (ex., educație civică, limba și literatura română, educație moral-spirituală);
- activități extracurriculare planificate cu scop formativ;
- metode interactive și incluzive care cultivă participarea și exprimarea liberă.

Cultura organizațională în instituțiile educaționale este înțeleasă ca totalitatea valorilor, normelor, relațiilor și practicilor instituționale – joacă un rol esențial în susținerea sau, dimpotrivă, în subminarea stării de bine.

O cultură organizațională sănătoasă promovează:

- un climat pozitiv, bazat pe respect, colaborare și sprijin reciproc;
- leadership empatic și participativ, orientat spre bunăstarea tuturor actorilor educaționali;
- deschidere spre schimbare și reflecție colectivă;
- politici interne clare privind siguranța, incluziunea, echitatea.

În contrast, o cultură școlară bazată pe conformism, control excesiv sau competiție neloială poate genera stres, anxietate și excludere. De aceea, intervențiile pentru bunăstarea elevilor trebuie însoțite de transformări la nivel de cultură instituțională, inclusiv prin implicarea echipelor manageriale în formare continuă privind inteligența emoțională organizațională [4, 8, 1].

Cadrele didactice sunt principalele verigi în promovarea stării de bine în școală. De aceea, formarea lor trebuie să depășească abordarea strict metodologică și să includă:

- competențe de consiliere și suport emoțional;
- tehnici de prevenire a burnoutului și stresului profesional;
- abilități de mediere și gestionare a conflictelor;
- capacitatea de a crea contexte incluzive și relaționale în sala de clasă [8, 1, 4].

Modelele internaționale de succes propun formarea cadrelor didactice într-o perspectivă holistică, care integrează dezvoltarea personală a profesorului, lucrul în echipă și reflecția continuă asupra relației cu elevii.

În Republica Moldova, există inițiative punctuale în cadrul unor proiecte-pilot sau cursuri opționale, însă este nevoie de politici educaționale coerente care să includă bunăstarea în standardele de formare inițială și continuă. Este esențial ca fiecare cadru didactic să înțeleagă impactul pe care îl are asupra stării de bine a elevilor, dar și importanța propriei sănătăți mintale și emoționale.

Metodologia cercetării. Ghidul *Starea de bine în școală*, elaborat de un grup de autori din cadrul USM [3, 7], vine să răspundă necesităților mediului școlar și politicilor educaționale din Republica Moldova privind bunăstarea copiilor în școală. Ghidul menționat își propune să contribuie la dezvoltarea și stimularea unui climat

educațional prietenos în instituțiile de învățământ, care să asigure bunăstarea fiecărui individ din punct de vedere mintal, emoțional, fizic și social, ceea ce ar facilita formarea personalității și succesul academic al elevilor. Ghidul elaborat este fundamentat pe cercetări aprofundate asupra practicilor actuale de stare de bine în școală, atât la nivel național, cât și internațional.

Cercetarea s-a axat pe principiile elaborării ghidului dat și a avut un design mixt, incluzând atât componente cantitative (chestionare pre-/post-intervenție), cât și calitative (observații, reflecții, discuții de grup), pentru a surprinde cât mai fidel percepțiile și schimbările în rândul participanților. Eșantionul a fost format din 477 de angajați ai instituțiilor educaționale, incluzând cadre didactice, psihologi și manageri școlari, care coordonează și promovează inițiativele privind bunăstarea la nivel instituțional – provenind din instituții educaționale diverse, atât din mediul urban, cât și din cel rural. Selecția a fost realizată voluntar, în cadrul unui program de formare axat pe starea de bine în școală. Itemii chestionarului au evaluat nivelul de conștientizare, percepțiile despre rolul școlii, frecvența utilizării strategiilor de sprijin emoțional, calitatea relațiilor profesor-elev, accesul la resurse și implicarea conducerii. Etapele derulării intervenției/formării:

1. pre-evaluare prin chestionar standardizat;
2. sesiuni teoretice și aplicative despre conceptul de stare de bine, dimensiuni și impact educațional;
3. activități practice de reflecție, studii de caz, exerciții de autoanaliză și cooperare;
4. elaborarea unui plan de acțiune instituțional pentru promovarea stării de bine;
5. post-evaluare și feedback din partea participanților.

Rezultate. Rezultatele post-formare au evidențiat o creștere vizibilă a conștientizării asupra importanței bunăstării în școală. Dacă în etapa pre-formare aproape jumătate dintre respondenți asociau starea de bine cu sănătatea fizică și mintală, ulterior aceștia au început să includă și dimensiuni precum dezvoltarea personală, relațiile sociale și sprijinul instituțional.

Schimbări în percepții, atitudini și practici. După intervenție, cadrele didactice și managerii au declarat că au integrat în activitatea lor rutine orientate spre bunăstare, cum ar fi: utilizarea regulată a feedbackului pozitiv, desfășurarea de activități de respirație și relaxare, organizarea spațiilor sigure pentru exprimare emoțională. Atitudinile față de conflicte și bullying au devenit mai proactive, iar convingerea că școala are un rol esențial în susținerea stării de bine a fost exprimată de 94 % dintre participanți.

Un aspect remarcabil este creșterea scorurilor privind disponibilitatea de utilizare a resurselor și metodelor din ghidul metodologic *Starea de bine în școală*.

Participanții au indicat că materialele prezentate au fost utile și aplicabile, iar peste 80 % dintre respondenți și-au exprimat intenția de a forma echipe interne pentru bunăstare în cadrul școlii lor.

Corelații între nivelul de conștientizare și disponibilitatea de aplicare. S-a identificat o corelație pozitivă semnificativă între scorurile privind nivelul de conștientizare a conceptului de stare de bine și gradul de asumare a rolului activ în promovarea acestuia. Respondenții care au înțeles mai profund conceptul s-au arătat mai dispuși să adopte măsuri concrete, să colaboreze interinstituțional și să integreze activitățile de bunăstare în planurile anuale. Rezultatele obținute sunt în acord cu literatura de specialitate, care subliniază importanța bunăstării în mediul educațional. Studiile OECD și UNICEF [9, 10, 11] confirmă că starea de bine este direct corelată cu succesul școlar, motivația elevilor și implicarea activă în învățare.

Participanții la cercetare au demonstrat o deschidere crescută spre integrarea dimensiunii socio-emoționale în activitatea didactică, după cum au arătat și alte cercetări privind educația bazată pe relații pozitive și autonomie personală. Rezultatele evidențiază necesitatea includerii stării de bine în curriculumul formal, nu doar ca subiect în cadrul consilierii școlare, ci ca o abordare transversală în toate disciplinele. Cultura organizațională a școlii trebuie să reflecte o viziune unitară asupra bunăstării, sprijinind colaborarea, respectul și sprijinul reciproc. Este recomandată crearea unor politici instituționale explicite care să sprijine acest demers. Dar, totodată, pentru validare sunt necesare cercetări longitudinale și triangularea datelor cu observații externe și interviuri individuale.

Concluzii și recomandări. Intervenția formativă a avut un impact pozitiv asupra nivelului de conștientizare și a disponibilității participanților de a implementa măsuri de susținere a stării de bine în școală. Atât cadrele didactice, cât și managerii și psihologii implicați au manifestat interes crescut pentru aplicarea strategiilor învățate și pentru multiplicarea acestora în instituțiile lor.

Recomandările pentru practici și politici educaționale:

- includerea stării de bine în standardele profesionale ale cadrelor didactice și managerilor;
- finanțarea de programe și resurse specifice pentru promovarea stării de bine în școli;
- dezvoltarea de materiale practice adaptate fiecărui nivel educațional;
- crearea unei rețele de coordonatori ai stării de bine la nivel raional sau regional.

Direcții viitoare de cercetare în acest domeniu ar putea include:

- studierea impactului stării de bine asupra performanței academice pe termen lung;

- analiza comparativă între diferite contexte educaționale;
- investigarea bunăstării personalului școlar și a corelației acesteia cu starea de bine a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BODRUG-LUNGU, V., REABOI-PETRACHI, V., ȘEVCIUC, M., TARNOVSCHI, A. *Reziliența psiho-emoțională a cadrelor didactice în contextul crizei umanitare: Ghid pentru profesori*. Chișinău: Stratum Plus, 2023. ISBN 978-9975-3621-9-1.
2. Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. *Materialele Conf. Șt. Intern., 7-8 decembrie 2018*. Coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun. Chișinău: IȘE („Lyceum”), 2018. ISBN 978-9975-48.
3. *Starea de bine în școală*. Autori: Paladi Oxana, Potâng Angela, Turchină Tatiana, Tarnovschi Ana, Toma Natalia; Proiectul UNICEF Moldova LRPS-2023-9186992. Consultanță instituțională pentru elaborarea unui Ghid de stare de bine în școală. Chișinău, 2024.
4. GORAȘ, V., CEBAN, E., ANDRIȚCHI, V. [et al.] *Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante: Ghid metodologic*. Chișinău: SEP Lyceum, 2023.
5. GUȚU, V. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul preuniversitar: cadrul conceptual*. Chișinău: Litera, 2000. ISBN 997574-250-5.
6. GUȚU, V., BUCUN, N., GHICOV, A. [et al.] *Cadrul de referință al curriculumului național*. Coord.: L. Pogolșa, V. Crudu; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. – Chișinău: Lyceum, 2017. ISBN 978-9975-3157-7-7.
7. DECI, E., RYAN, R. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. 2000.
8. HARGREAVES, A., FULLAN, M. *Professional Capital: Transforming Teaching in EverySchool*. 2012.
9. UNICEF. *Child Wellbeing and Learning*. 2022.
10. <https://www.oecd.org/en/topics/students-well-being.html> [accesat 2025-05-10].
11. https://mecc.gov.md/sites/default/files/obiectivele_de_dezvoltare_durabila.pdf [accesat 2025-05-11].

INFLUENȚA STRESULUI DE EXAMINARE ASUPRA STĂRII DE BINE LA ADOLESCENȚI

THE INFLUENCE OF EXAM STRESS ON WELL-BEING IN ADOLESCENTS

Diana ȘTEFANET, *dr., grad did. superior,
IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe,
Chișinău*

Marcela BULICANU, *psiholog, grad did. doi,
IPG „Valeriu Bulicanu”,
s. Boldurești, r. Nisporeni*

Diana ȘTEFANET, *PhD, senior did. degree,
IP CEEF of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7448-3445
E-mail: diana.stefanet@gmail.com*

Marcela BULICANU, *psychologist, did. grade two,
IP Gymnasium "Valeriu Bulicanu",
v. Bolduresti, d. Nisporeni
ORCID: 0009-0003-3776-5963
E-mail: bulicanu.maria91@gmail.com*

CZU: 159.942.5.072-053.6

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p234-250

Rezumat. Prezenta cercetare este axată pe studierea stresului de examinare și starea de bine la adolescenți. Adolescența este o etapă vulnerabilă marcată de schimbări semnificative și provocări, în special în contextul susținerii examenelor de absolvire. Examenele naționale pot genera un nivel crescut de stres, influențând starea emoțională, relațiile și sănătatea adolescenților. Factorii stresori școlari, asociați cu presiunea alegerii unei cariere și cu despărțirea de mediul cunoscut, contribuie la un climat psihoemoțional fragil.

Este esențial ca părinții, profesorii și adolescenții să înțeleagă sursele stresului de examinare, semnele acestuia și modalitățile de gestionare, pentru dezvoltarea rezilienței în rândul tinerilor. Promovarea unui climat educațional echilibrat contribuie la menținerea stării de bine a elevilor. Aplicarea unor strategii antistres și promovarea unui climat echilibrat pot îmbunătăți starea de bine a tinerilor și pot preveni efectele negative ale suprasolicitării în această perioadă critică a vieții.

Cuvinte-cheie: adolescență, examene, stres de examinare, simptome ale stresului, stare de bine, emoții, relații, remedii antistres.

Abstract. This research focuses on studying examination stress and well-being in adolescents. Adolescence is a vulnerable stage marked by significant changes and challenges, especially in the context of taking final exams. National exams can generate an increased level of stress, influencing the emotional state, relationships and health of adolescents. School stressors, associated with the pressure of choosing a career and separation from the familiar environment, contribute to a fragile psycho-emotional climate. It is essential that parents, teachers and adolescents understand the sources of examination stress, its signs and effective ways of managing it, in order to develop resilience among young people. Promoting a balanced educational climate contributes to maintaining the well-being of students. Applying anti-stress strategies and promoting a balanced climate can improve the well-being of young people and prevent the negative effects of overexertion during this critical period of life.

Keywords: adolescence, stress, exams, exam stress, stress symptoms, well-being, emotions, relationships, anti-stress remedies.

Sfârșitul vieții școlare reprezintă o etapă importantă pentru fiecare elev, caracterizându-se prin despărțirea de colegi și de copilărie, evaluarea cunoștințelor la examenele de bacalaureat, alegerea unei cariere profesionale și maturitate. Considerată o etapă a vieții, deci având un caracter trecător, nu trebuie minimalizate sau ignorate consecințele stresului asupra adolescenților mai vulnerabili. Suprasolicitarea, așteptările nerealiste, organizarea și desfășurarea severă a examenelor de absolvire pot deveni factori stresori majori pentru tineri [1, 2, 9, 14].

Treptele gimnazială și liceală au ca finalitate examenele de absolvire. Acestea sunt un factor stresant puternic pentru elevi. Factorii de stres care acționează în viața școlară se pot cumula cu cei din viața personală și pot afecta comportamentul, rezultând probleme de sănătate. Nu trebuie subestimată influența stresului de examinare asupra stării psihoemoționale a adolescenților.

Fiecare profesor, părinte, elev trebuie să cunoască factorii care conduc la stres (agenții stresori), cum poate fi identificat acesta și ce se poate face pentru eliminarea sau reducerea lui. Lucrând împreună și utilizând tehnicile de management, aceste probleme pot fi evitate [4, 9, 16].

CE ESTE STRESUL?

În opinia lui Richard S. Lazarus: „Stresul este o judecată cognitivă individuală asupra imposibilității resurselor personale de a face față cu succes sau de a răspunde satisfăcător unor cerințe, ridicate de o anumită împrejurare” [6].

Stresul academic, unul dintre cele mai răspândite tipuri de stres, apare ca rezultat al presiunilor venite din partea profesorilor, părinților și așteptărilor mari de la sine însuși. De la tânăr se așteaptă o reușită academică înaltă, comportament corect, participare la diferite activități extracurriculare etc. El deseori nu face față solicitărilor, are puțin timp pentru odihnă, se simte permanent obosit, încordat și derutat.

Stresul de examinare reprezintă starea în care se găsește un organism amenințat de dezechilibru sub acțiunea examenelor, care suprasolicită individul, atât mintal, cât și emoțional, și care depășește abilitățile elevilor [14].

Elevii reacționează diferit la stres. Unii sunt stresați, alții nu. De ce depinde nivelul de stres? Acesta depinde de durata factorului stresor, de intensitatea lui, de tipul de personalitate.

Printre factorii de stres putem enumera: suprasolicitarea, frustrările, sentimentul de amenințare, standardele înalte, competitivitatea, notele obținute, presiunile și așteptările parentale [11]. Factorii de stres pot fi împărțiți în externi, organizaționali și individuali (vezi tabelul 1).

Tabelul 1. Factorii stresului de examinare

<i>Factori externi</i>	<i>Factori de organizare</i>	<i>Factori personali</i>
Ambianța școlară, familială Conflicte în familie Cerințele exagerate ale părinților Politica de notare, penalizare Conflicte cu colegii, cu dirigintele Presiunea, critica profesorilor	Procesul de organizare Controlul excesiv, reguli rigide Volumul de informație Frecvența activităților Cantitatea de informație de asimilat	Nivelul de responsabilitate Frica de profesori Emotivitate crescută Stima de sine scăzută Sentimentul de incompetență Teama de a greși Teama de a se simți prost față de ceilalți Toleranță scăzută la stres

Există o serie de trăsături de personalitate care pot conduce la dezvoltarea stresului. Menționăm următoarele **trăsături de personalitate vulnerabile la stres**:

- rigiditate, încăpățănare;
- tendințe interpretative pe un fond de susceptibilitate crescută;
- tendințe obsesiv-fobice pe un fond psihic anxios;
- tendințe pronunțate egocentrice;
- grad înalt de introversie și neuroticism;
- tendințe de autoconformare;
- emotivitate crescută;
- impulsivitate;
- agresivitate, înclinație spre violență;
- toleranță scăzută la frustrare [ibidem p. 11].

CARE SUNT SEMNELE STRESULUI DE EXAMINARE?

Semnele stresului pot fi împărțite în fizice, intelectuale, emoționale și comportamentale (vezi tabelul 2).

Tabelul 2. Simptomele stresului de examinare

<i>Fizice</i>	<i>Emoționale</i>
- dureri de cap - tensiune - palpitații - stare de oboseală, - indigestie - transpirație excesivă - stare de vomă - iritații ale pielii - constipație sau diaree - frecvente răceli, gripe / alte infecții minore	- nervozitate și iritabilitate - proasta dispoziție - anxietate, panică - lipsa entuziasmului - lipsa motivației - lipsa simțului umorului - sensibilitate mare la critici - sentiment de încordare nervoasă - subestimare, pierderea încrederii în sine - deprimare
<i>Comportamentale</i>	<i>Intelectuale</i>
- neliniște, agitație - sociabilitate redusă - pierderea apetitului sau supraalimentare - insomnie - consum mai mare de alcool - consum mai mare de țigări - comportament necorespunzător - productivitate redusă - predispoziție spre accidente de muncă	- dificultăți de concentrare - tulburări de memorie - lipsa de ordine în gândire - persistența gândirii negative - dificultăți în luarea deciziilor - decizii pripite - tulburări ale somnului - stare de îngrijorare - erori

Activitatea mintală intensă și încărcătura statică mărită din cauza posturii prelungite forțate, activitatea motorie foarte limitată, tulburările în regimul de odihnă și somn, trăirile emoționale – toate conduc la suprasolicitarea sistemului nervos care afectează în mod negativ starea generală și rezistența organismului în creștere. **Consecințele stresului pre-examen** pot fi atât negative, cât și pozitive (tabelul 3).

Tabelul 3. Consecințele stresului pre-examen

<i>Tipul de consecință</i>	<i>Conținutul</i>
Negative sau dezadaptative	teama exagerată, starea de panică, incoerența ideilor și a formulărilor, decizii pripite, incapacitatea de concentrare, impulsivitate, agresivitate, senzații de sufocare, palpitații, tonus muscular scăzut, tulburări gastrointestinale, blocaje ale memoriei ș.a.
Pozitive	îl ajută pe elev să se mobilizeze, să distribuie o energie psihonervoasă optimă pentru pregătire, îi oferă dinamismul necesar atingerii planurilor de pregătire și depășirea obstacolelor pentru reușita la examen.

Cine nu-și înfruntă teama nu se dezvoltă. Singurele momente în care ne dezvoltăm și progresăm sunt acelea în care ieșim din zona de confort, adică facem ceva care ne pune la încercare, învățăm ceva nou și trecem prin emoții noi.

E necesar să elaborăm o atitudine constructivă față de examene, să învățăm și să însușim că examenul nu este o încercare, ci o posibilitate de a ne manifesta, de a îmbunătăți nota, de a dobândi experiență la examene, de a deveni mai atent și mai organizat.

Pregătirea psihologică duce la formarea unor atitudini adecvate față de examen, cultivă gândirea pozitivă și autocontrolul emoțional, susține elevul la nivelul motivației optime, îl ajută să fie în cea mai bună formă [9, 15, apud 11].

Profesorul Martin Seligman a petrecut mulți ani pentru a dezvolta teoria fericirii. El a elaborat modelul din cinci elemente ale bunăstării și l-a numit modelul PERMA [10]. Potrivit acestui model, există cinci componente care duc la bunăstare psihologică și o viață înfloritoare (tabelul 4):

- *P – (Positive emotion)*
- *E – (Engagement)*
- *R – (positive Relationships)*
- *M – (Meaning)*
- *A – (Accomplishments).*

Tabelul 4. Componentele stării de bine (după M. Seligman)

<i>Componenta</i>	<i>Caracteristica</i>
P – emoții pozitive	Se referă la o viziune pozitivă asupra vieții și la căutarea inspirației în viața cotidiană. O viziune pozitivă poate ajuta în relații, la învățătură și în muncă și îi poate inspira pe ceilalți să fie mai creativi și să aibă mai multe șanse.
E – angajament	Implicarea este starea în care se află persoana atunci când este absorbită de o activitate care îi place. În opinia lui Seligman implicarea în muncă se manifestă prin <i>vigoare, dedicare și absorbție</i> . Implicarea ne ajută să rămânem prezenți, să sintetizăm activitățile în care găsim calm, concentrare și bucurie.
R – relații pozitive	Relațiile pozitive cu părinții, frații, colegii și prietenii sunt un ingredient-cheie pentru bucuria generală. Pentru a fi mulțumit și fericit, este esențial să fii înconjurat de oameni, să fii integrat în diverse grupuri, să ai relații sociale solide, să comunici, să ai un raport sănătos de interacțiune cu cei din jur.
M – sens	Găsirea scopului vieții noastre este un element crucial al bunăstării. Înțelegând pentru ce trăim, ne face mai dornici să ne

	atingem scopurile. Atunci când simți că aduci o CONTRIBUȚIE la rezolvarea unor probleme ale comunității și ale societății în care trăiești, te simți fericit. Atunci când faci ceva remarcabil pentru alte persoane, te simți împlinit, plin de energie și entuziasm.
A – realizări, succese	<i>A avea realizări în viață</i> este important pentru că ele ne împing pe noi înșine să prosperăm și să înflorim. Având succese, devenim mai motivați și mândri că ne construim viața pe care ne-o dorim. Succesele din trecut ne dau sentimentul încrederii în forțele proprii și o viziune optimistă pentru viitor.

Bunăstarea psiho-emoțională, starea de bine pentru adolescenți este foarte importantă, pentru că îi ajută să se simtă în siguranță, acceptați și înțeleși, să aibă încredere în ei înșiși și în viitor, să se poată exprima emoțional, fără teamă de judecată, să aibă un echilibru între școală, familie, prieteni și timpul personal. Le întărește capacitatea de a face față provocărilor cu sprijin și resurse adecvate.

În ultimii ani, preponderent în perioada după COVID-19, în spațiul școlar se discută tot mai frecvent despre starea de bine a cadrelor didactice și a elevilor. Studiul realizat în 2014 a confirmat faptul că adolescenții simt stres în perioada premergătoare examenelor de bacalaureat [14]. Astăzi suntem curioși să stabilim care este gradul de influență a stresului de examinare asupra stării de bine a adolescenților.

Design experimental. Pentru a identifica nivelul stresului și stării de bine la adolescenți în perioada premergătoare examenelor de absolvire, în aprilie 2025 am efectuat cercetarea pe teren, la care au participat elevi ai claselor a IX-a și a XII-a din IP CEEF, mun. Chișinău, și Gimnaziul „Bulicanu”, s. Boldurești, r. Nisporeni.

Scopul experimentului de constatare a fost de a stabili influența stresului asupra stării de bine la adolescenți în perioada premergătoare a examenelor, de a determina strategiile de coping utilizate preponderent de elevi, care conduc la un management eficient al stresului.

Cercetarea experimental-psihologică s-a desfășurat pe un eșantion constituit din 50 de elevi: 25 de elevi ai cl. a XII-a ai IP CEEF, mun. Chișinău, și 25 de elevi ai cl. a IX-a ai Gimnaziului „Bulicanu”, s. Boldurești. Selectarea subiecților experimentali a fost aleatorie.

Ipoteze înaintate:

- 1) nivelul înalt al stresului corelează cu nivelul scăzut al stării de bine la adolescenți;

- 2) elevii caracterizați prin nivel înalt al satisfacției de viață vor avea un nivel înalt al stării de bine și un nivel scăzut al stresului;
- 3) elevii caracterizați prin cogniții pozitive despre sine și lume, relații pozitive, care utilizează strategii de coping constructive, vor avea un nivel redus de stres.

Metode utilizate: Scala Levenstein [7], chestionarul PERMA (Julie Butler, Margaret L. Kern) [3], ancheta „Eu și starea de bine” (autor: D. Ștefanet), chestionarul „Indicele satisfacției de viață” (Life Satisfaction Index A) [13].

Scala de percepție a stresului (Levenstein și colab., 1993) este un instrument relevant în stabilirea nivelului de stres perceput. Conține 30 de itemi, 3 categorii: stres redus; stres moderat; stres intens.

Chestionarul PERMA conține 23 de itemi cu ajutorul cărora putem identifica cei 5 piloni ai stării de bine: PERMA (emoție pozitivă, angajament, relații, sens, realizare). Fiecare noțiune este apreciată după scara de 11 puncte: 0 – niciodată, 10 – întotdeauna/foarte adevărat.

Chestionarul PERMA vizează mai multe scale printre care: P – emoții pozitive, E – angajament, R – relații pozitive, M – sens în viață, A – succese, realizări, N – emoții negative, H – sănătate, Lon – singurătate, hap – fericire.

Ancheta „Eu și starea de bine” conține 9 itemi cu întrebări deschise și închise.

Chestionarul „Indicele satisfacției de viață” permite de a determina atitudinea persoanei față de sine și față de viața proprie, nivelul general al satisfacției de viață, al bunăstării psihologice și gradului de adaptare social-psihologică a persoanei. În total sunt 20 de afirmații. Participanții aleg una dintre variantele de răspuns: „da”, „nu”, „nu știu”.

Cu ajutorul Chestionarului „Indicele satisfacției de viață” putem identifica următoarele cinci scale: 1) interesul față de viață, 2) consecutivitatea în atingerea scopului, 3) concordanța dintre scopurile propuse și realizate, 4) aprecierea pozitivă a sinelui și propriilor acțiuni, 5) fondul general al dispoziției.

În urma prelucrării metodelor psihodiagnostice am constatat următoarele rezultate.

La analiza rezultatelor **Scalei de percepție a stresului (Levenstein)** am constatat următoarele (figura 1): stres redus este la 12 % elevi, stres moderat – 82 %, iar 6 % au simțit un stres înalt. Deci, majoritatea elevilor care au acumulat un nivel moderat al stresului simt deseori oboseală, iritare, nesiguranță, dureri de cap, lipsa poftei de mâncare.

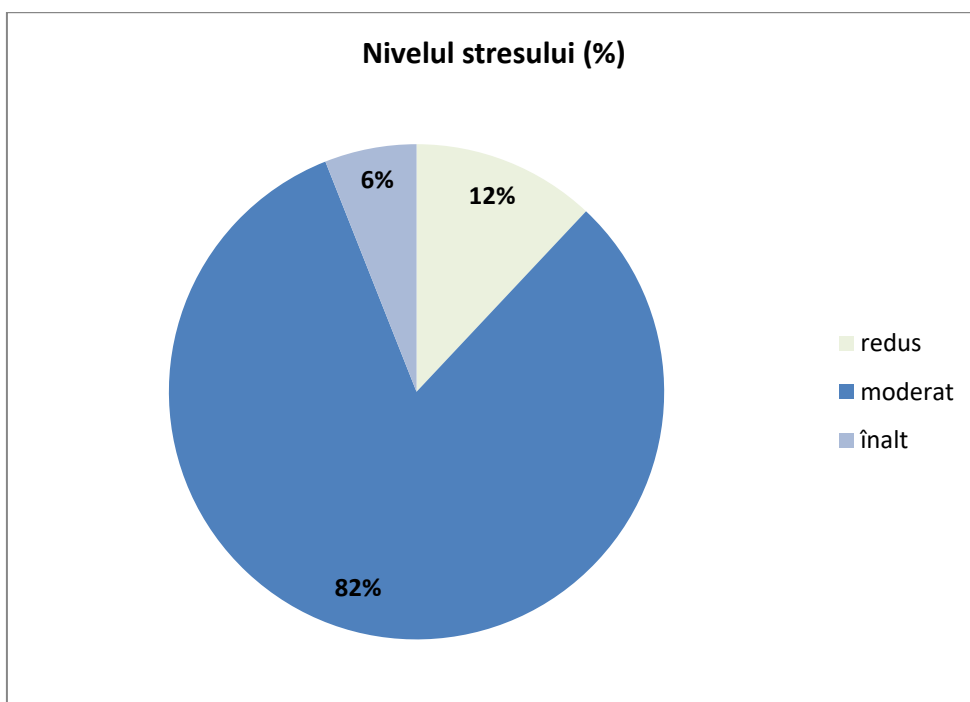


Figura 1. Nivelul stresului (Scala percepției stresului, Levenstein)

Rezultatele obținute **în urma aplicării testului PERMA** arată variații semnificative la dimensiunile Emoții pozitive, Relații pozitive, Fericire, Emoții negative, sugerând un impact al stresului asupra stării de bine (vezi figura 2).

Stresul examenelor se manifestă prin scăderea motivației, dificultăți de concentrare, scăderea încrederii în sine și, în unele cazuri, prin manifestări emoționale sau comportamentale.

Am mai observat la etapa stresului academic că motiv de stres poate fi comasarea a două clase de elevi în clasa a IX-a: o nouă clasă de elevi, o tranziție majoră care implică adaptare la un nou colectiv, cerințe academice crescute și presiunea alegerii unei direcții viitoare.

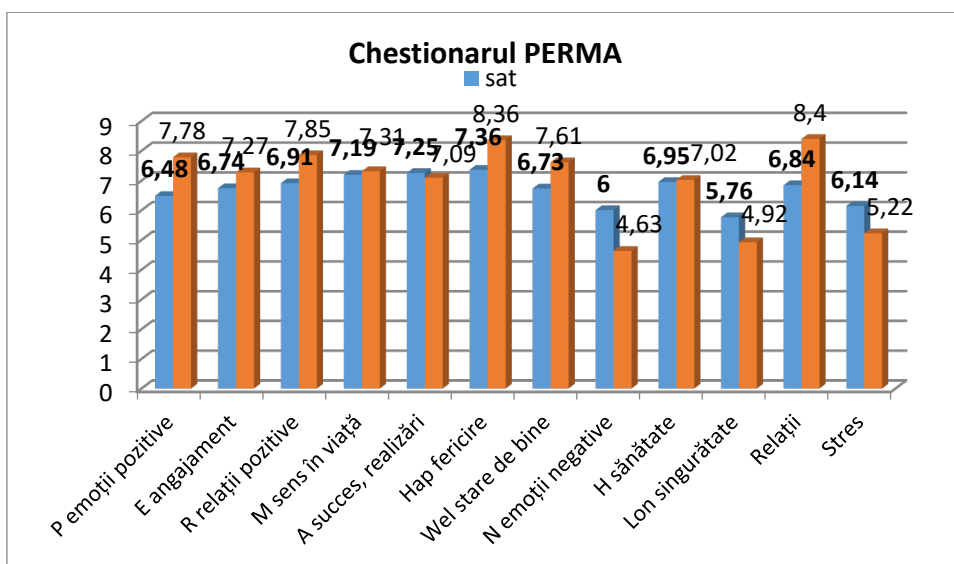


Figura 2. Scorurile medii pentru testul PERMA

Graficul reprezintă rezultatele Chestionarului PERMA, care evaluează bunăstarea psihologică pe baza a cinci factori: Emoții pozitive (P), Angajament (E), Relații pozitive (R), Sens în viață (M) și Realizări (A). În plus, chestionarul include și alte dimensiuni, precum fericirea, sănătatea, emoțiile negative, singurătatea. În urma analizei rezultatelor, observăm următoarele:

- **P** – emoții pozitive, indicii 6.48 -7.78,+1.30, mai multe emoții pozitive în oraș;
- **E** – angajament, indicii 6.74 -7.27, +0.51, ușor mai implicați cei din oraș;
- **R** – relații pozitive, indicii 6.91 -7.85, +0.94, relații mai bune în oraș;
- **M** – sens în viață, indicii 7.19 -7.31 ,+0.12, diferență minoră;
- **A** – succes, realizări, indicii 7.25- 7.09, -0.16, cei din sat se simt mai realizați;
- **Hap** – fericire (generală), indicii 7.36 -8.36, +1.0, mai multă fericire în oraș;
- **Wel** – bunăstare, indicii 6.73- 7.61, +0.88, orașul percepe o bunăstare mai mare;
- **N** – emoții negative, indicii 6.00- 4.63, -1.37, mai multe emoții negative la sat;
- **H** – sănătate, indicii 6.95- 7.02 ,+0.07, diferență minoră;
- **Lon** – singurătate, 5.76- 4.92, -0.84, satul se simte mai singur;

Relații (generale), indicii 6.84- 8.40, +1.56, *relații sociale mult mai bune în oraș. Stres*, indicii 6.14- 5.22, -1.08, *satul resimte mai mult stres.*

Astfel, putem concluda: **satul** resimte mai multă realizare personală, dar și mai multe emoții negative, singurătate și stres; **orașul** – mai multe emoții pozitive, relații mai bune și mai puțin stres, dar un sentiment ceva mai mic de realizare.

Am constatat că există corelații semnificative între stres și starea de bine (Wel) $r = -0.33114$, $p = 0.01883$, ceea ce semnifică că cu cât este mai înalt nivelul de stres, cu atât este mai scăzut nivelul de stare de bine, și invers. Ipoteza nr. 1 s-a confirmat.

Conform **anchetei „Eu și starea de bine”** se consideră stresați 44 % elevi, iar 56 % nu se consideră stresați. Iar 80 % din elevi susțin că sunt puternic mulțumiți de relația lor cu cei din jur.

Vom prezenta rezultatele pentru sat și oraș (figura 3). Astfel, 32 % din elevii de la oraș susțin că nu sunt stresați, 36 % sunt parțial stresați, iar 32 % trăiesc un stres puternic. Referitor la elevii de la sat, 20 % susțin că nu sunt stresați, 24 % sunt parțial stresați, iar 56 % trăiesc un stres puternic. Observăm că elevii de la sat sunt mai stresați decât elevii de la oraș.

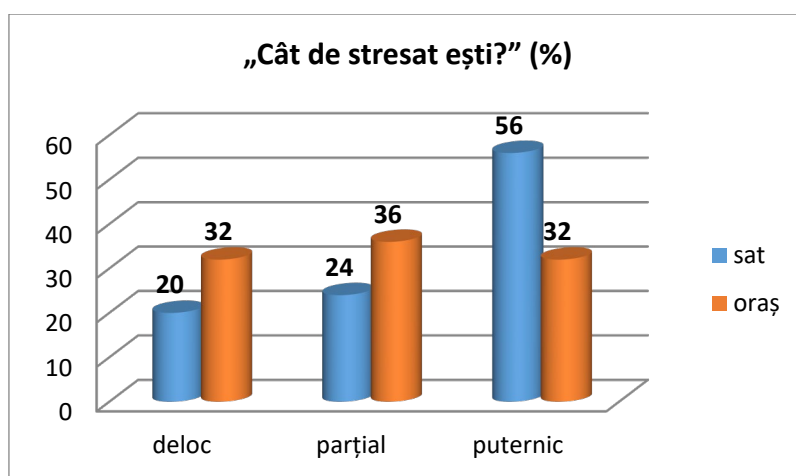


Figura 3. Cât de stresați se simt elevii (%)

Cu referire la gradul de satisfacție față de relațiile cu cei din jur, am constatat pentru elevii de la oraș că 96 % sunt mulțumiți, 4 % – parțial mulțumiți, 0 % – nemulțumiți, iar elevii de la sat 60 % sunt mulțumiți, 36 % parțial mulțumiți, 4 % nemulțumiți (figura 4). Observăm că o bună parte din elevii de la sat sunt mai puțin mulțumiți de relațiile cu cei din jur.

La întrebarea: „*Ce înseamnă pentru tine STARE DE BINE?*”, elevii au răspuns: fericire (20 %), „când sunt liniștit” (20 %), sănătate (14 %), „când mă simt bine” (8 %), stabilitate și echilibru, fără griji, îmi ating obiectivele, am sens și direcție în viață, simt satisfacție și energie.

Afirmația: „*Mă simt fericit atunci când...*” elevii au continuat-o, enumerând următoarele acțiuni și stări: sunt cu familia, stau cu prietenii, am reușite, note bune, mă plimb, dorm, mănânc, mă joc pe telefon, ascult muzică, stau cu persoana dragă, îmi realizez scopurile, am bani, merg la shopping, joc fotbal, fac ce-mi place etc. (vezi tabelul 5)

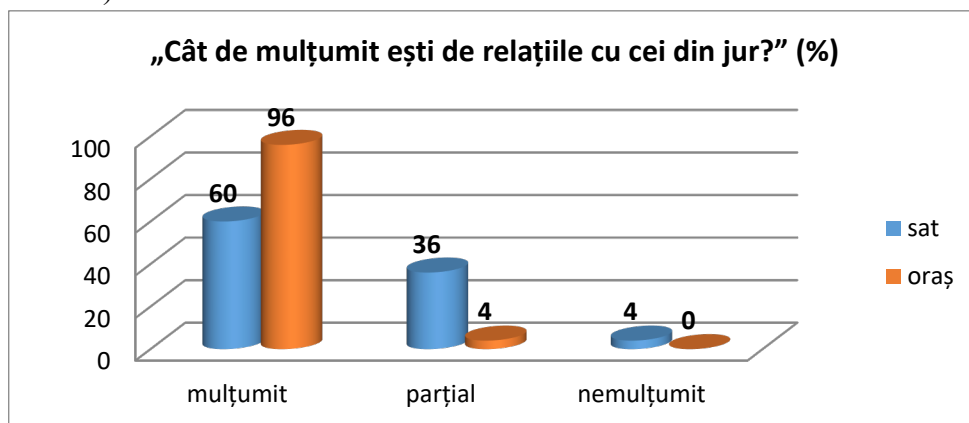


Figura 4. Cât de mulțumiți sunt elevii de relațiile cu cei din jur (%)

La întrebarea: „*Ce activități le faci cu plăcere, pasiune, așa încât te simți absorbit?*”, elevii au răspuns indicând următoarele activități: sportul (fotbal, volei, tenis, sală), jocuri la computer/telefon, comunicarea cu prietenii, plimbările, lectura, să cânt la chitară/vioară, să dorm, pictura, dansul, distracții, broderie, să conduc mașina/motocicleta, vizionare film, gătitul, să mănânc ceva gustos/dulce etc. (vezi tabelul 5)

Tabelul 5. Activități în care mă simt fericit & activități pe care le fac cu plăcere și pasiune

<i>Mă simt fericit când... (%)</i>		<i>Activități pe care le fac cu plăcere, pasiune (%)</i>	
Sunt cu familia	28%	Sport	36%
Stau cu prietenii	20%	Jocuri la computer	24 %
Am reușite, note bune	14%	Comunicare cu prieteni	22%
Mă plimb	12%	Plimbări	18%
Dorm	12%	Lectură	16%
Mănânc	12%	Să cânt la chitară/vioară	10%
Joc pe telefon	10%	Dorm	10%
Ascult muzică	10%	Pictură	10%

Stau cu persoana dragă	8%	Dans	8%
Îmi realizez scopurile	8%	Distrații	8%
Am bani	8%	Broderie	8%
Joc fotbal	4%	Conduc	6%
Fac ce-mi place	2%	Film	6%
Călătoresc	2%	Gătit	4%
Desen	2%	Mănânc	4%

Printre simptomele stresului simțite de către adolescenți au fost menționate: oboseala (70 %), iritarea (40 %), gândirea negativă (38 %), nesiguranța/neîncrederea (38 %), durerile de cap (30 %), lipsa poftei de mâncare (26 %), problemele de concentrare (26 %), dificultățile de memorare (16 %) (figura 5).

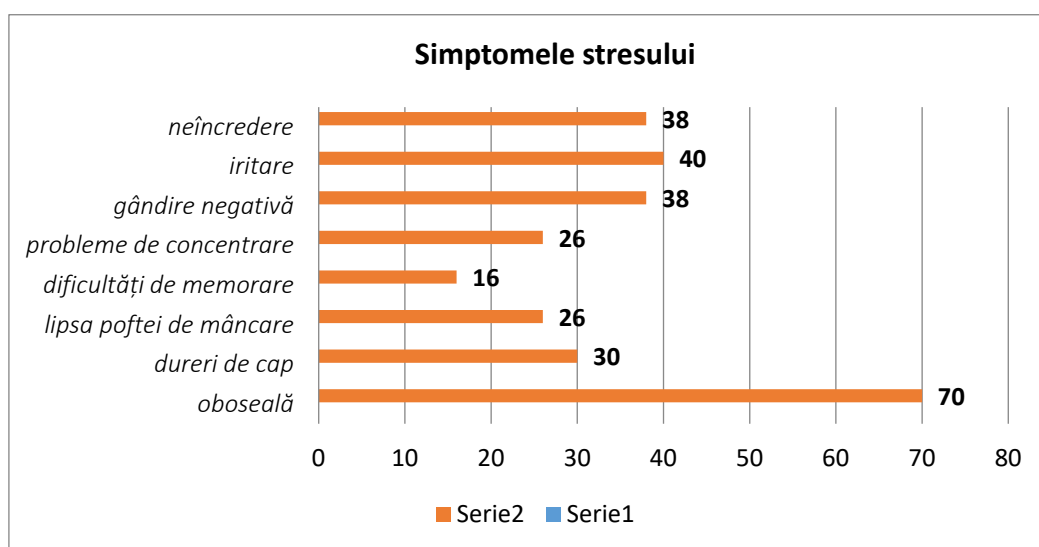


Figura 5. Simptomele stresului de examinare simțit de adolescenți

La întrebarea: „Care activități te ajută să te liniștești când ești stresat?” elevii au numit următoarele: sportul, muzica, somnul, plimbările, comunicarea, meditația, liniștea, exercițiile de respirație, lectura, curățenia, gătitul, vizionarea unui film, odihna, o îmbrățișare etc. (figura 6)

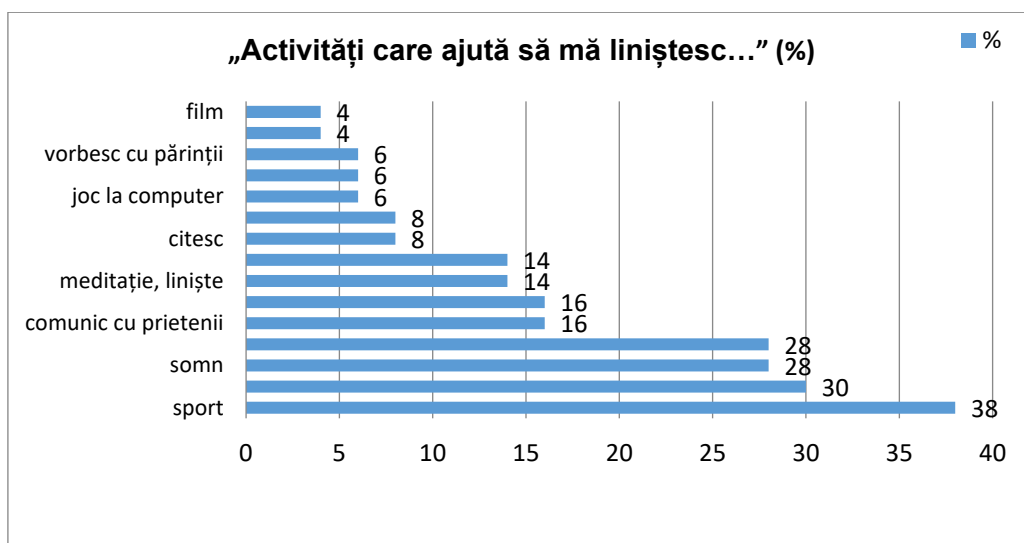


Figura 6. Remedii antistres folosite de către elevi

Afirmația: „*Astăzi sunt recunoscător pentru...*” a fost completată cu următoarele răspunsuri: familie (46 %), sănătate (42 %), prieteni (40 %), viață (20 %), mâncare (20 %), oportunități, bunuri materiale, note bune/studii, succese, vreme bună, iubire ș.a.

Un factor ce menține starea de bine e succesul sau realizările personale, susține M. Seligman. La subiectul: „*Numește două succese cu care te mândrești*” adolescenții au menționat: participare la diverse concursuri, olimpiade, întreceri sportive (32 %), note bune (26 %), prieteni buni (20 %), câștig/serviciu (12 %), familie (10 %), instrument muzical/școală muzicală (8 %), test la engleză (6 %), permis, consiliul elevilor, răbdarea.

Rezultatele stabilite vădesc că elevii sunt moderat stresați, că în general elevii cunosc și utilizează diverse modalități pentru prevenirea și micșorarea stresului, pentru fortificarea organismului atât prin activități fizice, cât și prin mijloace cognitive, emoționale (comunicare, meditație, lectură).

La prelucrarea rezultatelor chestionarului „**Indicele satisfacției de viață**” care are ca scop determinarea atitudinii persoanei față de sine și față de viața proprie, a dispoziției elevilor în perioada pre-examen am obținut următoarele rezultate relevante (figura 7): interesul față de viață = 5,34, consecutivitatea în atingerea scopurilor = 5,7, concordanța dintre scopurile propuse și cele realizate = 4,78, aprecierea pozitivă a sinelui = 5,16, fonul general al dispoziției = 5,22.

Scorurile medii evidențiate la cele 5 scale demonstrează un nivel scăzut la scala 3, ceea ce indică micșorarea convingerii persoanei de faptul că va atinge sau realiza scopurile importante pentru el, cel mai mare punctaj la scala 2, ceea ce denotă

prezența hotărârii și perseverenței în realizarea scopului la elevi. Cu toate că celelalte scale prezintă indici medii, ei sunt foarte apropiați de nivelul de jos, astfel încât putem susține că stresul de examene conduce la scăderea interesului, tendința de dominare a fonului negativ al dispoziției și autoaprecierea scăzută.

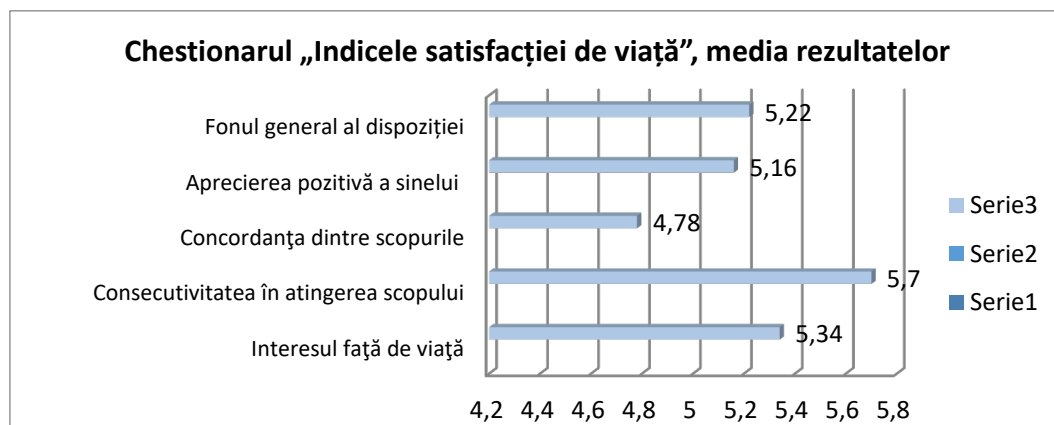


Figura 7. Scoruri medii, chestionarul „Indicele satisfacției de viață”

Dacă analiza generală conturează un tablou plauzibil, totuși la cotearea răspunsurilor în cele trei niveluri: scăzut, mediu și înalt am evidențiat următoarele date (figura 8):

- Scala „Interesul față de viață”: 24 % nivel scăzut, 58 % nivel mediu, 18 % nivel înalt al interesului;
- Scala „Consecutivitatea în atingerea scopurilor”: 34 % nivel scăzut, 30 % nivel mediu, 36 % nivel înalt;
- Scala „Concordanța dintre scopurile propuse și cele realizate”: **46 % nivel scăzut**, 26 % nivel mediu, 28 % nivel înalt. Observăm un număr foarte mare cu nivel scăzut. Acestor elevi le lipsește convingerea de faptul că vor atinge sau realiza scopurile importante pentru ei;
- Scala „Aprecierea pozitivă a sinelui”: **38 % nivel scăzut**, 30 % nivel mediu, 32 % nivel înalt;
- Scala „Fonul general al dispoziției”: **38 % nivel scăzut**, 32 % nivel mediu, 30 % nivel înalt;
- Indicele „Satisfacția de viață”: 20 % nivel scăzut, 52 % nivel mediu, 28 % nivel înalt.

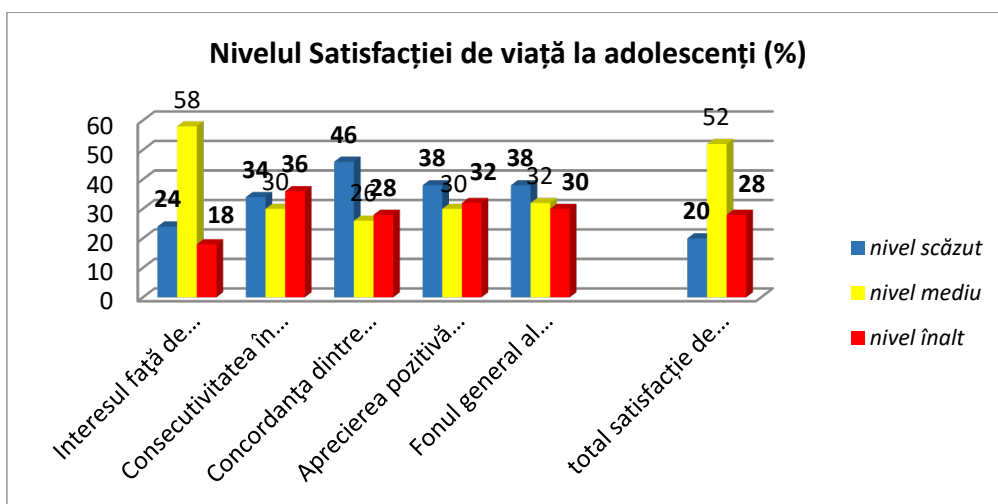


Figura 8. Distribuția rezultatelor privind dimensiunile satisfacției de viață (%)

Astfel, putem deduce că în perioada premergătoare examenelor, 46 % dintre elevi se confruntă cu dificultăți în concordanța dintre scopurile propuse și cele realizate, 38 % din elevi suferă de dispoziție proastă și 38 % din ei prezintă autoapreciere scăzută. Doar 28 % din elevi manifestă un nivel înalt al satisfacției de viață.

Am stabilit diferențe semnificative între satisfacția de viață și stres $r_s = -0.51142$, p (2-tailed) = 0.00015, ceea ce semnifică că cu cât este mai înalt indicele satisfacției de viață, cu atât este mai scăzut nivelul de stres, și invers. De asemenea, există diferențe semnificative între satisfacția de viață și starea de bine: $r_s = 0.48067$, $p = 0.00041$.

Aceste date ne permit să conchidem că stresul de examinare este însoțit de scăderea interesului față de viață, tulburarea concordanței dintre scopurile propuse și cele realizate, neîncredere și subapreciere, predominarea insatisfacției, nemulțumirii și dispoziției proaste. Astfel, ipoteza nr. 2 a fost confirmată.

În **concluzie**, putem afirma că elevii claselor a IX-a și a XII-a se caracterizează prin dispoziție preponderent negativă, subapreciere, nemulțumiri, având un nivel moderat al stresului. Elevii cu un nivel scăzut al stresului utilizează strategiile de coping constructive, precum comunicarea cu familia, prietenii, psihologul, sportul, hobbyul. De asemenea, susținem că factori decisivi în menținerea stării de bine la adolescenți în perioada premergătoare examenelor de absolvire sunt emoțiile pozitive, relațiile pozitive, succesele și realizările personale.

Rezultatele cercetării, cât și sumarul bibliografic ne permit să formulăm unele **recomandări pentru diminuarea stresului din perioada examenului**:

1. alimentația corectă, de 4-5 ori pe zi, mai multe fructe, legume, miere, nuci, unt; mai puține grăsimi; ceai în loc de cafea;
2. somnul regulat, liniștit, profund;
3. planificarea timpului; planul zilnic – studiul concret, temele, paragrafele;
4. practicarea exercițiilor fizice, plimbarea în natură. Exercițiile fizice regulate vor mări energia, vor aduce claritate în gândire și vor micșora senzația de stres;
5. utilizarea regulilor de învățare eficientă: notițe, scheme, plan pe foi – structurarea materialului etc.;
6. însușirea și aplicarea tehnicilor de memorare;
7. comunicarea cu prietenii, rudele;
8. muzica, arta, creația, hobbyul;
9. mindfulness, tehnici de respirație, tehnici de relaxare musculară, tehnici de vizualizare;
10. afirmații pozitive, păstrarea simțului umorului [2, 4, 5, 8, 11, 12, 15, 16].

BIBLIOGRAFIE

1. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998. ISBN 973-9354-35-1.
2. BIRKENBIHL, Vera. *Stresul, un prieten prețios?* București: Gemma Press, 2000. ISBN 973-9398-07-3.
3. BUTLER, J., KERN, M.L. The PERMA-Profil: a brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*. 2016, 6(3), 1-48. Doi: 10.5502/jw.v6i3.1.
4. CHARLY, Cungi. *Cum putem scăpa de stres*. Iași: Polirom, 2003. ISBN 973-681-221-9.
5. LANGER, Ellen J. *Mindfulness. O nouă strategie pentru combaterea stresului zilnic*. București: Litera, 2020. ISBN 9786063348013.
6. LAZARUS, Richard, FOLKMAN Susan. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984. ISBN 978-0826141910.
7. LEVENSTEIN, S. Development of the Perceived stress Questionnaire: a New Tool for Psychosomatic Research. *Journal of Psychosomatic Research*. 1993, nr. 37, pp. 236-243.
8. PEIFFER, Vera. *Gândirea pozitivă*. București: Teora, 2003. ISBN 973-601-973-X.
9. PREDĂ, Radu Vasile. *Efecte ale stresului și strategii de coping la cadre didactice și la elevi*. Teză de doctor. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2010.
10. SELIGMAN, Martin. *Fericirea autentică. Ghid practic de psihologie pozitivă*. București: Humanitas, 2007. 354 p. ISBN 978-973-50-1618-0.
11. ȘTEFĂNEȚ, Diana. *Cum să reducem stresul zilnic și stresul de examinare*. Ediția a II-a, compl. Chișinău: Totex-Lux, 2016. 199 p. ISBN 978-9975-3060-6-5.
12. ȘTEFĂNEȚ, D., MOISEI, L. *Emoțiile: tehnici de lucru cu sfera emoțională. Ghid de gestionare a emoțiilor*. Chișinău: Bons Offices, 2024. ISBN 978-5-36241-307-1.
13. ȘTEFĂNEȚ, Diana. *Metode de diagnosticare a sferei emoționale. Culegere de teste*. Chișinău: Totex-Lux, 2017. ISBN 978-9975-4021-9-4.

14. ȘTEFĂNET, Diana, PALADE, Gabriel. Strategii de coping ale adolescenților contemporani în lupta cu stresul de examinare. *Consilierea școlară între provocări și paradigme: lucrările prezentate la Conferința națională cu participare internațională a psihologilor școlari*, ediția a VI-a. Constanța: Crizon, 2014, p. 232-243.
15. ГРЕМЛИНГ, С., АУЭРБАХ, С. *Практикум по управлению стрессом*. Спб.: Питер, 2002. ISBN 5-318-00476-8.
16. ГРИНБЕРГ, Дж. *Управление стрессом*. 7-е издание. Спб.: Питер, 2004. ISBN 5-318-00712-0.

VALORIFICAREA STĂRII DE BINE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: NOI PARADIGME PENTRU COPII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE

HARNESSING WELL-BEING IN INCLUSIVE EDUCATION: NEW PARADIGMS FOR CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES

Natalia CIUBOTARU, *dr., asist. univ.,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Natalia CIUBOTARU, *PhD, Assist. Prof.,*
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID ID 0000-0001-5733-1802
ciubotaru.natalia@upsc.md

CZU: 376.33

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p251-260

Rezumat. Valorificarea stării de bine în educația incluzivă a copiilor cu dizabilități auditive este esențială pentru dezvoltarea lor armonioasă și participarea socială deplină. Acest demers impune o schimbare de paradigmă educațională, centrată pe recunoașterea și satisfacerea nevoilor specifice de comunicare, socializare, emoții și învățare ale acestor copii.

O abordare integrată și individualizată, care pune accentul pe un mediu școlar accesibil, empatic și suportiv, este esențială. Comunicarea eficientă, bazată pe modalitățile preferențiale ale copiilor cu dizabilități auditive și eliminarea barierelor lingvistice, fundamentează dezvoltarea socio-emoțională sănătoasă și relațiile pozitive.

Incluziunea educațională necesită adaptări curriculare, metodologice și de evaluare, alături de servicii de sprijin specializat și tehnologii asistive. Pregătirea cadrelor didactice, colaborarea multidisciplinară și implicarea părinților sunt vitale.

În Republica Moldova, promovarea stării de bine a acestor copii necesită atenție constantă și resurse susținute, cu priorități axate pe un mediu accesibil, strategii de intervenție eficientă și colaborare intersectorială. Obiectivul final este un sistem educațional incluziv care oferă oportunități egale de prosperare și o stare de bine holistică, contribuind la o societate echitabilă și incluzivă.

Cuvinte-cheie: stare de bine, educație incluzivă, copii cu dizabilități auditive, strategii educaționale, colaborare intersectorială.

Abstract. Valorizing the well-being of children with hearing disabilities in inclusive education is essential for their harmonious development and full social participation. This approach requires a change in educational paradigm, focused on recognizing and meeting the specific communication, socialization, emotions and learning needs of these children.

An integrated and individualized approach, which emphasizes an accessible, empathetic and supportive school environment, is essential. Effective communication, based on the preferential modalities of children with hearing disabilities and the elimination of language barriers, underpins healthy socio-emotional development and positive relationships.

Educational inclusion requires curricular, methodological and assessment adaptations, along with specialized support services and assistive technologies. Teacher training, multidisciplinary collaboration and parental involvement are vital.

In the Republic of Moldova, promoting the well-being of these children requires constant attention and sustained resources, with priorities focused on an accessible environment, effective intervention strategies and intersectoral collaboration. The ultimate goal is an inclusive education system that provides equal opportunities for prosperity and holistic well-being, contributing to an equitable and inclusive society.

Keywords: well-being, inclusive education, children with hearing disabilities, educational strategies, intersectoral collaboration.

O educație bună este izvorul întregului bine în lume.

Immanuel Kant

Conform datelor Organizației Mondiale a Sănătății (OMS) din 2021, 15 % din populația lumii are o formă de dizabilitate. Potrivit datelor Biroului Național de statistică pentru anul 2024, numărul copiilor cu dizabilități crește în fiecare an [10]. În conformitate cu datele Centrului de Audiologie, Protezare Auditivă și Reabilitare Medico Pedagogică, anual, aproximativ 100 de copii din Republica Moldova sunt diagnosticați cu dizabilități auditive [11].

Reforma sistemului educațional a fost caracterizată de extinderea educației incluzive pe întreg teritoriul țării, realizată prin crearea unei serii de legi și regulamente menite să sprijine dezvoltarea acestei forme de educație. Procesul dat a inclus punerea în aplicare a unor planuri naționale dedicate dezvoltării educației incluzive în Republica Moldova pentru perioadele 2011-2020 și 2024-2027, ambele având ca scop principal includerea copiilor cu cerințe educaționale speciale și/sau cu dizabilități în sistemul de învățământ. Această inițiativă strategică are ca obiectiv fundamental asigurarea educației pentru acești copii și modelarea sistemului educațional, astfel încât să răspundă mai bine nevoilor specifice ale copiilor cu dizabilități, devenind mai adaptabil, maleabil și pregătit să ofere o educație incluzivă de calitate. Ca rezultat al eforturilor de incluziune, un număr considerabil de elevi cu dizabilități auditive sunt acum parte a școlilor generale. În acest context, devine deosebit de important să se cultive starea de bine pozitivă pentru acești copii în mediul lor educațional [9].

Starea de bine este o experiență holistică care implică un echilibru între a te simți bine (emoții pozitive), a funcționa bine (capacitate psihologică și socială) și a avea un sens în viață. Este o stare dinamică, influențată de factori interni (personalitate, credințe) și factori externi (mediu, relații, evenimente de viață) [4].

Este important de menționat că starea de bine este subiectivă, ceea ce înseamnă că poate fi diferită de la o persoană la alta. De asemenea, este un continuum, nu o stare binară (prezentă sau absentă) și poate fluctua în timp [6].

Numeroși cercetători au adus contribuții semnificative la înțelegerea stării de bine a copiilor în mediul școlar [4, 6].

E. Thorndike deși nu s-a concentrat exclusiv pe starea de bine în lucrările sale timpurii privind motivația, învățarea și satisfacția în context educațional, a pus bazele pentru studiile ulterioare.

Abraham Maslow, prin teoria sa despre ierarhia nevoilor și conceptul de autoactualizare, a influențat înțelegerea a ceea ce înseamnă o dezvoltare psihologică sănătoasă și o stare de bine.

Robert J. Sternberg a studiat inteligența, creativitatea și înțelepciunea în context educațional, aspecte legate de funcționarea psihologică optimă și starea de bine.

Carol S. Dweck evidențiază modul în care convingerile elevilor legate de capacitățile lor personale au un impact semnificativ asupra motivației lor, asupra capacităților de a depăși dificultățile și, prin urmare, asupra nivelului lor de stare de bine în contextul școlar.

Martin Seligman, unul dintre fondatorii psihologiei pozitive, a promovat studiul emoțional pozitiv, al implicațiilor, al relațiilor, al sensului și al realizării (modelul PERMA), aplicabil și în contextul școlar.

Barbara L. Fredrickson, cu teoria sa despre extinderea și construirea emoțiilor pozitive (Broaden-and-Build Theory), are implicații pentru dezvoltarea modului în care emoțiile pozitive se pot baza pe învățare, relații și starea de bine în școală.

Felicia A. Huppert a adus o contribuție importantă în procesul de definire și evaluare a stării de bine, inclusiv în rândul copiilor și adolescenților, concentrându-se în special pe dimensiunile psihologice și sociale ale acestui concept.

Lea Waters, cercetătoare cunoscută pentru abordarea „Strengths-Based Schooling”, se concentrează pe identificarea și cultivarea punctelor forte ale elevilor prin promovarea unor rezultate școlare mai bune pentru toți și a bunăstării în școli.

Kristin Neff în lucrările sale despre auto-compassiune (self-compassion) este relevant pentru înțelegerea modului în care elevii pot face față dificultăților și pot menține starea de bine emoțională în mediul școlar.

O serie extinsă de cercetători au adus contribuții substanțiale în acest domeniu prin realizarea studiilor empirice, prin crearea instrumentelor pentru evaluarea stării de bine și prin dezvoltarea programului de intervenție, menite s-o îmbunătățească în mediul școlar. În plus, organizații internaționale importante, cum ar fi OECD (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică), prin intermediul studiului

PISA (Programme for International Student Assessment), integrează în evaluările lor aspecte relevante pentru starea de bine a elevilor.

Studiul stării de bine la copii în mediul școlar este un efort colectiv, construit pe contribuțiile a numeroase cercetări din diverse domenii. Fiecare dintre cei menționați au adus o perspectivă unică și valoroasă asupra înțelegerii și promovării bunăstării psihologice a copiilor [4].

După Dorin și Codruț Sarafoleanu, „surditatea nu este de fapt o boală, ci un simptom corespunzător unei etiologii diverse. Atunci când constituie unicul simptom definitiv, surditatea constituie, de fapt, esența suferinței” [5, p. 41].

Pentru a promova în mod eficient starea de bine a copiilor cu dizabilități auditive, este esențial să adoptăm o strategie integrată care să vizeze trei domenii fundamentale și interconectate: comunicarea accesibilă și eficientă, dezvoltarea socio-emoțională armonioasă și incluziunea educațională deplină. Fiecare dintre aceste domenii joacă un rol fundamental în construirea unei vieți împlinite și satisfăcătoare pentru acești copii [1].

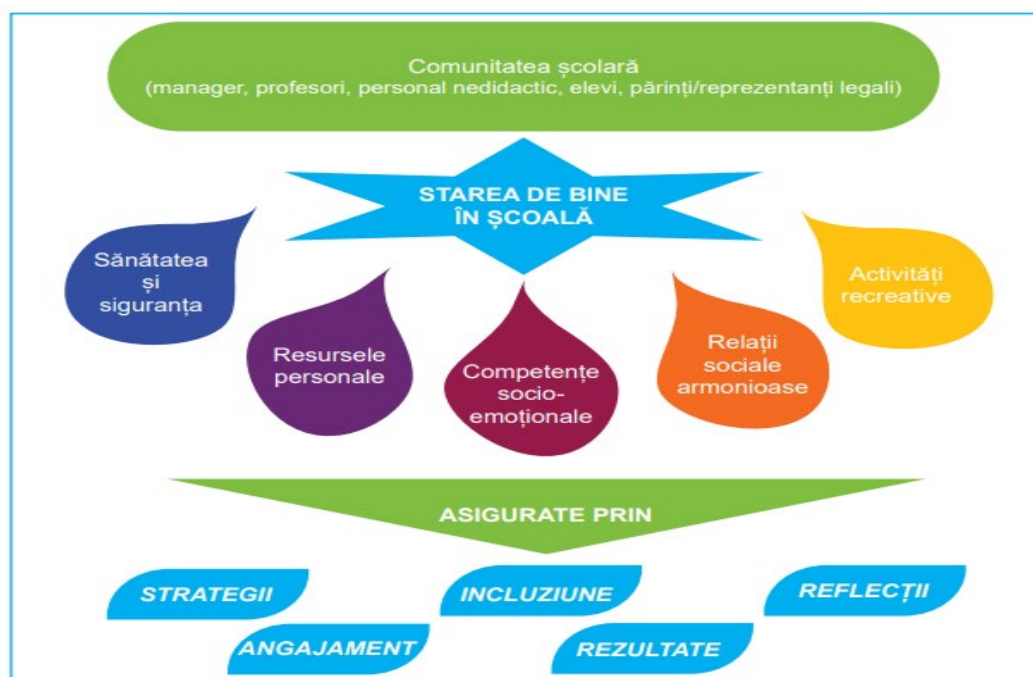


Figura 1. Modelul stării de bine în școală [6, p. 10]

Pentru a adapta acest model la copiii cu dizabilități auditive, e necesar să reinterprețăm fiecare componentă prin prisma experiențelor și nevoilor lor specifice.

Siguranța pentru acești copii include nu doar aspecte fizice, ci și un mediu comunicativ sigur. Acest lucru înseamnă că profesorii și colegii care sunt conștienți

de nevoile lor de comunicare nu îi expun la zgomot excesiv, care le poate provoca disconfort, și intervin în situații de înțelegere greșită sau excludere cauzate de barierele de comunicare. Sănătatea emoțională este strâns legată de capacitatea lor de a comunica eficient și de a se simți incluși.

Stima de sine a unui copil cu dizabilități auditive poate fi influențată de modul în care este percepută și acceptată modalitatea sa de comunicare (limbaj mimico-gestual, citire labială, aparate auditive etc.). Reziliența lui poate fi testată de efort suplimentar necesar pentru a procesa informațiile și pentru a interacționa social. Este important să se cultive o imagine de sine pozitivă, bazată pe punctele lui forte și pe acceptarea diferențelor [2, p. 107].

Dezvoltarea acestor competențe necesită oportunități adecvate de interacțiune și comunicare. Copiii cu dizabilități auditive ar putea avea nevoie de sprijin suplimentar pentru înțelegerea nuanțelor comunicării nonverbale sau pentru a-și exprima emoțiile într-un mod înțeles de ceilalți. Accesul la modele lingvistice este esențial.

Barierile de comunicare pot îngreuna formarea și menținerea relațiilor sociale. Școala trebuie să creeze activități și oportunități de interacțiune incluzivă, unde copiii cu dizabilități auditive pot comunica eficient cu colegii lor (auzitori sau surzi). Sensibilizarea colegilor auzitori cu privire la nevoile de comunicare ale copiilor cu surditate și promovarea învățării limbajului mimico-gestual de bază pot fi strategii eficiente.

Participarea la activități recreative trebuie să fie accesibilă. Acest lucru poate însemna adaptarea regulilor jocurilor, asigurarea unei activități vizuale clare în cadrul activităților sau oferirea de alternative care să permită participarea tuturor elevilor, indiferent de capacitatea auditivă [1].

În procesul educațional incluziv sunt esențiale competențele în metodele de predare ale cadrelor didactice adaptate elevilor cu dizabilități auditive, e necesar ca acestea să fie familiarizate cu formele de comunicare ale acestor elevi și să lucreze împreună cu cadrul didactic de sprijin sau alți specialiști. De asemenea, părinții sau tutorii legali au un rol fundamental în informarea școlii cu privire la necesitățile specifice ale copilului și în menținerea unei relații de colaborare strânsă cu instituția de învățământ. Nu în ultimul rând, este important ca elevii cu dezvoltare tipică să fie educați în spiritul empatiei și să deprindă modalități eficiente de comunicare cu colegii lor cu dizabilități auditive.

Adaptarea acestui model al stării de bine pentru copiii cu dizabilități auditive necesită dezvoltarea profundă a nevoilor lor specifice în materie de comunicare, socializare și învățare. Toate componentele modelului trebuie să analizeze și să se

implementeze cu accentul pe asigurarea accesibilității, a includerii reale și a creării unui mediu școlar empatic și suportiv [7].

Obiectivul major în educația copilului cu dizabilitate auditivă este de a înțelege și a fi înțeles!

În primul rând, este fundamental să se înțeleagă pe deplin efectele pe care dizabilitatea auditivă le are asupra dezvoltării, comunicării și procesului de învățare al copilului. În egală măsură, este necesară cunoașterea strategiilor psihopedagogice de intervenție specifice și a metodelor prin care se poate oferi suport adecvat.

În cazul copiilor cu dizabilități auditive, se recomandă utilizarea unor abordări didactice care să ia în considerare o serie de factori importanți, precum etapa de vârstă a copilului, nivelul său de dezvoltare cognitivă, gradul pierderii auditive, nivelul competențelor de comunicare orală și al limbajului în general, precum și caracteristicile sale intelectuale individuale [3].

Prin urmare, activitățile de învățare ar trebui să se fundamenteze pe o combinație de strategii didactice orientate spre dezvoltare, compensare și recuperare, valorificând la maximum capacități auditive și verbale ale copilului. În cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, cadrele didactice vor trebui să țină cont de o serie de strategii specifice adaptate nevoilor acestor elevi.

Promovarea stării de bine a copiilor cu dizabilități auditive necesită abordare holistică și individualizată, care să țină cont de nevoile lor specifice de comunicare, sociale, emoționale și educaționale. Formele eficiente de suport includ [5, 7, 8]:

1. Suport pentru comunicare:

- *accesibilitate lingvistică*: asigurarea accesului la o comunicare clară și eficientă prin diverse modalități:
 - oferirea de oportunități de învățare și utilizare a limbajului semnelor (LS) ca primă sau a doua limbă (bilingvismul) [7];
 - asigurarea accesului timpuriu la tehnologiile auditive adecvate, monitorizarea și ajustarea lor reglementată;
 - utilizarea subtitrărilor pentru conținutul video și transcrieri pentru cel audio;
 - folosirea de imagini, simboluri, diagrame și alte ajutoare vizuale pentru sprijinirea dezvoltării;
 - instruirea copiilor și a celor din jur în strategii de comunicare eficientă cu persoane cu dizabilități auditive (vorbire clară, ritm moderat, contact vizual);
- *servicii de interpretare*: asigurarea serviciilor de interpretare a LS atunci când este necesar (ședințe cu părinții, evenimente școlare, activități extracurriculare).

2. Suport social și emoțional:

- facilitarea interacțiunilor cu alți copii cu dizabilități auditive (grupuri de suport) pentru a reduce sentimentul de izolare și a promova un sentiment de apartenență;
- sprijinirea participării depline în activitățile școlare și sociale alături de copiii auzitori, cu adaptări și suport acolo unde este nevoie;
- oferirea instruirii explicite în abilitățile sociale, cum ar fi inițierea și menținerea conversațiilor, înțelegerea indiciilor sociale nonverbale (adaptate la percepția lor), gestionarea conflictelor;
- oferirea de consiliere psihologică individuală sau de grup pentru a ajuta copiii să facă față sentimentelor de frustrare, anxietate, tristețe sau stimă de sine scăzută asociată cu dizabilitatea auditivă;
- învățarea copiilor cum să-și exprime nevoile, să ceară ajutor și să se apere singuri;
- oferirea de consiliere și grupuri de suport pentru părinți, pentru a-i ajuta să înțeleagă și să gestioneze provocările asociate cu dizabilitatea auditivă a copilului.

3. Suport educațional:

- adaptarea materialelor didactice, a metodelor de predare și a evaluărilor pentru a se potrivi nevoilor de învățare ale copiilor cu dizabilități auditive;
- oferirea de sprijin suplimentar din partea cadrelor didactice de sprijin, logopezilor, audiologilor și altor specialiști;
- asigurarea unui mediu școlar cu acustică bună, iluminare adecvată și reducerea zgomotului de fond;
- utilizarea tehnologiilor care sprijină învățarea, cum ar fi sistemele FM, software-ul de recunoaștere vocală (acolo unde este aplicabil), aplicațiile de comunicare vizuală;
- adaptarea stilului de predare a cadrului didactic la stilul de învățare (de ex.: vizual, auditiv, tactil-chinestezic) al elevului;
- transmiterea mesajului într-un limbaj accesibil, corespunzător nivelului comunicării elevului, folosind o exprimare clară, fără a ridica vocea și a exagera cu mișcarea buzelor. În cazul în care elevul nu înțelege mesajul comunicat, cadrul didactic va repeta și reformula mesajul în cuvinte cât mai simple și ușor de înțeles;
- stabilirea și menținerea contactului vizual în comunicarea cu copilul/elevul, în activitățile de grupă/clasă;
- dezvoltarea abilităților de citire și scriere, având în vedere importanța informațiilor vizuale.

4. Promovarea stimei de sine și a identității:

- recunoașterea și validarea experiențelor unice ale copiilor cu dizabilități auditive, fără a le minimaliza sau ignora dificultățile;
- identificarea și valorificarea abilităților și talentelor individuale ale copilului;
- prezentarea studiilor de caz a adulților cu dizabilități auditive care au succes și duc vieți împlinite;
- oferirea oportunității de a învăța despre cultura surzilor și de a interacționa cu comunitatea surdă;
- crearea unui mediu școlar și social în care diversitatea este valorizată, iar discriminarea nu este tolerată.

5. Colaborare multidisciplinară:

- asigurarea unei colaborări eficiente între părinți, profesori, psihologi, logopezi, audiologi și alți specialiști pentru a oferi un suport coerent și cuprinzător;
- dezvoltarea unor planuri educaționale individualizate (PEI) care să țină cont de nevoile specifice ale fiecărui copil.

În vederea integrării copiilor cu dizabilități auditive în școlile generale este necesară o evaluare complexă pentru a determina nivelul de studiu adecvat cunoștințelor și abilităților copilului, precum și particularităților sale de dezvoltare. Se recomandă o etapă de adaptare, în care se realizează atât pregătirea copilului pentru noul mediu educațional, cât și familiarizarea elevilor din clasă și a personalului didactic. Pentru o incluziune reușită, prezența unui cadru didactic de sprijin este esențială – acesta are rolul de a crea un climat psihologic pozitiv în clasă, de a ghida elevii să-și încurajeze și să-și ajute colegul cu cerințele educaționale speciale, devenindu-le un confident. Fiecare copil trebuie să beneficieze de un plan de intervenție personalizat, care să includă obiectivele, conținutul învățării, adaptările necesare, metodele, resursele și modalitățile specifice de evaluare [5].

