



UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



CENTRUL REPUBLICAN
DE ASISTENȚĂ
PSIHOPEDAGOGICĂ



UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ
DE ȘTIINȚĂ ȘI TEHNOLGIE,
POLITEHNICA BUCUREȘTI

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII
Ediția a VIII-a din 23-24 octombrie 2025
Culegere de articole ale Conferinței Științifice Internaționale

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

Culegere de articole ale Conferinței Științifice Internaționale
Ediția a VIII-a din 23-24 octombrie 2025

ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ
CENTRU DE RESURSE PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ
CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE
SERVICII DE SUPORT
CADRUL DIDACTIC DE SPRIJIN
Incluziune
PLAN EDUCATIONAL INDIVIDUALIZAT
TERAPII SPECIFICE
RECUPERARE EDUCATIONALĂ
ADAPTĂRI CURRICULARE
COMISIA MULTIDISCIPLINARĂ INTRAȘCOLARĂ
DEZVOLTAREA COPIILOR CU CES

Bălți, 2025



UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



CENTRUL REPUBLICAN
DE ASISTENȚĂ
PSIHOPEDAGOGICĂ



UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ
DE ȘTIINȚĂ ȘI TEHNOLGIE,
POLITEHNICA BUCUREȘTI

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

**Culegere de articole ale Conferinței Științifice Internaționale
Ediția a VIII-a din 23-24 octombrie 2025**

Bălți, 2025

CZU 376(082)=00
E 19

*Aprobat
la ședința Catedrei de științe ale educației
din 17 decembrie 2025 (proces-verbal nr. 5).*

*Recomandat spre publicare
de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
din 17 decembrie 2025 (proces-verbal nr. 6).*

Conferința științifică internațională „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, Ediția a VIII-a din 23-24 octombrie 2025 este organizată din cadrul Proiectului de cercetare și inovare „Implementarea strategiilor didactice incluzive în învățământul superior”, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 24.80012.0807.15SE, conducător de proiect conf. univ., dr., Tatiana ȘOVA.

Culegerea conține 65 articole științifice și științifico-metodice prezentate de către 66 autori din Republica Moldova, România, Ungaria, Italia.

***Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor
propuse pentru publicare***

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", conferință științifică internațională (8 ; 2025 ; Bălți). Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții : Culegere de articole ale Conferinței științifice internaționale, Ediția a 8-a, 23-24 octombrie 2025 / comitetul științific: Gașitoi Natalia [et al.]. – Bălți : [S. n.], 2025 (Tipografia din Bălți). – 469 p. : fig., tab.

Antetit.: Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți [et al.]. – Texte : lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-5-86654-620-6.

376(082)=00

E 19

ISBN 978-5-86654-620-6.

CUPRINS

COMUNICĂRI ÎN ȘEDINȚA PLENARĂ

DUMITRU Cristina, STAN Maria Magdalena, <i>Incluziunea educațională a studenților cu tulburări specifice de învățare în învățământul superior</i>	6
ȘOVA Tatiana, RUSOV Veronica, <i>Practici instituționale de educație incluzivă în universitățile europene: o analiză comparativă</i>	12

SECȚIUNEA I. DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

BÎRSAN Elena, <i>Dezvoltarea competențelor de proiectare constructivistă: o nouă abordare a educației</i>	21
BUZILĂ Cristina, <i>Incluziunea educațională a elevilor cu CES în contextul noilor reglementări educaționale (2025)</i>	29
CAZACU Natalia, <i>Clarificări terminologice privind disciplinarea emoțională</i>	35
GLIGOR Cristina, <i>Abordări inovative în formarea competențelor de cercetare pedagogică ale profesorilor</i>	42
MATASĂ Elena, <i>Școala prietenoasă elevului – model de educație incluzivă pentru reducerea anxietății și promovarea diversității</i>	47
MUNTEANU Olga, <i>Carisma cadrelor didactice ca factor definitoriu a profesionalismului pedagogic</i>	53
NACAI Lilia, <i>Dezvoltarea rezilienței cadrelor didactice de sprijin în contextul educației incluzive</i>	58
OLARIU Carmen-Daniela, <i>Sistem de exerciții la limba română pentru valorificarea manualului de limba română în scopul dezvoltării inteligenței emoționale la elevii din clasa a IV-a</i>	64
OPREA Oana Miruna, <i>Educația incluzivă în contextul condițiilor pedagogice moderne de învățare</i>	74
PERETEATCU Maria, <i>Incluziunea educațională a copiilor cu deficiențe de auz în instituțiile de educație timpurie</i>	81
POSTOLACHI Iulia, <i>Educația incluzivă – necesitate socială și pedagogică</i>	91
RUSOV Veronica, <i>Predarea reflexivă ca instrument al dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice</i>	98
SACALIUC Nina, <i>Repere etice și deontologice în integrarea copiilor cu CES</i> ...	104
SCHIPOR Nicoleta Adriana, <i>Incursiune în evoluția conceptului de autoreglare emoțională</i>	109
STRATAN Valentina, <i>Motivarea familiei elevilor cu CES pentru implicare la activitățile din școala incluzivă</i>	117
TALPĂ Svetlana, <i>Clarificarea teoriilor privind agresivitatea elevilor în contextul educației prin dans</i>	124
ȘOVA Tatiana, BALAN Aurelia, <i>Mentoratul în educație – prioritate a școlii moderne</i>	130

SECȚIUNEA II. TEHNOLOGII DIDACTICE INCLUZIVE

BACIU Inga , <i>Parteneriatul educațional școală-familie – instrument psihologic de sprijin al incluziunii și dezvoltării socio-emoționale a elevilor</i>	139
BEJAN Angela , <i>Ontogeneza raportului dintre limbă și gândire</i>	148
COZMA Valeria , <i>Modalități de sprijin pentru dezvoltarea autonomiei și a abilităților de autodeservire la copiii cu CES</i>	153
GÎNJU Tatiana , <i>Dezvoltarea empatiei la elevi în clasele primare față de copii cu cerințe educaționale speciale</i>	161
GURLUI Mihaela , <i>Rolul proiectelor educaționale în facilitarea integrării copiilor cu ADHD în grădiniță</i>	167
LACUSTA Elena , <i>Factorul lingvistic în formarea biasurilor cognitive (implicații pentru educație)</i>	174
MACIURA Natalia , <i>Neurolimbaj – strategii inovatoare pentru dezvoltarea vorbirii la copii</i>	180
MOROZANU Cristina , <i>Impactul semioticii cromatice asupra procesului educațional</i>	187
PAVLOV Tatiana , <i>Personalizarea activităților didactice pentru o educație incluzivă</i>	194
PERETEATCU Maria , <i>Aspecte de recuperare a disgrafiei la elevii din clasele primare</i>	202
PROCOPCIUC Tatiana , <i>Impactul activităților Outdoor asupra dezvoltării cognitive la copiii preșcolari</i>	216
PUTINĂ Dorina , <i>Evaluarea formativă ca mecanism de susținere a practicilor educaționale incluzive la debutul profesional</i>	222
RADU Maricica , <i>Educația incluzivă – studiu</i>	226
SCOARȚĂ Ecaterina , <i>Rolul intervenției personalizate în asigurarea educației copiilor cu cerințe educaționale speciale</i>	231
ЖЕЛЯСКОВА Светлана , <i>Исследовательский дискурс об инклюзивном музыкальном образовании</i>	237
МАЙДАЧЕНКО Илона , <i>Нейроигры и упражнения как средство стимуляции речевой активности младших школьников</i>	245

SECȚIUNEA III. MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

BUDULEANU Alina Marilena , <i>Managementul culturii inovării în organizațiile educaționale incluzive</i>	253
CECHINA Natalia , <i>Tehnici și metode de comunicare eficientă cu părinții copiilor cu cerințe educaționale speciale</i>	260
CERNOMORIȚ Tatiana , <i>Acceptarea diversității – factor-cheie în managementul educației incluzive</i>	267
CHIROȘCĂ Angela , <i>De la tensiune la coeziune: fenomenologia conflictului în contextul educației incluzive</i>	272
COTOS Ludmila , <i>Crearea mediului academic incluziv</i>	277
PERETEATCU Maria , <i>Managementul învățării prin cooperare în clasele incluzive</i>	281
PETRE Elena , <i>Construirea relațiilor pentru o școală incluzivă</i>	289

SÎRBESCU Emilia , <i>Educația incluzivă și importanța activităților extracurriculare</i>	295
ФИЛИППОВСКАЯ Алла , <i>Структурирование и гибкость в недельном планировании деятельности вспомогательного педагога в условиях инклюзивного образования</i>	297

SECȚIUNEA IV. EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

ANDRIOAIE Ana-Maria , <i>Educația interculturală și noile educații</i>	304
AVRAM Ionuț , <i>From defining the notion of competence to communicative abilities and distance learning in the 21st century</i>	311
BUCURENCIU Simona , <i>Matematică și magie</i>	322
CĂLIN Maria Diana , <i>Dimensiunea interculturală a educației incluzive în contextul contemporan</i>	327
CEPRAGA Lucia , BARBĂNEAGRĂ Alexandra , <i>Limba română ca punte de dialog și reflecție asupra diversității culturale</i>	334
CHIRA Oxana , <i>Traducerea literară ca spațiu al dialogului intercultural</i>	343
DICUSARĂ Olga , <i>De la definiții clasice la concepte emergente: abordări ale competenței interculturale</i>	349
CODREANU Aurelia , STANȚIERU Svetlana , <i>Atelierul intercultural „Pâinea – simbol identitar”: demers educațional</i>	358
COLȚAN (STOICA) Nicoleta Gabriela , <i>Educația interculturală între teorie și practică: Perspective asupra incluziunii școlare în societatea contemporană ...</i>	370
CONSTANTINESCU Laurențiu , <i>Legal, determinative and material aspects of the crime affecting public order and peace</i>	378
GIANĂ Laura-Maria , <i>Regulation of the use of polygraph techniques in judicial proceedings</i>	389
MORĂRAȘU Laura-Monica , <i>Formarea identității personale a elevilor din învățământul primar prin educația emoțională – de la autocunoaștere la autoreglare și relaționare empatică</i>	403
OLTEANU-STURZA Adelina , <i>Morfologia basmului – punte între creativitate, incluziune și interculturalitate în educația timpurie</i>	409
SAVA-CHISTOL Ana , <i>Abordarea transdisciplinară în educația nonformală</i>	417
SECRIERU Luminița , <i>L'importance du comportement non-verbale dans une relation pédagogique</i>	423
SIMOIU Daniela , <i>Învățarea fără frontiere: transdisciplinaritate și diversitate culturală</i>	429
STELEA Elena-Bianca , <i>Alfabetizarea ca punte între culturi: pași spre o educație interculturală incluzivă</i>	434
ȚURCAN Lilia , <i>Educația pentru toleranță – fundament axiologic de prevenire a agresivității la elevi</i>	439
МАНЗЮК Марина , <i>Межкультурное воспитание дошкольников и важность участия детей в международных и национальных конкурсах....</i>	445
ПАНЬКО Татьяна , <i>Роль критического мышления и эмпатии в формировании межкультурной компетентности педагогов</i>	451
ПОХИЛА Анжела , <i>Повышение уровня эмоциональной культуры воспитателей в работе с особыми детьми</i>	458

INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ A STUDENȚILOR CU TULBURĂRI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

**Cristina DUMITRU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București,
Centrul Universitar Pitești, România**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2970-4549>

**Maria Magdalena STAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București,
Centrul Universitar Pitești, România**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9944-6832>

Abstract: *The global increase in students with specific learning disorders (SLDs) entering higher education has drawn attention to the academic and research challenges they face. In response, universities have begun implementing strategies that enhance accessibility, provide targeted support, and address diverse learning needs. These developments reflect broader institutional shifts toward reducing educational disparities and promoting inclusive pedagogical practices. This article synthesizes current knowledge on inclusive environments in higher education for students with SLDs, emphasizing the importance of evidence-based adaptive learning systems that remove barriers and foster equitable participation. Key interventions identified in recent research are outlined as practical guidance for faculty, administrative staff, and policymakers seeking to improve support structures for this student population. The article concludes by discussing emerging trends in inclusive higher education and proposing future directions to strengthen institutional responsiveness to students with SLDs.*

Keywords: *Specific Learning Disorders, Inclusive Higher Education, Adaptive Learning Systems, Educational Accessibility, Student Support Strategies.*

Introducere. Transformările tehnologice rapide, schimbările socio-economice complexe și dinamica culturală globală au remodelat profund structura tradițională a învățământului superior. Aceste evoluții sunt esențiale pentru ca instituțiile universitare să poată răspunde mai eficient nevoilor emergente ale studenților. Globalizarea, mobilitatea academică, digitalizarea și integrarea noilor tehnologii au contribuit la lărgirea accesului la studii universitare, inclusiv pentru grupurile subreprezentate, precum studenții cu dizabilități. Totodată, reformele din educația timpurie și învățământul preuniversitar au consolidat procesele de identificare precoce a dificultăților de învățare, ceea ce a facilitat accesul unui număr tot mai mare de elevi cu dizabilități la parcursuri educaționale individualizate și, ulterior, la învățământul superior.

Universitățile răspund din ce în ce mai activ acestui context, diversificând și îmbunătățind accesibilitatea serviciilor educaționale, în concordanță cu obiectivele de echitate, relevanță și eficiență promovate la nivel internațional. Scopul principal este asigurarea unei participări echitabile pentru toți studenții, astfel încât mediul universitar să reflecte cât mai fidel diversitatea societății contemporane. Crearea unor medii de

învățare flexibile, capabile să răspundă nevoilor educaționale diverse, devine astfel un demers necesar pentru incluziunea autentică a studenților cu dizabilități, inclusiv a celor cu tulburări specifice de învățare (TSÎ).

Deși literatura de specialitate subliniază progresul în ceea ce privește obiectivele educaționale și reformele curriculare, realitatea universitară rămâne în mare parte centrată pe profesor, prin utilizarea celor mai tradiționale metode de predare precum cursul magistral sau seminarul. Schimbarea de paradigmă orientată spre student este încă în curs de dezvoltare, afectând capacitatea universităților de a răspunde adecvat diversității neurocognitive.

În acest context, conceptul de neurodiversitate capătă o relevanță tot mai mare, fiind susținut de un volum consistent de cercetări care evidențiază necesitatea unor politici și practici incluzive pentru studenții neurodivergenți. Conștientizarea diferențelor cognitive și valorizarea punctelor forte asociate acestora sunt esențiale pentru promovarea unei culturi academice incluzive. Deciziile informate, bazate pe dovezi, devin cruciale în dezvoltarea unor practici eficiente care să asigure succesul și bunăstarea studenților cu TSÎ. Deși obținerea unor statistici exacte privind numărul studenților cu dizabilități în învățământul superior este dificilă – din cauza nerevelării voluntare a dizabilităților sau a lipsei unui diagnostic precoce – literatura indică o creștere constantă a acestui grup. În același timp, dificultățile cu care acești studenți se confruntă îi expun unui risc mai mare de abandon universitar, ceea ce accentuează nevoia unor intervenții eficiente și adaptate.

Pornind de la aceste premise, prezentul articol își propune să exploreze situația actuală a studenților cu TSÎ în învățământul superior și să identifice politicile, practicile și instrumentele existente care contribuie la sprijinirea nevoilor lor de învățare. În plus, sunt formulate recomandări privind utilizarea sistemelor adaptive de învățare și integrarea principiilor Designului Universal pentru Instruire (DUI) pentru a crea un mediu universitar mai accesibil, mai echitabil și mai incluziv pentru toți studenții.

Ce sunt Tulburările Specifice de Învățare? Tulburările specifice de învățare (TSÎ) reprezintă un grup de tulburări neurodezvoltamentale caracterizate prin dificultăți persistente și neașteptate în achiziția și dezvoltarea competențelor academice fundamentale, în special în domeniile citirii (dislexie), scrierii (disgrafie) și raționamentului matematic (discalculie) [2, 15]. Deși semnele timpurii pot apărea încă din perioada preșcolară – precum dificultăți de atenție, întârzieri în dezvoltarea limbajului sau provocări în dezvoltarea abilităților motorii – diagnosticul formal este posibil doar după începerea procesului sistematic de predare a cititului și scrisului [14].

Pentru a confirma diagnosticul de TSÎ, simptomele trebuie să persiste minimum șase luni, în ciuda instruirii adecvate vârstei și a intervențiilor pedagogice susținute. De asemenea, este necesară excluderea altor condiții asociate, precum dizabilitatea intelectuală, tulburările din spectrul autist, deficiențele vizuale sau auditive, tulburările neurologice, dificultățile emoționale netratate (ex.: anxietate socială, fobie școlară) sau factori de mediu restrictivi care limitează oportunitățile de învățare [2]. Criteriile de diagnostic includ, pe lângă prezența unor erori specifice în scriere, citire sau calcul, gradul și toleranța la eroare, precum și excluderea factorilor menționați anterior. Dificultățile de învățare afectează nu doar performanța academică, ci și capacitatea de studiu individual – aspect esențial în mediul universitar.

Studentii cu TSÎ pot experimenta dificultăți în domenii cognitive variate: memoria de lucru, atenția, coordonarea motorie, planificarea, organizarea sau procesarea informațiilor [17]. Chiar și în prezența intervențiilor susținute, provocările asociate TSÎ pot persista pe parcursul întregii vieți.

Principalele forme ale TSL includ:

- dislexia (dificultăți în citirea corectă, probleme în menținerea ritmului și fluentei citirii, dificultăți de înțelegere a textului);
- disgrafia (erori frecvente de ortografie și punctuație, dificultăți în claritatea și organizarea textului scris);
- discalculia (dificultăți în raționamentul matematic, probleme de înțelegere a conceptelor numerice, dificultăți în memorarea formulelor).

Cercetările arată că TSL pot fi interpretate la trei niveluri [10]:

- Neurologic – dificultăți în procesarea fonologică, utilizarea redusă a emisferei stângi, compensări vizual-spațiale;
- Cognitiv – probleme de memorie auditivă și vizuală, dificultăți în asocierea sunet-literă, confuzie direcțională etc.;
- Comportamental – dificultăți în exprimarea scrisă, ortografie, pronunție sau utilizarea notației matematice.

Pe lângă dificultățile academice, studenții cu TSL se confruntă adesea cu provocări emoționale semnificative, precum stimă de sine scăzută, lipsa încrederii în sine, anxietate, fobie școlară. Aceste dificultăți afectează reziliența, bunăstarea emoțională și capacitatea studentului de a se adapta și de a avea succes în mediul universitar [9].

Este important de menționat că definiția și criteriile de recunoaștere a TSÎ diferă între țări. În unele contexte, tulburări precum dispraxia (tulburare de coordonare) sau disfasia (tulburare de limbaj) sunt incluse în sfera TSÎ. Această diversitate reflectă complexitatea spectrului de dificultăți de învățare și subliniază necesitatea unor abordări educaționale flexibile și adaptate.

Profilul academic al studenților cu Tulburări Specifice de Învățare. Dificultățile cu care se confruntă studenții cu TSÎ devin deosebit de evidente în experiența universitară, unde cerințele academice cresc semnificativ, iar complexitatea sarcinilor poate accentua provocările caracteristice acestor tulburări. Numeroase particularități tipice studenților cu TSÎ – dificultăți în realizarea sintezelor și schemelor, probleme în formularea răspunsurilor la întrebări deschise, ritm lent de lucru, dificultăți în înțelegerea conceptelor abstracte, atenție fluctuantă, erori de citire, probleme în respectarea termenelor-limită, dar și dificultăți în planificare și managementul timpului – pot afecta profund adaptarea lor la mediul universitar [8].

Studentii cu TSÎ întâmpină frecvent dificultăți în citirea acurată a textelor, în menținerea ritmului și fluentei lecturii și în înțelegerea materialului citit. De asemenea, aptitudinile de scriere și raționament matematic – abilități fundamentale pentru învățare, inclusiv în învățământul superior – pot fi afectate semnificativ [15]. Aceste dificultăți pot coexista cu probleme de atenție, complicând și mai mult procesul de învățare [1].

Adesea, studenții cu TSÎ prezintă un decalaj pronunțat între potențialul lor cognitiv și performanțele academice zilnice, ceea ce poate conduce la comportamente dezadaptative și necesitatea unor intervenții remediale pe termen lung. Deși acești

studenții au un nivel intelectual adecvat, sunt motivați și beneficiază de oportunități socio-educative, dificultățile lor în sarcinile academice persistă și în adolescență sau la vârsta adultă [7]. În mediul universitar, unde autonomia în învățare este esențială, dificultățile legate de lectura critică, de redactarea textelor academice și de raționamentul matematic devin obstacole majore [1].

Printre simptomele des întâlnite se numără: memoria de scurtă durată deficitară; atenția redusă; abilitățile motorii slabe; dificultățile în procesarea informațiilor, în organizarea materialului și în dezvoltarea competențelor cognitive [15].

De asemenea, efortul cognitiv intens necesar pentru memorarea mecanică a informațiilor sau pentru utilizarea procedurilor complexe poate limita performanța academică [12]. Acestor dificultăți academice li se adaugă adesea insecurități emoționale, stimă de sine scăzută și istorii repetate de eșec, care agravează vulnerabilitatea lor în parcursul universitar [11].

Cercetări recente arată că studenții cu TSÎ manifestă niveluri mai scăzute de autoeficacitate, anxietate academică mai ridicată, probleme emoționale și dificultăți în relațiile cu colegii, comparativ cu studenții cu dezvoltare tipică [12]. Aceste provocări emoționale și comportamentale, combinate cu simptomatologia specifică TSI, afectează performanțele academice și cresc riscul de abandon universitar [11].

Integrarea academică presupune participarea activă într-o comunitate de învățare – un parteneriat între profesori și studenți orientat spre scopuri comune și activități colaborative de învățare și cercetare. Totuși, studenții cu TSÎ întâmpină dificultăți semnificative în a se integra și a contribui la aceste comunități [6]. Prin urmare, cadrele didactice trebuie să creeze un mediu social pozitiv, suportiv și motivant, care să includă activ toți studenții și să faciliteze participarea celor cu TSÎ.

Succesul academic este puternic corelat cu învățarea autoreglată, un proces afectat în mod direct de simptomele specifice TSÎ:

- dificultăți în monitorizarea performanței;
- gestionarea sarcinilor;
- implicarea orientată spre obiective [11].

De multe ori, studenții cu TSÎ au o autoeficacitate redusă și resimt un sentiment puternic de neajutorare, cauzat de conștientizarea propriilor diferențe [4]. Chiar și în contextul unor eforturi susținute de îmbunătățire a abilităților, lipsa unei susțineri socio-emoționale adecvate poate amplifica stresul academic și poate reduce încrederea în propriile capacități [13].

Deși numărul studenților cu TSÎ din învățământul superior este în creștere [12], persistă un decalaj semnificativ în pregătirea universitară a profesorilor în ceea ce privește adaptarea metodelor de instruire, a evaluării și a suportului educațional. Atitudinile negative, lipsa de cunoștințe și absența măsurilor pro-active reduc șansele studenților cu TSÎ de a reuși în mediul universitar și afectează participarea lor deplină. Numeroase studii subliniază importanța recunoașterii și înțelegerii acestor caracteristici specifice, pentru a oferi sprijinul și adaptările necesare unei integrări academice și profesionale de succes.

Practici incluzive în învățământul superior pentru studenții cu tulburări specifice de învățare. Universitățile au dezvoltat, de-a lungul timpului, tradiții și structuri academice

solide, iar în prezent acestea caută permanent modalități de a-și îmbunătăți serviciile pentru a răspunde nevoilor tot mai diverse ale studenților. Expansiunea învățământului superior, dublată de democratizarea accesului, a dus la creșterea numărului de locuri disponibile și la o diversificare considerabilă a programelor universitare. Teoretic, aceste schimbări ar trebui să reducă inegalitățile și barierele de acces. În practică însă, accesul sporit nu a condus automat la echitate, iar studenții cu dizabilități – inclusiv cei TSÎ – continuă să întâmpine dificultăți semnificative în procesul de admitere, de integrare și de parcurs academic.

Deși numărul studenților cu dizabilități înscriși în învățământul superior este în creștere la nivel internațional, persistă numeroase obstacole legate de infrastructură, acces la servicii, adaptarea materialelor educaționale și formarea cadrelor didactice. Experiențele pozitive apar însă în sisteme universitare care au adoptat politici consecvente de incluziune, precum cel scandinav, unde segregarea pe criterii socioeconomice sau de dizabilitate a fost eliminată încă din etapele educației timpurii. Modernizarea instituțiilor, atât la nivel fizic, cât și intelectual, a permis acestor universități să devină modele de incluziune și echitate.

Un element central al practicilor incluzive îl constituie cadrul oferit de DUI, dezvoltat de Meyer, Rose și Gordon [16]. Acesta promovează flexibilitatea în proiectarea mediilor de învățare, prin diversificarea modalităților de predare, de implicare și de evaluare, astfel încât studenții cu nevoi variate – inclusiv cei cu TSÎ – să poată accesa conținutul în mod egal. Universal Design în învățământul superior (UDHE) reprezintă, așadar, un instrument esențial în eliminarea barierelor fizice, informaționale, tehnologice și metodologice, contribuind la crearea unui mediu academic adaptat diversității.

Aplicarea UDHE nu este benefică doar pentru studenții cu dizabilități, ci și pentru cei proveniți din contexte socioeconomice vulnerabile, studenții internaționali, studenții maturi sau membrii grupurilor minoritare. Prin reducerea stigmatizării și susținerea participării egale, UDHE contribuie la crearea unui climat educațional echitabil, în care accentul este pus pe potențialul fiecărui student.

Pentru studenții cu TSÎ, implementarea unor practici incluzive eficiente presupune măsuri concrete precum: flexibilitate în procedurile de admitere, acces la materiale adaptate, utilizarea platformelor digitale accesibile, adaptări la evaluare și sprijin pedagogic personalizat. Totodată, este esențial ca instituțiile să adopte o abordare inovatoare și colaborativă, în care studenții înșiși au un rol activ în identificarea soluțiilor care le sunt utile, deoarece nimeni nu își cunoaște mai bine nevoile decât ei.

Concluzii:

- Educația incluzivă în învățământul superior nu poate fi realizată doar prin măsuri administrative sau prin creșterea accesului formal, ci presupune o transformare profundă a culturii universitare;
- Implementarea principiilor UDHE, formarea cadrelor didactice și colaborarea constantă cu studenții reprezintă pași esențiali pentru construirea unui sistem universitar în care studenții cu tulburări specifice de învățare să poată beneficia de oportunități echitabile și de un parcurs academic de succes.