Copiii cu dizabilități auditive au nevoie de acces la oportunități educaționale, de comunicare, psihosociale și atitudinale care să le ofere mediul cel mai puțin restrictiv, dar în același timp cel mai sensibil și adaptat nevoilor lor. Personalul didactic trebuie să aibă o pregătire temeinică, axată pe dezvoltarea competențelor generale în psihopedagogia specială, inclusiv competențe specifice referitoare la dizabilitatea auditivă. Aceste competențe includ abilități de evaluare, proiectare și planificare a intervenției psihopedagogice, dar și aptitudini transversale, cum ar fi comunicarea eficientă, utilizarea tehnologiei și a sistemelor de comunicare alternative și augmentative. De asemenea, colaborarea în cadrul echipelor multidisciplinare și dezvoltarea parteneriatelor în aspecte prioritare ale acestui context [3].

În esență, este fundamental să se cunoască în detaliu implicațiile dizabilității auditive asupra dezvoltării, comunicării și învățării, dar și strategiile specifice de intervenție psihopedagogică și modalități concrete de a oferi sprijinul necesar.

Prin implementarea acestor forme de suport, se poate crea un mediu în care copiii cu dizabilități auditive se simt înțeleși, acceptați, valorizați și au oportunități egale de a se dezvolta armonios din punct de vedere social, emoțional și educațional, promovându-se astfel starea de bine generală.

Abordarea simultană și coordonată a acestor domenii este esențială pentru a crea un mediu propice dezvoltării stării de bine a copiilor cu dizabilități auditive, permițându-le să se dezvolte armonios din punct de vedere comunicativ, social, emoțional și educațional. Ignorarea oricăruia dintre aceste domenii poate submina eforturile de promovare a stării lor de bine.

Chiar dacă s-au făcut pași importanți, eforturile trebuie să persiste pentru a asigura un mediu fizic accesibil și o educație individualizată, care să răspundă particularităților și potențialului copiilor cu dizabilități auditive, având scopul principal crearea stării de bine. Tocmai de aceea, această direcție strategică menține un loc central în Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027.

În concluzie, promovarea stării de bine în educația incluzivă a copiilor cu dizabilități auditive necesită o abordare integrată, axată pe comunicare accesibilă, dezvoltare socio-emoțională și incluziune educațională favorabilă. Asigurarea unui mediu suportiv, cadre didactice pregătite și colaborarea multidisciplinară sunt esențiale. Deși în Republica Moldova s-au făcut progrese, eforturile trebuie să continue pentru a crea un sistem educațional cu adevărat incluziv, care să le ofere acestor copii oportunități egale de dezvoltare și o stare de bine optimă.

BIBLIOGRAFIE

1. ANCA, M. *Psihologia deficiențelor de auz*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001. ISBN 973-610-041-3.
2. BODORIN, C. *Surdopsihologia*. Chișinău: Valinex, 2009. ISBN 978-9975-9948-7-3.
3. BODORIN, C., CIUBOTARU, N. *Psihopedagogia persoanelor cu dizabilități auditive*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020. ISBN 978-9975-46-491-8.
4. COJOCEA, Magda, PETCU, Irina-Elena, MILĂȘAN, Adina-Roxana. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice*. Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație EDUMI. București, 2021. ISBN 978-973-0-34588-9.
5. GHERGUȚ, Al. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*. Iași: Polirom, 2001. ISBN 973-683-819-6.
6. PALADI, Oxana, POTÂNG, Angela, TURCHINĂ, Tatiana, TARNOVSCHI, Ana, TOMA, Natalia. *Starea de bine în școală. Ghid metodologic*. Chișinău, 2024.

7. КОМАРОВА, А.А. *Дверь в большой мир. Билингвистическое обучение глухих*. Москва, 2020. ISBN 978-5-6044887-0-6.
8. *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Научно-практический сборник*. Выпуск 10, Москва: Теревинф, 2019.
9. <https://ombudsman.md/wp-content/uploads/2024/01/asigurarea-dreptului-la-educatie-a-copiilor-cu-deficiente-senzoriale-1.pdf>
10. https://statistica.gov.md/ro/persoanele-cu-dizabilitati-in-republica-moldova-in-anul-2023-9460_61550.html
11. https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/nu-368-cs-2024_0.pdf

STAREA DE BINE CA DIMENSIUNE TEORETICĂ A ASISTENȚEI PSIHOPEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI SENZORIALE

WELLBEING AS A THEORETICAL DIMENSION OF PSYCHOPEDAGOGICAL ASSISTANCE IN THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH SENSORY DISABILITIES

Mariana PÎRVAN, *drd., asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Mariana PÎRVAN, *PhD student., Assist. Univ.,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-1431-7784
E-mail: pirvan.mariana@upsc.md*

CZU: 376.3:37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p261-272

Rezumat. În acest articol sunt explorate fundamentele teoretice ale bunăstării în contextul asistenței psihopedagogice oferite elevilor cu dizabilități senzoriale. Bazându-se pe principiile educației incluzive și pedagogia specială, aici se analizează integrarea bunăstării drept concept central în sprijinul educațional personalizat. În studiu se face referire la modele teoretice cheie: modelul multidimensional al lui Ryff, modelul PERMA al lui Seligman și teoria autodeterminării a lui Deci și Ryan și se discută implicațiile acestora în construirea identității, reziliența emoțională și integrarea socială la elevii cu deficiențe de vedere sau de auz. Autoarea susține că bunăstarea ar trebui să fie un obiectiv central al intervențiilor educaționale, permițând o dezvoltare educațională și socială durabilă. În concluzii se evidențiază necesitatea unor programe de formare care să pregătească profesioniști din domeniul educației pentru a recunoaște și a sprijini bunăstarea copiilor cu nevoi educaționale speciale.

Cuvinte-cheie: bunăstare, asistență psihopedagogică, dizabilități senzoriale, dezvoltare a personalității, educație incluzivă, sustenabilitate educațională, nevoi educaționale speciale.

Abstract. This article explores the theoretical foundations of wellbeing in the context of psychopedagogical assistance offered to students with sensory disabilities. Drawing on inclusive education principles and special pedagogy, it analyzes the integration of wellbeing as a central concept in personalized educational support. The study references key theoretical models: Ryff's multidimensional model, Seligman's PERMA model, and Deci and Ryan's self-determination theory and discusses their implications for identity construction, emotional resilience, and social integration in students with visual or hearing impairments. The article argues that wellbeing should be a core objective of educational interventions, enabling sustainable educational and social development. Conclusions highlight the need for training programs that prepare educational professionals to recognize and support the wellbeing of children with special educational needs.

Keywords: wellbeing, psychopedagogical assistance, sensory disabilities, personality development, inclusive education, educational sustainability, special educational needs.

În contextul actual al educației incluzive, accentul se pune tot mai mult pe abordarea holistică a dezvoltării elevului. Starea de bine (*wellbeing*) devine un reper teoretic și practic esențial în intervenția psihopedagogică, în special în lucrul cu elevii cu dizabilități senzoriale.

Elevii cu dizabilități de văz și auz sunt expuși riscului unor dezechilibre emoționale, relaționale și cognitive, ce pot afecta semnificativ dezvoltarea personalității lor. În acest context, asistența psihopedagogică orientată spre cultivarea stării de bine poate funcționa ca un vector de susținere identitară și de echilibru psihosocial, contribuind implicit la sustenabilitatea educațională și socială.

Conceptul de stare de bine este plurivalent și a fost abordat din multiple perspective teoretice. Carol Ryff propune o conceptualizare eudaimonică a *wellbeing-ului*, centrată pe șase dimensiuni ale funcționării psihologice optime: *autonomia, stăpânirea mediului, dezvoltarea personală, relațiile pozitive cu ceilalți, scopul în viață și acceptarea de sine* [1, p. 16]. În opoziție, modelul hedonist, reprezentat de Martin Seligman prin modelul PERMA, pune accentul pe *plăcere, angajament, relații, sens și realizări* [5, p. 1075]. Teoria autodeterminării elaborată de E.L. Deci și R.M. Ryan evidențiază rolul satisfacerii nevoilor psihologice fundamentale – autonomie, competență și relaționare în dezvoltarea stării de bine durabile [2].

În sfera psihopedagogiei, aceste modele oferă repere valoroase pentru înțelegerea modului în care mediul educațional, interacțiunile didactice și sprijinul personalizat pot contribui la echilibrul psihologic și dezvoltarea armonioasă a elevilor. În cazul copiilor cu dizabilități senzoriale, adaptarea acestor teorii presupune o reconceptualizare a sprijinului educațional, prin care accentul trece de la corecție la valorizare și sprijin emoțional.

Potrivit teoriei ecologice a lui U. Bronfenbrenner, mediile de viață ale copilului (*familia, școala, grupul de prieteni*) trebuie să contribuie la o dezvoltare armonioasă prin oferirea unui climat securizant, suportiv și stimulat [9].

Cercetătorii E. și F. Verza, A.S. Băban menționează *că familia, ca prim mediu de socializare, exercită o influență directă și continuă asupra formării atașamentului, încrederii în sine și valorilor copilului*. Cercetătorii A. Gherguț și A. Racu evidențiază faptul că sprijinul emoțional și comunicarea funcțională în cadrul familial sunt factori protectivi în fața riscurilor de marginalizare și stres psiho-social. În același sens, în Republica Moldova, S. Cercel și N. Rusu subliniază importanța implicării părinților în procesele educaționale și terapeutice, arătând că această colaborare consolidează reziliența copilului și optimizează procesul de incluziune.

Școala, ca mediu instituțional formal, are o dublă funcție: de transmitere a cunoștințelor și de modelare socio-emoțională. Potrivit cercetătorului N. Bucun, relațiile de sprijin între cadrele didactice și elevii cu cerințe educaționale speciale pot deveni catalizatori ai stării de bine, atunci când acestea sunt caracterizate de empatie, acceptare și practici educaționale diferențiate.

Cercetătorii ruși precum M.I. Lisina și L.S. Vîgotski remarcă rolul interacțiunilor sociale și al activității comune în procesul de dezvoltare psihică, subliniind că *mediul social* este un spațiu generator de competențe și semnificații. De asemenea, în ceea ce privește grupul de prieteni, acesta devine un mediu esențial pentru învățarea normelor sociale, pentru validarea identității de sine și pentru construirea sentimentului de apartenență, aspecte esențiale în susținerea echilibrului emoțional și al motivației școlare [4, 13, 14].

Astfel, în literatura de specialitate se susține ideea că starea de bine a copilului este profund ancorată în calitatea relațiilor și în climatul psiho-emoțional oferit de aceste medii. O abordare psihopedagogică eficientă trebuie să valorifice potențialul sinergic al familiei, școlii și grupului de egali, integrând perspectivele contextuale și interculturale pentru o susținere holistică a dezvoltării copilului cu dizabilități senzoriale.

E. Erikson subliniază că fiecare etapă de dezvoltare este marcată de o criză specifică a identității, iar sprijinul emoțional și acceptarea contribuie la depășirea acesteia cu succes. Pentru elevii cu dizabilități de văz și auz, provocările legate de accesibilitate, comunicare și integrare socială pot accentua riscul de a interioriza sentimente de inadecvare și inferioritate. Astfel, sprijinul emoțional oferit în mod consecvent de cadrele didactice, colegi și specialiști devine un element central al stării de bine psihosociale. Studiile realizate de A. Gherguț și A.S. Masten arată că relațiile pozitive și structurate din mediul educațional, bazate pe acceptare, încurajare și valorizare, contribuie semnificativ la dezvoltarea rezilienței și la formarea unei identități școlare pozitive, mai ales în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale [4, 7, 8].

Elevii cu dizabilități de văz și auz se confruntă cu dificultăți specifice care afectează nu doar accesul la informație, ci și relaționarea socială, autoreglarea emoțională și formarea imaginii de sine. Autori precum J.L. Luckner, C.M. Handley, G. Szumski, M. Karwowski au arătat în studiile lor că acești copii sunt mai predispuși spre izolare, anxietate, scăderea încrederii în sine și au dificultăți în exprimarea emoțiilor [3, 11]. Lipsa feedbackului senzorial complet afectează procesele de interiorizare a normelor sociale și dezvoltarea empatiei, esențiale în formarea personalității. Lipsa stimulării senzoriale, dificultățile de comunicare, izolare socială sau suprasolicitarea cognitivă sunt doar câteva dintre condițiile care pot reduce starea

de bine. Așadar, starea de bine nu este un efect pasiv al adaptărilor educaționale, ci un obiectiv educațional în sine, care trebuie urmărit prin intervenții strategice, centrate pe sprijinul emoțional, valorizare și construirea unei relații de încredere.

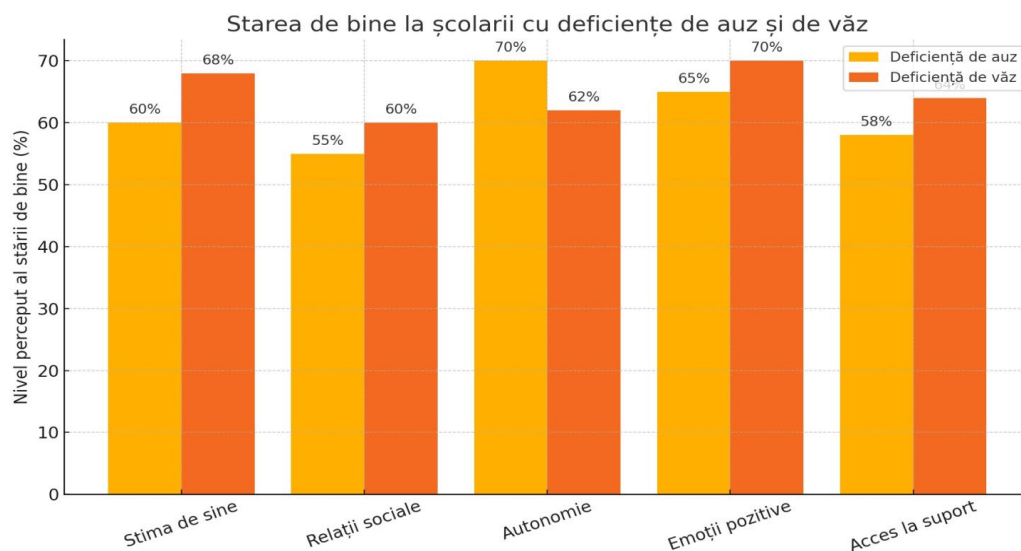


Figura 1. Starea de bine la școlarii cu dizabilități de auz și văz

În figura 1 sunt prezentate comparativ nivelul perceput al stării de bine la școlarii cu deficiență de auz și la cei cu deficiență de văz, analizând cinci dimensiuni esențiale ale bunăstării psihologice și educaționale: *stima de sine*, *relațiile sociale*, *autonomia*, *emoțiile pozitive* și *accesul la suport*.

În ceea ce privește *stima de sine*, elevii cu deficiență de văz în raport de 68 % înregistrează un nivel superior față de cei cu deficiență de auz, 60 %. Acest aspect poate fi interpretat prin prisma faptului că elevii nevăzători beneficiază de o comunicare verbală neafectată, ceea ce le permite o exprimare de sine mai clară, în timp ce elevii cu deficiență de auz, confruntându-se cu bariere comunicaționale, pot interioriza mai frecvent sentimente de inferioritate sau excludere.

La nivelul *relațiilor sociale*, diferența este mai pronunțată: 60 % pentru copiii cu deficiență de văz și doar 55 % pentru cei cu deficiență de auz. Aceasta sugerează că dificultățile de interacțiune ale copiilor cu hipoacuzie, cauzate de accesul limitat la limbajul vorbit și de lipsa competențelor de comunicare ale colegilor și profesorilor, contribuie la o integrare socială mai precară.

În schimb, dimensiunea *autonomiei* înregistrează o valoare mai mare la elevii cu deficiență de auz, 70 % comparativ cu cei cu deficiență de văz, 62 %. Această constatare poate fi atribuită faptului că deficiența de auz afectează mai puțin

capacitatea de orientare în spațiu și mobilitatea fizică, aspecte care influențează direct nivelul de independență în activitățile zilnice.

Referitor la *emoțiile pozitive*, copiii cu deficiență de văz se situează din nou pe un nivel mai înalt, 70 %, față de cei cu deficiență de auz, 65 %. Explicația poate fi legată de faptul că elevii nevăzători beneficiază de un limbaj intern și extern bogat, ceea ce le permite o exprimare mai clară a trăirilor și o mai bună reglare emoțională, în timp ce elevii cu deficiență de auz pot avea un vocabular emoțional mai limitat, afectând claritatea cu care pot identifica și verbaliza propriile emoții.

În privința *accesului la suport psihopedagogic*, diferența este relativ echilibrată, dar rămâne în favoarea elevilor cu deficiență de văz, 64 %, față de cei cu deficiență de auz, 58 %. Acest lucru indică faptul că infrastructura educațională și personalul didactic sunt mai bine pregătite pentru a oferi sprijin elevilor cu deficiență vizuală, în special prin metode bazate pe limbaj verbal, în timp ce susținerea elevilor surzi rămâne o provocare în absența unei competențe generalizate în comunicarea alternativă și augmentativă.

Comparația realizată între elevii cu *dizabilități de auz și cei cu dizabilități de văz relevă diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul perceput al stării de bine*, fiecare categorie confruntându-se cu dificultăți și potențiale unice. Dacă elevii cu deficiență de auz resimt mai acut izolarea socială și barierele comunicaționale, cei cu deficiență de văz se confruntă cu limite legate de autonomie și accesibilitate spațială. Aceste diferențe subliniază necesitatea unei abordări diferențiate și personalizate în proiectarea și implementarea intervențiilor psihopedagogice.

În concluzie, analiza comparativă reflectă faptul că elevii cu deficiență de văz tind să se bucure de o stare de bine mai stabilă în dimensiunile afectiv-sociale, în timp ce elevii cu deficiență de auz înregistrează scoruri mai bune la capitolul autonomie, dar resimt mai puternic lipsa de integrare și dificultățile comunicaționale. Aceste constatări subliniază nevoia unei abordări psihopedagogice diferențiate și personalizate, centrată pe nevoile reale ale fiecărui tip de dizabilitate senzorială.

Dezvoltarea personalității este un proces complex, dinamic, influențat de factori biologici, sociali și educaționali. Starea de bine joacă un rol fundamental în acest proces, facilitând construirea unei identități stabile, dezvoltarea stimei de sine și a sentimentului de autoeficacitate.

De asemenea, implicarea activă a părinților și a specialiștilor (*psihopedagogi, logopezi, terapeuți ocupaționali*) în procesul educațional al copilului constituie un pilon central al intervențiilor. Sprijinul parental informat, alianțele educaționale dintre familie și școală și orientarea consilierii școlare către nevoile emoționale și motivaționale ale copilului sunt condiții indispensabile pentru construirea unei

reziliențe sustenabile. În plus, integrarea curriculumului adaptat cu dimensiuni care vizează dezvoltarea abilităților de viață, a autonomiei și a gândirii reflexive este vitală pentru întărirea sentimentului de control personal și eficacitate – dimensiuni-cheie ale rezilienței.

Pe acest fundal problematic, se conturează totuși o serie de perspective și direcții de dezvoltare optimiste. Una dintre acestea este *orientarea educației către un model incluziv holistic*, care să integreze dimensiunea stării de bine în toate planurile activității educaționale – de la curriculum și predare până la relațiile interumane și dinamica școlii.

Studiile lui J.E. Zins, cele ale lui Avramidis și Norwich confirmă faptul că intervențiile centrate pe *wellbeing* duc la creșterea implicării școlare, îmbunătățirea relațiilor colegiale și consolidarea stimei de sine. Pentru elevii cu dizabilități de văz sau auz, aceste intervenții sunt nu doar benefice, ci esențiale pentru reușita educațională și adaptarea socială [10, p. 1620].

Starea de bine acționează ca un catalizator al dezvoltării personalității, permițând copilului cu dizabilități să-și valorifice potențialul, să dezvolte reziliența și să participe activ la viața educațională și comunitară. În același timp, un sistem educațional care prioritizează starea de bine contribuie la sustenabilitatea proceselor educaționale și la reducerea excluziunii sociale. Formarea continuă a cadrelor didactice și a specialiștilor în psihopedagogie trebuie să includă componente de educație socio-emoțională și de promovare a *wellbeing-ului* ca practică educațională de bază. Intervențiile eficiente sunt expuse în tabelul 1.

Tabelul 1. Dimensiuni de intervenție în cazul elevilor cu dizabilități senzoriale

<i>Dimensiune intervenție</i>	<i>Elevi cu deficiență de auz</i>	<i>Elevi cu deficiență de văz</i>
Consilierea emoțională adaptată nivelului de dezvoltare	Utilizarea limbajului mimico-gestual, pictograme; exprimarea emoțiilor prin expresii faciale și semne; suport vizual și accesibil.	Comunicare verbală clară, ton afectiv; exerciții de exprimare emoțională verbală și auditivă; povești terapeutice.
Activități de formare a identității și stimei de sine	Validarea identității culturale surde; jocuri de rol și prezentări în semne; modele de succes și valorizare personală.	Explorare tactilă a sinelui; autoportrete verbale/audio; succes prin activități concrete; tehnologii asistive vocale.
Medierea relațiilor sociale și promovarea incluziunii	Instruirea colegilor în limbaj gestual; activități vizual-centrate; sprijin în interacțiuni; tehnologie pentru comunicare.	Interacțiuni în perechi; jocuri senzoriale; conversații ghidate; exprimare verbală susținută și organizare spațială clară.

Suport pentru dezvoltarea autonomiei și a competențelor de viață	Comunicare funcțională; rutine vizuale; deprinderi sociale prin jocuri; tehnologii digitale vizuale.	Orientare și mobilitate; autonomie personală verbal ghidată; deprinderi de autoservire; aplicații vocale pentru gestionare.
---	--	---

Asistența psihopedagogică a elevilor cu dizabilități senzoriale trebuie să transcendă paradigma tradițională a compensării deficitelor și să se focalizeze pe dezvoltarea resurselor personale și a stării de bine. Aceasta implică aplicarea unor strategii variate: *consilierea individuală, dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, adaptarea relațională a mediului educațional și implicarea activă a familiei*. Psihopedagogul special are un rol-cheie în identificarea factorilor de risc și protecție în dezvoltarea copilului, în oferirea unui cadru sigur pentru exprimarea emoțională și în stimularea unui sentiment de apartenență și competență.

Într-un climat educațional incluziv, în care profesorii adoptă practici diferențiate și comunicarea este adaptată particularităților senzoriale, elevii cu deficiențe de auz și văz pot experimenta sentimentul de apartenență, pot participa activ la viața clasei și pot construi relații de încredere, toate acestea constituind surse directe ale stării de bine. De asemenea, accesul la suport psihopedagogic și echipe multidisciplinare facilitează nu doar depășirea obstacolelor de învățare, ci și întărirea echilibrului emoțional și a stimei de sine. În acest cadru, sprijinul emoțional devine nu doar un factor compensator, ci un catalizator al unei dezvoltări armonioase, în care copilul își poate forma o imagine pozitivă despre sine și despre relația sa cu lumea, în ciuda provocărilor aduse de dizabilitatea senzorială. Astfel, aplicarea principiilor teoriei eriksoniene în mediul școlar devine relevantă pentru promovarea unei stări de bine autentice, cu impact asupra dezvoltării identitare și a integrării socio-afective a copilului cu deficiențe de auz și văz.

Starea de bine reprezintă o construcție complexă care integrează dimensiuni afective, cognitive, relaționale și funcționale ale existenței umane, fiind asociată cu echilibrul emoțional, percepția unui sens al vieții, sentimentul de competență și apartenență socială. În cazul elevilor cu dizabilități senzoriale, precum cele de văz și de auz, starea de bine dobândește o relevanță aparte, dat fiind că acești copii se confruntă simultan cu bariere comunicative, restricții de participare și riscuri sporite de izolare socială. Astfel, atingerea unei stări de bine nu este doar un indicator de sănătate mintală, ci și o condiție esențială pentru incluziunea educațională și dezvoltarea integrală a copilului [1, 2].

Starea de bine favorizează, de asemenea, dezvoltarea rezilienței psihologice, adică a capacității copilului de a face față dificultăților, stresului sau traumelor, contribuind la adaptarea eficientă și la menținerea echilibrului interior.

Luthar și Ann S. Masten elucidează că reziliența este definită ca abilitatea de a face față adversităților, de a se adapta pozitiv în fața dificultăților și de a continua dezvoltarea într-o manieră funcțională. La elevii cu deficiențe de auz și văz, reziliența nu este un dat individual, ci rezultatul unui proces dinamic în care interacțiunile cu mediul, rețelele de sprijin și experiențele educaționale joacă un rol decisiv. Ann S. Masten vorbește despre „ordinary magic” – capacitatea copiilor de a se dezvolta armonios în ciuda obstacolelor, dacă beneficiază de un context sprijinitor, empatic și structurat. Această „magie obișnuită” se manifestă cu atât mai evident în rândul copiilor cu dizabilități senzoriale, care, în condiții favorabile, pot dezvolta o motivație internă puternică, strategii eficiente de autoreglare și o imagine de sine pozitivă [7, 8].

Reziliența la copiii cu dizabilități senzoriale este susținută de mai mulți factori protectivi: relațiile afective stabile cu părinții și educatorii, accesul la resurse de sprijin educațional (*interpreți, materiale adaptate, tehnologii asistive*), climatul incluziv al clasei, dar și sentimentul de autoeficacitate dobândit prin succesul în sarcinile școlare și sociale. În contextul școlar, starea de bine devine vizibilă prin implicarea activă a elevului, disponibilitatea de a colabora, motivația pentru învățare și capacitatea de a menține relații de prietenie semnificative.

Prin urmare, starea de bine și reziliența nu sunt concepte paralele, ci complementare: starea de bine reflectă echilibrul actual și calitatea trăirii școlare, în timp ce reziliența descrie potențialul adaptativ în fața provocărilor. O abordare educațională incluzivă și centrată pe elev trebuie să le promoveze pe ambele, oferind nu doar acces la conținuturi, ci și la relații de calitate, susținere emoțională și experiențe semnificative de învățare și viață.

Promovarea rezilienței la elevii cu dizabilități senzoriale presupune o serie de intervenții psihopedagogice strategice, care vizează atât dezvoltarea competențelor individuale de adaptare, cât și consolidarea suportului din partea mediului educațional și familial. Un prim principiu al intervenției rezilienței constă în construirea unui climat afectiv securizant în care copilul să se simtă acceptat, valorizat și încurajat, în pofida limitărilor senzoriale. Intervențiile eficiente includ programe de dezvoltare socio-emoțională, activități de stimulare a comunicării interpersonale, precum și exerciții de gestionare a emoțiilor și de dezvoltare a stimei de sine. Acestea sunt esențiale mai ales în cazul copiilor cu deficiențe de văz și auz, care pot experimenta adesea sentimente de frustrare, anxietate socială sau izolare.

Un al doilea aspect fundamental constă în învățarea prin cooperare și în organizarea de contexte educaționale incluzive, în care elevul cu dizabilități este tratat ca parte integrantă a grupului. Studiile lui L.S. Vîgotski și M.I. Lisina arată că interacțiunea socială este un motor al dezvoltării psihice, iar în cazul copiilor cu deficiențe de văz și auz, această interacțiune trebuie mediată prin metode adaptate:

limbaj mimico-gestual, tehnologii asistive, materiale vizuale sau tactile. Activitățile de grup, învățarea în perechi și participarea la proiecte comune contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență, care este un factor protector esențial în arhitectura rezilienței [ibidem].

În concluzie, intervențiile psihopedagogice eficiente pentru dezvoltarea rezilienței la școlarii cu dizabilități senzoriale trebuie să fie personalizate, relaționale și sistemice, având în centru ideea că fiecare copil are un potențial de dezvoltare care poate fi activat prin contexte educaționale sprijinitoare și prin experiențe de succes adaptate particularităților sale. Reziliența nu este doar o capacitate personală, ci un rezultat al unui sistem de susținere empatic, coerent și durabil.

Există și o serie de provocări sistemice care limitează promovarea reală a stării de bine în școală: *insuficiența formării cadrelor didactice, absența unui cadru curricular flexibil, lipsa resurselor specializate și a echipelor multidisciplinare, precum și persistența stereotipurilor în rândul comunității educaționale.* Toate acestea afectează nu doar accesul la educație, ci și calitatea vieții psihosociale a elevilor cu dizabilități de văz și auz.

O primă provocare majoră o constituie *lipsa de pregătire specializată a cadrelor didactice* în ceea ce privește intervențiile adaptate nevoilor elevilor cu dizabilități senzoriale. Mulți profesori nu sunt familiarizați cu principiile comunicării augmentative și alternative, cu particularitățile procesării senzoriale și cu strategiile pedagogice incluzive centrate pe bunăstare psihologică. În cazul elevilor cu dizabilități de auz, această lacună conduce adesea la dificultăți în interacțiunea didactică, excluderea elevului din conversații și decizii și, implicit, la scăderea stimei de sine și a motivației școlare. În cazul celor cu dizabilități de văz, provocările sunt mai degrabă legate de orientarea fizică în spațiul școlar și accesibilitatea resurselor educaționale, ceea ce poate genera frustrare, dependență de ceilalți și sentimentul de neputință.

O altă dificultate rezidă în *stereotipurile și prejudecățile sociale*, încă persistente în comunitățile educaționale. Elevii cu dizabilități senzoriale sunt adesea percepuți prin prisma deficienței lor, fiind etichetați ca „diferiți” sau „limitați”, ceea ce afectează semnificativ încrederea în sine și relațiile interpersonale. Acest context stigmatizant afectează climatul afectiv al școlii și reduce șansele reale ale copilului de a trăi experiențe autentice de incluziune, acceptare și valorizare, aspecte fundamentale pentru starea de bine.

De asemenea, *curriculumul rigid și uniform* nu permite întotdeauna adaptări reale la nevoile individuale, iar evaluarea succesului școlar continuă să se bazeze pe performanță cognitivă standardizată, fără a lua în considerare progresul emoțional, social sau adaptativ. În aceste condiții, elevii cu dizabilități senzoriale pot

experimenta frecvent eșecul, anxietatea de performanță și demotivarea, toate acestea afectând profund echilibrul lor emoțional.

În ceea ce privește *resursele educaționale și suportul instituțional*, în multe școli nu există specialiști suficienți (psihopedagogi, logopezi, consilieri școlari, terapeuți ocupaționali), iar dotările pentru accesibilizare sunt fie limitate, fie inexistente. Fără instrumente compensatorii, fără tehnologie adaptativă și fără spații educaționale prietenoase, starea de bine a copilului cu dizabilități de auz sau văz este periclitată.

În fața acestor dificultăți, direcțiile de perspectivă identificate în articol vizează dezvoltarea unor politici educaționale care să integreze în mod explicit starea de bine în standardele de calitate ale școlii, formarea continuă a personalului didactic, susținerea intervenției psihopedagogice în echipă și adaptarea evaluării școlare astfel încât să reflecte progresul afectiv și social al elevilor, nu doar cel cognitiv [4, 12].

Recomandări pentru politici educaționale în susținerea stării de bine a elevilor cu dizabilități senzoriale. Având în vedere complexitatea procesului de dezvoltare a personalității la elevii cu dizabilități senzoriale, precum și rolul central al stării de bine în promovarea unei educații incluzive autentice, este necesară o regândire a politicilor educaționale actuale, astfel încât dimensiunea bunăstării să nu rămână un principiu teoretic, ci să fie integrată funcțional în toate nivelurile sistemului de învățământ.

- A. O primă direcție strategică vizează *introducerea stării de bine în standardele de calitate educațională*. Evaluarea instituțională ar trebui să includă, pe lângă indicatorii de performanță academică, și indicatori privind climatul emoțional, relațiile din comunitatea școlară, participarea activă a elevilor și satisfacția acestora față de mediul educațional. Astfel, școlile vor fi încurajate să dezvolte practici educaționale centrate pe nevoile emoționale, sociale și psihologice ale tuturor elevilor, în special ale celor cu cerințe educaționale speciale (dizabilități de văz și auz).
- B. În al doilea rând, este imperativă *formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul susținerii stării de bine și al lucrului cu elevii cu dizabilități senzoriale*. Programele de formare inițială și de perfecționare ar trebui să includă module specifice despre bunăstarea psihologică, pedagogia incluzivă, comunicarea augmentativă și strategiile de adaptare didactică. Cadrele didactice informate și sensibilizate vor putea construi un mediu educațional pozitiv, în care elevul cu deficiențe senzoriale este încurajat să se dezvolte integral și să-și afirme potențialul personal.
- C. O altă recomandare importantă este *consolidarea echipelor multidisciplinare în cadrul instituțiilor de învățământ*, prin includerea activă a psihopedagogilor, consilierilor școlari, logopezilor, terapeuților

ocupaționali și, după caz, a interpreților în limbaj mimico-gestual. Sprijinul oferit de aceste echipe, prin intervenții coordonate și personalizate, contribuie la echilibrul emoțional al elevului, la diminuarea sentimentului de izolare, la creșterea stimei de sine și a participării sociale.

- D. Nu în ultimul rând, *evaluările naționale și locale ar trebui să fie revizuite astfel încât să includă, pe lângă dimensiunile cognitive, și aspecte ce țin de dezvoltarea afectivă și socială a elevilor*. O astfel de abordare holistică a evaluării ar recunoaște și recompensa progresul non-academic, esențial în formarea unei personalități echilibrate și funcționale. În cazul elevilor cu deficiențe senzoriale, progresul în domenii precum comunicarea, integrarea socială, reglarea emoțională sau autonomia personală este adesea mai relevant pentru dezvoltarea lor pe termen lung decât performanța strict intelectuală.

Prin urmare, politicile educaționale viitoare trebuie să reflecte o viziune umanistă și incluzivă asupra educației, care să privilegieze bunăstarea elevilor ca fundament al învățării, relaționării și devenirii personale. Doar printr-un asemenea cadru coerent, susținut legislativ și instituțional, elevii cu dizabilități senzoriale pot beneficia de o educație de calitate, echitabilă și transformatoare.

Starea de bine a elevilor cu dizabilități senzoriale nu este un element secundar în procesul educațional, ci o condiție fundamentală pentru dezvoltarea armonioasă a personalității, pentru participarea socială activă și pentru reușita școlară autentică. Articolul de față a demonstrat că dimensiunea stării de bine trebuie să fie înțeleasă și abordată într-o manieră integrativă, articulată în raport cu nevoile specifice ale copiilor cu dizabilități de văz și de auz, în corelație cu procesele educaționale, emoționale și sociale în care aceștia sunt implicați.

Din analiza teoretică rezultă că modelele psihologice contemporane – atât cele eudaimonice, cât și cele hedonice – oferă un cadru conceptual solid pentru înțelegerea bunăstării ca proces dinamic, multidimensional, profund legat de identitate, autonomie, relații și sens personal. Aceste dimensiuni sunt adesea vulnerabilizate în cazul copiilor cu dizabilități senzoriale, din cauza provocărilor specifice pe care le implică lipsa auzului sau a văzului. Tocmai de aceea, rolul asistenței psihopedagogice devine esențial: *intervenția specializată trebuie să depășească nivelul strict educațional și să vizeze sprijinirea copilului în toate aspectele vieții sale – emoționale, sociale, comportamentale și de adaptare funcțională*.

În concluzie, numai printr-o abordare centrată pe persoană, susținută de un cadru instituțional coerent și echitabil, școala poate deveni un spațiu al incluziunii autentice, al afirmării identitare și al dezvoltării integrale pentru elevii cu dizabilități senzoriale. Promovarea stării de bine nu este doar o datorie morală, ci și o investiție

educațională esențială în potențialul fiecărui copil, indiferent de particularitățile sale senzoriale [6].

Integrarea stării de bine în practica psihopedagogică nu mai poate fi privită ca o opțiune, ci ca o necesitate educațională. Este nevoie de dezvoltarea unor programe de formare care să permită cadrelor didactice de sprijin să identifice, să cultive și să susțină echilibrul emoțional și personal al copiilor cu dizabilități senzoriale. Viitoarele cercetări ar trebui să exploreze relația dintre indicatorii stării de bine și performanțele educaționale și sociale ale elevilor cu cerințe educaționale speciale, precum și eficiența diverselor strategii de intervenție psihopedagogică în promovarea acestor dimensiuni.

BIBLIOGRAFIE

1. A Summary of the Reading Research with Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*. 1989, 153(1), 6-36.
2. DECI, E.L., RYAN, R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 2000.
3. FLOURISH, A., SZUMSKI, G., KARWOWSKI, M. *Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press, 2012.
4. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. ISBN 978-973-46-0397-8.
5. SELIGMAN, M.E.P. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011, 57(6), 1069-1081.
6. *Ghid metodologic privind incluziunea educațională a copiilor cu deficiențe de vedere*. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. 2024.
7. MASTEN, A.S. *Ordinary Magic: Resilience in Development*. New York: The Guilford Press, 2015. ISBN 978-1-4625-2371-9.
8. MASTEN, A.S. *Ordinary Magic: Resilience in Development*. Second Edition. New York: The Guilford Press, 2025. ISBN 978-1-4625-5766-0.
9. NEDELCU, A., ULRICH HYGUM, C., CIOLAN, L., ȚIBU, F. *Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză*. București: Rodawell, 2018.
10. ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P., WANG, M. C., WALBERG, H.J. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities*. 2004, 33(5), 1615-1625.
11. LUCKNER, J.L., HANDLEY, C.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2008, 11(4), 227-268.
12. *Analiza lacunelor privind tehnologiile asistive în serviciile de asistență psihopedagogică și în centrele de resurse pentru educație incluzivă*. UNICEF Moldova. 2023.
13. VERZA, E., VERZA, F. *Psihopedagogia deficiențelor de auz*. București: Pro Humanitate, 2000. ISBN 973-9456-48-2.
14. VERZA, E., VERZA, F. *Introducere în psihopedagogia specială*. București: Pro Humanitate, 1996. ISBN 973-9456-47-4.

**RELAȚIA LIMBAJ-MEDIU PSIHOEDUCAȚIONAL ADECVAT
PENTRU STIMULAREA STĂRII DE BINE LA COPIII CU
TULBURARE DIN SPECTRUL AUTIST¹²**

**THE RELATIONSHIP LANGUAGE-PSYCHOEDUCATIONAL
ENVIRONMENT APPROPRIATE FOR STIMULATING WELL-BEING
IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

Gina GHEORGHITĂ, *doctorandă,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Adriana CIOBANU, *dr., conf. univ.,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Gina GHEORGHITA, *PhD student,*
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID 0009-0007-5163-3130
E-mail: ginarrg@yahoo.com

Adriana CIOBANU, *PhD, Assoc. Univ.,*
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-3836-3651
E-mail: andrianaceban@mail.ru

CZU: 376.5:37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p273-278

Rezumat. Crearea unui mediu psihoeducational adecvat, care să acopere nevoile unui copil cu autism – nevoia de protecție și siguranță, planificarea acțiunilor, nevoia de explicare a realităților înconjurătoare și a relațiilor interumane – asigură succesul procesului de recuperare a copilului, oferindu-i oportunități crescute de participare și rezolvare de sarcini, starea sa de bine devenind astfel un factor catalizator de cunoaștere și implicare.

Cuvinte-cheie: autism, stare de bine, cogniție, comunicare.

Abstract. Creating an adequate psychoeducational environment that covers the needs of a child with autism- the need for protection and safety, planning action, the inability to explain surrounding realities and interpersonal relationships, ensures the success of the child's recovery process by offering him increased opportunities for participation and task solving, well-being thus becoming a catalytic factor for knowledge and involvement.

Keywords: autism, well-being, consciousness, communication.

¹² Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

Limbajul are un loc esențial în dezvoltarea psihică a copilului, existând o interdependență între gândire și cunoaștere, și este cel mai frecvent folosit în comunicarea interpersonală. Definițiile limbajului sunt multiple: de la „un vehicul ce transportă intenții, atitudini, un simplu mijloc de transmisie a informațiilor care circulă fără rezistență de la un sistem cognitiv la altul” la „cel mai important mijloc prin care conștiința poate reflecta realitatea obiectivă, instrument al cunoașterii, al creării valorilor culturale, morale și al transformării naturii” [24, p. 245].

Limbajul constituie procesul psihofiziologic de realizare a limbii și devine multifuncțional în procesul comunicării. Acesta reprezintă *procesul de comunicare*, iar limba este un *mijloc de comunicare* [25, p. 398].

La copilul cu TSA, lucrurile sunt diferite, tulburarea în sine fiind caracterizată prin deficite accentuate în inițierea și susținerea interacțiunii și a comunicării sociale. Limbajul, acolo unde există, este folosit pentru a transmite mesaje protoimperative și mai puțin protodeclarative, lipsind astfel reciprocitatea socială [4].

O clasificare a deficitelor din sfera limbajului ține seama de nivelurile de constituire și de înțelegerea lui [22, p. 618].

Astfel, constituirea se realizează la:

- nivel fonologic – atunci când copilul cu autism se dezvoltă fonologic mai lent decât copilul neurotipic, deși nu deține dificultăți de articulare a sunetelor sau grupurilor de sunete;
- nivel morfosintactic – copilul cu autism are o vorbire caracteristică din punct de vedere morfosintactic, utilizând deseori moduri nepotrivite ale verbelor, dezacorduri între subiect și predicat, eludarea articolelor sau a cuvintelor de legătură (prepoziții și conjuncții), ajungându-se într-un punct de stagnare a acestui palier de dezvoltare;
- nivel semantic – la copiii cu autism este foarte afectat, ei având dificultăți în a folosi cuvintele în sensul pe care acestea îl definesc. Deși sunt cazuri în care copilul acumulează un volum satisfăcător de cuvinte, lipsa utilizării acestora cu sens dă comunicării o nuanță restrictivă și deseori rămâne neînțeleasă. Copii cu autism prezintă dificultăți la folosirea termenilor caracteristici pentru spațialitate, temporalitate;
- nivel pragmatic – utilizarea corectă a limbajului acceptat social este, în cazul lor, afectată. Limbajul spontan este redus, cu expresii verbale restrictive, stereotipe, lipsa interesului pentru comunicare, a utilizării regulilor de politețe, de așteptare a rândului într-o conversație, o restrictivitate și o repetitivitate a limbajului într-o întâmplare socială.
- nivel prozodic – lipsa intonației, prezența unei monotonii verbale, fără inflexiuni, prezenta „vocii de cap” sau rinolaliei, reducerea volumului vocii;

- nivel de ecolalie – foarte întâlnită, fiind uneori unicele realizări lingvistice ale copilului autist. Nu este întâlnită doar la copilul cu autism, ci și în cazul copiilor nevăzători sau chiar a unor atipici.

O altă caracteristică a copiilor cu autism este tulburarea comunicării emoțiilor [3, p. 241]. Persoanele diagnosticate cu TSA sunt incapabile să interpreteze personaje, să joace roluri, să înțeleagă factorul emoțional din textul dat, să empatizeze cu receptorul mesajului său, să realizeze un dialog cu o altă persoană. Cuvintele cu conținut emoțional sunt cele care pun în dificultate vorbirea firească a copilului cu autism. Limbajul lui nu este încărcat de emoții, iar cuvintele și expresiile nu au tonalitate convingător-emoțională.

Utilizarea neadecvată a limbajului în contextul comunicării rămâne o caracteristică de bază a copilului cu autism, fiind unanim acceptată de cercetătorii de profil. Întârzierea dezvoltării limbajului este deseori semnalată de părinți sau de persoanele din cercul educațional al copilului și este considerată în literatura de specialitate ca fiind printre primele semne de întrebare, care produc îngrijorare.

Cauzele care pot fi corelate cu disfuncționalitatea comunicării în cazul copiilor cu TSA sunt: distorsionarea percepției, incapacitatea de interpretare a mesajului oral transmis, necorelarea sensului cuvintelor cu situația socială, disfuncționalitatea dialogului, lipsa relației dintre receptor și emițător.

Copilul diagnosticat cu TSA, indiferent de bagajul de cunoștințe lingvistice, vorbește mai puțin decât un copil neurotipic. Copilul cu TSA nu manifestă un interes deosebit pentru comunicare.

La realizarea obiectivelor propuse în planul de intervenție personalizat de recuperare a copilului cu autism un rol primordial îl are mediul, climatul psihoeducațional în care acesta își desfășoară activitatea, inducerea unei stări de relaxare, de firesc, ajutând copilul să-și dorească să îndeplinească sarcinile de lucru [18, p. 200].

Deși expresia „stare de bine” este o noțiune pe care o utilizăm deseori, o putem defini diferit în funcție de context. Starea de bine este o măsură a gradului de satisfacție, a capacității de inserare funcțională în cadrul contextului social. Starea de bine este variabilă în funcție de vârsta copiilor, starea materială a familiei, mediul din care provine, cultura și educația acesteia, iar în cazul copiilor cu TSA, de gradul de afectare.

Din punctul de vedere al elevilor, starea de bine este echivalentă cu inserarea constructivă în microgrupul clasei care îi aduce valorizare, creându-i o atmosferă reconfortantă și securizantă. Mediul școlar are un rol foarte important în starea de bine socială, emoțională și de comportament a elevului [19, p. 653].

„Oamenii cu autism trebuie să învețe lucrurile pe care noi le cunoaștem intuitiv.” Îndeplinirea necesităților de bază ale elevilor cu autism le creează acestora o atmosferă psihoeducațională propice dezvoltării și recuperării acestora; este condiția de bază pentru realizarea unui proces instructiv-educational de succes. Aceștia au nevoie de:

1. Protecție și siguranță

Copii cu autism sunt afectați de faptul că percep realitatea în mod distorsionat. Mediul în care se dezvoltă trebuie să fie unul securizat, pentru a se simți în siguranță. Persoanele de referință constantă, de legătură, facilitatorii, *shadow-ul* sunt un sprijin important atât pentru copii, cât și pentru relația familiilor acestora cu școala. Persoanele respective reușesc să stabilească echilibrul, să creeze un mediu securizant pentru copil atunci când stimulii externi sunt prea mulți, prea grei sau noi pentru copil. Cunoscând persoana și stabilind un raport reciproc de încredere, copilul va fi mai receptiv și va ști că nu se află niciun moment în pericol. Acesta va fi un succes în procesul de integrare socială a copilului.

2. Planificarea acțiunilor

Acestea produc adesea dificultăți copiilor cu autism. Prin urmare, orientarea generală a celor cu tulburare de spectru autist trebuie sprijinită de persoanele din jurul acestora. De exemplu, folosirea calendarului zilei și respectarea lui cu strictețe aduc un plus de liniște copilului prin planificarea amănunțită a activităților ce vor fi desfășurate, generându-i starea de bine și de confort necesară procesului de dezvoltare.

3. Explicarea lumii

Copiii cu TSA posedă o gândire analitică detaliată. Lor le este dificil să înțeleagă din context mesajul care are încărcătură emoțională, mesajele indirecte, deformările lingvistice. Informația este interpretată de multe ori brut, mecanic, cuvânt cu cuvânt. De aceea, copiilor cu autism trebuie să li se explice cu mult material concret-intuitiv fiecare lucru care îi înconjoară.

4. Necesitatea relațiilor interumane

Copiii și tinerii cu TSA posedă un comportament specific restrictiv, stereotip, asocial, fiind incapabili să înțeleagă sensul și importanța comunicării interpersonale. Limbajul paraverbal este, de asemenea, limitat, iar contactul vizual este greu de realizat. Relațiile interpersonale sunt foarte importante pentru copiii cu TSA. Ei au nevoie de o persoană de referință care să-i ajute să le înțeleagă mesajul venit de la emițător și care să găsească strategii prin care să se apropie cât mai mult de reala înțelegere a contextului social.

5. Nevoia de participare

Este esențial ca tinerii și copiii cu TSA să aparțină unei comunități deschise, primitoare, care să le înțeleagă nevoile, care să-i valorizeze și care să-i ajute la o mai facilă inserare socială. De aceea, este esențial să desfășurăm activități împreună cu aceștia, pentru a ne apropia emoțional de ei, generându-le astfel siguranță, un mediu propice recuperării, ridicându-le astfel stima de sine.

Concluzii. Așadar, crearea unui mediu psihoeducational adecvat, care să acopere nevoile unui copil cu autism – nevoia de protecție și siguranță, planificarea acțiunilor, nevoia de explicare a realităților înconjurătoare și a relațiilor interumane, un mediu securizat în care acesta să-și desfășoare activitatea, un mediu care să-i asigure confortul și starea de bine, care să-i faciliteze dezvoltarea tuturor abilităților dobândite, inclusiv a limbajului – asigură succesul procesului de recuperare a copilului, oferindu-i oportunități crescute de participare și rezolvare de sarcini, starea sa de bine devenind astfel un factor catalizator al cunoașterii și implicării.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J. *Psihologia comunicării. Teorii și metode*. Iași: Polirom, 2002.
2. ALBU, E. *Psihologia vârstelor*. Târgu Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2007.
3. ANCA, M. *Logopedie*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2007.
4. BUICĂ, C.B. *Bazele defectologiei*. București: Aramis, 2004.
5. BURLEA, G., BÂLBĂIE, V. *Normal și patologic în evoluția limbajului*. Chișinău: Tehnica Info, 2001.
6. CHELCEA, S. (coord.) *Comunicarea nonverbală în spațiul public*. București: Tritonic, 2004.
7. CHELCEA, S. *Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008.
8. CHIRIȚA, A. *Curs de neuropsihologie*. București: UB, 2008.
9. CIOBANU, A. *Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică*. Autoref. tezei de doctor. 2003.
10. CUCER, A. *Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă*. Autoref. tezei de doctor. Chișinău, 1999.
11. CUCER, A. *Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă*. Chișinău, 2010.
12. CUILENBURG, J.V. *Știința comunicării*. București: Humanitas, 1998.
13. CUZNEȚOV, L. Esența și logica educației integrale a copilului în cadrul familial și școlar: strategii, principii și metode. *Studia Universitatis*. 2012, nr. 9 (59), p. 85-90.
14. DRAGAN, I. *Paradigme ale comunicării de masă*. București: Șansa, 1996.
15. DRĂGULESCU, R. Teoriile psiholingvistice ale comunicării. *Științele umaniste și provocările viitorului european*. AUA, series philologica, Univ. „Lucian Blaga”. Sibiu, 2008, p.137-142.
16. DUMITRANA, M. *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*. Vol. 2. Comunicarea scrisă. București: Compania, 2001.
17. FILIPOI, S. *Basme terapeutice pentru copii și părinți*. Cluj-Napoca: Fundația Culturală Forum, 1998.

18. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiale și incluzive în educație*. Ediția a-II-a. Iași: Polirom, 2006.
19. GOLU, M., DĂNĂILĂ, L. *Tratat de neuropsihologie*. Vol. II. București: Editura Medicală, 2006.
20. GOLU, P. *Fundamentele psihologiei sociale*. Constanța: Ex Ponto, 2000.
21. HAȚEGAN BODEA, C. *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București: Trei, 2016.
22. HAȚEGAN, BODEA, C. Tulburările de limbaj și comunicare. *Psihopedagogia specială. Evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2015, p. 212-243.
23. OLĂRESCU, V. *Teoria și practica neuropsihologiei și neurofiziologiei*. Chișinău, 2008.
24. RĂȘCANU, R. *Psihologie și comunicare*. București: Editura Universității, 2001.
25. VERZA, E. *Tratat de logopedie*. București: Humanitas, 2003.
26. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 2006.

IMPEDIMENTE ȘI RESURSE ALE DEZVOLTĂRII EMOȚIONALE¹³ A ELEVILOR DIN PERSPECTIVA STĂRII DE BINE

IMPEDIMENTS AND RESOURCES OF PUPILS IN EMOTIONAL DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF WELL-BEING

Mariana BATOG, *cercetător științific,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Mariana BATOG, *scientific researcher,*
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID ID: 0000-0003-3310-2495
E-mail: batog.mariana@upsc.md

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p279-287

Rezumat. Impedimentele în dezvoltarea emoțională a elevilor formează dificultăți pentru crearea stării de bine în școală. În acest articol am reliefat care sunt impedimentele în dezvoltarea emoțională a elevilor, în opinia psihologilor și a profesorilor școlari. Cercetările realizate în republică, efectuate prin metoda anchetei bazate pe chestionar (online), au permis obținerea unor date experimentale în acest sens. De asemenea, în acest articol analizăm conceptul de resurse psihosociale și enumerăm resursele eficiente pentru depășirea impedimentelor în dezvoltarea emoțională a elevilor.

Cuvinte-cheie: emoții, dezvoltare emoțională, stare de bine, probleme emoționale, impedimente, resurse psihosociale.

Abstract. Impediments in the emotional development of pupils create problems for creating well-being in school. In this article we have emphasized what are the impediments in the emotional development of students in the opinion of school psychologists and teachers. Research conducted in the Republic, conducted by the questionnaire-based survey method, allowed us to obtain some experimental data on this. Also, in this article we analyze the term psychological resource and we list the effective psychological resources for overcoming impediments in the emotional development of pupils.

Keywords: emotions, emotional development, well-being, emotional problems, impediments, psychosocial resources.

Mecanisme psihologice vitale care favorizează adaptarea organismului la condițiile și situațiile de viață sunt considerate emoțiile. În accepțiunea personalităților marcante în domeniul științei psihologice, termenul *emoție* este reflectat ca fiind unul dintre cele mai importante concepte existente în psihologie,

¹³ Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

regăsindu-se în contextul tuturor funcțiilor psihice și în activitatea fiziologică, fiind responsabilă de calitatea adaptării individului și de tipul relațiilor pe care acesta le stabilește cu cei din jur [3; apud 4, p. 216].

Întreaga gamă de emoții umane apare și se dezvoltă în procesul de comunicare. Cel mai important factor al vieții emoționale a unei persoane este interacțiunea cu alte persoane (comunicarea). Însuși procesul de comunicare este întotdeauna colorat emoțional într-un anumit mod – de la indiferență la pasiune, de la tandrețe la ură. Prin urmare, în interacțiunea umană se transmit reciproc nu numai anumite informații, dar și tonuri emoționale, care, adesea, devin mai importante decât informațiile în sine [9].

Conform **teoriei informaționale a emoțiilor a lui P.V. Simonov**, teorie ce a primit cea mai mare recunoaștere în psihologia modernă, puterea și calitatea unei emoții ce apare la o persoană este determinată în primul rând de puterea celei mai relevante nevoi în acel moment și de o evaluare a capacității de a o satisface în situația dată (probabilitatea de a obține rezultatul necesar pentru a satisface această nevoie) [apud 9, p. 3]. Emoțiile sunt asociate cu un mecanism ce se activează în momentul în care apare o nepotrivire între o nevoie vitală și posibilitatea de a o satisface, adică atunci când apare o lipsă sau o abundență de informații relevante necesare pentru atingerea unui obiectiv.

Dezvoltarea emoțională reprezintă valorificarea potențialului afectiv al elevilor reflectat în competențe sociale aplicabile practic [7]. Dezvoltarea adaptativă a emoțiilor este legată de bunăstarea copilului, în timp ce dificultățile în reglarea emoțiilor sunt asociate cu schimbări de dispoziție și probleme de comportament.

În accepțiunea lui K. Saarni, dezvoltarea emoțională reflectă experiența socială, inclusiv contextul cultural, dar trebuie luat în considerare și un cadru bioecologic încorporat într-un context comunitar [apud 5].

Impedimentele în dezvoltarea emoțională a elevilor reprezintă unele dificultăți interioare ce țin de sfera emoțională, precum cele ce se referă la autoreglarea emoțională, sau exterioare, și acestea, la rândul lor, creează probleme în adaptarea socială a elevilor, în dezvoltarea armonioasă a personalității, dar și pentru starea de bine în mediul educațional.

Potrivit datelor unor studii [6], de la 20 % până la 25 % din elevii de vârstă școlară mică suferă de tulburări emoționale, care pot lua forma comportamentelor de *acting-out* (reacții agresive, minciună, furt, sfidarea regulilor, care sunt expresia exterioară a „furtunii emoționale”) a anxietății (anxietatea de separare sau fobie școlară) sau a depresiei.

Bullyingul școlar este un factor distructiv pentru starea subiectivă de bine și perturbă climatul psihologic al instituției. În aceste circumstanțe dificile, direcția

strategică a activității psihologice și pedagogice a unui psiholog școlar ar trebui să fie formarea abilităților de comunicare pozitivă între actanții relațiilor educaționale: elevi, profesori, părinți și administrație [10].

Până în prezent, comunitatea științifică a acumulat o gamă largă de studii teoretice și empirice care vizează găsirea corelațiilor, predictorilor și factorilor de risc ai **stării subiective de bine** (SWB). De exemplu, Yilmaz Kaplan, profesor la Universitatea Tehnică Erzurum (Turcia), a apelat la problema SWB în rândul elevilor de liceu și a obținut date de cercetare pe un eșantion de 541 de adolescenți cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani, într-un oraș mic.

Pînă urmă, s-a stabilit că există o asociere ușoară sau moderată între SWB și anxietate, depresie, stimă de sine negativă și ostilitate. În același timp, a fost dezvăluită influența prognostică a SWB-ului școlar asupra problemelor emoționale ale elevilor mai în vârstă. În special, elevii cu un nivel crescut de bunăstare au prezentat niveluri mai scăzute de anxietate, depresie, stimă de sine negativă și probleme emoționale în comparație cu elevii cu niveluri medii și reduse de SWB [11].

De asemenea, și alte cercetări științifice similare în domeniul științei psihologice atestă că elevii cu niveluri crescute al stării subiective de bine prezintă niveluri mai scăzute de anxietate, depresie, stimă de sine negativă și probleme emoționale [10].

Studiile științifice realizate în cadrul proiectului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional” [1] au permis depistarea unor probleme în dezvoltarea emoțională a elevilor de diferite vârste, în opiniunea psihologilor și a profesorilor școlari. Astfel, am constatat că psihologii din diverse instituții educaționale din republică consideră că cele mai frecvente probleme în dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare, ce constituie impedimente pentru starea de bine în școală, sunt:

- ✓ gestionarea emoțiilor (58,3 %),
- ✓ lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (56,3 %),
- ✓ fricile (50 %) etc.

Acestea sunt urmate de probleme ce țin de: timiditate, anxietate, stres școlar, furie. În rată mai mică, psihologii optează pentru problemele ce țin de: lipsa sprijinului emoțional din partea cadrelor didactice, crize emoționale, sentimentul singurătății (figura 1).

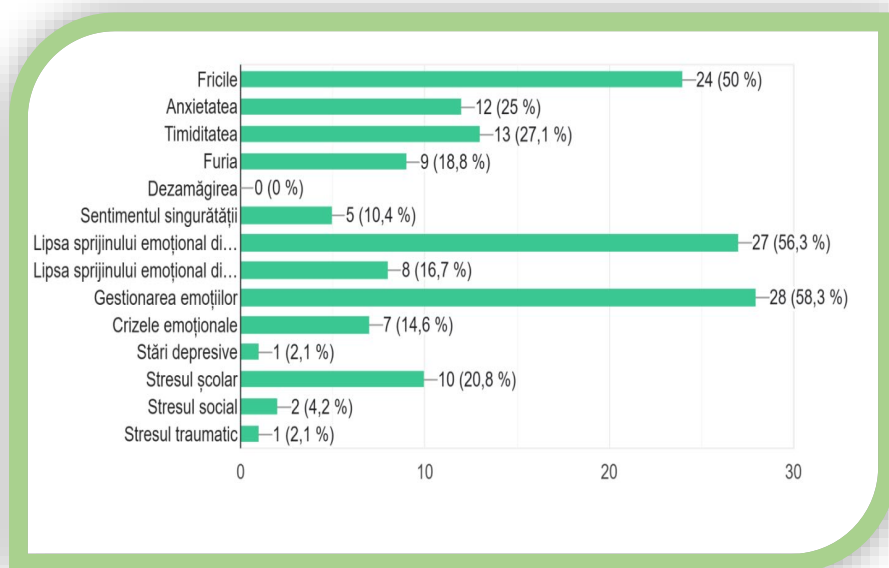


Figura 1. Frecvența problemelor emoționale ale elevilor din clasele primare, opinia psihologilor

Profesorii școlari consideră că problemele majore în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare, ce constituie impedimente pentru starea de bine în școală, sunt următoarele:

- lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (47,3 %),
- timiditatea (46,4 %),
- fricile (45,4 %),
- gestionarea emoțiilor (36,6 %);
- stresul școlar (30,4 %).

În rată mai mică, profesorii menționează următoarele impedimente în dezvoltarea emoțională: anxietatea, sentimentul singurătății, crizele emoționale, dezamăgirea. În cea mai mică rată au menționat probleme emoționale precum: lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor, furia, stresul social, stările depresive, stresul traumatic (figura 2).

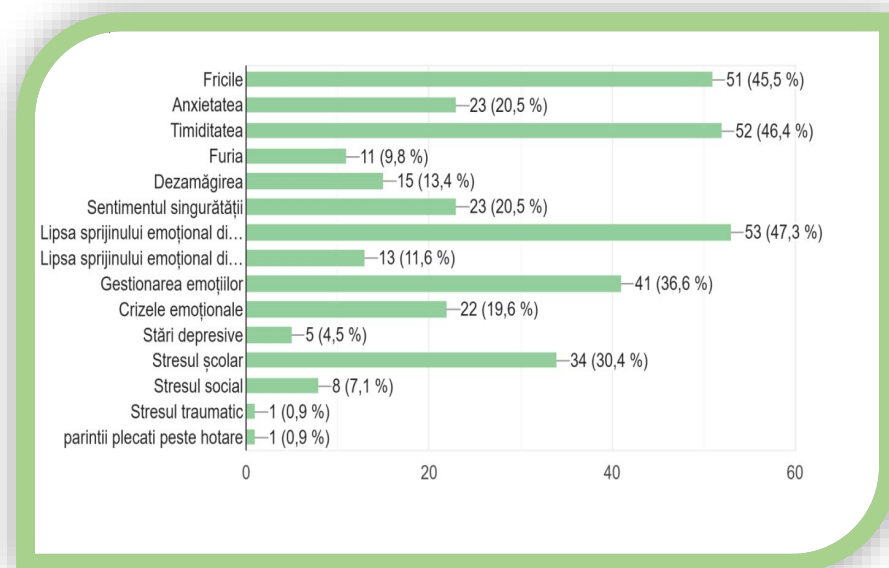


Figura 2. Frecvența problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare, opinia profesorilor

Psihologii școlari din Republica Moldova consideră că cel mai mult, elevii din **gimnaziu** denotă unele probleme în dezvoltarea sferei emoționale, ce constituie impedimente pentru starea de bine în școală, precum:

- ✓ gestionarea emoțiilor (47,9 %),
- ✓ lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (37,5 %),
- ✓ anxietatea (35,4 %), crizele emoționale (33,3 %),
- ✓ sentimentul singurătății (31,3 %),
- ✓ stresul școlar (31,3 %).

Acestea sunt urmate, în rată mai mică, de probleme în dezvoltarea emoțională precum: dezamăgirea, furia, timiditatea, stresul social, fricile, stările depresive.

În opinia profesorilor școlari, cele mai frecvente probleme în dezvoltarea emoțională a elevilor din **clasele gimnaziale**, care constituie impedimente pentru starea de bine în școală, sunt următoarele: lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (47,3 %), gestionarea emoțiilor (34,8 %), crizele emoționale (33,9 %), dezamăgirea (32,1 %). În rată mai mică au fost punctate următoarele probleme emoționale: sentimentul singurătății, anxietatea, fricile, stresul școlar, timiditatea, furia. În cea mai mică rată, cadrele didactice au menționat următoarele probleme: lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor, stările depresive, stresul social.

Abordând subiectul problemelor în dezvoltarea emoțională a **liceenilor**, ce constituie impedimente pentru starea de bine în școală, psihologii școlari au menționat în rată mai mare următoarele:

- ✓ gestionarea emoțiilor (43,8 %), dezamăgirea (39,6 %),
- ✓ lipsa sprijinului emoțional din partea părinților (35,4 %),
- ✓ stresul școlar (35,4 %), anxietatea (31,3 %).

Acestea sunt urmate, în rată mai mică, de următoarele probleme: stările depresive, sentimentul singurătății, crizele emoționale. Psihologii din Basarabia sunt de părere că **elevii din liceu** mai puțin se confruntă cu astfel de probleme emoționale: fricile, stresul social, lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor, timiditatea, furia, stresul traumatic. Datele procentuale sunt prezentate în formă grafică în figura 3.

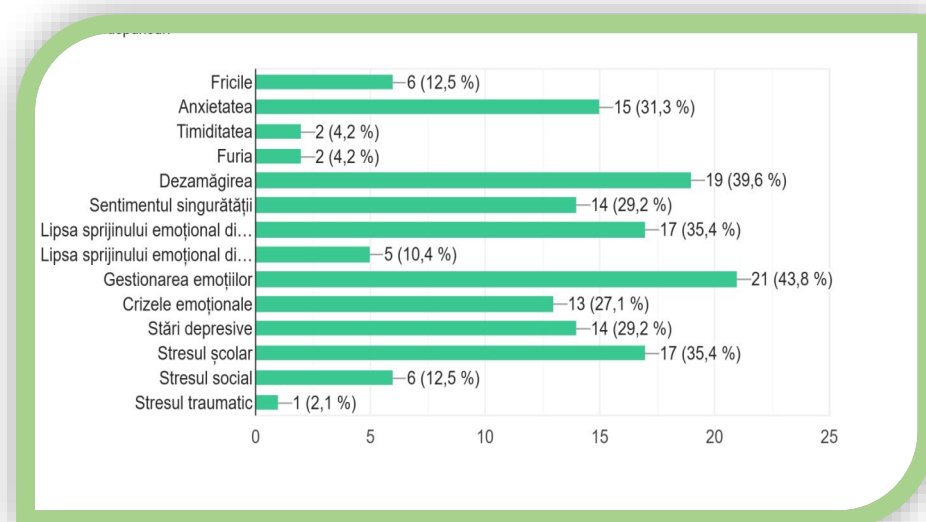


Figura 3. Frecvența problemelor emoționale a elevilor din liceu, opinia psihologilor

Dacă e să ne referim la elevii **claselor liceale**, cadrele didactice sunt de părere că problemele majore în dezvoltarea lor emoțională sunt: gestionarea emoțiilor (39,3 %), crizele emoționale (36,6 %), dezamăgirea (34,8 %). În proporții mai mici, cadrele didactice au menționat următoarele probleme în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele liceale: stările depresive, sentimentul singurătății, anxietatea, stresul școlar, lipsa sprijinului emoțional din partea părinților, stresul social. În cele mai mici rate, cadrele didactice au punctat așa probleme emoționale la adolescenți: fricile, furia, timiditatea, lipsa sprijinului emoțional din partea profesorilor, stresul traumatic. Datele procentuale, în formă grafică, sunt prezentate în figura 4.

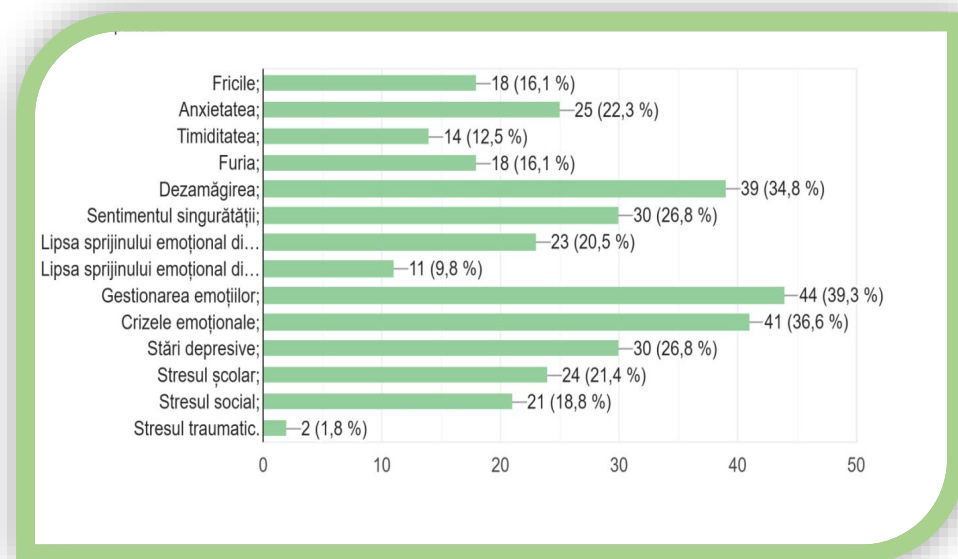


Figura 4. Frecvența problemelor în dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele liceale, opinia profesorilor

În adolescență și tinerețe, datorită creșterii conștiinței de sine și a nivelului mai înalt al activităților educaționale și sociale, se creează condiții pentru **dezvoltarea semnificativă a unei atitudini emoționale față de realitate**. Caracteristica principală este rolul tot mai mare al conștiinței în experiențele emoționale și creșterea sentimentelor morale. Un moment important în educarea emoțiilor și sentimentelor elevilor este nevoia de a-i învăța cum să-și controleze sentimentele, să le subordoneze rațiunii, voinței și să-și controleze furia, nemulțumirea și distracțiile excesive. Acest lucru se realizează numai prin antrenamente și exerciții psihologice [9].

Dicționarul Cambridge definește termenul de resursă în raport cu o persoană ca fiind un amalgam format din calități, abilități sau proprietăți utile și valoroase ale unei persoane, care pot fi utilizate în atingerea obiectivelor sale [apud 8].

Resursele psihologice ale personalității sunt considerate deprinderile, convingerile, capacitățile și factorii individuali de personalitate care influențează modul în care oamenii fac față evenimentelor stresante. Resursele de personalitate stau la baza formării **capitalului psihologic pozitiv (PsyCap)**, care poate fi explicat ca o stare psihologică pozitivă a dezvoltării persoanei.

Resursele psihologice interne ale unei personalități includ: stimă de sine stabilă, optimismul sănătos (speranța), autoeficacitatea, abilitățile active de coping, reziliență sau capacitatea de recuperare după efectele factorilor stresanți (reziliență).

Resursele psihosociale externe includ sprijinul social. Fără resurse psihologice, atunci când acestea sunt epuizate, stresul poate afecta foarte mult bunăstarea psihologică a unei persoane, reacțiile biologice la stres și, în cele din urmă, sănătatea fizică și mintală [2, 8]. Termenul de resurse psihosociale în acest context se asociază cu diverși factori pozitivi cum ar fi conexiunile sociale puternice, sprijin din partea familiei și a școlii, motivația etc.

La vârsta școlară mică, **prietenii** sunt considerate sursă de securitate emoțională, dar și sursă de îmbunătățire a performanțelor cognitive.

Pentru un adolescent, speranța capătă un sens vital, iar atingerea obiectivelor dorite crește semnificativ încrederea în sine, rezistența și extinde limitele libertății interioare. Un psiholog școlar ar trebui să-și orienteze sprijinul psihologic la extinderea eficientă a experienței pozitive în rezolvarea problemelor de comunicare și a problemelor personale. Programele care vizează creșterea nivelului de **speranță și optimism** în paradigma rezolvării practice a problemelor pot consolida starea subiectivă de bine și pot reduce tulburările psihologice ale școlarilor [10].

Un **climat psihologic școlar favorabil** promovează dezvoltarea socială și personală și educația de înaltă calitate a elevilor, aduce un spirit creativ activităților constructive și determină satisfacția vieții. Climatul psihologic școlar este un predictor al realizărilor academice și al stării de bine în mediul educațional.

Concluzii. Impedimente în dezvoltarea emoțională a elevilor pentru starea de bine în școală pot fi considerate: climatul psihologic defectuos, bullyingul școlar, tulburările emoționale, precum și unele probleme din sfera afectivă, ca lipsa sprijinului emoțional din partea părinților, gestionarea defectuoasă a emoțiilor, crizele emoționale, dezamăgirea, frica, timiditatea, anxietatea, depresia, stresul școlar, sentimentul singurătății etc.

Identificarea și valorificarea resurselor psihosociale a personalității permite depășirea impedimentelor în dezvoltarea emoțională și personală. A poseda resurse interne și externe ajută elevii să facă față dificultăților inevitabile cu care se confruntă. De asemenea, resursele psihosociale sunt legate în mod fiabil de strategiile active de coping, care includ primirea suportului social, gestionarea reacțiilor emoționale la stres, achiziția informațiilor necesare și luarea de măsuri eficiente de coping.

BIBLIOGRAFIE

1. BATOG, Mariana. Emotional development and well-being: reflections of educational actors. *Journal of Romanian Literary Studies*. 2025, nr. 40, pp. 743-755. ISSN 2248-3004.
2. BATOG, Mariana. Responsabilitatea și independența: resurse psihosociale ale învățării pe tot parcursul vieții. *Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul*

- vieții: *teorie și practică*. Coord. șt.: A. Bolboceanu. Chișinău: Print-Caro, 2019, pp. 56-129. ISBN 978-9975-48-168-7.
3. LAZARUS, Richard. *Emoție și adaptare. O abordare cognitivă a proceselor afective*. Traducere de I. Diaconu. București: Trei, 2011. 627 p. ISBN 978-973-707-500-6.
 4. OLĂRESU, Valentina, BUGATU, Diana Alina, CADUC, Octeabrina. Aspecte ale emoțiilor elevilor cu intelectul de limită. *Știință și educație. Noi abordări și perspective. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, 24-25 martie 2023. Seria XXV. Vol. 1 Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 216-222. ISBN 978-9975-46-773-5.
 5. OHRIMENCO (BOȚAN), Aliona. Învățarea și dezvoltarea strategiilor de reglare emoțională la copii. *Calitate în educație – imperativ al societății contemporane*, 4-5 decembrie 2020. Vol. 1. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2020, pp. 37-45. ISBN 978-9975-46-482-6; 978-9975-46-483-3.
 6. RUSU, Petruța. *Dezvoltarea emoțională și socială a copilului și adolescentului*. Disponibil: <https://www.slideserve.com/lali/dezvoltarea-emo-ional-i-social-a-copilului-i-adolescentului> [accesat 2025-05-20].
 7. SANDA, Olga. *Fundamente psihopedagogice ale dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor în învățământul primar. Teză de doctor în științe ale educației*. 2024. Disponibil: <https://www.anacec.md/files/Sanda-teza.pdf>.
 8. ДЕМКИН, Андрей. *Внутренние ресурсы личности*. Disponibil: <https://onkto.ru/blog/psychoterapia/psikhologicheskie-resursy-lichnosti> [accesat 2025-06-12].
 9. КАРПОВИЧ, Т.Н., ПАВЛОВА, И.М. Эмоциональная сфера учащихся и ее развитие. *Мастерство online. Журнал*. 2016, №4. ISSN 2413-2136. Disponibil: <https://rip.by/index.php?id=2185> [accesat 2025-06-12].
 10. ЕГОРОВА, М.А., ЗАРЕЧНАЯ, А.А. Позитивные стратегии психологической поддержки субъективного благополучия школьников. *Современная зарубежная психология. Журнал*. 2022, № 3, с. 38-47. ISSN 2304-4977 (онлайн). Disponibil: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022_n3/Egorova_Zarechnaya [accesat 2025-06-12].
 11. KAPLAN, Y. School – Specific Subjective Wellbeing and Emotional Problems among High School Adolescents. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*. 2017, No. 1. pp.1-9. Disponibil: <https://journalppw.com/index.php/JPPW/article/view/1> [accesat 2025-06-12].

DEZVOLTAREA RESURSELOR PERSONALE ALE PERSOANELOR CU DEFICIENȚE DE VEDERE

DEVELOPMENT OF PERSONAL RESOURCES OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Lilia GOLOVEI, *doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
psiholog, grad didactic superior,
Gimnaziul „Galata”*

Lilia GOLOVEI, *PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
Psychologist, higher didactic degree,
Gymnasium "Galata"*
ORCID: 0000-0002-6510-1705
E-mail: golovei.lilia@gmail.com

CZU: 376.048:364.048.6-056.262

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p288-299

Rezumat. Orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, inclusiv a celor cu deficiențe de vedere, este un proces dificil și de durată, deoarece dizabilitatea le creează dificultăți suplimentare. Lumea profesiilor este diversă și în continuă schimbare, de aceea este dificil de prognozat evoluția profesiilor. Astfel, în prezent este foarte important de a ajuta persoana cu deficiențe de vedere să-și exploreze resursele personale, pentru a le putea utiliza cu succes într-o lume care este într-o continuă schimbare. Activitatea de orientare profesională trebuie să fie planificată și realizată astfel ca inclusiv persoana cu deficiențe de vedere să analizeze propriile interese și să conștientizeze motivațiile personale, pentru a le valorifica cât mai eficient în alegerea profesiei, iar ulterior în activitatea profesională pe care o va desfășura. În cadrul articolului sunt prezentate și analizate rezultatele studiului experimental al impactului resurselor personale asupra maturității profesionale la persoanele cu deficiențe vizuale. Rezultatele obținute demonstrează că aplicarea unui program de dezvoltare a resurselor personale îmbunătățește maturitatea profesională a persoanelor cu deficiențe de vedere ca rezultat al creșterii nivelului de resurse personale, al motivației și intereselor profesionale.

Cuvinte-cheie: resurse personale, motivație, interese, maturitate profesională.

Abstract. Career guidance for people with disabilities, including visually impaired people, is a difficult and lengthy process, as disability creates additional difficulties for them. The world of occupations is diverse and constantly changing, which is why it is difficult to predict the evolution of occupations. It is very important today to help the visually impaired person to explore their personal resources in order to be able to use them successfully in a world that is constantly changing. Career guidance should be planned and carried out in such

a way that the visually impaired person can analyze his/her own interests and become aware of his/her personal motivations in order to use them as effectively as possible in the choice of profession and later in the professional activity he/she will carry out.

The results of the experimental study of the impact of personal resources on the professional maturity of visually impaired people are presented and analyzed. The obtained results demonstrate that the application of a personal resources development program improves the professional maturity of visually impaired people as a result of the increase in the level of personal resources, motivation and professional interests.

Keywords: personal resources, motivation, interests, professional maturity.

Conform datelor statistice, în Republica Moldova, anual, circa 600 de persoane devin invalizi cu deficiențe de vedere. Cercetările realizate în 2009 au demonstrat că din 1.550 de persoane intervievate (grad de invaliditate 1 și 2) doar 21 % cu vârsta cuprinsă între 18 și 30 de ani au manifestat dorința de a trece programe de reabilitare, care ulterior să le permită să continue studiile în colegii și universități pentru a obține o profesie [2, p. 237], în pofida faptului că studiile în instituțiile de învățământ superior „crează oportunități suplimentare, angajare în câmpul muncii și dezvoltare profesională” [ibidem] pentru persoanele cu dizabilități. I. Manolache susține că în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități este necesar de a accepta diferențele specifice persoanei; de a adapta învățarea la caracteristicile persoanei cu dizabilitate (inclusiv în stilul de predare); de a înțelege dificultățile și de a căuta soluții pentru a le depăși; de a realiza adaptări necesare ale mediului fizic și pedagogic la specificul dizabilității.

În cazul persoanelor cu dizabilități, inclusiv a celor cu deficiențe de vedere, activitatea profesională „constituie condiția esențială a procesului compensator, psihofiziologic și normal, singura cale de umanizare, de recuperare și adaptare constructivă la cerințele vieții [7, p. 169]. Pentru persoanele cu deficiențe de vedere, alegerea profesiei este un proces dificil și de durată, deoarece dizabilitatea le creează dificultăți suplimentare. Lumea profesiilor este diversă și în continuă schimbare, de aceea este dificil de prognozat evoluția lor. Astfel, în prezent este foarte important de a ajuta persoana cu deficiențe de vedere să-și exploreze resursele personale, pentru a le putea utiliza cu succes într-o lume care este într-o continuă schimbare. Activitatea de orientare profesională trebuie să fie planificată și realizată astfel ca inclusiv persoana cu deficiențe de vedere să-și identifice aptitudinile, să analizeze propriile interese, să-și exploreze sistemul de valori profesionale și să conștientizeze motivațiile personale, pentru a le valorifica cât mai eficient în alegerea profesiei, iar ulterior în activitatea profesională pe care o va desfășura.

Pornind de la ideea că „orientarea profesională este un sistem de activități psihopedagogice, științific argumentate, care vizează pregătirea persoanelor cu dizabilități pentru alegerea profesiei, luând în considerare caracteristicile psihologice

individuale ale individului și nevoile societății” [3, p. 26], ne-am orientat spre elaborarea unui program pentru această categorie de persoane. Astfel, programul de dezvoltare a resurselor personale în procesul de orientare profesională, elaborat în cadrul cercetării impactului resurselor personale asupra orientării profesionale ale persoanelor cu dizabilități, vine să completeze acest domeniu.

Scopul etapei experimentale formative constă în elaborarea și implementarea unui program formativ de dezvoltare a resurselor personale la persoanele cu deficiențe de vedere. Necesitatea programului a fost confirmată de rezultatele chestionarelor aplicate în cadrul experimentului de constatare.

Prin urmare, am înaintat următoarea **ipoteză**: intervențiile psihologice în condiții special organizate facilitează dezvoltarea resurselor personale ale persoanelor cu deficiențe de vedere în procesul de orientare profesională.

Obiectivele cercetării sunt:

1. elaborarea și implementarea programului formativ de dezvoltare a resurselor personale la persoanele cu deficiențe de vedere;
2. evaluarea eficienței programului formativ de dezvoltare a resurselor personale la persoanele cu deficiențe de vedere;
3. formularea concluziilor și recomandărilor în baza rezultatelor obținute.

În cadrul experimentului formativ au fost implicați 14 subiecți (7 subiecți – grupul experimental și 7 subiecți – grupul de control). Ambele grupuri sunt omogene din perspectiva următoarelor caracteristici: grupul de vârstă este cuprins între 15 și 20 de ani; participanții își fac studiile în liceele din Republica Moldova; compoziția de gen respectă proporția în ambele eșantioane – 57 % din subiecți sunt de genul feminin și 43 % din subiecți sunt de genul masculin. Atât **grupul experimental**, cât și **grupul de control** au fost compuse din câte 7 persoane (4 fete și 3 băieți), selectați dintre persoanele cu deficiențe de vedere ce au demonstrat niveluri scăzute ale resurselor personale, ale motivației, ale intereselor și maturității profesionale și care și-au dat acordul să participe în cadrul experimentului.

În cadrul programului „Resurse personale pentru o carieră de succes” au fost utilizate un șir de metode artterapeutice, care sunt utilizate pe larg în tratamentul, psihocorecția, psihoprofilaxia, reabilitarea și dezvoltarea personală a persoanelor cu dizabilități, a persoanelor din grupurile de risc etc. [10, p. 12], deoarece prin intermediul acestora persoana poate explora și exprima propriile trăiri. În cadrul programului au fost folosite următoarele metode de expresie grafică și plastică: **desenul creativ**, care a permis scoaterea la suprafață a motivațiilor inconștiente, a fricilor, a problemelor, dar și a resurselor personale [4, p. 121]; **colajul**, prin intermediul căruia a fost explorată lumea externă și internă a participanților și care, în opinia cercetătorilor B. Nicolussi-Spiß, A. Brînza, M. Bulicanu etc., face posibilă

utilizarea simțului tactil pe durata activității și să simtă produsul finit [8]; **scenariul de joc**, care a permis utilizarea cardurilor metaforice asociative: seturi de imagini, un instrument de lucru compatibil cu majoritatea abordărilor psihologice și „o modalitate de autocunoaștere și exprimare artistică, utilizat în pedagogie, educație, business și psihologie” [9, p. 16]; **metafora** – poveste/istorie reală sau una inventată – care a ajutat participanții să-și identifice resursele necesare pentru orientarea profesională; **testul proiectiv**, care a fost utilizat în cadrul fiecărei ședințe pentru a ajuta persoanele să-și identifice resursele personale; **jocul**, prin intermediul căruia participanții au stabilit mai ușor și au dezvoltat mai rapid relații interpersonale de cooperare și colaborare, ceea ce a realizat unitatea grupului, a contribuit la prevenirea oboselii, dar și la energizare în timpul ședințelor; **analiza SWOT**, care a fost adaptată și combinată cu desenul și cardurile metaforice pentru a asigura interesul și curiozitatea participanților; **cartografia mentală, harta mentală**, care a fost utilizată cu scopul clarificării intereselor profesionale ale participanților; **tehnici de clarificare a valorilor**, prin intermediul cărora au fost stabilite convingerile fundamentale ale participanților „cu privire la ceea ce este important în viață și în muncă, construirea propriei liste de valori” [1, p. 313]; **tehnica ancorării**, care a fost folosită cu scopul de a permite participanților să regăsească stările benefice pentru confortul lor psiho-emoțional prin mobilizarea energiilor în urma reamintirii unei imagini, obiect sau situație când a trăit starea de bine [4, p. 121]; **chestionarul**, prin intermediul căruia au fost evaluate resursele personale ale participanților; **vizualizarea**, care a fost utilizată cu scopul de a relaxa mintea și corpul, de a identifica resurse personale și de a planifica viitorul profesional; **debrifarea**, care a dezvoltat abilitățile participanților de a lua o anumită atitudine față de conținuturile discutate și resursele identificate.

Programul formativ de dezvoltare a resurselor personale la persoanele cu deficiențe de vedere are ca **scop**: valorificarea resurselor personale ale persoanelor cu dizabilități pentru o orientare profesională eficientă și urmărește un șir de **obiective**, care au contribuit la realizarea unor sarcini atât din perspectivă educațională, cât și psihologică: facilitarea cunoașterii interpersonale prin valorificarea potențialului personal; identificarea problemelor în legătură cu viitorul profesional; determinarea resurselor personale din perspectiva aptitudinilor, intereselor, valorilor și motivațiilor profesionale; explorarea modalităților prin care pot fi activate resursele personale.

Esența și avantajele programului formativ de dezvoltare a resurselor personale la persoanele cu deficiențe de vedere reies din faptul că programul a răspuns nevoilor participanților prin selectarea atentă a conținuturilor; metodele utilizate au permis participanților să identifice și să-și dezvolte resursele personale atât prin intermediul

metodelor și tehnicilor selectate, cât și prin feedbackul oferit de participanți unul altuia, autoanaliză, reflecție și autorefecție.

Pentru a demonstra eficiența programului de dezvoltare a resurselor personale la PDV, au fost analizate rezultatele obținute de participanții grupului experimental la activitățile din cadrul programului de dezvoltare și a grupului de control prin readministrarea următoarelor chestionare: *Maturitatea profesională*, *PARP*, *Determinarea motivației* și *Harta intereselor*.

La această etapă au fost prelucrate, comparate și stabilite diferențele dintre rezultatele obținute în cadrul demersului de intervenție de către participanții din cele două loturi: experimental și de control, cu ajutorul metodelor statistico-matematice, folosind pachetul informativ SPSS, versiunea 20.0 [5]. Utilizarea metodei statistice *Testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi* ne-a permis să stabilim și să analizăm diferențele înregistrate dintre grupul experimental și grupul de control după intervenția psihologică.

Prezentăm în continuare schimbările survenite în rezultatele participanților din grupul experimental, supuși experimentului psihologic, în comparație cu rezultatele participanților din grupul de control.

La finalul celor 13 ședințe din cadrul programului, în urma readministrării chestionarului, am obținut următoarele rezultate, prezentate în figura 1.

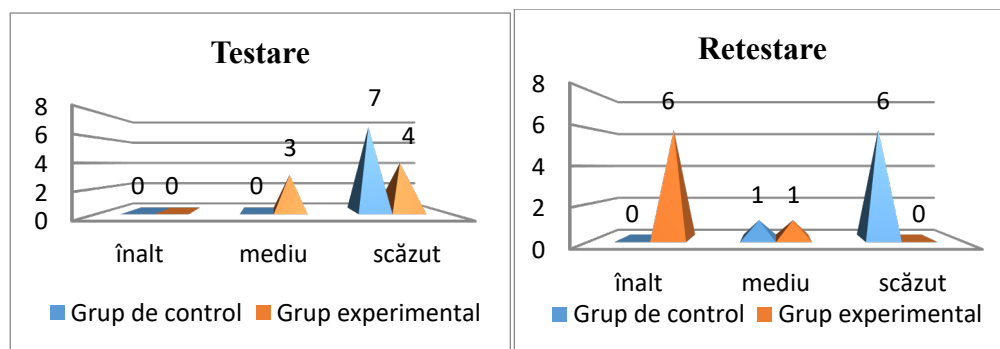


Figura 1. Analiza comparativă a rezultatelor privind resursele personale (testare și retestare)

Astfel, la etapa de constatare niciun respondent nu avea nivel înalt al *resurselor personale*, niciun respondent din grupul de control și doar 3 respondenți din grupul experimental prezentau echilibru între câștiguri și pierderi de *resurse*, iar 7 respondenți din grupul de control și 4 din grupul experimental duceau lipsă de *resurse personale* (figura 1).

Tabelul 1. Diferențe statistice (Testul Wilcoxon), grup de control – grup experimental, retest

eșantion		post. resurse personale - resurse personale	post. motivație - motivație	post. interese - interese	post. maturitate profesională – maturitate profesională
Grup experimental	Z	-2,271 ^b	-2,236 ^b	-2,449 ^c	-2,000 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,023	,025	,014	,046
Grup de control	Z	-1,000 ^b	-1,414 ^b	-1,000 ^c	,000 ^d
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,317	,157	,317	1,000

În cadrul programului formativ s-a pus accentul pe analiza *resurselor personale*, în general, dar au fost utilizate și diverse tehnici care au ajutat participanții să exploreze lumea resurselor, să exerseze diferite metode care pot ajuta să descopere propriile resurse și să dezvolte abilități pentru achiziționarea de altele noi. Astfel, după participarea la program, tabloul s-a schimbat considerabil în grupul experimental comparativ cu grupul de control. Șase persoane din grupul experimental prezentau un nivel înalt al achizițiilor de *resurse personale*, iar al șaptelea respondent prezenta echilibru între pierderea și achizițiile de *resurse personale*. În grupul de control, trei respondenți au prezentat echilibru între pierderea și achiziția de *resurse personale*, iar patru au prezentat aceleași rezultate – lipsă de *resurse personale* (figura 1).

Testul Wilcoxon (tabelul 1) a arătat că există o diferență semnificativă între rezultatele obținute de către subiecții din eșantionul experimental înainte și după programul formativ la variabila *resurse personale* ($N = 7$, $z = -2,27$, two-tailed $p = 0,023$).

Aceste date ne permit să constatăm că la etapa de retestare, respondenții care au participat la programul formativ de dezvoltare a resurselor personale manifestă un nivel mai înalt al *resurselor personale* comparativ cu grupul de control.

O altă variabilă studiată în cadrul cercetării au fost *interesele* – ca una dintre resursele interne, necesare în orientarea profesională. În acest sens, am administrat chestionarul *Harta intereselor, varianta prescurtată*. În cadrul programului formativ de dezvoltare a resurselor personale s-a pus accentul atât pe identificarea și analiza intereselor pe care le poate avea un tânăr, cât și pe explorarea intereselor profesionale care ulterior să-l ajute pe respondent să facă o alegere profesională cât mai corectă. În continuare prezentăm rezultatele respondenților privind interesele la etapa test-retest (figura 2).

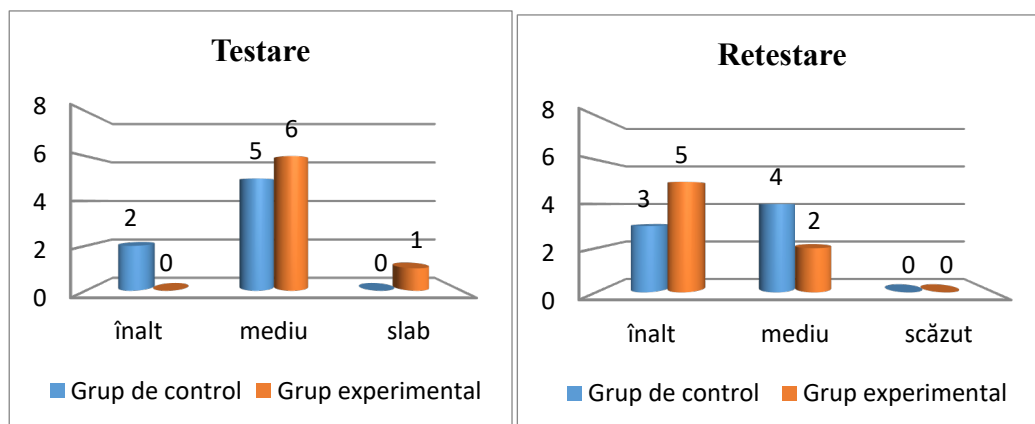


Figura 2. Analiza comparativă a rezultatelor privind interesele profesionale (testare și retestare)

Analizând datele prezentate în figura 2, observăm diferențe vizibile între rezultatele de la testare și retestare în grupul experimental. Dacă la etapa de testare un respondent a prezentat nivel scăzut al *intereselor*, niciunul – nivel înalt și șase – nivel mediu al prezenței *intereselor* față de anumite domenii profesionale, după participarea la programul formativ niciun respondent din grupul experimental nu a prezentat nivel scăzut, *interesele* pentru un anumit domeniu profesional s-au îmbunătățit vizibil, doi respondenți au prezentat nivel mediu al *intereselor* și cinci – nivel înalt. În cazul grupului de control, care nu a participat la programul formativ, sunt, de asemenea, diferențe, dar acestea sunt puțin vizibile. Așa cum este prezentat în figura 2, doar un respondent din grupul de control și-a îmbunătățit rezultatele: la etapa de testare prezenta nivel mediu al *intereselor*, iar la etapa de retestare – nivel înalt.

Testul Wilcoxon (tabelul 1) a arătat că există o diferență semnificativă între rezultatele obținute de către subiecții din grupul experimental înainte și după programul formativ la variabila *interese*, Wilcoxon: $N = 7$, $z = -2,45$, two-tailed $p = 0,014$. Aceste date ne permit să constatăm că la etapa de retestare respondenții care au participat la programul formativ de dezvoltare a resurselor personale și-au îmbunătățit considerabil *interesele* pentru anumite domenii profesionale comparativ cu grupul de control.

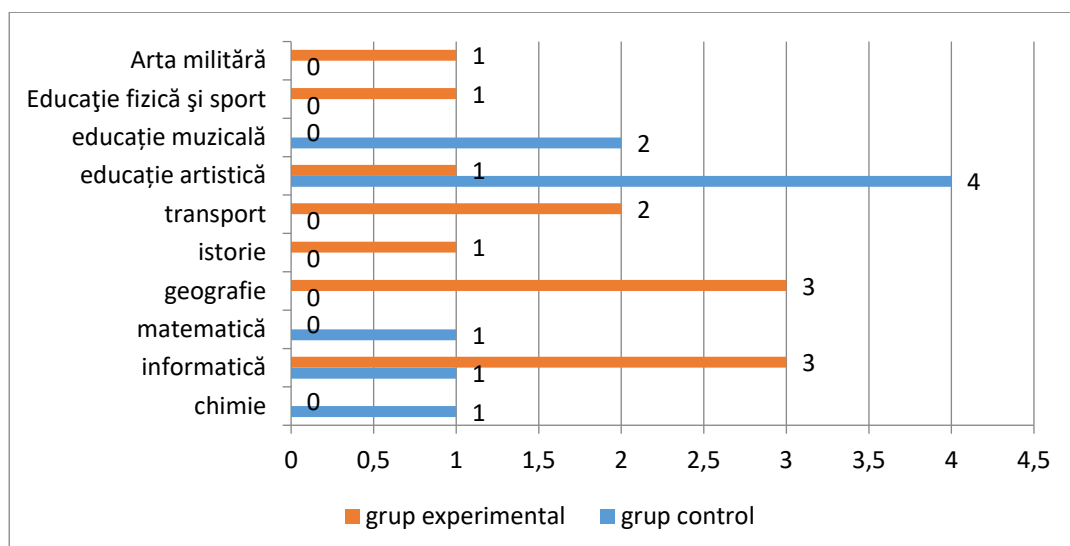


Figura 3. Valorile medii cu privire la aria domeniilor profesionale (grup de control și grup experimental)

Diferențe vizibile pot fi observate și la domeniile profesionale pentru care optează respondenții din cele două grupuri care au participat la experimentul formativ (figura 3). Opțiunile respondenților pentru domeniile profesionale la ambele faze ale experimentului formativ au rămas aceleași, de aceea prezentăm grafic rezultatele printr-o singură figură (figura 3). Grupul de control manifestă *interes* pentru profesii dintr-un număr mai mic de domenii profesionale, axându-se pe 1-2 domenii. Atât la etapa de testare, cât și de retestare respondenții din grupul de control au optat pentru: *educație artistică* (4 respondenți), *educație muzicală* (2 respondenți), *matematică*, *informatică* și *chimie* (câte 1 respondent). Respondenții din grupul experimental au prezentat interes pentru mai multe domenii profesionale, orientându-și interesul pentru 1-3 domenii profesionale. Niciunul nu a fost interesat de *educație muzicală*, *matematică* și *chimie*. Ca și respondenții din grupul de control, au fost interesați de *educație artistică* (1 respondent) și *informatică* (3 respondenți). De asemenea, respondenții din grupul experimental sunt interesați foarte mult de *geografie* (3 respondenți), *transport* (2 respondenți), *istorie*, *artă militară* și *educație fizică și sport* (câte 1 respondent).

Datele obținute ne permit să constatăm că la etapa de retestare, respondenții care au participat la programul formativ de dezvoltare a resurselor personale manifestă un nivel mai înalt al *intereselor* comparativ cu grupul de control.

Motivația a fost, de asemenea, o variabilă studiată în cadrul cercetării, deoarece cercetările de la etapa de constatare au demonstrat necesitatea acestei resurse interne în orientarea profesională. În cadrul programului formativ de dezvoltare a resurselor

personale s-a pus accentul atât pe identificarea și analiza motivației, cât și pe explorarea motivațiilor profesionale care ulterior să îi ajute pe respondent să facă o alegere profesională cât mai corectă. În cadrul cercetării am fost interesați de a stabili cât de importantă este autorealizarea profesională pentru respondenții din grupurile experimental și de control. În acest sens am administrat chestionarul *Determinarea motivației*. Mai jos prezentăm rezultatele respondenților privind interesele la etapa test-retest (figura 4).

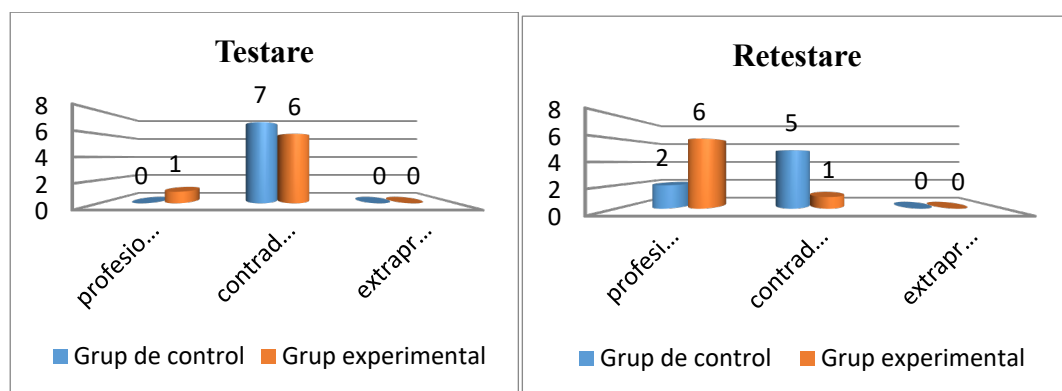


Figura 4. Analiza comparativă a rezultatelor privind motivația profesională (testare și retestare)

Din figura 4 observăm diferențe vizibile între rezultatele la testare și retestare în grupul experimental. La etapa de testare, niciun respondent nu avea motivație extraprofesională, dar majoritatea aveau motivație contradictorie, ceea ce ne vorbește despre indecizia acestora și oscilația constantă între maturitatea profesională (care presupune orientare spre autorealizare profesională) și motivația extraprofesională (care presupune că pentru altceva decât activitatea profesională ghidează și motivează persoana: familia, sănătatea, dezvoltarea personală, distracțiile etc.). Doar 1 respondent din grupul experimental manifesta motivație profesională. La retestare observăm că între rezultatele obținute de respondenții din grupul experimental s-au modificat semnificativ, spre deosebire de rezultatele respondenților din grupul de control, la care observăm o modificare nesemnificativă în rezultate, unde maturitate profesională prezintă 2 respondenți, iar marea majoritate a respondenților din acest grup continuă să manifeste motivație contradictorie. În cazul grupului experimental observăm o schimbare a numărului de respondenți dintre cele 2 tipuri de motivație: profesională și contradictorie. Dacă la testare 1 respondent avea motivație profesională și 6 – motivație contradictorie, la retestare, după ce au participat la programul formativ de dezvoltare a resurselor personale, 6

respondenți manifestau motivație profesională și doar 1 a rămas să oscileze între motivație profesională și cea extraprofesională.

De asemenea, Testul Wilcoxon (tabelul 1) arată că există o diferență semnificativă între rezultatele obținute de către subiecții din eșantionul experimental înainte și după programul formativ la variabila motivație, $N = 7$, $z = -2,24$, two-tailed $p = 0,025$.

Datele obținute ne permit să constatăm că la retestare, pentru respondenții care au participat la programul formativ este importantă autorealizarea profesională, de aceea ei sunt motivați să identifice cele mai eficiente căi de obținere a profesiei, de care sunt interesați și, totodată, sunt orientați spre creștere profesională și carieră.

Deoarece ne-am propus să explorăm impactul resurselor personale asupra orientării profesionale, la această etapă ne-am propus să analizăm dacă modificarea variabilelor *resurse personale*, *interese* și *motivație* a modificat și variabila *maturitate profesională*.

Analizând datele prezentate în figura 5, observăm la etapa de testare valori mai ridicate la grupul experimental. Astfel, nivel scăzut observăm la 2 respondenți și nivel mediu la 5 respondenți din grupul experimental, comparativ cu 2 respondenți din grupul de control cu nivel mediu și 5 respondenți cu nivel scăzut. După participarea la programul formativ, tabloul arată diferit la respondenții din grupul experimental (2 respondenți cu nivel înalt și 5 – cu nivel mediu), comparativ cu același tablou pentru grupul de control, ca și la testare.

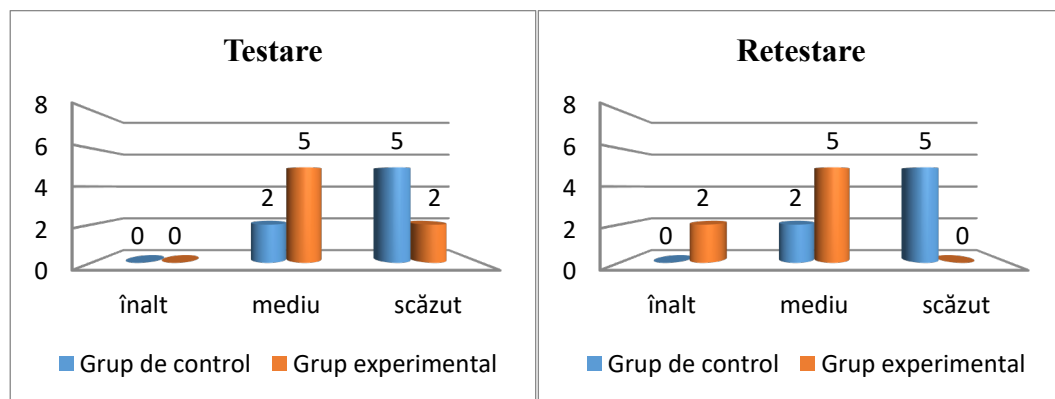


Figura 5. Analiza comparativă a rezultatelor privind maturitatea profesională (testare și retestare)

Astfel, testul a scos în evidență o diferență semnificativă (tabelul 1) între rezultatele obținute de către subiecții din eșantionul experimental înainte și după programului formativ la variabila *maturitate profesională* ($N = 7$, $z = -2,00$, two-tailed $p = 0,046$).

În cadrul programului formativ, nu s-a lucrat direct la îmbunătățirea *maturității profesionale*. Participanții au explorat prin intermediul unui set de metode resursele personale în general și, în mod special, 2 resurse: motivația și interesele. Iar faptul că variabila *maturitate profesională* s-a modificat semnificativ indică spre faptul că resursele personale influențează benefic maturitatea profesională – variabilă care stă la baza unei orientări profesionale de succes.

Aceste rezultate demonstrează faptul că, într-adevăr, după implementarea programului formativ, s-au îmbunătățit rezultatele la toate variabilele care au fost cercetate: *resurse personale, motivație, interese și maturitate profesională*. Spre deosebire de grupul experimental cu care am lucrat, la grupul de control nu s-a înregistrat nicio modificare de îmbunătățire, ceea ce demonstrează rolul și importanța programului formativ.

Sintetizând rezultatele prezentate în acest articol, putem formula următoarele concluzii:

1. Programul formativ de dezvoltare a resurselor personale a fost elaborat ca răspuns la necesitatea acordării asistenței psihologice a persoanelor cu deficiențe de vedere care întâmpină dificultăți în orientarea profesională.

2. După participarea la programul formativ de dezvoltare a resurselor personale, participanții au demonstrat o creștere a nivelului maturității profesionale. Acest lucru a fost posibil prin focalizarea pe resursele personale ale participanților.

3. În urma retestării, participanții la programul formativ de dezvoltare a resurselor personale au înregistrat o creștere a *resurselor personale*, a *intereselor* și a *motivației*, comparativ cu grupul de control.

4. Pentru participanții la programul formativ este importantă autorealizarea profesională, de aceea ei sunt motivați să identifice cele mai eficiente căi de obținere a profesiei de care sunt interesați și, totodată, sunt orientați spre creștere profesională și carieră.

5. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor ne permite să concluzionăm că programul formativ de dezvoltare a resurselor personale și-a atins obiectivele propuse, demonstrând eficiență în îmbunătățirea maturității profesionale ca rezultat al creșterii nivelului de resurse personale în general și al motivației și intereselor profesionale în particular.

BIBLIOGRAFIE

1. BABEI, D.-P. Metode și tehnici de consiliere vocațională. *Surse și resurse ale consilierii psihologice și educaționale*. Coord. A. Dragu. Conferința Națională cu Participare Internațională „Consilierea școlară între provocări și paradigme. Constanța: Visual Propaganda, 2011, pp. 312-315. ISBN 978-606-92060-9-6.

2. BODORIN, C., CEBANU, L. Abilitarea educațională a copiilor cu deficiențe senzoriale în contextul educației incluzive. *Parteneriatul socio-pedagogic pentru dezvoltarea educației incluzive. Materialele Forumului Național*. Chișinău: Metrompaș, 2014, pp. 14-20. ISBN 978-9975-4455-7-3.
3. CUCER, A. *Orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități*. Chișinău: IȘE, 2019. ISBN 978-9975-48-155-7.
4. GOLOVEI, L. *29 ore pentru cariera mea. Ghid metodologic pentru psihologii școlari și diriginți*. Chișinău: Sofart-Studio, 2018. ISBN 978-9975-3181-4-3.
5. HOWITT, D., CRAMER, D. *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Iași: Polirom, 2006. ISBN 973-46-0294-2.
6. MANOLACHE, I. *Orientarea școlară și profesională a elevilor cu cerințe educative speciale*. București, 2000. [Online]. Disponibil: <https://profesoriiitineranti.files.wordpress.com/2013/03/osp-a-elevilor-cu-ces.pdf> [accesat 2025-04-12].
7. NEAGOE, C.D. Consilierea psihologică a copiilor nevăzători și integrarea acestora în învățământul de masă. „*Repere teoretice și implicații practice în consilierea psihologică și educațională*”: lucrările prezentate la Conferința Națională cu Participare Internațională a Psihologilor Școlari. Constanța: Newline, 2010, pp. 165-171. ISBN 978-606-92060-9-6.
8. NICOLUSSI-SPIß, B., BRÎNZA, A., BULICANU, M. ș.a. *Incluziunea educațională a copiilor cu deficiențe de vedere: Ghid metodologic*. Chișinău: Imprint Star, 2018. ISBN 978-9975-3159-6-8.
9. ИНГЕРЛЕЙИ, М. *Психотерапия и метафорические карты*. Москва: Эксмо, 2023. ISBN 978-5-04-173966-9.
10. КОПЫТИН, Л.И., СВИСТОВСКАЯ, Е.Е. *Артерия детей и подростков*. Москва: «Когито-Центр», 2014. ISBN 978-5-89353-303-3.

IMPACTUL STĂRII DE BINE ASUPRA FORMĂRII IMAGINII DE SINE LA ELEVII MICI CU DIZABILITATE VIZUALĂ¹⁴

THE IMPACT OF WELL-BEING ON THE FORMATION OF SELF- IMAGE IN YOUNG STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES

Ludmila IAGUȘEVSKI, *doctorandă,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Adriana CIOBANU, *dr., conf. univ.,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila IAGUȘEVSKI, *PhD candidate,*
“Ion Creangă” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0004-7860-7221
E-mail: iagusevskiludmila@gmail.com

Adriana CIOBANU, *PhD, Assoc. Prof.,*
“Ion Creangă” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-3836-3651
E-mail: andrianaceban@mail.ru

CZU: 376.32:37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p300-309

Rezumat. Articolul dat definește noțiunea de stare de bine, se referă la impactul acesteia asupra formării imaginii de sine la elevii de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală. Pornind de la ideea că prima instanță educativă este familia, și starea de bine a copilului depinde de interacțiunea părintească, imaginea de sine este asociată cu bunăstarea fizică, mintală, împlinirea socială, emoțională și spirituală. În acest articol demonstrăm rezultatele evaluării modului de comunicare al părinților și efectul asupra formării imaginii de sine a elevului de vârstă școlară mică cu dizabilitate vizuală.

Cuvinte-cheie: stare de bine, imagine de sine, elevi de vârstă școlară mică, dizabilitate vizuală.

Abstract. This article defines the notion of well-being, refers to its impact on the formation of self-image in young school-age students with visual disabilities. Starting from the idea that the first educational instance is the family, and the child's well-being depends on parental interaction, self-image is associated with physical, mental well-being, social, emotional and spiritual fulfillment, in this paper we demonstrate the results of the evaluation of the parents' communication style and the effect on the formation of self-image of young school-age students with visual disabilities.

¹⁴ Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

Keywords: well-being, self-image, young school-age students, visual disability.

Introducere. În prezent se acordă o atenție sporită bunăstării copilului, aceasta fiind considerată esențială pentru formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității sale. Încă din perioada copilăriei timpurii se remarcă o relație semnificativă între nivelul stării de bine și dezvoltarea imaginii de sine. O imagine de sine pozitivă este asociată cu o bunăstare generală, atât fizică, cât și psihică, reflectând totodată un grad ridicat de satisfacție în plan social, emoțional și spiritual. În contrast, o percepție negativă asupra propriei identități poate conduce la manifestări comportamentale autodistructive, individul ajungând să-și impună limite interne care îi sabotează progresul, focalizându-se predominant pe eșecuri și aspecte percepute ca deficiențe personale.

Ce este starea de bine? Când analizăm starea de bine, nu putem vorbi numai despre sănătatea fiziologică – includem aici și stilul de viață. Potrivit viziunii promovate de Organizația Mondială a Sănătății, sănătatea este concepută ca o stare de echilibru și bunăstare la nivel fizic, psihic și social, depășind simpla absență a bolii sau a dizabilității [12].

Factorii determinanți ai sănătății includ atât mediul economic și social, cât și caracteristicile individuale comportamentale ale persoanei. Astfel, caracterul, atitudinea, deprinderile pozitive sau negative ne influențează starea de bine în mod direct. Iar deprinderile din copilărie asimilate în familie au efecte de durată asupra stării de bine la adult [5].

Starea de bine mai este numită „calitatea vieții”, un concept asociat funcționalității și sănătății fizice, mintale, sociale, emoționale și spirituale, care, la rândul ei, este asociată cu **imaginea de sine** [8]. Este o stare dinamică, care poate fi îmbunătățită dacă oamenii își pot atinge scopurile personale și sociale, prin adaptarea unor comportamente și deprinderi sănătoase.

Influența stării de bine asupra formării imaginii de sine la școlarii mici. Starea de bine în cadrul unei familii este rezultatul direct al modului în care fiecare membru este respectat și se simte valoros, contribuind totodată, în mod responsabil și implicat, la dinamica comună. Reieșind din faptul că starea de bine poate fi îmbunătățită prin caracterul și comportamentele formate în copilărie, școala are un rol crucial în inocularea comportamentelor sănătoase prin cultura școlară și relațiile interpersonale construite în acest mediu.

E. Verza afirmă că „școală și ambianța școlară reprezintă pentru copil o nouă colectivitate care adesea îl umple de neliniște, schimbarea modului de viață, noul regim de activitate pricinuiesc multe griji și necazuri micului școlar” [11]. În perioada miciei școlarității, stima de sine a copilului este puternic influențată de

validarea și feedbackul pozitiv pe care îl primește de la figurile autoritare importante, precum părinții și cadrele didactice.

Potrivit cercetătorului I. Racu, în jurul vârstei de 7 ani, în personalitatea copilului are loc o transformare esențială, pe care o denumeste „poziția interioară”. Aceasta reprezintă momentul în care copilul începe să se perceapă ca o ființă socială. Astfel, el transcende simpla conștientizare a sa ca autor al propriilor fapte și începe să se definească prin prisma locului său în rețeaua de relații interumane. Începutul școlarității joacă un rol crucial în cristalizarea acestui nou nivel de conștiință de sine, manifestat prin conturarea respectivei poziții interioare [7].

Structurarea conceptului de sine la nivel individual reprezintă un proces complex, influențat pe parcursul vieții de o varietate de factori interdependenți. Printre aceștia se numără influențele provenite din cadrul familial, experiențele trăite în mediul educațional, precum și condiționările sociale. De asemenea, dinamici precum relațiile dintre generații și apartenența la diferite grupuri sociale contribuie în mod semnificativ la configurarea identității personale [9].

Pornind de la cele expuse anterior, se poate aprecia că, în cazul școlarilor mici, contextul în care copilul își desfășoară activitatea reprezintă un factor esențial în formarea unei imagini de sine pozitive sau negative. Prin urmare, este de datoria părinților și a cadrelor didactice să asigure un mediu educațional securizat, lipsit de comportamente agresive, caracterizat prin susținere emoțională și relații armonioase, care să favorizeze dezvoltarea unei autoevaluări realiste și echilibrate.

Imaginea de sine a elevilor mici cu dizabilitate vizuală. În prezent, politicile educaționale din Republica Moldova acordă o importanță de prim rang instruirii copiilor cu deficiențe senzoriale, recunoscând natura deosebit de delicată a acestui proces. Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății (CIF), document elaborat de Organizația Mondială a Sănătății în 2001, analizează deficiențele de vedere dintr-o perspectivă integrativă. CIF promovează o înțelegere complexă a dizabilității, luând în considerare nu doar aspectele medicale, ci și influențele acesteia asupra funcționării generale a individului. Astfel, o afecțiune oculară poate afecta semnificativ capacitatea persoanei de a dezvolta și menține abilități sociale [3, p. 2].

Este important să cunoaștem că copiii cu dizabilitate vizuală sunt lipsiți de sursele de informație la care au acces colegii lor cu dezvoltare tipică. Restrânși în utilizarea canalelor de percepție vizuală, copiii „Low Vision” nu pot cunoaște toată diversitatea experienței umane. Astfel, multe dintre resursele sociale și personale rămân inaccesibile pentru ei. Limitele în activitățile practice și în jocuri, afectează formarea funcțiilor psihice superioare, iar stările emoționale negative, nemulțumirea cronică conduc la distorsiuni în formarea imaginii de sine.

Imaginea de sine reflectă modul în care o persoană își construiește percepția asupra propriei identități, constituind o reprezentare internă a valorii și a propriei individualități. În cazul copiilor cu deficiențe de vedere, această dimensiune a personalității capătă o importanță deosebită, influențând semnificativ felul în care se raportează la propria persoană, la ceilalți și la procesul de integrare și autoacceptare. Ea influențează profund dezvoltarea respectului de sine, a încrederii personale și a capacității de a-și construi o identitate în raport cu ceilalți. Practic, imaginea de sine reflectă felul în care copilul își organizează experiențele și emoțiile proprii pentru a înțelege cine este și ce loc ocupă în comunitate [2].

Pe de o parte, deficiența de vedere poate limita dezvoltarea unei imagini de sine coerente, generând întârzieri sau dificultăți în atingerea unor repere esențiale ale dezvoltării, precum comunicarea, relațiile sociale, adaptarea la mediu, dezvoltarea autonomiei personale, activitățile ludice și procesul de învățare [10]. Pe de altă parte însă, formarea identității personale și a Eului este influențată în mod semnificativ de factorii sociali: familia, mediul educațional, comunitatea și valorile culturale, aceștia modelând un proces complex și dinamic, nicidecum uniform sau omogen [1].

Se poate afirma că dezvoltarea imaginii de sine la copiii din ciclul primar cu deficiențe de vedere este strâns corelată cu starea lor de bine. Atunci când interacțiunile sociale ale acestora sunt afectate, dificultățile nu derivă în mod direct din dizabilitate, ci mai degrabă din absența unui cadru favorabil pentru pregătirea lor în vederea integrării sociale și, în mod esențial, din lipsa acceptării de către cei din jur. În viziunea lui Ștefan Mircea, anumite trăsături comportamentale precum: imaturitatea emoțională, instabilitatea afectivă, manifestările nevrotice, atitudinea negativistă, tendințele egoiste, anxietatea accentuată, comportamentele retrase sau ostile, suspiciunea și agresivitatea pot apărea la copiii cu deficiențe de vedere mai ales în contexte în care aceștia se confruntă cu sentimente de izolare, respingere sau abandon. Aceste manifestări sunt accentuate atunci când copilului îi lipsește afecțiunea părintească, considerată esențială pentru echilibrul său emoțional [10, p. 112].

Factorul cu cea mai mare influență asupra formării imaginii de sine la copii, așa cum se arată în literatura de specialitate, este, fără echivoc, familia. Potrivit lui Anre și Lelord, precum și lui Ștefan Mircea, un climat familial pozitiv, caracterizat prin relații armonioase și sprijin emoțional, contribuie în mod decisiv la conturarea unei imagini de sine sănătoase în rândul copiilor cu deficiențe de vedere. Este important să înțelegem că supra-protecția sau nepăsarea unor părinți împiedică adaptarea socială. Conștiința că este „altfel” decât ceilalți duce la nesiguranță în relațiile cu ceilalți. Dacă imaginea de sine are de suferit, vinovată nu este atât

deficiența, cât faptul că nu i se oferă căldură părintească și încrederea pe care o așteaptă [10, p. 113].

Ținând cont de faptul că bunăstarea copiilor este profund influențată de calitatea relațiilor pe care le dezvoltă cu părinții [4], iar trăsăturile imaginii de sine la copiii cu deficiențe de vedere (*Low Vision*) sunt modelate în mod considerabil de aceste relații, în special prin intermediul componentelor sale esențiale [2], s-a considerat relevantă explorarea modului în care starea de bine contribuie la formarea imaginii de sine în rândul elevilor din ciclul primar cu dizabilitate vizuală. În vederea atingerii acestui obiectiv, a fost realizat un demers de cercetare centrat pe evaluarea stimei de sine, utilizând un chestionar destinat părinților. Acest instrument a oferit posibilitatea de a analiza în principal calitatea relațiilor dintre copiii cu deficiențe de vedere și membrii familiilor lor.

Chestionarul include o serie de afirmații care vizează modul de comunicare dintre părinte și copil, evidențiind apariția unor comportamente relevante pentru conturarea imaginii de sine. Afirmațiile incluse în instrumentul de evaluare surprind atât elemente specifice unei imagini de sine echilibrate, cât și trăsături ale unei percepții de sine negative, alături de posibilele cauze care le determină. Structura chestionarului este organizată pe două categorii de itemi: cei marcați cu numere impare reflectă dimensiuni ale unei imagini de sine pozitive, în timp ce itemii numerotați cu cifre pare evidențiază aspecte caracteristice unei imagini de sine fragile sau dezechilibrate. În constituirea chestionarului s-au utilizat întrebări închise, ce implică un proces de recunoaștere. În alcătuirea chestionarului s-a încercat utilizarea unor întrebări cât mai concrete, care să nu necesite o capacitate de observație ieșită din comun, să nu fie plictisitoare. Chestionarele au fost anonime.

Studiul a fost realizat pe un eșantion format din 50 de copii din clasele II-IV care prezintă dizabilitate de vâz. Pentru a înțelege mai bine influența stării de bine asupra dezvoltării imaginii de sine, am analizat în mod special atitudinile manifestate de părinți. Astfel, rezultatele obținute din evaluarea stilului de comunicare parental – fie că este vorba de remarci pozitive, fie că critice – au fost corelate cu impactul acestora asupra formării imaginii de sine la copilul cu dizabilitate vizuală.

În ceea ce privește afirmațiile adresate părinților, care pot contribui la susținerea unei imagini de sine pozitive (corespunzătoare itemilor 1, 3, 5, 7, 9 și 12), distribuția răspunsurilor a fost următoarea: 13 % dintre respondenți au indicat că le utilizează rar, 33 % le folosesc uneori, iar 53 % afirmă că recurg frecvent la astfel de enunțuri.

În urma evaluării frecvenței afirmațiilor pozitive folosite de către părinți la adresa copiilor, putem comunica următoarele: părinții contribuie cel mai mult la formarea identității copilului. Ea are loc prin modul în care se raportează la

comportamentele copilului și poate provoca imaginea de sine negativă: 13 % – rar, 33 % – uneori. Din datele prelucrate, putem observa că 53 % încurajează frecvent copilul, un factor de formare a imaginii de sine pozitive.

Afirmațiile utilizate de părinți în comunicarea cu copilul (întrebările 2, 4, 6, 8, 10, 11) care pot reprezenta posibili declanșatori ai unei imagini de sine negative sunt în următoarea proporție: 44 % – rar, 38 % – uneori, 18 % – des.

Observăm că 44 % din părinții chestionați folosesc rar afirmații negative, 38 % le folosesc uneori, iar 18 % folosesc des afirmații negative, un procent deloc neglijabil.

Putem observa diferențele dintre frecvența afirmațiilor pozitive și negative de către părinți la adresa copiilor în figura 1.

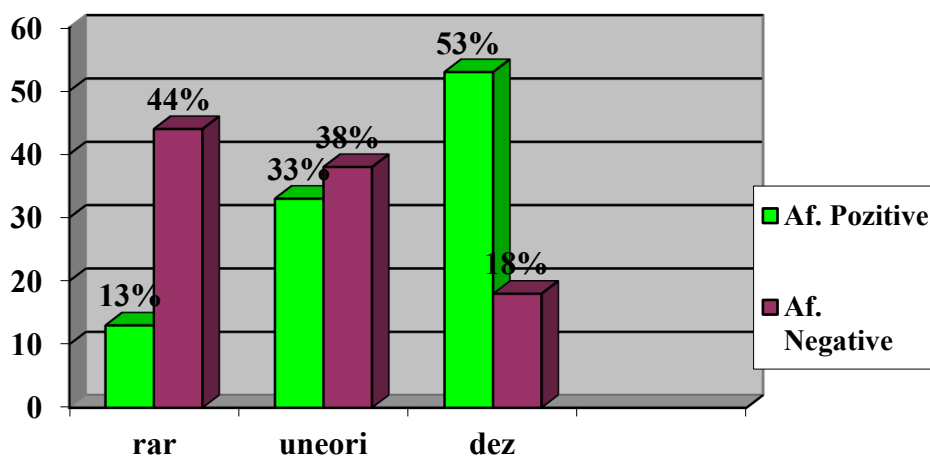


Figura 1. Rezultatele aplicării Chestionarului adresat părinților cu copii având dizabilitate vizuală

Figura 2 ilustrează influența pe care o exercită stilul de comunicare al părinților și nivelul așteptărilor acestora asupra procesului de formare a imaginii de sine la copiii cu dizabilitate vizuală.

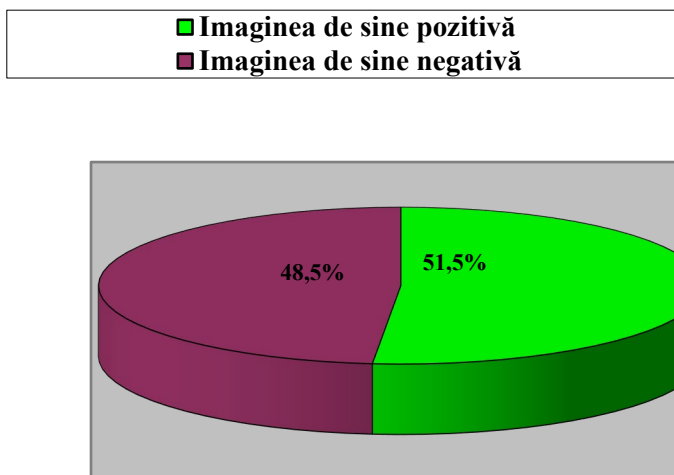


Figura 2. Impactul comunicării părinților asupra comunicării copiilor cu dizabilitate vizuală

Reieșind din datele luate din interviu, în 48,5 % imaginea de sine negativă se formează atunci când părinții obișnuiesc să le spună copiilor că sunt mofturoși, slabi, neastâmpărați sau vorbăreți. Putem urmări acest lucru în exemplul următor:

- „- De ce l-ai lovit pe Cristi?
 - Pentru că eu nu sunt cuminte.
 - De unde știi?
 - Mi-a spus mama”.

51,5 % din părinți își valorizează copiii pentru ceea ce sunt și nu îi analizează prea mult. Relațiile armonioase cu părinții pentru copiii cu dizabilitate vizuală sunt semnul unei imagini de sine pozitive. O imagine de sine pozitivă devine reper al autoaprecierii, alături de aprecierea celor apropiați, influențând dezvoltarea intelectuală, sfera volitiv-afectivă și motivația pentru învățătură și contribuind astfel la conștientizarea nivelului propriu de posibilități și aspirații, ceea ce poate genera trăirea succesului sau a eșecului, în funcție de performanțele obținute și de raportarea la „spațiul de comparație” al grupului de apartenență în care se conturează imaginea de sine.

Concluziile studiului subliniază existența unei corelații semnificative între stilul comunicării parentale și construcția imaginii de sine la copiii cu deficiențe de vedere. Datele obținute din analiza chestionarului indică faptul că peste jumătate dintre părinți (53 %) recurg frecvent la enunțuri cu valență pozitivă, ceea ce favorizează atât consolidarea unei imagini de sine echilibrate la copil, cât și la menținerea unei relații funcționale și armonioase între acesta și părinte. Totodată, un procent semnificativ (13 %) dintre părinți folosesc rar astfel de afirmații, iar 33 % – doar uneori, ceea ce indică o nevoie de consolidare a abilităților de sprijin emoțional în relația cu copilul.

În contrast, enunțurile cu conținut negativ, susceptibile de a contribui la formarea unei imagini de sine scăzute, sunt utilizate rar de către 44 % dintre părinți, în timp ce 38 % le folosesc ocazional, iar 18 % recurg frecvent la acestea – un aspect îngrijorător. Prin urmare, aproximativ 48,5 % dintre copiii incluși în studiu ar putea fi expuși riscului de a-și construi o imagine de sine negativă, mai ales în contexte marcate de etichetare negativă sau critici constante. Exemplul din interviu confirmă impactul emoțional direct al cuvintelor părinților asupra percepției de sine a copilului.

51,5 % dintre părinți manifestă o atitudine de valorizare autentică față de copil, apreciindu-l pentru ceea ce este, nu doar pentru rezultatele obținute. O astfel de perspectivă sprijină consolidarea unei imagini de sine pozitive, având impact favorabil asupra motivației, echilibrului emoțional și randamentului școlar.

În consecință, se poate afirma că relațiile bazate pe armonie și comunicare constructivă cu părinții joacă un rol esențial în dezvoltarea sănătoasă a imaginii de sine la copiii cu dizabilitate de vedere. O autoevaluare stabilă și realistă susține formarea identității personale, crește conștientizarea propriului potențial și facilitează integrarea și recunoașterea în cadrul grupului social.

Concluzii

1. **Starea de bine** joacă un rol central în dezvoltarea imaginii de sine la copiii cu dizabilitate de văz, influențând în mod direct nivelul de încredere în sine, gradul de autoapreciere și acceptarea propriei identități.
2. **Formarea unei imagini de sine echilibrate** este condiționată de existența unui mediu emoțional pozitiv, fundamentat pe relații afective stabile și sprijin emoțional din partea părinților.
3. **Implicarea parentală**, exprimată prin comunicare susținătoare, încurajare și validare emoțională, are un impact major asupra construirii unei percepții de sine pozitive la copilul cu dizabilitate vizuală.
4. **Comportamentele parentale negative**, precum etichetarea, criticile constante sau ignorarea nevoilor afective ale copilului, pot duce la

diminuarea stimei de sine și la apariția dificultăților de integrare în mediul social.

5. **Abordarea educațională a adultului** trebuie să se concentreze pe încurajarea participării active, a autonomiei și a adaptării, evitând accentuarea diferențelor cauzate de dizabilitate de văz și promovând încrederea în propriile resurse.

Recomandări:

- a) Susținerea emoțională a copiilor de către adulți trebuie să includă încurajarea exprimării și gestionării emoțiilor negative, precum și recunoașterea nevoilor afective individuale.
- b) Acceptarea necondiționată a copilului de către părinți este fundamentală – aceasta presupune o atitudine empatică, tolerantă și constructivă față de dificultățile și eforturile sale.
- c) Părinții ar trebui să evite comparațiile între copii și să se concentreze pe progresul individual, încurajând fiecare mică reușită și valorificând potențialul unic al copilului.
- d) Cultivarea relațiilor armonioase în familie oferă un cadru securizant pentru dezvoltarea personală a copilului și pentru formarea unei imagini de sine pozitive.
- e) Părinții trebuie să-și asume un rol activ în continuarea și consolidarea intervențiilor formative, contribuind astfel la crearea unui mediu favorabil stării de bine și dezvoltării personale durabile a copilului cu dizabilitate vizuală.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂBAN, A. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: ASCR, 2021. ISBN 973-0-02400-6.
2. BODORIN, C. *Psihopedagogia persoanelor cu deficiențe vizuale*. Chișinău, 2013. ISBN 978-9975-46-154-2.
3. HATHAZI, A. *Psihopedagogia deficiențelor vizuale. Suport de curs*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai. 2006.
4. KOUR, S., RANI, F. Perceived parenting style and self concept of indian adolescents-moderating role of gender. *MIER Journal of Educational Studies. Trends and Practices*. 2018, nr. 1, pp.121-130.
5. LAURA and JOHN Arnold Foundation. *Evidence Summary for the Perry preschool program*. November 2017. Disponibil: <https://evidencebasedprograms.org/document>.
6. PERVEEN, A., UZAINA, Q. *Adolescents adjustment behaviour and self-image. Developing Society-Emergingchallengers*. Delhi: Anchit Publications, 2015, pp. 214-225.
7. RACU, I. *Psihologia conștiinței de sine*. Chișinău, 2005. ISBN 9975-921-81-7.

8. STATHA, J., CHASE, E. *Childhood wellbeing. A brief overview*. Childhood Wellbeing Research Centre, 2010. Disponibil: http://www.cwrc.ac.uk/documents/CWRC_briefing_paper.pdf [accesat 2025-05-12].
9. ȘCHIOPU, U. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Babel, 1997. ISBN 973-48-1027-8.
10. ȘTEFAN, M. *Psihopedagogia copiilor cu handicap de vedere*. București: Pro Humanitate, 1999. ISBN 973-99023-4-0.
11. VERZA, E. *Psihologia copilului*. București, 1994. ISBN 973-30-3891-1.
12. World Health Organization. *The determinants of health*. Geneva. Disponibil: <http://www.who.int/hia/evidence/doh/en> [accesat 2025-05-01].

STAREA DE BINE LA ADOLESCENȚII VICTIME ALE FENOMENULUI BULLYING

WELL-BEING IN ADOLESCENTS VICTIMS OF BULLYING

Mărioara ARDELEAN, *doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Mărioara ARDELEAN, *PhD student,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0008-1481-6648
E-mail: ardelean_marioara@yahoo.com*

CZU: 37.015.3-053.6

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p310-315

Rezumat. În acest articol ne-am propus să analizăm impactul fenomenului de bullying asupra stării subiective de bine în rândul adolescenților, evidențiind modul în care expunerea repetată la incidente, hărțuire fizică sau psihică conduc la scăderea semnificativă a sentimentului de satisfacție în raport cu propria persoană și propria viață. Într-un context școlar neprietenos și amenințător, caracterizat de un climat ostil, rece, neprotectiv și nesuportiv, atingerea idealului educațional devine problematică. Având în vedere consecințele negative directe pe care implicarea în fenomenul bullying le produce în rândul actorilor sociali vizati (anxietate, depresie, scăderea stimei de sine, izolare socială ș.a.), subliniem importanța creării și menținerii unui climat sigur în școală pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor. Acest obiectiv devine posibil de realizat prin adoptarea unor măsuri eficiente de prevenție și intervenție, prin activități de formare a profesorilor și părinților, prin inițierea unor campanii de informare la nivelul unității școlare, respectiv prin asigurarea serviciilor de consiliere psihologică. Prevenirea și combaterea bullyingului contribuie direct la îmbunătățirea stării subiective de bine și la formarea unui mediu educațional echilibrat și suportiv pentru dezvoltarea armonioasă a personalității adolescenților.

Cuvinte-cheie: adolescenți, bullying, stare subiectivă de bine, ideal educațional, climat școlar.

Abstract. In this article, we aim to analyze the impact of the bullying phenomenon on adolescents' subjective well-being, highlighting how repeated exposure to incidents of physical or psychological harassment leads to a significant decrease in one's sense of satisfaction with themselves and their lives. In an unfriendly and threatening school environment, characterized by a hostile, cold, unprotective and unsupportive climate, the achievement of the educational ideal becomes problematic. Given the direct negative consequences that involvement in bullying has on those affected (such as anxiety, depression, low self-esteem and social isolation), we emphasize the importance of creating and maintaining a safe school climate for the harmonious development of students. This goal can be achieved through effective prevention and intervention measures, teacher and parent training activities, school-wide awareness campaigns and psychological counseling services. Preventing and combating bullying directly contributes to improving subjective well-being

and fostering a balanced and supportive educational environment for the healthy development of adolescents' personalities.

Keywords: teenagers, bullying, well-being, educational ideal, school climate.

Introducere. Adolescența, etapă în dezvoltarea umană foarte sensibilă la influența factorilor negativi, este considerată perioadă de tranziție de la pubertate spre maturitate, fiind caracterizată de un ritm alert și spectaculos de creștere, în condițiile unei dezvoltări tipice. În acești ani se formează tipare comportamentale protective sau compromițătoare pentru starea de sănătate fizică și emoțională. Actualmente, la nivel mondial se înregistrează un număr de aproximativ 1,2 miliarde de adolescenți. Totodată, statisticile indică o rată a mortalității destul de ridicată, întrucât aproximativ 1,1 milioane de adolescenți își pierd viața în fiecare an, cele mai frecvente cauze de deces fiind leziunile provocate în accidente rutiere, tentativele de suicid, respectiv actele de violență interpersonală. Desigur, cauzele mortalității și morbidității diferă în funcție de gen, vârstă, dar și de regiunea geografică. La modul general, riscurile la care este expusă populația cu vârsta cuprinsă între 15 și 19 ani sunt legate de anumite comportamente disfuncționale, precum abuzul sau dependența de alcool și alte tipuri de substanțe interzise, angajarea în relații sexuale neprotejate, dietă neadecvată, stil de viață sedentar etc. [2]

Întrucât perioada adolescenței se suprapune în sistemul de învățământ cu parcurgerea obligatorie a ciclului liceal sau profesional de studii, considerăm important să menționăm că la baza tuturor activităților didactice se află *idealul educațional* asumat în Legea educației naționale și în alte documente oficiale, care promit un mediu sigur care funcționează în baza unor principii precum echitatea, calitatea, relevanța, eficiența, asigurarea egalității de șanse, incluziunea socială, centrarea pe beneficiari și promovarea educației pentru sănătate, cu finalitatea principală de a forma competențe (cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini) necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, formarea unei concepții de viață bazate pe valori umaniste și științifice, educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului [1, 4]. Deducem că școala românească își propune să formeze cetățeni responsabili, empatici și toleranți, capabili să se implice activ în dezvoltarea comunității din care fac parte, însă realitatea din multe unități de învățământ ne arată cum anumite fenomene sociale pot compromite acest rezultat așteptat. Numeroase studii readuc în discuție bullyingul și consecințele deosebit de grave pe care le poate determina la elevii vizați în mod direct (victime) sau indirect (martori) de agresori.

Bullyingul este un tip de comportament agresiv intenționat, inițiat în mod repetat împotriva unei persoane care are dificultăți reale în a se apăra, cu scopul de a-i face rău. Acesta se petrece doar în contexte sociale în care victima este intimidată

de agresor în prezența unor martori, care, din păcate, rămân pasivi, întreținând astfel cercul vicios de (re)apariție a acestui fenomen. Studiile realizate în ultimii ani de organizația „Salvați Copiii” România indică o creștere alarmantă cu aproximativ 30 % a cazurilor de bullying în mediul școlar la nivelul anului 2021-2022, depășind pragul de 10.000 de cazuri înregistrate oficial [5]. În realitate, fenomenul atinge probabil cote mult mai alarmante, având în vedere că mulți dintre elevii care experimentează rolul de victimă aleg, din motive lesne de înțeles, să nu raporteze aceste evenimente școlare.

Literatura de specialitate evidențiază o serie de efecte negative pe care le produce fenomenul de bullying asupra actorilor sociali implicați în mod direct sau indirect în acest fenomen social, concentrându-se asupra modului în care afectează funcționarea psihosocială, învățarea, dar și sănătatea fizică și psihică. Astfel, studii consistente susțin cele menționate și enumeră printre cele mai des întâlnite efecte psihologice și sociale negative: anxietatea, stima de sine scăzută, sentimentul accentuat de singurătate, depresia, competențele sociale slab dezvoltate, simptomele psihosomatice, devalorizarea socială, fuga de acasă, consumul de alcool, droguri sau alte substanțe interzise, ideea suicidară, tentativele de suicid, performanța academică slabă, riscul crescut de abandon școlar [10].

În acest context, conceptul *stare subiectivă de bine* (re)capătă o importanță deosebită, stârnind curiozitatea multor cercetători de-a lungul timpului. Definit în mod simplist, conceptul se referă la o experiență și funcționalitate psihologică optimă, având un caracter puternic subiectiv, întrucât se bazează pe procesul de autoevaluare generală a bunăstării personale. În mod operațional, starea subiectivă de bine este definită din perspectiva trăirii unui nivel ridicat de sentimente și emoții pozitive, respectiv a unui nivel scăzut de stări emoționale negative, corelate cu un grad înalt de satisfacție în raport cu propria viață [9]. Conceptul înglobează șapte dimensiuni ale vieții: *standardul de viață, starea de sănătate, realizările în viață, calitatea relațiilor sociale, siguranța percepută, apartenența la comunitate, siguranța privind viitorul*.

Așa cum punctam mai sus, adolescența este o perioadă intensă în dezvoltarea ontogenetică, dificultățile întâmpinate putând avea repercusiuni majore în viața adultă în absența unor repere educaționale de calitate. În situația în care se constată un număr relativ ridicat de probleme de sănătate mintală în rândul adolescenților, ne întrebăm ce putem face la modul practic pentru a-i sprijini. Spre exemplu [7], Gill Salmon și Anne West arată că, într-adevăr, copiii vulnerabili în fața fenomenului de bullying sunt timizi și nu au prea mulți prieteni la școală; provin din familii hiperprotective sau în care au trăit evenimente stresante; provin din anumite grupuri rasiale sau etnice; au dizabilități fizice sau psihice ori o statură mai mică; au cerințe

educaționale speciale; îi provoacă pe ceilalți prin comportamente nepotrivite și instigatoare. În acest context, este subliniată legătura dintre experimentarea fenomenului bullying și starea precară de sănătate fizică și psihică. La elevii de școală primară și gimnazială s-a constatat o corelație puternică între anumite simptome fizice și psihice (ex., dureri de cap sau de stomac, stări persistente de tristețe, enurezis nocturn, probleme de somn) și bullying. Victimele au raportat probleme mai severe decât ceilalți colegi, indiferent de gen: distres emoțional intens, probleme psihosomatice, anxietate, afectarea funcționării sociale, depresie, cefalee etc.

În ceea ce privește adolescenții, indiferent dacă își asumă rolul de victimă sau agresor, se pare că nivelul ideății suicidare este superior colegilor neimplicați în fenomene de bullying. Mai mult, a fi victima bullyingului reprezintă unul dintre factorii ce corelează cel mai puternic cu tentativele de suicid. Conform aceluiași studiu, 22 % dintre elevii evaluați ca urmare a unor episoade de automutilare au raportat ideăție sau tentative de suicid. Aceste rezultate sunt susținute și de alte studii în care se arată că legătura dintre bullying și starea precară de sănătate psihică se manifestă în ambele direcții: copiii și adolescenții care devin victime ale bullyingului au șanse mai mari de a dezvolta probleme psihosociale și psihosomatice comparativ cu colegii lor, iar copiii și adolescenții cu simptome specifice anxietății și depresiei au șanse mai mari să devină victime ale bullyingului [6]. Studiile care au investigat legătura dintre starea subiectivă de bine și fenomenul de bullying la adolescenți subscriu ideii că violența de orice natură dăunează sănătății fizice și psihice. S. Sharp arată că experiența bullyingului în rândul celor 703 elevi (13-16 ani) a fost descrisă și resimțită ca fiind stresantă. Aproximativ o treime dintre participanți s-au simțit în continuare panicați și speriați la școală, au rememorat incidentele și au raportat dificultăți de concentrare la sarcinile școlare, ca urmare a expunerii repetate la agresiuni de tip bullying [8].

Cercetările mai recente evidențiază, la rândul lor, o legătură semnificativă între experimentarea directă a diferitelor roluri sociale asociate fenomenului de bullying și starea subiectivă de bine la populația adolescentă, subliniind impactul profund și realmente îngrijorător al hărțuirii repetate asupra stării de sănătate mintală și emoțională. Liu et al. au arătat că victimizarea corelează negativ cu starea subiectivă de bine, un rol mediator semnificativ în această relație având imaginea de sine. Conform acestor rezultate, adolescenții cu o stimă de sine mai ridicată se dovedesc a fi mai rezilienți în fața efectelor negative ale bullyingului [3]. Wang și colegii săi au identificat autocompasiunea și flexibilitatea emoțională drept variabile mediatore în relația dintre victimizarea prin bullying și starea de bine în rândul adolescenților. Astfel, cei care prezintă niveluri ridicate la ambii factori raportează

un nivel mai ridicat al stării subiective de bine, în pofida experiențelor de hărțuire [11]. Mai mult, cercetarea efectuată de Zhao și colaboratorii săi în 2023 pe un eșantion de 95.545 de elevi a arătat că expunerea la fenomenul de bullying în mediul școlar este asociată cu o probabilitate ridicată de apariție a unor probleme de natură psihologică, precum stări de depresie și anxietate, respectiv tulburări hipnice. Desigur, riscul crește direct proporțional cu severitatea situațiilor de hărțuire la care subiectul a fost expus [12].

Concluzii. Aceste rezultate subliniază importanța adoptării unei politici de toleranță zero față de fenomenul bullying. Atitudinea pasivă și dezinteresată a martorilor și a cadrelor didactice, pe de o parte demotivează victimele determinându-le să nu raporteze cazurile și, în consecință, să nu solicite ajutor de specialitate, pe de altă parte încurajează agresorii să continue hărțuirea, pentru că nu există consecințe directe asupra comportamentelor îndreptate spre țintele lor care să-i descurajeze și de care să se teamă. Pentru a combate fenomenul de bullying este important să acționăm atât în sens preventiv prin campanii de informare și sensibilizare a elevilor, părinților și profesorilor, cât și în sens remedial prin implementarea unor programe de intervenție menite să dezvolte încrederea în propria persoană și în ceilalți, abilitățile de comunicare asertivă, gestionare a emoțiilor și negociere a conflictelor, spiritul civic, respectiv comportamentul de ajutorare. De asemenea, se impune să acordăm atenție sporită calității climatului din unitatea de învățământ și sentimentului de apartenență școlară, care pot deveni factori extrem de puternici în diminuarea frecvenței de apariție a acestui fenomen social. Toate aceste măsuri ne-ar putea ajuta să ne apropiem de idealul școlii românești care urmărește, așa cum menționam mai sus, să contribuie în mod activ la dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor și adolescenților și, în consecință, la experimentarea unui nivel satisfăcător al stării subiective de bine.

BIBLIOGRAFIE

1. ARDELEAN, M. Fenomenul bullying în școala românească. *Kreatikon „Creativitate, formare, performanță: creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație”*. *Materialele Simpozionului Național cu Participare Internațională*. Iași, 2024, pp. 128-133. ISSN 2068-1372.
2. ARDELEAN, M. Probleme de sănătate mintală la adolescenții victime ale fenomenului bullying. „*Cercetare, inovare, dezvoltare*”. *Materialele Conferinței Științifice Anuale a Doctoranzilor, cu participare internațională*. Vol. II. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 246-252. ISBN 978-9975-48- 207-3.
3. LIU, Jiaoyu, LI, Dongping, JIA, Jichao, LIU, Yuxiao, LV, Yaxin și ZHAI, Boyu. Peer Victimization and Subjective Well-Being Among Chinese Adolescents: Moderated Mediation by Forgiveness and Self-Esteem. *Journal of Interpersonal Violence*. 2023. Disponibil:

- <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/08862605221145721SAGE> Journals [accesat 2025-05-03].
4. Ministerul Educației Naționale. *Legea educației naționale*. [Online]. Disponibil: <https://lege5.ro/gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011> [accesat 2025-05-12].
 5. Organizația „Salvați Copiii” România. *Comunicat de presă privind numărul cazurilor de bullying*. 2023. Disponibil: https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/2023-11/numarul-cazurilor-de-bullying-din-scoli-a-crescut-cu-aproape-o-treime_1.pdf [accesat 2025-05-14].
 6. ROTHON, C. et al. Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*. 2011, vol. 34, pp. 579-588.
 7. SALMON, G., WEST, A. Physical and mental health issues related to bullying in schools. *Child and adolescent psychiatry*. 2000, vol. 13, pp. 375-380.
 8. SHARP, S. How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*. 1995, nr. 2, pp. 81-88.
 9. TURCHINĂ, T., PLATON, C., BOLEA, Z. Starea subiectivă de bine – semnificații și implicații. *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale educației*. 2012, nr. 5 (55), pp. 115-118. ISSN 1857-2103. Disponibil: <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/20.-p.115-118.pdf> [accesat 2025-05-07].
 10. TURCHINĂ, T. Profilul agresorului și cel al victimei în contextul interacțiunilor școlare ale adolescenților. *Didactica pro*. 2011, nr. 4, pp. 11-15. ISSN 1810-6455.
 11. WANG, Y. The link between bullying victimization and mental well-being: Self-compassion and emotional flexibility as mediators among adolescents. *Current Psychology*. 2024. Disponibil: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-025-07378-xSpringerLink> [accesat 2025-05-02].
 12. ZHAO, N., YANG, S., ZHANG, Q., WANG, J., XIE, W., TAN, Y., ZHOU, T. *School Bullying Results in Poor Psychological Conditions: Evidence from a Survey of 95,545 Subjects*. 2023. Disponibil: <https://arxiv.org/abs/2306.06552arXiv> [accesat 2025-05-03].

STAREA DE BINE ÎN EDUCAȚIE – FUNDAMENT AL ECHILIBRULUI PSIHOLOGIC ȘI AL VALORIFICĂRII RESURSELOR EMOȚIONALE ÎN DEZVOLTAREA ELEVULUI

WELL-BEING IN EDUCATION – A FOUNDATION FOR PSYCHOLOGICAL BALANCE AND THE ENHANCEMENT OF EMOTIONAL RESOURCES IN STUDENT DEVELOPMENT

*Aura COMORAȘU, profesor, gradul did. I,
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită”,
Sascut, Bacău, România*

*Aura COMORAȘU, professor, teaching deg. I,
"Explorator Teodor Gheorghe Negoita" Secondary School,
Sascut, Bacau, Romania*

ORCID: 0000-0002-3589-2534

E-mail: auracomorasu@gmail.com

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p316-324

Rezumat. În articol se abordează starea de bine ca factor esențial în dezvoltarea personalității elevului, punând accentul pe legătura directă dintre echilibrul psihologic, valorificarea resurselor emoționale și succesul educațional. Un climat școlar sănătos, în care elevii se simt în siguranță, susținuți emoțional și valorizați, contribuie semnificativ la formarea unei identități stabile și la dezvoltarea unor competențe socio-emoționale solide. În acest sens, starea de bine nu este doar un efect al performanței școlare, ci o premisă a acesteia. Integrarea programelor de educație emoțională, consiliere psihologică și formarea cadrelor didactice pentru gestionarea relațiilor interpersonale pozitive devin priorități în arhitectura unei educații centrate pe elev. Autoarea susține ideea că un sistem educațional care promovează starea de bine contribuie la prevenirea anxietății, stresului și eșecului școlar, având un impact direct asupra evoluției individuale și integrării sociale.

Cuvinte-cheie: stare de bine, echilibru psihologic, educație, resurse emoționale, dezvoltare personală, sănătate mintală, climat școlar.

Abstract. This article explores well-being as a fundamental factor in the development of students' personalities, highlighting the direct link between psychological balance, emotional resource enhancement, and educational success. A healthy school climate – where students feel safe, emotionally supported, and valued – plays a crucial role in shaping a stable identity and developing strong socio-emotional skills. In this context, well-being is not merely an outcome of academic performance but a key condition for achieving it. The integration of emotional education programs, psychological counseling, and teacher training for managing positive interpersonal relationships becomes a priority within student-centered education. The article supports the view that an educational system promoting well-being actively

contributes to the prevention of anxiety, stress, and academic failure, while positively impacting students' individual growth and social integration.

Keywords: well-being, psychological balance, education, emotional resources, personal development, mental health, school climate.

Introducere. Într-un context educațional aflat într-o continuă transformare, starea de bine a elevului a devenit o prioritate esențială pentru un învățământ de calitate. Nu mai este suficientă transmiterea de cunoștințe, ci e necesară formarea unei personalități echilibrate, capabile de adaptare, cooperare și autoreglare. Bunăstarea emoțională și psihologică a elevului influențează semnificativ atât rezultatele școlare, cât și integrarea socială și formarea identitară. Astfel, în articolul de față ne propunem să argumentăm că starea de bine reprezintă un fundament solid pentru dezvoltarea globală a copilului, fiind condiționată de relații autentice, susținere emoțională și valorizarea resurselor afective individuale.