Referințe bibliografice:

1. ABECASSIS, S.; H. MAGEN & N. WEINTRAUB. Typing Performance and Technique of Higher Education Students with Specific Learning Disorders. *Learning Disabilities Research and Practice*. Online. 2023, nr. 38(2). Disponibil: <https://doi.org/10.1111/ldrp.12305> [accesat 2025-10-21].
2. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)*. 2022. Disponibil: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787> [accesat 2025-10-21].
3. AZIZI, A.; F.M. DRIKVAND & M.A. SEPAHVANI. Research paper: Comparison of the effect of cognitive rehabilitation and neurofeedback on sustained attention among elementary school students with specific learning disorder: A preliminary randomized controlled clinical trial. *Basic and Clinical Neuroscience*. Online. 2020, nr. 11(4). Disponibil: <https://doi.org/10.32598/bcn.11.4.1211.1> [accesat 2025-10-20].
4. BENNEY, C.M.; S.C. CAVENDER; M.B. MCCLAIN; G.L. CALLAN & S.E. PINKELMAN. Adding Mindfulness to an Evidence-Based Reading Intervention for a Student with SLD: a Pilot Study. *Contemporary School Psychology*. 2021. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00361-w> [accesat 2025-10-22].
5. CHATZARA, K.; C. KARAGIANNIDIS & D. STAMATIS. Cognitive support embedded in self-regulated e-learning systems for students with special learning needs. *Education and Information Technologies*. Online. 2016, nr. 21(2). Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9320-1> [accesat 2025-10-21].
6. DYMOND, S.K.; H. MEADAN & J.L. PICKENS. Postsecondary Education and Students with Autism Spectrum Disorders: Experiences of Parents and University Personnel. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Online. 2017, nr. 29(5), pp. 809-825. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9558-9> [accesat 2025-10-19].
7. KIRK, S.A. *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin, 1962.
8. KULKARNI, M.; S. KALANTRE; S. UPADHYE; S. KARANDE & S. AHUJA. Approach to learning disability. *Indian Journal of Pediatrics*. Online. 2001, nr. 68(6). Disponibil: <https://doi.org/10.1007/BF02723250> [accesat 2025-10-19].
9. LEE, I.H.; J.W. ROJEWSKI; N. GREGG & S.-O. JEONG. Postsecondary Education Persistence of Adolescents with Specific Learning Disabilities or Emotional / Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*. Online. 2015, nr. 49 (2), pp. 77-88. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0022466914524826> [accesat 2025-10-22].
10. LOFTUS, T. *Practical guidelines for institutions of further and higher education*. AHEAD Educational Press, 2009.
11. MASTROTHANAIS, K.; M. KALIANOU; S. KATSIFI & A. ZOUGANALI. The use of metacognitive knowledge and regulation strategies of students with and without special learning difficulties. *International Journal of Special Education*. 2018, nr. 33(1).
12. MATTEUCCI, M.C. & A. SONCINI. Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities*. Online. 2021, nr. 110. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103858> [accesat 2025-10-20].
13. PANICKER, A.S. & A. CHELLIAH. Resilience and stress in children and adolescents with specific learning disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2015, nr. 25(1).
14. PHAM, A.V. & A. RIVIERE. Specific Learning Disorders and ADHD: Current Issues in Diagnosis Across Clinical and Educational Settings. In: *Current Psychiatry Reports*. Online. 2015, Vol. 17, Issue 6. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0584-y> [accesat 2025-10-19].
15. PRELOCK, P. Learning Disability. In: *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer International Publishing, 2021, pp. 2661-2668. Disponibil: https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_792 [accesat 2025-10-20].
16. ROSE, D.H.; J.W. GRAVEL & D.T. GORDON. *Universal design for learning*. The SAGE Handbook of Special Education, Two Volume Set. 2013.
17. WANG, L.C. & K.H. CHUNG. Do Taiwanese Undergraduate Students with SLD Use Different Learning Strategies than Students without These Disabilities? *Learning Disabilities Research and Practice*. Online. 2022, nr. 37(1). Disponibil: <https://doi.org/10.1111/ldrp.12269> [accesat 2025-10-20].

PRACTICI INSTITUȚIONALE DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ÎN UNIVERSITĂȚILE EUROPENE: O ANALIZĂ COMPARATIVĂ

**Tatiana ȘOVA, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4852-3148>

**Veronica RUSOV, asistentă universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4831-2938>

Abstract: *The article presents a comparative analysis of institutional practices of inclusive education in European universities, highlighting the strategic directions, policies, and support mechanisms that facilitate the equitable participation of students with diverse needs. The study reflects both the variety of institutional approaches and the persistent barriers that hinder the implementation of genuine inclusion. The analyzed examples show that many universities provide specialized support centers, integrated counseling services, flexible curricula, assistive technologies, and effective pedagogical practices. The findings indicate that institutions with advanced levels of inclusion are those in which organizational culture, strategic policies, and investments in human resources and infrastructure mutually reinforce one another. The analysis underscores the need to develop coherent policies in the Republic of Moldova by adapting European standards and strengthening support services. The central argument of the article is that inclusion constitutes a fundamental element for academic excellence, social cohesion, and innovation in contemporary higher education.*

Keywords: *inclusive education, university policies, European practices, inclusive organizational culture.*

Educația incluzivă, în ultimii ani, este una dintre direcțiile strategice ale politicilor europene în învățământul superior, universitățile fiind solicitate să creeze medii de învățare accesibile, echitabile și flexibile pentru a răspunde diversității studenților. În contextul creșterii mobilității academice, al diversificării profilului studentesc și al accentului pe responsabilitatea socială, instituțiile de învățământ superior adoptă practici sistemice de incluziune.

În ultimii ani, în Republica Moldova statul a început să dezvolte anumite politici sociale în vederea incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilități. Cu toate acestea, datele statistice, analiza materialelor din mass media, unele cercetări indirecte denotă că, de fapt, aceste politici sunt implementate cu greu în practică din cauza asigurării insuficiente a reformelor cu surse financiare, lipsei surselor financiare în bugetele locale, nivelului redus de informare și conștientizare a problemei de către autoritățile publice centrale și locale, precum și de către instituțiile private. Referindu-ne la învățământul superior, problema incluziunii studenților cu cerințe educaționale speciale, la fel, este una destul de frecvent abordată de managerii de vârf și de însăși candidații la studii și chiar studenții de la diferite cicluri de învățământ. În acest sens, vorbim despre incluziunea socială, care conform *Legii Nr. 60 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități din 30.03.2012*, este un ansamblu de măsuri și acțiuni multidimensionale din domeniile protecției sociale, ocupării forței de muncă, locuirii, educației, sportului, ocrotirii sănătății,

informării și comunicării, mobilității, securității, justiției și culturii, precum și din alte domenii destinate integrării persoanelor cu dizabilități în societate [10].

Incluziunea socială a studenților cu cerințe educaționale speciale se referă la respectarea statutului și drepturilor acestora, oferindu-le oportunitatea de a participa în mod relevant la viața universitară și de a se bucura de oportunități egale cu ceilalți. Prin această afirmație subliniem că educația incluzivă în învățământul superior este o componentă fundamentală a unei societăți juste și egalitare. Ea implică faptul că succesul educației incluzive depinde de politicile și practicile universitare și de eforturile societale mai ample de combatere a discriminării și marginalizării cu care se confruntă frecvent grupuri de studenți precum comunitățile de migranți, refugiați, romi sau alte etnii.

Prin urmare, o abordare holistică a incluziunii în învățământul superior trebuie să recunoască și să colaboreze cu inițiativele de incluziune socială la nivel macro. Un aspect persistent al provocărilor în incluziune este reprezentat de barierele atitudinale și discriminarea. Studiile indică faptul că stigmatele legate de studenții cu dizabilități, atitudinile negative și lipsa de înțelegere în rândul administratorilor, facultății și personalului din campus reprezintă bariere puternice în calea incluziunii depline [7]. Chiar și în pofida îmbunătățirilor infrastructurale, studenții cu dizabilități își exprimă adesea insatisfacția față de lipsa unei incluziuni autentice din partea colegilor și a facultății. Un sondaj UNESCO-IESALC a arătat că aproximativ 80% dintre studenții cu dizabilități sunt nemulțumiți de măsurile de incluziune din instituțiile lor de învățământ [1].

Această rată ridicată de insatisfacție, în pofida investițiilor în infrastructură, subliniază că barierele atitudinale și interpersonale sunt adesea mai dificil de depășit decât cele fizice sau procedurale. Discriminarea, fie ea conștientă sau inconștientă, este o problemă recurentă, adesea bazată pe lipsa de cunoștințe despre problemele dizabilității și practicile incluzive. Aceasta implică faptul că schimbările legislative și infrastructurale sunt insuficiente fără o schimbare culturală profundă în cadrul universităților, care să includă campanii de conștientizare și formare obligatorie pentru a aborda prejudecățile subiacente și a forma cultura universitară incluzivă.

Un studiu similar a fost realizat și în Republica Moldova, prin care au fost identificate *barierele sistemice în adoptarea modelului de educație incluzivă de către instituțiile de învățământ superior din țară*, printre care enumerăm:

- Lipsa procedurilor clare pentru facilitarea accesului, studenții cu dizabilități fiind adesea nevoiți să negocieze individual condițiile de participare cu profesorii, în lipsa unor proceduri standardizate;
- Echipamentul și tehnologiile asistive insuficiente, precum aparatele auditive și dispozitive electronice de mobilitate, creează situații de incertitudine pentru studenții cu dizabilități;
- Necesitatea adaptării curriculumului universitar la necesitățile studenților cu dizabilități, dar posibilitățile reale reduse în acest sens;
- Negarea sau minimizarea nerealistă a dizabilității de către familie, caracterizate de cazuri când familiile nu informează instituția despre gradul de dizabilitate sau cer un nivel de educație mult peste capacitatea reală a studentului, generând probleme delicate pentru cadrele didactice;

- Formarea profesională continuă obligatorie a cadrelor didactice și a personalului este considerată una dintre cele mai mari probleme, alături de finanțarea insuficientă a infrastructurii;
- Accesul limitat la clădiri (bariere arhitecturale) sau la anumite spații universitare din motivul imposibilității modificărilor sau a costurilor exagerate;
- Barierele de transport, care generează obstacole funcționale și financiare legate de deplasarea către și de la universitate, din cauza limitărilor de mobilitate, a comportamentelor inadecuate în public sau a problemelor medicale;
- Discriminarea conștientă sau inconștientă, directă sau indirectă apare regulat, adesea din lipsa de cunoștințe despre problemele dizabilității și practicile incluzive;
- Informarea insuficientă cu legislația anti-discriminare a studenților, cadrelor didactice și a altor persoane universitare [14, pp. 62-65].

Interdependența acestor bariere subliniază necesitatea unor intervenții multi-direcționale și coordonate.

UNESCO definește educația incluzivă ca o abordare care ia în considerare nevoile fiecărui individ, asigurând participarea și succesul tuturor. Aceasta recunoaște unicitatea fiecărui copil și se concentrează pe transformarea sistemelor educaționale existente pentru a răspunde diversității, mai degrabă decât pe integrarea elevilor în sisteme rigide [18]. Această perspectivă marchează o schimbare fundamentală de paradigmă: de la o abordare care încerca să „fixeze” persoana care învață pentru a se potrivi sistemului, la una care transformă *sistemul însuși* pentru a fi intrinsec incluziv. Această tranziție implică o abordare proactivă și sistemică. De exemplu, un student cu dizabilități nu ar trebui separat de ceilalți colegi, iar evaluările învățării și progresul ar trebui să țină cont de dizabilitate. Această viziune extinde incluziunea dincolo de dizabilități, incluzând echitatea lingvistică și culturală, prin accentul pe educația multilingvă bazată pe limba maternă, care joacă un rol cheie în promovarea respectului pentru diversitate și a unui sentiment de interconectare. Aceasta sugerează că o universitate cu adevărat incluzivă trebuie să fie sensibilă la diversitatea lingvistică și culturală a studenților săi, în special a celor internaționali sau din minorități.

În context național, Republica Moldova, prin *Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2024-2027* [11], prin *Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități (2007)* [3], precum și prin *Codul Educației* [2], definește educația incluzivă ca o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale. Obiectivul este asigurarea de oportunități și șanse egale pentru persoanele excluse sau marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane. Această definiție implică adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității persoanelor și nevoilor ce decurg din aceasta, oferind educație de calitate tuturor, în contexte integrate și medii de învățare comune. Cu toate acestea, este important de menționat că, deși legislația din țara noastră definește incluziunea la nivel general, documentele analizate nu oferă o definiție specifică sau o aplicare detaliată a educației incluzive *în contextul învățământului superior*. Această lacună poate duce la o implementare inconsistentă și la lipsa unor ghiduri clare pentru universități, deoarece specificitatea învățământului superior diferă de cea a învățământului preuniversitar, necesitând abordări adaptate.

În decembrie 2017, Consiliul European, Parlamentul European și Comisia au aprobat adoptarea *Pilonului european al drepturilor sociale* [17], prin care se subliniază importanța dimensiunii sociale, educaționale și culturale a politicilor Uniunii Europene pentru a construi un viitor european comun. Consiliul Uniunii Europene subliniază că educația incluzivă este din ce în ce mai mult considerată o abordare sistemică adresată tuturor cursanților, asigurându-le dreptul universal la educație și oferind oportunități educaționale autentice. Această abordare promovează egalitatea de șanse, coeziunea socială și participarea deplină a tuturor copiilor și cursanților la educație și societate.

Strategia Europeană pentru Universități [4] recunoaște excelența și incluziunea ca trăsături distinctive ale învățământului superior european, exemplare pentru modul de viață european. Această strategie subliniază că învățământul superior sprijină modul de viață european prin concentrarea sa pe: competențe de calitate și adaptate exigențelor viitorului; diversitate și incluziune; practici democratice; drepturi fundamentale; valori academice. Această abordare holistică sugerează că incluziunea este văzută ca un motor pentru dezvoltarea generală a universităților, integrată în obiective strategice mai largi, inclusiv calitatea, valorile democratice și tranziția digitală și verde.