Starea de bine în educație nu se reduce la o simplă dispoziție pozitivă, ci presupune un echilibru psihologic durabil, esențial pentru dezvoltarea elevului. Conform teoriei autodeterminării, trei nevoi psihologice fundamentale trebuie satisfăcute pentru ca un individ să se simtă împlinit: competența, autonomia și relaționarea. În contextul școlar, acestea se traduc prin sentimentul că elevul este capabil să învețe, că are un grad de control asupra deciziilor care îl privesc și că este conectat emoțional cu cei din jur. Atunci când aceste nevoi nu sunt îndeplinite, pot apărea comportamente de evitare, anxietate, lipsa motivației sau chiar abandon școlar.

Profesorul are un rol crucial în susținerea stării de bine, acționând ca facilitator al unui climat pozitiv. De exemplu, profesorii care oferă feedback constructiv și încurajează exprimarea liberă contribuie la creșterea stimei de sine a elevilor. Activitățile de grup, proiectele colaborative sau orele de consiliere care promovează dialogul emoțional pot întări sentimentul de apartenență. În școlile unde se implementează ore de mindfulness sau tehnici de autoreglare emoțională (precum programul „Profesori fericiți pentru România”), elevii învață să-și recunoască emoțiile și să răspundă în mod echilibrat provocărilor. Astfel, o relație educațională bazată pe empatie și sprijin emoțional nu doar că îmbunătățește performanțele școlare, dar creează premisele unei dezvoltări personale armonioase și a unei învățări autentice, conectate la nevoile reale ale elevului.

Resursele emoționale – empatia, capacitatea de autoreglare, conștientizarea și exprimarea sănătoasă a emoțiilor – joacă un rol fundamental în succesul școlar și dezvoltarea personală a elevilor. Daniel Goleman subliniază că aceasta este adesea un predictor mai relevant al reușitei personale decât coeficientul intelectual. Elevii care își recunosc emoțiile și reușesc să le gestioneze eficient sunt mai predispuși să

aibă relații sănătoase, să colaboreze în activități de grup, să rezolve conflicte în mod constructiv și să se adapteze mai ușor la provocările procesului de învățare.

Programele de educație socio-emoțională (SEL – Social and Emotional Learning) au fost introduse cu succes în numeroase țări, de exemplu în Finlanda, Canada sau Statele Unite, demonstrând efectele pozitive asupra climatului școlar și asupra stării de bine a elevilor. Astfel, programul Second Step, implementat în școli din SUA, a arătat o reducere cu peste 30 % a comportamentelor agresive și o îmbunătățire semnificativă a capacității elevilor de a coopera și de a gestiona stresul. În Finlanda, educația emoțională este integrată curricular încă din ciclul primar, cu accentul pe mindfulness, comunicare nonviolentă și empatie.

În România, astfel de inițiative sunt încă în stadii incipiente, dar tot mai multe voci din domeniul educației atrag atenția asupra nevoii urgente de a introduce formarea emoțională în școli. Programe precum „Profesori fericiți pentru România”, „Școli cu clase fericite” sau inițiativele ONG-urilor, ca „Teach for Romania” și „Salvați Copiii” promovează activ dezvoltarea competențelor emoționale atât la elevi, cât și la profesori. În cadrul acestor proiecte, cadrele didactice sunt instruite să recunoască semnele stresului emoțional, să aplice tehnici de reglare afectivă și să creeze medii în care elevii se simt în siguranță emoțională.

Școala – spațiu al învățării și al apartenenței emoționale. Rolul orelor de limba română în cultivarea stării de bine la gimnaziu. Starea de bine a elevului în mediul școlar nu este un element secundar, ci un fundament esențial pentru învățare autentică, implicare și dezvoltare personală. Școala trebuie să devină un spațiu sigur, predictibil, în care copilul nu doar acumulează informații, ci simte că aparține unei comunități, că este valorizat pentru ceea ce este și că primește sprijin emoțional atunci când are nevoie. Climatul școlar influențează profund motivația, nivelul de încredere în sine și atitudinea elevului față de învățare, iar acest climat este determinat de calitatea relațiilor pe care elevul le dezvoltă cu profesorii, colegii și familia.

În cadrul orelor de limba și literatura română, profesorul are o oportunitate valoroasă de a crea contexte educaționale care contribuie direct la starea de bine a elevului. Prin intermediul textelor literare și nonliterare, pot fi explorate teme precum prietenia, toleranța, empatia, curajul sau acceptarea de sine. De exemplu, în clasa a VII-a, studiind nuvela *Două loturi* de I.L. Caragiale, profesorul poate iniția o discuție despre alegeri responsabile, frustrare, speranță și dezamăgire, încurajând elevii să-și exprime propriile trăiri legate de experiențe personale asemănătoare. Această deschidere către exprimarea emoțiilor favorizează un climat de încredere și contribuie la dezvoltarea inteligenței emoționale. Activitățile de lectură reflexivă sau jurnalul de lectură pot deveni instrumente excelente pentru a stimula autorefecția și

conștientizarea emoțiilor. De exemplu, după lectura poeziei *Revedere* de Mihai Eminescu, elevii pot fi încurajați să scrie despre ce înseamnă pentru ei întoarcerea „acasă”, despre schimbare și nostalgie. Acest tip de exercițiu nu doar dezvoltă competențele de exprimare, ci ajută elevii să-și gestioneze mai bine propriile emoții. Totodată, la orele de limba română se pot desfășura activități extracurriculare care vizează coeziunea grupului și comunicarea nonviolentă. Spre exemplu, un atelier de scriere creativă cu tema „Povestea unui coleg” poate stimula empatia și înțelegerea reciprocă, oferind elevilor ocazia de a se privi unii pe alții dincolo de aparențe. Astfel de activități contribuie la reducerea excluderii sociale, a bullyingului și la construirea unei comunități bazate pe respect.

Rămânând în același cerc de discuții, putem afirma că profesorii au numeroase oportunități de a folosi literatura ca instrument pentru dezvoltarea stării de bine a elevilor, explorând teme și subiecte care sunt relevante pentru viața lor emoțională și psihologică. Redăm câteva exemple concrete de activități care pot contribui la starea de bine a elevilor:

- studiul operei *Ion* de Liviu Rebreanu – în cadrul acestei lucrări, elevii pot discuta despre conflictul interior al personajului Ion, care se confruntă cu dorința de a împlini aspirațiile personale în fața tradiției și presiunilor sociale. Aceasta poate stimula reflecția asupra echilibrului între dorințele personale și valorile sociale, promovând o discuție despre responsabilitate și autocunoaștere;
- exprimarea emoțiilor prin poezie – în cadrul lecturii poeziei *Luceafărul* de Mihai Eminescu, elevii pot explora dorințele, visurile și suferințele personajului Hyperion, discutând despre idealuri intangibile și despre confruntarea cu realitatea. Elevii pot fi încurajați să reflecteze asupra propriilor idealuri și să împărtășească ceea ce consideră idealurile lor de viață;
- *Moara cu noroc* de Ioan Slavici – discuțiile despre lăcomie, încredere și trădare pot fi folosite pentru a examina efectele negative ale deciziilor impulsive și ale influenței factorilor externi asupra alegerilor individuale. Elevii pot fi încurajați să-și împărtășească experiențele în care au fost influențați de factori externi sau au luat decizii impulsive;
- *Miorița*, baladă populară – discuțiile despre destin și acceptarea acestuia pot ajuta elevii să înțeleagă mai bine conceptul de încredere în sine și de reconciliere cu propriile limite. Elevii pot fi încurajați să discute despre situațiile în care au fost nevoiți să accepte lucruri ce nu puteau fi schimbate;
- *Enigma Otiliei* de George Călinescu – analiza personajului Otilia și a relațiilor sale cu cei din jur poate ajuta elevii să înțeleagă importanța relațiilor interpersonale sănătoase și a încrederii reciproce. Elevii pot discuta despre importanța încrederii și a sprijinului în cadrul relațiilor de prietenie și familie;

- activități de grup pe baza unui text de umor – citirea unei povestiri cu un conținut umoristic, cum ar fi *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, poate contribui la destinderea atmosferei, ajutând elevii să-și exprime emoțiile prin râs și să aprecieze importanța unui echilibru emoțional în viața de zi cu zi;
- exercițiu de scriere creativă pe tema „Ce m-a învățat o experiență neplăcută” – inspirat de operele literare care tratează lecțiile din momentele dificile ale vieții. Elevii pot fi încurajați să scrie despre propriile experiențe și cum au învățat din ele. Aceasta ajută la dezvoltarea rezilienței și a înțelegerii procesului de învățare din dificultăți;
- *Povestea unui om leneș* de Ion Creangă – prin lecturarea acestei povestiri, elevii pot analiza ideea de perseverență și responsabilitate, subliniind importanța muncii și a autodisciplinei în atingerea scopurilor. Discuțiile pot încuraja elevii să-și exprime opiniile despre motivația de a înfrunta provocările.
- *Alexandru Lăpușneanul* de Costache Negruzzi – analiza acestui text poate ajuta elevii să discute despre lupta pentru putere, dar și despre conflictele interne ale unui lider. Discuțiile pot să abordeze teme precum manipularea, compromisurile și alegerea între valorile personale și interesul propriu.

Aceste activități nu doar că îmbogățesc înțelegerea literaturii, dar ajută elevii să-și exprime și să-și conștientizeze emoțiile, sprijinind dezvoltarea inteligenței emoționale. Prin integrarea tematicii emoționale în cadrul orelor de limba și literatură română, profesorii pot contribui la crearea unui climat educativ care sprijină atât dezvoltarea cognitivă, cât și cea afectivă a elevilor.

În cadrul orelor de gramatică, profesorii pot utiliza diverse activități care nu doar că ajută elevii să înțeleagă concepte gramaticale, dar contribuie și la dezvoltarea lor emoțională și psihologică, susținând starea lor de bine. Iată zece exemple concrete de activități care pot fi integrate în lecțiile de gramatică pentru a sprijini dezvoltarea inteligenței emoționale și a stării de bine a elevilor:

- construirea propozițiilor cu subiect și predicat – profesorul poate propune elevilor să construiască propoziții care reflectă sentimentele lor sau stări de bine. De exemplu, elevii pot crea propoziții care descriu momente fericite sau situații în care se simt încrezători. Aceasta ajută la exprimarea și conștientizarea emoțiilor;
- analiza semnificației propozițiilor interogative și exclamative – elevii pot explora cum diferite tipuri de propoziții pot exprima întrebări legate de dorințele lor sau exclamări care reflectă bucurii sau frustrarea. De exemplu, un exercițiu în care elevii să scrie propoziții interogative despre ceea ce îi face fericiți sau despre ceea ce doresc ar putea stimula reflecția asupra propriei stări emoționale;

- identificarea propozițiilor negative – după ce elevii studiază propozițiile negative, profesorul poate încuraja elevii să analizeze momente în care s-au simțit frustrați sau dezamăgiți și să formuleze propoziții care reflectă acele sentimente. Aceasta îi poate ajuta să-și gestioneze emoțiile prin înțelegerea modului în care le exprimă verbal;
- crearea de dialoguri în propoziții directe – elevii pot crea dialoguri între personaje care discută despre cum se simt într-o anumită situație. De exemplu, un dialog între un elev și profesor, în care elevul își exprimă temerile sau bucuriile legate de școală, poate stimula empatia și înțelegerea emoțională între elevi și cadrele didactice;
- exerciții de analiză a propozițiilor cu complement indirect – profesorii pot propune elevilor să construiască propoziții care reflectă relațiile lor cu prietenii sau familia, utilizând complementul indirect (ex.: „Mamei îi place când sunt fericit”). Aceste exerciții pot ajuta elevii să conștientizeze importanța relațiilor și sprijinul emoțional;
- crearea unor propoziții folosind adverbe de mod – elevii pot învăța cum să folosească adverbele de mod pentru a exprima cum se simt în diverse situații (ex.: „Mă simt fericit când învăț bine” sau „Mă simt îngrijorat când nu înțeleg lecția”). Aceasta ajută la identificarea și gestionarea propriilor trăiri emoționale;
- exerciții de analiză a propozițiilor condiționale – după ce elevii studiază propozițiile condiționale, pot discuta despre scenarii ipotetice în care ar putea obține ceea ce-și doresc. De exemplu, „Dacă aș învăța mai mult, aș fi mai fericit” sau „Dacă aș avea sprijinul familiei, aș reuși să depășesc dificultățile”. Aceste exerciții pot ajuta elevii să reflecteze asupra cauzelor și efectelor comportamentului lor;
- identificarea și analiza propozițiilor cu complement de mod – un exemplu de propoziție ar fi: „Mă simt fericit când îmi ajut colegii”. Aceste exerciții ajută elevii să conștientizeze cum acțiunile lor influențează starea de bine a celor din jur, încurajând o atitudine pozitivă față de colegi și comunitatea școlară;
- formularea propozițiilor cu verb la modul imperativ – elevii pot crea propoziții care exprimă îndemnuri pozitive, de exemplu: „Fii curajos!”, „Ajută-ți colegii!” sau „Răspunde la întrebare cu încredere!”. Aceasta ajută la dezvoltarea unei atitudini încurajatoare și sprijinitoare față de sine și ceilalți;
- exerciții de reconstrucție a propozițiilor cu pronume reflexive – profesorii pot încuraja elevii să discute despre importanța autoajutorului și a autorefecției, utilizând propoziții ca: „Mă simt mai bine când mă

încurajez să nu renunț” sau „Îmi recunosc emoțiile și învăț din ele”. Acest tip de exercițiu sprijină dezvoltarea abilității de autoreglare emoțională.

Aceste exemple din cadrul orelor de gramatică ajută nu doar la învățarea corectă a limbii române, dar și la dezvoltarea conștientizării emoționale și a abilităților de comunicare ale elevilor. Integrarea învățării gramaticale cu teme emoționale contribuie semnificativ la crearea unui climat educațional sănătos, care sprijină atât dezvoltarea cognitivă, cât și pe cea emoțională a elevilor.

Consilierea psihopedagogică integrată în ora de limba română poate lua forma unor momente de reflecție colectivă, de exemplu prin „minutul de gândire pozitivă” la începutul lecției sau prin discuții libere despre temeri, încredere și curaj în fața evaluărilor. Aceste strategii, deși simple, au un impact profund asupra dispoziției afective și asupra motivației elevilor.

În concluzie, starea de bine în școală este alimentată de fiecare interacțiune autentică și de fiecare lecție care are în centrul ei nu doar materia, ci și omul. Profesorul de limba română, prin conținuturile pe care le predă și metodele pe care le folosește, poate deveni un veritabil sprijin emoțional pentru elev, cultivând un atașament pozitiv față de școală și învățare.

Starea de bine a elevilor în mediul educațional nu este rezultatul unui singur factor, ci un efort colectiv, care presupune implicarea cadrelor didactice, a instituției școlare, a părinților și a specialiștilor în sănătate mintală. Pentru ca elevii să se dezvolte armonios, nu este suficientă o predare de calitate în termeni cognitivi; este nevoie de un cadru afectiv și relațional stabil, bazat pe empatie, sprijin și valorizare.

Cadrele didactice joacă un rol esențial în promovarea stării de bine, nu doar prin conținuturile pe care le predau, ci mai ales prin stilul de relaționare, prin modul în care comunică și prin maniera în care gestionează clasa. Un profesor care ascultă, care validează emoțiile elevului și oferă sprijin în momentele dificile contribuie semnificativ la echilibrul psihologic al acestuia. De exemplu, în momente de stres legate de evaluări sau conflicte interpersonale, un profesor format în competențe socio-emoționale poate interveni eficient, oferind sprijin și ghidaj fără a judeca sau stigmatiza.

În acest context, formarea continuă a cadrelor didactice în domenii precum comunicarea nonviolentă, psihopedagogia relațională, managementul clasei și inteligența emoțională devine o necesitate. Profesorii trebuie susținuți să învețe cum să recunoască semnele de anxietate sau stres ale elevilor, cum să creeze medii de învățare sigure din punct de vedere emoțional și cum să încurajeze cooperarea în locul competiției. Programele de formare inițială și continuă ar trebui să includă module aplicate pe aceste dimensiuni, iar evaluarea competențelor didactice să ia în considerare și capacitatea de a construi relații pozitive cu elevii.

La nivel instituțional, școala trebuie să-și asume un rol activ în protejarea și susținerea sănătății mintale a elevilor. Este nevoie de politici clare, implementate coerent, care să vizeze prevenirea stresului școlar, reducerea presiunii performanței și promovarea unui climat școlar incluziv. De asemenea, parteneriatul cu părinții este esențial pentru a asigura continuitatea sprijinului emoțional între spațiul familial și cel educațional.

Integrarea specialiștilor – consilieri școlari, psihologi educaționali și logopezi – în echipa educațională este un pas crucial pentru o abordare holistică a elevului. Din păcate, în multe școli din România, aceste posturi sunt fie inexistente, fie ocupate de un număr insuficient de persoane raportat la nevoile reale. O echipă educațională completă, în care profesorul colaborează cu consilierul, directorul și părinții, poate preveni eșecul școlar, abandonul sau problemele de sănătate mintală.

În concluzie, starea de bine a elevului nu este un lux sau o preocupare secundară, ci un obiectiv central al actului educațional. Responsabilitatea pentru acest aspect este colectivă și presupune o reformă de mentalitate și structură, de la formarea profesorilor și climatul clasei, până la politicile educaționale și implicarea comunității. Educația devine astfel nu doar un proces de formare intelectuală, ci și un sprijin real pentru echilibrul psihologic și emoțional al copilului.

Concluzii. Starea de bine în educație reprezintă un pilon esențial al dezvoltării complete a elevilor și nu poate fi considerată un lux, ci o necesitate fundamentală. Într-o lume marcată de stres și presiune constantă, echilibrul psihologic al elevilor devine un factor determinant pentru succesul lor pe termen lung, atât în plan academic, cât și în dezvoltarea personală. Starea de bine a elevului nu doar că influențează performanțele școlare, dar are un impact direct asupra sănătății mintale, a relațiilor interpersonale și a capacității de a face față provocărilor vieții.

Un sistem educațional centrat pe elev trebuie să recunoască faptul că învățarea nu se limitează doar la transmiterea de informații, ci implică și dezvoltarea unei conștiințe emoționale. Educația nu poate fi completă fără a aborda și aspectele afective ale învățării, deoarece acestea formează baza unui învățământ sustenabil și adaptabil. Elevii care beneficiază de un climat școlar în care sunt susținuți emoțional și încurajați să-și exprime trăirile sunt mai motivați să învețe, au un sentiment mai puternic de apartenență și dezvoltă relații sănătoase cu colegii și profesorii.

Responsabilitatea pentru starea de bine a elevilor nu poate cădea doar pe umerii unor profesori sau specialiști în educație. Instituțiile școlare trebuie să promoveze politici care să sprijine sănătatea mintală, iar profesorii trebuie să fie echipați cu instrumente și cunoștințe pentru a recunoaște și a răspunde nevoilor emoționale ale elevilor. Astfel, o educație centrată pe elev nu se rezumă doar la formarea minții, ci și la cultivarea sufletului, la susținerea unui echilibru psihologic care să permită dezvoltarea tuturor potențialelor elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. DECI, E.L., RYAN, R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000, 11(4), 227-268.
2. GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books, 1995.
3. ROGERS, C.R. *Freedom to Learn*. Charles Merrill, 1969.
4. ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P., WANG, M.C., WALBERG, H.J. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Pres, 2004.
5. JENNINGS, P.A., GREENBERG, M.T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 2009, 79(1), 491-525.
6. TOUGH, P. *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character*. Houghton Mifflin Harcourt, 2012.
7. DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., DYMICKI, A.B., TAYLOR, R.D., SCHELLINGER, K.B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 2011, 82(1), 405-432.
8. MCKOWN, C., GUMBINER, L.M. *The Role of Social-Emotional Learning in Promoting Student Success*. Cambridge: Harvard University Press, 2011.
9. Pianta, R.C., Stuhlman, M.W. Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*. 2004, 33(3), 444-458.
10. Huebner, E.S. The Students' Life Satisfaction Scale: An Assessment of Student Well-Being. *Social Indicators Research*. 2004, 66(1), 99-103.
11. Walberg, H.J., Tsai, S.F. Educational Productivity. *Educational Researcher*. 1983, 12(6), 5-15.
12. Schutz, P.A., Pekrun, R. *Emotion in Education*. San Diego: Elsevier Academic Press, 2007.
13. Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*. 2000, 55(1), 5-14.
14. Lazarus, R.S., Folkman, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company, 1984.
15. *OECD Transforming Education: The Role of Social and Emotional Learning*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013.
16. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004, 15(3), 197-215.
17. Steiner, M. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Harper Collins, 2003.

**VALORIFICAREA STĂRII DE BINE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL:
NOI PARADIGME ȘI OPORTUNITĂȚI PENTRU INCLUZIUNEA COPIILOR
CU DIZABILITĂȚI MINTALE LA VÂRSTA GIMNAZIALĂ¹⁵**

**CAPITALIZING ON WELL- BEING IN THE EDUCATION
NEW PARADIGMS AND OPPORTUNITIES FOR THE
INCLUZION OF CHILDREN WITH MENTAL
DISABILITIES AT SECONDARY SCHOOL AGE**

Cristina-Adriana DRULĂ-AVRĂMIUC, *doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Angela CUCER, *dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Cristina-Adriana DRULA-AVRAMIUC, *PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0000-5188-4668
E-mail: avramiucristinaadriana@yahoo.com*

Angela CUCER, *PhD, Assoc. Prof.,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9304-9791
E-mail: cucer.angela@gmail.com*

CZU: 376.1:373.018.2

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p325-331

Rezumat. Articolul explorează importanța stării de bine în contextul educației incluzive, punându-se accentul pe elevii cu dizabilități mintale din ciclul gimnazial. Se subliniază faptul că starea de bine a elevilor nu este doar un rezultat al unui climat școlar pozitiv, ci și o condiție esențială pentru învățare eficientă, integrare socială și dezvoltare personală. În acest articol este propusă o abordare centrată pe elev, în care profesorii, prin competențe socio-emoționale și instrumente digitale, pot crea medii de învățare accesibile, flexibile și sprijinitoare. Sunt analizate paradigmele actuale privind incluziunea și este evidențiat rolul politicilor educaționale și al colaborării dintre familie, școală și comunitate. Sunt prezentate oportunități pentru dezvoltarea personală, socială și academică a elevilor, dar și provocările care persistă în practicile educaționale. În final, articolul oferă soluții concrete pentru valorizarea diversității și promovarea echității, accentuând nevoia de formare continuă a cadrelor didactice și adaptarea strategiilor educaționale la nevoile reale ale copiilor cu

¹⁵ Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

dizabilități. Astfel, starea de bine devine un pilon central în construirea unei școli incluzive și echitabile.

Cuvinte-cheie: stare de bine, educație incluzivă, dizabilități mintale, elevi de nivel gimnazial, paradigme educaționale, Modelul universal de învățare (UDL), adaptare curriculară, echitate educațională, sprijin individualizat.

Abstract. The article explores the importance of well-being in the context of inclusive education, focusing on students with mental disabilities in the lower secondary school. It emphasizes that students well-being is not only a result of a positive school climate, but also an essential condition for effective learning, social integration and personal development. This article proposes a student centered approach, in which teachers, through socio-emotional skills and digital tools, can create accessible, flexible and supportive learning environments. Current paradigms regarding inclusion are analyzed and the role of educational policies and collaboration between family, school and community is highlighted. Opportunities for students personal, social and academic development are presented, as well as challenges that persist in educational practices. Finally, the article offers concrete solutions for valuing diversity and promoting equity, emphasizing the need for continuous training of teachers and adapting educational strategies to the real needs of children with disabilities. Thus, well – being becomes a central pillar in building an inclusive and equitable school.

Keywords: well-being, inclusive education, mental disabilities, middle school students, educational paradigms, Universal Model of Learning (UDL), curricular adaptation, educational equity, individualized support.

Introducere. În ultimele decenii, accentul pus pe incluziunea educațională a determinat o reevaluare profundă a valorilor, practicilor și scopurilor învățământului modern. În centrul acestor transformări se află conceptul de stare de bine – un construct complex care depășește granițele sănătății mintale și fizice, integrând dimensiuni precum apartenența, siguranța emoțională, motivația intrinsecă și relațiile pozitive.

În contextul școlar, starea de bine nu este doar un deziderat moral, ci o condiție fundamentală pentru învățare, dezvoltare și incluziune durabilă.

Pentru elevii cu dizabilități mintale, tranziția către nivelul gimnazial poate fi deosebit de provocatoare. Aceștia se confruntă cu dificultăți cognitive, emoționale și sociale care pot fi accentuate de un mediu educațional rigid, standardizat sau lipsit de suport adaptat. În acest cadru, abordarea stării de bine nu mai poate fi considerată un element auxiliar, ci devine un instrument-cheie în procesul de integrare, personalizare a învățării și echitate educațională.

Paradigmele educaționale contemporane – de la educația centrată pe elev până la pedagogia incluzivă și Modelul universal de învățare (UDL) – oferă un cadru teoretic și practic pentru valorificarea stării de bine în rândul tuturor elevilor, inclusiv a celor cu dizabilități mintale. Aceste paradigme pun accentul pe nevoile individuale, diferențierea curriculară, colaborarea multidisciplinară și climatul școlar pozitiv. Ele

crează, astfel, oportunități reale de a transforma școala într-un spațiu în care fiecare copil este văzut, ascultat și susținut în mod autentic.

În acest articol se propune o explorare a conceptului de stare de bine ca motor al incluziunii școlare, cu focalizare pe nivelul gimnazial, perioadă critică în dezvoltarea cognitivă, afectivă și socială a copiilor. Vom analiza noi paradigme educaționale, exemple de bune practici și vom prezenta un studiu de caz relevant dintr-o școală românească care a reușit să integreze dimensiunea stării de bine într-o abordare incluzivă concretă și eficientă.

Starea de bine în context educațional. Aceasta este un indicator esențial al sănătății instituționale a școlii și al echilibrului psiho-emoțional al elevilor și cuprinde dimensiuni multiple: bunăstare emoțională (sentimentul de securitate, recunoaștere și valorizare), bunăstare socială (relațiile pozitive cu colegii și profesorii), bunăstare cognitivă (motivația, angajamentul și satisfacția față de învățare) și bunăstare fizică (accesul la spații sigure, odihnă și alimentație sănătoasă).

În școală, starea de bine este influențată de factori precum stilul de predare al profesorilor, climatul relațional, cultura școlară, gradul de autonomie al elevilor și feedbackul constructiv. Pentru copiii cu dizabilități mintale, aceste dimensiuni pot suferi distorsiuni dacă mediul nu este adaptat la ritmurile și nevoile lor specifice. Astfel, o abordare sistemică care plasează starea de bine în centrul practicii educaționale devine esențială pentru succesul incluziunii.

Evaluarea stării de bine în rândul elevilor poate fi realizată prin chestionare standardizate, observație sistematică, portofolii emoționale și dialoguri reflexive. Implementarea programelor de educație socio-emoțională, consiliere școlară activă și promovarea unui climat de învățare cooperativă sunt strategii recomandate pentru creșterea acestora.

Dizabilități mintale și incluziunea la vârsta gimnazială. Dizabilitățile mintale includ o gamă variată de condiții cognitive ce afectează procesul de învățare, adaptarea comportamentală și interacțiunea socială. La nivel gimnazial, elevii se confruntă cu provocări legate de identitate, autonomie și relații sociale. Sistemul educațional trebuie să ofere sprijin personalizat și intervenții adaptate pentru a favoriza incluziunea.

Dizabilitățile mintale reprezintă o categorie largă de tulburări ale dezvoltării cognitive, afective și adaptive, care pot include întârzierea mintală, tulburările din spectrul autist, tulburările de învățare, precum și alte deficiențe ce afectează semnificativ modul în care elevii învață, relaționează și se adaptează în mediul școlar. La vârsta gimnazială, aceste provocări se intersectează cu schimbările caracteristice preadolescenței: nevoia de autonomie, apartenență la grup, consolidarea imaginii de sine și adaptarea la cerințele curriculare tot mai complexe.

Incluziunea elevilor cu dizabilități mintale la acest nivel presupune mult mai mult decât simpla prezență fizică într-o sală de clasă obișnuită. Este necesară o intervenție educațională individualizată, sprijin permanent din partea profesorilor și a specialiștilor (profesori de sprijin, psihopedagogi, consilieri școlari), dar și o cultură școlară bazată pe respect, înțelegere și cooperare.

Dificultățile pot include: probleme de înțelegere a sarcinilor școlare, ritm lent de învățare, deficit de atenție și concentrare, dificultăți în exprimarea ideilor, probleme de adaptare emoțională și comportamentală, precum și un nivel redus de autonomie socială. Pentru a le face față, școala trebuie să adopte strategii diferențiate: structurarea clară a activităților, utilizarea metodelor vizuale și senzoriale, reducerea volumului de sarcini, oferirea de timp suplimentar și feedback pozitiv continuu.

Un rol crucial îl au și colegii de clasă. Promovarea empatiei, a înțelegerii diferențelor și a sprijinului reciproc contribuie decisiv la integrarea emoțională și socială a elevilor cu dizabilități mintale. De asemenea, comunicarea eficientă între familie și școală consolidează sentimentul de continuitate și siguranță a elevului.

Așadar, incluziunea reală la nivel gimnazial presupune mai mult decât acceptare – implică adaptare, inovație pedagogică și o transformare profundă a relației educaționale, astfel încât fiecare elev, indiferent de particularitățile sale cognitive, să se simtă parte din comunitatea școlară și să poată înflori în propriul său ritm.

Noi paradigme în educația incluzivă. Paradigmele contemporane în educație se îndepărtează de modelul tradițional, centrat pe transmiterea de conținut, și avansează către un model flexibil, adaptabil și incluziv. Educația centrată pe elev presupune recunoașterea diversității ca valoare și oferă un cadru în care fiecare copil poate progresa în ritmul propriu, prin trasee personalizate de învățare.

Una dintre paradigmele centrale în educația incluzivă este Modelul universal de învățare (UDL), care promovează accesul echitabil prin trei principii fundamentale: (1) oferirea de multiple mijloace de reprezentare a conținutului, (2) oferirea de multiple mijloace de exprimare și acțiune și (3) oferirea de multiple mijloace de implicare. Astfel, elevii cu dizabilități mintale pot accesa învățarea prin metode vizuale, tactile, interactive sau senzoriale, în funcție de profilul lor cognitiv și emoțional.

Pedagogia relațională, abordarea bazată pe punctele forte și evaluarea formativă reprezintă alte dimensiuni importante ale paradigmei incluzive. Acestea încurajează o relație egalitară între elev și profesor, sprijină autoeficacitatea elevului și formează încredere în propriul potențial. În plus, utilizarea tehnologiei asistive, adaptarea conținutului curricular și cooperarea între profesorul titular și cel de sprijin devin repere strategice ale școlii incluzive moderne.

Oportunități pentru promovarea stării de bine:

- crearea unui climat pozitiv în clasă, bazat pe respect reciproc și empatie;
- formarea cadrelor didactice în domeniul inteligenței emoționale și al strategiilor de incluziune;
- parteneriatul cu familiile pentru a sprijini coerența intervențiilor;
- utilizarea consilierii psihopedagogice ca resursă pentru echilibrul emoțional;
- adaptarea curriculumului și utilizarea unor instrumente digitale interactive.

Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în contextual incluziunii copiilor cu dizabilități mintale. Promovarea stării de bine în rândul copiilor cu dizabilități mintale în mediul educațional presupune activarea unor mecanisme psihologice esențiale, menite să sprijine dezvoltarea lor holistică și integrarea autentică în comunitatea școlară.

a) *Dezvoltarea sentimentului de apartenență și siguranță* – copiii cu dizabilități mintale au nevoie de un mediu în care se simt acceptați, protejați și valorizați. Crearea unui climat emoțional sigur, lipsit de stigmatizare, susține incluziunea și reduce anxietatea, favorizând participarea activă la viața școlii.

b) *Stimularea autonomiei și a autodeterminării* – încurajarea exprimării alegerilor, participarea la decizii și adaptarea sarcinilor la nivelul de dezvoltare al fiecărui elev contribuie la formarea unei imagini de sine pozitive și la creșterea motivației intrinseci. Elevii învață că au un cuvânt de spus și că sunt capabili.

c) *Focusare pe punctele forte și potențialul individual* – prin identificarea și valorizarea abilităților unice ale fiecărui copil, școala poate contribui la consolidarea stimei de sine și a sentimentului de competență. Această abordare contracarează accentul tradițional pus pe deficite și limite.

d) *Relații educaționale bazate pe empatie și sprijin emoțional* – profesorii joacă un rol crucial în susținerea stării de bine prin construirea unor relații pozitive, caracterizate de acceptare necondiționată, răbdare și încurajare. Empatia și disponibilitatea de a înțelege perspectiva copilului cu dizabilități reduc sentimentul de excludere.

e) *Implementarea învățării sociale și emoționale (SEL)* – programele SEL, adaptate nevoilor elevilor cu dizabilități mintale, ajută la dezvoltarea abilităților de autoreglare, comunicare și rezolvare a conflictelor. Aceste competențe facilitează interacțiunile pozitive cu ceilalți și favorizează integrarea.

f) *Colaborarea activă cu familia și specialiștii* – implicarea părinților, a consilierilor școlari și a psihopedagogilor contribuie la conturarea unui plan educațional coerent, centrat pe nevoile emoționale și cognitive ale copilului. Această abordare integrativă susține dezvoltarea armonioasă și adaptarea la mediul școlar.

Provocări și limitări:

- lipsa de resurse umane specializate;
- atitudinile negative sau reticența față de incluziune;
- infrastructura inadecvată;
- presiunea pe rezultate academice uniforme.

Studii de caz și bune practici. *Studiul de caz: „Școala Gimnazială «Mihai Viteazul» Strehaia”.* În anul școlar 2023-2024, școala a implementat un program-pilot denumit „Incluziune prin stare de bine”, destinat elevilor cu dizabilități mintale ușoare și moderate. Scopul a fost crearea unui mediu de învățare empatic, sigur și stimulant pentru acești elevi. Context: din totalul de 720 de elevi, 11 prezentau dizabilități mintale (întârziere mintală ușoară sau tulburări de dezvoltare). Până în 2022, sprijinul acordat era fragmentat, lipsind o strategie coerentă la nivel de școală. Intervenții implementate:

- formarea unui grup de sprijin incluziv;
- ateliere săptămânale de inteligență emoțională;
- amenajarea de spații senzoriale și cameră de liniștire;
- formarea profesorilor în predare diferențiată;
- program de mentorat între elevi.

Rezultate:

- 73 % dintre elevii incluși au raportat o stare de bine crescută;
- absenteismul a scăzut cu 45 %;
- implicarea în activități extracurriculare a crescut cu 60 %;
- 92 % dintre cadrele didactice au raportat îmbunătățirea climatului clasei.

Graficul de mai jos prezintă scorurile medii ale stării de bine (pe o scală de la 1 la 10) înainte și după implementarea programului-pilot, pe patru dimensiuni: emoțională, socială, școlară și generală.

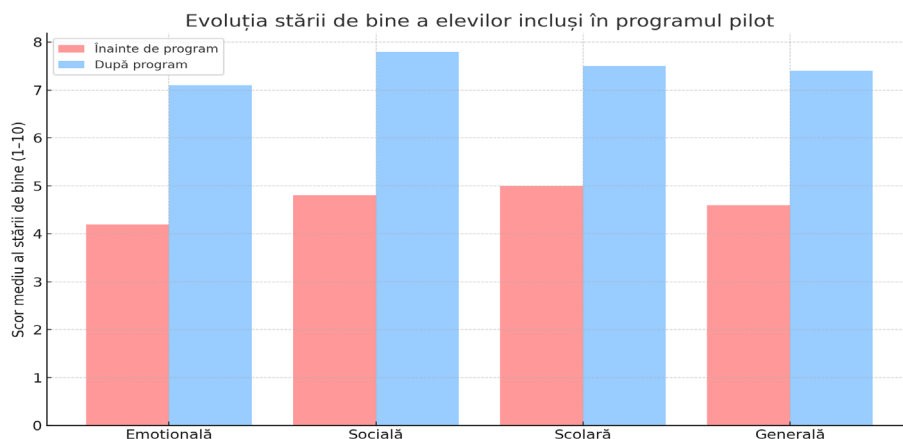


Figura 1. Evoluția stării de bine a elevilor incluși în programul-pilot

Concluzii. Starea de bine a devenit o componentă esențială a educației moderne, în special în contextul incluziunii școlare a elevilor cu dizabilități mintale. Această dimensiune nu mai poate fi considerată un rezultat colateral al procesului educațional, ci trebuie integrată intenționat în toate politicile, practicile și relațiile educaționale. Promovarea stării de bine contribuie nu doar la creșterea performanței școlare, ci și la dezvoltarea autonomiei, a rezilienței emoționale și a unei imagini de sine pozitive.

Într-o școală incluzivă, starea de bine presupune mai mult decât absența disconfortului – ea implică participare activă, vocea elevului, apartenență și sprijin continuu. Elevii cu dizabilități mintale beneficiază în mod direct de pe urma unui climat emoțional pozitiv, a flexibilității pedagogice și a relațiilor de sprijin dezvoltate cu colegii și profesorii.

Prin asumarea noilor paradigme educaționale, cum sunt educația centrată pe elev, Modelul universal de învățare (UDL) și pedagogia relațională, sistemul de învățământ românesc poate deveni mai receptiv la diversitate, mai empatic și mai echitabil. Investiția în starea de bine este, în esență, o investiție în viitorul fiecărui copil și în sănătatea întregului ecosistem educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. BOOTH, T., AINSWORTH, M. *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE, 2011.
2. FLORIAN, L., BLACK-HAWKINS, K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011, 37(5), pp. 813-828.
3. SELIGMAN, M.E.P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press, 2012.
4. NORWICH, B. *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education*. Routledge, 2013.
5. UNICEF *Inclusive Education: Education for Every Child*. 2020. Disponibil: <https://www.unicef.org/education/inclusive-education> [accesat 2025-04-18].
6. Ministerul Educației. *Strategia Națională pentru Incluziune și Diversitate 2022-2027*. 2022.
7. RYAN, R.M., DECI, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000, 55(1), 68-78.
8. HATTIE, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 2009.
9. MITROFAN, I., PETROVAI, D. *Ghid practic pentru dezvoltarea stării de bine în școală*. Cluj-Napoca: Transylvania College Press, 2019.
10. OECD *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing, 2017.

**INFLUENȚA STĂRII DE BINE ASUPRA PERSONALITĂȚII
ȘI PERFORMANȚELOR ELEVULUI**

**THE INFLUENCE OF WELL-BEING ON STUDENT PERSONALITY
AND PERFORMANCE**

Maria-Diana CĂLIN, *doctorandă,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Maria-Diana CALIN, *PhD student,*
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0005-8262-1189
E-mail: diana.calin1697@gmail.com

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p332-339

Rezumat. În acest articol este investigat în profunzime modul în care starea de bine a elevilor influențează atât dezvoltarea trăsăturilor de personalitate, cât și performanțele lor academice. Într-o eră în care succesul școlar și echilibrul emoțional sunt recunoscute ca fiind interdependente, analiza noastră evidențiază importanța integrării conceptului de bunăstare emoțională în toate dimensiunile procesului educațional. Starea de bine, compusă din satisfacția de viață, afectele pozitive, reziliența și gestionarea eficientă a emoțiilor negative, susține formarea unor trăsături pozitive de personalitate, precum conștiinciozitatea, empatia, autonomia și stabilitatea emoțională.

Elevii care beneficiază de un mediu educațional sprijinitor, centrat pe dezvoltarea stării de bine, manifestă o motivație intrinsecă ridicată, o implicare constantă în sarcinile școlare și o adaptabilitate crescută la cerințele academice și sociale. De asemenea, starea emoțională bună contribuie la scăderea abandonului școlar, la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la promovarea unui climat pozitiv în cadrul comunității școlare. În studiu sunt integrate date empirice recente și teorii consacrate pentru a oferi o imagine comprehensivă asupra relației dintre starea de bine, personalitatea în formare și performanța școlară.

În concluzie, promovarea sistematică a stării de bine în școli nu este doar o necesitate psihopedagogică, ci și o investiție fundamentală în succesul pe termen lung al elevilor.

Cuvinte-cheie: stare de bine, personalitate, performanțe școlare, dezvoltare emoțională, educație.

Abstract. This article thoroughly investigates how students' well-being influences both the development of personality traits and their academic performance.

In an era where academic success and emotional balance are recognized as interdependent, our analysis highlights the importance of integrating the concept of emotional well-being into all dimensions of the educational process.

Well-being, composed of life satisfaction, positive affect, resilience, and the effective management of negative emotions, supports the formation of positive personality traits such as conscientiousness, empathy, autonomy, and emotional stability.

Students who benefit from a supportive educational environment focused on the development of well-being exhibit high intrinsic motivation, consistent engagement in school tasks, and increased adaptability to academic and social demands. Moreover, emotional well-being contributes to the reduction of school dropout rates, the improvement of interpersonal relationships, and the promotion of a positive climate within the school community. The study integrates recent empirical data and established theories to provide a comprehensive overview of the relationship between well-being, developing personality, and school performance.

In conclusion, the systematic promotion of well-being in schools is not only a psychopedagogical necessity but also a fundamental investment in the students' long-term success.

Keywords: well-being, personality, academic performance, emotional development, education.

Starea de bine a devenit un subiect central în psihologia educației, pe fondul recunoașterii tot mai accentuate a faptului că factorii emoționali joacă un rol esențial nu doar în echilibrul individual, ci și în formarea trăsăturilor de personalitate și în atingerea performanței academice. Dincolo de achizițiile cognitive și de competențele tehnice, reușita școlară este strâns legată de capacitatea elevilor de a gestiona emoțiile, de a menține un nivel adecvat de motivație internă și de a dezvolta relații sociale pozitive. Astfel, starea de bine nu mai este percepută ca un rezultat secundar al succesului educațional, ci ca o condiție prealabilă fundamentală pentru atingerea potențialului maxim al fiecărui elev.

Definirea și măsurarea stării de bine au reprezentat provocări majore pentru cercetători, având în vedere caracterul său complex și multidimensional. Modele teoretice contemporane propun abordări care includ atât componenta hedonică (satisfacția de viață și afectele pozitive), cât și dimensiunea eudaimonică (dezvoltarea personală, autonomia, sensul vieții). În acest context, analiza influenței stării de bine asupra dezvoltării elevilor capătă o importanță deosebită, oferind premise solide pentru fundamentarea unor politici educaționale centrate pe nevoile reale ale beneficiarilor educației. Intervențiile psihopedagogice care vizează stimularea stării de bine nu urmăresc doar ameliorarea stării emoționale a elevilor, ci vizează o schimbare profundă a climatului școlar, promovând incluziunea, echitatea și construirea unui mediu de învățare rezilient și motivant. Cercetările din ultimele decenii evidențiază în mod constant că elevii care se bucură de o stare de bine ridicată sunt mai implicați în activitățile școlare, manifestă o mai bună adaptare la stres, au o performanță academică superioară și dezvoltă abilități socio-emoționale valoroase pentru viața adultă.

Înțelegerea aprofundată a stării de bine și integrarea acesteia ca obiectiv strategic al procesului educațional reprezintă un pas esențial în redefinirea succesului școlar și în susținerea unei dezvoltări armonioase a personalității elevilor. Această

abordare holistică aduce în prim-plan nevoia unei educații centrate pe elev, care să valorizeze atât realizările academice, cât și echilibrul emoțional și dezvoltarea personală sustenabilă.

Conceptualizarea stării de bine. Starea de bine a fost conceptualizată, de-a lungul timpului, ca un construct complex și multidimensional, ce înglobează atât componente afective, cât și evaluative ale experienței umane. În accepțiunea clasică, E. Diener definește starea de bine subiectivă ca un echilibru între satisfacția de viață, afectul pozitiv (experiența frecventă a emoțiilor plăcute) și absența afectului negativ (reducerea trăirilor emoționale disforice, precum tristețea, anxietatea sau furia).

Această abordare hedonică pune accentul pe fericire și plăcere ca indicatori principali ai unei vieți satisfăcătoare. Ulterior, perspectiva asupra stării de bine s-a extins, incluzând dimensiuni mai profunde ale funcționării psihologice optime. Carol Ryff, în modelul său al bunăstării psihologice, propune șase dimensiuni fundamentale: autonomia (capacitatea de autoguvernare și independență), relațiile pozitive cu ceilalți (calitatea legăturilor interpersonale), scopul în viață (senzația de direcție și sens), dezvoltarea personală (tendința de a evolua și a-și atinge potențialul), acceptarea de sine (o atitudine pozitivă față de propria persoană) și controlul asupra mediului (abilitatea de a gestiona eficient responsabilitățile și circumstanțele externe). Această perspectivă eudaimonică subliniază faptul că starea de bine depășește simpla prezență a fericirii, implicând realizarea potențialului uman și funcționarea eficientă într-un context social.

În mediul școlar, conceptualizarea stării de bine capătă valențe specifice, adaptate contextului de învățare și dezvoltare a elevilor. Starea de bine a elevului nu este redusă doar la starea emoțională pozitivă sau la absența stresului, ci presupune o integrare complexă a mai multor factori: sentimentul de apartenență la grupul școlar, percepția asupra propriei competențe academice, autonomia decizională în învățare, suportul social din partea colegilor și a profesorilor, precum și valorizarea eforturilor personale. Un elev care se simte apreciat, acceptat și sprijinit în mediul școlar are șanse mai mari să manifeste o motivație intrinsecă ridicată, o reziliență crescută în fața provocărilor și o implicare activă în propriul proces de învățare.

Literatura de specialitate propune o diferențiere între bunăstarea hedonică (starea de bine bazată pe emoții pozitive și plăcere) și bunăstarea eudaimonică (starea de bine derivată din sens, scop și dezvoltare personală). În context educațional, ambele dimensiuni sunt relevante, însă accentul cade adesea pe dezvoltarea eudaimonică, întrucât școala nu doar satisface nevoile imediate de confort emoțional, ci urmărește și formarea caracterului, a abilităților de viață și a unei identități personale coerente. O conceptualizare adecvată a stării de bine în educație necesită o abordare holistică, care să țină cont de diversitatea experiențelor trăite de elevi și

de complexitatea interacțiunilor dintre factorii personali, școlari și sociali. Această viziune integrată oferă un cadru solid pentru proiectarea intervențiilor educaționale menite să promoveze nu doar performanța academică, ci și dezvoltarea echilibrată și sănătoasă a personalității elevilor.

Starea de bine și dezvoltarea personalității elevului. Personalitatea elevului, aflată într-un proces dinamic de formare pe parcursul anilor de școlarizare, este influențată de o multitudine de factori, printre care starea de bine joacă un rol fundamental. Starea de bine susține dezvoltarea unor trăsături de personalitate pozitive, precum deschiderea către experiențe noi, conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională și amabilitatea, toate fiind esențiale pentru adaptarea socială și succesul personal. Elevii care beneficiază de o stare de bine ridicată manifestă o mai mare încredere în propriile abilități, își asumă responsabilități și demonstrează o reziliență crescută în fața dificultăților. De asemenea, o stare emoțională echilibrată contribuie la consolidarea imaginii de sine, la dezvoltarea unei identități personale stabile și la creșterea toleranței față de frustrare și ambiguitate.

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, trăsăturile de personalitate nu sunt înnăscute în întregime, ci se modelează prin interacțiunea dintre predispozițiile biologice și experiențele de viață. Mediul școlar, prin climatul său emoțional, relațiile interpersonale și oportunitățile de afirmare personală, devine un spațiu privilegiat pentru cultivarea stării de bine și, implicit, pentru formarea unor tipare sănătoase de personalitate. Astfel, programele educaționale care promovează empatia, comunicarea eficientă, gestionarea emoțiilor și gândirea pozitivă contribuie direct la conturarea unor trăsături adaptative și la prevenirea dezvoltării unor tipare dezadaptative, cum ar fi anxietatea socială, perfecționismul rigid sau inhibiția emoțională. Studiile longitudinale evidențiază faptul că elevii cu o stare de bine ridicată dezvoltă de-a lungul timpului o orientare pozitivă față de sine și față de ceilalți, ceea ce le facilitează integrarea socială și succesul ulterior în carieră și în viața personală.

Starea de bine și performanțele școlare. Legătura dintre starea de bine și performanțele școlare a fost investigată intens în ultimele decenii, fiind demonstrată existența unei relații pozitive și bidirecționale între acestea două. Elevii care experimentează un nivel ridicat al stării de bine tind să obțină rezultate academice mai bune, în timp ce realizările școlare contribuie, la rândul lor, la consolidarea stimei de sine și a satisfacției personale. Starea de bine favorizează implicarea intensă în activitățile educaționale, sporirea motivației intrinseci pentru învățare și dezvoltarea perseverenței în fața dificultăților școlare. Un elev care se simte susținut emoțional, valorificat și respectat în mediul școlar este mai predispus să manifeste curiozitate intelectuală, să-și asume sarcini dificile și să-și stabilească obiective

personale înalte. De asemenea, cercetările arată că starea de bine emoțională este un factor protector împotriva fenomenului de burnout academic, un sindrom caracterizat prin epuizare emoțională, cinism față de activitățile școlare și scăderea performanței. În contrast, elevii cu o stare de bine echilibrată gestionează mai eficient stresul asociat examenelor, termenele limită și așteptările ridicate, menținându-și motivația și energia necesare pentru performanță. Un alt aspect important îl reprezintă influența stării de bine asupra strategiilor de învățare utilizate de elevi. Cei care se simt bine emoțional preferă strategii profunde de învățare (cum ar fi organizarea logică a informațiilor, elaborarea și reflecția critică) în detrimentul strategiilor de suprafață (memorarea mecanică), ceea ce conduce la o înțelegere durabilă și aplicabilă a cunoștințelor.

Factori determinanți ai stării de bine în mediul școlar. Starea de bine a elevilor nu este un construct izolat, ci rezultatul interacțiunii complexe dintre factori personali, sociali și organizaționali.

Principalii determinanți ai stării de bine în mediul școlar sunt:

- *Calitatea relațiilor profesor-elev:* relațiile caracterizate prin susținere emoțională, respect reciproc și așteptări realiste contribuie semnificativ la bunăstarea elevilor. Profesorii empatici, care adoptă practici incluzive și centrate pe elev, devin factori majori de protecție emoțională.
- *Sentimentul de apartenență:* percepția elevilor că fac parte integrantă din comunitatea școlară este esențială pentru dezvoltarea unei stări de bine. Apartenența reduce anxietatea, promovează comportamente prosociale și întărește motivația de a participa activ la viața școlii.
- *Autonomia percepută:* oportunitățile oferite elevilor de a lua decizii, de a alege sarcini și de a-și exprima punctele de vedere contribuie la creșterea sentimentului de control personal și la dezvoltarea responsabilității.
- *Climatul emoțional al clasei:* clasele caracterizate prin cooperare, respect, toleranță și recunoașterea diversității oferă un mediu propice pentru creșterea stării de bine.
- *Sprrijinul social:* prietenii, colegii și rețelele de sprijin formal sau informal au un rol important în gestionarea stresului școlar și în menținerea echilibrului emoțional.
- *Practici școlare de promovare a sănătății mintale:* introducerea programelor de educație socio-emoțională, existența consilierii școlare accesibile și promovarea conștientizării emoționale sunt elemente esențiale pentru susținerea stării de bine.

Strategii de promovare a stării de bine în școală. Înțelegerea factorilor determinanți ai stării de bine trebuie dublată de acțiuni concrete pentru cultivarea unui climat educațional pozitiv. Printre strategiile eficiente se numără:

- ✓ *Implementarea programelor de educație socio-emoțională (SEL):* aceste programe urmăresc dezvoltarea abilităților de recunoaștere și gestionare a emoțiilor, empatie, relaționare pozitivă și luare responsabilă a deciziilor.
- ✓ *Formarea cadrelor didactice:* instruirea profesorilor în domeniul inteligenței emoționale, rezilienței și comunicării pozitive este vitală pentru crearea unui mediu sprijinitor.
- ✓ *Învățarea centrată pe elev:* adoptarea unor metode de predare active și participative, care stimulează autonomia, creativitatea și colaborarea, favorizează implicarea emoțională a elevilor.
- ✓ *Politici școlare incluzive:* școlile care promovează echitatea, diversitatea și respectul pentru diferențele individuale creează condiții optime pentru dezvoltarea stării de bine a tuturor elevilor.
- ✓ *Programe de prevenire a bullyingului și de promovare a respectului:* asigurarea unui climat sigur, lipsit de violență psihologică sau fizică, este o condiție sine qua non pentru sănătatea emoțională a elevilor.
- ✓ *Parteneriate cu familiile:* implicarea părinților în viața școlii și în proiectele educaționale sporește sentimentul de apartenență și întărește rețeaua de sprijin a elevilor.

Starea de bine a elevilor reprezintă un element esențial al procesului educațional contemporan, având implicații majore atât asupra dezvoltării personalității, cât și asupra performanțelor academice. Prin susținerea unei stări de bine echilibrate, școala nu doar că sprijină realizările imediate ale elevilor, ci contribuie la formarea unor indivizi autonomi, rezilienți și capabili să facă față provocărilor vieții moderne. Analiza efectuată subliniază faptul că starea de bine influențează pozitiv atât dimensiunile cognitive ale învățării (motivația, atenția, strategiile de rezolvare a problemelor), cât și dimensiunile afective (stima de sine, relațiile interpersonale, adaptabilitatea emoțională). Elevii care se simt susținuți emoțional sunt mai implicați în propriul proces de învățare, manifestă o mai mare perseverență în fața obstacolelor și dezvoltă strategii adaptative pentru gestionarea stresului și a anxietății școlare. Importanța conceptualizării stării de bine ca proces dinamic și multifactorial implică necesitatea unei abordări sistemice din partea tuturor actorilor implicați în educație. Intervențiile fragmentare sau ocazionale nu pot genera schimbări durabile; dimpotrivă, este nevoie de politici educaționale coerente, de formarea continuă a cadrelor didactice și de creare a unui climat școlar incluziv și sprijinitor.

Un aspect fundamental evidențiat este acela că starea de bine nu trebuie percepută exclusiv ca o responsabilitate individuală a elevului. Mediul școlar, prin structurile sale formale și informale, are datoria de a facilita dezvoltarea competențelor socio-emoționale, de a promova respectul reciproc, de a încuraja autonomia personală și de a oferi sprijin în momentele de dificultate. Acest lucru presupune, printre altele, valorizarea diversității, acceptarea diferențelor culturale, sociale sau cognitive și integrarea unor practici educaționale centrate pe elev. Având în vedere provocările actuale ale societății – cum ar fi accelerarea ritmului de viață, incertitudinile economice sau impactul mediului digital asupra dezvoltării emoționale – devine tot mai clar că educația viitorului nu se poate construi fără a plasa starea de bine în centrul preocupărilor sale. Elevii de astăzi au nevoie nu doar de cunoștințe academice solide, ci și de abilități socio-emoționale, reziliență psihologică și capacitate de a construi relații sănătoase.

Promovarea sistematică a stării de bine în școală reprezintă o investiție strategică nu doar în succesul academic imediat al elevilor, ci și în sănătatea lor mintală pe termen lung, în capacitatea lor de integrare profesională și socială, precum și în dezvoltarea unei societăți mai echitabile, empatică și rezilientă.

În lumina acestor considerente, educația centrată pe dezvoltarea holistică a elevului, care îmbină dimensiunea cognitivă și cea emoțională, apare ca singura cale viabilă către o reformă educațională autentică și sustenabilă.

Studiu de caz: programul „Școala pentru toți” – Promovarea stării de bine la elevii din mediul urban și rural. În perioada 2021-2023, în cadrul proiectului național „Școala pentru toți”, finanțat prin Programul Operațional Capital Uman (POCU), mai multe unități școlare din România au implementat activități dedicate îmbunătățirii stării de bine a elevilor. Obiectivul principal a fost creșterea ratei de participare școlară și prevenirea abandonului, prin dezvoltarea unui climat educațional pozitiv și prin susținerea dezvoltării socio-emoționale a copiilor.

Eșantion:

- 8 școli gimnaziale din județele Argeș, Vaslui și Dolj;
- 540 de elevi implicați, cu vârste între 7 și 14 ani;
- 36 de cadre didactice formate în educație socio-emoțională (SEL).

Metodologie. În cadrul proiectului, elevii au participat la ateliere săptămânale de educație socio-emoțională, activități de consiliere individuală și de grup, precum și sesiuni de formare pentru dezvoltarea rezilienței. Profesorii au fost instruiți să aplice tehnici de sprijin emoțional în cadrul orelor de curs. De asemenea, părinții au fost implicați prin sesiuni de educație parentală pe tema bunăstării emoționale.

Instrumente de evaluare:

- chestionare de evaluare a stării de bine (adaptare a scalei WHO-5);
- interviuri semistructurate cu elevii și profesorii;

- observație directă în clasă (focalizată pe relațiile sociale și implicarea elevilor).

Rezultate:

- creșterea cu 27 % a scorului mediu la evaluarea stării de bine a elevilor (de la 58 la 74 de puncte pe scala WHO-5);
- reducerea cu 18 % a absențelor nemotivate;
- îmbunătățirea relațiilor elev-profesor, evidențiată de scăderea comportamentelor disruptive în clasă;
- creșterea motivației școlare declarate: 68 % dintre elevi au afirmat că participă cu mai multă plăcere la ore.

Concluzii. Studiul de caz demonstrează că intervențiile educaționale centrate pe dezvoltarea stării de bine au un impact pozitiv semnificativ asupra implicării școlare și a dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Integrarea sistematică a educației socio-emoționale în curriculumul școlar, formarea cadrelor didactice și implicarea părinților sunt factori critici pentru succesul acestor programe.

BIBLIOGRAFIE

1. DRĂGĂNESCU, C. *Dezvoltarea competențelor socio-emoționale la elevi: teorie și practică*. Iași: Polirom, 2017.
2. *Educația digitală. Starea de bine a elevilor și studenților în medii virtuale de învățare – experimentul Ariadna*. 2022. Disponibil: <https://educatia-digitala.ro/starea-de-bine-a-elevilor-si-studentilor-in-medii-virtuale-de-invatare-experimentul-ariadna/>
3. *Sprijinul emoțional este principala nevoie a liceenilor din România*. 2025. Disponibil: <https://www.edupedu.ro/sprijinul-emotional-este-principala-nevoie-a-liceenilor-din-romania-ce-resimt-presiuni-legate-de-performanta-sau-relatii-considera-consilierii-scolari-cei-de-la-liceele-teoretice-bune-sunt-foarte-s/>
4. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale*. Iași: Polirom, 2007.
5. *Promovarea bunăstării psiho-emoționale a elevilor în unități școlare din București*. 2024. Disponibil: <https://www.unicef.org/romania/ro/media/15381/file/Promovarea-bunastarii-psihoemotionale-a-elevilor-in-unitati-scolare-din-Bucuresti.pdf.pdf>
6. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară, 2006.

REPERE TEORETICO-CONCEPTUALE MECANISMELOR DE COPING ȘI TULBURĂRILOR DE COMPORTAMENT ALIMENTAR

THEORETICAL AND CONCEPTUAL PERSPECTIVES ON COPING MECHANISMS AND EATING BEHAVIOR DISORDERS

Valeria BUTUC, doctorandă,
Universitatea de Stat din Moldova

Valeria BUTUC, PhD Student,
State University of Moldova
ORCID: 0009-0009-3423-6269
E-mail: angheluta.valeria36@gmail.com

CZU: 159.922: 616.891-008.441.44

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p340-350

Rezumat. Tulburările de alimentație sunt condiții complexe de sănătate mintală influențate de factori biologici, psihologici și socioculturali. Strategiile de adaptare – modul în care indivizii gestionează stresul, emoțiile și presiunile sociale – joacă un rol-cheie în dezvoltarea și menținerea acestor tulburări. Adaptarea adaptativă poate proteja împotriva vulnerabilității, în timp ce adaptarea neadaptativă poate agrava simptomele. În acest articol se analizează modele teoretice și tipologii de adaptare, se examinează influențele individuale, de dezvoltare și de mediu. Înțelegerea acestor mecanisme ajută la explicarea variațiilor de risc și reziliență și sprijină proiectarea intervențiilor vizate. Integrarea cercetării de coping cu perspective clinice informează strategiile de prevenire și tratament pentru persoanele cu tulburări de alimentație.

Cuvinte-cheie: mecanisme de coping, tulburări de comportament alimentar.

Abstract. Eating disorders are complex mental health conditions influenced by biological, psychological, and sociocultural factors. Coping strategies—how individuals manage stress, emotions, and social pressures—play a key role in the development and maintenance of these disorders. Adaptive coping can protect against vulnerability, while maladaptive coping may worsen symptoms. This paper reviews theoretical models and typologies of coping, examining individual, developmental, and environmental influences. Understanding these mechanisms helps explain variations in risk and resilience and supports the design of targeted interventions. Integrating coping research with clinical insights informs prevention and treatment strategies for individuals with eating disorders.

Keywords: coping mechanisms, eating behavior disorders.

Introducere. În ultimele decenii, tulburările de comportament alimentar au devenit una dintre cele mai stringente problematici din domeniul sănătății mintale, atât prin incidența lor crescândă, cât și prin complexitatea determinantilor implicați.

Actualitatea temei se conturează printr-o dublă perspectivă: pe de o parte, prin recunoașterea faptului că tulburările de comportament alimentar reprezintă o problemă de sănătate publică majoră, cu impact negativ asupra dezvoltării psihosociale, a funcționării cotidiene și a calității vieții, pe de altă parte, prin intensificarea nevoii de a înțelege mecanismele psihologice care stau la baza declanșării și menținerii acestor tulburări. În acest sens, mecanismele de coping apar ca o dimensiune esențială, întrucât strategiile utilizate pentru a face față stresului, anxietății și presiunilor sociale pot juca un rol decisiv în modul în care indivizii gestionează percepția imaginii corporale și a relației cu alimentația în general.

Comportamentele alimentare reprezintă totalitatea acțiunilor și obiceiurilor legate de consumul alimentar, prin care indivizii își gestionează cantitatea, frecvența și tipul de alimente consumate. În mod obișnuit, acestea se încadrează în limitele adaptative, fiind influențate de factori biologici, psihologici, sociali și culturali și manifestându-se în funcție de stările emoționale și contextele sociale apărute, fără a interfera semnificativ cu funcționalitatea psihosocială a individului. Pe de altă parte, *tulburările de alimentație* reprezintă afecțiuni complexe, cu etiologie multifactorială, care afectează atât sănătatea fizică, cât și cea psihologică a individului. În ultimii ani, cercetările au arătat o creștere a interesului pentru rolul strategiilor de coping în dezvoltarea și menținerea acestor tulburări. În contextul acestora, coping-ul poate influența modul în care indivizii fac față stresului, emoțiilor negative și presiunilor sociale, devenind astfel un factor de risc sau de protecție.

Abordări teoretice ale mecanismelor de coping. Definiția clasică a coping-ului, formulată de Lazarus și Folkman, îl conceptualizează ca un proces tranzacțional continuu, care implică evaluarea primară a situației și evaluarea secundară a resurselor interne și externe pentru a face față stresului. Studiarea coping-ului are multiple implicații practice. În psihoterapie și consiliere, înțelegerea mecanismelor de coping permite intervenții personalizate pentru reducerea stresului și dezvoltarea rezilienței. În educație, instruirea elevilor și studenților în strategii de coping contribuie la reducerea anxietății academice și la creșterea performanței școlare. La nivel comunitar, intervențiile de prevenție și sprijin social ajută la adaptarea persoanelor afectate de situații traumatice sau dezastre naturale [7].

Modelul tranzacțional al lui Lazarus și Folkman conceptualizează coping-ul ca un proces dinamic și adaptativ, centrat pe evaluarea situațiilor stresante și pe resursele disponibile. Evaluarea primară permite individului să aprecieze situația ca fiind o amenințare, o pierdere sau o provocare, iar evaluarea secundară presupune analiza resurselor interne și externe pentru a face față stresului [12]. Avantajul acestui model este accentul pus pe proces și flexibilitate: strategiile de coping nu sunt fixe, ci variază în funcție de context, caracteristici personale și experiențe anterioare.

Această abordare permite integrarea factorilor cognitivi, emoționali și sociali, oferind o înțelegere holistică a coping-ului.

Tipologii și clasificări ale coping-ului. Coping-ul reprezintă un fenomen complex și multidimensional, iar tipologiile sale au fost dezvoltate pentru a oferi o înțelegere detaliată a modului în care indivizii reacționează la stres și își gestionează resursele psihologice.

1. *Clasificarea coping-ului după orientare: orientat spre problemă și orientat spre emoții*

Coping-ul orientat spre problemă implică abordarea directă a stresorului prin acțiuni practice și cognitive pentru rezolvarea problemei. Exemplele includ planificarea detaliată a acțiunilor, căutarea de informații relevante, solicitarea de ajutor profesionist sau luarea deciziilor strategice pentru reducerea stresului. Această strategie este asociată cu rezultate adaptative pe termen lung, precum reducerea simptomelor de anxietate, creșterea autoeficacității și a rezilienței.

Coping-ul orientat spre emoții se referă la reglarea răspunsurilor emoționale asociate stresului prin tehnici cum ar fi reevaluarea pozitivă, exprimarea emoțiilor sau căutarea suportului social. Această strategie poate avea efecte pozitive pe termen scurt, ajutând individul să gestioneze anxietatea sau frustrarea imediată. Totuși, dacă este utilizată excesiv fără a aborda problema efectivă, poate conduce la stres cronic și maladaptare.

2. *Clasificarea tipologică a lui Endler și Parker*

Tipologia lui Endler și Parker adaugă o dimensiune importantă prin **introducerea coping-ului evitant**, pe lângă coping-ul orientat spre problemă și emoții. Aceasta permite evidențierea strategiilor disfuncționale, cum ar fi retragerea, negarea, procrastinarea sau evitarea confruntării directe cu stresorul. Cercetările empirice au demonstrat că predominanța coping-ului evitant este asociată cu dificultăți emoționale și sociale pe termen lung, inclusiv anxietate, depresie și dificultăți de adaptare [14]. În schimb, combinația dintre coping orientat spre problemă și emoții este corelată cu rezultate adaptive, reziliență crescută și capacitatea de a menține funcționarea psihologică în fața provocărilor.

3. *Clasificarea funcțională: strategii adaptative și disfuncționale*

Strategiile funcționale permit rezolvarea problemei sau reglarea emoțiilor într-un mod constructiv. Exemplele includ planificarea acțiunilor, reevaluarea pozitivă, căutarea sprijinului social sau exprimarea emoțiilor într-un mod controlat. Aceste strategii contribuie la creșterea rezilienței, la menținerea echilibrului emoțional și la dezvoltarea autoeficacității [3].

Strategiile disfuncționale nu permit rezolvarea stresorului sau duc la maladaptare pe termen lung. Exemple: ruminația excesivă, consumul de substanțe,

negarea repetată, evitarea persistentă a problemelor. Aceste strategii pot reduce temporar disconfortul emoțional, dar cresc riscul de anxietate, depresie și deteriorare a relațiilor sociale.

4. *Clasificarea după durata aplicării strategiilor*

Coping-ul pe termen scurt implică strategii folosite pentru reglarea imediată a emoțiilor și reducerea tensiunii generate de stres. Exemple: respirația profundă, exprimarea frustrării, pauzele de relaxare.

Coping-ul pe termen lung include planificarea sistematică, restructurarea cognitivă, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și strategiile preventive pentru gestionarea viitorilor stresori.

5. *Clasificarea culturală și diferențele individuale*

Selectarea strategiilor de coping este puternic influențată de **factorii culturali și individuali**.

Cultural – în culturile de tip colectivist, predomină coping-ul orientat spre sprijin social, colaborare și reglarea emoțiilor în context comunitar, în timp ce în culturile individualiste se manifestă mai frecvent coping-ul orientat spre problemă, independență și autoeficacitate [10].

Individual – trăsăturile de personalitate influențează puternic selecția strategiilor. Persoanele cu nivel ridicat de neurotism tind să utilizeze coping-ul emoțional și evitant, în timp ce indivizii extrovertiți și conștiincioși adoptă coping-ul activ și orientat spre problemă.

6. *Clasificarea contextuală: adaptarea la tipul stresorului*

Stresorii controlabili sunt mai bine gestionați prin coping orientat spre problemă, deoarece individul poate interveni direct pentru rezolvarea problemei.

Stresorii incontrollabili necesită coping emoțional sau sprijin social, deoarece controlul direct nu este posibil și este necesară reglarea reacțiilor emoționale [5, 6].

Combinarea diferitelor clasificări permite realizarea unei **analize complexe și multidimensionale** a coping-ului. În cercetarea adolescenților, de exemplu, integrarea tipologiei lui Endler și Parker cu evaluarea și analiza duratei aplicării strategiilor permite identificarea tinerilor cu risc de maladaptare emoțională și dezvoltarea de intervenții personalizate care combină sprijin social, instruire în planificare și tehnici de reglare emoțională.

Coping-ul nu poate fi înțeles ca ceva izolat, ci se construiește treptat, ca un rezultat al interacțiunii dintre trăsăturile noastre interne, experiențele de viață și mediul în care trăim. În acest context, copingul poate fi înțeles ca un proces dinamic, care se modifică în funcție de resursele disponibile și de experiențele trecute, de normele culturale și de presiunile mediului.

Personalitatea joacă un rol central în modul în care interpretăm și gestionăm stresul. Trăsăturile de personalitate pot fi comparate cu niște lentile prin care percepem lumea: un individ cu neurotism crescut va resimți mai intens anxietatea și frica, fiind predispus la coping emoțional sau evitant, în timp ce o persoană conștiincioasă sau deschisă la experiențe va aborda situațiile stresante cu planificare și strategie, căutând soluții eficiente [17, 20]. În contextul tulburărilor de alimentație, lipsa resurselor interne poate intensifica tendința de a gestiona stresul și conflictele intrapsihice prin comportamente disfuncționale legate de hrană și imagine corporală, cum ar fi restricțiile alimentare rigide, episoadele de supraalimentare sau comportamentele compensatorii.

Experiențele de viață reprezintă un alt factor esențial. Coping-ul este adesea modelat de experiențele anterioare: cine a reușit să facă față cu succes unei situații dificile dezvoltă mecanisme interne care facilitează adaptarea viitoare. În contextul tulburărilor de alimentație, astfel de tipare maladaptative pot fi deosebit de relevante: adolescenții sau tinerii care au internalizat experiențe negative de respingere, bullying sau traumă emoțională pot recurge la controlul strict al hranei și al imaginii corporale ca modalitate de a-și gestiona anxietatea și sentimentul de lipsă de control. Experiențele negative repetate sau traumatismele nerezolvate pot conduce la dezvoltarea unui tipar maladaptativ de coping, caracterizat prin evitare, retragere socială și anxietate persistentă [5].

Pe lângă experiențele subiective și personalitate, **factorii biologici și neurocognitivi** conturează răspunsurile noastre la stres. Sensibilitatea sistemului nervos autonom, nivelurile hormonilor de stres și neurotransmițătorii influențează modul în care reacționăm emoțional și cognitiv. De exemplu, persoanele cu reactivitate crescută a amigdalei sau cu secreție prelungită de cortizol pot fi mai vulnerabile la stres, manifestând răspunsuri emoționale intense și dificultăți în implementarea strategiilor de coping orientate spre problemă. În schimb, indivizii cu activare eficientă a cortexului prefrontal și motivație dopaminergică ridicată pot planifica, evalua și acționa adaptativ, chiar și în fața stresorilor puternici [18, 15].

Mediul social în care trăim joacă un rol crucial. Familia, prietenii și comunitatea pot oferi sprijin emoțional, informațional și material, care servește drept resursă necesară pentru coping. Lipsa sprijinului social, pe de altă parte, poate amplifica vulnerabilitatea și poate accentua tendința de a folosi strategii maladaptative, precum izolare sau evitarea confruntării [11].

Cultura influențează, de asemenea, modul în care gestionăm stresul. În societățile colectiviste, indivizii tind să se bazeze pe sprijinul grupului și pe strategii de coping care valorizează armonia socială, în timp ce în culturile individualiste se preferă coping-ul orientat spre problemă și autonomia personală. Aceste diferențe

culturale nu doar că modelează strategiile folosite, dar influențează și percepția asupra stresului și modul în care emoțiile sunt exprimate și reglate.

Stresorii situaționali și resursele contextuale. Tipul de stresor joacă un rol esențial în selectarea strategiilor de coping. Stresorii imprevizibili și acuți pot declanșa răspunsuri emoționale intense și coping evitant, în timp ce stresorii cronici, previzibili, permit planificarea și aplicarea de strategii orientate spre problemă. În plus, resursele externe, precum accesul la informații, suportul social și instrumentele de gestionare a stresului influențează eficiența răspunsului. Coping-ul rezultă dintr-o **interacțiune dinamică și continuă** între factorii individuali, biologici și de mediu. Această interdependență explică diversitatea răspunsurilor umane la stres.

Copingul la diferite vârste și stadii de dezvoltare. Copingul nu este un proces static, el evoluează pe măsură ce individul parcurge diferite stadii ale vieții. De la copilărie la maturitate și până la vârsta senectuții, strategiile de adaptare se transformă, fiind influențate de dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială și neurobiologică.

Coping-ul în copilăria timpurie. În primii ani de viață, coping-ul este predominant emoțional și relațional, iar capacitatea de reglare a emoțiilor depinde în mare măsură de sprijinul și răspunsurile adulților. Copiii mici nu au încă dezvoltate abilitățile cognitive pentru planificare sau analiză a problemelor, astfel că ei se bazează pe figurile de atașament pentru a face față stresului. Pe măsură ce limbajul și capacitatea de simbolizare se dezvoltă, copilul începe să utilizeze *strategii verbale și cognitive simple*, cum ar fi solicitarea ajutorului, exprimarea emoțiilor sau autoconvingerea. În această perioadă, intervențiile eficiente implică încurajarea exprimării emoțiilor, modelarea strategiilor de reglare și crearea unui mediu sigur [8, 19].

Coping-ul în perioada școlară. Odată cu școlarizarea, copilul dobândește capacități cognitive mai complexe, precum planificarea, anticiparea consecințelor și rezolvarea problemelor. Acest lucru permite coping-ul *orientat spre problemă* să devină mai frecvent, alături de coping-ul emoțional. Totuși, factorii sociali devin din ce în ce mai importanți. Grupul de colegi, prietenii și mediul școlar influențează selecția strategiilor de coping. Copiii care primesc sprijin emoțional și recunoaștere socială dezvoltă în mod natural strategii adaptative, în timp ce acei expuși la izolare sau bullying pot dezvolta coping evitant sau comportamente maladaptive, precum agresivitatea sau retragerea socială [13].

Coping-ul în adolescență. Adolescența este o perioadă de transformări profunde, atât fizice, cât și psihosociale. Capacitatea de gândire abstractă și de autorefecție permite adolescenților să dezvolte strategii mai sofisticate, precum *restructurarea cognitivă*, planificarea pe termen lung sau folosirea sprijinului social

strategic. Totuși, vulnerabilitatea emoțională rămâne ridicată, datorită activării accentuate a sistemului limbic și a ajustării în curs a cortexului prefrontal [13]. Coping-ul adolescenților poate fi influențat de presiunile academice, conflictele familiale și dorința de integrare socială. Intervențiile eficiente în această perioadă combină educația emoțională, ghidarea și dezvoltarea competențelor sociale, pentru a sprijini coping-ul flexibil și adaptativ.