Un exemplu concret al acestei abordări proactive este *Alianța InclusU*, un proiect inițiat de opt universități europene de top, inclusiv *Universitatea Babeș-Bolyai (UBB) din Cluj, România*. Scopul acestei alianțe este de a dezvolta un nou model de universitate care să poată răspunde noilor provocări sociale, un model bazat pe cooperare, implicarea studenților, a cadrelor didactice și administrative, precum și a partenerilor. Proiectul subliniază că incluziunea este o prioritate și o realitate esențială într-o societate bazată pe cunoaștere, demonstrând o agenție instituțională în modelarea politicilor și practicilor, nu doar o reacție la mandatele externe. Această colaborare la nivel de alianță sugerează o tendință de partajare a bunelor practici și de dezvoltare a unor soluții inovatoare, care pot influența ulterior politicile la nivel european și național [9].

Practicile pedagogice incluzive transcend simpla adaptare fizică, extinzându-se la conținutul curriculumului și la climatul din clasă. *Universitatea din Michigan, SUA*, de exemplu, recomandă includerea multiplelor perspective în conținutul cursurilor, precum experiențele diverse etnice și socio-economice, și utilizarea materialelor scrise sau create de autori din diferite medii. Acest lucru transmite un mesaj despre vocile valorizate și evită devalorizarea contribuțiilor altora. Crearea unui climat în clasă care încurajează întrebările și criticile față de conținut contribuie la dezvoltarea gândirii critice și permite studenților să adauge conținut sau să corecteze inexactități legate de propriile grupuri. Acest lucru transformă mediul academic într-un spațiu dinamic și co-constructiv, unde diversitatea de perspective este valorificată [13].

Studiile de caz globale privind învățarea adaptativă și practicile de predare incluzivă de la *Universitatea din Reading, Anglia*, oferă dovezi empirice că investiția în pedagogia și tehnologia incluzivă conduce la îmbunătățiri tangibile ale rezultatelor studenților. De exemplu, utilizarea software-ului de învățare adaptativă a dus la creșteri semnificative ale ratelor de promovare și la reducerea abandonului școlar [6]. Aceste exemple demonstrează că educația incluzivă nu este doar o chestiune de echitate, ci și un factor de îmbunătățire a calității generale a educației și a eficienței pentru toți studenții.

La *Universitatea Cambridge din Anglia*, predarea incluzivă înseamnă pregătirea cursanților pentru sesiuni, clarificarea explicită a raționamentului abordării didactice și

asigurarea că predarea respectă diversitatea, evită stereotipurile și prezintă o gamă largă de voci și perspective. Aceasta implică integrarea cererilor comune de ajustări ale învățării, cum ar fi furnizarea materialelor didactice în avans și în format accesibil, prioritizarea listelor de lectură și asigurarea unei reprezentări echilibrate a surselor. Exemple concrete includ co-construirea obiectivelor de învățare cu studenții și încurajarea agenției studenților prin exerciții de predare între egali, cum ar fi „punctul cel mai neclar” („muddiest point”). Aceste metode îmbunătățesc învățarea pentru toți și ajută cadrele didactice să obțină feedback instantaneu, adaptând ritmul și nivelul predării [8].

Serviciile de suport și asistență sunt vitale pentru integrarea și succesul studenților cu nevoi diverse. *Universitatea din București, România*, prin „Serviciul Incluziune – Hub” (SIED), oferă o gamă vastă de servicii care depășesc simpla acomodare academică. Acestea includ asistență socială, consiliere psihologică și vocațională, suport pentru depășirea situațiilor de dificultate, referire către servicii specializate, advocacy pentru soluționarea problemelor administrative și, crucial, intervenție și sprijin în cazurile de discriminare sau hărțuire pe orice criteriu. SIED se adresează studenților cu dizabilități, boli cronice, risc de abandon școlar, proveniți din medii defavorizate, de diferite naționalități sau etnii, cu probleme de integrare socială, aparținând comunității LGBTQIA2S+ sau care se confruntă cu adicții [15].

Această abordare holistică a suportului recunoaște că succesul studenților în învățământul superior este multidimensional și necesită o acoperire amplă a bunăstării generale și a integrării sociale. Facilitarea accesului la tehnologii asistive, precum vehiculele pentru urcat pe scări sau elevatoarele cu șenile pentru scaune cu rotile, este un exemplu concret al angajamentului pentru accesibilitate fizică.

La nivel instituțional, *Universitatea Adventus din Cernica, România*, prin *Strategia universitară de incluziune educațională*, își asumă principii precum valorizarea diversității, dreptul la respect, demnitatea ființei umane, înțelegerea nevoilor individuale ca cerințe individuale și responsabilitatea colectivă pentru integrarea în societate a unui număr cât mai mare de tineri aflați în situații de dificultate [5].

Modelul european de incluziune promovat de Universitatea din Oslo (Norvegia), Universitatea din Barcelona (Spania), Universitatea din Helsinki (Finlanda), Universitatea din Viena (Austria) și Universitatea din Manchester (Marea Britanie) se bazează pe abordarea holistică, integrând dimensiuni pedagogice, administrative, tehnologice și sociale. Toate universitățile menționate dispun de politici clare privind incluziunea, integrate în strategiile lor pe termen lung. Astfel, Universitatea din Oslo pune accent pe accesul universal și diversitatea culturală, incluzând standarde stricte de accesibilitate digitală. Universitatea din Barcelona promovează un model socio-educational bazat pe parteneriate cu ONG-uri și instituții locale, iar Universitatea din Helsinki utilizează un cadru de politici orientat spre echitate, flexibilitate curriculară și sprijin psihologic integrat.

În *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*, în anul 2025 a fost înființat *Centru de Resurse pentru Educația Incluzivă (CREI)*, în baza Proiectului 530417-TEMPUS-1-2012-1-DETEMPUSSMHES Eastern Partnership in Pedagogical Innovations in Inclusive Education (INOVEST). Acest centru oferă asistență metodologică cadrelor didactice în crearea parteneriatelor cu comunitatea și factorii de decizie pentru a asigura continuitatea în formarea și dezvoltarea profesională a studenților cu cerințe

educaționale speciale. De asemenea, CREI își propune să monitorizeze situația beneficiarilor și să organizeze activități de informare și sensibilizare publică [12].

Existența unor astfel de centre dedicate în universitățile din Republica Moldova semnalează o abordare structurată a sprijinirii practicilor incluzive, inclusiv formarea profesorilor și implicarea comunității. Aceste inițiative instituționale exemplare demonstrează o trecere către strategii de incluziune cuprinzătoare, la nivelul întregii instituții superioare de învățământ, care sunt bazate pe date, abordează probleme sistemice (cum ar fi diversitatea facultății și curriculumul) și cultivă un sentiment de apartenență pentru o gamă largă de grupuri marginalizate. Aceasta implică faptul că universitățile de succes adoptă o abordare la nivelul întregii instituții, integrând incluziunea în fiecare aspect al vieții universitare.

Analiza evidențiază existența în universitățile europene a centrelor de suport pentru studenții cu dizabilități, dar și extinderea serviciilor către alte grupuri vulnerabile:

- servicii de consiliere academică și psihologică;
- tutoriat și mentorat incluziv;
- facilități de acces prin asigurarea interpretării mesajelor în limbaj mimico-gestual,
- materiale adaptate, tehnologii asistive;
- suport pentru studenții internaționali;
- minorități etnice.

De asemenea, am constatat că aceste universități adoptă:

- principiile Designului Universal pentru Învățare (UDL);
- adaptările sarcinilor, evaluărilor și materialelor didactice;
- formarea continuă a personalului didactic în educația incluzivă;
- utilizarea platformelor digitale accesibile.

Finlanda și Norvegia excelează prin integrarea sistematică a UDL și a metodelor active de predare în toate programele universitare.

Toate universitățile europene investesc în campanii de sensibilizare, formări și proiecte interdisciplinare, cultura organizațională incluzivă fiind consolidată prin politici anti-discriminare clare, participarea studenților în procesele decizionale, dezvoltarea politicilor de wellbeing, promovarea diversității prin evenimente, cursuri și inițiative sociale. Universitatea din Viena și Universitatea din Manchester se remarcă prin implementarea programelor de formare pentru personalul academic, concentrate pe competențe interculturale și comunicare incluzivă.

Un element comun al universităților îl reprezintă participarea activă în proiecte europene precum Erasmus+, Horizon Europe și European Universities Initiative.

Aceste programe stimulează:

- schimbul de bune practici;
- dezvoltarea modulelor comune pentru formarea competențelor incluzive;
- crearea rețelelor de suport între instituții;
- accesul studenților vulnerabili la mobilități internaționale.

Rezultatele analizei comparate a experiențelor universităților europene în promovarea educației incluzive le-am sintetizat în Tabelul 1.

Tabelul 1. Tipologia practicilor incluzive în învățământul superior

Tip de practică incluzivă	Descriere generală	Exemplu concret	Universitate de referință (țară)
Practici de accesibilitate fizică și digitală	Adaptarea infrastructurii și a mediului digital pentru a permite acces egal tuturor studenților (rampe, lifturi, site-uri web accesibile, materiale digitale compatibile cu cititoare de ecran).	Implementarea planului „Equal and Accessible University”, care include audituri periodice de accesibilitate fizică și digitală.	University of Eastern Finland (Finlanda)
Practici de acomodare individualizată	Oferirea de ajustări rezonabile pentru studenți cu dizabilități, dificultăți de învățare sau alte nevoi educaționale speciale.	Procedura DAS – studentul depune cerere, primește un plan personalizat de acomodare pentru examene și cursuri.	University of Oxford (Marea Britanie)
Practici de sprijin psihopedagogic și consiliere	Servicii de consiliere psihologică, coaching academic și programe de sprijin pentru adaptarea la mediul universitar.	Serviciul „disAbility Service” oferă consiliere și sesiuni de coaching individual.	Trinity College Dublin (Irlanda)
Practici curriculare incluzive	Integrarea principiilor de diversitate și echitate în conținutul cursurilor, evaluare, metode de predare.	Programul „Inclusive Curriculum Design” – revizuirea planurilor de studiu pentru a evita stereotipurile culturale.	Utrecht University (Țările de Jos)
Practici de formare a personalului universitar	Traininguri pentru profesori și personal administrativ privind incluziunea, diversitatea și accesibilitatea.	Workshop-uri „Design for Inclusion” pentru cadre didactice.	University of Amsterdam (Țările de Jos)
Practici de mentorat și sprijin de la egal la egal	Rețele de sprijin între studenți (peer mentors), tutorat pentru studenți cu dizabilități sau din grupuri vulnerabile.	Program de mentorat intercultural între studenți internaționali și locali.	KU Leuven (Belgia)
Practici de mobilitate accesibilă (Erasmus+ inclusiv)	Adaptarea programelor de mobilitate internațională pentru studenți cu oportunități reduse sau nevoi speciale.	Erasmus cu suport suplimentar financiar și logistic pentru studenți cu dizabilități.	Universidad Francisco de Vitoria (Spania)
Practici participative și de advocacy	Implicarea studenților în consilii, forumuri și decizii privind politicile de incluziune universitară.	Forum anual „Inclusive Higher Education” cu participarea studenților și cadrelor universitare.	Vytautas Magnus University (Lituania)
Practici de monitorizare și raportare a incluziunii	Colectarea și publicarea datelor despre diversitate, accesibilitate și progrese în incluziune.	Raport anual de diversitate și incluziune (EDI Report).	Utrecht University (Țările de Jos)

Analiza comparativă evidențiază faptul că universitățile europene au dezvoltat o varietate de practici incluzive, adaptate contextului socio-economic și politic al fiecărei țări, fiind identificate o serie de elemente comune: existența unui serviciu central (Disability/Student Support); proceduri documentate pentru solicitarea și acordarea adaptărilor; strategii/ planuri de egalitate și diversitate cu obiective și indicatori; prioritizarea accesibilității digitale (materiale, platforme) plus infrastructură fizică; politici pentru evaluare incluzivă; implicarea studenților în definirea și evaluarea politicilor; colectare/monitorizare a datelor relevante (admitere, rezultate) pentru măsurare și responsabilizare.

Cu toate acestea, există câteva elemente convergente: orientarea către politici instituționale coerente privind incluziunea; dezvoltarea unor servicii integrate de suport academic, psihologic și social; promovarea accesibilității digitale și fizice; investiția în formarea personalului didactic; consolidarea culturii organizaționale pe baza principiilor echității și diversității. Se observă că instituțiile cu cele mai avansate practici de incluziune sunt cele în care cultura organizațională și politica instituțională sunt aliniate strategic și susținute de resurse adecvate. Creșterea exponențială a cererii pentru învățământul terțiar, impune instituțiilor de învățământ superior să creeze medii mai incluzive, unde toți cursanții, indiferent de caracteristici precum dizabilități, preferințe sexuale, clasă economică sau etnie, pot prospera.

Această tendință demografică acționează ca un catalizator pentru incluziune, deoarece o cohortă studențească din ce în ce mai diversă impune universităților să se adapteze pentru a rămâne relevante și a asigura accesul echitabil. Modelele tradiționale, mai puțin incluzive, nu mai sunt adecvate pentru a răspunde acestei diversități. Pe lângă aceste argumente strategice, incluziunea aduce beneficii multidimensionale directe pentru studenți și mediul academic. Ea contribuie la construirea unui sentiment mai puternic de comunitate, deoarece studenții interacționează zilnic cu persoane din medii diferite, îmbunătățindu-și capacitatea de a depăși diviziunile culturale și de a forma conexiuni. De asemenea, incluziunea sporește gândirea critică, deoarece expunerea la perspective diverse îi provoacă pe studenți să-și chestioneze presupunerile și prejudecățile, să caute informații noi și să ia în considerare puncte de vedere alternative. Această dinamică stimulează creativitatea și inovația, pregătind studenții să abordeze provocări complexe din lumea reală. Mai mult, o comunitate de cercetare diversă este mai predispusă să identifice întrebări de cercetare unice, să abordeze problemele din unghiuri noi și să rezolve o gamă mai largă de provocări, avansând astfel cercetarea academică.