Coping-ul la vârsta adultă. La maturitate, coping-ul tinde să fie mai strategic și integrat, combinând abordări cognitive, emoționale și comportamentale. Adultul poate evalua stresorii în mod realist, poate anticipa consecințele acțiunilor și poate utiliza resursele interne și externe într-un mod planificat. Strategiile de coping pot include negocierea și rezolvarea problemelor profesionale, căutarea sprijinului social, dar și tehnici de reglare emoțională, cum ar fi mindfulness sau autoreflexia [16]. Adultul este adesea capabil să folosească experiențele trecute ca ghid pentru selectarea strategiilor, dezvoltând un coping adaptativ mai stabil. Totuși, factorii de mediu, precum stresul profesional, responsabilitățile familiale sau schimbările neașteptate, pot influența eficiența coping-ului.

Coping-ul la vârsta senectuții. La vârsta senectuții, coping-ul reflectă experiența acumulată, dar și schimbările biologice și cognitive asociate îmbătrânirii. Capacitatea de rezolvare a problemelor poate fi influențată de scăderea eficienței cognitive, în timp ce experiența de viață favorizează *coping-ul orientat spre acceptare și reglare emoțională*. Persoanele în vârstă pot folosi strategii precum reevaluarea pozitivă, spiritualitatea sau implicarea socială pentru a menține bunăstarea psihologică. De asemenea, sprijinul social și conexiunile comunitare devin esențiale pentru prevenirea izolării și a depresiei.

Tulburările de comportament alimentar/tulburările de alimentație reprezintă un grup de afecțiuni psihice complexe, caracterizate prin perturbări semnificative ale comportamentului alimentar, preocupări excesive pentru greutatea corporală și imaginea de sine, precum și tulburări cognitive și emoționale asociate [1]. În literatura de specialitate, tulburările de alimentație sunt recunoscute ca fiind multidimensionale, implicând interacțiunea dintre factori genetici, neurobiologici, psihologici și sociali, ceea ce le conferă un caracter complex și dificil de tratat [2, 9]. Tulburările de alimentație se manifestă printr-o diversitate de simptome care afectează atât sfera fizică, cât și cea psihologică și socială a individului. În literatură, cele mai frecvente tulburări de alimentație sunt anorexia nervoasă, bulimia nervoasă și tulburarea de alimentație cu episod de supraalimentare, fiecare având profiluri clinice distincte, dar adesea cu aspecte comune.

Manifestările fizice și somatice. La nivel fizic, tulburările de alimentație se evidențiază prin modificări semnificative ale greutății corporale și ale stării de

sănătate. În anorexia nervoasă, restricția calorică severă conduce la scădere ponderală extremă, amenoree la adolescente, osteopenie și osteoporoză, alopecie, bradicardie, hipotensiune și tulburări gastrointestinale. Tulburările de bulimie nervoasă și tulburarea de alimentație compulsivă, deși nu întotdeauna asociate cu scăderea ponderală, determină episoade de supraalimentare care pot provoca disconfort digestiv, distensie abdominală, reflux gastroesofagian, erupții dentare și probleme dermatologice [3, 4]. Studiile arată că tulburările alimentare pot avea complicații multiple, inclusiv cardiace și endocrine, cu riscuri crescute de mortalitate în cazuri severe, mai ales în anorexia nervoasă.

Manifestările psihologice și afective. Tulburările de alimentație sunt profund interconectate cu domeniul psihologic și afectiv. Persoanele afectate experimentează anxietate intensă, depresie, vinovăție, rușine și autocritică severă, aceste stări fiind adesea însoțite de izolarea socială. Perfecționismul, preocuparea excesivă pentru controlul greutății și al alimentației și frica de a adăuga în greutate sunt caracteristici centrale, fiind corelate cu menținerea comportamentelor alimentare disfuncționale.

Tulburările alimentare modifică percepția asupra propriei imagini corporale, accentuând distorsiunile cognitive legate de greutate, forme și proporții corporale. De exemplu, adolescentele și tinerii cu anorexie nervoasă sau bulimie percep în mod eronat propriul corp, chiar și în condițiile unei greutăți subnormale. Această distorsionare a imaginii corporale este un factor de întreținere a restricției alimentare sau a comportamentelor compensatorii, precum vărsăturile autoinduse sau exercițiile fizice excesive.

Manifestările cognitive. Tulburările de alimentație implică și un set complex de manifestări cognitive. Acestea includ rigiditate mintală, gândire dihotomică („totul sau nimic”), preocupare obsesivă pentru calorii și nutrienți, autoevaluare condiționată de greutate și formă corporală, precum și dificultăți în reglarea emoțiilor. Cercetările arată că aceste distorsiuni cognitive pot fi atât cauză, cât și consecințe ale tulburărilor, creând un ciclu vicios care întreține comportamentele maladaptive. De exemplu, în anorexia nervoasă, gândul persistent „nu merit să mănânc” sau „trebuie să fiu perfectă” generează anxietate și determină continuarea restricției severe [3, 4].

Manifestările comportamentale. La nivel comportamental, tulburările de alimentație se reflectă în conduite alimentare disfuncționale, control compulsiv al greutății și evitarea situațiilor sociale care implică mâncare. În anorexia nervoasă, comportamentele includ restricția calorică extremă, exercițiile fizice excesive, evitarea meselor în prezența altora și ritualuri alimentare complexe. În bulimia nervoasă, comportamentele compensatorii se adaugă episoadelor de supraalimentare, incluzând vărsături autoinduse, utilizarea laxativelor sau

diureticelor și exerciții fizice excesive. În tulburarea de alimentație compulsivă, episoadele recurente de supraalimentare sunt însoțite de sentimentul de pierdere a controlului și remușcare, dar fără comportamente compensatorii sistematice.

Manifestările sociale și relaționale. Tulburările de alimentație afectează, de asemenea, viața socială și relațională. Persoanele cu tulburări de alimentație pot evita activitățile sociale care implică mâncare, pot manifesta retragere emoțională sau conflicte cu familia și prietenii din cauza rigidității alimentare sau a preocupărilor obsesive pentru greutate. Această izolare poate agrava simptomele afective și menține tulburarea. Studiile indică că susținerea socială și relațiile pozitive cu familia constituie factori protectivi importanți, reducând severitatea și durata tulburărilor. În același timp, presiunea socială și criticile legate de aspectul fizic pot fi factori declanșatori sau de întreținere [2].

Etiologia tulburărilor de comportament alimentar/tulburărilor de alimentație este complexă, multidimensională și interdependentă, implicând factori biologici, genetici, psihologici și socioculturali. În literatura de specialitate, aceste afecțiuni sunt recunoscute ca manifestări ale unui dezechilibru între predispozițiile interne ale individului și presiunile externe din mediul social și cultural.

Factori biologici și genetici. Numeroase studii au evidențiat contribuția factorilor genetici și neurobiologici în dezvoltarea tulburărilor de alimentație. Tulburările precum anorexia și bulimia nervoasă prezintă o componentă ereditară semnificativă, cu risc crescut la persoanele care au rude de gradul I afectate. Cercetările genetice au identificat o influență semnificativă a genelor implicate în neurotransmisia serotonergică, dopaminergică și opioidergică, care influențează reglarea apetitului, impulsivitatea și sensibilitatea la recompensă.

Din perspectiva neurobiologică, disfuncțiile în circuitele neuronale care reglează motivația alimentară, recompensa și controlul inhibiției pot contribui la menținerea comportamentelor disfuncționale. Studiile imagistice au evidențiat modificări în activitatea cortexului prefrontal, talamusului la pacienții cu tulburări de alimentație, sugerând un rol important al mecanismelor de autoreglare și procesare a recompensei. Tulburările endocrine și metabolice sunt, de asemenea, factori de risc biologici relevanți. Dereglările hormonale, inclusiv cele ale hormonilor tiroidieni, leptinei și cortizolului, pot influența apetitul și comportamentele alimentare, contribuind la vulnerabilitatea individuală [3, 4].

Factori psihologici. Dimensiunea psihologică a etiologiei tulburărilor de alimentație implică multiple dimensiuni, precum perfecționismul maladativ, imaginea corporală distorsionată, stima de sine scăzută și dificultățile în reglarea emoțională. *Perfecționismul*, un factor central în rândul persoanelor afectate, se manifestă prin standarde rigide, autoexigență excesivă și teama de eșec. Cercetările

arată că tinerii și adolescenții cu perfecționism maladaptiv au un risc crescut de a dezvolta comportamente restrictive sau compensatorii legate de alimentație. *Imaginea corporală* joacă un rol crucial. Persoanele cu percepție negativă a propriului corp dezvoltă adesea comportamente alimentare disfuncționale pentru a-și modifica aspectul fizic, fenomen intens promovat de presiunile culturale și sociale. De asemenea, experiențele de atașament, traumele timpurii, abuzurile emoționale sau fizice, precum și conflictele familiale pot genera vulnerabilitate psihologică, favorizând dezvoltarea tulburărilor de alimentație ca mecanism de coping.

Factori socioculturali. Influențele socioculturale sunt extrem de relevante, în special în contextul adolescenței. Presiunile sociale pentru a atinge idealuri de frumusețe imposibile, promovate intens prin mass-media, rețelele sociale și industria modei, au fost asociate cu creșterea prevalenței tulburărilor de alimentație. De asemenea, factorii culturali includ așteptările legate de statutul social, performanța academică și succesul profesional. Grupurile care valorizează controlul strict, performanța și aspectul fizic ca măsuri ale succesului personal prezintă o incidență mai mare a tulburărilor de alimentație.

BIBLIOGRAFIE

1. American Psychology Association. *Manual de diagnostic și clasificarea statistică a tulburărilor mintale (DSM-V)*. București: Callisto, 2016.
2. BALGIU, B. Impactul mass-media asupra imaginii corporale la adolescenți. *Revista medicală română*. 2010, vol. LVII, nr. 4.
3. ENEA, V., MĂIREAN, C., DAFINOIU, I. *Bulimia nervoasă: teorie, evaluare și tratament*. Iași: Polirom, 2016.
4. ENEA, V., DAFINOIU, I. *Anorexia nervoasă: teorie, evaluare și tratament*. Iași: Polirom, 2012.
5. ALDAO, A., NOLEN-HOEKSEMA, S., SCHWEIZER, S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*. 2010, 30(2), 217-237.
6. ALDWIN, C.M. *Stress, coping, and development: An integrative perspective* (2nd ed.). New York: Guilford Press, 2007.
7. CARSTENSEN, L.L., ISAACOWITZ, D.M., CHARLES, S.T. Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*. 54(3), 165-181.
8. CARSTENSEN, L.L., MIKELS, J.A., MATHER, M. *Aging and the intersection of cognition, motivation, and emotion*. Handbook of the Psychology of Aging, 6th ed. 343-362.
9. CASH T.F., SMOLAK, L. *Body Image. A Handbook of Science, Practice, and Prevention*. New York: The Guilford Press, 2011.
10. FOLKMAN, S., LAZARUS, R.S., GRUEN, R.J., De LONGIS, A. Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*. 50(3), 571-579.
11. GITU L., BLANITA M. *Particularities of eating disorders prevalence in adolescents, One Health & Risk Management*. Chișinău: Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, 2021, vol. 2, nr. 4.

- 12.LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- 13.MCCRAE, R.R., COSTA, P.T. Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*. 52(5), 509-516.
- 14.MOOS, R.H., HOLAHAN, C.J. Dispositional and contextual perspectives on coping: Toward an integrative framework. *Journal of Clinical Psychology*. 2003, 59(12), 1387-1403.
- 15.OCHSNER, K.N., GROSS, J.J. The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*. 2005, 9(5), 242-249.
- 16.PORGES, S.W. The polyvagal perspective. *Biological Psychology*. 74(2), 116-143.
- 17.RUTTER, M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012, 24(2), 335-344.
- 18.TAYLOR, S.E., BROWN, J.D. Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*. 103(2), 193-210.
- 19.THOMPSON, R.A., GOODMAN, M. *Development of emotion regulation: Biobehavioral and contextual influences*. Handbook of Emotion Regulation, 2nd ed. 2014, 241-258.
- 20.ZIMMERMAN, M.A. Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Education & Behavior*. 2013, 40(4), 381-383.

CAPITOLUL III

METODE INOVATIVE DE INTERVENȚII PSIHOLOGICE ÎN CONSOLIDAREA STĂRII DE BINE ÎN EDUCAȚIE

MOTIVAȚIA PENTRU ATINGEREA SUCCESULUI LA ADOLESCENȚI CA FACTOR AL STĂRII DE BINE¹⁶

MOTIVATION TO ACHIEVE SUCCESS IN ADOLESCENTS AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL – BEING

Victoria MAXIMCIUC, *dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Victoria MAXIMCIUC, *PhD, Assoc. Prof.,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7331-9133
E-mail: maximciuc.victoria@upsc.md*

CZU: 159.947.5.072-053.6

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p351-358

Rezumat. În articol se ia în discuție starea motivației pentru atingerea succesului la adolescenți ca factor important al bunăstării. A fost elaborată și realizată o evaluare a atingerii succesului și a obiectivelor stabilite, măsurând tendința de a evita situațiile riscante și de a se proteja de potențiale eșecuri, identificând tipul de motivație dominantă – orientare spre succes sau evitarea eșecului. Din experimentul observațional s-a dedus că o parte semnificativă a participanților au motivație de evitare a eșecului, teamă de posibilul eșec și motivație de evitare a situațiilor competitive. Nevoia de dezvoltare pentru atingerea succesului este la nivel mediu. Din acest motiv, am dezvoltat un program pentru dezvoltarea motivației pentru atingerea succesului. Ne-am propus următoarele obiective: creșterea nivelului de stimă de sine, dezvoltarea autonomiei, creșterea nivelului de socializare, activarea autoactualizării. Eficacitatea programului a fost confirmată. Au fost formulate concluzii și recomandări.

Cuvinte-cheie: motivație pentru atingerea succesului, adolescenți, bunăstare, motivație dominantă, program de antrenament.

¹⁶ Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului de cercetare și inovare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Cod 040112.

Abstract. The article discusses the state of motivation to achieve success in adolescents as a very important factor in well-being. In the paper an assessment of achieving success and reaching the set goals, measuring the tendency to avoid risky situations and to the protect one self from potential failures, identifying the type of dominant motivation -success orientation or failure avoidance -was development and realized. From the observational experiment, it was identified that: a significant proportion of the participants have failure avoidance motivation, fear possible failure and avoidance motivation of competitive situation. The need to development to achieve success is at the medium level. For this reason, we have development a program to develop motivation to achieve success. They have proposed the following objectives: increase the level of self- esteem, developing autonomy, increasing the level of socialization, activating self -actualization. The effectiveness of the program has been confirmed. Conclusion and recommendations were made.

Keywords: motivation to achieve success, adolescents, well-being, dominant motivation, training program.

Starea de bine a sistemului educațional al oricărei țări constă în dezvoltarea, la tineret, a capacității de a aplica cunoștințele în mod autonom și a unei poziții de viață stabile, axate pe motivarea succesului. Prin cultivarea optimă a acestei motivații, devine posibilă valorificarea potențialului individual.

Dezvoltarea motivației pentru succes este mai relevantă ca niciodată în contextul actual, deoarece societatea, inclusiv sistemul educațional modern, se confruntă în mod constant cu influențe socioeconomice și factori de mediu nefavorabili.

Influența situației sociale contemporane modifică însăși înțelegerea factorilor stării de bine la adolescenți. Acest aspect este foarte bine subliniat de T.B. Kornilova, E.L. Grigorencu, C.D. Smirnov: „Dezvoltarea personală a adolescentului poate fi denaturată din cauza nepotrivirii dintre dorința de autonomie și lipsa condițiilor pentru realizarea unor forme de activitate social acceptate, în care această autonomie ar putea fi valorificată” [3, p. 7].

Problema motivației pentru succes în aspect ontogenetic (perioada adolescenței) a fost analizată de numeroși cercetători, care au identificat și au descris o serie de fenomene specifice. M.S. Horner [2, p. 254] a descris fenomenul „frica de eșec”, A. Maslow [5, p. 131] – relația dintre emoții și motivație, M.E.P. Seligman [1, p. 74] – „neajutorare învățată”, diferența în schimbările motivației de a atinge succesul în funcție de vârstă [1, p. 60]. În cele din urmă, analiza literaturii de specialitate confirmă semnificația condițiilor sociale pentru dezvoltarea motivației în obținerea succesului, mediul ar trebui să ofere libertatea de alegere și să contribuie la realizarea unor rezultate ridicate în activități semnificative pentru individ.

Cele de mai sus confirmă faptul că dezvoltarea socioeconomică modernă a societății creează întregul tip de obstacole pentru adolescenți în adaptarea la mediul școlar, obținerea performanțelor academice, cât și menținerea stării de bine. Prin

urmare, studierea caracteristicilor motivației, obținerea succesului adolescenților moderni și normalizarea motivației pentru obținerea succesului la adolescenți va duce la optimizarea stării de bine.

Scopul cercetării constă în studiul particularităților motivației pentru atingerea succesului la adolescenți ca factor principal al stării de bine în sistemul educațional contemporan și elaborarea unui program pentru normalizarea motivației de a atinge succesul la această categorie de persoane.

Obiectivele cercetării:

1. analiza literaturii de specialitate privind problema studiată;
2. argumentarea relevanței cercetării prin evidențierea nevoilor și lacunelor identificate;
3. investigarea particularităților motivației de succes la adolescenți, în corelație cu starea de bine în sistemul educațional;
4. elaborarea unui program de intervenție pentru optimizarea motivației de realizare în rândul adolescenților.

Ipoteza cercetării: presupunem că elaborarea și testarea unui program pentru dezvoltarea motivației în vederea obținerii succesului la adolescenți bazat pe studiul caracteristicilor motivației de obținere a succesului la această categorie de copii va contribui la starea de bine.

Metodologia cercetării: testul „Motivația pentru succes”; scop: evaluarea intensității dorinței de a obține succes și de a atinge obiectivele propuse. Testul „Motivația de evitare a eșecului”; scop: măsurarea tendinței de a evita situațiile de risc și de a se proteja de potențiale eșecuri. Testul „Motivația de realizare”; scop: identificarea tipului de motivație dominantă – orientare spre succes sau evitare a eșecului.

Baza experimentală: studiul a fost realizat pe un eșantion de 40 de elevi (vârsta 12-14 ani) de la Liceul Teoretic „Lomonosov” din municipiul Chișinău.

Analiza și interpretarea rezultatelor. Prezentăm rezultatele obținute în urma aplicării testului „Motivația pentru succes” în tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele obținute în urma aplicării testului „Motivația pentru succes”

Nr. total de adolescenți	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel moderat-ridicat	Nivel excesiv de ridicat
40 adolescenți (100 %)	9 adolescenți (22, 5 %)	14 adolescenți (35 %)	13 adolescenți (32,5 %)	4 adolescenți (10 %)

Conform datelor prezentate în tabelul 1, 22,5 % din adolescenți au un nivel scăzut de motivație pentru atingerea succesului, 35 % au un nivel mediu, 32,5 % – un nivel moderat-înalt, iar 10 % – un nivel excesiv de înalt. Prin urmare, predominant este nivelul mediu, care reflectă dorința adolescenților de a-și testa dorințele și abilitățile prin activitate.

Rezultatele în funcție de metodologia „Motivația evitării eșecurilor” sunt prezentate în tabelul 2.

**Tabelul 2. Rezultatele obținute conform testului
„Motivația evitării eșecurilor”**

Nr. total de adolescenți	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel moderat-ridicat	Nivel excesiv de ridicat
40 adolescenți (100 %)	8 adolescenți (20 %)	15 adolescenți (37,5 %)	13 adolescenți (32,5 %)	4 adolescenți (10 %)

Rezultatele obținute în tabelul 2 au evidențiat următoarele caracteristici: 20 % dintre adolescenți au un nivel scăzut de motivație de evitare a eșecului, 37,5 % au un nivel mediu, 32,5 % – un nivel moderat-înalt, iar 10 % – un nivel excesiv de înalt al motivației de evitare a eșecului. Din aceste rezultate, se observă că predominant este nivelul mediu de motivație de evitare a eșecului, acesta fiind determinat de dorința adolescenților de a evita situațiile de competiție, care pot genera frica de eșec.

Rezultatele testului „Motivația realizării” sunt prezentate în tabelul 3.

**Tabelul 3. Rezultate pentru identificarea tipului dominant
de motivație a realizării**

Nr. total de adolescenți	Motivația pentru atingerea succesului	Motivația pentru evitarea eșecului
40 (100 %)	19 adolescenți (47,5 %)	21 adolescenți (52,5 %)

Conform rezultatelor prezentate în tabelul 3, motivația de evitare a eșecurilor predomină, reprezentând 52,5 %, comparativ cu motivația de atingere a succeselor, de 47,5 %. Aceasta indică faptul că o parte semnificativă a subiecților încearcă să evite riscul eșecului.

Ca urmare a realizării experimentului constatativ, s-a identificat că o parte importantă a participanților au motivația de evitare a eșecurilor, teama de un posibil eșec și evitarea situațiilor de competiție. Necesitatea de a dezvolta motivația pentru atingerea succesului se află la nivel mediu.

Din acest motiv, am elaborat un program de dezvoltare a motivației pentru atingerea succeselor, format din următoarele etape: inițială, principală și finală.

Obiectivele programului de formare:

- creșterea nivelului de stimă de sine;
- dezvoltarea autonomiei;
- creșterea nivelului de socializare;
- activizarea autoactualizării.

Elaborarea programului formativ s-a bazat pe următoarele principii:

- principiul activității;
- aspectele caracteristicilor de vârstă și individuale;
- principiul de complicare;
- utilizarea unei varietăți de materiale;
- contul sarcinii emoționale a materialului.

Organizarea activității: lucru în grupuri, miniprelegeri, jocuri de rol, activități în perechi.

Conținutul programului

Etapa I – de orientare

Scop: activarea și apropierea membrilor grupului.

Obiective: reducerea tensiunii emoționale, formarea dorinței de cooperare.

Exerciții și jocuri: „Compunere de povești”, „Așezarea după înălțime cu ochii închiși”, „Numele meu”, „Interesele mele”, „Tu mie, eu ție”, „Trebuie să ne așezăm în linie astfel încât...”, „Nimeni nu știe...”

Etapa II – principală

Blocul 1. Formarea încrederii în sine

Scop: creșterea motivației de a înregistra succese la adolescenți

Obiective: dezvoltarea abilității de a acționa adecvat în situații concrete, de a fi responsabil de propriile fapte, precum și de a observa punctele forte ale propriei personalități.

Exerciții și jocuri: „Fixarea «Eu»”, „Convingerea”, „Cum percepi greșelile”, testul „Verificați încrederea în sine”, informație „Depășirea îndoielilor în propriile puteri”.

Blocul 2. Determinarea scopului personal în viață

Scop: să identifice propriul scop.

Obiective: dezvoltarea abilității de a forma propriul scop în viață și modalitățile de atingere a acestuia, creșterea stimei de sine. Crearea responsabilității pentru propriile acțiuni și eșecuri.

Exerciții și jocuri: „Informare”, „Stabilește-ți un scop”, „Lista obiectivelor”, „Resursele mele”, „Succesele și eșecurile mele”, „Lucrul asupra greșelilor”.

Blocul 3. Depășirea crizelor vieții

Scop: depășirea crizelor care apar în viață.

Sarcini: a-i ajuta pe adolescenți să înțeleagă și să reflecteze asupra crizelor din viața lor, să le accepte, să ofere suport psihologic, să dezvolte reziliența emoțională, să pună bazele *perseverenței în atingerea obiectivelor și să consolideze starea de succes.*

Exerciții și jocuri: discuție la tema „Dificultățile mele în autorealizare”, autotrening „Atitudine voluntară pentru învățare intensă”, „Inventează un slogan”, „Identificare cu un geniu”, „Succesul ca un cadou”, „Cel mai bun jucător”, „Bolnav de plictiseală”.

Bloc 4. Consolidarea cunoștințelor și abilităților dobândite

Scop: reflecție asupra celor întâmplate.

Obiective: înțelegerea schimbărilor calitative care au avut loc în viața fiecăruia.

Exerciții și jocuri: „Plăcinta”, „Două nave”, „Firul conectiv”.

Am decis să verificăm eficiența programului elaborat. Rezultatele cercetării sunt prezentate în tabelul 4.

Tabelul 4. Rezultate comparative ale grupului experimental față de grupul de control privind tipul dominant de motivație de realizare

Nr. total de adolescenți	Motivația pentru obținerea succesului	Motivația pentru evitarea eșecului
Rezultatele grupului experimental	55 %	45 %
Rezultatele experimentului de constatare	47,5 %	52,5 %

În tabelul 4 sunt prezentate rezultatele comparative ale grupului experimental și ale experimentului de constatare, conturându-se o diferență între grupul experimental și experimentul constatat în ceea ce privește predominanța motivației de a atinge succesul la adolescenți.

În tabelul 5 sunt prezentate rezultatele comparative ale grupului experimental și ale grupului de control la testul „Motivația de a atinge succesul”.

Tabelul 5. Rezultate comparative ale grupului experimental față de grupul de control privind tipul dominant de motivație de realizare

Nr. total de adolescenți	Motivația pentru obținerea succesului	Motivația pentru evitarea eșecului
Rezultatele grupului experimental	55 %	45 %
Rezultatele grupului de control	48 %	52 %

Datele prezentate în tabelul 5 indică o diferență între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește motivul dominant, în favoarea motivației pentru atingerea succesului la adolescenți.

Concluzii

1. Motivația pentru succes reprezintă un factor esențial al bunăstării psihologice a adolescenților în mediul școlar.
2. Contextul socioeducativ actual creează bariere semnificative în atingerea performanței academice și a stabilității emoționale, afectând adaptarea școlară a tinerilor.
3. În studiul empiric realizat au fost utilizate trei instrumente psihodiagnostice: testul „Motivația pentru succes”, testul „Motivația de evitare a eșecului” și testul „Motivația de realizare”.
4. Rezultatele obținute au relevat următoarele: nivelul mediu al motivației de a realiza succesul reflectă dorința adolescenților de a-și verifica dorințele și abilitățile în activitate; nivelul mediu al motivației de a evita eșecul ca urmare a evitării situației de competiție, a evitării eșecului și a existenței fricii de eșec. Dezvoltarea programului se bazează pe următoarele principii: principiul activității; luarea în considerare a particularităților de vârstă și individuale; principiul complicării; utilizarea unui material diversificat; luarea în considerare a sarcinii emoționale a materialului.
5. Am elaborat un program de formare care a constatat din trei etape cu obiective, sarcini și conținut de lucru prezentate.
6. Eficacitatea programului elaborat a fost confirmată prin utilizarea testului „Motivația de realizare”.
7. Ipoteza de cercetare a fost confirmată.

Recomandări

- Să se țină cont de particularitățile psihologice de vârstă ale adolescenților – dorința de a discuta și de a atrage atenția poate fi valorificată prin metode precum evaluarea reciprocă și verificarea între colegi.

- Să fie creată o atmosferă pozitivă în clasă și o atitudine binevoitoare a comunității școlare față de lumea adolescentului.
- Să se desfășoare discuții privind clarificarea scopurilor și idealurilor care trebuie formate.
- Activitățile să fie orientate spre un rezultat concret, care să fie semnificativ din punct de vedere emoțional pentru adolescent.
- În cadrul lecțiilor să se stabilească un scop captivant, să se realizeze activități de evaluare, lucru în grup, forme neconvenționale de învățare, utilizarea ilustrațiilor atractive, integrarea tehnologiilor informaționale.
- Nivelul de dificultate a sarcinii să fie selectat individualizat.
- Să fie formată înțelegerea că succesul poate fi atins doar atunci când sunt depuse eforturi corespunzătoare.
- Să se creeze unele situații ce contribuie la motivarea pentru atingerea succesului.
- Rezultatele activității trebuie întotdeauna evaluate.
- Să se ofere libertatea de alegere și să se dezvolte abilitățile de autocontrol.
- Să se scoată în evidență importanța personalității cadrului didactic pentru adolescent și particularitățile relației dintre ei.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E., TEASDALE, J.D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*. 87 (1), pp. 49-74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>.
2. HORNER, M.S. Performance of men in noncompetitive and interpersonal competitive achievement – oriented situations. *Motivation and achievement*. Washington: Winston, 1961, pp. 237-254.
3. КОРНИЛОВА, Т.В. *Подростки группы риска*. Москва: Юрайт, 2025. ISBN 978-5-534-07748-3.
4. КРУЧИНИН, В.А. *Формирования достижения успеха в подростковом возрасте*. Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. ISBN 978-5-87941-609.
5. МАСЛОУ, А. *Мотивация и личность*. СПб: Питер, 2003. ISBN 5-31800616-7.

ROLUL PARENTAL ÎN PROMOVAREA BUNĂSTĂRII EMOȚIONALE ȘI SOCIALE A ELEVILOR: O ABORDARE EDUCAȚIONALĂ INTEGRATĂ

THE PARENTAL ROLE IN PROMOTING THE EMOTIONAL AND SOCIAL WELL-BEING OF STUDENTS: AN INTEGRATED EDUCATIONAL APPROACH

Veronica CEBAN, *dr., lect. univ.,
Universitatea de Studii Europene din Moldova*

Veronica CEBAN, *PhD, Univ. Lecturer,
University of European Studies of Moldova*
ORCID: 0000-0003-2172-8642
E-mail: veronica.ceban91@mail.ru

CZU: 37.018.1/2

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p359-366

Rezumat. Atât familia, cât și instituția de învățământ reprezintă entități sociale importante care asigură și în același timp sporesc potențialul copilului, contribuind la dezvoltarea armonioasă a acestuia. Întrucât societatea se află în continuă schimbare și evoluție, nivelul de bunăstare al elevilor din spațiul educațional este influențat de o serie de factori interni și externi, care pot duce la tulburări de comportament, scăderea performanțelor academice și o integrare socială deficitară. În acest context, una dintre prioritățile instituțiilor de învățământ este evidențierea rolului familiei în promovarea bunăstării emoționale și sociale a elevilor din spațiul educațional prin parteneriate educaționale între familie, școală și comunitate.

Cuvinte-cheie: familie, bunăstare emoțională, elev, rol parental.

Abstract. Both the family and the educational institution represent important social entities that ensure and, at the same time, enhance the child's potential, contributing to their harmonious development. As society is in constant change and evolution, the level of well-being of students in the educational space is influenced by a series of internal and external factors that can lead to behavioral disorders, decreased academic performance, and poor social integration. In this context, one of the priorities of educational institutions is to highlight the role of the family in promoting the emotional and social well-being of students in the educational space through educational partnerships between family, school, and community.

Keywords: family, emotional well-being, student, parental role.

Într-un context global marcat de schimbări accelerate în domeniile economic, politic, tehnologic și social, procesul de dezvoltare a individului este tot mai mult influențat de capacitatea acestuia de a se adapta emoțional și cognitiv. Ritmul acestor

transformări nu corespunde întotdeauna ritmurilor biologice și psihologice ale ființei umane, ceea ce poate genera dezechilibre psihoemoționale, mai ales în cazul copiilor și adolescenților. În acest sens, educația modernă este chemată să răspundă provocărilor prin strategii inovatoare care să sprijine formarea unei personalități echilibrate, capabile să facă față provocărilor unei societăți în permanentă schimbare. În aceste condiții, o finalitate imperativă a educației constă în faptul ca instituțiile responsabile de creșterea și educația tinerei generații să identifice strategii, metode și mijloace eficiente sau revoluționare, astfel încât să sprijine dezvoltarea personalității elevului în corelație cu tendințele și cerințele actualei societăți.

Totodată, tendințele și expectanțele societății secolului XXI relevă necesitatea de a forma și dezvolta la copii, ca viitori reprezentanți ai unei societăți prospere, un șir de abilități și competențe, care vizează managementul emoțional, gestionarea eficientă a stresului și depășirea provocărilor cotidiene, asigurând maximă funcționalitate.

În această ordine de idei, studiile științifice relevante în domeniul psihologiei, sociologiei, medicinei și psihiatriei [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] scot în evidență ideea care rezidă în faptul că stabilitatea psihoemoțională reprezintă factorul esențial în promovarea sănătății mintale, susținând procesul de dezvoltare armonioasă a personalității. Prin stabilitate psihoemoțională se subînțelege capacitatea de răspuns emoțional și comportamental la factorii de stres, abilitatea de autoreglare emoțională, reziliența la stres, cât și plasticitatea în rezolvarea provocărilor cotidiene.

În literatura de specialitate [2] sunt reliefate componentele *stării de bine* a persoanei, care cuprind: *acceptarea de sine; dezvoltarea relațiilor pozitive cu ceilalți; autonomia; controlul; existența sensului și a scopului în viață; dezvoltarea personală/autoactualizarea continuă*. Aceleași componente le regăsim și în **Modelul teoretic** elaborat de Ryff, care definește *starea de bine* ca fiind *sănătate psihologică pozitivă*, ce include șase dimensiuni: *acceptarea sinelui, autonomia, creșterea și dezvoltarea continuă, convingerea că viața are un scop și sens, relațiile de calitate cu ceilalți, capacitatea de a gestiona viața și lumea* [apud 6].

În concordanță cu cele menționate, conchidem că familia și instituțiile educaționale, acționând în parteneriat în cadrul procesului educațional, poartă responsabilitatea comună de a stimula și susține dezvoltarea continuă a inteligenței emoționale la copii, contribuind astfel la promovarea bunăstării generale, fapt care le-ar conferi echilibru, confort, siguranță și un sentiment de autorealizare.

Analiza politicilor educaționale naționale [8] ne-a permis să deducem că procesul de adaptare psihosocială și educațională a copiilor în instituțiile de învățământ este unul continuu, fiind determinat de contexte psihosociale reale, de particularitățile psihologice și comportamentale ale copiilor. Cu toate acestea, în

prezentul document este reliefat faptul că există și grupuri vulnerabile care prezintă un risc mai înalt privind adaptarea psihosocială și educațională până la educația secundară, în special a copiilor cu dizabilități, a copiilor în situații de risc sau dificultate, a copiilor care provin din familii vulnerabile.

Pe lângă cele nominalizate, trebuie să precizăm faptul că în sistemul educațional persistă un șir de dificultăți și bariere, care afectează implicit bunăstarea emoțională și socială, printre care se enumeră: diminuarea performanțelor academice și lipsa motivației; creșterea numărului copiilor cu abandon și/sau absenteism școlar; dezvoltarea timpurie a tulburărilor de comportament; creșterea numărului copiilor care prezintă unele tulburări de învățare (dislexie, disgrafie, discalculie etc.).

Conturând chintesența acestui articol, tindem să concentrăm atenția asupra rolului instituției de învățământ în implicarea părinților privind asigurarea unui proces educațional de calitate prin atingerea bunăstării emoționale a fiecărui elev. Prin urmare, pentru a evalua nivelul satisfacției elevilor în școală și calitatea relațiilor interpersonale în grupurile de semeni, am aplicat un chestionar pentru elevi și unul pentru părinți în cadrul Gimnaziului „Gh. Malarciuc” din or. Vatra, unde își fac studiile circa 224 de elevi: 123 de la treapta primară de învățământ; 101 de la treapta gimnazială.

Pentru a asigura o evaluare obiectivă și a identifica nivelul de satisfacție și bunăstare emoțională, chestionarele distribuite respondenților au fost completate în mod anonim, permițându-le să-și exprime liber părerea. Astfel, în perioada februarie-martie 2025, părinții au fost intervievați, aproximativ 85 dintre ei, din ambele trepte de învățământ, au participat la sondaj. În perioada martie-aprilie, elevii de la treapta gimnazială au fost intervievați, iar 73 de elevi au răspuns la chestionar.

Tabelul 1. Evaluarea multidimensională a bunăstării elevilor în context școlar

N r.	Întrebări care s-au regăsit în chestionarul propus părinților	Răspunsul părinților	Întrebări care s-au regăsit în chestionarul propus elevilor	Răspunsul elevilor
1.	Considerați că școala oferă un mediu sigur și prietenos pentru copilul dumneavoastră?	Da – 46,1 %	Cu ce dispoziție vii la școală?	Bună-56,1 %
		Uneori – 13,5 %		Rea-32,9 %
		De cele mai multe ori – 36 %		Tristă-10,9 %

		Nu – 4,5 %		Furioasă-0 %
2.	Cum apreciați comunicarea între școală și părinți?	Foarte bună-36 %	Când te afli în școală, cel mai des te simți?	Foarte bine-2,43 %
		Bună-44,9 %		Bine-65,8 %
		Satisfăcătoare-18 %		Nu prea bine-17 %
		Nestisfăcătoare-1,1 %		Rău-14,6 %
3.	Care sunt principalele probleme pe care le-ați observat la școală?	Program prea încărcat-15 %	Care sunt lucrurile care te fac să te simți trist/ă sau stresat/ă?	Relația cu profesorii-34,1 %
		Lipsa de comunicare între profesori și părinți-9 %		Relația cu colegii-25,6 %
		Comportamentul elevilor - 43 %		Teme prea multe-41,5 %
		Condițiile materiale ale școlii-14 %		Notele-12,2 %
4.	V-ați ciocnit cu cazuri de bullying în școală?	Da, frecvent-10,1 %	Te simți acceptat/acceptată de colegii tăi?	Desigur-64,6 %
		Da, ocazional-28,1 %		Nu întotdeauna-11 %
		Nu am observat-61,8 %		Deloc-13,4 %
		Nu am observat – 1,1 %		De către unii-12,2 %
5.	Considerați că școala ia măsuri eficiente pentru prevenirea și	Da-55,1 %	Ai prieteni apropiați la școală?	Da, mulți-29,2 %
		Parțial-41,6 %		Da, câțiva-65,9 %
		Nu-2,2 %		Nu am prieteni-4,9 %

	combaterea bullying-ului?	Nu cunosc-2 %		Altele-0 %
6.	Cum descrieți relațiile dintre elevi în clasă?	Foarte bune-15,7 %	Crezi că ești apreciat/apreciată de profesorii tăi?	Da, de cele mai multe ori-46,3 %
		Bune-67,4 %		Nu mereu-19,5 %
		Tensionate uneori-12,4 %		De unii doar-18,3 %
		Conflictuale-7,9 %		Deloc-14,6 %
7.	Cum apreciați relația copilului dumneavoastră cu profesorii?	Foarte bună-43,8 %	Crezi că ești motivat/motivată să înveți?	La unele discipline-17 %
		Bună-43 %		Nu, deloc-31,7 %
		Neutră-12,4 %		Urăsc unele discipline-1,2 %
		Dificilă-1,1 %		În principiu da-50 %

Analizând componentele *stării de bine* a elevilor în context educațional, datele obținute în urma interviuării părinților relevă că aproximativ 82,1 % dintre aceștia consideră că școala oferă un mediu sigur și prietenos copiilor. De asemenea, 67,4 % dintre respondenți apreciază relațiile interpersonale dintre elevi ca fiind bune, echilibrate și armonioase. 86,8 % dintre părinți au evaluat relația dintre profesori și elevi ca fiind „foarte bună” sau „bună”.

Sintetizând datele expuse în tabelul 1, tindem să trasăm principiile bunăstării socio-emoționale la elevi, care sunt conturate, pe de o parte, în mediul familial, pe de altă parte, în sistemul educațional.

Așadar, mediul familial contribuie semnificativ la formarea și creșterea sentimentului de bunăstare generală a copilului prin: climatul familial, stilul parental educativ, metodele și strategiile educative aplicate, relațiile interpersonale stabilite între membrii familiei, cât și prin intermediul parteneriatului educațional școală-familie.

Rezultatele obținute în urma interviuării elevilor reflectă că aproximativ 65,8 % dintre aceștia declară că se simt bine în cadrul instituției de învățământ, iar 56,1 % dintre respondenți afirmă că vin la școală cu o dispoziție pozitivă. Totodată, 41,5 % dintre elevi afirmă că nivelul de dificultate și volumul temelor pentru acasă le generează disconfort emoțional. În același timp, 34,1 % se declară afectați de

tensiuni în relația cu anumite cadre didactice, iar 25,6 % resimt stres în interacțiunile cu colegii de clasă.

Astfel, analiza integrată a răspunsurilor oferite de părinți și elevi evidențiază că bunăstarea emoțională a elevilor este influențată de o serie de factori esențiali, interconectați, care joacă un rol decisiv în procesul educațional.

În acest context, în cadrul IP Gimnaziul „Gh. Malarciuc” a fost conceput și pus în aplicare un *Mecanism interconex axat pe susținerea bunăstării emoționale a elevilor în mediul educațional*. Acest demers are drept obiectiv esențial crearea și consolidarea unui mediu educațional echilibrat și sănătos, bazat pe o colaborare activă și constantă cu familia și comunitatea.

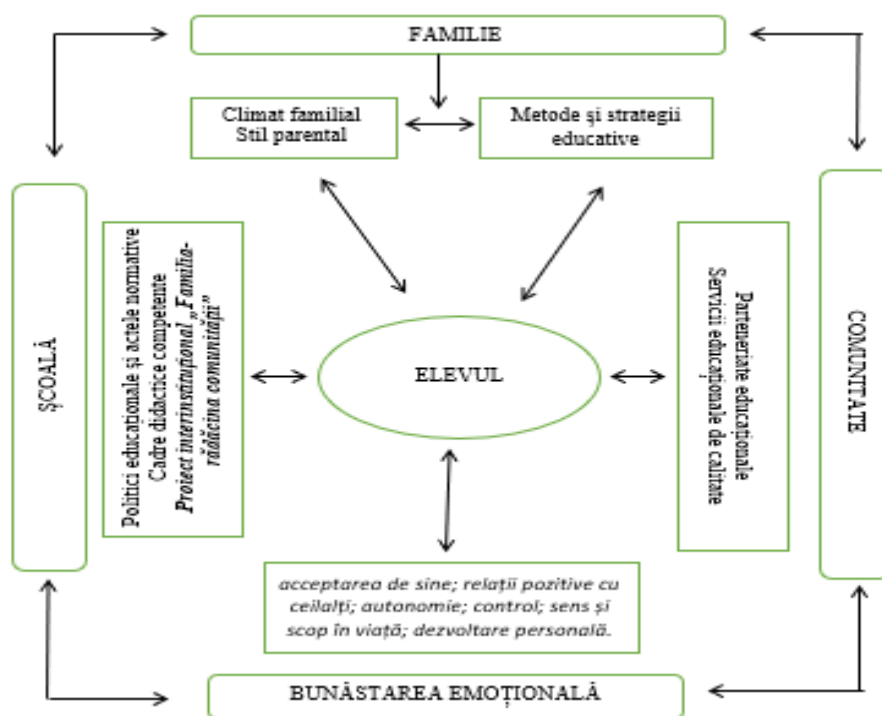


Figura 1. Mecanism interconex axat pe susținerea bunăstării emoționale a elevilor în mediul educațional

Analizând interacțiunile dintre școală, familie și comunitate (vezi figura 1), subliniem că fiecare dintre aceste entități îndeplinește funcții și responsabilități esențiale în sprijinul dezvoltării integrale a copilului.

Astfel, se observă că școala are rolul de a asigura integrarea eficientă a elevului în mediul educațional și social prin intermediul aplicării actelor normative și a politicilor educaționale existente. Familia, la rândul său, sprijină acest demers prin

asigurarea unui climat familial armonios și stabil (relații interpersonale echilibrate, rezolvarea eficientă a dificultăților existențiale în vederea sporirii rezilienței față de stres, realizarea funcțiilor familiale: reproductivă, economică, socială, psihologică, educativă etc.). Stilul parental educativ corelat cu metode și strategii educative pozitive reprezintă o altă dimensiune importantă ce asigură bunăstarea generală a copilului.

Parteneriatele educaționale și implicarea comunitară consolidează intervențiile familiei și ale școlii, generând efecte pozitive asupra dezvoltării emoționale și sociale a copilului. Drept urmare, a fost conceput un Proiect interinstituțional școală-familie-comunitate „Familia – rădăcina comunității”, desfășurat la nivel de comunitate (or. Vatra) în perioada 16-18 mai. Prin intermediul acestui proiect ne-am propus: promovarea și perpetuarea valorilor familiale în rândul comunității; promovarea unui stil și mod de viață sănătos; cultivarea atitudinii responsabile și conștiente față de obiceiuri și tradiții familiale; consolidarea parteneriatului educațional între familie și școală, prin organizarea activităților comune menite să crească implicarea părinților; creșterea gradului de coeziune socială în rândul membrilor comunității. Toate aceste intervenții converg spre un obiectiv comun: susținerea bunăstării emoționale și sociale a copilului, ca fundament al integrării sale în comunitate și al reușitei școlare.

În concluzie conturăm ideea că articolul abordează în mod coerent și fundamentat problematica bunăstării emoționale a elevilor în mediul școlar, reliefând importanța colaborării dintre familie, școală și comunitate în susținerea dezvoltării armonioase a copilului. Din punct de vedere teoretic, studiul valorifică perspective interdisciplinare relevante, oferind o înțelegere integrată asupra factorilor care influențează stabilitatea psihoemoțională și starea de bine a elevilor. Totodată, sunt evidențiate modele conceptuale moderne, precum modelul Ryff, care fundamentează științific importanța inteligenței emoționale în formarea personalității copilului.

Din perspectivă practică, articolul prezintă o investigație aplicată în mediul educațional prin intermediul unui studiu de caz realizat la nivelul Gimnaziului „Gh. Malarciuc”, completat de analize și reflecții asupra percepțiilor elevilor și părinților. De asemenea, elaborarea și implementarea unui *Mecanism interconex axat pe susținerea bunăstării emoționale a elevilor în mediul educațional* oferă un model concret de intervenție. Astfel, articolul contribuie atât la dezvoltarea cunoașterii științifice în domeniul educațional, cât și la orientarea practicienilor spre strategii de susținere eficientă a bunăstării emoționale a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. COJOCEA, M., PETCU, I., MILĂȘAN, A. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice*. București, 2021. ISBN 978-973-0-34588-9.
2. CUZNEȚOV, L. *Consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău, 2018. ISBN 978-9975-3232-1-5.
3. DIKEL, W. *Sănătatea mintală a elevului. Ghid pentru personalul didactic*. București, 2015. ISBN 978-606-719-377-0.
4. GREENE, R.W. *Cum să îmbunătățim disciplina copiilor la școală*. București: Orizonturi, 2015. ISBN 978-973-736-292-6.
5. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Trei, 2014. ISBN 978-606-719-058-8.
6. PALADI, O., POTÂNG, A., TURCHINĂ, T., TARNOVSCHI, A., TOMA, N. *Starea de bine în școală. Ghid metodologic*. Chișinău, 2024. ISBN 978-5-86654-109-6.
7. ROBINSON, S.K., ARONICA, L. *Tu, copilul tău și școala. Cum să ajungi la cea mai bună educație*. București: Publica, 2018. ISBN 978-606-722-294-4.
8. *Program de implementare a strategiei de dezvoltare „Educația 2030” pentru anii 2023-2025*. Disponibil: [program_22_11_2022.docx](#).

**CONTRIBUȚIA METODEI „VIDEO INTERACTION TRAINING”
PENTRU CREȘTEREA STĂRII DE BINE A ELEVULUI
CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE¹⁷**

**THE CONTRIBUTION OF VIDEO INTERACTION TRAINING METHOD
TO ENHANCING THE WELL-BEING OF STUDENTS
WITH LEARNING DIFFICULTIES**

Adriana CIOBANU, *dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Daniela GIURGEA, *doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Adriana CIOBANU, *PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-3836-3651
E-mail:ciobanu.adrian@upsc.md*

Daniela GIURGEA, *PhD student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0007-5163-3130
E-mail:giurcea.daniela@yahoo.com*

CZU: 376.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p367-376

Rezumat. În contextul educației moderne, bunăstarea elevilor a devenit o prioritate absolută, alături de performanța academică. Studiile arată că elevii care se simt în siguranță, ascultați și susținuți emoțional sunt mai motivați, mai implicați și obțin rezultate academice mai bune. În cadrul educației incluzive și centrate pe nevoi, dezvoltarea personalității elevilor cu dificultăți de învățare devine o prioritate esențială. Acești elevi au nevoie nu doar de sprijin academic, ci și de intervenții adecvate pentru a le dezvolta și consolida încrederea în sine, autonomia și motivația personală – întreaga lor personalitate. Metoda „Video Interaction Training” (VIT) este o abordare inovatoare, recunoscută pentru eficacitatea sa, care își propune să îmbunătățească comunicarea și relațiile interpersonale prin analizarea clipurilor video ale interacțiunilor reale din clasă. Aceasta oferă oportunitatea de a reflecta asupra acestor interacțiuni, de a identifica comportamente pozitive și de a încuraja relații constructive care susțin dezvoltarea personală a elevilor, în special a celor cu dificultăți de învățare. Metoda VIT permite observarea comportamentelor pozitive și reflecția asupra

¹⁷ Articolul este elaborat în cadrul subprogramului de cercetare științifică „Mecanisme psihologice de asigurare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

stilurilor de comunicare. Obiectivul acestui articol este de a evidenția modul în care VIT contribuie la îmbunătățirea climatului educațional și, implicit, la dezvoltarea personalității și bunăstării elevilor.

Cuvinte-cheie: climat educațional, dificultăți de învățare, metode inovatoare, bunăstare, personalitatea elevului.

Abstract. In the context of modern education, the well-being of students has become a top priority, alongside academic performance. Studies show that students who feel safe, listened to, and emotionally supported are more motivated, more engaged, and achieve better academic results. In the framework of inclusive and needs-centered education, the personality development of students with learning difficulties becomes an essential priority. These students need not only academic support, but also appropriate interventions to develop and strengthen their self-confidence, autonomy, and personal motivation—their entire personality. The Video Interaction Training (VIT) method is an innovative approach, recognized for its effectiveness, which aims to improve communication and interpersonal relationships by analyzing video clips of real classroom interactions. It provides the opportunity to reflect on these interactions, identify positive behaviors, and encourage constructive relationships that support the personal development of students, especially those with learning difficulties. The VIT method allows for the observation of positive behaviors and reflection on communication styles. The objective of this paper is to highlight how VIT contributes to improving the educational climate and, implicitly, to the development of students' personality and well-being.

Keywords: educational climate, learning difficulties, innovative methods, well-being, student personality.

În contextul educației moderne, starea de bine a elevului a devenit un obiectiv prioritar, alături de performanțele academice. Studiile arată că elevii care se simt în siguranță, care se simt ascultați și susținuți emoțional sunt mai motivați, mai implicați și au rezultate școlare mai bune.

Starea de bine a elevului în școală este influențată de mai mulți factori: relația cu profesorii, acceptarea socială, sentimentul de apartenență și percepția asupra propriei valori. Starea de bine a elevilor reprezintă un factor esențial în dezvoltarea armonioasă a acestora, în influențarea performanțelor academice și în modelarea comportamentelor sociale. În acest context, metodele inovative care susțin relațiile pozitive profesor-elev și elev-elev sunt din ce în ce mai valorizate.

În contextul educației incluzive și centrate pe nevoile individuale ale elevului, dezvoltarea personalității elevului cu dificultăți de învățare devine o prioritate esențială. Acești elevi au nevoie nu doar de sprijin academic, ci și de intervenții adecvate, personalizate, cu impact în dimensiunea socio-emoțională, care să le consolideze încrederea în sine, autonomia și motivația personală, toate contribuind la dezvoltarea personalității elevului.

Termenul „dificultate de învățare” are mai multe semnificații, în funcție de spațiul în care se folosește și de încărcătura psihologică, pedagogică sau socială;

există o paletă foarte largă de termeni și concepte, legate de învățarea școlară, care se corelează cu conceptul de dificultate de învățare: „copii în dificultate, abateri sau dificultăți de dezvoltare cu accentul pe latura biopsihologică, inabilități școlare, debilitate școlară, dificultăți școlare, dificultăți la învățatură, disritmii de învățare, disfuncționalități ale învățării” [17, p. 28].

În analiza terminologică a dnei prof. Ecaterina Vrășmaș „există o diferență între tulburarea de învățare ca formă de dizabilitate și dificultatea specifică (care este o «dizabilitate specifică»), adică o formă mai severă și mai profundă” [17, p. 23], considerând că „diferența vine din aceea că tulburarea, ca formă de dizabilitate de învățare, poate fi înlăturată cu metode adecvate, pentru că este nedefinită, ancorată într-o anumită perioadă a dezvoltării, care depinde de intervenție și ocazii de stimulare”, în timp ce „dizabilitatea specifică este permanentă, nu se corectează, ci se compensează sau remediază”. Potrivit acesteia, „cel mai potrivit termen pentru problemele școlare ale copiilor, legat și de orientarea curriculară a psiho-pedagogiei, este termenul de dificultăți de învățare. Acesta acoperă toate problemele apărute în dezvoltare și învățare” și „se poate adapta tuturor orientărilor”, întregii diversități de dificultăți, „de la cele grave/specifice/severe la tulburări sau dezordini, până la simplele oscilații ale procesului de învățare” [17, p. 14].

În comunitatea de elevi dintr-o școală, de fapt în întreg sistemul de învățământ, fie în învățământul de masă, obișnuit, fie în cel special, se constată diferențe însemnate în ceea ce privește nivelul performanțelor școlare și potențialul de învățare al acestora, fiecare elev fiind în felul său, având particularități psiho-individuale unice. Diferențele pot fi vizibile, identificate cu ochiul liber, însă particularitățile individuale ale fiecăruia și ceea ce-l diferențiază în mod distinct de ceilalți poate necesita investigații și metode speciale care să le evidențieze.

Una dintre metodele emergente și validate științific este „Video Interaction Training” (VIT), un instrument care îmbină observația directă cu analiza interacțiunilor, pentru a stimula comportamente constructive și relații pozitive. Este o abordare inovatoare, recunoscută pentru eficiența sa, care vizează îmbunătățirea comunicării și a relațiilor interpersonale, a relației profesor-elev, prin analizarea unor secvențe video din interacțiunile reale din clasă. Aceasta oferă profesorilor oportunitatea de a reflecta asupra interacțiunilor cu elevii, identificând comportamente pozitive și favorizând relații constructive care susțin dezvoltarea personală a elevilor, în special a celor cu dificultăți de învățare.

Metoda VIT are ca scop sprijinirea cadrelor didactice, a părinților copiilor, tinerilor și familiilor lor pentru a înțelege diferite aspecte comportamentale, pentru a-și îmbunătăți aptitudinile de comunicare și, implicit, obținerea unei stări de bine. Această metodă evidențiază momentele de comunicare eficientă și contribuie la

întărirea comportamentelor pozitive, îi ajută pe oameni să recunoască ceea ce fac bine și să construiască noi comportamente, încurajând și motivând participanții să reflecteze asupra propriului comportament, sprijinindu-se pe materialul filmat. VIT nu este doar o tehnică de analiză, ci un proces de învățare relațională. Prin feedback constructiv și focusare pe ceea ce funcționează bine, elevii sunt încurajați să-și dezvolte încrederea în sine, autoreglarea emoțională și capacitatea de a relaționa cu ceilalți.

Elevii cu dificultăți de învățare (tulburări specifice de învățare: dislexie, disgrafie, discalculie, dispraxie, tulburări de atenție, tulburări de limbaj și comunicare/socializare, probleme de adaptare școlară, tulburări comportamentale/conduită școlară etc.) se confruntă adesea cu stima de sine scăzută, anxietate școlară și izolare socială. VIT poate fi un instrument transformator în lucrul cu acești elevi. În urma aplicării se constată: creșterea încrederii în sine, stimularea comunicării, relații pozitive în clasă.

Unul dintre drepturile fundamentale ale copilului este acela de a fi susținut în valorificarea maximală a propriilor capacități. Este dreptul fiecărui copil la educație și dezvoltare, indiferent de ritmurile și tipologiile dezvoltării și educării.

Pestalozzi a creat un fundament solid pentru înțelegerea profundă și respectul față de individualitatea fiecărui elev. Astfel, moștenirea sa continuă să inspire și să ghideze generații de pedagogi, încurajând o abordare educațională centrată pe respect și înțelegere profundă a nevoilor specifice ale fiecărui elev [6].

Studiile internaționale evidențiază faptul că utilizarea metodei VIT duce la o îmbunătățire a comportamentului social și emoțional al copiilor, în special în rândul celor vulnerabili sau cu nevoi speciale. De exemplu, cercetările realizate de Fukkink [2] și Sanderson [13] demonstrează o corelație pozitivă între utilizarea VIT și dezvoltarea empatiei, autoreglării și stimei de sine.

Într-un alt studiu, Hermans și Verheijen [5] arată cum VIT contribuie la întărirea legăturii afective dintre cadrele didactice și elevii cu comportamente dificile, facilitând astfel dezvoltarea personală și integrarea socială.

În domeniul educațional și familial metoda VIT și-a dovedit eficiența în mod repetat atât pentru elevi, profesori, părinți, cât și pentru întregul climat educațional din școală, familie, contribuind, la obținerea unei stări de bine, cu impact pozitiv și eficient asupra dezvoltării personalității elevilor, în mod special a celor ce întâmpină dificultăți în învățare.

Această metodă s-a dezvoltat în Olanda la începutul anilor 80 ai secolului XX, fiind elaborată de către Harrie Biemans și echipa sa, ca o modalitate de comunicare pentru sprijinirea familiilor cu copii adoptați sau care întâmpinau dificultăți de comunicare. În Scoția și-a început dezvoltarea în 1992, crescând constant, creșterea

datorându-se, în principal, recomandărilor făcute de persoanele implicate, care au beneficiat de efectele acesteia. În Europa și în SUA, s-a răspândit ulterior, în prezent fiind utilizată pe scară largă în diferite domenii, de către mii de practicieni în peste 15 țări ale lumii, pentru a ajuta persoane cu cele mai diverse profesii: asistență socială, educație, sănătate, precum și în managementul afacerilor.

În Olanda, metoda VIT este aplicată în cadrul Centrului de Expertiză Viataal, în școală de elevi cu dizabilități auditive, fiind un *instrument* destinat *observării și identificării* aspectelor comunicării și interacțiunii, la copiii cu limitări auditive și de comunicare (tulburări de spectru autist, ADHD, sindromul Down, dificultăți de învățare etc.) și ca o *posibilitate* în vederea *îmbunătățirii* interacțiunii și a comunicării în climatul educațional și familial. Scopul este identificarea momentelor pozitive de comunicare și învățarea de comportamente constructive prin feedback orientat.

Aplicarea metodei VIT în mediul educațional, ca instrument de intervenție, are impact direct asupra:

- îmbunătățirii comunicării profesor-elev: VIT permite cadrelor didactice să observe și să reflecteze asupra propriilor comportamente în relația cu elevii, încurajând o comunicare empatică și receptivă;
- dezvoltării unui climat pozitiv: înregistrările video scot în evidență comportamente pozitive care pot fi consolidate, promovând un mediu sigur, calm și respectuos în clasă;
- creșterii încrederii și a motivației elevului: prin feedback pozitiv și susținere, elevii dezvoltă o imagine de sine pozitivă și se simt încurajați să se implice în procesul educațional.

Pentru implementarea eficientă a metodei VIT în școală sunt necesare: formatori certificați în VIT, echipamente video adecvate, timp și spațiu pentru analiză și reflecție.

În România, utilizarea metodei VIT este în fază incipientă, fiind implementată în unele școli – centre școlare pentru educație incluzivă (fie la clase, fie în cabinetele de terapii specifice și de compensare, evenimente metodice și științifice), ca urmare a desfășurării proiectului educațional „Matra Rondo”, proiect româno-olandez pentru educația individuală a surzilor, proiect în care au fost implicate trei Centre Școlare pentru Educație Incluzivă (din Vaslui, Buzău și Focșani), adresându-se specialiștilor care lucrează în domeniul îngrijirii și educării copiilor surzi și nu numai, fiind selectate cadre didactice pentru participarea la sesiunile de training în metoda VIT, cursurile fiind susținute de formatori experimentați din cadrul organizației olandeze Viataal, specializați în această metodă de lucru cu imaginile în clasă.

Punctul de vedere al Viataal privind *oamenii* ne arată că suntem *ființe care relaționează*, orientate către sine și către ceilalți, iar comunicarea reprezintă un factor esențial, iar *scopul final* în instruirea interacțiunii și comunicării îl reprezintă creșterea bunăstării, fericirii și dezvoltării personale atât a profesorului, cât și a elevului, a familiei acestuia.

Marleen Janssen definește *interacțiunea* ca proces în care indivizii se influențează prin schimbul mutual de semnale sau comportamente, iar *comunicarea* este văzută ca interacțiune care transferă înțeles, folosind semnale observate și interpretate de către partener. Interacțiunea mai poate fi considerată „vehiculul comunicării”.

Utilizarea metodei în cadrul școlii presupune responsabilitatea de a filma, consilia (prin psihologul-consilier, numit VIT-WORKER) și interviză (în ateliere de lucru) cadrele formate în această metodă. Sunt realizate filmări (secvențe de maximum zece minute), în diverse situații educaționale din școală (activități instructiv-educative, activități de terapii specifice și de compensare, activități/lecții demonstrative în cadrul comisiilor metodice/cerc pedagogic), secvențele filmate surprinzând diferite tipuri de interacțiuni și manifestări comportamentale (activități de predare-învățare, activități corectiv-terapeutice, jocuri, conversații, lecturarea/transcrierea unor texte, timp liber/pauze, efectuarea temelor etc.).

Folosirea videoului în cadrul școlii/clasei presupune parcurgerea unor etape/pași:

1. scurte înregistrări video – se face o filmare video de aproximativ zece minute a unei situații selectate, a unei secvențe din activitate, la nivel individual (focalizarea pe un singur copil), la nivel de grup, clasă, cabinet, școală. Înregistrarea video o face VIT WORKER-ul (cel care filmează și analizează – psihologul-consilier) dar o poate face și profesorul sau un specialist în IT familiarizat cu aceasta metodă. Tipul filmării poate fi mobil, fix sau mixt;
2. microanaliza inițiativei și a receptării (analiza interacțiunii și comunicării) – furnizează profesorului o înțelegere a interacțiunii cu succes și constă în vizionarea imaginilor înregistrate, întâi de profesor, în mod individual, apoi de consilier, în mod individual, și fiecare își alege, în mod independent, trei calități/aspecte pozitive și trei puncte de atenție (ce dorește să schimbe, să facă în alt mod), deci selectează ce momente dorește să le discute, apoi se desfășoară consilierea, care va consta în revizuirea împreună a *calităților* și *punctelor de atenție* selectate (*ședință de feedback*) prin stoparea cadrelor unde se recunosc calități și puncte de atenție. Ceea ce este cel mai important este accentul care cade pe aspectele pozitive, cele negative devenind *capcane* care urmează a fi îmbunătățite.

Exemple de *capcane* în cadrul contactului: toate inițiativele vin din partea profesorului, neacordarea confirmării, ritm prea rapid, adresarea prea multor întrebări etc. Dintre *calitățile* în cadrul contactului pot fi enumerate:

- cunoașterea abilităților și limitărilor copilului;
- puterea de a tăcea;
- să-l facem pe copil centrul comunicării;
- găsirea echilibrului dintre concentrarea asupra sarcinii și concentrarea asupra comunicării.

Dintre *punctele de atenție* în cadrul contactului pot fi enumerate:

1. *caracteristicile copilului* (ce se cunoaște despre copil);
2. *poziționarea în spațiu* (profesorul trebuie să-și pună următoarele întrebări: Copilul vede expresia feței, mișcările gurii, acțiunile și gesturile profesorului? Lumina este suficientă? Este potrivită poziția copilului în raport cu ușa clasei? – copilul cu limitări auditive, în special, nu trebuie să stea cu spatele la ușă). Este ceva schimbat în rutina copilului? – cu referire la copilul cu autism, în mod special;
3. *poziționarea unul față de celălalt* (profesorul să fie la același nivel al privirii, în fața copilului sau în unghi de 90^0 față de copil);
4. *solicitarea atenției* (condiție importantă pentru a ajunge la interacțiune și comunicare) – se face prin atingeri rapide, se face din mână în câmpul vizual al copilului (copilul cu limitări auditive, în special), inițierea unui joc, ajustarea vocii – nu se vorbește tare când copilul este protezat auditiv sau cu autism (care este desincronizat senzorial și are o sensibilitate/reactivitate aparte față de zgomote sau voce ridicată);
5. *programarea timpului* (în conversația cu mai mult de o persoană copilul are întotdeauna nevoie de ceva mai mult timp pentru a se schimba de la o persoană la alta, așteptându-și fiecare rândul fără să se interpună între ei);
6. *începerea, terminarea și întreruperea unei interacțiuni/comunicări* (informarea copilului despre factorii care se intersectează sau întrerup interacțiunea – *se numește* (i se explică, îl face atent pe copil) acțiunea propriului comportament ulterioară întreruperii interacțiunii);
7. *tempoul/ritmul comunicării* cu copilul (acțiunea trebuie adaptată la ritmul copilului):
 - profesorul pune în practică punctele de atenție în situații zilnice;
 - se face o a doua înregistrare și revizuire;
 - alegerea de momente noi pentru a pune în practică (atunci când problematica inițială vizată în prima filmare a fost depășită cu succes);

- profesorul scrie un raport despre punctele de atenție și rezultatele întregului proces.

Acest proces se poate repeta până se obține succesul scontat, numărul sesiunilor de feedback variind în funcție de nevoile participanților [14].

Este important să se perceapă interacțiunea în relație cu varii aspecte ale comportamentului profesorului și să acorde atenție echilibrului dintre individ și grup. Punctul de plecare în analiza interacțiunii este comportamentul profesorului. Comportamentul, atitudinea și faptele profesorului conturează climatul educațional, reflectându-se în cele trei aspecte componente: 1. *metode și curriculum*: stilul de predare, metodele și materialele folosite, obiectivele propuse, viteza și nivelul de dificultate; 2. *managementul clasei*: cum este organizată clasa, care este rutina zilnică; 3. *interacțiunea*: relația dintre profesor și elevi, cum se descurcă cu elevii, se plac reciproc sau nu. Aceste trei aspecte care formează climatul educațional din clasă vor ghida observațiile și analiza înregistrărilor.

Interacțiunea este un aspect esențial al climatului educațional din clasă/scoală, dar trebuie completată de celelalte două aspecte, metode și curriculum, și managementul clasei. Doar interacțiunea eficientă nu este suficientă: interacțiunea eficientă nu poate compensa metodele insuficiente sau managementul neorganizat al clasei [14].

Protocolul Centrului de Expertiză Viataal privind educația video conține următoarele aspecte:

- introducere: analiza video este un instrument puternic pentru profesionalizarea cadrelor didactice în cadrul unităților de educație Viataal;
- obiective: în timpul comunicării se întâmplă atât de multe lucruri în același timp, încât este imposibil să le înregistrăm cu ochiul liber. Comunicarea poate fi studiată îndeaproape numai prin înregistrarea ei. De la semnalele mari până la cea mai mică clipire a ochiului, camera va înregistra obiectiv cum se desfășoară interacțiunea și comunicarea;
- puncte de plecare ale lucrului cu analiza video:
 - se concentrează pe a face vizibile și a crește calitățile și potențialul profesorului și elevului;
 - oferă o oportunitate pentru autorefecție, astfel crescând conștientizarea, buna cunoaștere și responsabilitatea;
 - crește sensibilitatea și reacția profesorului;
 - conduce la discuții mai eficiente;
- domenii de aplicare:
 - VIA (analiza interacțiunii video) – microanaliza este orientată spre elev;

- VIV (sprijinul interacțiunii video) – instrument de sprijin pentru pregătirea personalului Viataal, ajutându-i să autorefecte propriul comportament;
- VHT (formarea video acasă – Video Home Training) – instrument de sprijin pentru pregătirea părinților și elevilor în mediul propriei locuințe prin reflecție asupra propriilor acțiuni;
- program educațional (sprijinul în interacțiune și comunicare) – un curs pentru profesorii noi și cei cu experiență, pentru a interpreta cunoștințe specifice despre managementul clasei, capacitățile și limitările elevului;
- SVIB (sprijinul interacțiunii video în cadrul școlii – School Video Interaction Support) – instrument de pregătire pentru a-i ajuta pe profesori să reflecteze asupra celor trei arii esențiale ale climatului educațional din clasă/școală: interacțiune, managementul clasei și didactică;

e) condiții:

- *aspecte etice* – filmarea video, ca instrument de feedback, este provocatoare; este necesar să se poată lucra cu suficientă încredere pe parcursul efectuării analizei video;

- *confidențialitate* – înregistrările video, rapoartele, notele scrise trebuie depozitate într-un cabinet/dulap încuiat, securizat, regulile fiind foarte stricte în ceea ce privește accesul la datele înregistrate, existând un *regulament de confidențialitate* (pentru profesori, elevi, părinți, consilier etc.);

f) drepturi și reguli: *demnitate, profesionalism, reprezentanți legali* ai copilului (aceștia au dreptul de acces la imagini numai dacă înregistrarea gravitează în jurul elevului implicat), *părți terțe* – distribuirea informațiilor către părțile terțe nu este permisă fără acordul scris al părților implicate [14].

Beneficiile aduse de utilizarea acestei metode: - participanții devin mult mai conștienți de propriile abilități de comunicare eficientă prin vizualizarea lor în cadrul interacțiunii;

- punctele lor de vedere privind situația de comunicare respectivă sunt ascultate, consilierul putând ghida și răspunde la orice nedumerire;

- participanții se simt mai puternici, mai încrezători în propriile abilități. Relațiile, interacțiunile și comportamentul lor se pot dezvolta considerabil în măsura în care aceștia își schimbă stilul de comunicare.

Comunicarea poate fi studiată îndeaproape numai prin înregistrarea ei. De la semnalele mari până la cea mai mică clipire a ochiului, camera va înregistra obiectiv cum se desfășoară interacțiunea și comunicarea, având astfel posibilitatea îmbunătățirii sau creării unei stări de bine.

Metoda Video Interaction Training reprezintă un instrument valoros pentru îmbunătățirea calității interacțiunii educaționale, pentru dezvoltarea personalității și

pentru creșterea stării de bine a elevilor. Prin promovarea unei comunicări pozitive, bazate pe încredere și respect reciproc, VIT contribuie la formarea unui climat educațional sănătos, esențial pentru dezvoltarea emoțională și socială a copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014. ISBN 9789734640416.
2. FUKKINK, R.G. Video feedback in widescreen: A meta-analysis of family programs. *Clinical Psychology Review*. 2008, vol. 28, no. 6. ISSN 0272-7358.
3. GHERGUȚ, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Polirom, 2011. ISBN 978-973-46-1965-8.
4. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE, M. *Psihologia copilului*. București: EDP, 1998. ISBN 973-30-37710.
5. HERMANS, C., VERHEIJEN, R. Video Interaction Guidance in schools: Exploring impact on teacher-student relationships. *Educational Psychology in Practice*. 2013, vol. 29, no. 4. ISSN 0266-7363.
6. <https://edulike.ro/figura-emblematica-a-lui-johann-heinrich-pestalozzi-si-contributia-sa-inestimabila-la-dezvoltarea-sistemului-educational/> [accesat 2025-06-23].
7. KOKKINOS, C.M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 2007, vol. 77, no. 1. ISSN 0007-0998.
8. MUREȘANU, C. *Pestalozzi și școala creatoare*. Constanța: Institutul de Arte Grafice al ziarului „Dobrogea jună”, 1927.
9. MURPHY, J., HALL, K. Overcoming communication barriers: The value of interaction-based observation. *Educational Research*. 2011, vol. 53, no. 1. ISSN 0013-1881.
10. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Ediția a 3-a, revăzută. Iași: Polirom, 2006. ISBN (10) 973-46-0313-2.
11. Proiect Româno-olandez pentru educația individuală a surzilor, RONDO, proiect finanțat prin Programul de sprijinire a tranziției sociale din țările din Europa Centrală și de Est (MATRA) al Ministerului de Externe al Olandei.
12. RACU, Ig., RACU, Iu. *Psihodiagnosticul anxietății la copii de diferite vârste: (Ghid practic)*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2021. ISBN 978-9975-46-522-9.
13. SANDERSON, H. The impact of Video Interaction Guidance on teaching practices in primary schools. *British Journal of Special Education*. 2012, vol. 39, no. 3. ISSN 0952-3383.
14. SUCIU, I., POSTOLACHE, A.M.; ROMÂNESCU, P. *Ghid orientativ de instrumente, materiale și tehnici specifice psihologului școlar din școlile pentru deficienți de auz*. Vaslui: MEDIA SIND, 2010.
15. VAN DER VEER, R., VALENTIJN, L. Enhancing teacher sensitivity: VIG as a tool for reflection. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2016, vol. 24, no. 3. ISSN 1350-293X.
16. VERZA, F.E. *Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate*. București: Humanitas, 2004. ISBN 973-86055-1-2.
17. VRĂȘMAȘ, E. *Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație*. 2007, pp. 14, 23, 28. ISBN 978-973-98-1.

EFECTE PSIHO-SOCIOECONOMICE ALE MIGRAȚIEI ASUPRA FAMILIILOR DIN MAREA BRITANIE

PSYCHO-SOCIAL-ECONOMIC EFFECTS OF MIGRATION ON FAMILIES IN GREAT BRITAIN

Nadejda CHIPERI, *dr., lect. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Nadejda CHIPERI, *PhD, Univ. Lecturer,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8172-7735
E-mail: chiperi.nadejda@upsc.md*

CZU: 316.356.2:314.74

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p377-383

Rezumat. Multe familii au emigrat, dar se știe puțin despre impactul acestui fapt asupra sănătății lor. Am investigat bunăstarea psihologică a copiilor din aceste familii stabilite în Marea Britanie. Modelul din Moldova a arătat că au mai multe șanse de a avea o bunăstare psihologică slabă, în comparație cu copiii din familiile nemigrante (Marea Britanie). Acest studiu adoptă o perspectivă a cursului vieții pentru a explora bunăstarea în rândul copiilor (5-14 ani) care au emigrat în copilărie în Regatul Unit. Pe baza sondajului, am analizat care dintre părinți au emigrat și dacă copilul a experimentat o perioadă de autoevaluare a sănătății și bunăstare mentală. Articolul se încheie cu un argument în favoarea înțelegerii mai contextualizate și cu recomandări pentru autorități.

Cuvinte-cheie: familie, emigrație, socializare, copii, stare de bine, adaptare, comunicare.

Abstract. The article examines many families have migrated, but little is known about the impact on their health. We investigated the psychological well-being of children from these families settled in the UK. The Moldovan model showed that they are more likely to have poor psychological well-being, compared with children from non-migrant families (UK). This paper adopts a life course perspective to explore well-being among children (5-14 years) who migrated as children to the UK. Based on the survey we analyze which of the parents migrated and whether the child experienced a period of self-rated health and mental well-being. The paper concludes by arguing for more contextualized understandings and with recommendations for policy makers.

Keywords: family, emigration, socialization, children, wellbeing, adaptation, communication.

Din păcate, fenomenul migrației este actual, având urmări asupra stării de bine și afectând milioane de oameni. Conform cercetătoarei Diana Cheianu-Andrei, migrația forței de muncă are consecințe pozitive și negative în diferite domenii.

Efectele cele mai mari însă le resimt membrii familiei nucleare și extinse [3, p. 41].