Practicile incluzive reduc impactul prejudecăților în societate și pregătesc studenții pentru o forță de muncă diversă și pentru cetățenie activă. Ele asigură că fiecare student se simte valorizat și sprijinit, indiferent de particularitățile sale, care sunt privite ca elemente de diversitate, nu ca probleme. Acest lucru conduce la o creștere a abilităților de comunicare și sociale, a competențelor de alfabetizare, a timpului de învățare concentrat și la consolidarea relațiilor și prieteniiilor. În esență, universitățile incluzive devin instituții mai reziliente, inovatoare și responsabile social, îmbunătățindu-și calitatea academică, rezultatele cercetării și relevanța pentru o societate globalizată, contribuind în cele din urmă la o lume mai justă și prosperă.

Pe baza rezultatelor analizei comparate a practicilor instituționale de educație incluzivă în universitățile europene, considerăm oportun ca în sistemul învățământului superior din Republica Moldova să fie elaborate/ actualizate politicile instituționale privind incluziunea prin integrarea standardelor europene și a mecanismelor clare de monitorizare, să fie consolidate centrele de suport prin diversificarea serviciilor dedicate studenților vulnerabili, să fie repartizate investiții în formarea continuă a cadrelor didactice în problematica educației incluzive. Un interes sporit trebuie acordat promovării colaborărilor internaționale pentru schimbul de bune practici și creării unor sisteme eficiente de feedback din partea studenților, care să permită ajustarea continuă a politicilor incluzive în învățământul superior.

În concluzie, viitorul educației incluzive universitare depinde de capacitatea instituțiilor de a trece de la abordări reactive la strategii proactive și integrative, incluziunea fiind înțeleasă ca o condiție fundamentală pentru excelența academică, inovație și coeziune socială.

Referințe bibliografice:

1. *Breaking barriers in higher education for and with students with disabilities*. International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2024. Disponibil: <https://www.unesco.org/en/articles/breaking-barriers-higher-education-and-students-disabilities>
2. *Codul Educației Republicii Moldova*. COD Nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro [accesat 2025-09-25].
3. *Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități*. Nr. 320 din 30.03.2007. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=117839&lang=ro [accesat 2025-09-24].
4. Communication from the commission. *European Strategy for Universities*. Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf> [accesat 2025-09-26].
5. *Filosofia educației adventiste*. Universitatea Adventus din Cernica, România. Disponibil: <https://uadventus.ro/despre-ua/filosofia-educatiei-adventiste/> [accesat 2025-09-25].
6. HARRIS, Richard. *Case Studies. Inclusive Teaching & Learning*. University of Reading, 2025. Disponibil: <https://sitesd.reading.ac.uk/inclusive-teaching-and-learning/case-studies/>
7. HILL, Eve; Dahila SHAEWITZ & Jessica QUEENER. *Higher Education's Next Great Challenge: Ensuring Full Inclusion for Students with Disabilities*. Washington: Institute for Educational Leadership, 2020. 46 p. Online. Disponibil: https://iel.org/wp-content/uploads/2020/07/IEL_HigherEdNextGreatChallenge_June2020.pdf [accesat 2025-09-25].
8. *Inclusive teaching practices*. Cambridge Centre for Teaching and Learning. Disponibil: <https://www.cctl.cam.ac.uk/mind-gap-toolkit/what-works/examples/teaching> [accesat 2025-09-26].
9. *InclusU: Universitatea Europeană pentru Incluziune*. News UBB. Disponibil: <https://news.ubbcluj.ro/inclusu-universitatea-europeana-pentru-incluziune/> [accesat 2025-09-24].
10. *Legea Nr. 60 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități din 30.03.2012*. Disponibil: https://www.un.org/development/desa/disabilities/wpcontent/uploads/sites/15/2019/11/Moldova_Law-No.-60-of-30.03.2012-on-the-social-inclusion-of-persons-with-disabilities-1.pdf
11. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027*. Online. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=141025&lang=ro
12. *Regulamentul de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din carul Universității de Stat „Alecă Russo” din Bălți*. Aprobă de Senatul USARB, PV 15 din 16.05.2018. Disponibil: https://media.usarb.md/wp-content/uploads/2021/09/Regulament_CREI
13. SAUNDERS, Shari & Diana KARDIA. *Creating Inclusive College Classrooms*. Center for Research on Learning and Teaching, 1997. Disponibil: https://crlt.umich.edu/gsis/p3_1 [accesat 2025-09-25].
14. SAVIȚCHI, S. Identifying systematic barriers in adopting the model of inclusive education by higher education institutions in the Republic of Moldova. *Інноваційна Педагогіка*. Online. 2022, Випуск 44, Том. 3. pp. 62-65. Disponibil: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/44/part_3/13.pdf
15. *Serviciul Incluziune, Echitate și Diversitate*. Universitatea din București. Disponibil: <https://unibuc.ro/despre-ub/organizare/administratie/directia-orientare-strategica-evaluare-monitorizare-si-politici-publice/serviciul-incluziune-echitate-si-diversitate/> [accesat 2025-09-27].
16. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*. Aprobă prin HG Nr. 114 din 07.03.2023. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro [accesat 2025-09-25].
17. *The European Pillar of Social Rights*. Online. Disponibil: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-20-principles_en?prefLang=ro
18. UNESCO. *Inclusion in education: what you need to know*. Disponibil: <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-knowb> [accesat 2025-09-25].
19. VELIȘCO, Nadejda (coord.) și Vera BALAN et. al. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Chișinău: S. n., Tipografia „Bons Offices”, 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.

SECȚIUNEA I. DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

CZU 37.01

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE PROIECTARE CONSTRUCTIVISTĂ: O NOUĂ ABORDARE A EDUCAȚIEI

Elena BÎRSAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-1687>

Abstract: *Taking into account the demands imposed by social changes, the education system is forced to adapt to the new needs and proposals of the labor market. These demands require schools to prepare students for a complex, dynamic, and technologically advanced world. To succeed in this direction, it is necessary to develop teachers' constructivist design skills, which will give students the opportunity to be the main actors in their own learning process. This article reveals the specifics and importance of constructivist design as a necessity for education in postmodernity. This investigation also elucidates the attributes of the constructivist teacher, the phases and principles of constructivist knowledge.*

Keywords: *constructivism, constructivist design, education, teacher, student.*

Motto: „A fi profesor constructivist este un act de curaj.” (M. Brooks)

Suntem martorii lumii în continuă schimbare, unde tehnologia, globalizarea și inovația ne modelează viitorul. Învățământul, ca domeniu prioritar al vieții sociale de care depinde formarea tinerii generații, trebuie să permită formarea/dezvoltarea personalității capabile să se integreze în viața socială și cea profesională – ceea ce va conduce la îmbunătățirea calității vieții personale și sociale. A învăța să muncești cu ceilalți, a învăța să devii, a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea sunt noi caracteristici ce dau un nou înțeles conceptului de a învăța [1, p. 141].

Formarea și dezvoltarea continuă a competențelor de proiectare la cadrele didactice, actualmente a devenit o necesitate menită să ajute pedagogii să asigure realizarea eficientă a procesului educațional în școală. Din aceste considerente, observăm că a apărut o schimbare majoră în viziunea educațională, prin concentrarea pe elev ca actor principal în propriul proces de învățare, și nu pe transmiterea unidirecțională a informațiilor.

Prin urmare, înțelegem că procesul de învățământ în postmodernitate este axat pe *constructivism*, unde proiectarea constructivistă este o construcție mentală a profesorului (lat. „proicio, ere” – a arunca înainte; „proiectio, onis”-întindere înainte, dreptul de a construi făcând o ieșitură/proiecție). Prin fundamentarea acestei teorii observăm că fiecare individ își elaborează propriile reguli și modele mentale de învățare care îl ajută să-și construiască propria concepție despre lume.

Considerăm important să menționăm că, paradigma constructivistă a apărut ca o reacție sau alternativă la abordările anterioare, precum behaviorismul care vedeau învățarea ca o modificare a comportamentului și cognitivismul ca o procesare pasivă a informațiilor. Această schimbare de paradigmă este esențială pentru a pregăti elevii

pentru o lume complexă, dinamică și avansată tehnologic, promovând în același timp incluziunea și adaptarea la nevoile individuale. Este necesar ca activitățile de învățare, să fie derulate după modele constructiviste, care implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depășirii obstacolelor, limitelor, dificultăților apărute în rezolvarea sarcinilor (de cercetare, investigare, experimentare, rezolvare de exerciții sau de situații problemă etc.).

Astfel, paradigma cunoașterii prin construcție, sau așa cum este cunoscută și sub numele de constructivism, este o abordare a educației care afirmă că indivizii nu primesc pasiv cunoștințele, ci le *construiesc activ prin experiență*, interacțiune socială și integrarea noilor informații în structurile de cunoaștere existente ale subiectului. Or, așa cum afirmă El. Joița, „*elevul nu mai este văzut ca un recipient care absoarbe informațiile în mod pasiv*, cunoștințele nu sunt transmise prin simpla citire sau ascultare, ci prin semnificația personală pe care o acordă elevul stimulilor educaționali” [5, p. 84].

Literatura de specialitate (E. Noveanu, 1999) menționează că paradigma constructivistă a apărut la începutul secolului al XX-lea în lucrările unor matematicieni (L. Kronecker și L. J. Brouwer) în contextul încercărilor de fundamentare a unei teorii generale a cunoașterii. Tot în aceeași ordine de idei, sunt opinii ce sugerează că în cercetarea occidentală această paradigmă apare după anii '80 -'90, când s-au creat mai multe premise, între care și abordarea tot mai critică a educației și a școlii tradiționale sau reconsiderarea experienței cognitive în învățământ, aspect abordat anterior [7, p. 252].

Este necesar să menționăm că, constructivismul se impune ca epistemologie în perioada modernă, deși idei și sugestii semnificative pentru această paradigmă se regăsesc și în Antichitate, începând cu dialogurile lui Socrate și urmașii lui, în cadrul cărora, prin întrebări directe, profesorul îl stimula pe elev să sesizeze propriile greșeli în procesul gândirii. Conform cercetărilor, *constructivismul* este o teorie care afirmă că învățarea devine mai eficace atunci când elevul construiește ceva cu scopul de a transmite celorlalți înțelesul pe care el l-a acordat unui lucru. Simpla citire nu este suficientă pentru a produce învățare, însă efortul de a explica în propriile cuvinte o idee unei alte persoane, sau de a face o pledoarie, va conduce la o mai bună înțelegere a sarcinii didactice, aceasta fiind integrată în mod mai consistent propriilor idei. În acest context, importantă este și pregătirea profesorului pentru a proiecta lecția, care determină învățarea constructivistă la elevi, ținându-se seama de particularitățile individuale și de vârstă ale elevului. Se vizează astfel faptul că elevul trebuie pregătit și pentru activă lui integrare în societatea democratică existentă.

Profesorul constructivist cunoaște și valorifică opiniile elevilor care sunt ca niște ferestre larg deschise spre raționamentele proprii ale lor despre felul cum gândesc și înțeleg ei lumea. Pentru ca învățarea să fie activă, interactivă, constructivă, cognitivă și metacognitivă, profesorul constructivist trebuie să orienteze și monitorizeze continuu activitatea elevilor. Aceste idei le întâlnim și în viziunea pedagogică a lui J. Dewey, considerat pionier în domeniul constructivismului și al învățării active prin descoperire. Urmat ulterior și de alți cercetători precum: M. Montessori, J. Piaget, L. Vîgotski ș.a. Conform lui J. Dewey, cunoștințele autentice se obțin prin experiență personală, nu prin asimilarea pasivă a relatărilor despre experiențele altora. Principiul fundamental al constructivismului afirmă că înțelegerea umană se edifică printr-un proces creativ și activ;

studenții/elevii își construiesc noi cunoștințe pe baza învățărilor anterioare, prin experimentare și reflecție asupra experiențelor.

Or, această perspectivă se opune viziunilor care consideră cunoașterea drept o simplă transmitere de informații între indivizi, unde recepția, nu construcția, este esențială. Informațiile memorate mecanic sunt lipsite de flexibilitate și nu pot fi valorificate eficient nici teoretic, nici practic. Iar combinarea corectă a metodelor didactice într-o metodologie cu caracter constructivist favorizează ca procesul de învățare să fie un act de trecere a cunoștințelor prin „filtrul” gândirii, să fie un proces de construire a noilor cunoștințe [2, p. 16].

Cu privire la cercetătorul L. Vîgotski, acesta face referire la zona proximei dezvoltări (ZPD) care reprezintă distanța dintre ceea ce elevul deja cunoaște independent și potențialul său în condițiile suportului oferit de către un adult (părinte, frate, prieten, cadru didactic). *Zona proximei dezvoltări* este cea care dă încredere, deoarece face ca elevul să iasă peste zona sa de confort, facilitând învățarea și dobândirea de noi competențe.

Perspectiva constructivistă asupra învățării are la bază ideea complementarității instrucției și construcției. Profesorii trebuie să fie preocupați nu atât de „cât” transmit, ci mai mult de căile și modalitățile pe care le pot oferi elevilor pentru a veni în contact cu diverse informații, pentru a descoperi, experimenta, căuta și rezolva probleme /situații semnificative din viață. În acest mod, elevii devin participanți activi la construirea propriei cunoașteri, cunoștințele nu mai sunt oferite „de-a gata”. Învățarea devine astfel un proces activ, mai mult decât o simplă recepționare pasivă a informațiilor.