În ultimele decenii sunt actuale noi tipuri de familii, create de migrația transnațională. Un număr tot mai mare de părinți din țările cu venituri mici se alătură mișcării globale a lucrătorilor, care este o soluție pentru deficitul forței de muncă din țările mai bogate, cum este Marea Britanie. O trăsătură comună a tuturor acestor migrații este crearea unei familii transnaționale, în care copiii sunt separați de unul sau ambii părinți pe o perioadă îndelungată. Este probabil ca milioane de copii din regiune să crească în prezent în absența mamei, a tatălui sau a ambilor și este nevoie urgentă de o mai bună înțelegere a impactului separării familiei asupra sănătății și bunăstării copiilor lăsați în urmă. Este știut că migrarea în orice loc nou atrage pentru fiecare membru al familiei un șir de adaptări, mai cu seamă pentru familiile care au copii cu nevoi speciale sau dizabilități. Cele mai frecvente manifestări psiho-emoționale descrise de către părinții intervievați sunt: anxietatea, ca urmare a adaptării și integrării copilului în sistemul educațional; sentimentul de vinovăție, cauzat de toate dificultățile întâmpinate de copil în noul mediu; izolarea/singurătatea, ca urmare a comunicării precare sau a lipsei relațiilor interpersonale de tip familial.

Întrebarea noastră este reprezentată în formularea problemei științifice: „Care ar fi calea de a identifica exhaustiv stările psihologice ce apar la copiii ai căror părinți au emigrat?”

În continuare dezvoltăm scopul, ipoteza și metoda selectată și aplicată în vederea soluționării problemei revendicate. Acest studiu se concentrează pe starea de bine a copiilor din Moldova și Marea Britanie, folosind un instrument standardizat pentru a stabili și descrie bunăstarea psihologică. Aceasta este definită ca absența indicatorilor de suferință psihologică. Analiza calitativă a folosit inițial date primare colectate prin diseminarea chestionarului creat *Google.forms*. Sondajul online a cuprins 18 familii având copii cu vârsta cuprinsă între 5 și 14 ani, emigrate în Marea Britanie.

Scopul acestui studiu este de a extinde înțelegerea bunăstării psihologice a copiilor din Moldova emigrați în Marea Britanie.

Ipoteza. Copiii care trăiesc în familii emigrante au o bunăstare psihologică mai slabă (măsurată prin prezența simptomelor emoționale accentuate și a problemelor de conduită) în comparație cu copiii nativi.

Datele colectate în 2019-2024 ca parte a unui studiu de referință transversal privind sănătatea copilului și părinții migranți din Republica Moldova au fost folosite pentru a examina relațiile dintre condițiile socioeconomice a familiei și bunăstarea psihologică a copilului.

Acest studiu a examinat multe aspecte ale familiei emigrante dintr-o perspectivă largă a științelor sociale și în literatura specializată în sănătatea mintală, care s-a concentrat pe implicațiile separării părinte-copil în diferite contexte, inclusiv aranjamentele de viață instabilă.

În unul dintre articolele lui Elspeth Graham se menționează că migrația este ca o strategie de sub existență a familiilor în cadrul Noii Economii a Migrației Forței de Muncă, bazele teoretice ale celei din urmă se află în relațiile de obiect [4, p. 38].

Sistemul Britanic, de fapt, este foarte bine organizat în privința asistenței oferite familiilor cu copii imigranți. Însă rămân unele impedimente, care perturbă accesul la gama de servicii din partea guvernului britanic, și anume:

- bariera lingvistică – necunoașterea limbii engleze la un nivel avansat și fluent împiedică înțelegerea cu exactitate a drepturilor și beneficiilor sau responsabilităților persoanelor emigrante în UK;
- lipsa de informații necesare pentru compensarea și reabilitarea necesităților psihofizice ale copiilor cu dizabilități din familiile imigrante;
- discriminarea, dar într-o formă subtilă, voalată, cu acțiuni indirecte.

Contextul social și cultural al țării de origine poate avea un impact asupra rezultatelor psihologice, în special atunci când obiceiurile locale încurajează implicarea familiei în modelele de atașament, ceea ce afectează creșterea copiilor care sunt născuți în Europa. În al doilea rând, rezultatele negative pentru bunăstarea psihologică a copiilor separați pot varia în timpul diferitelor faze ale migrației și pe parcursul vieții unei persoane [3, p. 45].

Impactul psihologic, social și economic al migrației asupra copiilor și vârstnicilor este explicat și în studiul *Necesități specifice ale copiilor și vârstnicilor rămași fără îngrijirea membrilor de familie plecați la muncă peste hotare*. Acest studiu prezintă consecințe la nivel de familie, comunitate. Motivele pentru migrație includ, dar nu se limitează la lipsa oportunităților de angajare, imposibilitatea de a asigura continuarea studiilor pentru copii etc. Guvernul a fost forțat să adopte o serie de legi pentru a reduce efectele negative ale migrației părinților asupra copiilor, din cauza numărului mare de migranți aflați la muncă peste hotare [3, p. 47].

În analiza comparativă realizată în 2018 de către Rachel Bennett este redată o perspectivă a cursului vieții pentru a explora bunăstarea în rândul tinerilor (18-25 de ani) care au migrat în copilărie în Regatul Unit și Franța. Pe baza anchetelor naționale, Understanding Society (Marea Britanie) și Trajectories and Origins (Franța), au fost analizate efectele separării părinților ce au migrat și copiii acestora. Datele studiului arată că în timp ce majoritatea copiilor au migrat împreună cu părinții lor (86 % în Marea Britanie și 69 % în Franța), cei care au experimentat separarea de părinți pe termen lung (6+ ani) au o bunăstare psihosocială mai slabă în

ambele destinații. Acest lucru sugerează că specificul relației părinte-copil amplifică riscul unor rezultate mai slabe la vârsta adultă timpurie și subliniază faptul că contextul migrației familiale nu este important doar pentru înțelegerea bunăstării migranților în timpul copilăriei, dar și pe măsură ce progresează la vârsta adultă [1, p. 61].

Aspecte metodologice. Cercetarea a fost efectuată prin analiză comparativă. Eșantionul a inclus 18 copii din familii emigrante și 8 familii non-emigrante, 8 copii cu vârsta cuprinsă între 5 și 7 ani și 10 copii cu vârsta cuprinsă între 8 și 14 ani.

A fost elaborat și expus un chestionar din 12 întrebări în format *google.forms*. Acest sondaj online a cuprins cele mai relevante întrebări care a avut ca scop stabilirea stării de bine a subiectului. Au cuprins următoarele domenii: starea emoțională generală, relațiile sociale, adaptarea la școală, identitatea, apartenența etc. În continuare vom prezenta câteva secvențe a itemilor analizați (comunicarea și relațiile părinte-copil):

- comunicarea copiilor în familie este o caracteristică esențială a stării de bine;
- relațiile copiilor cu părinții arată că opiniile lor nu au avut nicio influență asupra deciziei lor de a pleca, asupra sentimentelor lor sau asupra obstacolelor pe care le întâmpină. Întrebați despre beneficiile migrației părinților, majoritatea copiilor au spus că nu este niciunul.

Inițierea comunicării depinde de anumite obiceiuri care s-au format de-a lungul timpului, precum și de specificul muncii părintelui, care are o muncă mai grea și obosește foarte des.

Subiectele discutate cu părinții includ activitățile zilnice ale copiilor, cum ar fi școala și rezultatele școlare, activitățile extracurriculare, sănătatea și, uneori, bucuriile sau dificultățile pe care le întâmpină.

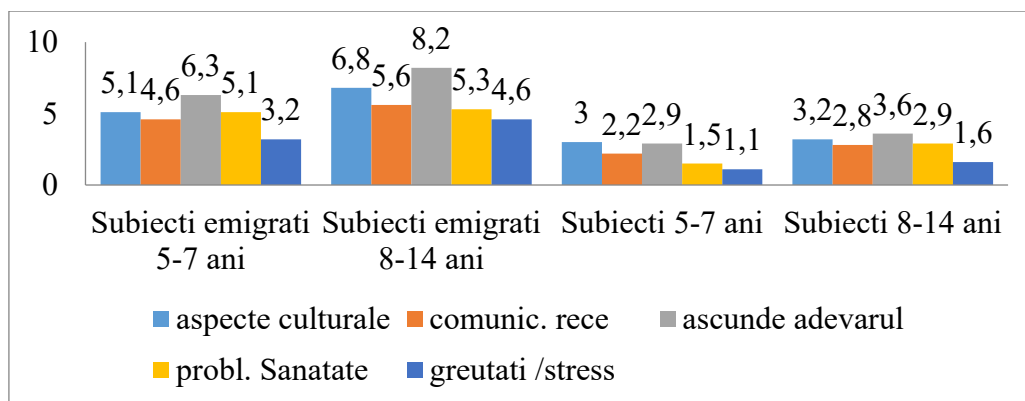


Figura 1. Comunicarea copiilor în familie

Mai puțini părinți (2,8 din 8,2) vorbesc despre aspectele culturale ale țării lor natale. Comunicarea este adesea rezervată. În plus, capacitatea părinților de a comunica cu copiii lor determină rezerve de comunicare. Copiii de 9 ani (5,6 din 100 %) au spus că ei și părinții lor „nu spun” despre probleme sau „cât de grea este viața lor” (4,6). Relația părinților cu copiii este mai puțin sinceră și, uneori, rece, ceea ce îi face să se distanțeze afectiv și să se îndepărteze de ei.

În cazul familiilor emigrante, răspunsul a fost: „Nu îmi spune întotdeauna, pentru a nu mă deprima și a nu mă umple cu probleme personale”. Majoritatea copiilor care au participat la cercetare au subliniat că părinții au făcut tot posibilul să le înțeleagă problemele. Cele de sănătate sau alte obstacole le-au făcut să creadă că părinții lor îi înțeleg și ar trebui să aibă mai multă comunicare cu aceștia. Un exemplu: „Toamna aceasta am avut niște probleme de sănătate. Prima dată când am fost în spital singur, m-a speriat de ce se va întâmpla și ce mi se va spune, dar acum am înțeles că pot merge singur la medic de la 14 ani”.

Prin urmare, sănătatea psiho-emoțională a copiilor este semnificativ afectată de plecarea familiei din țara de origine. Studiul demonstrează că emigrarea părinților a avut un impact asupra multor aspecte ale vieții copiilor, inclusiv asupra relațiilor dintre copii și părinți și a proceselor emoționale primare care conduc viața de familie, inclusiv dezvoltarea personalității copiilor. Cei care au participat la cercetare au menționat următoarele pierderi pe care le-au suferit ca urmare a migrației familiei lor: lipsa copilăriei, a dragostei, ceea ce a dus la „pierderea încrederii în oameni, încă în copilărie”. Copiii din grupa de vârstă 7-14 ani au spus: „Am început să citesc, am început să înțeleg adulții, cum gândesc ei și cum gândesc eu”. Cu toate acestea, copiii sunt furioși și spun adesea: „Am dat vina pe bani, pentru că părinții sunt foarte ocupați... Detest banii, pentru că aceștia nu sunt totul”. Copiii își exprimă nemulțumirea față de părinți. Acest proces se manifestă la unii oameni prin refuzul de a comunica, în timp ce la alții – prin comportamentul rebel.

Copiii au descoperit că părinții trebuie să lucreze mult pentru a-i îngriji, ca să poată schimba modul în care trăiesc în țară. Acest lucru provoacă tristețe, nostalgie și dor. Copiii care au emigrat în Marea Britanie simt că familia nucleară este grav afectată și nu oferă suportul necesar dezvoltării lor armonioase:

- nu asigură nevoile de securitate, protecție, suport emoțional și dragoste din partea părinților;
- face dificilă asigurarea funcțiilor sociale;
- pune în dificultate atașamentul copilului, precum și sentimentul de coeziune și apartenență la familie.

Sănătatea fizică și educația pentru sănătate. Majoritatea copiilor au spus că își consideră sănătatea „bună”. O parte dintre copii și-au exprimat dorința de a avea

un viitor departe de țară, spunând: „Cel mai probabil, peste hotare, pentru că în Moldova nu prea ai posibilități să faci ce-ți dorești”.

Alți copii au subliniat că vor continua să studieze și vor rămâne în Moldova: „În Moldova, pentru că îmi iubesc țara”. Copiii care și-au vizitat părinții peste hotare au spus că ar dori să rămână în Moldova pentru că „cultura în UK nu este ca a noastră, ea este diferită”. Copii cu dorințe de migrație: „Dacă aș fi în locul tatălui meu, mi-aș lua familia”. Este preferabil să fii înconjurat de toată familia în orice locație...

Impactul economic presupune costuri ale vieții foarte ridicate în Marea Britanie. În cazul familiilor cu copii cu dizabilități se presupun cheltuieli suplimentare, cum ar fi terapiile de logopedie, chinetoterapie, echipamente medicale necesare. Multe familii au o stare financiară precară, pentru că unul dintre părinți este nevoit să stea acasă pentru îngrijirea copilului cu SEN (special educational needs). Astfel, apare dependența de beneficii sociale, supraîncărcarea psiho-emoțională, dar și epuizarea fizică a părintelui încadrat în muncă, care ia ore suplimentare (*overtime*), insecuritatea financiară. Pentru argumentare, vom oferi secvențe din două studii de caz:

18. Familia M. (Republica Moldova, Chișinău)

Stabiliți în Wolverhampton, au un băiat de 10 ani cu tulburări din spectrul autist. După multe încercări, așteptări, consultări cu specialiștii și reprezentanții Departamentului educație pe lângă Council, ei au obținut asistență educațională și terapie în școala din cartier (primary school). Tatăl lucrează în construcții (peste 60 de ore pe săptămână), mama este casnică.

Provocări: mama nu cunoaște limba engleză, nu comunică cu publicul larg, are un cerc foarte mic de persoane cu care relaționează (soțul, o vecină din Republica Moldova, emigrată de doi ani). Părinții întâmpină dificultăți în sistemul britanic și nu pot comunica cu învățătorii fără traducător. Cu toate acestea, familia primește asistență logopedică și este îndrumată să meargă la o școală specializată în anul următor. Familia este dependentă parțial de beneficiile sociale și alte indemnizații.

19. Familia S. (Republica Moldova, or. Florești)

Locuiesc în Manchester. Compusă din cinci membrii: părinții și trei copii, unul dintre ei fiind diagnosticat cu TSA. Băiatul are șapte ani. El beneficiază de un asistent social, terapii gratuite oferite prin NHS, este integrat în școala incluzivă, cu un program individual. Părinții au trecut printr-un stres cronic timp de cinci ani și erau epuizați psihic. Abia peste cinci ani au depășit toate provocările sociale de integrare în sistem și starea lor de bine s-a îmbunătățit.

Recomandările din partea familiilor emigrante pentru autorități:

- *Conștientizarea importanței creșterii copiilor în familie:* „Cred că legislația ar trebui să se bazeze pe acest subiect, autoritățile ar trebui să se gândească la

copii, pentru că ei sunt viitorul Republicii Moldova și fiecare copil trebuie să aibă sprijinul părintesc, dând un imbold părinților de a rămâne acasă”.

- *Înființarea activităților extracurriculare* în instituțiile de învățământ: „Pur și simplu, putem vorbi între noi, să îi influențăm pe cei mai mici, care sunt la fel ca noi, să le explicăm că nu părinții sunt vinovați de situația respectivă”.
- *Oferirea de asistență psihologică de către psihologi* de încredere: „Să fie cineva în școală care să ofere sfaturi copiilor”.
- *Crearea locurilor de muncă*: „Am putea vorbi cu cineva mai mare sau cu cei care fac toate legile, ca să fie mai multe locuri de muncă și posibil ca părinții să stea mai mult aici, în Moldova”.
- *Beneficii salariale mai mari*: „Există o mulțime de locuri de muncă în Moldova care pot fi ocupate de indivizi, dar problema nu este în locuri de muncă, ci în salarii. Părinții au plecat cu speranța că vor avea mai multe șanse de a ne întreține și un salariu mai mare”.

BIBLIOGRAFIE

1. BENETT, R., EREIOMENKO, T. Linking the family context of migration during childhood to the well-being of young adults: Evidence from the UK and France. *Population, Space and Place*. 2018, Vol. 24, 7 Disponibil: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/psp.2164> [accesat 2025-04-28].
2. BLINDER, S. *Non-European migration to the UK: Family unification and dependents*. Oxford University, UK, 2016. Disponibil: http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/04/Briefing-Non_EU_Family_and_Dependents.pdf [accesat 2025-03-28].
3. CHEIANU-ANDREI, D. Impactul migrației părinților în opinia copiilor. *Economic growth in the conditions of globalization conference proceedings*. 2022, vol. III. Disponibil: <https://doi.org/10.36004/nier.cdr.2022.16.10> [accesat 2025-04-22].
4. GRAHAM, E., JORDAN, L. Migrant Parents and the Psychological Well-Being of Left-Behind Children in Southeast Asia. *Journal of Marriage and Family*. Spencer Olmstead. 2011, Vol. 73, 4. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00844.x> [accesat 2025-04-06].

METODE PSIHOPEDAGOGICE DE CREȘTERE A STĂRII DE BINE LA ELEVI¹⁸

PSYCHO-PEDAGOGICAL METHODS TO INCREASE WELL-BEING IN STUDENTS

Emilia FURDUI, *cercetător științific,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Emilia FURDUI, *scientific researcher,*
"Ion Creanga " SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6097-8682
E-mail: emilia.furdui@mail.ru

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p384-393

Rezumat. Subiectul abordat în acest articol conferă actualitate și importanță fenomenului de stare psihologică de bine în instituțiile educaționale prin prisma relațiilor interpersonale a elevilor – o temă care trezește tot mai mult interes în spațiul public. În mod special sunt descrise anumite metode specifice de măsurare a stării de bine a elevilor în activitățile psihologice din sistemul de învățământ general. Ca urmare, au fost menționate și alte acțiuni reprezentative ale unei școli, centrate pe elev, și interesele acestuia, cum ar fi: dialogul, colaborarea, lucrul în echipă, cooperarea, comunicarea eficientă, exercițiul pentru creșterea emoțiilor pozitive etc.

Cuvinte-cheie: instituții educaționale, stare de bine, elevi, relații interpersonale, intervenții psihologice.

Abstract. The subject addressed in this article, gives relevance and importance to the phenomenon of psychological well-being in educational institutions through the prism of students' interpersonal relationships - a theme that arouses increasing interest in the public space. In particular, certain specific methods of measuring students' well-being in psychological activities in the general education system are described. As a result, other representative actions of a school, centered on the student and his interests, such as: dialogue, collaboration and teamwork, cooperation, effective communication, exercise for increasing positive emotions, etc.

Keywords: educational institutions, well-being, students, interpersonal relationships, psychological interventions.

Introducere. Construirea unei societăți prospere și echilibrate în contextul actual a devenit o componentă esențială pentru îmbunătățirea calității procesului de

¹⁸ Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

învățare și promovarea stării de bine a elevilor. Discuțiile avansate în acest text sunt focusate pe *consolidarea relațiilor interpersonale*, care implică colaborarea și interacțiunea între elevi, ceea ce contribuie la crearea unui mediu școlar empatic și solidar. În mod specific, menținerea unor relații pozitive are o conotație constructivă, de aceea orice intervenție psihologică trebuie să se întemeieze pe linii de înaltă forță valorică, iar cadrele educaționale au obligația de a promova un anumit sistem al unității de învățământ, al cărui conținutul se reduce la ideea de a-i învăța pe elevi cum să deosebească binele de rău, adevărul de fals, valoarea de nonvaloare etc. Mai mult, promovarea stării de bine în contextul exigențelor cotidiene aduce cu sine provocări și oportunități unice, ce influențează semnificativ percepțiile și experiențele individuale, extind registrul cognitiv și psihocomportamental al elevilor, făcându-i mai flexibili în abordarea situațiilor relaționale de zi cu zi [1, 6, 9].

Starea de bine – factor predominant în dezvoltarea personalității. Conștient sau inconștient, fenomenul de stare de bine este parte componentă a fiecărei persoane, care influențează nu doar propria adaptare, dezvoltare și schimbare, dar și performanțele academice și relațiile interpersonale.

De exemplu, conform teoriei *Broaden-and-Build* (Teoria extinderii și construirii) asupra rolului emoțiilor pozitive, preconizată de Barbara Fredrickson (1998, 2001), stadiile mai sporite ale stării psihologice de bine sunt asociate nivelurilor mai înalte ale interrelaționării și sociabilității, extinzând repertoriul comportamental și câmpul atențional al elevilor, favorizând flexibilitatea cognitivă și creativitatea.

Dacă ar fi să sintetizăm rezultatele cercetărilor pe perioada mai multor ani, putem relata că starea de bine corelează semnificativ și cu nivelul educațional, dimensiunile cele mai influențate fiind perfecționarea capacităților intelectuale, dezvoltarea relațiilor interpersonale și formarea personalității raționale (Ryff și Singer, 2006).

Referindu-ne la Teoria autodeterminării (Self-determination theory), promovată de către Ryan & Deci, 2000; Ryan, 2009, aceasta descrie trei nevoi psihologice de bază: *autonomie, competență și relaționare*. La rândul său, dezvoltarea resurselor personale este asociată cu satisfacerea trebuințelor menționate, relaționate cu starea de bine și menținerea sănătății mintale, tendințe de creștere și determinare a nivelului psiho-emoțional, raportate la criteriul formării unei personalități reale, care reflectă cerințele și posibilitățile societății.

În acest sens, reflectă anumite exigențe și cartea lui Carl Rogers *A Way of Being* (Un fel de a fi), în care autorul descrie „omul de mâine” ca adaptabil, deschis

la experiențe noi, cu multă încredere în sine, relații pozitive și cooperante cu ceilalți cu consecințe benefice în lumea reală.

Însă, prin prisma fundamentării științifice, focusarea pe starea de bine în instituțiile de învățământ nu se referă doar la promovarea unor experiențe care doar ridică tonusul psiho-emotional, ci și la asigurarea elevilor cu strategii și abilități benefice necesare pentru dezvoltarea unor relații valide, autentice și pozitive.

Avem în vedere aici responsabilitatea cadrului educațional orientată asupra unor mecanisme de intervenție, precum:

- organizarea activităților psihologice raportate de criterii ce includ în structura obiectivelor strategii specifice de cunoaștere reciprocă între elevi;
- promovarea învățării prin cooperare/colaborare întru reflectarea dimensiunilor esențiale ale stării de bine în dezvoltarea relațiilor interpersonale pozitive;
- abordarea în procesul educațional a unui stil didactic predominant democratic;
- asigurarea unui climat psihologic, colegial, lipsit de tensiuni ș.a.

De menționat că starea de bine a elevilor le influențează capacitatea de a-și atinge întregul potențial, atunci când mediul școlar este sigur și stabil, iar cadrele educaționale, oferind susținere, facilitează comunicarea liberă și deschisă [6].

Metode interactive de măsurare a stării de bine. În vederea adoptării unor acțiuni de prevenire, compensare și remediere a stării de bine prin prisma dezvoltării relațiilor interpersonale a elevilor, integrarea metodelor de cercetare contemporane este orientată spre realizarea unor obiective ce solicită o abordare creativă, care fundamentează percepția și reprezentarea, contribuie la optimizarea și transformarea acestora în finalități cu impact.

Învățământul modern pune un accent deosebit pe necesitatea de implementare a metodelor psihopedagogice inovative, care, utilizate de către specialiști în demersul didactic, contribuie la:

- pregătirea psihologică a elevilor pentru învățare;
- prevenirea și reducerea influențelor negative ale diferitelor surse perturbatorii;
- asigurarea unui climat favorabil, securizant și pozitiv în clasa de elevi;
- promovarea interacțiunii ș.a.

Bineînțeles că pentru identificarea complexității factorilor de vulnerabilitate, care declanșează dificultăți pe dimensiunea dată, pentru determinarea nivelului psiho-emoțional și comportamental a particularităților individuale de care dispune persoana, precum și pentru precizarea resurselor care să favorizeze starea de bine la elevi, este necesară asigurarea unei **evaluări psihologice** sistematice și realiste.

Așadar, una dintre metodele orientate spre studierea acestor componente rămâne a fi Metoda chestionarului.

În cadrul temei de cercetare ne-am referit la Chestionarul pentru măsurarea stării psihologice de bine. Acesta este alcătuit din 30 de itemi și permite evaluarea a 6 dimensiuni psihologice distincte întru definirea stării de bine: *capacitatea de autonomie, sentimentul de bucurie/fericire, încrederea în propria persoană, scopul, controlul asupra mediului, relațiile interpersonale pozitive cu ceilalți*.

La fel de semnificativ este și testul Ruff pentru măsurarea stării de bine, alcătuit din 42 de itemi, ce se referă la 6 aspecte relevante: *autonomie, adaptabilitate la mediu, dezvoltare personală, relații interpersonale pozitive cu ceilalți, scop și acceptare de sine*.

Interpretarea rezultatelor obținute la ambele chestionare se apreciază prin utilizarea scalei de răspuns de tip Likert, în 7 trepte, cu variații din 3 în 3 indici [1, 8].

Pentru o evaluare mai profundă a nivelului actual al emoțiilor pozitive (well-being sau fericire), începând cu clasele liceale (adolescenți) se poate aplica chestionarul HAPPY, format din 77 de întrebări, care cuprinde pentru evaluare 10 dimensiuni psihologice asociate stării de bine: *fericire, hedonism (plăcere, bucurie), succes, absorbție, scop, relaționare, liniște și independență, speranțe, optimism, reziliență și sinceritate*.

Acesta permite evaluarea în trei direcții: nivelul actual al emoțiilor, trăsăturile psihologice de personalitate și strategiile practice de recuperare a stării de bine. La baza chestionarului HAPPY stă modelul PERMA, propus de M. Seligman, definit cu cele mai recente date ale *evidence based psychology* [10].

Deoarece emoțiile constituie fundamente ale construirii relațiilor interpersonale, care au tendința de a se combina și pot conduce la acțiuni pozitive și negative, devine necesar ca atât actorii procesului educațional, cât și elevii să-și mențină *inspirația, motivația și reziliența în fața provocărilor*.

În acest sens, este importantă „Monitorizarea psihologică a emoțiilor după modele experimentale”. Activitatea se poate realiza prin:

- utilizarea semnelor, desenelor, jocurilor etc., pentru a reda gânduri, idei, sentimente, *după modele* date sau la îndemnul adultului;
- propunerea la o serie de materiale didactice, care-i poate ajuta pe copii să-și înțeleagă și mai bine stările și sentimentele;
- implicarea unor situații reale sau imaginare ș.a.

De asemenea, în acest cadru de idei, pentru gestionarea emoțiilor negative în adolescență, De France & Hollenstein au conceput și utilizat un instrument nou de autoevaluare, și anume *Chestionarul de reglare a sistemelor emoționale* (Reglation

of Emotion Systems Survey, RESS). Acesta conține 38 de itemi reflectați de enunțul: „*Atunci când simt o emoție negativă, reacționez imediat astfel*” și cuprinde 6 scale-calități: distragere (*Distraction*) – sustrage atenția de la anumite situații emoționale; ruminație (*Rumination*) – concentrare pe o experiență emoțională; reevaluare (*Reappraisal*) – modificarea experienței emoționale; suprimare (*Suppression*) – ignorarea/tăinuirea comportamentelor experienței emoționale; implicare (*Engagement*) – implicarea expresivă pentru reducerea experienței emoționale; controlul impulsului/relaxare (*Arousal control*) – controlul componentei emoționale.

Împreună, aceste șase strategii de reglare emoțională corespund celor trei componente, domenii psihologice: cognitivă (*distragere, ruminație și reevaluare*), psiho-comportamentală (*suprimare și implicare*) și fiziologică (*controlul impulsului/relaxare*). Evaluarea răspunsurilor este descrisă după scala de tip Likert, cu scoruri de la 1 (niciodată) la 5 (întotdeauna). Dacă corelarea tuturor itemilor întrunesc scoruri ridicate la o dimensiune sau alta, aceasta semnifică corectitudinea și valoarea metodei pentru utilizarea ei preponderentă [3].

Totodată, suport informațional necesar pentru identificarea resurselor pozitive ale elevilor ne poate oferi Chestionarul „Valori în acțiune, inventarul virtuților”, versiune prescurtată a chestionarului „Values in Action Inventory of Strengths” (VIA-IS), elaborat de către M. Seligman și K. Peterson (2002), care conține 240 de itemi. Ca rezultat al explorării științifice, M. Seligman, a descris trei obiecte principale din perspectiva psihologiei pozitive: *stările emoționale pozitive, trăsăturile de personalitate pozitive și instituțiile sociale pozitive*. Pentru cunoașterea acestor calități se înscrie modelul „24 de resurse personale ale personalității”, care include 24 de calități personale pozitive inerente fiecărui individ, grupate în 6 categorii de virtuți fundamentale (*înțelepciunea și cunoașterea, curajul, umanismul, justiția, cumpătarea și spiritualitatea*) și conține 48 de itemi. Evaluarea are loc după numărul de sarcini îndeplinite corect [7].

O abordare diferențiată în intervențiile psihologice necesare pentru asigurarea stării de bine, care facilitează dezvoltarea relațiilor interpersonale a elevilor, o constituie Sistemul multi-nivellar de suport (SMNS), foarte răspândit în școlile americane. Acesta constituie un cadru integrat și comprehensiv ce se axează pe oferirea de sprijin diferențiat pentru bunăstarea tuturor elevilor, inclusiv a celor cu cerințe educaționale speciale.

Deci, prin prisma acestui sistem se oferă soluții de rezolvare a problemelor, de optimizare a modului de învățare, se asigură cooperare, comunicare, interacțiune și luarea deciziilor argumentate, practicate la toate nivelurile procesului educațional, întru sprijinirea elevilor în reușita academică, comportamentală, socio-emoțională, precum și constituirea unui mediu școlar securizat.

La rândul său, SMNS include trei niveluri care sunt în concordanță cu etapele de prevenție și intervenție psihologică timpurie:

- nivelul I este de natură universală și oferă asistență tuturor elevilor în procesul de predare-învățare, organizarea activităților de dezvoltare socio-emoțională în plan general;

- nivelul II include activități de suport în grupuri mici de care beneficiază mai mult elevii aflați în situații de risc, adică conform cerințelor educaționale speciale identificate;

- nivelul III presupune sprijin individualizat, care se realizează în ședințe specifice, cu grad înalt de intensitate, adresate în special celor mai vulnerabili elevi referitor la starea de bine psihologică și subiectivă.

De regulă, toate trei nivelurile sistemului multi-nivelar reprezintă un ansamblu de relații interdependente, care permanent se modifică, se schimbă, se direcționează din anumite motive.

Astfel, în procesul educațional, formele de suport cresc în intensitate de la un nivel la altul și fac posibilă trecerea copiilor la alt nivel de intervenție, fie graduală în creștere, fie invers, în descreștere [2, 5].

După cum am menționat anterior, starea de bine a elevilor este în interdependența dintre dimensiunile cognitivă, socio-relațională și afectivă a activităților școlare în cadrul cărora se acordă prioritate înțelegerii interacțiunii complexe dintre învățare și dezvoltarea psiho-emoțională pozitivă.

În acest flux de idei, câștigă popularitate metoda: „Învățarea prin proiect”, fundamentată de către Dewey și Kilpatrick în 2000. Investigația aprofundată individual sau în grupuri ține să ridice anumite probleme, teme ce trezesc interesul elevilor, dezvoltă competențele necesare, fiind explicit analizate, având în vedere bunăstarea emoțională a elevilor.

Deci, „Învățarea prin proiect” face școala mai captivantă, dă mai mult sens învățării și orientează spre:

- rezolvarea problemelor reale;
- interdisciplinaritate;
- învățare autentică;
- dezvoltarea încrederii în sine;
- orientarea spre acțiune etc.

În desfășurarea sa, proiectele pot fi: factuale, individuale sau de grup, realizate în școală, în clasă sau în afara clasei, în funcție de conținut, resurse și interese, proiecte centrate pe probleme, în care elevii au autonomie, proiecte mai simple, axate pe satisfacerea curiozității copiilor etc.

Metoda „Învățarea prin proiecte” se organizează în trei etape: de pregătire, derularea propriu-zisă și evaluarea psihologică (feedbackul).

Pentru realizarea optimă a proiectului este important ca, în baza aplicațiilor practice, cadrele educaționale să utilizeze tehnici și metode activ-participative ca: *brainstormingul, activități alternative individuale și de grup, cooperarea, interviul, ancheta* etc. Pentru claritate, se pot folosi fișe cu simboluri, desene, organizatori grafici, adaptate la vârsta elevilor și problema reală.

La finalul proiectului se face evaluarea, care va fi complexă cu accentul pe relaționarea dintre elevi, cu formularea de întrebări care orientează sarcinile de lucru și vizează procesul în ansamblu.

De exemplu, în cazul în care evaluarea se concentrează pe procese ce au în vedere în mod explicit promovarea stării psihologice de bine a elevilor se pot adresa (individual, dar și la nivelul întregii clase) întrebări de genul: „Ce ți-a plăcut ție cel mai mult?”, „Cum te-ai simțit?”, „Cum ați colaborat în cadrul grupului?”, „Ce ați simțit când ați reușit să rezolvați o problemă?”, „Ce ați vrea să faceți altfel data viitoare?”

În acest context, activitățile bazate pe proiect dezvoltă elevului sentimentul utilității, direcționează efortul acestuia către cineva sau ceva, stimulează imaginația, îi dă posibilitatea de a-și transfera cunoștințele spre o aplicație practică și motivarea pentru rezolvarea unor probleme concrete [4, 6].

O altă metodă didactică relativ inovatoare de intervenție psihologică în menținerea stării de bine a elevilor, dar cu un mare potențial de aplicare în activitățile de învățare, este Storytelling-ul (povestirea). Termenul provine din limba engleză și a fost inițiat de către conducătorul Corporației Armstrong International, D. Armstrong. Mai târziu, prin combinarea aspectelor pedagogice, psihologice și sociale, *storytelling-ul*, devine un instrument esențial și complex utilizat în procesul instructiv-educativ, prin care se declanșează motivația pentru învățare, curiozitatea, antrenarea sentimentului de satisfacție și mulțumire a elevilor.

Povestirea este o opțiune eficientă care, în paralel cu alte metode și procedee, este utilizată în practica psihologului școlar prin trei etape: pregătitoare, *focalizarea asupra conținutului povestirii în grupul de elevi și reflecția*. Aplicabilitatea metodei este posibilă prin prezentarea conținuturilor unor povești, basme, legende, mituri, prin intermediul imaginilor, pozelor etc., selectate sau create, care, la rândul lor, pot conduce la formarea unor conexiuni speciale între psiholog și elev.

În cadrul activităților psihologice, metoda aduce cu sine numeroase avantaje, precum:

- satisfacerea nevoii de cunoaștere și afectivitate a elevilor;
- încurajarea emoțiilor pozitive, ca: mândria, bucuria, satisfacția etc.;

- influențarea dinamicii pozitive a motivației de învățare la elevi;
- conectarea emoțiilor intensifică implicarea, interesul grupului sau clasei de elevi și facilitează consolidarea informației;
- stimularea imaginației;
- stabilirea relațiilor interpersonale de prietenie între elevi;
- dezvoltarea responsabilității;
- facilitarea comunicării deschise ș.a.

Or, în context școlar, *storytelling-ul* este produsul mai multor factori cu acțiune conjugată, care, prin mecanismele sale, declanșează starea de bine, care contribuie la restabilirea priorităților valorice ale persoanei.

Având în vedere tangența dintre starea de bine și relațiile interpersonale a elevilor s-a abordat problema exploatării acestei contingente, prin dezvoltarea unor intervenții care să crească recunoștința. De altfel, strategiile focalizate pe sentimentul de recunoștință sunt printre cele mai eficiente intervenții din psihologia pozitivă.

Ca urmare, ne vom referi la una dintre cele mai cunoscute strategii, Lista recunoștinței, concepută de către Emmons și McCullogh et al. În 2003. Este o tehnică simplă ce are drept scop cultivarea emoțiilor pozitive care contribuie la promovarea stării psihologice de bine, consolidarea și menținerea relațiilor interpersonale la elevi. Aceasta poate lua și forma unui jurnal în care elevul, în mod regulat, o dată sau de două ori pe săptămână, înregistrează gândurile, emoțiile, lucruri pentru care este recunoscător, scrisori adresate celor care consideră că i-au impresionat într-un fel sau altul etc., timp de 3-4 săptămâni. Alții pot să-și exprime recunoștința prin desen sau pictură. Se încurajează orice formă de exprimare.

Monitorizarea se realizează în cadrul ședințelor de consiliere psihologică prin adresarea de întrebări, discuții în grup. Fiecare persoană va avea posibilitatea să explice acele momente prin care se exprimă recunoștința. Efectele pot fi confirmate prin etapa de control, adică după terminarea primei intervenții, se realizează a doua – înregistrările se fac deja o dată pe săptămână, timp de 3-4 săptămâni. Metoda dată se prestează analizei din perspectiva: momentului în care se realizează, obiectivelor vizate, consecințelor pe care le determină. Elevii vor avea un discurs introductiv și vor răspunde la întrebările profesorului, colegilor, participând în corpore la procedura de evaluare.

Totodată, acțiunile specifice ale unei școli, centrate pe elev și interesele acestuia, pe care cadrele educaționale trebuie să le cunoască și să le aplice sunt:

- dialogul între partenerii educaționali;
- susținerea cooperării și a învățării active;
- interesele și abilitățile elevului;

- cunoașterea și valorificarea stilurilor de învățare;
- colaborarea și lucrul în echipă;
- comunicarea eficientă;
- dezvoltarea activităților creative;
- inițiativa și responsabilitatea;
- promovarea oportunităților egale;
- participarea elevilor la luarea deciziilor etc.

Concluzii. Metodele sugerate în acest articol au o acțiune multidimensională și exercită o influență considerabilă de optimizare și progres în formarea personalității elevului, responsabilizarea lor în învățare, reglarea psiho-emoțională, asigurarea unui climat relațional de influență pozitivă ce stimulează starea psihologică de bine în rândul elevilor prin comportare, comunicare, socializare.

În același timp, pentru formarea unor generații mai fericite, este nevoie de persoane pregătite profesional și emoțional, care să aplice în mod autentic, sub aspect temporal și situațional, strategiile și metodele specifice educației pozitive.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTOCI, D. *Starea de bine prin prisma exigențelor contemporaneității și perspectivele de viitor*. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/123456789/6082> [accesat 2025-05-10].
2. BULAT, G. *Sistemul multi-nivellar de suport pentru copiii cu cerințe educaționale speciale*. Disponibil: Conf-Asistenta-copiilor-Cerințe-educationale-speciale-2020-p75-80.pdf [accesat 2025-05-25].
3. CONSTANTINESCU, N. Studiu de validare a chestionarului de reglare a sistemelor emoționale (Regulation of emotion systems survey – RESS) pe populația românească. *Revista de psihologie*. 2021, vol. 67, nr. 1. Disponibil: [file:///C:/Users/user/Downloads/STUDIU+PRELIMINAR+DE+VALIDARE+CH+ESTIONAR+DE+REGLARE+SISTEME+EMOTIONALE%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/STUDIU+PRELIMINAR+DE+VALIDARE+CH+ESTIONAR+DE+REGLARE+SISTEME+EMOTIONALE%20(2).pdf) [accesat 2025-05-23].
4. *Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză*. București: Rodawell, 2018. ISBN 978-973-0-28529-1. Disponibil: <https://rodawell.fpse.unibuc.ro/wp-content/uploads/2019/04/RODAWELL.pdf> [accesat 2025-05-20].
5. EGOROVA, M.A. et al. Позитивные стратегии психологической поддержки субъективного благополучия школьников. *Современная зарубежная психология*. 2022, том 11, № 3, с. 38-47. ISSN 2304-4977 (online). doi:10.17759/jmfp.2022110304.
6. FURDUI, E. Interacțiunea dintre starea de bine psihologică și relațiile interpersonale ale elevilor. *Journal of Romanian literary studies*. 2025, No. 40, pp. 813-822. ISSN 2248-3004.
7. Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică: domeniul psihocomportamental. Ghid metodologic. Coord. A. Cucer, J. Racu. Chișinău: S.n. (CEP UPSC), 2022. ISBN 978-9975-46-677-6.

8. RUSNAC, S. Condiții profesionale pentru realizarea stării de bine psihologic: abordare teoretico-conceptuală și experimentală. *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, Iași, România, Moldova, ULIM. Iași: Pan Europe, 2018, pp. 89-106. ISBN 978-973-8483-84-2. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/89-106_0.pdf [accesat 2025-04-26].
9. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice. Culegere de articole*. București, 2021. ISBN 978-973-0-34588-9.
10. TICU, C. *The HAPPY Questionnaire: A Multidimensional Assessment Tool for Well-Being and Happiness Strategies*. (Manuscris). 2025. Disponibil: <https://www.psihoprofile.ro/Content/Questionnaires/1/87/DetaliipentruCercetareHAPPYv2605.pdf> [accesat 2025-05-17].

**DEZVOLTAREA CONTINUĂ A EDUCATORILOR ȘI IMPACTUL
ACESTEIA ASUPRA DEZVOLTĂRII EMOTIIONALE ȘI A STĂRII DE BINE
A COPIILOR CU TSA**

**THE CONTINUOUS DEVELOPMENT OF EDUCATORS AND THE
IMPACT ON THE EMOTIONAL DEVELOPMENT AND WELL-BEING
OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Adriana ONCU, *doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Adriana ONCU, *PhD student,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0008-8745-4262
E-mail: oncu.adriana@upsc.md*

CZU: 376.112.4:376.5

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p394-407

Rezumat. Dezvoltarea profesională continuă a educatorilor este un element crucial în asigurarea unui mediu educațional incluziv care să răspundă nevoilor emoționale ale copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA). În acest articol se explorează legătura dintre participarea educatorilor la programe de educație pe tot parcursul vieții și impactul acestora asupra dezvoltării emoționale și a bunăstării copiilor cu TSA. Printr-o analiză a literaturii existente, publicate între 2015 și 2024, completată cu studii de caz relevante, sunt evidențiate beneficiile formării continue în domenii precum analiza comportamentală aplicată, comunicarea augmentativă și strategiile de management emoțional. Rezultatele sugerează că educatorii pregătiți corespunzător contribuie semnificativ la dezvoltarea autoreglării emoționale a copiilor, reducerea comportamentelor disfuncționale și promovarea adaptabilității sociale. În paralel, educația continuă este asociată cu diminuarea riscului de epuizare profesională și crearea unui climat educațional incluziv și a unei învățări durabile.

Cuvinte-cheie: dezvoltare profesională continuă, educatori, tulburări din spectrul autist, dezvoltare emoțională, incluziune educațională.

Abstract. The continuous professional development of educators is a crucial element in ensuring an inclusive educational environment that meets the emotional needs of children with autism spectrum disorders (ASD). This article explores the link between the participation of educators in lifelong education programs and their impact on the emotional development and well-being of children with ASD. Through an analysis of the existing literature published between 2015 and 2024, complemented with relevant case studies, the benefits of ongoing training in areas such as applied behavioral analysis, augmentative communication and emotional management strategies are highlighted. The results suggest that properly trained educators contribute significantly to the development of emotional self-regulation of children, the reduction of dysfunctional behaviours, and the promotion of social

adaptability. In parallel, continuous education is associated with diminishing the risk of professional burnout and creating an inclusive educational climate and sustainable learning. **Keywords:** continuous professional development, educators, autism spectrum disorders, emotional development, educational inclusion.

Introducere. Contextul cercetării. Cercetarea de față este una exploratorie, având ca scop oferirea unei perspective clare asupra dinamicii procesului de dezvoltare profesională continuă a educatorilor și a modului în care acest proces influențează dezvoltarea emoțională și starea de bine a copiilor cu TSA. În studiu se urmărește investigarea modului în care formarea și perfecționarea continuă a personalului educațional contribuie la crearea unui mediu educațional adaptat, empatic și susținător, în care copiii cu tulburări de spectru autist își pot atinge potențialul emoțional și comportamental.

Ne-am propus în lucrare să analizăm posibilele relații dintre nivelul de dezvoltare profesională a educatorilor, calitatea relației dintre aceștia și copii, precum și climatul psiho-educațional din unitățile de învățământ special sau incluziv. Contextul ales este unul specific – cel al instituțiilor de învățământ care lucrează cu copii cu TSA – oferind un cadru relevant pentru observarea acestor interacțiuni complexe.

Obiectivele cercetării

Obiectivul principal e reprezentat de analiza cantitativă și descriptivă a datelor colectate pentru a avea o imagine de ansamblu a percepției cadrelor didactice cu privire la nevoia de dezvoltare continuă ca o sursă de obținere a unor metode de management eficient al reglării interne și furnizarea de soluții și metode în lucrul copiilor cu TSA.

O1. Identificarea relațiilor semnificative dintre nivelul de dezvoltare profesională continuă a educatorilor și caracteristicile climatului educațional perceput în cadrul instituției. Acest obiectiv urmărește să analizeze în ce măsură formarea continuă influențează practicile educaționale, colaborarea în echipă, și calitatea sprijinului oferit de instituție în lucrul cu elevii cu TSA.

O2. Identificarea relațiilor semnificative dintre nivelul de dezvoltare profesională a educatorilor și indicatorii dezvoltării emoționale și a stării de bine a copiilor cu TSA.

Scopul este de a înțelege dacă o pregătire profesională constantă și relevantă a cadrelor didactice contribuie la o susținere mai eficientă a nevoilor emoționale ale copiilor, facilitând astfel progresul acestora și o integrare mai armonioasă în mediul școlar.

Profilul demografic al respondenților

Gen

100 % dintre respondenți sunt de gen feminin, ceea ce indică o dominare clară a femeilor în domeniul educațional în eșantionul analizat. Acest aspect reflectă realitatea națională, unde majoritatea cadrelor didactice sunt femei.

Vârstă

Intervalul de vârstă variază între 26 și 67 de ani, însă cele mai frecvente grupe de vârstă sunt 35, 49 și 55 de ani.

Distribuția echilibrată între generații oferă o perspectivă diversificată asupra percepțiilor legate de lucrul cu copiii cu TSA.

Experiență în educație

Majoritatea (57,9 %) au peste 10 ani de experiență, ceea ce adaugă greutate opiniilor exprimate.

Doar un procent mic (2,6 %) au sub un an de experiență, ceea ce sugerează un eșantion matur profesional.

Mediu instituțional

- 86,8 % activează în mediul urban, doar 18,4 % – în mediul rural, o tendință care ar putea influența tipul de resurse și formări accesibile.
- 68,4 % lucrează în școli de masă, iar 15,8 % – în instituții de învățământ special, ceea ce confirmă importanța integrării copiilor cu TSA în învățământul de masă.

Experiență directă

- 78,9 % au avut experiență directă cu copii diagnosticați cu TSA – un procent foarte ridicat, indicând contact frecvent în activitatea zilnică.

Formare profesională

- 60,5 % au urmat cursuri de formare axate pe TSA, dar 52,6 % au declarat că aceste cursuri au însumat doar 0-10 ore, ceea ce poate fi considerat insuficient pentru o pregătire temeinică.

Cursurile frecvent urmate includ: incluziune educațională (19), tehnici ABA (6) și managementul comportamentului (5). Alte domenii esențiale (CAA, sprijin emoțional) au fost menționate foarte rar.

Aplicarea instrumentelor

- 76,3 % afirmă că integrează strategii de sprijin emoțional, însă doar o parte utilizează instrumente specifice, precum povești sociale (12) și zone de liniște (12).

Frecvența evaluării emoționale

- 68,4 % evaluează zilnic starea emoțională a elevilor – un indicator pozitiv al implicării active.

Nivel de pregătire perceput

Doar 34,2 % consideră că au resurse și cunoștințe „în mare măsură”, în timp ce 26,3 % se simt slab pregătiți, iar 5,3 % – „deloc”.

Percepția asupra impactului formării

- 68,4 % consideră că formarea profesională continuă contribuie „în foarte mare măsură” la starea de bine a copiilor cu TSA – o concluzie clară privind necesitatea investiției în formare.

- 47,4 % au observat progrese frecvente în plan emoțional ca urmare a aplicării strategiilor învățate.

Nevoi de formare profesională exprimate

Printre nevoile cele mai relevante se numără:

- aprofundarea cunoștințelor existente,
- adaptarea curriculumului,
- integrarea reflexelor primare,
- cursuri de perfecționare dedicate situațiilor severe (grupe separate de copii cu TSA).

Ipoteze de cercetare

1. Există o relație pozitivă semnificativă între participarea educatorilor la programe de formare continuă și percepția acestora în ceea ce presupune progresul în plan emoțional la copiii cu TSA.
2. Educatorii care participă frecvent la cursuri de formare continuă raportează o mai mare încredere în abilitățile lor de a susține dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA.
3. Există o asociere pozitivă între percepția stării emoționale a copiilor cu TSA și frecvența aplicării de practici educaționale incluzive și suportive de către educatori.

Instrument de investigare. Justificarea utilizării și elaborării chestionarului. În contextul cercetării privind dezvoltarea profesională a educatorilor și sprijinul emoțional oferit copiilor cu TSA, a fost elaborat un chestionar cu scopul de a investiga percepțiile, experiențele și nevoile cadrelor didactice implicate în educația acestor copii. Necesitatea acestui instrument a apărut din absența unor chestionare standardizate în limba română care să vizeze specific interacțiunea dintre formarea continuă a educatorilor și impactul emoțional asupra copiilor cu TSA, din perspectiva practicienilor.

Chestionarul a fost elaborat pornind de la o analiză teoretică a literaturii de specialitate internațională [2, 3, 4], care subliniază importanța competențelor profesionale și emoționale ale educatorilor în sprijinirea dezvoltării copiilor cu autism. De asemenea, structura și itemii au fost inspirați și adaptați din instrumente parțial validate, precum Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) și Autism Inclusion Questionnaire for Educators (AIQE), fiind ajustați la contextul educațional românesc.

Chestionarul este compus din patru secțiuni:

1. date demografice (gen, vârstă, experiență profesională);
2. formare profesională în domeniul TSA;
3. practici de sprijin emoțional utilizate în activitatea didactică;
4. percepția asupra stării de bine a copiilor cu TSA și a impactului formării continue.

Instrumentul a fost supus unei validări de conținut prin consultarea a cinci experți în educație specială, psihopedagogie și analiză comportamentală aplicată (ABA), care au oferit feedback privind claritatea, relevanța și acuratețea itemilor. Pe baza sugestiilor primite, itemii au fost revizuiți pentru a corespunde mai bine obiectivelor cercetării și limbajului profesional specific.

Procedura cercetării și metodele de analiză a datelor. Scopul cercetării.

Scopul principal al cercetării a fost identificarea nivelului de formare profesională a cadrelor didactice, a specialiștilor și a altor actori educaționali în ceea ce privește sprijinul emoțional acordat copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA), precum și identificarea nevoilor de dezvoltare profesională ale acestora. Totodată, s-a urmărit evaluarea practicilor actuale privind integrarea emoțională a copiilor cu TSA în mediul educațional.

Designul cercetării. Cercetarea a fost de tip cantitativ, descriptiv, bazată pe aplicarea unui chestionar online structurat. Această metodă a permis colectarea rapidă a unui volum semnificativ de date de la un eșantion diversificat de profesioniști din domeniul educației.

Chestionarul a fost elaborat de cercetători și a inclus atât întrebări cu răspuns închis (cu variante prestabilite), cât și întrebări deschise, pentru a surprinde nuanțele experiențelor personale și ale percepțiilor participanților.

Participanții. Eșantionul a fost alcătuit din 38 de respondenți, toate persoane de sex feminin, cu vârste cuprinse între 26 și 67 de ani, având experiență profesională în domeniul educațional sau conex acestuia. Participanții provin majoritar din mediul urban și activează în școli de masă, instituții de învățământ special, CJRAE, DGASPC sau alte structuri de suport. Participarea la cercetare a fost voluntară și anonimă, fără colectarea de date cu caracter personal, respectând principiile etice ale cercetării în domeniul sociouman.

Instrumentul de cercetare a fost un chestionar online creat prin intermediul platformei Google Forms, care a inclus 18 întrebări. Acestea au vizat aspecte precum:

- experiența profesională în lucrul cu copiii cu TSA;
- formarea profesională anterioară;
- evaluarea propriului nivel de pregătire;

- strategiile de sprijin emoțional utilizate;
- percepția asupra impactului formării asupra bunăstării copiilor cu TSA;
- nevoile de formare identificate de participanți.

Chestionarul a fost distribuit prin canale profesionale, inclusiv grupuri de Facebook destinate cadrelor didactice, rețele educaționale și e-mailuri directe către specialiști din domeniu.

Metode de analiză a datelor. Datele colectate au fost analizate folosind metode de analiză cantitativă și calitativă, după cum urmează:

- **Analiza cantitativă** – răspunsurile la întrebările închise au fost prelucrate și sintetizate sub formă de procente, diagrame și tabele descriptive. Acestea au permis identificarea tendințelor generale și a distribuției răspunsurilor în rândul participanților. Valorile procentuale au fost calculate manual sau cu ajutorul instrumentelor integrate în Google Forms și/sau Excel.
- **Analiza calitativă** – răspunsurile la întrebările deschise au fost supuse unui proces de codificare tematică, în vederea identificării ideilor recurente, a nevoilor exprimate și a sugestiilor formulate de respondenți. Această abordare a oferit profunzime interpretării și a permis completarea aspectelor cantitative cu elemente relevante de context.

Rezultatele obținute au fost apoi sintetizate într-un raport narativ, însoțit de interpretări și concluzii, cu scopul de a evidenția aspectele esențiale privind nivelul de pregătire a cadrelor didactice și practicile de sprijin emoțional aplicate în lucrul cu copiii cu TSA.

Analiza formării continue a educatorilor și impactul asupra sprijinului emoțional al copiilor cu TSA. În această secțiune, am analizat datele colectate din chestionarul aplicat educatorilor pentru a evalua formarea continuă și utilizarea strategiilor de sprijin emoțional în lucrul cu copiii cu TSA.

Rezultatele întrebărilor închise

Întrebare: „Ați urmat un curs de formare în domeniul TSA?”

- **Da:** 25 de răspunsuri.

- **Nu:** 13 răspunsuri.

Frecvența răspunsurilor a fost procesată pentru a obține procentele corespunzătoare:

- **Da:** 65,8 %.

- **Nu:** 34,2 %.

Diagrama de mai jos ilustrează distribuția răspunsurilor: pe axa orizontală sunt opțiunile „da” și „nu”, iar pe axa verticală – numărul de răspunsuri.

Distribuția răspunsurilor: Ați urmat vreun curs de formare în domeniul TSA?

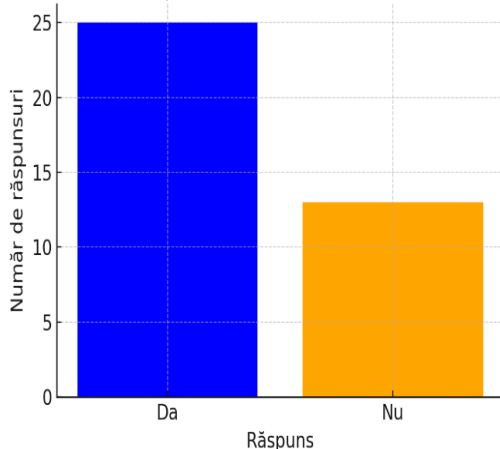


Figura 1. Distribuția răspunsurilor privind formarea continuă în domeniul TSA

Analiza răspunsurilor deschise

Întrebare: „Ce tip de formare ați dori să urmați pentru a sprijini mai eficient copiii cu TSA?”

Teme comune identificate:

- ABA: 15 mențiuni,
- Sprijin emoțional: 8 mențiuni,
- Management comportamental: 5 mențiuni.

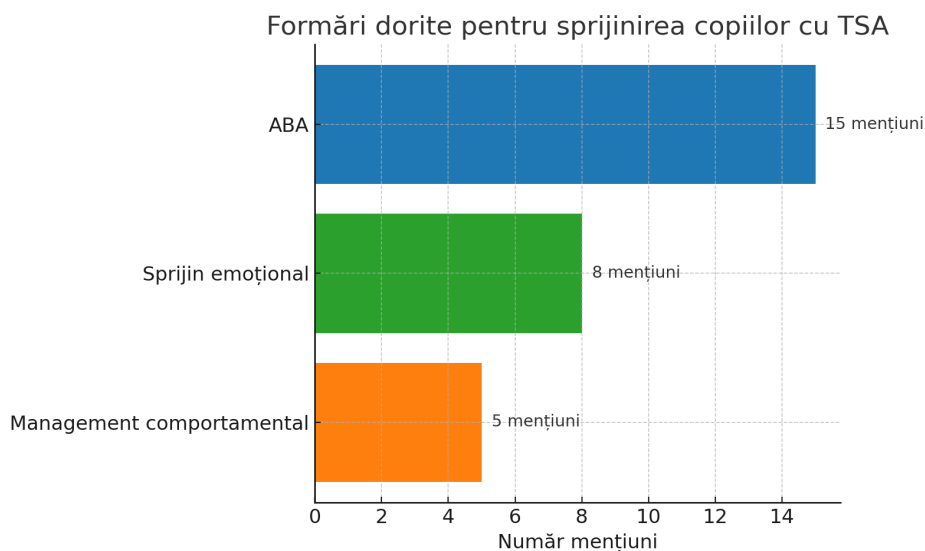


Figura 2. Formările dorite de către educatori pentru sprijinirea copiilor cu TSA

După codificarea tematică a răspunsurilor deschise, am identificat că majoritatea educatorilor exprimă nevoia de formare în domeniul ABA, urmată de necesitatea de sprijin emoțional pentru copii.

Experiența și formarea profesională. Majoritatea respondenților (78,9 %) au avut contact direct cu copii cu TSA, ceea ce sugerează o experiență practică semnificativă în domeniu. Cu toate acestea, doar 60,5 % dintre participanți au urmat cursuri de formare dedicate TSA, iar o proporție semnificativă (36,8 %) nu au beneficiat de o instruire formală în acest sens. De asemenea, mai mult de jumătate dintre respondenți (52,6 %) au dedicat un număr mic de ore (0-10) pentru formare continuă în ultimii doi ani. Aceste date subliniază necesitatea unor programe de formare intensivă și aplicată, care să ofere oportunități mai ample de dezvoltare profesională.

Formarea continuă este percepută ca esențială pentru susținerea dezvoltării emoționale a copiilor cu TSA, majoritatea respondenților (68,4 %) indicând că aceasta contribuie semnificativ la starea de bine a lor.

Tipuri de formări urmate și domeniile abordate. În ceea ce privește tipurile de formare urmate, cele mai frecvente au fost legate de incluziunea educațională (19 respondenți), însă tehnicile ABA (analiza comportamentală aplicată) și managementul comportamentului au fost abordate mai puțin frecvent. Aceasta indică o lacună în formarea practică în domeniul comportamental și al altor intervenții specifice copiilor cu TSA, cum ar fi comunicarea augmentativă și sprijinul emoțional. De asemenea, nevoile de formare evidențiate de respondenți includ aprofundarea cunoștințelor existente și adaptarea curriculumului, ceea ce sugerează o dorință clară de perfecționare a strategiilor educaționale utilizate.

Impactul formării asupra stării de bine a copiilor cu TSA. Educația continuă este asociată cu progrese semnificative în sprijinirea dezvoltării emoționale a copiilor, majoritatea profesorilor observând îmbunătățiri în comportamentul și starea emoțională a acestora ca urmare a aplicării strategiilor învățate.

Strategii de sprijin emoțional. Aproape 76,3 % dintre participanți utilizează activ strategii de sprijin emoțional, cele mai populare fiind poveștile sociale și zonele de liniște. Aceste instrumente sunt utile în gestionarea stresului și a anxietății copiilor cu TSA, însă ar putea fi necesar să fie completate cu tehnici suplimentare care să vizeze mai multe dimensiuni ale dezvoltării emoționale și sociale. În plus, evaluarea zilnică a stării emoționale a copiilor este o practică frecventă (68,4 %), ceea ce reflectă un angajament continuu față de bunăstarea emoțională al acestora.

Nevoi de formare și suport emoțional

Chiar dacă mulți educatori utilizează strategii de sprijin emoțional (76,3 %), doar un număr mic folosesc instrumente specifice, cum ar fi poveștile sociale sau zonele de liniște. De asemenea, doar 34,2 % dintre profesori consideră că au resurse suficiente pentru a face față provocărilor legate de TSA.

Necesitatea de aprofundare a cunoștințelor în domeniu și integrarea unor tehnici mai complexe de sprijin emoțional sunt menționate de aproape jumătate dintre respondenți.

Pregătirea profesională și impactul asupra bunăstării copiilor. Percepția asupra propriei pregătiri a fost variată: doar 34,2 % dintre respondenți se consideră pregătiți în mare măsură, iar 39,5 % – în mică măsură. Aceste date sugerează că, deși există un interes și o disponibilitate de a sprijini copiii cu TSA, mulți profesioniști simt că nu dispun de suficiente cunoștințe și abilități pentru a răspunde adecvat nevoilor acestora. Totuși, 68,4 % dintre respondenți consideră că formarea profesională are un impact semnificativ asupra bunăstării copiilor, ceea ce subliniază importanța continuării inițiativelor de formare în acest domeniu.

Progrese observate și nevoi de formare. Aproape jumătate dintre respondenți (47,4 %) au observat progrese frecvente în comportamentul emoțional al copiilor ca urmare a aplicării formării profesionale. Cu toate acestea, un procent semnificativ de respondenți (31,6 %) au raportat progrese mai puțin frecvente. În acest context, nevoile de formare identificate includ, în mod repetat, cursuri aplicative și intensive care să abordeze cazurile severe de TSA și să integreze metodele de intervenție bazate pe dovezi, cum ar fi ABA și sprijinul emoțional.

Obiective și ipoteze – rezultate și interpretări

H1. Există o relație pozitivă semnificativă între participarea educatorilor la programe de formare continuă și percepția acestora în ceea ce presupune progresul în plan emoțional la copiii cu TSA.

Tabelul 1. Statistici descriptive pentru testul Chi Square

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Cursuri * Progrese	39	100,0%	0	0,0%	39	100,0%

Sunt 39 de cazuri luate în calcul în studiul relației dintre participarea educatorilor la programe de formare continuă și percepția cadrelor didactice asupra potențialelor progrese în plan emoțional la copiii cu TSA.

Tabelul 2. Crosstabulation

Cursuri * Progrese Crosstabulation						
Count						
		Progrese				Total
		1	2	3	4	
Cursuri	1	1	2	9	12	24
	2	1	3	4	7	15
Total		2	5	13	19	39

Tabelul 3. Grad de semnificație a testului Chi Square

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,439 ^a	3	,697
Likelihood Ratio	1,411	3	,703
Linear-by-Linear Association	,477	1	,490
N of Valid Cases	39		
a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,77.			

Conform tabelului 3, se poate confirma că relația dintre concepte nu este semnificativă statistic, deci se acceptă ipoteza de nul aferentă H1.

Tabelul 4 .Testul Phi și Cramer V pentru verificarea puterii relației

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,192	,697
	Cramer's V	,192	,697
N of Valid Cases		39	

Conform tabelului 4, putem concluda că, deși există o relație pozitivă între cele două concepte, aceasta nu este semnificativă statistic.

H2. Educatorii care participă frecvent la cursuri de formare continuă raportează o mai mare încredere în abilitățile lor de a susține dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA.

Tabelul 5. Studiul relației dintre numărul de ore de formare și progresul perceput

Correlations				
			Număr_ore	Progrese
Kendall's tau_b	Număr_ore	Correlation Coefficient	1,000	,248
		Sig. (2-tailed)	.	,080
		N	39	39
	Progrese	Correlation Coefficient	,248	1,000
		Sig. (2-tailed)	,080	.
		N	39	39
Spearman's rho	Număr_ore	Correlation Coefficient	1,000	,284
		Sig. (2-tailed)	.	,080
		N	39	39
	Progrese	Correlation Coefficient	,284	1,000
		Sig. (2-tailed)	,080	.
		N	39	39

Folosind corelația Spearman și Kendall's, se observă că relația dintre concepte este pozitivă, dar nu semnificativă statistic.

Am decis să facem ambele evaluări datorită eșantionului limitat de respondenți și a naturii variabilelor de tip ordinal.

Astfel, putem menționa că, deși relația e pozitivă, aceasta nu este semnificativă statistic ($Sig > .05$), deci acceptăm ipoteza de null aferentă H2.

H3. Există o asociere pozitivă între percepția stării emoționale a copiilor cu TSA și frecvența aplicării de practici educaționale incluzive și suportive de către educatori.

Tabelul 6. Sumarul statistic Chi square Test

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Integrare_metode * Progrese	39	100,0%	0	0,0%	39	100,0%

Sunt 39 de cazuri luate în calcul în studiul relației dintre frecvența integrărilor tehnicilor învățate și percepția cadrelor didactice asupra potențialelor progrese în plan emoțional la copiii cu TSA.

Tabelul 7. Crosstabs

Integrare_metode * Progrese Crosstabulation						
Count						
		Progrese				Total
		1	2	3	4	
Integrare_meto de	1	0	3	10	16	29
	2	2	2	3	3	10
Total		2	5	13	19	39

Tabelul 8. Chi-Square Test – Relația între integrarea în mod activ strategii sau instrumente de sprijin emoțional în cadrul activităților educaționale desfășurate și percepția cadrelor didactice asupra progreselor în plan emoțional la copiii cu TSA

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,353 ^a	3	,061
Likelihood Ratio	7,053	3	,070
Linear-by-Linear Association	5,375	1	,020
N of Valid Cases	39		
a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,51.			

Conform tabelului 8, nu există o relație semnificativă între concept (Sig > .05). Deci, vom accepta ipoteza de nul aferentă H3.

Tabelul 9. Coeficienții Phi si Cramer's V

Symmetric Measures			
		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,434	,061
	Cramer's V	,434	,061
N of Valid Cases		39	

Conform tabelului 9, putem concluda că, deși există o relație pozitivă între cele două concepte, aceasta nu este semnificativă statistic.

Discuții și implicații

H1. Deși ipoteza H1 nu a fost acceptată de către procesarea statistică, trebuie să menționăm că cercetarea oferă o perspectivă clară asupra conștientizării impactului pe care formarea continuă a profesorilor îl are asupra dezvoltării emoționale a copiilor cu TSA. Astfel, putem afirma că atât persoanele care au

beneficiat de formare profesională suplimentară, cât și cei care nu au avut oportunitatea aceasta percep că aceste metode pot influența pozitiv dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA.

H2. Deși ipoteza H2 nu a fost acceptată de către procesele statistice, se observă o relație pozitivă între numărul de ore de formare din ultimii doi ani a cadrelor didactice și percepția lor asupra stării emoționale a copiilor cu TSA.

H3. Deși H3 nu a fost acceptată în urma proceselor statistice, observăm o relație pozitivă, dar nesemnificativă statistic între integrarea în mod activ de strategii sau instrumente de sprijin emoțional în cadrul activităților educaționale desfășurate și percepția cadrelor didactice asupra progreselor în plan emoțional la copiii cu TSA.

În urma analizelor statistice, se poate sesiza că sunt o serie de relații pozitive, dar nesemnificative statistic. Pentru cercetările următoare, propunem utilizarea unei forme de evaluare a progreselor în plan emoțional la copiii cu TSA, pentru o măsurare mai validă.

Putem raporta că există o percepție general valabilă în cadrul profesorilor că prezența formării continue este un factor care poate sprijini în mod eficient dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA.

Concluzii generale ale cercetării. Conform datelor, educatorii care au urmat cursuri de formare în domeniul TSA au manifestat un interes sporit pentru utilizarea tehnicilor de sprijin emoțional în lucrul cu copiii cu TSA. De asemenea, există o cerere semnificativă pentru formarea în ABA și sprijin emoțional, ceea ce sugerează că educația continuă în aceste domenii este esențială pentru îmbunătățirea calității îngrijirii copiilor cu TSA.

Educatorii exprimă un interes major pentru aprofundarea cunoștințelor despre integrarea reflexelor primare și adaptarea curriculumului pentru a se potrivi mai bine nevoilor elevilor cu TSA.

În urma analizei datelor colectate din chestionarul aplicat cadrelor didactice și altor profesioniști din domeniul educațional, au fost identificate mai multe aspecte esențiale privind nivelul de formare profesională, utilizarea strategiilor de sprijin emoțional și nevoile de dezvoltare profesională în contextul lucrului cu copii cu tulburări din spectrul autist (TSA). Aceste concluzii pot oferi un cadru solid pentru recomandările privind dezvoltarea profesională continuă și îmbunătățirea intervențiilor educaționale în lucrul cu copii cu TSA.

De asemenea, ar trebui să se investească mai mult în formarea în domenii precum ABA, comunicare augmentativă și sprijin emoțional. Implementarea unor astfel de programe ar contribui semnificativ la îmbunătățirea calității educației și a sprijinului acordat copiilor cu TSA, facilitând integrarea lor într-un mediu educațional mai incluziv și mai eficient.

În concluzie, în cercetare se subliniază importanța unui sistem de formare continuă mai cuprinzător și accesibil pentru educatorii care lucrează cu copii cu TSA, un astfel de demers având un impact pozitiv semnificativ asupra dezvoltării emoționale și comportamentale a copiilor și asupra climatului educațional în general.

BIBLIOGRAFIE

1. American Psychological Association. *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington, DC: APA, 2020.
2. BARNHILL, G.P. Outcomes in adults with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2007, 22(2), 116-126. <https://doi.org/10.1177/10883576070220020701>.
3. ROBERTS, J., SIMPSON, K. A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2016, 20(10), 1084-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>.
4. SYMES, W., HUMPHREY, N. Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*. 2012, 27(4), 517-532. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>.

ELIBERAREA EMOȚIONALĂ CONȘTIENTĂ – INSTRUMENT EFICIENT DE INTERVENȚIE ÎN TULBURĂRILE EMOȚIONALE ȘI AMPLIFICAREA STĂRII DE BINE

CONSCIOUS EMOTIONAL RELEASE – AN EFFECTIVE TOOL FOR EMOTIONAL DISORDER INTERVENTION AND ENHANCING WELL-BEING

Iulian ZONENSTAIN, *doctorand,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Iulian ZONENSTAIN, *PhD student,*
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID ID: 0009-0009-5941-8712
E-mail: iulian.zonenstain@gmail.com

CZU: 159.942:615.851

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p408-414

Rezumat. Eliberarea emoțională conștientă (EEC) este o metodă terapeutică inovatoare, cu rădăcini în abordările somatice și cognitiv-comportamentale, care vizează reglarea și gestionarea emoțiilor în mod conștient. În acest articol se analizează conceptul EEC printr-o revizuire critică a literaturii, explorând relevanța sa în tratamentul tulburărilor emoționale, precum anxietatea și depresia. Sunt evidențiate avantajele EEC în comparație cu alte tehnici, precum și lacunele existente în cercetare. În studiu este subliniată importanța integrării EEC în terapiile psihologice moderne și se sugerează direcții viitoare pentru validarea empirică a metodei.

Cuvinte-cheie: eliberare emoțională, reglare emoțională, tulburări emoționale, stare de bine, conștientizare.

Abstract. Conscious Emotional Release (CER) is an innovative therapeutic approach rooted in somatic and cognitive-behavioral practices, focusing on the conscious regulation and management of emotions. This article critically reviews the concept of CER, exploring its relevance in addressing emotional disorders such as anxiety and depression. The advantages of CER compared to other techniques are highlighted, along with existing research gaps. The study emphasizes the importance of integrating CER into modern psychological therapies and suggests future directions for empirical validation of the method.

Keywords: emotional release, emotional regulation, emotional disorders, well-being, mindfulness.

În societatea de astăzi, gestionarea problemelor emoționale este foarte importantă, deoarece tot mai multe persoane se confruntă cu astfel de afecțiuni. Cu apariția unor metode psihologice și somatice alternative, interesul pentru tehnici noi de intervenție a crescut mult, evidențiind importanța abordărilor integrate în

sănătatea mintală. Totuși, există o lipsă notabilă în literatura de specialitate despre eliberarea emoțională conștientă (EEC) și despre influența acesteia asupra problemelor emoționale. Obiectivul pe care ni l-am propus în acest articol este să analizăm critic conceptul de EEC, oferind o revizuire sistematică a studiilor existente și să identificăm direcții viitoare de cercetare. Astfel, întrebările de cercetare propuse vor examina relevanța EEC ca instrument terapeutic, în comparație cu alte metode de intervenție, evidențiind atât avantajele, cât și limitările întâmpinate în utilizarea sa clinică.

Sistematizarea problemelor emoționale în zilele noastre arată cât de complicate sunt relațiile dintre stres, sănătatea mintală și metodele terapeutice noi. Foarte des, problemele emoționale, ca anxietatea și depresia, sunt agravate de stilul de viață modern, care are un ritm rapid și presiuni sociale continue, ceea ce a dus la un interes crescut pentru metodele alternative de intervenție. În acest context, eliberarea emoțională conștientă (EEC) se evidențiază ca o metodă nouă, având rădăcini adânci în terapiile somatice și cognitiv-comportamentale, care subliniază importanța conștientizării corpului și a reglării emoțiilor. De asemenea, legătura dintre stres și emoții arată cât de necesar este să integrăm metode holistice, care recunosc legăturile între minte și corp, având în vedere că stresul afectează semnificativ sănătatea mintală și fizică. Așadar, contextul actual cere o reexaminare a strategiilor de terapie, implicând o combinație a cunoștințelor existente pentru a oferi soluții eficiente în gestionarea problemelor emoționale [11, p. 5-15; 15, p. 125-126, 128].

Metodele alternative pentru tratarea tulburărilor emoționale devin tot mai importante. Acele tehnici oferă un mod nou de a analiza și elibera emoțiile care, de obicei, sunt ținute în interior, ajutând astfel la o mai bună integrare a experiențelor dificile. De exemplu, terapiile somatice ajută la legătura dintre minte și corp, prin eliberarea tensiunii emoționale acumulate, ceea ce este util în tratamentele pentru cei care au suferit traume. De asemenea, dansul și terapia prin mișcare ajută oamenii să se reconecteze cu propriul corp, ceea ce este foarte important în procesul de recuperare din dependențe și alte probleme. Aceste metode nu doar că reîmprospătează perspectivele terapeutice, dar subliniază și importanța unei abordări complete în tratamentele emoționale, având un loc în peisajul actual al intervențiilor psihologice [3, p. 22-27; 22, p. 13-21; 24, p. 9-14].

Revizuirea literaturii va scoate în evidență lipsurile existente și va sugera direcții de cercetare viitoare pentru EEC, arătând astfel importanța sa în psihologia modernă, și va încuraja dezvoltarea unor metode integrate pentru tratamentul problemelor emoționale, răspunzând nevoilor pacienților [17, p. 97; 18, p. 6-8; 21, p. 9, 38-39, 47].

Conform studiilor, EEC ajută la recunoașterea mai bună a emoțiilor, permițând oamenilor să gestioneze mai bine sentimentele, conform principiilor reglementării emoționale. Acest proces este susținut de aplicații în terapiile cognitiv-comportamentale și mindfulness, care examinează legătura dintre conștiință și emoție. Importanța acestor metode devine clară prin găsirea unor schimbări notabile în modul de a gestiona anxietatea și depresia, sugerând că EEC nu doar că îmbunătățește viața, dar este și o bază teoretică bună pentru dezvoltarea unor metode de tratament eficiente pentru problemele emoționale [6, p. 3-4, 6-7; 9, p. 12-17; 12, p. 7-9, 33-40].