Așa cum menționează cercetătoarea M. Bocoș că, „construcția cunoașterii înseamnă că subiectul se informează, caută, selectează, tratează critic informațiile indiferent de sursa lor, reformulează, analizează, compară, clasifică, evaluează, formulează în ipoteze, le testează, experimentează, descoperă, concluzionează” [3, p. 15]. Elevii trebuie motivați să parcurgă experiențele de învățare propuse de profesori și, întrucât fiecare are ritmul său propriu de învățare, este necesară diferențierea și adaptarea sarcinilor. Ideea centrală a teoriei constructiviste este că învățarea este o construcție și nu o însușire de informații transmise și receptate pasiv. Este cerută angajarea activă a elevilor, luarea în considerare a individualității lor, a contextului real în care se află. Astfel apare întrebarea: „Ce poate face profesorul constructivist?”. Într-o sinteză a bogatei literaturi dedicate acestei probleme se menționează următoarele *attribute* ale profesorului constructivist:

- încurajează și acceptă autonomia și inițiativa elevilor;
- folosește o mare varietate de materiale, inclusiv date brute, surse primare, materiale interactive și îi încurajează pe elevi să le utilizeze;
- se interesează de cunoașterea de către elevi a conceptelor, înainte de a le împărtăși cunoașterea proprie;
- încurajează elevii să angajeze dialogul cu educatorul sau cu ceilalți colegi;
- încurajează tentativele elevului de explorare a cunoașterii și de a pune întrebări colegilor;
- îi angajează pe elevi în experiențe care pun în lumină contradicții cu cunoașterea inițială, stimulând apoi discuția;

- le asigură elevilor timp pentru construirea relațiilor și crearea metaforelor;
- apreciază nivelul de cunoaștere prin aplicații și rezultatele la sarcini „deschise”.

În esență, sarcina profesorului este să creeze și să mențină un context de „problem-solving”, în care elevii să-și construiască propria lor cunoaștere, avându-l pe învățător drept ghid [6, p. 9].

Deși implementarea constructivismului necesită o reconceptualizare profundă a rolurilor tradiționale din educație și poate întâmpina rezistență din partea sistemelor educaționale conservatoare, beneficiile pe termen lung – formarea unor indivizi capabili să învețe continuu, să gândească independent și să rezolve probleme complexe – justifică pe deplin această tranziție pedagogică. În era informațională actuală, unde cunoștințele evoluează rapid și provocările devin din ce în ce mai complexe, constructivismul oferă un cadru educațional care pregătește elevii nu doar să acumuleze informații, ci să devină constructori competenți ai propriei înțelegeri și, prin extensie, ai viitorului lor. Prin urmare, paradigma constructivistă a învățării concepe realizarea efectivă a acesteia ca un proces cu câteva *faze* constructiviste după cum urmează:

- *deconstrucție* – punerea în discuție a unor cunoștințe, puncte de vedere, convingeri, mentalități, reprezentări referitoare la realitate și la cunoașterea acesteia. Cunoașterea noastră cotidiană este dominată de un realism naiv, potrivit căreia lumea este, într-adevăr, așa cum ne apare, așa cum o percepem, la fel ca în cazul unui aparat de fotografiat. Dar cunoașterea realității depinde de capacitatea noastră de percepție/ observație și, mai ales, de interpretarea atribuită rezultatelor obținute prin perceperea și observarea realității. Este cunoscut faptul că „harta nu este totuna cu teritoriul”, astfel încât ajungem uneori să ne întrebăm, „Cât de reală este realitatea?”;
- *construcția* – procesul de construire a unor sensuri și semnificații descoperite/atribuite realităților percepute. Este vorba despre procesul prin care cei care învață au puncte de vedere proprii despre realitățile percepute/observate, cărora le atribuie sensuri și semnificații personale și / sau de grup, obținând cunoștințe pe care le impregnează și le nuanțează afectiv, le verifică viabilitatea și aderă la ele;
- *reconstrucția* – schimbarea structurală produsă în cognițiile subiectului, în modurile /modelele de interpretare a realității, în strategiile de rezolvare a problemelor, în comportamentele și conduita acestuia. Este vorba despre o nouă construcție ce are ca efecte valorificarea potențialului individual și dezvoltarea personală [9, p. 128].

În contextul celor menționate, autoarea N. Petrovski menționează că, „deconstrucția, construcția și reconstrucția (DeCoR) stau la baza realizării procesului învățării, în viziunea concepției constructiviste. În procesul învățării, astfel conceput, experiențele, cunoștințele și rețelele de concepte anterioare, modul și stilul personal de gândire, perspectiva de abordare a unor realități, diferențele și diversitatea soluțiilor propuse pentru rezolvarea problemelor sunt valorificate, exersate și îmbunătățite/îmbogățite, fapt care conduce la crearea unei noi viziuni asupra lumii. Astfel, posibilitatea integrării elevilor este una din rezultatele directe ale învățării bazate pe principiile constructivismului [8, p. 10].

În învățarea constructivistă nu acțiunea exercitată din exterior asupra elevului prezintă importanță, ci acțiunea care își are originea în interioritatea acestuia, care pune în joc operațiile mentale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii. La baza învățării este pusă experiența proprie a elevului, care implică procese interne în interacțiunea cu mediul înconjurător.

Școala constructivistă urmărește deci *învățarea prin înțelegere*, învățarea cu sens, ceea ce prevede că lucrurile nou învățate sunt construite pe cele deja cunoscute. Înțelegerea unui concept, în acest cadru, presupune capacitatea de a-l explica prin referire la alte concepte. Acest tip de învățare este un proces fizic, deoarece când se învață ceva nou se produc legături între neuroni, creându-se o rețea ce codifică noile elemente în învățare. A cerceta, a căuta, a întreba constituie elemente cheie în învățarea constructivistă.

Cercetătorul K. Muller menționează zece *principii* ale cunoașterii constructiviste [Apud 9, p. 93]:

- Dobândirea cunoașterii depinde constructiv de cunoașterea anterioară, percepție, context și stare afectivă;
- Dobândirea cunoașterii are loc individual, nepremeditat și de-a lungul stadiilor unei cunoașteri intermediare continue;
- Dobândirea cunoașterii nu poate fi determinată, ci doar ghidată - cunoașterea este autoorganizată și emergentă;
- În cazul ideal, cunoașterea este dispusă în conexiuni, deci productivă și flexibilă interdisciplinar;
- În esența ei, cunoașterea presupune existența unei semnificații și a unui sens, este deci fundamentată lingvistic și reconstruibilă ca interpretare;
- Cunoașterea este dinamică și se reconstruiește permanent, progresiv sau regresiv, și cunoașterea „fosilizată” sau pasivă poate deveni din nou disponibilă, prin creativitate;
- Cunoașterea se negociază social și este localizată social, de la interacțiunile dialogate autentice, până la interacțiunile text-cititor, până la interacțiunile mediatice sau prin intermediul calculatorului;
- Cunoașterea se naște din situații problematice, care necesită o soluționare a problemelor, precum și o competență de rezolvare în acele domenii în care ne specializăm;
- Cunoașterea este o dimensiune antropologică manifestă, de exemplu, în etică, în capacitatea de percepție și în educația memoriei și nu are nici cea mai mică legătură cu cunoașterea din domeniul calculatoarelor sau cu învățarea programată;
- Cei care transmit această cunoaștere sunt cei care configurează mediile de învățare și încearcă să-i inițieze pe participanți la învățare în anumite domenii.

Constructivismul promovează ideea că „*sunt de preferat acele metode care te pun pe gânduri, care stimulează o schimbare a perspectivei și deschid orizonturi noi, mai largi*”. Activitățile trebuie să fie experimentale, active, interactive. Constructivismul promovează învățarea din viața reală pentru viața reală, stimulând astfel curiozitatea naturală și interesele elevilor [9, pp. 95-96].

Cercetătorul I. Botgros menționează că „*teoria constructivistă este o teorie aplicată în procesul învățării ce pornește de la ideea că realitatea obiectivă se descoperă de către elev dacă operează mental aplicând informațiile deja acumulate, creând o construcție mentală proprie de prelucrare a lor*”.

Construcția mentală proprie se face în dependență de modul în care elevul își selectează și prelucurează informațiile, elaborează ipoteze, ia decizii, își organizează experiențele/activitatea.

Astfel, elemente-cheie în învățarea constructivistă sunt:

- cercetarea;
- combinarea și recombinația;
- atribuirea sensurilor;
- semnificațiilor personale informațiilor cu care se operează.

Constructivismul atribuie experienței proprii, prin explorare directă rolul fundamental prin care elevul își schimbă radical modul de înțelegere a realității. Astfel, constructivismul este o teorie a cunoașterii cu o îndelungată tradiție, o paradigmă importantă inter- și transdisciplinară, care renunță la pretențiile ontologice și metafizice de a deține adevărul și, în același timp, o atitudine pragmatică față de sine, semenii și lume [2, p. 16].

Considerăm important pentru cercetarea de față și opinia cercetătorului L. Șoitu care sugerează că „dintre cele patru mari întrebări pe care și le pun profesorii, CE voi face cunoscut? CUM voi face? CU CE voi realiza? și ÎN CE MOD voi afla dacă ceea ce mi-am propus a fost obținut?, constructivismul este interesat de CUM cunoaștem? Nu CE?”, precizează autorul [10, p. 14].

Perspectivile viitoare ale constructivismului se bazează în principal pe psihologia cognitivă și pe socio-culturalism. Unii constructiviști consideră primordială activitatea conceptual individuală, teoreticienii socio-culturalului presupun că procesele cognitive sunt subsumate proceselor culturale și sociale.

Alți socio-constructiviști accentuează omogenitatea gândirii între membrii unei comunități, constructiviștii cognitivi accentuează heterogeneitatea gândirii pe măsură ce indivizii interpretează activ procesele sociale și culturale, evidențiind contribuțiile pe care indivizii le aduc la dezvoltarea acestor procese.

Școala este privită de socio-constructivism ca un sistem, nu ca un set de acțiuni izolate, fapt important și util pentru înțelegerea și descrierea complexității învățării și predării în școli. Cu toate că socio-constructivismul prezintă un instrumentar puternic pentru teoria și practica școlară, acesta are o mică influență asupra sistemului educațional, deoarece mulți practicieni nu sunt familiarizați suficient, cel puțin pentru moment.

În Republica Moldova grupul de autori I. Botgros, A. Gordienko și S. Șargarovschi au elaborat un *model metodologic constructivist de predare-învățare* care în viziunea autorilor poate fi realizat conform următoarei scheme: (Figura 1).

Conform acestui model, atât profesorul cât și elevul au sarcinile lor clare care combinate aduc rezultatul dorit. Misiunea principală a profesorului este de a crea și de a prezenta sau de a pune probleme noi (teoretice sau practice), pe care elevii să le trăiască

sub forma unor stări conflictuale cognitive și emoționale, ca pe niște paradoxuri ale realității, enigme etc., care stârnesc curiozitate, interes, motivație.

Trebuie de menționat că rezolvarea de situații problemă face trimitere la o pedagogie a mirării, a uimirii, a neliniștii și aceasta se realizează în moduri diferite: fie pe calea comunicării orale, fie prin intermediul unui experiment demonstrativ, prin observații efectuate etc. [1, p. 143].

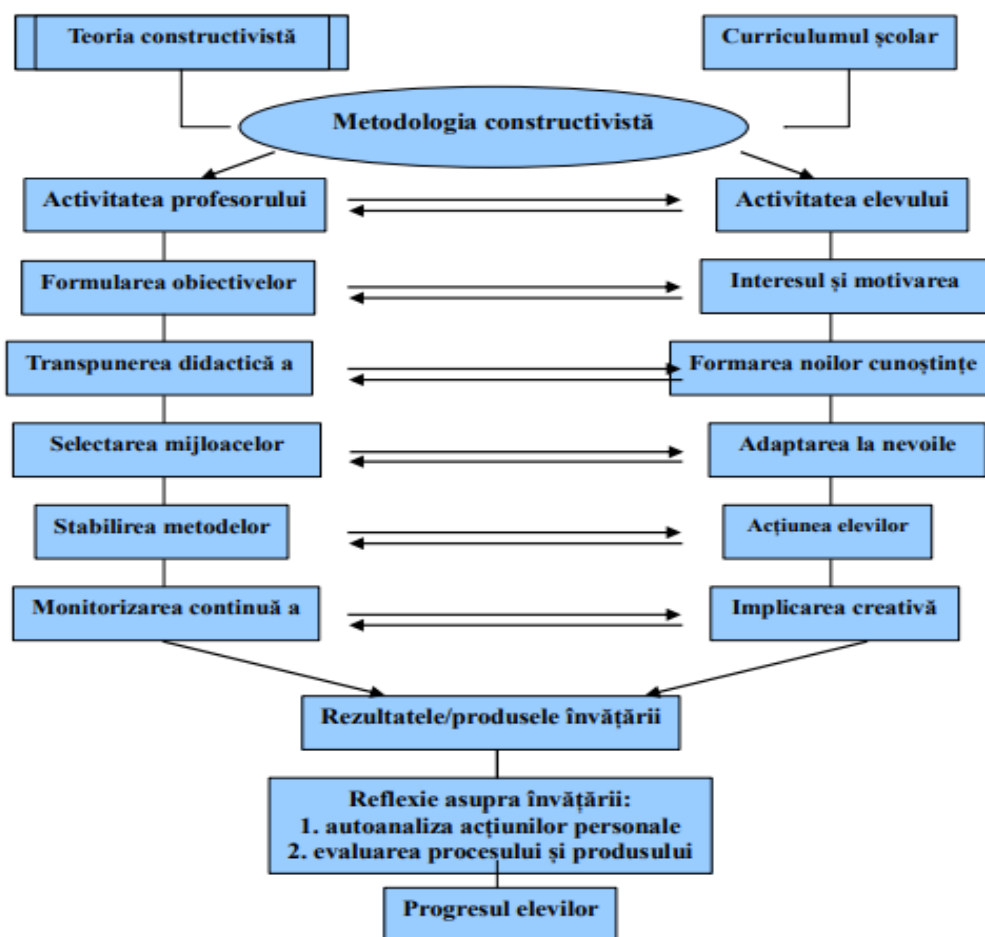


Figura 1. Model metodologic constructivist de predare-învățare [1]

Profesorul constructivist, trebuie continuu să găsească metode și modele constructiviste care să depășească toate dificultățile din învățarea constructivistă, dar poate fi ajutat și de elevul implicat în acest demers. Profesorul constructivist are un astfel de profil, încât el, înainte de toate, trebuie să dovedească competențe pentru a construi învățarea constructivistă și apoi să le folosească prin funcționarea cu succes a mecanismelor cognitive/ metacognitive.