Perspectiva teoretică asupra eliberării emoționale conștiente (EEC) scoate în evidență faptul că este important să găsim echilibrul emoțional prin conștientizarea și gestionarea sentimentelor într-un mod pozitiv. Această metodă se bazează pe principii luate din terapiile cognitiv-comportamentale și tehnicile de mindfulness, având ca scop integrarea emoțiilor în viața de zi cu zi. Potrivit lui Estrine, stresul afectează mult sănătatea mintală, ceea ce arată cât de necesară este o intervenție ca EEC pentru a controla emoțiile problematice. De asemenea, Banout discută despre importanța teoriei comportamentale în terapia modernă, sugerând că EEC poate să sprijine metodele deja cunoscute, oferind idei noi pentru cei cu probleme emoționale. Așadar, definiția EEC subliniază că este un instrument valoros în intervențiile psihologice actuale, având rolul de a ajuta la recâștigarea sănătoasă a echilibrului emoțional [2, p. 6-15; 11, p. 5-6, 21].

Studiile recente arată că reglarea emoțională este importantă pentru sănătatea mintală, fiind influențată de circuitele neuronale și de factori genetici ce afectează modul în care procesăm emoțiile. Așa cum se menționează în cercetările recente, EEC, ca metodă de lucru, poate fi considerată un instrument care îmbunătățește reacțiile emoționale, ajutând la alinierea acestora la normele sociale și interumane. Prin implementarea strategiilor de reglare emoțională, EEC ajută la reducerea tulburărilor emoționale, având o valoare terapeutică semnificativă [14, p. 342-352, 354-356, 358].

În domeniul sănătății mintale actuale, metodele terapeutice s-au schimbat pentru a include tehnici cognitive și somatice. Eliberarea emoțională conștientă (EEC) este o metodă nouă care poate fi eficientă în tratarea problemelor emoționale. Cercetările arată că EEC combină elemente din mai multe stiluri, subliniind legătura dintre aspectele psihologice și cele fizice ale experienței umane. Un studiu recent sugerează că legătura psihofiziologică între pacient și terapeut este esențială pentru succesul intervențiilor, arătând cum necorelarea poate fi legată de procesele disociative, care adesea apar din traume relaționale. De asemenea, alte studii arată că activitățile creative, cum ar fi dansul, pot să ajute la îmbunătățirea inteligenței

emoționale și să reducă anxietatea. Aceste observații arată importanța EEC în metodele moderne de intervenție psihologică, evidențiind necesitatea de a o integra pe aceasta în practicile clinice obișnuite [5, p. 48-53; 20, p. 27-36].

Cercetările anterioare pun în evidență conexiunea EEC cu tehnici somatice eficiente în reducerea simptomelor de traumă, ceea ce subliniază importanța lor în acest domeniu nou. De asemenea, legătura dintre EEC și practicile de mindfulness arată potențialul său ca un instrument integrat pentru rezultate pozitive în sănătatea mintală. Studiile arată o relație semnificativă între EEC și reducerea simptomelor de anxietate și depresie, sugerând că tehnicile de eliberare emoțională pot ajuta bunăstarea psihologică. Benelli vorbește despre sincronizarea psihofiziologică în terapii, subliniind importanța empatiei pentru procesul de vindecare. Această abordare ajută la deschiderea emoțională și la conectarea cu terapeutul, ceea ce este esențial pentru recuperare. Pe de altă parte, Schmidt subliniază că este important să existe un mediu sigur pentru pacienți, lucru fundamental în utilizarea tehnicilor de autoreglare emoțională. Aceste rezultate sugerează că EEC nu are doar un impact pozitiv asupra tulburărilor emoționale, ci și că ajută la dezvoltarea unor strategii de coping utile în practica clinică [1, p. 2-5, 10-12; 5, p. 48; 16, p. 35-36; 23, p. 10-12, 22, 76].

Explorarea intervențiilor terapeutice în tulburările emoționale arată că eliberarea emoțională conștientă (EEC) este o abordare nouă care câștigă popularitate în psihologia modernă. Se speră că tehnici precum EEC pot ajuta la reglementarea emoțională, bazându-se pe principii teoretice solide ce indică o legătură între aspectele cognitive și emoționale ale experienței umane. De asemenea, studiile recente pun accentul pe o viziune holistică a sănătății, recunoscând că stresul afectează atât starea mintală, cât și sănătatea fizică [11, p. 5-15; 19, p. 446-450].

Intervențiile terapeutice moderne se ocupă din ce în ce mai mult de complexitatea tulburărilor emoționale, precum anxietatea și depresia, prin metode alternative, cum ar fi eliberarea emoțională conștientă (EEC). Această tehnică se bazează pe legătura dintre procesele cognitive și cele somatice, având în vedere impactul emoțiilor asupra sistemului neurobiologic.

Studiile arată că schimbările în coerența cardio-respiratorie (CRC) sunt importante pentru modularea stărilor afective, iar EEC poate ajuta la restabilirea echilibrului autonom prin activarea sistemului nervos parasimpatic în situații de stres. De asemenea, cercetările recente pun în evidență rolul serotoninei în procesarea informațiilor emoționale, subliniind importanța acesteia în evaluarea reacțiilor sociale, contribuind astfel la reducerea simptomelor depresive. În concluzie, integrarea EEC în terapiile de zi cu zi oferă o abordare promițătoare în

gestionarea acestor tulburări, deschizând noi oportunități pentru studii viitoare [4, p. 4-12; 10, p. 604, 610-611].

Importanța abordărilor integrate, cum ar fi cele de la Institute of Heart Math, este evidențiată în studiile recente, care sugerează că stările de coerență fiziologică pot ajuta foarte mult la sănătatea emoțională și fizică. De asemenea, cercetările pe elevii cu probleme emoționale subliniază importanța de a crea un mediu sigur pentru a dezvolta autodisciplina, folosind tehnici de respirație. Validarea empirică a EEC este importantă pentru a întări poziția sa în terapia psihologică modernă [8, p. 17-18, 10-13; 23, p. 10-12, 21-26].

Studiile recente arată că EEC, ca intervenție integrată, poate îmbunătăți starea emoțională a persoanelor prin ajutarea procesării emoțiilor reprimite și prin întărirea abilității de autoreglare emoțională. Aceste concluzii sunt susținute de cercetări care analizează interacțiunile din diverse terapii psihologice, evidențiind legătura dintre sincronia psihofiziologică și empatie, ceea ce sugerează o conexiune semnificativă între EEC și procesele de recuperare emoțională. De asemenea, analiza detaliată a sistemului informațional al organismului uman arată cum centrele neuronale colaborează pentru a gestiona răspunsurile emoționale, facilitând astfel integrarea informațiilor esențiale pentru adaptare și supraviețuire. Aceste informații contribuie la o înțelegere mai bună a EEC ca instrument important în terapia emoțională [5, p. 48; 13, p. 4-6].

Poziționarea EEC este un subiect de interes în literatura de specialitate. Această abordare încurajează oamenii să-și conștientizeze și să-și elibereze emoțiile, adică se potrivește cu principiile de autoreglementare și intervențiile bazate pe tehnologie, menționate în studii recente. Chang spune că automonitorizarea emoțională, ajutată de tehnologia digitală, contribuie la autorefecție și la comunicarea între pacienți și echipele de tratament, arătând eficiența EEC în autoreglarea stării mintale. În plus, Benelli subliniază că sincronicitatea între pacient și terapeut este importantă pentru a ajuta procesul terapeutic, ceea ce arată că EEC poate crea relații terapeutice mai bune și mai stabile. Așadar, EEC nu doar că oferă o alternativă viabilă, dar ajută și la înțelegerea și gestionarea tulburărilor emoționale [5, p. 48-49; 7, p. 11-12].

Concluzii. Eliberarea emoțională conștientă (EEC) reprezintă o abordare promițătoare în tratarea problemelor emoționale, integrând principiile terapiilor somatice, cognitive și mindfulness. Analiza literaturii de specialitate arată că EEC poate îmbunătăți reglarea emoțională, reduce anxietatea și depresia, amplifică starea de bine și sprijină procesul de recuperare psihologică, oferind o alternativă valoroasă la metodele terapeutice clasice. Consolidarea bazei teoretice și testarea sistematică a eficienței EEC vor fi esențiale pentru a confirma potențialul său terapeutic și pentru

a o poziționa ca un instrument standardizat în intervențiile psihologice moderne. Astfel, EEC are șansa de a deveni o componentă importantă a abordărilor integrate în sănătatea mintală, răspunzând mai bine nevoilor emoționale complexe ale societății actuale.

BIBLIOGRAFIE

1. BAKER, V. Psychological and Psychosocial Effects of Contemplative Practices in the Athletic Population: A *Systematic Review*. Digital Commons @ West Chester University. 2024. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/616929796.pdf> [accesat 2025-03-01].
2. BANOUT, M., DEBERNARDI, M., FULLER, G., WIRGA, O. et al. *Maultsby's rational behavior therapy: Background, description, practical applications, and recent developments*. Springer Science and Business Media LLC. 2020. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/289277494.pdf> [accesat 2025-03-01].
3. BAÑUELOS-ATIENZA, N.C. *A Literature Review on Expressive Dance/Movement Therapy Supporting Mental Health and Menstruation*. 2021. Digital Commons@Lesley. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/427080070.pdf> [accesat 2025-03-02].
4. BEACHER, F.D., CRITCHLEY, C.C.; GRAY, H.D., HARRISON, M.A. et al. *Acute tryptophan depletion attenuates conscious appraisal of social emotional signals in healthy female volunteers*. Springer Science and Business Media LLC. 2020. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/2710030.pdf> [accesat 2025-03-02].
5. BENELLI, E., KLEINBUB, R.J.; PALMIERI, A.; PICK et al. *Dissociation and interpersonal autonomic physiology in psychotherapy research: An integrative view encompassing psychodynamic and neuroscience theoretical frameworks*. University of Messina. 2016. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/80153472.pdf> [accesat 2025-03-03].
6. BUHRMANN, P.M. *Experiences of university students with symptoms of depression and anxiety in a mindfulness-based intervention*. University of Sarajevo Faculty of Health Sciences. 2016. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/145035300.pdf> [accesat 2025-03-03].
7. CHANG, P., COSLEY, D., FRANK, E., GAY et al. *Self-monitoring Practices, Attitudes, and Needs of Individuals with Bipolar Disorder: Implications for the Design of Technologies to Manage Mental Health*. e-Publications@Marquette. 2016. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/213087764.pdf> [accesat 2025-03-03].
8. CHILDRE, D., MCCRATY, R. *The Appreciative Heart: The Psychophysiology of Positive Emotions and Optimal Functioning*. Institute of HeartMath. 2002. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/71342518.pdf> [accesat 2025-03-04].
9. CLARKE, P. *Paradoxical performance: Predictors and mechanisms associated with the yips and choking*. University of Derby. 2017. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/567999127.pdf> [accesat 2025-03-01].
10. CRAWFORD, M.W., RAVINDER, J. *How Does the Body Affect the Mind? Role of Cardiorespiratory Coherence in the Spectrum of Emotions*. 2015. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/131207333.pdf> [accesat 2025-03-01].
11. ESTRINE, J., DELISLE, L. *Stress: Putting the Brain Back Into Medicine*. International Longevity Center-USA. 2006. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/71356692.pdf> [accesat 2025-03-04].

12. GAISEANU, F. *Destiny or Free Will Decision? A Life Overview from the Perspective of an Informational Modeling of Consciousness*. 2018. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/186331556.pdf> [accesat 2025-03-02].
13. GAISEANU, F. *Information Based Hierarchical Brain Organization/Evolution from the Perspective of the Informational Model of Consciousness*. 2020. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/322492692.pdf> [accesat 2025-03-02].
14. HAASE, C.M., LEVENSON, R.W., STURM, V.E. *Emotional Dysfunction in Psychopathology and Neuropathology: Neural and Genetic Pathways*. eScholarship, University of California. 2020. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/324161572.pdf> [accesat 2025-03-03].
15. HAUGSTAD, K.G., HAUGSTAD, S.T., HÅKONSEN, E., KIRSTE et al. *Somatocognitive therapy in the management of chronic gynaecological pain: A review of the historical background and results of a current approach*. Elsevier. 2011. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/pdf/35073669.pdf> [accesat 2025-03-01].
16. HERMAN, J. *Women's Prisons and Substance Abuse Treatment: A Systematic Review of Shame Interventions*. Sophia Centre Press. 2018. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/200292852.pdf> [accesat 2025-03-05].
17. JERKOVI KČ, V.; MARTINEC, R.; ŠIMUNOVIĆ, D. *Various aspects of using bibliotherapy in the field of education and rehabilitation*. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb. 2022. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/527925082.pdf> [accesat 2025-03-05].
18. KLEIN, A. *What is the impact of blogging used with self-monitoring strategies for adolescents who struggle with writing?* 2012. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/10597028.pdf> [accesat 2025-03-04].
19. MAY, J., ANDRADE, J., KAVANAGH, D.J., HETHERINGTON, M. *Elaborated Intrusion Theory: A Cognitive-Emotional Theory of Food Craving*. *Current Obesity Reports*. 2012, 1(2), 114-121. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/244988523_Elaborated_Intrusion_Theory_A_Cognitive-Emotional_Theory_of_Food_Craving. [accesat 2025-03-01].
20. MORRIS, B. *Dance and Emotional Intelligence: Mitigating Anxiety in the Modern Teen*. Scholarship & Creative Works @ Digital UNC. 2023. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/595867179.pdf> [accesat 2025-03-03].
21. ROGERS, M.M. *Metacognition and Living Above Zero*. Scholarly Commons. 2020. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/334995927.pdf> [accesat 2025-03-02].
22. SCHLIEF, M.A. *Somatic Experience Treatment Techniques for Trauma Symptoms: A Qualitative Case Study*. Scholars Crossing. 2023. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/588305006.pdf> [accesat 2025-03-05].
23. SCHMIDT, A. *Interventions for K-2 Students within the Special Education Classroom to Improve Self-Regulation before transitioning back into the General Education Classroom*. The Repository at St. Cloud State. 2019. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/289234165.pdf> [accesat 2025-03-03].
24. TURNBULL, H.A *Literature Review Exploring the Effectiveness of Dance/Movement Therapy as a Treatment Modality for Adults with Dual-Diagnosis in Recovery*. Digital Commons@Lesley.2023. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/581017319.pdf> [accesat 2025-03-05].

CUM SĂ TE ÎMPRIETENEȘTI CU SABOTORUL INTERN. STUDIU-PILOT

HOW TO BEFRIEND YOUR INNER SABOTEUR. A PILOT STUDY

Crenguța Elena PREDA, *doctorandă,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Victoria GONȚA, *dr., conf. univ.,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Crenguța Elena PREDA, *PhD student,*
“Ion Creangă” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-1950-4140
E-mail: crenguta.oprea@yahoo.com

Victoria GONȚA, *PhD, Assoc. Prof.,*
“Ion Creangă” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-6433-5112
E-mail: victoriagonta1@gmail.com

CZU: 159.942.072

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p415-423

Rezumat. Sabotorul interior reprezintă o voce interioară critică ce împiedică creșterea, învățarea, dezvoltarea sau schimbarea unei persoane, ținând-o prinsă în frică, pesimism, îngrijorare, regret, vinovăție și rușine. Acest lucru nu numai că afectează performanța academică, dar are impact și asupra bunăstării și calității vieții studenților. În acest context, ne-am propus în prezentul studiu să prezentăm strategii de schimbare care permit transformarea sabotorului interior într-un aspect mai adaptabil, flexibil și dinamic al sinelui, într-un mod coerent. Cercetarea a implicat 24 de participanți, 18 femei (75 %) și 6 bărbați (25 %), cu vârste cuprinse între 18 și 25 de ani ($M = 20,83$; $SD = 1,52$), studenți la Psihologie de la o universitate din România. Rezultatele studiului oferă o imagine detaliată și diferențiată asupra modului în care abordarea sabotorului interior în dezvoltarea personală facilitează schimbarea și îmbunătățește bunăstarea studenților.

Cuvinte-cheie: sabotor interior, bunăstare, studenți, dezvoltare personală, schimbare.

Abstract. The inner saboteur represents that critical inner voice that hinders a person's growth, learning, development, or change, keeping them trapped in fear, pessimism, worry, regret, guilt, and shame. This not only affects academic performance but also impacts students' well-being and quality of life. In this context, the present study aimed to present change strategies that enable the transformation of the inner saboteur into a more adaptive, flexible, and dynamic aspect of the self in a coherent manner. The research involved 24 participants, 18 women (75%) and 6 men (25%), aged between 18 and 25 years ($M=20.83$; $SD=1.52$), undergraduate students in Psychology from a university in Romania. The results

of the study provide a detailed and differentiated overview of how addressing the inner saboteur in personal development facilitates change and improves students' well-being.

Keywords: inner saboteur, well-being, students, personal development, change.

Introducere. Majoritatea studiilor referitoare la starea de bine (engl. *well-being*) au făcut referire, în special, la contextul general al vieții, respectiv la modul în care individul, în general, își realizează potențialul, poate face față stresului vieții, poate munci eficient și profitabil și este capabil să-și aducă aportul în comunitate. În spatele acestei definiții oficiale a stării de bine, există diferite maniere de abordare a acesteia, implicând diferite concepte, precum și diferite moduri de realizare ale sale în practică [11]. În ultima decadă, numeroase cercetări privind starea de bine și-au îndreptat atenția către mediul educațional, fiind centrate pe învățare și abordări pedagogice [19].

În domeniul educațional, cercetările privind starea de bine a copiilor și tinerilor cuprinde două perspective, respectiv cea a domeniului sănătății și cea legată de științele educației/pedagogie. În acest sens, din punct de vedere al profesioniștilor din domeniul sănătății, starea de bine presupune diminuarea eșecului în dezvoltare. Această abordare se concentrează pe copil/tânăr și pe mediul social al acestuia, astfel încât să poată fi identificate în timp util consecințele negative ale unui „comportament de risc” (bullying, neglijare, pierdere, durere sau boală) [16, 19] pentru a putea fi contracarate. Practic, din perspectiva sănătății, starea de bine este promovată prin eliminarea sau prevenirea comportamentului de risc.

Din perspectiva științelor educației, starea de bine este văzută în termeni pozitivi: optimismul, speranțele și dorințele, încrederea în cei din jurul lor, plăcerea de a învăța și de a fi împreună cu ceilalți. În acest context, Rachel Dodge și colaboratorii săi au definit starea de bine ca fiind un „punct de echilibru între resursele unui individ și provocările cu care se confruntă, unde atât resursele, cât și provocările sunt de natură psihologică, socială și fizică” [4, p. 230].

În mediul educațional, starea de bine este reflectată de socializare, învățare, dezvoltarea cu succes a competențelor, aptitudinilor și cunoștințelor și viceversa. În acest sens, specialiștii în domeniu consideră că elevii și studenții care se dezvoltă din punct de vedere social au, de regulă, puterea și energia necesară pentru a se concentra asupra performanțelor academice, în timp ce cei care se dezvoltă din punct de vedere academic au puterea de a fi buni colegi, precum și puterea de a evolua din punct de vedere social. Prin urmare, este imperios ca ei să nu-și piardă încrederea în sine, astfel că sarcina educației și a educatorilor constă în asigurarea unui echilibru, în sensul că elevii și studenții să nu devină victime ale așteptărilor exagerate ale lor sau ale altora [19].

În opinia specialiștilor, emoțiile pozitive generează satisfacția școlară și, ca urmare, angajamentul și dedicarea [7, 8, 10], ceea ce are un impact semnificativ asupra stării de bine [3, 5] și asupra performanțelor academice [17]. La polul opus, emoțiile negative (anxietatea, temerile, neliniștea, îngrijorarea) afectează relațiile și interacțiunile sociale cu ceilalți, indiferent că sunt alți studenți, colegi sau personal școlar [12], ceea ce duce la rezultate slabe, o incidență mai mare a comportamentelor negative și un risc crescut de abandon școlar [20].

Numeroase studii s-au concentrat pe factorii corelați cu starea de bine în mediul educațional, însă puțin investigat este sabotorul intern, acea voce critică interioară care nu permite nici creșterea, învățarea și nici dezvoltarea sau schimbarea unei persoane, ci o ține captivă în frică, pesimism, îngrijorare, regret, vină, rușine, ceea ce afectează nu doar performanța, ci și starea de bine. Sabotorul intern reprezintă tipare, modele automate de a simți, gândi și răspunde care sabotează progresul personal [1].

Sabotorul este un fenomen universal, arhetipul pe care îl posedă fiecare persoană, indiferent de cultură, gen sau vârstă [2]. Deși se manifestă în prezent, în viața actuală, el este modelat în copilărie. Persoanele care s-au confruntat cu critici severe, ridiculizare, lipsă de apreciere pozitivă au tendința de a dezvolta înclinații autocritice severe și, prin urmare, un sabotor intern puternic [14]. Pe parcursul dezvoltării, influența altor figuri autoritare, cum ar fi profesorii sau alte persoane semnificative, este, de asemenea, internalizată, adăugând și consolidând standardele comportamentale pe care un individ ajunge să le perceapă ca fiind absolute.

În rândul specialiștilor există o părere unanimă că mulți oameni adoptă modele de comportament contraproductive, convinși fiind de inutilitatea lor, renunță la încercări, „bazându-se pe o certitudine eronată că tot ceea ce încearcă este predestinat eșecului” [9, p. 1], astfel că cercetări recente în domeniul psihologiei pozitive, al psihologiei cognitive sau neuroștiințelor au căutat să identifice modul în care indivizii își autosabotează atât performanța, cât și starea de bine, astfel încât să se ajungă la un optim, la o schimbare pozitivă. Cu toate acestea, sabotorul intern rămâne un subiect predilect al psihoterapiei, fiind necesare mai multe studii care să se refere la populația generală.

Obiectivul cercetării. În studiul de față, ne-am propus, ca obiectiv general, să prezentăm modalități de schimbare care permit transformarea sabotorului intern într-un aspect al sinelui mai adaptiv, flexibil și dinamic, într-un mod coerent, care să se reflecte în starea de bine a studenților. Realizarea obiectivului studiului a presupus:

- obținerea acordului instituțional pentru derularea studiului;
- apelul pentru participarea la studiu (informări în timpul pauzelor dintre cursuri, prin intermediul îndrumătorului de an/studenților, șefi de an/grupe);

- stabilirea criteriilor de includere a participanților (calitatea de student, naționalitate, să nu urmeze un program de terapie sau de dezvoltare personală, să nu urmeze un tratament psihiatric);
- obținerea consimțământului informat al participanților;
- stabilirea metodelor și tehnicilor de lucru, flexibile și adaptate obiectivului studiului;
- elaborarea întrebărilor deschise care să permită extinderea explorării experienței personale a subiecților.

Participanți. La cercetare au participat 24 de persoane, 18 femei (75 %) și 6 bărbați (25 %), cu vârste cuprinse între 18 și 25 de ani ($M = 20,83$; $SD = 1,52$), studenți în domeniul psihologiei, nivel licență, anul întâi de studiu, din cadrul unei universități din România. Toți subiecții sunt de naționalitate română. Participarea la studiu a fost voluntară, fără constrângeri și fără a fi oferite recompense de orice natură, pe baza consimțământul informat obținut de la fiecare subiect în parte.

Metoda și designul cercetării. A fost abordată o metodă calitativă de cercetare, fiind realizate interviuri cu fiecare participant la finalul fiecărei sesiuni, abordarea inductivă și euristică oferind participanților posibilitatea să exprime aspectele care contează cel mai mult pentru ei, precum și surprinderea discursului nonverbal.

Programul s-a derulat pe o perioadă de 6 săptămâni, după-amiaza, o ședință de o oră și jumătate pe săptămână. La începutul fiecărei sesiuni, consilierii au descris tema întâlnirii, a sesiunii respective, obiectivele acestora și au făcut o scurtă prezentare teoretică a conceptelor (sabotor intern, autocritică, autoblamare, stare de bine, sine adaptativ).

Fiecare sesiune a inclus o scurtă prezentare a subiectului, a temei întâlnirii, a tehnicilor utilizate, relevanța și aplicațiile acestora, precum și instrucțiunile de lucru. Consilierii au coordonat fiecare sesiune și au motivat fiecare persoană să participe activ. „Sine adaptativ” a fost cuvântul-cheie, subliniat pentru a fi dezvoltat ca un atribut personal. Programul s-a bazat pe un model integrativ, holistic, fiind utilizate tehnici experiențiale/centrate pe client: imageria dirijată, desenul, metafora, scaunul gol.

Pe baza literaturii de specialitate, modalitățile de abordare a sabotorului intern au vizat: 1. identificarea sabotorului intern, taxonomia și mesajele transmise; 2. distanțarea de sabotorul intern; 3. armonizarea cu sabotorul intern; 4. integrarea diferitelor aspecte ale sabotorului mai adaptiv, flexibil și dinamic, într-un mod coerent.

Rezultate și discuții. Prima sesiune a vizat identificarea sabotorului intern al subiecților și mesajele transmise de acesta. În acest sens, au fost realizate interviuri

detaliat cu fiecare participant în parte, întrebările deschise urmărind discursul lor interior. Subiecții au fost întrebați despre situații neplăcute sau dificile recente din viața lor și ce anume își spuneau în acel moment („Gândiți-vă la un moment recent din viața dumneavoastră în care lucrurile nu au mers prea bine, un moment dificil sau neplăcut, și amintiți-vă ce v-ați spus, cum v-ați criticat! Fiecare dintre noi are o parte din sine care ne urmărește, monitorizează și evaluează ceea ce facem. Oamenii se critică din diverse motive, dar cu toții avem o versiune a acelei voci interioare critice cu care avem un dialog intern. Spuneți-ne, cum v-ați criticat în această situație?”). Răspunsurile au fost transcrise textual pentru analiză.

Majoritatea participanților au descoperit uimiți existența sabotorului intern, o entitate care face parte din viața lor, fără a fi fost conștienți de ea. Subiecții au identificat și descris aspecte caracteristice ale modului în care sabotorul se insinuează în viața lor, în „deciziile” și „comportamentele” lor, ceea ce perturbă starea de bine și funcționarea în general. Părerea unanimă a fost aceea că perturbarea apare, mai degrabă, din modul în care sabotorul aduce conținut: „este o voce, undeva acolo care seamănă cu vocea (tatălui meu, a doamnei învățătoare, a profesorului din clasa a cincea etc.) și șoptește diverse”, „severă, uneori răutăcioasă”, „este o autoritate”, „îmi impune o anumită rigiditate”, „creează unele judecăți pe care le consider valoroase”, pentru că „este în natura mea”.

Sabotorul intern se manifestă în diverse modalități, majoritatea subiecților nefiind pe deplin conștienți de existența sa și de vocea sa normativă [15], ci, mai degrabă, de sentimentele pe care le induce. Astfel, devine important ca acesta să fie identificat. Specialiștii consideră că este important să se acorde atenție atât mesajului, cât și modului în care acesta se transmite (autoritar, descurajant, batjocoritor etc.), în felul acesta subiecții putând conștientiza natura sabotorului intern [6].

Modul în care s-au autoperceput subiecții, raportat la tipul de sabotor identificat, a permis clasificarea acestora. În acest sens, în tabelul de mai jos este surprinsă taxonomia sabotorilor identificați.

Tabelul 1. Taxonomia sabotorilor și elementele specifice

Sabotorul intern	Manifestare	Mesaje
Criticul	Atac și critică constantă, atât la propria persoană, cât și la alții; se concentrează pe aspectele negative	„mă fac de râs”, „sunt exigent cu mine și cu ceilalți”, „mă complac”,

Evitantul	Evită dificultățile, se concentrează pe aspectele plăcute	„amân lucrurile importante”, „văd eu cum rezolv”, „aleg doar sarcinile ușoare, nu mă complic”, „nu-mi plac conflictele, le evit”
Victima	Centrat pe emoții și sentimente, în special cele negative	„mă simt copleșit/ă”, „este imposibil să obțin ceea ce vreau”, „am numai defecte”, „mă supăr când nu reușesc”
Dominatorul	Competitiv, caută să impresioneze	„îmi stabilesc standard înalte”, „sunt organizat și metodic”, „am tendința să fiu sarcastic”, „trebuie să mi se confirme că sunt capabil/bun”

Comparativ cu un studiu anterior care a vizat percepțiile studenților asupra sabotorului intern, unde au fost identificate trei categorii de sabotori [13], în studiul de față au fost surprinse patru categorii, numite în conformitate cu literatura de specialitate [2]. În acest sens, vocabularul sabotorului Victimă abundă cuvinte cu conotație negativă („bun de nimic”, „prost”, „incapabil”, „delăsător”), în ce privește autodescrierea. O altă clasificare a sabotorului a fost cea a Evitantului (evit: sarcinile/temele dificile, confruntările, provocările etc.). Acest tip de sabotor duce la izolarea de ceilalți, la detașare emoțională și plictiseală și la rejectarea ajutorului. Cea de-a treia categorie identificată a fost cea a Dominatorului. În descrierea lor, subiecții folosesc cuvinte ca: statut, perfecționism, competitiv („îmi stabilesc standarde înalte”, „sunt organizat și metodic”, „am tendința să fiu sarcastic”, „trebuie să mi se confirme că sunt capabil/bun”). Nu în ultimul rând, Criticul este cel care se concentrează pe greșelile din trecut și care vede prezentul în mod pesimist, are complexe de superioritate sau inferioritate („trebuie să fiu cel mai bun”, „sunt fixat pe lucrurile mici care merg prost” etc.).

În literatura de specialitate, taxonomia sabotorilor cuprinde mult mai multe clasificări. Cercetările lui Shirzad Chamine și Mellisa Barnhart [1], de exemplu, care s-au consolidat într-un instrument de evaluare a tipurilor de sabotori, identifică nouă tipuri, în timp ce Nele Stinckens și colaboratorii săi descriu șase tipuri [14].

Identificarea sabotorului a facilitat, ulterior, distanțarea de acesta, o altă modalitate de contracarare a sabotorului. În acest sens, cea de-a doua și a treia sesiune au fost dedicate vizualizării sabotorului și distanțării de acesta. A fost utilizată tehnica desenului, care a permis subiecților să descrie figura sabotorului lor. Potrivit Miei Leijssen, citată de către Nele Stinckens și colaboratorii [ibidem], acesta este un mod foarte util pentru majoritatea clienților: „ei văd efectiv pe cineva sau

ceva în fața lor, ceea ce face ca acest lucru să dobândească mai multă semnificație pentru ei” [15, p. 10].

Desenele au reprodus figuri imaginare, mai degrabă simbolice, și mai puțin personaje reale din viața lor. Cu toate acestea, figurile desenate îndeplineau funcția persoanei critice introiectate. Denumirile, de asemenea, au fost sugestive: Ghiuță, Țeposul, Bullyshor etc.

Distanțarea, separarea de sabotor și de gândurile negative pe care le induce, se realizează subtil, insidios, astfel încât să fie favorizată starea de bine și confortul și să se evite riscul creșterii rezistenței schemelor de gândire absolutiste. În acest sens, participanții la studiu au fost instruiți să reformuleze mesajele, să folosească umorul sau să ignore mesajele. Tehnica „scaunului gol” permite producerea acestui efect: așezarea sabotorului pe un scaun separat creează o distanță fizică prin care subiecții au fost ajutați să se distanțeze de sabotorul lor [6]. De exemplu: Sabotorul – „nu are ce să-ți placă la tine!”; Subiectul – „hmmm... sunt și unele lucruri care îmi plac!”

Armonizarea cu sabotorul intern a constituit tema celei de-a patra sesiuni. Odată identificat, având o formă sau o față, sabotorul intern poate fi acceptat, acordându-i-se o atenție înțelegătoare. Acordând atenție trăirilor și preocupărilor sabotorului și valorizându-le, acesta nu se va mai manifesta constant, relaxând persoana [18]. Sabotorul intern, trebuie menționat, este relaționat cu supraviețuirea [13]. În acest sens, participanții la studiu au fost îndrumați să se concentreze pe emoțiile transmise de sabotor. În acest sens, imageria dirijată a permis transformarea unei structuri care inhibă dezvoltarea și starea de bine, care ține persoana captivă în frică și pesimism, la un proces orientat spre creștere și pe obiective de atins, așa cum și le propun subiecții („practic, mă ferește de ridicol” sau „așa fac eu performanță!”).

Cea de-a cincea sesiune s-a concentrat pe integrarea diferitelor aspecte ale sinelui. În acest sens, tehnica scaunului gol facilitează integrarea celor doi poli, critic și experiențial. Practic, participanții la cercetare au fost încurajați să se mute constant de pe un scaun pe celălalt, astfel încât să permită fiecărui pol să-și argumenteze propria perspectivă. Reflectând sistematic asupra acestor schimbări, subiecții au putut experimenta modul în care ambii poli se apropie treptat unul de celălalt și se contopesc într-o perspectivă comună. Această modalitate de acțiune a permis subiecților să distingă când este util sabotorul intern, respectiv când are el o funcție de protecție și când este un obstacol („nu m-ar deranja ca sabotorul meu să plece, însă, dacă mă gândesc mai bine, am și niște beneficii de pe urma lui; mă ține în priză” sau „nu pot să las un spațiu gol, pur și simplu” sau „sunt mai încrezătoare în mine acum, că știu cum să-l folosesc în favoarea mea”).

Ultima sesiune a fost dedicată culegerii feedbackului participanților. Unanim s-a exprimat optimismul, pozitivismul („de la mă urăsc am ajuns la a fi OK cu mine”

sau „sunt conștientă că pot fi mult mai bine de acum înainte” sau „o să-l țin pe lângă mine (pe sabotor) ca pe un frate mai mic” sau „acum, că îl cunosc, o să mă simt mult mai bine”), îmbunătățirea relațiilor („pot fi o prietenă mai bună cu mine și cu alții”) și obținerea unui echilibru („înțeleg că ce fac, fac pentru mine, nu pentru că așa vor alții”).

Concluzii. În studiul de față am demonstrat că diferite modalități de abordare a sabotorului intern permit integrarea diferitelor aspecte ale sinelui, mai adaptativ, flexibil și dinamic, într-un mod coerent, ceea ce duce la creșterea stării de bine. Există un număr mic de studii dedicat sabotorului intern, în special în mediul educațional, el fiind un subiect predilect al cercetărilor psihoterapeutice, motiv pentru care este nevoie să i se acorde mai multă atenție.

BIBLIOGRAFIE

1. CHAMINE, S., BARNHART, M. *Research Foundation for Positive Intelligence Assessments*. Positive Intelligence Whitepaper Series, 2022. Disponibil: https://www.positiveintelligence.com/wp-content/uploads/2022/02/positive-intelligence-research-foundation-for-positive-intelligence-assessments.v1_1.pdf [accesat 2025-04-12].
2. CHAMINE, SHIRZAD. *Inteligența pozitivă*. Traducere din limba engleza de Mihaela Popescu. București: Curtea Veche Publishing, 2017. ISBN 9786065888975.
3. CREED, P.A., MULLER, J., PATTON, W. Leaving high school: the influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence*. 2003, (26)3, 295-311. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00015-0](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00015-0) [accesat 2025-05-03].
4. DODGE, R., DALY, A., HUYTON, J., SANDERS, L. The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*. 2012, 2(3), 222-235. Disponibil: DOI:10.5502/ijw.v2i3.4 [accesat 2025-04-03].
5. ECCLES, J.S., VIDA, M.N., BARBER, B. The Relation of Early Adolescents' College Plans and Both Academic Ability and Task-Value Beliefs to Subsequent College Enrollment. *The Journal of Early Adolescence*. 2004, 24(1), 63-77. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0272431603260919>. [accesat 2025-03-23].
6. ELLIOTT, R., WATSON, J.C., GREENBERG, L.S., GOLDMAN, R. *Learning emotion-focused therapy*, 1st Ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2003. ISBN-10 1591470803, ISBN-13 978-1591470809.
7. ELMORE, G.M., HUEBNER, E.S. Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*. 2010, 47(6), 525-537. Disponibil: DOI:10.1002/pits.20488 [accesat 2025-05-03].
8. ENGELS, N., AELTERMAN, A., VAN PETEGEM, K., SCHEPENS, A. Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*. 2004, 30(2), 127-143. Disponibil: DOI:10.1080/0305569032000159787 [accesat 2025-04-05].
9. GERSHMAN, N. *I Am the Very Worst Person on Earth and Other Myths: Understanding and Reconciling With the Inner Critic*. Thesis for the degree of Master of Arts in Counseling Psychology. Pacifica Graduate Institute, 2020. Disponibil:

- https://www.voicedialogueinternational.com/articles-b/THESIS%20N.%20Gershman%203_5.pdf [accesat 2025-04-10].
10. KERN, M.L., WATERS, L.E., ADLER, A., WHITE, M.A. A multidimensional approach to measuring wellbeing in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology*. 2015, 10 (3), 262-271. Disponibil: DOI:10.1080/17439760.2014.936962 [accesat 2025-04-25].
 11. LA PLACA, V., MCNAUGHT, A., KNIGHT, A. Discourse on wellbeing in research and practice. *International Journal of Wellbeing*. 2013, 3(1), 116-125. Disponibil: <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/177/315> [accesat 2025-05-03].
 12. LONG, R.F., HUEBNER, E.S., WEDELL, D.H., HILLS, K.J. Measuring school related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2012, 82(1), 50-60. Disponibil: <https://people.cas.sc.edu/wedell/reprints/Long%20Huebner%20Wedell%20Hills%202012.pdf> [accesat 2025-05-03].
 13. PREDA, C.E., GONȚA, V.A *Qualitative Analysis of Students' Perceptions of the Inner Saboteur. The International Scientific Conference Globalization, Intercultural Dialogue And National Identity*, 12th Edition, 17-18 May, 2025, Târgu Mureș, România.
 14. STINCKENS, N., LIETAER, G., LEIJSEN, M. Working with the inner critic: Process features and pathways to change. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 2013, 12(1), 59-78. Disponibil: DOI: 10.1080/14779757.2013.767747 [accesat 2025-03-06].
 15. STINCKENS, N., LIETAER, G., LEIJSEN, M. Working with the inner critic: Therapeutic approach. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 12(2), 2013, 141-156. Disponibil: DOI: 10.1080/14779757.2013.767751 [accesat 2025-03-06].
 16. STRATHAM, J., CHASE, E. *Childhood Wellbeing – A Brief Overview*. Childhood Wellbeing Research Centre, London: Loughborough University and University of Kent, 2010. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/242676811_Childhood_Wellbeing_A_Brief_Overview [accesat 2025-03-03].
 17. WANG, M.T., HOLCOMBE, R. Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*. 2010, 47(3), 633-662. Disponibil: <https://doi.org/10.3102/0002831209361209> [accesat 2025-04-27].
 18. WEISER CORNELL, A. *The Radical Acceptance of Everything: Living a Focusing Life*. Chicago: Calluna Press, 2005. ISBN-10 0972105832.
 19. WISTOFT, K. What Means Wellbeing? Distinction of Two Discourses on Wellbeing – Conceptual and Theoretical Reflections. *International Journal of Psychiatry Research*. 2021, 4(3), 1-9. Disponibil: <https://scivisionpub.com/pdfs/what-means-wellbeing-distinction-of-two-discourses-on-wellbeing--conceptual-and-theoretical-reflections-1709.pdf>. [accesat 2025-03-03].
 20. WU, J.H., TENNYSON, R.D., HSIA, T.L. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*. 2010, 55, 155-164. Disponibil: https://www.academia.edu/31264523/A_study_of_student_satisfaction_in_a_blended_e_learning_system_environment [accesat 2025-02-23].

ROLUL STIMULĂRII SENZORIALE ÎN ÎMBUNĂTĂȚIREA STĂRII DE BINE ȘI ADAPTĂRII EDUCATIONALE A COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST (TSA)¹⁹

THE ROLE OF SENSORY STIMULATION IN IMPROVING THE WELL-BEING AND EDUCATIONAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD)

Angela CUCER, *dr., conf. cercetător,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ionela Laura ROMAN, *doctorandă,*
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela CUCER, *PhD, Assoc. Prof.,*
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9304-9791
E-mail: cucer.angela@upsc.md

Ionela Laura ROMAN, *PhD student,*
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 376.5

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p424-435

Rezumat. Tulburările din spectrul autist (TSA) sunt adesea asociate cu disfuncții de integrare senzorială care influențează starea de bine psiho-emoțională și adaptarea școlară. În studiul de față a fost investigat impactul unui program de stimulare senzorială individualizat, desfășurat pe durata a opt săptămâni, asupra copiilor cu TSA integrați în școli de masă. Utilizând instrumente originale de evaluare, s-au constatat îmbunătățiri semnificative în răspunsul senzorial adaptativ, reducerea anxietății și creșterea implicării școlare. Rezultatele subliniază importanța intervențiilor senzoriale structurate ca suport pentru incluziunea educațională, autoreglarea emoțională și starea de bine a copilului. Se recomandă extinderea programelor senzoriale în educația incluzivă, instruirea cadrelor didactice și colaborarea interinstituțională.

Cuvinte-cheie: tulburări din spectrul autist, integrare senzorială, intervenții senzoriale, educație incluzivă, autoreglare, anxietate, adaptare școlară.

¹⁹ Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului de cercetare „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Codul 040112.

Abstract. Autism spectrum disorders (ASD) are frequently associated with sensory integration dysfunctions that impact children's emotional well-being and school adaptation. This study investigated the effects of an individualized sensory stimulation program, conducted over eight weeks, on children with ASD integrated into mainstream schools. Using original evaluation tools, significant improvements were observed in adaptive sensory responses, anxiety reduction, and increased school engagement. The findings highlight the importance of structured sensory interventions as support mechanisms for educational inclusion, emotional self-regulation, and child well-being. The expansion of sensory programs in inclusive education, teacher training, and interinstitutional collaboration are strongly recommended.

Keywords: autism spectrum disorders, sensory integration, sensory interventions, inclusive education, self-regulation, anxiety, school adaptation.

Introducere. Tulburările din spectrul autist (TSA) reprezintă un grup eterogen de condiții neurodezvoltamentale, definite prin dificultăți persistente în comunicarea socială și prezența unor tipare repetitive sau restrânse de comportament. Disfuncțiile de integrare senzorială, recunoscute în DSM-5, influențează semnificativ funcționarea zilnică și adaptarea educațională.

Cercetările de specialitate indică faptul că până la 90 % dintre copiii cu TSA prezintă profiluri senzoriale atipice, care afectează autoreglarea, atenția și comportamentul adaptativ [9]. Disfuncțiile se manifestă frecvent prin hiper- sau hipo-reactivitate la stimuli sau prin căutarea excesivă a acestora [1], generând comportamente de evitare, agitație sau dificultăți de implicare școlară.

Intervențiile senzoriale aplicate sistematic – inspirate din modele validate științific precum Ayres Sensory Integration® – contribuie la reorganizarea răspunsurilor neurofiziologice, reducerea stresului senzorial și facilitarea participării educaționale.

Scopul acestui studiu este de a evalua impactul unui program de stimulare senzorială personalizat asupra autoreglării emoționale, anxietății și adaptării școlare în contextul educației incluzive. Metodologia combină abordări cantitative și calitative pentru a furniza date empirice relevante pentru practica psihopedagogică.

2. Fundamentare teoretică

2.1. Profiluri senzoriale în TSA

Procesarea senzorială reprezintă capacitatea sistemului nervos de a recepționa, interpreta și organiza stimulii proveniți din mediu sau din interiorul corpului. În cazul copiilor cu (TSA), aceștia prezintă adesea un profil senzorial atipic. Literatura de specialitate indică prezența a numeroase disfuncții în acest proces, încă de la vârste timpurii. Acestea se manifestă prin hipersensibilitate (evitare a stimulilor), hiposensibilitate (răspuns slab, întârziat sau chiar lipsa de răspuns) sau comportamente de căutare senzorială excesivă.

Modelul neurologic elaborat de Miller și colab. [6] descrie trei dimensiuni ale tulburărilor de integrare senzorială: tulburarea de modulație senzorială, de discriminare senzorială și tulburarea motorie bazată pe procesarea senzorială. În paralel, modelul conceptual propus de Dunn [4] distinge patru tipare de procesare senzorială – căutătorul, sensibilul, evitantul și slabul înregistrator – în funcție de pragul senzorial și de strategiile de autoreglare. Dunn [ibidem] a propus modelul reactivității și autoreglării senzoriale, ilustrând cum nivelurile de prag afectează răspunsurile adaptative, cum profilul senzorial influențează comportamentele zilnice și capacitatea de învățare. De exemplu, un copil hiperreactiv la sunete poate evita interacțiunile sociale în clasă, ceea ce duce la izolare și dificultăți de învățare.

2.2. Teoria integrării senzoriale (Ayres)

Teoria Integrării Senzoriale elaborată de Ayres în 1972 postulează că o procesare senzorială eficientă stă la baza învățării, a comportamentului adaptativ și a dezvoltării cognitive. Ayres a propus un cadru de intervenție terapeutică (Ayres Sensory Integration® – ASI) în care copilul este expus sistematic la stimuli senzoriali într-un mod structurat și motivant, facilitând reorganizarea neurologică. Eficiența acestei metode a fost confirmată în studii randomizate [3], cu rezultate pozitive asupra atenției, motricității fine și funcționării sociale.

Studiile revizuite de Case-Smith [ibidem] confirmă eficiența în reducerea anxietății și creșterea abilităților funcționale și completează un model practic utilizabil într-un cadru școlar pentru a îmbunătăți comportamentele adaptative și a spori implicarea în activități educaționale.

2.3. Importanța în context educațional

Integrarea copilului cu TSA în sistemul educațional de masă implică nu doar adaptări curriculare, ci și intervenții asupra mediului senzorial. Ashburner și alții [1] au arătat că dificultățile de procesare senzorială sunt predictorii puternici ai disfuncționalităților școlare, în special în contexte solicitante senzorial (ex., clase zgomotoase, contact fizic frecvent). În mediul școlar, lipsa unui plan senzorial personalizat poate duce la epuizare senzorială sau evitarea activităților de învățare.

Studiile recente recomandă personalizarea spațiilor de învățare și includerea unor strategii senzoriale proactive [5]. Ashburner și alții [1], Mallory & Keehn [5] relevă că filtrarea auditivă și hipersensibilitatea senzorială arată rezultate academice, indiferent de IQ copiilor cu TSA.

Astfel, fundamentarea teoretică subliniază necesitatea integrării unei abordări senzoriale în planurile individualizate de intervenție educațională, ca element esențial al incluziunii reale și sustenabile. Prin implementarea unor strategii simple, precum ambient redus și colțuri de reculegere senzorială, îmbunătățesc atenția, participarea și, în general, starea de bine a copilului.

3. Metodologie

3.1. Scopul cercetării

Scopul principal al cercetării este de a evalua impactul unui program de stimulare senzorială structurat asupra stării de bine psihosenzoriale și adaptării școlare la copiii cu TSA integrați în învățământul de masă.

Obiective specifice:

- analiza modificărilor în profilul de procesare senzorială după intervenție;
- evaluarea schimbărilor în nivelul de anxietate;
- investigarea influenței asupra comportamentului de adaptare școlară;
- corelarea dintre tipul de răspuns senzorial și progresul funcțional observat.

3.2. Designul cercetării

S-a utilizat un design pretest-posttest cu un singur grup, de tip cantitativ-comparativ, completat cu observații calitative. Deși lipsa unui grup de control limitează forța inferențială, cercetarea își propune caracter explorator și aplicativ.

3.3. Lotul de participanți

Au fost incluși 20 de copii (14 băieți și 6 fete), cu vârste cuprinse între 6 și 10 ani, diagnosticați cu TSA conform DSM-5. Copiii sunt integrați în școli din județul Dolj, România, în învățământ de masă sau clase de sprijin. Criterii de includere:

- diagnostic confirmat de medic în psihiatrie pediatrică;
- nivel cognitiv minim/mediu (identificat prin Matrici progresive Color RAVEN);
- profil senzorial atipic (identificat prin Chestionar de profil senzorial – CPS-20);
- acordul părinților pentru participare.

3.4. Instrumente utilizate

- **Chestionar de profil senzorial – CPS-20:** instrument original, construit pe baza principiilor teoretice ale modelului lui Dunn [4] și Miller și alții [6], evaluând comportamente legate de procesarea senzorială în cinci arii (vizuală, auditivă, tactilă, vestibulară, proprioceptivă). Conține 20 de itemi, fiecare evaluat pe o scală Likert de la 1 la 4.
- **Chestionar de screening anxietate copii – CSA-10:** instrument original, cu 10 itemi, construit conform criteriilor DSM-V pentru evaluarea anxietății generalizate, de separare și sociale. Completat de cadre didactice sau părinți.
- **Fișă de observație psihopedagogică – FOP-C:** fișă structurată de evaluare a comportamentelor școlare adaptative (atenție, cooperare, autoreglare). Utilizată de către cadrele didactice.

- **Jurnal terapeutic:** instrument calitativ, completat de psiholog în timpul sesiunilor de stimulare senzorială, documentând comportamentele, răspunsurile și progresul copilului.
- **Chestionar de adaptare școlară (instrument dezvoltat local):** instrument semistructurat, utilizat pentru evaluarea progresului în atenție, răbdare, interacțiune socială și implicare școlară.

Evaluările s-au realizat la începutul și la sfârșitul programului de intervenție.

3.5. Operaționalizarea stării de bine

Starea de bine este definită multidimensional ca un construct ce reflectă echilibrul emoțional, capacitatea de autoreglare, participarea activă și sentimentul de confort psihosenzorial. În cadrul studiului, aceasta a fost operaționalizată prin următorii indicatori:

- **nivelul de anxietate (CSA-10):** scăderea frecvenței simptomelor legate de teamă, tensiune, evitare;
- **toleranța la stimuli (CPS-20):** capacitatea de a rămâne implicat în activitate în ciuda inputului senzorial;
- **comportamente de autoreglare (Jurnal terapeutic, FOP-C):** reducerea autostimulării, cooperare crescută;
- **participare școlară și interacțiune (Chestionar adaptare școlară):** implicarea activă în sarcini, relaționare pozitivă.

3.6. Descrierea intervenției

Programul de stimulare senzorială a fost implementat pe o perioadă de 8 săptămâni, cu 5 sesiuni individuale/săptămâna, de 30 de minute. Intervenția a fost structurată pe baza modelului ASI, cu adaptări funcționale pentru mediul educațional. S-a urmărit expunerea ghidată la stimuli din toate cele cinci arii senzoriale (vizual, tactil, auditiv, vestibular, proprioceptiv), adaptate individual. Intervenția a fost realizată de psiholog.

-Stimulare vizuală – jocuri cu lumini colorate, proiecții liniștitoare, contrast cromatic, jocuri cu oglinzi.

- Stimulare auditivă – sunete naturale, muzică ambientală, instrumente muzicale simple, control al intensității.

- Stimulare tactilă – materiale cu texturi variate (pungi senzoriale, plastilină, bureți, fasole, nisip, gel, texturi), jocuri de explorare.

- Stimulare vestibulară – balansare, rotație, sărituri, activități cu leagăne.

- Stimulare proprioceptivă – trasee motorii, mingi grele, vestă, guler ponderal, pătură ponderală, presiune articulară controlată.

Fiecare copil a beneficiat de un plan personalizat, adaptat profilului său senzorial și nivelului de funcționare realizat de psiholog.

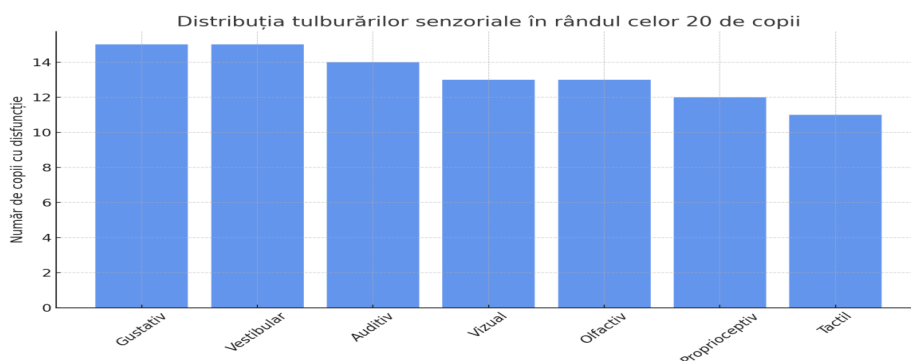


Figura 1. Distribuția tipurilor de disfuncții senzoriale identificate în rândul celor 20 de copii

Se observă că cele mai frecvente disfuncții sunt în sfera gustativă și vestibulară, ceea ce sugerează necesitatea adaptării stimulării pentru aceste canale.

4. Intervenția implementată

4.1. Structura programului senzorial

Programul de intervenție senzorială a fost conceput într-un format modular, desfășurat pe durata unei săptămâni, fiecare zi fiind dedicată stimulării deliberate a unei dimensiuni senzoriale distincte. Intervențiile au fost standardizate, dar adaptate individual, în funcție de profilul senzorial identificat al fiecărui copil, pentru a evita suprasolicitarea și a maximiza eficiența stimulării.

- **Luni – stimulare vizuală:** utilizarea luminilor calde, a proiecțiilor cromatice și a exercițiilor de urmărire vizuală controlată.
- **Marti – stimulare auditivă:** sunete naturale (ex., ploaie, păsări), instrumente de percuție ușoare, muzică ambientală cu volum reglat.
- **Miercuri – stimulare tactilă:** explorarea texturilor variate (ex., nisip kinetic, mătase, materiale rugoase), jocuri senzoriale cu mâinile.
- **Joi – stimulare vestibulară:** exerciții de balans, rotație controlată și mers pe trasee motrice cu suport.
- **Vineri – stimulare proprioceptivă:** activități de împins, tras, aplicare de presiune articulară prin materiale ponderate (mingi, veste).

Răspunsul pozitiv al copiilor a fost evidențiat prin solicitarea spontană a unor activități preferate din sesiunile anterioare, aspect considerat indicator de autoreglare și integrare funcțională senzorială.

4.2. Colaborarea cu familia

Părinții au fost instruiți să continue unele activități senzoriale acasă (ex., săculețe cu lavandă, plastilină, muzică calmă înainte de culcare). Astfel, s-a asigurat generalizarea comportamentelor în afara mediului școlar.

4.3. Observații calitative din timpul sesiunilor

Pe parcursul programului, cadrele didactice și specialiștii au notat:

- creșterea toleranței la stimuli (copiii hiperreactivi nu mai evitau spațiile comune);
- participare crescută în activitățile colective după sesiuni (mai ales după cele vestibulare și tactile);
- reducerea comportamentelor de autostimulare.

5. Rezultate și analiză

5.1. Analiza datelor cantitative

Pentru a determina eficiența intervenției senzoriale asupra participanților, s-au comparat valorile pretest și posttest pentru trei indicatori-cheie: procesarea senzorială, anxietatea și adaptarea școlară.

- **Profil senzorial (CPS-20):** scorul mediu global a crescut de la 38,2 (SD = 5,9) la 52,6 (SD = 6,3), indicând o ameliorare semnificativă a răspunsurilor adaptative la stimulii din mediu. Test statistic: $t(19) = 4,71$, $p < 0,01$.
- **Anxietate (CSA-10):** valorile medii ale scorului total au scăzut de la 28,0 la 17,5. Cele mai mari scăderi au fost observate la subscalele de anxietate generalizată și anxietate socială. Test statistic: $t(19) = -3,92$, $p < 0,01$.
- **Adaptare școlară (FOP-C și Chestionar de adaptare școlară):** scorul mediu al comportamentelor funcționale (atenție, răbdare, interacțiune) a crescut de la 2,3/5 la 4,1/5, potrivit fișelor completate de cadrele didactice.
 - Copiii cu hiperreactivitate auditivă au arătat cele mai mari scăderi ale simptomelor anxioase.
 - 85 % dintre copii au înregistrat îmbunătățiri în cel puțin două arii senzoriale (vizual și tactil cel mai frecvent).
 - 90 % dintre cadre au raportat creșterea implicării copiilor în activități și îmbunătățirea comportamentului de grup.

Graficul de mai jos ilustrează evoluția scorurilor obținute de cei 20 de copii incluși în programul de intervenție senzorială, înainte și după cele 8 săptămâni de aplicare.

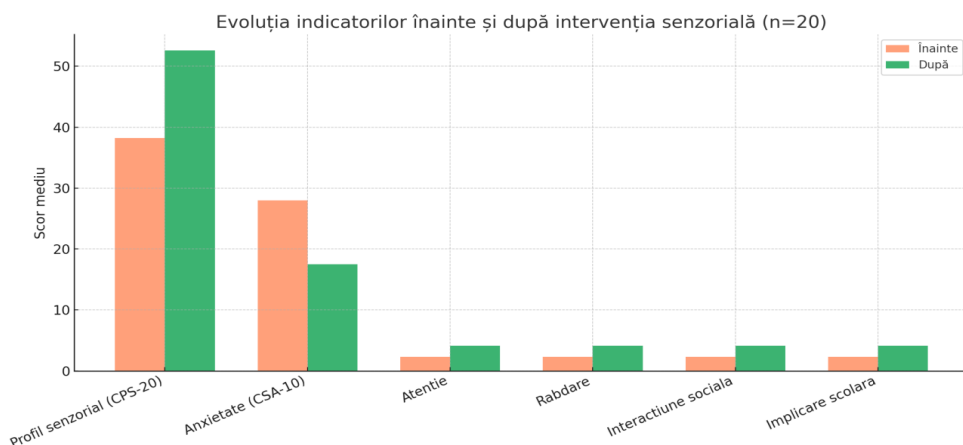


Figura 2. Compararea valorilor medii obținute pentru Profil senzorial (CPS-20), Anxietate (CSA-10), Atenție, Răbdare, Interacțiune socială și Implicare școlară, înainte și după intervenție

5.2. Date calitative și observaționale

Datele calitative obținute din jurnalele terapeutice și din rapoartele părinților susțin rezultatele cantitative, evidențiind un proces gradual de îmbunătățire comportamentală. A fost observată o reducere treptată a comportamentelor de evitare senzorială (ex., refuzul atingerii, reacții adverse la zgomote) și o implicare crescută în activitățile colective.

Pentru a consolida interpretarea calitativă, a fost utilizat un **model de analiză tematică**. Pe baza jurnalelor și a observațiilor, au fost identificate următoarele teme principale:

- **T1. Creșterea toleranței senzoriale** – exprimată prin acceptarea treptată a materialelor tactile și a sunetelor.
- **T2. Participare activă și implicare** – reflectată prin creșterea duratei atenției și inițierea de activități.
- **T3. Generalizarea comportamentelor** – evidențiată prin aplicarea strategiilor și acasă.
- **T4. Reducerea comportamentelor de evitare** – inclusiv diminuarea retragerii și a autostimulării.

Diagramă de codificare calitativă:

+-----+	
-+	
Cod Tematic	Exemplu Observabil
+-----+	
-+	
T1 - Toleranță	Acceptarea nisipului kinetic
T2 - Implicare	Inițierea activităților colective
T3 - Generalizare	Aplicarea tehnicilor de calmare acasă
T4 - Evitare redusă	Scădere frecvență retragere sub bancă
+-----+	
-+	

Sinteza observațiilor

- Majoritatea copiilor au devenit mai cooperanți în tranzițiile dintre activități.
- Timpul mediu de lucru individual a crescut cu 10-15 minute în unele cazuri.
- În 12 din 20 de cazuri a fost remarcată scăderea comportamentelor de evitare (ascundere, părăsirea activității).
- S-a înregistrat o toleranță crescută la stimuli auditivi și tactili în mediul școlar.
- S-au redus comportamentele repetitive și autostimularea.
- Implicarea în activitățile de grup și relaționarea au crescut semnificativ.
- A fost evidențiată generalizarea comportamentelor pozitive în mediul familial, prin aplicarea recomandărilor transmise părinților.

5.3. Studiu de caz ilustrativ

Un exemplu reprezentativ este cel al unui copil în vârstă de șapte ani, diagnosticat cu TSA și profil senzorial caracterizat prin hipersensibilitate tactilă severă. La demararea programului, copilul evita constant contactul cu materiale precum plastilina sau orezul, manifestând comportamente de retragere și agitație la expunerea senzorială tactilă. După opt săptămâni de intervenție personalizată, copilul a demonstrat progrese vizibile: a început să exploreze voluntar materialele senzoriale, să solicite activități tactile și să manifeste un comportament adaptativ în clasă. Conform evaluării CSA-10, nivelul său de anxietate a scăzut cu 40 %. În paralel, cadrele didactice au remarcat o creștere semnificativă a toleranței senzoriale, a implicării în activitățile de grup și a timpului de concentrare susținută.

5.4. Interpretarea rezultatelor în context științific

Rezultatele confirmă concluziile studiilor realizate de Schaaf & Mailloux [9] și Pfeiffer și alții [8], care susțin că intervențiile de tip ASI prezintă impact transversal – senzorial, motor, emoțional și social și pot reduce simptomatologia

anxioasă, cresc autoreglarea și sprijină funcționarea adaptativă în contexte reale. De asemenea, datele se aliniază modelului teoretic al lui Dunn [4], care susține că intervențiile centrate pe tiparul senzorial individualizat produc efecte funcționale clare.

6. Concluzii și recomandări

6.1. Concluzii empirice

Rezultatele cercetării confirmă eficiența intervenției senzoriale individualizate în susținerea dezvoltării psiho-comportamentale a copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA). Creșterea scorurilor în profilul senzorial reflectă o îmbunătățire a toleranței la stimuli și o integrare mai eficientă a informațiilor multisenzoriale, aspecte ce contribuie la o reglare emoțională mai stabilă și la manifestarea unui comportament adaptativ pozitiv în context școlar.

6.2. Implicații teoretice

Reducerea nivelului de anxietate, evidențiată prin scoruri mai scăzute, este în acord cu cercetările recente care corelează intervențiile senzoriale cu diminuarea hiperexcitabilității corticale implicate în răspunsurile anxioase [5]. De asemenea, progresul în adaptarea școlară sugerează transferul funcțional al beneficiilor în contexte educaționale naturale, consolidând validitatea intervenției [3].

Un element esențial evidențiat în studiu este impactul pozitiv al intervenției asupra homeostaziei senzoriale și funcționalitatea psihoeducațională pozitivă a copiilor, manifestată prin reducerea stresului, creșterea confortului în interacțiunile sociale și sporirea încrederii în propriile abilități. Aceste efecte favorizează premisele unei dezvoltări armonioase și incluziunea educațională și socială pe termen lung.

Integrarea acestor intervenții în planurile educaționale personalizate (PEI) necesită o colaborare interdisciplinară strânsă între cadrele didactice, psihologi și familie, în vederea asigurării continuității intervenției și a generalizării efectelor în viața cotidiană. Lipsa unei cooperări sistematice poate conduce la regres comportamental și la diminuarea beneficiilor obținute.

6.3. Limitele cercetării

În studiu sunt prezentate câteva limitări metodologice relevante:

- absența unui grup de control;
- dimensiunea redusă a eșantionului, cu o distribuție geografică limitată;
- durata scurtă a intervenției (opt săptămâni);
- utilizarea predominantă a metodelor observaționale în evaluarea adaptării școlare, cu potențial subiectiv.

6.4. Recomandări

În lumina concluziilor, propunem următoarele direcții strategice.

1. **Extinderea aplicabilității:** implementarea programelor de stimulare senzorială în cadrul instituțiilor educaționale incluzive, începând cu nivelul preșcolar.
2. **Formare profesională continuă:** programe de instruire pentru cadrele didactice și specialiști privind profilurile senzoriale și strategiile de intervenție.
3. **Adaptarea mediului educațional:** ajustarea spațiului fizic și a rutinei zilnice pentru a răspunde variabilității senzoriale.
4. **Consolidarea cercetării:** studii longitudinale, multicentrice, pe termen lung care investighează impactul asupra dezvoltării și stării de bine psihosociale.
5. **Politici educaționale:** integrarea intervențiilor senzoriale, prin susținerea financiară și curriculară a programelor de incluziune.

6.5. *Discuții și implicații practice*

Rezultatele susțin aplicabilitatea intervențiilor senzoriale personalizate în mediul educațional. Acestea contribuie la reducerea anxietății, îmbunătățirea autoreglării și consolidarea stării de bine, prin participare activă și relaționare pozitivă. Implementarea lor presupune instruirea cadrelor didactice, colaborarea multidisciplinară și adaptări rezonabile ale mediului fizic.

Integrarea componentelor senzoriale în Planul educațional individualizat (PEI) susține incluziunea durabilă și previne riscul de eșec școlar. Se recomandă extinderea studiilor cu grupuri de control și promovarea politicilor educaționale ce recunosc intervențiile senzoriale drept piloni ai sănătății mintale și ai învățării eficiente.

BIBLIOGRAFIE

1. ASHBURNER, J., ZIVIANI, J., RODGER, S. Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*. 2008, 62(5), 564-573.
2. BARANEK, G.T., FOSTER, L.G., BERKSON, G. Sensory defensiveness in children with developmental disorders. *American Journal of Occupational Therapy*. 2013, 47(6), 509-515.
3. CASE-SMITH, J., WEAVER, L.L., FRISTAD, M.A. A systematic review of sensory integration interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism*. 2015, 19(2), 133-148.
4. DUNN, W. The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: *A conceptual model*. *Infants & Young Children*. 1997, 9(4), 23-35.
5. MALLORY, C., KEEHN, B. Sensory processing in autism: A review of neurophysiologic findings. *Current Psychiatry Reports*. 2021, 23(3), 1-9.
6. MILLER, L.J., ANZALONE, M.E., LANE, S.J., CERMAK, S.A., OSTEN, E.T. Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*. 2007, 61(2), 135-140.

7. PFEIFFER, B.A., KOENIG, K., KINNEALEY, M., SHEPPARD, M., HENDERSON, L. Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*. 2018, 65(1), 76-85.
8. PFEIFFER, B., CLARK, G.F., ARBESMAN, M. Effects of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*. 2018, 72(4).
9. SCHAAF, R.C., MAILLOUX, Z. *Clinician's guide for implementing Ayres Sensory Integration: Promoting participation for children with autism*. Academic Press, 2015.
10. Verywell Family. (n.d.) *What are sensory toys?* Disponibil: <https://www.verywellfamily.com/>.
11. Verywell Health. (n.d.) *Sensory Integration Therapy and Autism*. Disponibil: <https://www.verywellhealth.com/>.
12. DRĂGHICI, A.M. *Integrarea senzorială în tulburările de spectru autist: abordări moderne în terapia ocupațională*. Editura Universitară, 2022.
13. GHERGUȚ, A. Practici incluzive și strategii diferențiate în învățământul preuniversitar. *Revista de psihologie și științele educației*. 2022, nr. 13(1), p. 24-33.
14. MUNTEANU, A. *Terapia ocupațională la copiii cu tulburări de dezvoltare*. Pro Universitaria, 2013.
15. NEAGU, N. Tulburările de integrare senzorială la copiii cu TSA. *Revista de psihologie și științele educației*. 2018, nr. 7(2), p. 88-96.
16. RADU, G.M. Intervenții psihoeducaționale în autism: Rolul autoreglării emoționale. *Revista de psihologie aplicată*. 2021, nr. 23(2), p. 87-95.

**TREI FÂNTÂNI ÎN PUSTIU – FIGURA SPIRITUALĂ A LUI
ZOSIMA CA RESURSĂ DIDACTICĂ PENTRU DEZVOLTAREA
GÂNDIRII CRITICE, A CONȘTIINȚEI MORALE ȘI A STĂRII DE BINE
EDUCAȚIONALE: O ABORDARE INTEGRATIVĂ PENTRU
ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL ȘI UNIVERSITAR**

**THREE FOUNTAINS IN THE DESERT – THE SPIRITUAL FIGURE
OF ZOSIMA AS AN EDUCATIONAL RESOURCE FOR DEVELOPING
CRITICAL THINKING, MORAL CONSCIOUSNESS, AND
EDUCATIONAL WELL-BEING: AN INTEGRATIVE APPROACH FOR
HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY EDUCATION**

Veronica VORONEANU, *doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

Veronica VORONEANU, *PhD student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0008-7782-7854
E-mail: avoroneanu@yahoo.com*

CZU: 37.015.3+821.135.1

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p436-441

Rezumat. În acest articol se explorează potențialul pedagogic al figurii spirituale a lui Zosima, prezentată în operele lui Dostoievski, Sadoveanu și Rebreanu, pentru dezvoltarea gândirii critice și a conștiinței morale în contexte educaționale. Într-o epocă marcată de instabilitate valorică și crize identitare, literatura oferă un teren fertil nu doar pentru analiza estetică, ci și pentru cultivarea reflecției morale și a empatiei. Figura spirituală devine un vector didactic interdisciplinar capabil să susțină explorarea dimensiunii simbolice a textelor și să ofere un cadru pentru dezvoltarea personală a studenților. Bazându-ne pe teoria învățării transformative, constructivism și teoria receptării, propunem în studiu o analiză comparativă a celor trei interpretări literare ale lui Zosima, evidențiind valorile educaționale distincte. Cercetarea oferă metodologii didactice specifice adaptate contextelor liceale și universitare, incluzând lectura ghidată cu întrebări morale, tehnici de analiză comparată și proiecte interdisciplinare. Sunt prezentate rezultate experimentale obținute de la 56 de participanți (32 de elevi de liceu și 24 studenți), documentând îmbunătățiri semnificative în angajarea, competențele de gândire critică și indicatorii de dezvoltare personală. Prin integrarea dimensiunii spirituale în educația literară, această abordare oferă un răspuns pedagogic adaptat nevoilor existențiale ale tinerilor, transformând literatura clasică dintr-un obiect de studiu într-un companion de viață.

Cuvinte-cheie: învățare transformativă, figuri spirituale în literatură, analiză literară comparativă, educație morală, stare de bine educațională, Dostoievski, Sadoveanu, Rebreanu, Zosima.

Abstract. This work explores the pedagogical potential of the spiritual figure of Zosima, presented in the works of Dostoevsky, Sadoveanu and Rebreanu, for the development of critical thinking and moral consciousness in educational contexts. In an age marked by value instability and identity crises, literature provides fertile ground not only for aesthetic analysis, but also for the cultivation of moral reflection and empathy. The spiritual figure becomes an interdisciplinary didactic vector capable of supporting the exploration of the symbolic dimension of texts and providing a framework for the personal development of students. Based on transformative learning theory, constructivism and reception theory, the study proposes a comparative analysis of Zosima's three literary interpretations, highlighting distinct educational values. The research offers specific didactic methodologies adapted to high school and University contexts, including guided reading with moral questions, comparative analysis techniques and interdisciplinary projects. The study presents experimental results obtained with 56 participants (32 high school students and 24 students), documenting significant improvements in employment, critical thinking skills and personal development indicators. By integrating the spiritual dimension into literary education, this approach provides a pedagogical response adapted to the existential needs of young people, transforming classical literature from an object of study into a companion of life.

Keywords: transformative learning, spiritual figures in literature, Comparative Literary analysis, moral education, educational well-being, Dostoevsky, Sadoveanu, Rebreanu, Zosima.

Introducere. Într-o epocă marcată de instabilitate valorică, crize identitare și suprasolicitare emoțională, educația are nevoie de repere formative care să depășească simpla informare și să susțină dezvoltarea integrală a ființei umane. Literatura, în această ecuație, joacă un rol esențial nu doar ca disciplină de analiză estetică, ci ca teren fertil pentru cultivarea reflecției morale, a empatiei și a gândirii critice.

Figura spirituală devine astfel un vector didactic interdisciplinar, capabil să susțină atât explorarea dimensiunii simbolice și culturale a textelor, cât și să ofere un cadru sigur pentru dezvoltarea personală a elevilor și studenților. Modelul Zosima, în cele trei interpretări propuse de Dostoievski, Sadoveanu și Rebreanu, oferă o punte între sfera religioasă și cea educațională, între tradiție și actualitate, între formarea intelectuală și căutarea unui sens profund al existenței.

Curriculumul liceal la disciplina limba și literatura română și programele universitare de la facultățile de litere oferă oportunități concrete pentru integrarea unor astfel de abordări, însă acestea rămân adesea nevalorificate din lipsa unor metodologii adaptate. În articol ne propunem să explorăm modul în care această figură poate fi valorificată în scopuri didactice ca resursă pentru formarea conștiinței morale și a gândirii critice.

Cadru teoretic

Teorii ale învățării transformative în contexte literare. Învățarea transformativă, conform teoriei lui Jack Mezirow [6], se referă la procesul prin care

indivizii își schimbă convingerile fundamentale prin reflecție critică, dialog și confruntare cu noi perspective. Aplicată în domeniul literaturii, această teorie permite elevilor și studenților să-și reconfigureze propria viziune asupra lumii prin contactul cu personaje, situații și dileme existențiale profunde.

Figura spirituală devine declanșatorul acestui proces, oferind nu doar un model de viață, ci și un prilej de reevaluare a propriei identități. Textele literare care includ personaje simbolice, precum Zosima, favorizează introspecția și deschid spații fertile pentru formarea morală.

Modelul constructivist și teoria receptării. Din perspectivă constructivistă, învățarea este un proces activ în care elevul construiește sensuri proprii pe baza experienței și a interacțiunii cu textul [11]. Personajele simbolice devin astfel prilejuri de reconstrucție identitară, facilitând negocierea sensurilor între membrii comunității interpretative.

Wolfgang Iser și teoria receptării oferă un cadru complementar pentru înțelegerea modului în care cititorii interacționează cu textele care conțin figuri spirituale. Figura spirituală, prin ambiguitatea și complexitatea sa, oferă multiple spații de proiecție și interpretare, facilitând implicarea personală a cititorului.

Profilul diferențiat al celor trei Zosima: analiză comparativă

Zosima lui Dostoievski: teologul existențial. Starețul Zosima din *Frații Karamazov* reprezintă o sinteză complexă între teologia ortodoxă răsăriteană și preocupările existențiale moderne. Se caracterizează prin iubirea universală ca principiu ontologic, smerenia radicală și capacitatea de a „vedea” dincolo de aparențe. Apare ca un contrapunct la nihilism și materialism, iar rolul său este de mediator între divin și uman.

Zosima lui Sadoveanu: misticul etnic. În *Viața lui Ștefan cel Mare*, Sadoveanu creează un Zosima ancorat profund în spiritualitatea și folclorul românesc. Se caracterizează prin înțelepciune organică izvorâtă din tradiție, simbioză dintre creștinismul ortodox și substratul precreștin autohton, și capacitatea de a interpreta semne și de a medita asupra timpului și eternității.

Zosima lui Rebreanu: duhovnicul traumatizat. În *Pădurea spânzuraților*, Rebreanu prezintă un Zosima problematizat, aflat într-o criză de conștiință. Se caracterizează prin tensiunea între datoria pastorală și limitele omenești, criza de conștiință în fața suferinței și vulnerabilitatea spirituală ca formă de autenticitate.

Tabelul 1. Aspecte comparative ale chipului lui Zosima la cei trei scriitori

Aspect	Zosima lui Dostoievski	Zosima lui Sadoveanu	Zosima lui Rebreanu
Fundament filosofic	Existențialism creștin, teologie ortodoxă	Tradiționalism românesc, organicism	Existențialism tragic, etică în situații limită.
Raport cu autoritatea	Autoritate carismatică, neinstituțională	Autoritate tradițională, legitimare istorică.	Autoritate fragilizată de context
Funcție narativă	Catalizator spiritual, contrapunct la nihilism	Martor al istoriei, păstrător al tradiției	Oglindă a crizei morale, confidente
Relația cu suferința	Transfigurarea suferinței prin iubire	Integrarea suferinței în ciclitatea vieții	Confruntarea direct cu absurdul suferinței.
Relevanța contemporană	Răspuns la criza de sens și fragmentare	Reancorarea în tradiție și identitate	Navigarea crizelor existențiale și morale

Metodologii didactice comparative

Strategii de predare adaptate nivelurilor de învățare

Nivel liceal (clasa a XI-a):

- lectura ghidată cu întrebări morale;
- jurnalul dublu pentru reflecții personale;
- hărți ale personajelor din perspectivă etică.