Profesorii constructiviști se axează pe construirea competențelor: cognitive; fizice; atitudinale; emoționale; sociale ale elevilor.

Astfel, profesorii integrează în procesul didactic componente, cum ar fi învățarea prin descoperire, jocul, curriculumul la alegere, lucrul în echipă, experimentele etc. Să fii un astfel de profesor implică mult curaj, o pregătire aparte și o perfecționare profesională continuă. În contextul celor relatate, aderăm la opinia cercetătorului român, S. Cristea, care menționează că „profesorul viitorului este chemat să-și redimensioneze continuu

rolurile și ipostazele, manifestând un comportament deschis și o atitudine pozitivă și reflexivă, promovând o învățare interactivă și stimulând potențialul creator al discipolilor săi” [4, p. 205]. Rolul profesorului este de a oferi și de a crea oportunități în care elevul să se implice activ în propriul proces de învățare. El învață descoperind, având contact direct cu realitatea, căutând soluții, experimentând, greșind.

Construirea realității apare ca rezultat al activității pe care o desfășoară elevul singur, sub îndrumarea discretă a profesorului, bazându-se pe efortul de asimilare și acomodare al acestuia [6, p. 8]. Constructivismul oricât de potrivit ar fi nu poate reprezenta un panaceu pentru problemele educației, în același timp, el nu este lipsit de limite sau neajunsuri. Important este că, viziunea constructivistă asupra învățării pune accentul pe construirea cunoașterii prin resursele interne ale individului.

Elevul care învață trebuie să construiască activ învățarea, iar profesorii să fie alături pentru ghidare. Oferirea unei educații pline de sens pentru toți copiii este o preocupare esențială pentru socio-constructivism, deoarece aceasta ar putea schimba incapacitatea actuală a școlilor de a servi toți elevii, prin crearea unui învățământ public care să experimenteze democrația. Fără acest exercițiu în școală, orice pretenție față de tineri de a fi buni cetățeni este exclusă, iar democrația continuă să rămână încă un mit frumos al umanității.

În concluzie, *proiectarea constructivistă rămâne o abordare fermă și eficientă* pentru a pregăti elevii să devină gânditori critici și învățăcei pe tot parcursul vieții într-o lume în continuă schimbare.

Referințe bibliografice:

1. BOTGROS, Ion; Angela GORDIENCO și Sergiu ȘARGAROVSKI. Proiectarea constructivistă – siguranță în eficientizarea procesului educațional la fizică. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. Chișinău, 2018, Vol. 1, pp.141-146. ISBN 978-9975-76-229-8.
2. BOTGROS, Ion. *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, Tipografia „PrintCaro”, 2018. 68 p. ISBN 978-9975-48-141-0.
3. BOCOȘ, Mușata. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2017. 432 p. ISBN 978-973-47-2482-6.
4. CRISTEA, Sorin. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. 400 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
5. JOIȚA, Elena. *Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006. 320 p. ISBN 973-679-316-8.
6. NOVEANU, Eugen. Constructivismul în educație. *Pedagogie*. 1999, pp. 7-12.
7. POSTĂN, Liliana. *Constructivismul în educație: optimizarea valențelor liberale și sociale ale competențelor*. pp. 252-254. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/252-254_6.pdf [accesat 2025-09-10].
8. PETROVSKI, Nina și Călin SBÎRCIU. Influența teoriilor constructiviste asupra procesului de învățare. *Univers Pedagogic*. Online. 2021, Nr. 4 (72), pp. 8-11. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/8-11_19.pdf [accesat 2025-09-12].
9. SIEBERT, Horst. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European (Euronovis), 2001. 228 p. ISBN 973-611-197-0.
10. ȘOITU, Laurențiu. *Constructivismul – știință, metodă, modă* (prefață la H. Siebert). Iași: Polirom, 2001. 47 p. ISBN 973-611-197-0.

INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ A ELEVILOR CU CES ÎN CONTEXTUL NOILOR REGLEMENTĂRI EDUCAȚIONALE (2025)

**Cristina BUZILĂ, directoare adjunctă instruire, grad managerial doi,
Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *This paper examines the educational inclusion of students with special educational needs (SEN) in light of the new regulations adopted in the Republic of Moldova in 2025. It explores theoretical foundations, the evolution from integration to inclusion, and the updated legal framework that defines school responsibilities. The study outlines pedagogical principles underpinning authentic inclusive practice and describes the role of multidisciplinary teams and Individualized Educational Plans (IEPs). Key challenges such as human and material resources, attitudes, and organizational barriers are discussed, with practical recommendations offered to strengthen support mechanisms. Conclusions emphasize the need for coherent action, continuous teacher training, meaningful parent partnership, and ongoing evaluation of intervention effectiveness.*

Keywords: *educational inclusion, special educational needs, educational policies 2025, individualized educational plan, multidisciplinary team, curriculum.*

1. Introducere. Incluziunea educațională a devenit un obiectiv central al politicilor publice în domeniul educației, reflectând angajamentul față de dreptul universal la învățare și de valorificare a diferenței. Conceptual, incluziunea presupune eliminarea barierelor de participare și crearea unor contexte educaționale care să permită tuturor elevilor, inclusiv celor cu cerințe educaționale speciale (CES), să participe activ și să își dezvolte potențialul. În Republica Moldova, multiple inițiative legislative și programatice au vizat această direcție, culminând în 2025 cu adoptarea unor reglementări ce consolidează cadrul instituțional pentru incluziune. Prin acest articol se urmărește oferirea unei sinteze teoretice și practice, utilă pentru cadrele didactice, managerii școlari și factorii de decizie, cu accent pe aplicabilitatea măsurilor în contextul real al instituțiilor de învățământ.

Educația incluzivă reprezintă una din direcțiile fundamentale ale sistemului de învățământ contemporan. În ultimile decenii, Republica Moldova a înregistrat progrese importante în domeniul respectării drepturilor copilului, în special pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES). Totuși, procesul de includere nu este lipsit de provocări, iar succesul acestuia depinde de implementarea riguroasă a cadrului normativ, de implicarea cadrelor didactice și de sprijinul comunității.

Articolul de față analizează problematica incluziunii elevilor cu CES în lumina actelor normative recente, accentuând atât aspectele legislative și organizatorice, cât și dimensiunile practice, legate de activitatea școlii și de rolul cadrelor didactice. Totodată sunt prezentate exemple de bune practici și recomandări pentru consolidarea procesului de incluziune.

În anul 2025 au intrat în vigoare reglementări noi care vizează organizarea procesului educațional pentru elevii cu CES. Printre documentele de referință se numără:

- Codul Educației al Republicii Moldova – stabilește dreptul fiecărui copil în educație, fără discriminare, precum și principiul șanselor egale;

- Regulamentul-cadru privind constituirea și funcționarea echipelor multidisciplinare instituționale și elaborarea Planului Educațional Individualizat(PEI), aprobat în 2025 – document cheie care detaliază responsabilitățile instituțiilor de învățământ în asigurarea incluziunii;
- Strategia națională „Educația incluzivă 2030” – ce prevede direcții strategice în dezvoltarea educației incluzive, punând accent pe calitate, accesibilitate și cooperare instituțională;
- Alte reglementări conexe (ordine ministeriale, metodologii de adaptare curriculară, ghiduri pentru cadrele didactice de sprijin).

Politicile actuale promovează:

- accesul egal la educație pentru toți copiii;
- implicarea activă a părinților;
- colaborarea între școală, serviciile sociale și medicale;
- sprijinul financiar și logistic necesar pentru implementarea PEI.

Incluziunea nu se reduce la integrarea fizică a elevilor cu CES în școală, ci presupune o schimbare de mentalitate și de cultură organizațională. Principiile fundamentale sunt:

- Respectarea diversității – fiecare copil are dreptul să fie favorizat pentru unicitatea sa;
- Echitatea și nediscriminarea – eliminarea barierelor care împiedică participarea deplină a elevilor cu CES;
- Educație centrată pe elev – adaptarea conținuturilor și metodelor la ritmul și potențialul fiecărui copil;
- Colaborarea multidisciplinară – implicarea cadrelor didactice, a specialiștilor (psihologi, logopezi, asistenți sociali) și a părinților în elaborarea și implementarea PEI;
- Participarea comunității – crearea unui climat școlar prietenos, în care fiecare elev se simte acceptat.

Conform regulamentului din 2025, în fiecare instituție de învățământ unde sunt înscriși copii cu CES se constituie echipa multidisciplinară instituțională. Rolul echipei sunt:

- Evaluarea complexă a nevoilor copilului;
- Elaborarea Planului Educațional Individualizat;
- Monitorizarea progresului școlar;
- Oferirea de recomandări cadrelor didactice și părinților;
- Revizuirea periodică a PEI în funcție de evoluția copilului.

Planul Educațional Individualizat(PEI) reprezintă documentul central al incluziunii. El precizează obiectivele educaționale adaptate, strategiile didactice, resurse necesare și modalități de evaluare diferențiată.

Implementarea PEI necesită cooperare și flexibilitate, dar și o bună pregătire a cadrelor didactice. În acest sens , cadrul didactic de sprijin are un rol crucial, fiind mediator între elev, profesorul de clasă și familie. Procesul de incluziune, deși reglementat, întâmpină numeroase dificultăți:

- Resurse limitate – insuficiența cadrelor de sprijin și a materialelor adaptate;

- Pregătirea profesională – mulți profesori nu dețin competențele necesare în domeniul educației incluzive;
- Atitudinile și mentalitatea – uneori persistă prejudecăți din partea colegilor de clasă, a părinților sau chiar a cadrelor didactice;
- Birocrația – implementarea PEI presupune multă documentație și monitorizare, ceea ce poate suprasolicita echipele.

Soluțiile identificate în practica educațională includ:

- Programe de formare continuă pentru profesori;
- Utilizarea resurselor TIC (manuale digitale, aplicații de învățare personalizată);
- Activități extracurriculare care favorizează integrarea socială (cluburi, proiecte artistice și sportive);
- Colaborarea cu ONG-uri și parteneri comunitari pentru susținerea școlilor.

Experiența unor școli din Republica Moldova arată că incluziunea reușește atunci când există implicare și deschidere:

- Adaptări curriculare – simplificarea textelor, utilizarea materialelor vizuale, evaluări orale în locul celor scrise;
- Proiecte de incluziune – activități comune între elevii cu CES și colegii lor, care dezvoltă empatia și spiritul de echipă;
- Crearea unei culturi școlare incluzive – promovarea valorilor respectului și solidarității prin campanii, panouri informative, activități tematice.

Educația incluzivă nu este doar o obligație legală, ci și o oportunitate de a construi o școală modernă, centrată pe elev și pe nevoile sale reale. Pentru ca elevii cu CES să beneficieze de șanse egale, este necesar ca:

- instituțiile de învățământ să aplice consecvent relementările actuale;
- cadrele didactice să participe la programe de formare continuă în domeniul educației incluzive;
- echipa multidisciplinară instituțională să funcționeze activ și eficient;
- părinții să fie parteneri reali în procesul educațional;
- societatea să promoveze valori de toleranță, solidaritate și respect pentru diversitate.

Incluziunea educațională este un proces de lungă durată, dar indispensabil pentru modernizarea școlii și pentru asigurarea unei dezvoltări armonioase a fiecărui copil.

Evoluția conceptelor: integrare versus incluziune. Distincția dintre integrare și incluziune este esențială pentru înțelegerea schimbării de paradigmă din educație. Modelul integrării, predominant în secolul XX, a vizat includerea fizică a elevilor cu nevoi speciale în instituțiile de masă, însă adesea fără adaptări profunde ale mediului și practici pedagogice. Incluziunea, în schimb, presupune transformarea sistemului educațional prin adaptarea curriculumului, a metodelor de predare și a evaluării, astfel încât diversitatea elevilor să fie recunoscută ca resursă. Abordările contemporane promovează o educație centrată pe elev, diferențierea instructivă și accesibilitatea universală, incluzând tehnologii asistive, strategii de predare diferențiată și suport psihopedagogic specializat.