Nivel universitar:

- analiză comparată a conceptelor teologice;
- proiecte de cercetare interdisciplinară;
- dezbateri structurate pe tema spiritualității contemporane.

Tehnici de analiză comparată. Pentru facilitarea înțelegerii comparative, se recomandă analiza paralelă în tabele, proiecte multimedia, dramatizare și jocuri de rol. La nivel universitar, se pot dezvolta studii de intertextualitate și cercetări contextuale.

Instrumente didactice inovative. Jurnalul de lectură transformativă cu secțiuni structurate:

1. Întâlnirea – primele impresii.
2. Disonanța – identificarea elementelor provocatoare.
3. Reflecția – explorarea reacțiilor personale.
4. Transformarea – notarea schimbărilor de perspectivă.
5. Integrarea – aplicarea în viața reală.

Studiu experimental: rezultate și analiză

Metodologia cercetării. Studiul aplicat pe un grup de 32 de elevi de liceu (clasa a XI-a) și 24 de studenți (anul II, Facultatea de Litere) în anul școlar 2023-2024 a utilizat o metodologie mixtă, combinând date cantitative și calitative.

Rezultate cantitative. Îmbunătățiri semnificative:

- creșterea cu 37 % a numărului de intervenții voluntare în discuții;
- îmbunătățirea cu 28 % a calității reflecțiilor scrise;
- creșterea cu 34 % a capacității de a identifica și analiza dileme morale;
- reducerea cu 23 % a anxietății academice.

Rezultate calitative. Feedbackul participanților a evidențiat o schimbare de perspectivă asupra literaturii clasice, perceput acum ca relevantă pentru căutările personale. Profesorii au observat îmbunătățirea calității dialogului în clasă și manifestarea unei atitudini mai deschise față de textele considerate inițial „dificile”.

Limitări și provocări. Studiul a identificat rezistența inițială (20 % dintre elevi) față de dimensiunea spirituală a textelor și necesitatea unei pregătiri interdisciplinare solide din partea profesorilor. Strategiile de depășire includ introducerea graduală a temelor și crearea unui spațiu de dialog non-dogmatic.

Evaluarea gândirii critice și a dezvoltării personale

Criterii de evaluare integrativă. Evaluarea vizează nu doar asimilarea conținuturilor, ci și dezvoltarea personală, incluzând criterii cognitive (analiza conceptelor filozofice), afective și morale (formularea reflecțiilor autentice) și metacognitive (conștientizarea procesului de gândire).

Metode alternative de evaluare:

- portofoliul de transformare documentând evoluția gândirii;
- proiectul de impact comunitar transpunând învățăturile în practică;
- evaluarea colegială structurată cu feedback constructiv.

Implicații pentru formarea profesorilor

Implementarea abordării necesită dezvoltarea competențelor cognitive (cunoașterea contextelor religioase și filozofice), relaționale (facilitarea dialogurilor pe teme sensibile) și reflexive (conștientizarea propriilor presupuziții). Se recomandă ateliere experiențiale, comunități de practică și stagii de cercetare-acțiune.

Integrarea stării de bine în predarea literaturii

Figura lui Zosima devine o resursă pentru cultivarea echilibrului interior prin practici specifice: tehnici de mindfulness în lectură, jurnale dialogice, exerciții de compasiune și cercuri de reflecție pentru procesarea emoțională.

Concluzii și perspective

Cercetarea a demonstrat potențialul figurii spirituale a lui Zosima în formarea gândirii critice și a conștiinței morale, integrând componenta stării de bine

educaționale. Contribuțiile principale constau în elaborarea unui cadru teoretic interdisciplinar, analiza comparativă detaliată și dezvoltarea unei metodologii didactice cu instrumente concrete.

Limitările cercetării includ eșantionul relativ restrâns și perioada limitată de implementare. Direcțiile viitoare vizează extinderea metodologiei pentru alte figuri spirituale, studii longitudinale și dezvoltarea de resurse educaționale digitale.

Într-o epocă a fragmentării și crizei de sens, recuperarea figurilor spirituale din literatura clasică oferă o cale de reîntoarcere la întrebările fundamentale care dau sens existenței umane. Abordarea propusă transformă literatura dintr-un obiect de studiu într-un companion de viață, formând ființe umane integrale capabile să navigheze în complexitatea lumii contemporane fără a-și pierde busola morală.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONOVSKY, A. *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 238 p. ISBN 978-1555420284.
2. CIOLAN, L. *Învățarea integrativă. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
3. DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.
4. DOSTOIEVSKI, F.M. *Frații Karamazov*. Traducere de Nicolae Gane. București: Univers, 2010.
5. ISER, W. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978. <https://doi.org/10.56021/9780801821011>
6. MEZIRROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 247 p. <https://doi.org/10.1177/074171369204200309>
7. NUSSBAUM, M.C. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1997, p. 301.
8. PALMER, P.J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017. ISBN 978-1119413042.
9. REBREANU, L. *Pădurea spânzuraților*. București: Minerva, 2008. ISBN 9789731898414.
10. SADOVEANU, M. *Viața lui Ștefan cel Mare*. București: Minerva, 1980. ISBN 9786069395424.
11. VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1986. ISBN 978-0-262-22029-3.

**INTELIGENȚA SOCIALĂ ȘI LEADERSHIPUL
ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR**
**SOCIAL INTELLIGENCE AND LEADERSHIP
IN ADOLESCENTS**

Aliona GUȚUL, dr., lector univ.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Aliona GUȚUL PhD, Univ. Lecturer,
Free International University of Moldova
ORCID: 0009-0007-8864-6795
E-mail: alionagutul35@gmail.com

CZU: 37.015.3:159.955

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p442-456

Rezumat. În contextul transformărilor sociale rapide și al cerințelor tot mai complexe ale vieții moderne, dezvoltarea competențelor sociale și de leadership în rândul adolescenților capătă o importanță esențială. Adolescența este o perioadă de formare intensă a identității personale și sociale, în care capacitatea de a interacționa eficient cu ceilalți și de a-și asuma roluri de influență devine importantă pentru integrarea armonioasă în grupuri și pentru succesul viitor. Studiile recente în domeniul psihologiei dezvoltării și al educației sociale subliniază rolul esențial al inteligenței sociale ca fundament al relațiilor interpersonale eficiente și al comportamentelor de conducere. Într-o societate caracterizată de interdependență, adaptabilitate și necesitatea colaborării, formarea timpurie a acestor abilități devine o prioritate educațională.

În plus, dinamica socială actuală, marcată de globalizare, diversitate culturală și expunerea intensă la rețele sociale, amplifică nevoia de competențe de leadership echilibrate de empatie, responsabilitate socială și gândire critică. Tinerii sunt tot mai des puși în situația de a gestiona relații complexe și de a influența pozitiv comunitățile din care fac parte.

Tema cercetării este de actualitate, întrucât răspunde atât nevoilor de ordin practic – pregătirea tinerilor pentru roluri active în societate –, cât și interesului teoretic pentru înțelegerea mecanismelor psihologice care facilitează dezvoltarea competențelor de conducere încă din perioada formativă. Prin abordarea relației dintre inteligența socială și leadership, contribuim la clarificarea unor aspecte esențiale pentru intervențiile educaționale contemporane, oferind, totodată, suport pentru inițierea unor programe de formare socio-emoțională în mediul școlar.

Cuvinte-cheie: inteligență socială, leadership, adolescenți, competențe socio-emoționale, integrare socială, educație socio-emoțională.

Abstract. In the context of rapid social transformations and the increasingly complex demands of modern life, the development of social and leadership skills among adolescents is gaining essential importance. Adolescence is a period of intense formation of personal and social identity, during which the ability to interact effectively with others and to assume roles

of influence becomes crucial for harmonious integration into groups and for future success. Recent studies in the field of developmental psychology and social education highlight the essential role of social intelligence as the foundation of effective interpersonal relationships and leadership behaviors. In a society characterized by interdependence, adaptability, and the necessity of collaboration, the early development of these skills becomes an educational priority.

Moreover, the current social dynamic, characterized by globalization, cultural diversity, and intense exposure to social media, amplifies the need for leadership skills that are balanced by empathy, social responsibility, and critical thinking. Young people are increasingly placed in situations where they must manage complex relationships and positively influence the communities they belong to.

The research topic is highly relevant, as it addresses both practical needs – preparing young people for active roles in society – and the theoretical interest in understanding the psychological mechanisms that facilitate the development of leadership skills from the formative period. By addressing the relationship between social intelligence and leadership, this paper contributes to clarifying essential aspects for contemporary educational interventions, while also providing support for initiating socio-emotional training programs in the school environment.

Keywords: social intelligence; leadership; adolescents; socio-emotional skills; social integration; socio-emotional education.

Adolescența și dezvoltarea inteligenței sociale: cadru conceptual.

Adolescența este o etapă fundamentală în procesul dezvoltării umane, marcată de o serie de transformări complexe de ordin biologic, cognitiv, emoțional și social. Această perioadă de tranziție între copilărie și viața adultă este caracterizată prin maturizarea sistemului endocrin, dezvoltarea fizică rapidă și restructurarea întregului organism, influențând profund dinamica personalității. Din punct de vedere psihologic, adolescența presupune formarea identității, conturarea valorilor personale și explorarea rolurilor sociale prin raportarea activă la grupurile de egali. Această perioadă este considerată una dintre cele mai dificile etape din viața fiecărei persoane, din cauza schimbărilor fiziologice și psihologice majore prin care trece copilul. Este o etapă complexă și de răscruce, dificilă atât pentru părinți și cadrele didactice, cât și pentru copii. Evaluarea acestei perioade ca fiind critică se bazează pe multitudinea stărilor psihologice și fiziologice care apar în mod obiectiv în procesul de dezvoltare, uneori denumite „perioade critice ale copilăriei”.

Potrivit lui F. Golu, adolescența, cunoscută și ca pubertate, vârstă de tranziție sau preadolescență, se desfășoară între 10-11 și 13-14 ani. Este perioada în care se formează conștiința de sine în context social, se învață normele de comportament și de comunicare. Adolescentul manifestă un interes deosebit pentru problemele sociale, valori și, împreună cu acestea, se conturează dorința de autorealizare [13].

Caracteristica principală a adolescenței constă în schimbările bruște și calitative care afectează toate dimensiunile dezvoltării. Aceste schimbări sunt

individuale: unii adolescenți se dezvoltă mai rapid, alții mai lent, dar pot excela într-un alt domeniu. Tendința accentuată de a comunica cu semenii este o trăsătură-cheie. Adolescentul caută să-și afirme autonomia, independența și individualitatea. De asemenea, perioada este marcată de dezvoltarea intensă a proceselor cognitive: selectivitatea percepției, consolidarea atenției voluntare, trecerea de la gândirea concretă la cea teoretică, de la memoria mecanică la cea logică.

Un aspect nou în structura personalității adolescentului este sentimentul de maturitate – acesta nu se mai percepe ca un copil, chiar dacă nu a atins încă maturitatea deplină. În această etapă intermediară, adolescentul resimte intens nevoia ca cei din jur să-i recunoască autonomia, responsabilitatea și independența, aspecte fundamentale ale statutului de adult pe care aspiră să-l obțină. Astfel, în procesul maturizării, apare și se dezvoltă semnificativ conceptul de sine (self-concept), definit ca totalitatea reprezentărilor despre propria persoană, incluzând percepții, evaluări și atitudini față de propriile abilități, trăsături și limite.

Formarea acestui concept de sine devine prioritară în adolescență și este exprimată printr-o dorință accentuată de autocunoaștere și autoexplorare. Adolescenții sunt preocupați să înțeleagă cine sunt cu adevărat, să descopere și să valorizeze ceea ce îi face unici și diferiți de ceilalți. Această căutare identitară poate genera conflicte interioare, îndoieli și fluctuații emoționale, dar este esențială pentru dezvoltarea unei personalități armonioase și coerente.

Astfel, sentimentul de maturitate devine un punct-cheie în dezvoltarea identității personale, facilitând trecerea adolescentului de la dependență la independență și de la o percepție simplistă a sinelui către o autoevaluare complexă și integrată. În acest context, recunoașterea socială și validarea externă sunt esențiale pentru consolidarea încrederii adolescentului în propria maturitate și capacitatea de a face față provocărilor specifice acestei perioade de viață.

Conceptul de sine ține cont de autoevaluare și de comparația cu ceilalți. Adolescenții încep să-și compare imaginea reală cu cea idealizată (Eu-ideal). Potrivit lui A. Maslow, imaginea de sine este parte conștientizată a personalității și are o relativă stabilitate [15].

O imagine de sine negativă poate genera comportamente dezadaptative. Factorii de risc includ: scăderea respectului de sine (cu efecte precum agresivitate, infracțiuni), reacții conformiste (adolescenții pot fi influențați ușor de grup) și percepția denaturată a propriului potențial. Pe măsură ce adolescentul se maturizează, evaluarea de sine devine mai realistă, iar influența adulților scade. Apare dorința ca opinia celorlalți să fie respectată, iar comunicarea cu grupul devine prioritară. Adolescentul este hipersensibil, instabil emoțional, introspectiv. Pot surveni stări de agresivitate sau de tip nevrotic. Totodată, există o aspirație puternică

spre performanță în domeniile de interes și o dorință de independență, dar și de menținere a relațiilor apropiate. O reacție specifică este emanciparea: adolescentul dorește să se elibereze de controlul adulților, dar se teme de autonomie totală, conștient fiind de limitele proprii. Autoevaluarea devine centrală. Tinerii se percep ca persoane cu trăsături distincte, încep să analizeze emoțiile proprii și să se compare cu alții. Imaginea de sine se formează în funcție de modelele oferite de grupul de egali. Deoarece valorile personale nu sunt încă bine formate, adulții rămân esențiali în acest proces. Comunicarea se mută tot mai mult online. Acolo adolescenții caută validare, împreună cu riscuri precum cyberbullying sau rușinare publică. Interacțiunea digitală poate duce la dependența de tehnologie.

Inteligența socială devine esențială. Definită ca abilitatea de a percepe, înțelege și gestiona relațiile, ea facilitează integrarea socială. Autori precum E. Thorndike, D. Goleman, P. Salovey & J. Mayer o consideră o competență de bază pentru adaptare și succes [12, 23, 22].

Adolescența este un moment sensibil pentru dezvoltarea acestei inteligențe. Relațiile se diversifică, iar nevoia de apartenență crește. Potrivit lui L.I. Vîgotski și I. Bojovici, trăirile afective reflectă starea internă de satisfacere a nevoilor sociale. Apare dorința de independență față de adulți, chiar dacă pregătirea pentru autonomie nu este completă [27, 28].

Relațiile de prietenie devin axa dezvoltării sociale. Valori precum empatia, reciprocitatea și loialitatea devin dominante. Conform lui R. Bar-On, *inteligența socială* presupune empatie activă și conștientă [4]. Funcțiile inteligenței sociale evoluează de la reacții simple la procese de analiză, anticipare și autoreglare. Adolescenții devin capabili să reflecteze asupra relațiilor și să clasifice stiluri de comunicare. Apar diferențe de gen: fetele exprimă empatie mai ușor, băieții manifestă autocontrol emoțional și orientare spre dominare socială [24].

Cercetările privind inteligența socială în Republica Moldova se află într-o etapă incipientă, însă există deja studii promițătoare care abordează această temă. Totodată, dezvoltarea inteligenței sociale devine un subiect de interes crescut pentru psihologi și cercetători în domeniul psihologiei.

Cercetarea nivelului de inteligență socială al adolescenților din Republica Moldova a fost efectuată de M. Blajinu. Studiul a evidențiat faptul că nivelul de inteligență socială al adolescenților este relativ scăzut și că aceștia se confruntă cu dificultăți în ceea ce privește dezvoltarea competențelor sociale și relaționale [6]. L. Zabolotnaia și A. Casapu au studiat modul în care inteligența socială influențează comportamentul agresiv la adolescenți. Studiul a evidențiat faptul că adolescenții cu niveluri mai scăzute de inteligență socială sunt mai predispuși la comportament

agresiv, iar dezvoltarea acesteia poate contribui la reducerea acestui comportament și la îmbunătățirea relațiilor sociale [25].

Într-un studiu recent, dedicat formării inteligenței sociale în adolescența timpurie, I. Platon afirmă că *inteligența socială este un construct multidimensional și integru ce prezintă un complex de abilități cognitive, sociale, comportamentale, comunicaționale și trăsături personale, care tind să regleze relațiile interpersonale, să asigure adaptarea socială ce se exprimă în manifestarea performanțelor individuale pentru atingerea obiectivelor proprii* [18].

Adolescenții dezvoltă abilități sociale precum negocierea, ascultarea activă, autoreglarea. C. Dweck consideră că învățarea socială se produce prin experiență directă [9]. Autoevaluarea devine tot mai realistă și coerentă. Adolescenții conștientizează efectele trăsăturilor proprii asupra celorlalți. Competența socială, înțeleasă ca abilitatea unei persoane de a construi și menține relații armonioase, de a percepe și înțelege rolurile sociale și de a naviga eficient în mediul interpersonal, reprezintă o componentă fundamentală pentru integrarea cu succes în societate. În esență, aceasta reflectă priceperea practică de „a trăi între oameni”, implicând aptitudini precum empatia, ascultarea activă, comunicarea clară și gestionarea conflictelor.

Adolescența constituie o etapă-cheie, o oportunitate pentru dezvoltarea inteligenței sociale. În această perioadă, tinerii devin din ce în ce mai conștienți de propriile emoții și sentimente, dar și de perspectiva celor din jur. Ei își formează abilități sociale complexe, care le permit să se adapteze diversității contextelor interpersonale și să coopereze eficient în grupuri [3].

Sprijinul familiei, al școlii și al comunității este crucial pentru stimularea acestui tip de inteligență. Familia oferă contextul emoțional inițial și modele de interacțiune; școala dezvoltă capacitatea de cooperare și rezolvare de probleme prin proiecte comune, dezbateri sau activități de grup; iar comunitatea pune la dispoziție mediul social diversificat necesar pentru practica și rafinarea abilităților interpersonale. Astfel, prin interacțiunea cu aceste medii, adolescenții dezvoltă empatie, devin sensibili la nevoile celorlalți și își consolidează o conștiință socială activă, care îi va ghida ulterior în viață.

Dezvoltarea inteligenței sociale este strâns legată de emergența leadershipului. Adolescenții care gestionează bine relațiile, manifestă empatie și influențează pozitiv grupul dezvoltă trăsături de lideri. Pe măsură ce orizontul social se extinde, interesul lor se orientează spre probleme ale comunității.

Leadershipul în rândul adolescenților – stiluri și trăsături. Din istorie, ne sunt cunoscuți mari comandanți militari, conducători și lideri politici. Încă din cele mai vechi timpuri, filozofia a abordat subiectul cine ar trebui să se afle în fruntea

unei comunități. Astfel, problematica leadershipului este indisolubil legată de psihologia personalității și psihologia socială. Devine, așadar, important să analizăm leadershipul în contextul maturizării și dezvoltării copiilor, mai ales în perioada adolescenței, când comunicarea joacă un rol esențial.

Înainte de toate, este necesar să definim conceptul de „leadership”. *Leadershipul* reprezintă o relație de dominare și supunere, influență și urmărire în cadrul relațiilor interpersonale dintr-un grup [5].

Leadershipul este procesul de influențare a membrilor unui grup în vederea atingerii obiectivelor comune [11]. Liderul este acea persoană recunoscută de ceilalți membri ai grupului ca având dreptul de a lua cele mai importante decizii ce le afectează interesele și care determină direcția și natura activității grupului. Liderul este acel membru al grupului al cărui autoritate este acceptată necondiționat, ceilalți fiind dispuși să-l urmeze [12].

Liderul ghidează grupul cu dorință, iar membrii îl urmează activ. M. Gil definește leadershipul ca un proces psihologic dual, colectiv și individual, bazat pe capacitatea liderului de a atrage admirația și devoțiunea grupului. Condiția esențială este ca liderul să dețină putere și susținere socială, psihologică și emoțională în cadrul colectivului. Discutând despre leadership, nu putem ignora conceptele de grup, colectiv sau clasă, întrucât cercetarea noastră vizează tocmai aceste realități: grupul este o comunitate de oameni de dimensiuni reduse, delimitată din ansamblul social pe baza unor trăsături comune (activitate, statut social, structură, nivel de dezvoltare) [11].

Colectivul este un grup de persoane unite de scopuri comune și motivații similare ale activității, contribuind la dezvoltarea societății [19]. Clasa școlară reprezintă un tip specific de colectiv educațional, având o componență relativ stabilă și o dinamică interactivă, chiar dacă obiectivele nu sunt mereu conștientizate de toți membrii. Fără un lider, un grup nu poate funcționa eficient pe termen lung, deoarece liderul este cel care menține coeziunea. Funcția esențială a unui lider este de a stimula implicarea, de a elimina pasivitatea și de a mobiliza toți membrii în vederea atingerii obiectivelor. Leadershipul nu trebuie să fie monopolul unei singure persoane; el poate fi distribuit între mai mulți membri ai grupului, inițiativa trecând din mâini în mâini, în funcție de context [6].

„Leadershipul este o calitate misterioasă și evazivă. Este ușor de recunoscut, dificil de descris, și și mai greu de aplicat sau cultivat la alții.” [24] Interesul pentru leadership în adolescență este esențial, întrucât această perioadă oferă oportunități semnificative pentru formarea unei personalități responsabile, autonome și capabile să influențeze pozitiv comunitatea. Pentru a înțelege în profunzime modul în care aceste trăsături se formează și se manifestă, este necesar să analizăm particularitățile

psihosociale ale adolescenței ca fundal esențial al dezvoltării comportamentului de lider.

Această etapă este caracterizată prin dezvoltare intensă și, adesea, contradictorie. Fundamentul formării noilor calități psihologice și personale ale adolescenților îl constituie comunicarea în cadrul diverselor activități. Schimbarea situației sociale a adolescenților este strâns legată de dorința lor activă de a se alătura lumii adulților, orientându-se spre normele și valorile acestora. În adolescență, copilul descoperă multe lucruri noi, fiind esențial să fie înțeles atât de adulți, cât și de semenii, aspect care deseori este neglijat, determinându-i pe adolescenți să fie categorici în relațiile cu cei din jur [15].

Printre noile achiziții psihologice semnificative ale adolescenței se numără „sentimentul maturizării” („adultizării”), dezvoltarea conștiinței de sine, a stimei de sine, precum și interesul față de propria personalitate, capacități și particularități. Pentru ca adolescentul să se integreze autentic într-un colectiv, este necesar ca sarcinile stabilite să fie nu doar clare, ci și acceptate interior, adică să capete relevanță personală și să rezoneze cu sentimentul lui de autorealizare.

Leadershipul în adolescență prezintă trăsături specifice. Dezvoltarea calităților de lider în această etapă este abordată în relație cu formarea caracterului și reprezintă etapa „externă” a deprinderii autocontrolului. Liderul ocupă o poziție superioară în ierarhia de roluri și statuti a grupului adolescentin și dispune de cele mai mari posibilități de influență asupra celorlalți membri ai grupului. El stabilește „tonul” colectivului, atmosfera acestuia, determinând dacă relațiile vor fi prietenoase și bazate pe ajutor reciproc sau, dimpotrivă, tensionate și strict ierarhizate. Cu cât grupul este mai dezvoltat, cu atât personalitatea liderului este mai interesantă, mai cultă și mai diversificată [4].

La adolescenți se manifestă intens colectivismul, camaraderia și respectul pentru opinia grupului. Ei interiorizează rapid normele morale și regulile de comportament, iar liderul devine reper pentru relațiile interpersonale. Totuși, spre deosebire de ciclul primar, în clasele superioare rolul de lider nu este determinat direct de performanțele academice [2, 22].

În lipsa condițiilor de individualizare și valorificare pozitivă a oportunităților, afirmarea adolescentului poate lua forme distorsionate. Dorința de a fi lider devine centrală, se conturează bazele calităților de conducere, iar adolescenții testează roluri sociale, își formează propriul stil și se raportează la lideri celebri. Devine importantă analiza manifestării liderului între semenii, a trăsăturilor sale și a motivațiilor care susțin poziția de lider. Leadershipul la această vârstă este asociat adesea cu dorința de comunicare și cu popularitatea prin prietenii numeroase. O dimensiune esențială în grupurile adolescentine o constituie diferențele de gen: schimbările fizice rapide

influențează stilul de comunicare între băieți și fete, determinând distanțarea între foști prieteni apropiați, aspect confirmat de cercetările longitudinale asupra colectivelor școlare [4, 21].

Există diferențe semnificative în stilul de comunicare între fete și băieți. Băieții par mai sociabili, fiind mai activi în stabilirea contactelor sociale și inițierea jocurilor colective încă din copilărie. Însă există diferențe calitative: pentru băieți contează succesul personal în activități comune, formând grupuri mari și axându-se mai puțin pe simpatii individuale. În schimb, fetele preferă contactele sociale bazate pe afinitate personală, formând grupuri mici și restrânse.

Un studiu sociometric longitudinal realizat asupra unor clase școlare (copii de 13-16 ani) a arătat că diadele de fete sunt mai închise față de străini, dar au legături strânse cu familia, în timp ce grupurile de băieți sunt mai autonome, mai organizate și au un sistem clar de leadership [4].

Leadershipul adolescenților este influențat de ritmul maturizării fizice. Cei care se dezvoltă la momentul potrivit, adaptându-se ușor schimbărilor, devin frecvent lideri, având maturitate personală și planuri de viață mai clare decât colegii lor. Un fapt interesant constă în posibilitatea ca liderul unui grup de băieți să fie o fată și invers. Această situație apare frecvent atunci când fetele sunt mai avansate în dezvoltarea fizică și personală comparativ cu băieții de aceeași vârstă, influențând semnificativ grupul. În aceste situații, liderul devine adesea obiectul admirației și chiar al afecțiunii neîmpărtășite din partea altor membri ai grupului [5].

Pe lângă maturizarea fizică și emoțională, dezvoltarea leadershipului în adolescență este influențată semnificativ de factori precum temperamentul, situația socială specifică, planurile personale și influența mediului. Astfel, leadershipul în adolescență este un fenomen complex, aflat la intersecția dintre dezvoltarea personală, integrarea socială și asumarea responsabilităților. În această perioadă de tranziție, comportamentele de conducere capătă un caracter spontan, deseori influențat de dinamica de grup, nevoia de recunoaștere și tendința spre autonomie [5].

În literatura de specialitate sunt evidențiate o serie de trăsături considerate definitorii pentru adolescenții care manifestă comportamente de leadership:

încrederea în sine – capacitatea adolescentului de a-și susține punctul de vedere și de a acționa independent;

empatia și inteligența socială – abilitatea de a percepe, înțelege și răspunde adecvat nevoilor și emoțiilor celorlalți;

inițiativa – tendința de a propune idei, de a se implica voluntar și de a stimula implicarea altora;

responsabilitatea – asumarea consecințelor pentru deciziile proprii și cele ale grupului;

abilitățile de comunicare – exprimarea clară a ideilor și capacitatea de a asculta activ;

influența pozitivă – capacitatea de a motiva și inspira colegii prin comportamente prosociale;

toleranța la frustrare și autocontrolul – gestionarea emoțiilor în situații dificile;

spiritul de echipă – orientarea spre cooperare, distribuirea sarcinilor și sprijinirea grupului;

flexibilitatea – capacitatea de adaptare la diferite situații sociale și tipuri de personalitate.

Potrivit lui D. Goleman, inteligența emoțională și socială reprezintă nucleul liderului eficient, iar adolescenții care dezvoltă empatie, conștiință socială și abilități de autoreglare sunt cei mai predispuși să adopte un stil de conducere colaborativ și incluziv.

Studiile contemporane asupra leadershipului în adolescență arată că adolescenții lideri tind să fie populari în rândul colegilor, implicați în activități extracurriculare și sensibili la nevoile grupului. Leadershipul poate fi influențat atât de trăsături individuale (extrovertire, deschidere), cât și de climatul educațional și susținerea adultului semnificativ [14].

Trăsăturile de leadership la adolescenți reflectă o combinație între caracteristici personale, competențe sociale și influențele contextului educațional și familial. Înțelegerea acestor trăsături oferă un cadru util pentru evaluarea și sprijinirea dezvoltării liderilor tineri în mediul școlar.

Corelații teoretice între inteligența socială și leadership. Inteligența socială și leadershipul sunt concepte centrale în psihologia socială, educațională și organizațională, reflectând capacitatea individului de a interacționa eficient cu ceilalți și de a influența comportamentul grupului. Pe măsură ce leadershipul este redefinit ca un proces relațional și colaborativ, inteligența socială devine un fundament indispensabil pentru înțelegerea și exercitarea conduitei de lider.

1. Inteligența socială – premisă a comportamentului de leadership

Conceptul de inteligență socială își are rădăcinile în lucrările lui E. Thorndike, care a identificat trei categorii ale inteligenței: abstractă, mecanică și socială. E. Thorndike definea inteligența socială drept capacitate a unei persoane „de a înțelege și conduce oamenii – bărbați și femei, băieți și fete – și de a acționa judicios în cadrul relațiilor interumane”. Pornind de la această definiție inițială, mai mulți cercetători au dezvoltat conceptul, accentuând diverse aspecte ale inteligenței sociale [23].

Astfel, de exemplu, H. Gardner a inclus inteligența interpersonală în teoria inteligențelor multiple, considerând-o capacitatea de a discerne intențiile, dorințele și stările altor persoane [14]. În continuarea dezvoltării teoretice a conceptului, Albrecht propune modelul S.P.A.C.E., care definește inteligența socială prin cinci dimensiuni esențiale: conștientizare situațională, prezență, autenticitate, claritate și empatie [1].

În continuarea perspectivei lui E. Thorndike, cercetători contemporani au oferit interpretări mai nuanțate ale inteligenței sociale. Astfel, N. Cantor și J.Kihlstrom o descriu ca un ansamblu de scheme cognitive adaptative care permit individului să se orienteze și să gestioneze eficient situațiile sociale. La rândul său, Bar-On integrează inteligența socială în cadrul mai larg al inteligenței emoționale, accentuând dimensiuni precum empatia, responsabilitatea socială și calitatea relațiilor interpersonale [4, 7, 24].

În acest context, un lider care dispune de un nivel ridicat de inteligență socială demonstrează o capacitate avansată de a identifica emoțiile și motivațiile celor din jur, ceea ce îi permite să interacționeze empatic și eficient cu membrii grupului. De asemenea, el reușește să se adapteze flexibil la dinamica relațională specifică fiecărui colectiv, menținând coeziunea și colaborarea. Nu în ultimul rând, un astfel de lider este capabil să gestioneze conflictele și tensiunile sociale într-un mod constructiv, contribuind la menținerea unui climat pozitiv și funcțional în cadrul echipei.

Aceste abilități sunt vitale în procesul de conducere, întrucât eficiența unui lider este strâns legată de capacitatea sa de a crea și menține relații pozitive [16].

2. Componente comune: empatia, comunicarea și autoreglarea

Atât leadershipul, cât și inteligența socială sunt susținute de un nucleu comun de abilități interpersonale, emoționale și cognitive, esențiale pentru funcționarea adaptativă în grupuri sociale complexe.

Empatia este capacitatea de a recunoaște, înțelege și răspunde adecvat la emoțiile altor persoane [12]. D. Goleman susține că empatia este una dintre cele mai importante competențe ale inteligenței emoționale și sociale și este esențială pentru liderii care doresc să inspire încredere și loialitate [10]. Liderii empatici sunt mai predispuși să creeze un climat de sprijin și siguranță psihologică [20].

Comunicarea interpersonală eficientă – un lider social inteligent este un comunicator eficient: știe să asculte activ, să transmită mesaje clare și să adapteze discursul în funcție de audiență. Potrivit lui M. Rosenberg, comunicarea este „instrumentul fundamental prin care liderii influențează comportamentele și atitudinile membrilor grupului” [20].

Autoreglarea emoțională – capacitatea de a-și controla propriile emoții este vitală pentru a menține relații funcționale. P. Salovey și J. Mayer, precum și K.

Petrides și A. Furnham, evidențiază faptul că autoreglarea este un predictor al succesului în relații și al influenței sociale. Liderii care își gestionează bine emoțiile pot rămâne calmi în criză, pot reduce anxietatea grupului și pot lua decizii echilibrate [17, 22].

3. Inteligența socială ca predictor al stilului de leadership

Stilul de leadership reflectă modul în care liderul se raportează la membrii grupului, influențând atât atmosfera de lucru, cât și eficiența echipei. Studiile recente evidențiază un aspect esențial: nivelul de inteligență socială al liderului are un impact direct asupra stilului de conducere adoptat și asupra calității relațiilor interpersonale din cadrul organizației.

D. Goleman identifică șase stiluri fundamentale de leadership – coercitiv, autoritar, afiliativ, democratic, antrenor și vizionar – și arată că stilurile pozitive (democratic, afiliativ și antrenor), care favorizează implicarea și coeziunea echipei, sunt strâns legate de competențele de inteligență socială, precum empatia, abilitățile de comunicare și sensibilitatea la nevoile celorlalți [12]. În aceeași direcție, B. Rothenberg subliniază existența unei corelații semnificative între scorurile ridicate la inteligența socială și orientarea spre un stil transformațional de conducere – un stil centrat pe inspirație, motivare, dezvoltarea altora și modelarea prin exemplu personal [19].

B. Bass și B. Avolio completează această perspectivă, arătând că liderii transformaționali reușesc să dezvolte relații pozitive și să implice emoțional membrii echipei – un proces care nu ar fi posibil fără empatie, intuiție socială și abilități interpersonale bine dezvoltate [5]. În contextul românesc, S. Zirkel remarcă o tranziție a rolului liderului, de la figura tradițională de „șef” autoritar către un „facilitator de procese umane”. Acest nou tip de lider este chemat să înțeleagă, să stimuleze și să armonizeze dinamica grupului, ceea ce presupune un nivel ridicat de inteligență socială și o abordare relațională a conducerii [26].

4. Dezvoltarea leadershipului în adolescență prin cultivarea inteligenței sociale

Adolescența este o etapă critică pentru formarea identității personale și sociale, dar și o perioadă propice pentru cultivarea abilităților de leadership. În această etapă, caracterizată de căutarea autenticității, a validării sociale și a apartenenței, dezvoltarea competențelor sociale devine esențială pentru conturarea unui stil personal de conducere. Astfel, inteligența socială nu este doar un indicator al succesului în relațiile interpersonale, ci și o resursă educațională strategică pentru formarea liderilor de mâine.

Educația centrată pe inteligența socială presupune cultivarea empatiei, înțelegerii perspectivelor celorlalți, reglării emoționale și gândirii prosociale –

trăsături care stau la baza unui leadership democratic și colaborativ. Programele de dezvoltare personală și activitățile extracurriculare, precum dezbaterile, voluntariatul, lucrul în echipă, devin medii favorabile în care adolescenții își pot exercita abilitățile de influențare, de motivare și de gestionare a conflictelor.

Conform lui D. Goleman, inteligența socială poate fi cultivată prin expunere intenționată la contexte relaționale variate și prin feedback constructiv. În mediul educațional, profesorii, consilierii școlari și părinții pot deveni facilitatori ai acestui proces, sprijinind adolescenții în dezvoltarea abilităților de autorefecție, comunicare eficientă și asumare a responsabilității în raport cu ceilalți [12]. În plus, promovarea climatului de siguranță psihologică în școală, încurajarea inițiativelor elevilor și valorizarea diversității pot stimula apariția unui leadership autentic, bazat pe respect reciproc, incluziune și colaborare. În acest sens, inteligența socială devine nu doar o competență necesară, ci un liant care susține influența pozitivă a tinerilor în comunitate.

Prin urmare, în contextul formării unei generații de lideri empatici și responsabili, investiția în dezvoltarea inteligenței sociale în perioada adolescenței reprezintă o prioritate educațională cu impact profund și durabil. Leadershipul și inteligența socială sunt concepte strâns interconectate în literatura psihologică modernă. Inteligența socială, definită ca abilitatea de a înțelege și gestiona eficient relațiile interpersonale, reprezintă un fundament al comportamentului de lider. D. Goleman susține că liderii eficienți nu sunt doar cognitivi și emoțional inteligenți, ci și social inteligenți, adică empatici, adaptabili și conștienți de dinamica socială.

Potrivit lui P. Salovey și J. Mayer, componentele inteligenței sociale, cum ar fi empatia, conștiința socială și gestionarea relațiilor, facilitează abilitățile de influențare, motivare și coeziune în cadrul grupului, esențiale pentru un leadership autentic [22]. Adolescenții cu nivel înalt de inteligență socială demonstrează o capacitate crescută de a anticipa reacțiile celor din jur, de a soluționa conflicte și de a menține un climat relațional pozitiv – toate acestea fiind elemente-cheie ale leadershipului de succes. Astfel, inteligența socială poate fi privită nu doar ca o competență înăscută, ci și ca o abilitate ce se dezvoltă în interacțiune cu ceilalți, oferind adolescenților premise solide pentru a-și asuma roluri de conducere în mod natural și eficient.

Leadershipul se cultivă din copilărie prin dezvoltarea trăsăturilor de autonomie și responsabilitate. În adolescență, nevoia de atenție și recunoaștere socială creează un teren fertil pentru manifestarea acestor comportamente. În spațiul românesc, contribuții relevante pot fi regăsite la autori precum V. Robu, care subliniază rolul leadershipului educațional în dezvoltarea organizațională, S. Zirkel, care abordează

problematica leadershipului în contextul schimbărilor sociale și al dezvoltării comunitare [21, 26].

Interesul pentru leadership în adolescență este esențial, întrucât această perioadă oferă oportunități semnificative pentru formarea unei personalități responsabile, autonome și capabile să influențeze pozitiv comunitatea. Pentru a înțelege în profunzime modul în care aceste trăsături se formează și se manifestă, este necesar să analizăm particularitățile psihosociale ale adolescenței ca fundal esențial al dezvoltării comportamentului de lider.

Concluzii. Dezvoltarea leadershipului și a inteligenței sociale în perioada adolescenței reprezintă teme de interes major în psihologia educației și a dezvoltării umane. Adolescența este considerată o etapă critică pentru formarea competențelor sociale complexe, caracterizată prin nevoia de afirmare a propriei identități, dorința de autonomie și intensificarea relațiilor interpersonale. În acest context, leadershipul și inteligența socială nu sunt doar trăsături separate, ci se influențează reciproc, modelând modul în care adolescenții interacționează, își asumă roluri sociale și își dezvoltă capacitatea de influențare pozitivă asupra grupurilor din care fac parte.

Astfel, concluziile evidențiază importanța majoră a dezvoltării inteligenței sociale și a leadershipului în adolescență, ca factori determinanți ai formării identității și integrării sociale. Pornind de la aceste constatări, se impune formularea unor recomandări concrete, care să ghideze intervențiile educaționale și psihologice menite să sprijine tinerii în procesul lor de dezvoltare personală și socială:

- 1) integrarea în curriculumul școlar a programelor de dezvoltare socio-emoțională care să vizeze explicit cultivarea inteligenței sociale și a leadershipului;
- 2) organizarea de ateliere și activități extracurriculare interactive care să stimuleze empatia, cooperarea, inițiativa și responsabilitatea în rândul adolescenților;
- 3) formarea cadrelor didactice și a consilierilor școlari în utilizarea metodelor de dezvoltare a competențelor sociale și de leadership în activitățile educaționale.
- 4) derularea de programe de mentorat și peer-mentoring pentru adolescenți, unde dezvoltarea leadershipului să fie sprijinită prin exemple pozitive și prin experiențe practice de conducere a grupului.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBRECHT, Karl. *Social Intelligence: The New Science of Success*. San Francisco: A Wiley Imprint, 2009. ISBN 978-0-470-44434-4.
2. BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. ISBN 978-0-387-77579-1.
3. BARBU, D.I. Climatul educațional și managementul școlii. *Revista de pedagogie*. 2009, LXVII(1), p. 41-55. DOI:[10.26755/RevPed/2019.1/41](https://doi.org/10.26755/RevPed/2019.1/41).

4. BAR-ON, Reuven, JAMES D.A., PARKER. *Manual de inteligență emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2012. ISBN 973-30-1151-7.
5. BASS, B.M., AVOLIO, B.J. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Los Angeles, 1994. ISBN 0803952368, 9780803952362.
6. BLAJINU, M. Nivelul de inteligență socială a adolescenților din Republica Moldova și factorii care influențează dezvoltarea acestora. *Psihologie și științele educației*. 2012, nr. 4, p. 33-41.
7. CANTOR, N., LANGSTON, C.A. "Ups and downs" of life tasks in a life transition. L.A. PERVIN (ed.). *Goal concept in personality and social psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989, p. 127-168. ISBN 9780395649558, 0395649552.
8. DAVIS, M.H. *Empathy: A social psychological approach*. London, 2018. ISBN 9780429493898. DOI:[10.4324/9780429493898](https://doi.org/10.4324/9780429493898).
9. DWECK, C.S. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books, 2007. ISBN 978- 0345472328.
10. GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 2011. ISBN 978-0465024339.
11. GIL, M. School's leadership. *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale educației). 2013, nr. 9(69), p. 99-104. ISSN 1857-2103.
12. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența socială*. București: Curtea Veche, 2007. ISBN 978-973- 669-377-9.
13. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării, o abordare psihometrică*. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-5627-1.
14. KOUZES, J.M., POSNER, B.Z. *The Leadership Practices Inventory: Theory and Evidence Behind the Five Practices of Exemplary Leaders*. San Francisco, 2003.
15. MASLOW, A. The dynamics of psychological security-insecurity. *Journal of Personality*. 1942, vol. 10, issue 4, p. 22-35. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1942.tb01911.x>
16. MAYER, J.D. *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New-York: National Professional Resources, 2004. ISBN 978-1887943727.
17. PETRIDES, K.V., FURNHAM, A. *Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies*. London, 2001.
18. PLATON, Inga. The development of social intelligence in early adolescence. *Education, Social Values and European Integration*. Debrecen: Debrecen University Press, 2017, p. 279- 289. ISBN 978-963-473-977-7.
19. ROTHENBERG, B.B. Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal competence, intrapersonal comfort, and intellectual level. *Developmental Psychology*. 1970, no. 2(3), p. 335-350. <https://doi.org/10.1037/h0029175>
20. ROSENBERG, M. *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* [Database record]. APA PsycTests. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/t01038-000>.
21. ROBU, Viorel. *Competențe sociale și personalitate*. Iași: Lumen, 2011, p. 201. ISBN 978-973-166-297-8.
22. SALOVEY, P., MAYER, J.D. Emotional intelligence. *Imagination. Cognition. Personality*. 1990, vol. 9, nr. 3. p. 185-211. ISSN 0276-2366.
23. THORNDIKE, E.L. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920, nr. 140, p. 227- 228. ISSN 1045-7143.

24. VRABII, V. Leadership în educație: premise de dezvoltare. *Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective*. Conferința științifică națională. 2021, p. 127-131.
25. ZABOLOTNAIA, L., CASAPU, A. Rolul inteligenței sociale în procesul de comunicare interpersonală. *Psihologie. Pedagogie. Psihosociologie*. 2015, nr. 24 (2), p. 31-37. ISSN 1857-0224.
26. ZIRKEL, Sabrina. Inteligența socială. Dezvoltarea și menținerea comportamentului intențional. Reuven BAR-ON, James D.A. PARKER. *Manual de inteligență emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2011, p. 223-270. ISBN 978-973-669-974-0.
27. БОЖОВИЧ, И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2007. ISBN 5911808463, 9785911808464.
28. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Эксмо, 2005. ISBN 5-699-13728-9.

PARTICULARITĂȚI ALE COMUNICĂRII ȘI INTERACȚIUNII SOCIALE LA COPIII PREȘCOLARI CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

SPECIFIC FEATURES OF COMMUNICATION AND SOCIAL INTERACTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Constantin DRUC, *doctorand,*
Universitatea de Stat din Moldova

Constantin DRUC, *PhD Student,*
Moldova State University
ORCID: 0009-0004-0266-6428
E-mail: druc.constantin@yahoo.com

CZU: 376.5:316.77-053.4

DOI: 10.46727/c.15-05-2025.p457-468

Rezumat. În articol sunt analizate particularitățile dezvoltării abilităților de comunicare și interacțiune socială la copiii preșcolari cu tulburări din spectrul autist, evidențiind diferențele esențiale față de dezvoltarea neurotipică. Abilitățile sociale, ca totalitate de comportamente și cunoștințe indispensabile adaptării la contexte culturale și sociale diverse, sunt profund afectate la copiii cu autism. Se scot în evidență aspectele deficitare ale comunicării nonverbale (contact vizual, expresivitate facială, gestică), dificultățile de înțelegere și utilizare a limbajului, precum și formele atipice ale jocului și imitației. Sunt prezentate criteriile diagnostice relevante (DSM), exemple de comportamente specifice, precum și etapele dezvoltării interacțiunilor sociale la copiii neurotipici comparativ cu cei cu TSA. În lucrare vorbim despre impactul acestor deficite asupra dezvoltării cognitive, emoționale și a integrării sociale ulterioare, indicând totodată necesitatea unor intervenții timpurii și a unor strategii educaționale adaptate.

Cuvinte-cheie: autism, comunicare, interacțiune socială, dezvoltare preșcolară, abilități sociale, limbaj.

Abstract. The article analyzes the peculiarities of the development of communication and social interaction skills in preschool children with autism spectrum disorder, highlighting the essential differences from neurotypical development. Social skills, as a set of behaviors and knowledge indispensable for adapting to diverse cultural and social contexts, are deeply affected in children with autism. The paper highlights the deficient aspects of nonverbal communication (eye contact, facial expressiveness, gestures), difficulties in understanding and using language, as well as atypical forms of play and imitation. Relevant diagnostic criteria (DSM), examples of specific behaviors, as well as the stages of development of social interactions in neurotypical children compared to those with ASD are presented. In the paper, we talk about the impact of these deficits on cognitive, emotional development and subsequent social integration, also indicating the need for early interventions and adapted educational strategies.

Keywords: autism, communication, social interaction, preschool development, social skills, language.

Introducere. Abilitățile sociale reprezintă un set de comportamente și cunoștințe care facilitează adaptarea persoanei la numeroase situații sociale, îi permit să comunice eficient, o ajută să se exprime și să-i înțeleagă pe ceilalți, să evite conflictele și să mențină relațiile interpersonale. Acestea au scopul de a ajuta oamenii să acționeze competent și adecvat, conform contextului cultural din care fac parte, într-o varietate de contexte sociale și sunt considerate comportamente esențiale în adaptarea individului la diferite situații și medii complexe.

Unele abilități sociale pot fi apreciate și considerate adecvate într-un anumit context cultural, însă pot să defavorizeze persoana într-un alt context cultural. Abilitățile sociale, felul în care sunt percepute diferite contexte sociale și modul de interacțiune socială joacă un rol important în dezvoltarea globală a copiilor. Încă din copilăria mică, chiar și prin interacțiunile simple, precum urmărirea cu ochii și contactul fizic, se stabilesc elemente de bază informarea și, ulterior, dezvoltarea abilităților sociale. Capacitatea unui copil de a se angaja în comportamente sociale adecvate și acceptate în societatea din care face parte și utilizarea eficientă a abilităților sociale au un rol în dezvoltarea proceselor cognitive.

De asemenea, s-a observat că acestea influențează realizările academice ale copiilor, abilitățile de adaptare, abilitatea de gestionare și, ulterior, succesul în ocuparea unui loc de muncă [10]. Așadar, competențele sociale înalte sunt un bun predictor pentru o calitate ridicată a vieții și o adaptare crescută la situații noi, cu toate că sunt definite și cunoscute o serie de abilități sociale în mai multe contexte, elaborarea unei liste exhaustive a abilităților sociale este dificilă din cauza diferențelor culturale și a complexității acestora. În ceea ce privește incapacitatea persoanelor cu autism de a interacționa social în limitele normalului, putem vorbi despre dificultățile pe care le întâmpină acestea în a stabili relații cu ceilalți, absența abilităților de înțelegere și exprimare a formelor de comunicare nonverbale, precum: contactul vizual, mimica facială, postura corporală, gestică. De asemenea, copiii cu autism „decodează” eronat semnalele sociale și emoționale și în general nu utilizează limbajul pentru a transmite emoții sau îl utilizează într-o mică măsură, fiind lipsit de tonalitate emoțională.

Încă de la o vârstă fragedă, copiii cu autism învață cu foarte mare dificultate cum să se angajeze în interacțiuni obișnuite cu alți oameni, fiindu-le caracteristică lipsa unei reciprocități sociale: „a primi” și „a da”. Melzoff și Gopnik prezintă imitația timpurie (care la copiii cu autism este deficitară) ca fiind primordială în stabilirea și dezvoltarea conexiunilor de către copii între mediul ce-i înconjoară, inclusiv ceilalți oameni, și propriile lor trăiri interioare. Acești copii pot trata

persoanele ca pe niște obiecte, prezentând abilități limitate în înțelegerea sentimentelor și emoțiilor celorlalți. Un zâmbet, o grimasă, un clipit par a nu avea nicio semnificație pentru ei. Copiilor cu TSA preșcolari le lipsește interesul pentru alți copii, adesea sunt anxioși, simt un disconfort în cadrul unor situații sociale, nu manifestă bucurie sau satisfacție pentru jocurile organizate împreună cu alți copii, preferând să se joace în jocul lor urmat de anumite rutine și ritualuri repetitive. Jocul copilului cu autism este bizar, comparativ cu nivelul de dezvoltare și capacitățile cognitive.

Astfel, se joacă într-un mod repetitiv, jucăriile nefiind utilizate conform scopului, prezentând o slabă spontaneitate și imaginație în cadrul acestuia. Ei nu inițiază jocuri de tipul „de-a” (pretend play), jocurile funcționale reducându-se la pocnirea, învârtirea, alinierea, trântirea, mirosirea sau lingerea obiectelor. Alte caracteristici ale copilului cu autism în ceea ce privește anormala dezvoltare a interacțiunilor sociale includ o slabă empatie, incapacitatea prin punerea în scenă a unor personaje, evenimente cu conținut intențional și emoțional. Nu înțelege faptul că oamenii pot avea intenții, păreri, sentimente sau scopuri diferite de ale lui. Așadar, nu este capabil să înțeleagă acțiunile altor persoane, scenarii cu conținut emoțional, să conceapă o poveste ținând cont de stările mentale ale protagoniștilor [9]. În criteriile diagnostice ale tulburărilor autiste, DSM-IV menționează la capitolul aspecte sociale alterări calitative ale interacțiunilor sociale de tip reciproc:

1. Este în mod clar inconștient de existența sau sentimentele altor persoane (spre exemplu, purtându-se cu alte persoane ca și cum ar fi niște piese de mobilier, prin faptul că nu remarcă și părerea sau suferința altor persoane sau nu realizează nevoia altora de intimitate).
2. Nu caută deloc sau caută în mod anormal alinare în momente de suferință (de exemplu, nu caută alinare nici chiar în timpul bolii, durerii sau oboselii, o caută într-un mod stereotip, repetând, spre exemplu, dacă resimte durere: „ciocolată, ciocolată, ciocolată”).
3. Comportament imitativ deficitar sau absent (nu face pa-pa cu mâna la plecare, nu imită activități gospodărești, imită acțiunile celorlalți în momente nepotrivite sau în mod mecanic).
4. Comportament ludic anormal sau absent (de exemplu, nu participă în mod activ la jocuri simple, are preferințe pentru jocuri individuale, implică alți copii în jocul său doar cu un fel de „ajutor mecanic”).
5. Incapacitatea de a lega prietenii cu covârșnici (spre exemplu, absența interesului de a se împrieteni cu cei de aceeași vârstă sau, în ciuda acestui interes, manifestarea unor deficiențe în înțelegerea convențiilor referitor la

interacțiunile sociale: de exemplu, copilul îi citește din cartea de telefon partenerului de joacă neinteresat).

Este vorba despre alterări calitative, căci deficiența mentală, care este un aspect cantitativ, nu poate fi considerată unica responsabilă pentru anormalitatea în domeniul social.

În tabelul 1 expunem o enumerare a interacțiunilor sociale timpurii la copii tipici și la cei cu autism.

Tabelul 1. Interacțiuni sociale timpurii la copii tipici și la cei cu autism

Vârsta în luni	Dezvoltarea normală	Dezvoltarea timpurie a autismului
2	Întoarce capul și ochii în căutarea sursei sunetelor; zâmbet social	
6	Imită acțiunile pe care i le arată părintele, întinde brațele pentru a fi luat.	Mai puțin activ și solicitant; este foarte iritat; are un contact vizual insuficient; nici un răspuns social de anticipare
8	Face diferența dintre părinți și străini; Plânge sau o urmează pe mamă atunci când părăsește încăperea. Se joacă cu adulții luând și dând obiecte; Se joacă de-a ascunsă (cucu-bau); Face „pa” cu mâna	Este greu de alinat; Aproximativ o treime dintre cazuri sunt foarte retrași, opunând chiar rezistență în mod activ față de interacțiuni; De asemenea, aproximativ o treime acceptă atenția, însă sunt puțin activi.
12	Imită din ce în ce mai multe jocuri; Se pretează la jocuri de interacțiune, în roluri atât pasive, cât și active; contact vizual sporit cu adulții în timpul jocului	Adesea, sociabilitate scăzută atunci când începe să meargă în patru labe sau în picioare, preferând să fie singuri, Nu dă dovadă de neliniște la separarea de mamă; Nu imita jocurile care i se propun
18	Apare jocul cu convârștnici: acțiuni de a arăta, a lua, a da jucării; joacă în paralel sau de unul singur	Nu se joacă cu copii de seama lui, preferând să se joace singur .
24	Momente scurte de joacă cu convârștnici, în special activități de motricitate grosieră (de exemplu, joacă „de-a prinsă”)	Diferențiere între părinți și străini, însă exprimare insuficientă a afecțiunii; dă pupici și îmbrățișează atunci când i se cere, însă ca

		automatism(comportament învățat exact); Preferă să fie lăsat singur Indiferență față de adulți străini; Uneori, au stări de anxietate intensă;
36	Învăță să împartă cu ceilalți și să respecte rândul altora; Îi place să ajute părinții la activități gospodărești; Imita diverse comportamente observate în joc; Momente de interacțiune cooperantă susținută; Îi place să-i imite pe ceilalți și să facă glume; Dorește să-i mulțumească pe părinți	Acceptă alți copii în mică măsură sau nu-i acceptă deloc; Iritabilitate excesivă; Nu înțelege semnificația pedepselor; Imită unele gesturi doar dacă îi sunt arătate.
48	Negociază „roluri” pentru scenete cu convârșnicii; Preferă anumiți tovarăși de joacă; Îi exclude în mod verbal (uneori și fizic) pe copiii pe care nu-i dorește ca parteneri de joacă	Nu înțelege regulile de joacă cu covârșnicii
60	Orientarea predominantă către convârșnici, nu către adulți; Interes puternic pentru legarea de prietenii; Certurile cu tovarășii de joacă sunt la ordinea zilei; În timpul jocului, poate schimba rolul de lider cu cel de subaltern	Orientarea predominantă către adulți, nu către convârșnici; adesea ceva mai sociabil, însă cu interacțiuni neobișnuite și unidireționale; uneori dacă chiar îi este luat un joc de cineva el nu se revolta, dar poate sa meargă și să-și ia altul sau țipă.

Sursa: E. Schopler, G. Mesibov (ed.). *Diagnosis and Assesment in Autism* (Diagnostic și evaluare în autism). New York: Plenum Press, 1988 [7].

Copilul cu TSA poate avea comportamente diferite în medii diferite, de exemplu, poate fi activ, dar neobișnuit acasă, însă total izolat într-o situație nestructurată și nefamiliară. Având în vedere această rețineră, B. Prizant a clasificat copiii cu TSA în funcție de comportamentele lor și interacțiunile sociale:

1) *Izolare socială:*

- copilul este izolat și indiferent în cele mai multe situații (cu excepția cazurilor în care este vorba despre satisfacerea unei anumite nevoi);
- au loc interacțiuni în special cu adulții, prin contact fizic (gâdilă, explorarea corpului);
- preocupare puțin vizibilă pentru aspectele sociale ale contactului;

- puține indicii sau absența lor că înțelege rostul de a-și aștepta rândul în efectuarea anumitor acțiuni (verbale sau nonverbale);
- puține indicii sau absența cu desăvârșire a activităților sau atenției împărtășite cu alte persoane;
- contact vizual sărac, evitarea activă a privirii celorlalți;
- activități repetitive stereotipe;
- nu-și dă seama de schimbările din mediul înconjurător (de pildă, apariția altei persoane în încăperea);
- deficiențe cognitive moderate până la severe.

2) *Interacțiune pasivă:*

- frecvență scăzută a abordărilor sociale spontane;
- acceptă abordarea de către alte persoane, însă inițiativa nu vine de la el;
- există probabilitatea ca pasivitatea proprie să încurajeze interacțiunea celorlalți copii;
- nu resimte satisfacție la contactul social, însă îl respinge rareori în mod activ;
- copilul poate fi verbal sau nonverbal;
- ecolalia imediată se întâlnește mai frecvent decât cea întârziată;
- niveluri diferite de deficiențe cognitive.

3) *Interacțiuni sociale active, dar neobișnuite:*

- prezența abordărilor sociale spontane, cel mai adesea ale adulților, mai puțin frecvent ale copiilor;
- interacțiunile pot consta în activități repetitive, idiosincrasice, formularea de întrebări în mod neîntrerupt, rutină verbală;
- limbajul poate fi comunicativ sau nu, cu ecolalie imediată sau întârziată;
- abilități scăzute sau deficiente de a întruca un rol, observare deficientă a nevoilor interlocutorului, nu schimbă complexitatea sau stilul limbajului, dificultatea de a schimba subiectul;
- preocuparea predominantă pentru rutina interacțiunilor, nu și pentru conținutul lor;
- uneori, este conștient de reacțiile celorlalți (în special, de reacțiile extreme);
- este mai puțin acceptat decât grupul pasiv (datorită faptului că încalcă în mod activ anumite obiceiuri determinate din punct de vedere cultural) [8].

Tulburările comunicării și ale limbajului. La copiii cu autism se observă încă de foarte devreme particularitățile contactului vizual. Acesta este fie absent, fie nesuștinut sau rudimentar. Zâmbetul, surâsul social se manifestă destul de rar. Copilul cu autism nu utilizează gesturi simbolice (gânguritul/lalalizarea în tonul vorbirii sau gestul de indicare – pointing) sau comunicative, iar mișcărilor de anticipare sunt sărace (nu întinde brațele când dorește să fie luat în brațe). Tulburările

de limbaj constituie un bun indicator al prezenței autismului. Unii copii cu autism nu vor avea niciodată limbaj. La alți copii, acesta se poate dezvolta normal pentru o perioadă de timp, după care se stopează. Alții încep să vorbească doar mai târziu, în jurul vârstei de 5 ani.

În majoritatea cazurilor, anormalitatea limbajului o constituie lipsa dimensiunii sociale a abilităților lingvistice și a spontaneității acestuia. Pot fi identificate unele rudimente de limbaj sau forme ecolalice ale acestuia, întărite de deficite ale aspectelor sintactic-gramaticale, cât și de cele pragmatice și prozodice ale limbajului (nu utilizează intonația și tonul vocii în concordanță cu ceea ce vrea să transmită, poate avea o intonație muzicală, vocea este monotonă, plată). Utilizează limbajul mecanic („bandă de magnetofon”) în același mod în care îl aude, inversează pronumele (vorbește despre el utilizând pronumele „tu” sau „el”). Adesea, utilizează un limbaj propriu, alcătuiindu-și propriile expresii, folosește neologisme sau limbajul de adult.

Copilul autist este incapabil să înțeleagă indicații sau întrebări simple, comenzi sau cereri verbale, cu atât mai mult formele superioare ale limbajului: limbajul figurat, umorul verbal, ironia, metaforele altora. În reglarea interacțiunilor sociale lipsesc gesturile, mimica, expresia facială, limbajul corpului, gesturile emoționale (de exemplu, expresia mirării), gesturile referențiale, toate acestea fiind în neconcordanță cu ceea ce vorbește, iar în unele cazuri poate dezvolta chiar agresivitate și mânie la auzirea anumitor cuvinte [6].

Criteriile DSM referitoare la autism menționează „diferențe calitative” în domeniul comunicării, înțelegând prin aceasta faptul că „un criteriu se ia în considerare doar atunci când comportamentul descris este anormal pentru nivelul de dezvoltare al persoanei respective”. Pentru mai multă claritate, expunem un rezumat al acestor criterii.

Deficiențe calitative în domeniul comunicării, așa cum reiese din cel puțin unul dintre următoarele criterii:

- a) întârziere în dezvoltarea sau absența totală a limbajului vorbit (fără ca acest lucru să fie însoțit de încercări de a compensa prin mijloace alternative de comunicare, cum ar fi, de exemplu, gesturi sau mimică);
- b) deteriorarea semnificativă în capacitatea de a iniția sau de a întreține o conversație, în condițiile prezenței limbajului verbal;
- c) întrebuințarea stereotipă și repetitivă a limbajului sau întrebuințări idiosincrasice ale acestuia;
- d) absența unui joc spontan și variat „de-a...” sau a unui joc social imitativ, corespunzător nivelului de dezvoltare [2].

De reținut faptul că acestor criterii nu trebuie acordat un caracter absolut. Ecolalia (repetarea literală, imediată sau cu întârziere a cuvintelor sau frazelor) este adesea asociată cu autismul în mod automat. Într-adevăr, s-a stabilit că aproximativ 60 % din numărul total al copiilor cu autism posedă simptomul ecolaliei, însă acesta nu este în sine o caracteristică a autismului. Toți copiii manifestă anumite forme de ecolalie în timpul dezvoltării normale a limbajului, așadar aceasta este normală pentru o anumită perioadă a dezvoltării. Dacă înțelegem problemele pe care le întâmpină copiii cu autism în privința însușirii unor cuvinte simple, ne putem imagina, de asemenea, de ce atât de multe din propozițiile lor au un caracter ecolalic, cu alte cuvinte, de ce modul lor de a întrebuința limbajul este atât de puțin creativ, se limitează la repetarea literală a unor propoziții auzite la alte persoane.

Aproximativ jumătate dintre persoanele cu autism au abilități de vorbire; 75 % dintre acestea se exprimă evident în mod ecolalic, iar la restul, 25 %, ecolalia nu este atât de evidentă. Exagerând într-o oarecare măsură, putem spune că persoanele normale au abilitatea de a utiliza zilnic combinații noi de cuvinte, pe care le adaptează la circumstanțe schimbătoare, la statutul și interesele interlocutorilor noștri. Această flexibilitate este prea dificilă, chiar și pentru persoanele cu autism înalt funcțional. Ele apelează la expresii și fraze preluate de la alții și învață pe dinafară într-un grad mult mai mare decât noi [5].

Alte probleme de „literalitate” ale persoanelor cu autism care posedă capacități de vorbire țin de expresiile figurate, cuvintele abstracte, care sunt prea evazive, și cuvintele cu două sensuri. Aceasta reiese, de pildă, din anecdota copilului cu autism care s-a mirat văzând niște roșii verzi, spunând: „Acestea nu sunt roșii, sunt verzi!” Atunci când un copil cu autism se aruncă pe jos sau începe să se lovească cu capul de pereți, este pentru că el dorește să ne comunice ceva. Doar că tentativa sa de comunicare este atât de vagă, încât noi nu o percepem. Adesea, aceste tentative de comunicare nu sunt direcționate către o persoană anume, nefiind încă de natură socială. O astfel de persoană va descoperi, de exemplu, că faptul de a arăta o farfurie poate avea consecințe mai interesante decât o criză de nervi. Faptul de a se concentra încontinuu asupra vorbirii este mai mult rezultatul unei înțelegeri nerealiste a autismului sau a lipsei de date mai detaliate din cercetare. Atunci când aceasta arată, de exemplu, că un copil nu recunoaște desenele, înseamnă că mai are de străbătut cale lungă până când îl putem considera pregătit pentru vorbire.

De fapt, nici nu ar trebui să fie permis să se vorbească despre forme mai „joase” sau mai „înalte” de comunicare. Atunci când ai de-a face cu cineva care are o nevoie acută de a comunica, doar mesajul este important, nu și forma. Să luăm, de pildă, un băiețel cu autism, despre care testele arată că posedă un nivel de dezvoltare de 14 luni, cu deficiențe acute în domeniul comunicării și al înțelegerii sociale. Doar nu ne

putem aștepta de la un astfel de copil să poată „vorbi” în scurt timp. În cazul unui astfel de profil, nu avem de ales. Trebuie să începem cu un sistem de comunicare pe care elevul îl va putea stăpâni în scurt timp. Ce sistem de comunicare va folosi el mai târziu rămâne de văzut la timpul său. Faptul de a începe cu un sistem alternativ de comunicare nu înseamnă neapărat că renunțăm la orice ca să ajungem la vorbire. Din contra, experiența ne demonstrează contrariul: cu cât lucrează mai mult la comunicare în general, cu atât mai mult se creează o bază unde mai târziu se va putea dezvolta vorbirea. La urma urmei, o persoană cu autism trebuie adesea să învețe mai întâi la ce folosește de fapt comunicarea, cu alte cuvinte de ce poate dispune. Fiecare copil, fiecare adolescent, fiecare adult cu autism ar trebui să posede un sistem de comunicare individualizat, fie că acesta este constituit din limbaj, imagini sau obiecte.

O formă adecvată de comunicare este deci prima condiție, fără însă ca acest lucru să ofere vreo garanție că va avea loc o comunicare în adevăratul sens al cuvântului. Pentru a comunica cu adevărat, trebuie să știi la ce folosește comunicarea. Iar unele persoane cu autism trebuie mai întâi să învețe acest lucru. A învăța despre funcțiile comunicării înseamnă a învăța despre puterea comunicării. Dacă facem o analiză a funcțiilor comunicării la persoanele cu autism, vom putea percepe mult mai bine care sunt adevăratele lor probleme, nu doar în domeniul comunicării, ci în general. Comunicarea trebuie deprinsă pornind de la o nevoie reală [2]. Oamenii fac tot posibilul pentru a se adapta la nevoile unei persoane cu autism; ei fac tot ce le stă în putință pentru a evita probleme comportamentale, încât anticipează toate nevoile unui copil cu autism înainte ca acesta să și le exprime. Fără să-și dea seama, nu mai așteaptă niciun fel de comunicare. A nu fi conștient de puterea comunicării este o problemă gravă în cazul autismului. Nou-născuții „normali” pot plânga foarte devreme din motive corespunzătoare la două funcții diferite: uneori plâng pentru că le este foame, alteori pentru a solicita pur și simplu atenție. Cele mai multe mame recunosc funcția după tipul plânsului.

Prin urmare, copiii dezvoltă foarte devreme, în mod nonverbal, funcțiile de „a cere” și „a atrage atenția”. În jurul vârstei de șase luni, bebelușii îi privesc pe părinți în ochi, le solicită atenția, direcționează privirea părinților către un obiect pe care îl găsesc interesant, ca și cum ar spune: „Ce frumos!” Ei au nevoie de cuvinte, deci nu trebuie să aștepte apariția acestora. Însă cunoaștem cu toții adolescenți și adulți cu autism care încă nu fac observații asupra mediului înconjurător, nici în mod nonverbal.

Cele mai importante funcții ale comunicării sunt:

1. A cere ceva – aceasta poate fi exprimată în mod verbal sau nonverbal: „Banană, te rog”, imaginea unei banane, o banană de jucărie ș.a. Cuvintele nu sunt neapărat necesare.

2. A solicita atenția – „Ascultă-mă puțin”, faptul de a bate pe cineva pe umăr, de a atinge un clopoțel de pe masă.

3. A refuza – „nu”, un cartonaș pe care scrie „prea greu”, faptul de a împinge un obiect etc. Uneori, această funcție este supradezvoltată, ceea ce pentru specialiști reprezintă o problemă. Iar dacă este subdezvoltată, acest lucru constituie o problemă și mai gravă, de data aceasta, pentru copiii cu autism înșiși, și va trebui neapărat stimulată. Cele trei funcții prezentate mai sus sunt totuși ceva mai bine dezvoltate la persoanele cu autism. Următoarele trei funcții sunt însă mai problematice.

4. A face observație referitoare la lucruri vizibile din vecinătatea imediată – „un avion!”, arătând imaginea de pe măsuta de lucru, mingea care simbolizează recreația ș.a.

5. A da informații despre ceea ce nu este vizibil în mod imediat, trecutul, viitorul – „ce faci mâine?” elevul arată, pe orarul său săptămânal, imaginea reprezentând piscina.

6. A cere informații – „când merg acasă?”, copilul arătând imaginea mașinii (simbol pentru mersul acasă).

7. A exprima emoții – „au!” („mă doare”), copilul își arată rana sau cartonașul pe care e lipit un plasture. Atenție, este vorba în aceste cazuri despre comunicare, nu despre faptul de a exprima sentimente în sine [3]. Specialiștii care au efectuat cercetări asupra acestor funcții comunicative au ajuns la concluzia că persoanele nonverbale cu autism comunică mai des decât se credea, dar și că o mare parte din persoanele verbale cu autism comunică mai puțin decât se credea înainte. Un alt rezultat al studiului funcțiilor comunicative este acela că numeroși specialiști au descoperit semnificații în comportamente care înainte păreau fără rost. De asemenea, C. Mureșan prezintă o scurtă clasificare legată de nivelul de realizare și comprehensiune a limbajului:

a) nivelul fonologic – cel mai adesea, autiștii care vorbesc nu prezintă deficite de articulare, dar își dezvoltă sistemul fonologic într-un ritm mai lent decât cel normal;

b) nivelul morfosintactic – o serie de cercetători au scos în evidență diferențe ale morfologiei și sintaxei la copiii autiști, cum ar fi o utilizare deficitară a morfemelor corespunzătoare timpurilor verbale și articolelor, ceea ce pare să denote o dezvoltare mai lentă, o plafonare a acestei dezvoltări;

c) nivelul semantic – în cazul autismului este extrem de afectat. Copiii autiști dau dovadă de o dificultate pronunțată de a utiliza cuvintele, respectând semantica

acestora. Uneori pot ajunge la un nivel satisfăcător al vocabularului, dar eșuează nu la reprezentarea semnificației cuvintelor, ci la utilizarea lor corectă. Dificultățile specifice se referă mai ales la folosirea termenilor caracteristici pentru spațialitate, temporalitate și pentru relațiile interpersonale;

d) nivelul pragmatic – utilizarea socială a limbajului este, de asemenea, extrem de perturbată. A fost descrisă în cazul autismului o spontaneitate redusă a limbajului, cu expresii verbale accidentale, absența unei intenții aparente de comunicare, deficite ale adaptării la rolurile unei conversații, nerespectarea regulilor de politețe, de așteptare a momentului pentru a vorbi, o rigiditate și o inadaptare a limbajului în raport cu contextul sau cu sarcina, o variabilitate a calității și abundenței comunicării în funcție de interlocutor, mai mult sau mai puțin familiar cu situația;

e) nivelul prozodic – existența unor anomalii de tipul monotoniei intonației, cu un procent crescut de frecvențe înalte, cu o hipo- sau hipernazalitate, cu un control deficitar al volumului vocii, cu frecvențe șușoteli și o sărăcie a accentuării tonice;

f) nivelul de ecolalie – foarte frecventă, fiind uneori singura realizare lingvistică a copilului autist. Ea nu este însă specifică, putând fi întâlnită și în cazul unor demente infantile, la copiii nevăzători sau chiar la unii copii normali. Lucrările din domeniul cognitiv s-au oprit mai ales asupra funcțiilor ecolaliei, fiind considerată cel mai adesea, ca noncomunicativă.

Cu toate acestea, Prizant și Duchan îi recunosc șase funcții: luare de cuvânt, afirmație, răspuns pozitiv, cerere, repetare, care ajută la tratarea informațiilor, și autoreglare a discursului. Ei au propus o ipoteză conform căreia ar exista diferite stiluri de achiziție a limbajului, repartizate între un pol analitic, în care ecolalia nu ar fi utilizată, și un pol gestaltist, care s-ar baza pe ecolalie. Autistul s-ar situa la extremitatea acestui pol gestaltist poate și datorită deficitului de atenție conjugată, care l-ar priva de decuparea limbajului indicată de adult.

Tager-Flusberg a arătat faptul că înțelegerea frazelor este precară față de cea a copiilor normali, mai puțin din motivele unei comprehensiuni sintactice deficitare, cât mai ales din rațiuni de comprehensiune semantică. Sunt, de asemenea, absente și declararea intențiilor, anticiparea procedurilor sau a scopurilor unei acțiuni. G. Bosch demonstrează astfel incapacitatea copiilor autiști de a manevra aceste concepte [4].

BIBLIOGRAFIE

1. American Psychiatric Association. *Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mintale*. București: Asociația Psihiatrilor Liberi din România, 2003.
2. CHIRU, Irena. *Comunicarea interpersonală*. București: Tritonic, 2003.
3. MURARU-CERNOMAZU, Oana. *Aspecte generale ale patologiei autiste*. Suceava: Editura Universității, 2005.
4. MUREȘAN, Cristina. *Autismul infantil*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2004.
5. CATANIA, A.C. Antecedents and Consequences of Words. *The Analysis of Verbal Behavior*. 2006.
6. GENSE, M., GENSE, D. *Autism Spectrum Disorder in learners with blindness/vision impairments. Comparison of characteristics*. 2002. http://nmsbvi.k12.nm.us/WEB/NEWS_HandoutDownloads/EarlyInterventionAndVITraining_JanFeb2011/blindnessandautism.pdf.
7. SCHOPLER, E., MESIBOV, G. (ed.) *Diagnosis and Assesment in Autism* (Diagnostic și evaluare în autism). New York: Plenum Press, 1988.
8. SIGMAN, M., CAPPS, L. *Children with Autism. A developmental Perspective*, 2nd Edition. London: Harvard University Press, 2000.
9. WOLFBERG, P., SCHULER, A. Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Journal of Child Language Teaching and Therapy*. 1999, 15, 41-52.
10. MATSON, J.L., WILKINS, J. A Critical Review of Assessment Targets and Methods for Social Skills Excesses and Deficits for Children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2007, 1(1), p. 28-37.

GALERIE FOTO



Angela CUCER, dr.,conf. cercet. /Moldova/



Diana ANTOCI, dr. hab., prof. univ. Angela CUCER, dr.,conf. cercet. /Moldova/



Mihăiță ROCA, dr., lector univ. /România/



Oleksandr SOLDATENKO , candidate
of pedagogic sciences Ucraina /online/



Diana ANTOCI, dr. hab., prof. univ., Angela CUCER, dr. conf. cercet.,
Mariana BATOG, cercet. științific /Moldova/



Cristina Maria STOICA,
dr., prof. univ. /online, România/





Mariana MARIN, dr., conf. univ. /Moldova/





Iulia RACU, dr. hab., prof. univ. și Rodica BALAN, cercet. stagiar /Moldova/



Elena PUZUR, dr. conf. univ, Adriana CIOBANU, dr. conf. univ.,
Emilia FURDUI, cercet. științific/Moldova/