Principii pedagogice ale educației incluzive. Principiile care ghidează practica incluzivă includ:

- *Echitate*: asigurarea oportunităților egale pentru toți elevii, cu recunoașterea faptului că echitatea nu înseamnă tratare identică, ci adaptare proporțională a sprijinului;
- *Participare*: elevii trebuie să participe efectiv la activitățile școlare și extrașcolare;
- *Valorizarea diversității*: diferențele de ritm, stiluri de învățare sau nevoi speciale reprezintă o resursă pentru procesul didactic;
- *Orientarea spre rezultate*: intervențiile trebuie monitorizate și evaluate în funcție de progresul real al elevilor;
- *Colaborare*: implicarea activă a părinților, specialiștilor și a comunității în planificarea și evaluarea intervențiilor.

Cadrul legislativ (2025) și organizarea sprijinului. Reglementările adoptate în 2025 aduc clarificări privind responsabilitățile instituțiilor școlare, rolul echipelor multidisciplinare și procedurile de elaborare a Planului Educațional Individualizat (PEI).

Principalele prevederi includ: identificarea timpurie a nevoilor elevilor, evaluări complexe, asigurarea accesului la resurse specializate (consiliere psihologică, logopedie, intervenții terapeutice) și formarea cadrelor didactice. Echipamentele și resursele materiale sunt menționate ca elemente necesare pentru adaptarea mediului didactic (materiale didactice adaptate, tehnologii asistive, spații accesibile). De asemenea, cadrul prevede proceduri clare de comunicare cu părinții și de integrare a recomandărilor specialiștilor în activitatea curentă a clasei.

Echipa multidisciplinară și Planul Educațional Individualizat (PEI). Echipa multidisciplinară, prevăzută de reglementările recente, include reprezentanți ai conducerii școlii, cadre didactice, cadre didactice de sprijin, psiholog, asistent social, logoped (dacă este cazul) și părinți. Rolul acestei echipe este de a realiza o evaluare complexă a nevoilor, de a elabora PEI și de a monitoriza implementarea acestuia. PEI este un instrument dinamic, care detaliază obiectivele educaționale, strategiile de intervenție, adaptările curriculare, resursele necesare și modalitățile de evaluare. Un PEI eficient presupune stabilirea de obiective măsurabile, termene de revizuire și responsabilități clar definite între membrii echipei.

Strategii didactice și adaptări curriculare. Punerea în aplicare a incluziunii la nivelul clasei implică utilizarea unei game variate de strategii didactice: predare diferențiată, învățare colaborativă, lecții cu mai multe niveluri de dificultate, utilizare de materiale multisenzoriale și tehnologii digitale care permit personalizarea învățării. Adaptările curriculare pot include simplificarea sarcinilor, oferirea de suport suplimentar, flexibilizarea criteriilor de evaluare sau alocarea de timp adițional pentru realizarea sarcinilor. Evaluarea formativă joacă un rol esențial, oferind informații pentru ajustarea continuă a intervențiilor.

II. Provocări actuale în implementarea educației incluzive. În implementarea educației incluzive, cadrele didactice se confruntă cu mai multe provocări semnificative:

- *Lipsa cadrelor didactice calificate.* În multe școli, numărul cadrelor de sprijin sau a psihologilor școlari nu acoperă necesarul real. Aceasta afectează eficiența Planului Educațional Individualizat (PEI) și suportul personalizat pentru elevii cu CES;

- *Formarea continuă și specializări noi.* Organizarea de cursuri și certificări pentru cadrele didactice de sprijin, logopezi și psihologi școlari, astfel încât aceștea să răspundă cerințelor actuale;
- *Evaluare și planificare educațională.* Procedurile de evaluare complexă pot fi dificil de aplicat în mod uniform. Uneori există discrepanțe între recomandările Comisiei Multidisciplinare și realitatea din clasă;
- *Comunicarea cu părinții și comunitatea.* Lipsa unei informări coerente poate genera neînțelegeri, iar participarea părinților în dezvoltarea PEI nu este întotdeauna eficientă;
- *Resursele materiale și digitale limitate.* Adaptarea materialelor didactice la nevoile elevilor cu CES necesită support financiar și digital adecvat. Lipsa acestora reduce eficiența procesului educațional incluziv.

Implementarea cu succes a incluziunii întâmpină multiple provocări: resurse umane insuficiente (număr redus de specialiști), lipsa materialelor adaptate, sarcina administrativă crescută asupra cadrelor didactice, precum și atitudini și stereotipuri care pot limita participarea reală a elevilor. Soluțiile recomandate includ: dezvoltarea programelor naționale de formare continuă, crearea de rețele de sprijin între instituții, implicarea ONG-urilor și a comunității locale pentru mobilizarea resurselor, precum și simplificarea procedurilor administrative legate de PEI și monitorizare. Promovarea unei culturi școlare incluzive presupune campanii de sensibilizare, instruire pentru părinți și activități care favorizează cooperarea între elevi.

Evaluare și monitorizare a intervențiilor. Evaluarea intervențiilor incluzive trebuie să fie sistematică și bazată pe indicatori clari: progresul individual al elevului, participarea la activități școlare, nivelul de autonomie dobândit și satisfacția părților implicate (profesori, părinți, elev). Instrumentele de evaluare pot include jurnale de progres, rapoarte ale CMI, evaluări standardizate adaptate și feedback calitativ. Monitorizarea periodică permite revizuirea PEI și asigură responsivitatea intervențiilor la nevoile reale ale elevilor.

Implicațiile pentru politicile educaționale. Pentru a susține incluziunea la scară largă, politicile educaționale trebuie să ofere finanțare dedicată pentru formare, resurse și servicii specializate, să includă prevederi clare pentru monitorizare și evaluare, și să încurajeze inovarea pedagogică. Este esențial ca strategia națională să includă obiective măsurabile și mecanisme de responsabilitate pentru actorii implicați, precum și parteneriate cu sectorul privat și organizațiile societății civile.

Direcții de dezvoltare și recomandări. Pentru consolidarea educației incluzive în următorii ani (2025-2030), este necesar:

- *Digitalizarea și resurse educaționale adaptate.* Crearea de platforme educaționale și aplicații interactive pentru elevii cu CES, care să permită adaptarea conținutului conform PEI;
- *Formarea continuă și specializări noi.* Organizarea de cursuri și certificări pentru cadrele didactice de sprijin, logopezi și psihologi școlari, astfel încât aceștea să răspundă cerințelor actuale;

- *Implicarea comunității și parteneriatului cu părinții.* Crearea unor mecanisme de consultare și colaborare continua cu părinții, organizațiile non-guvernamentale și alte instituții relevante;
- *Evaluare și monitorizare continuă.* Aplicarea unor indicatori clari pentru monitorizarea progresului elevilor cu CES, precum și reglementărilor MEC asupra incluziunii.

Prin implementarea acestor direcții, școlile vor putea oferi un mediu educațional incluziv, flexibil și centrat pe nevoile fiecărui elev, consolidând astfel principiul egalității de șanse.

Provocări și realități în implementarea educației incluzive:

- *Diversitatea tipurilor de CES și nevoile specifice:*
 - Elevii pot avea dizabilități fizice, senzoriale, intelectuale sau tulburări de învățare;
 - Implementarea unui PEI trebuie să fie flexibilă și să ia în considerare fiecare tip de nevoi.
- *Integrarea elevilor cu CES în activitate de grup:*
 - Necesită adaptarea metodelor didactice, organizarea activităților în echipă și formarea colegilor pentru incluziune;
 - Exemple: jocuri didactice incluzive, proiecte interdisciplinare adaptate.
- *Gestionarea comportamentelor specifice:*
 - Elevii cu CES pot manifesta dificultăți comportamentale sau emoționale;
 - Strategii: planuri de intervenție comportamentală, colaborare cu psihologul școlar, monitorizare individualizată.
- *Suportul interdisciplinar:*
 - Colaborare între profesorii de sprijin, psihologi, logopezi și diriginți;
 - Exemple de bune practici: întâlniri săptămânale pentru revizuirea progresului fiecărui elev.
- *Provocări administrative și legislative:*
 - Aplicarea uniform a noilor reglementări MEC 2025 poate fi dificilă în școlile rurale au cu resurse limitate;
 - Necesitatea unei comunicări clare între inspectoratele școlare și directorii de școli.

III. Recomandări și perspective de dezvoltare:

- *Cererea de materiale și resurse educaționale digitale:*
 - Platforme digitale adaptate elevilor cu CES (audio, vizuale, interactive);
 - Exemple: manuale digitale cu opțiuni de text-to-speech, subtitrări, animații explicative.
- *Programe de mentorat între cadrele didactice:*
 - Profesorii cu experiență în educația incluzivă pot sprijini cadrele didactice;
 - Beneficii: creșterea competenței profesionale și reducerea stresului managerial.
- *Implicarea comunității și ONG-urilor:*
 - Parteneriate cu organizații specializate în CES pentru cursuri, consiliere și resurse;
 - Organizarea de evenimente de workshop-uri de conștientizare pentru părinți și elevi.
- *Evaluarea continuă și feedback:*

- Stabilirea unor indicatori clari de performanță pentru elevi și pentru cadrele didactice;
- Exemple: teste adaptate, evaluări formative și summativ, feedback regulat pentru părinți.
- *Viziune strategică 2025-2030:*
 - Dezvoltarea unui mediu educațional incluziv, echitabil și accesibil pentru toți elevii;
 - Planificarea resurselor și instruirea continuă a personalului școlar.

IV. Concluzii. Incluziunea educațională a elevilor cu CES reprezintă o provocare, dar și o oportunitate de modernizare a sistemului educațional. Noile reglementări din 2025 oferă un cadru coerent, însă succesul depinde de implementare: resurse adecvate, formare profesională continuă și angajament instituțional.

Schimbarea de paradigmă de la integrare la incluziune implică responsabilitatea întregii comunități educaționale de a crea medii de învățare care să valorifice diferența. Doar printr-un efort concertat și susținut se poate asigura dreptul la educație pentru fiecare copil.

Referințe bibliografice:

1. *Legea Educației nr. 152/2014*, cu modificările din 2025.
2. *Regulamentul-cadru al Comisiei multidisciplinare instituționale*, HG nr. 1493/22.08.2025. Ministerul Educației și Cercetării, 2025.
3. UNESCO. *Inclusive Education: Policy Review and Recommendations*. Paris: UNESCO Publishing, 2023.
4. UNICEF Moldova. *Raport privind implementarea educației incluzive în Republica Moldova*, 2024.

CZU 37.015:159.942

CLARIFICĂRI TERMINOLOGICE PRIVIND DISCIPLINAREA EMOȚIONALĂ

**Natalia CAZACU, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1587-0055>**

Abstract: *The article examines the concept of emotional discipline within the context of primary education, arguing for the necessity of clarifying its terminology in relation to connected notions such as emotional self-regulation, emotional competence, and socio-emotional development. The analysis of the normative and curricular documents of the Republic of Moldova highlights the integration of the emotional dimension into educational policies and the importance of creating a psychologically safe climate for pupils. The specialized literature shows that emotional discipline goes beyond the traditional paradigm of behavioral control, being oriented toward the recognition, expression, and adequate management of emotions. The article presents the contributions of representative authors who conceptualize emotional discipline as a process of developing self-control, personal responsibility, and prosocial behaviors, closely linked to the influences of the educational environment and the role of the teacher. The study outlines a coherent theoretical framework for understanding emotional discipline as an essential dimension of socio-emotional formation in primary education.*

Keywords: *emotional discipline; socio-emotional development; emotional self-regulation.*

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de schimbările sociale, culturale și tehnologice ale lumii actuale. În centrul acestor transformări se situează mai mult nevoia de a sprijini dezvoltarea emoțională a elevilor, pe lângă cea cognitivă. Din aceste rațiuni, conceptul *disciplinare emoțională* devine tot mai pertinent în contextul transformărilor pedagogice contemporane, care pun accent pe dezvoltarea holistică a copilului și pe crearea unui climat școlar caracterizat de respect reciproc, empatie și siguranță emoțională.

În primii ani de școlaritate se conturează bazele dezvoltării socioemoționale, copiii învățând treptat să-și gestioneze emoțiile și să răspundă adecvat provocărilor din mediul educațional. În această etapă, interacțiunile cu adulții și cu grupul de egali influențează decisiv formarea comportamentelor prosociale și dezvoltarea autonomiei emoționale. Vârsta școlară mică este o perioadă benefică pentru dezvoltarea proceselor cognitive și pentru formarea personalității copiilor [22, p. 92].

Documentele normative și curriculare ale Republicii Moldova stabilesc cadrul legal și metodologic pentru organizarea procesului educațional în învățământul primar și includ dezvoltarea competențelor sociale și emoționale printre direcțiile strategice ale educației contemporane. Totuși, literatura de specialitate arată că, deși termeni precum inteligență emoțională, autoreglare emoțională sau educația emoțiilor sunt tot mai frecvent utilizați, conceptul de disciplinare emoțională rămâne relativ nou și insuficient explorat. Pentru clarificarea terminologică a conceptului și pentru argumentarea relevanței definirii conceptului vizat, ne-am propus să analizăm prevederile unor documente normative naționale cu referire la dezvoltarea emoțională a elevilor din învățământul primar.

Cadrul de referință al Curriculumului național din Republica Moldova promovează orientarea procesului didactic spre dezvoltarea integrală a copilului, incluzând dimensiunea socio-emoțională ca parte esențială a formării personalității. Documentul susține viziunea educațională centrată pe copil, în care mediul de învățare este perceput drept factor determinant pentru autoreglarea comportamentală, formarea autonomiei și dezvoltarea competențelor de interacțiune socială. Aceste orientări creează un context favorabil înțelegerii disciplinării emoționale ca proces pedagogic integrat, ce urmărește susținerea elevului în înțelegerea și gestionarea propriilor emoții [13].

Curriculumul pentru învățământul primar pune un accent evident pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale, atât prin conținuturile propuse, cât și prin abordările metodologice recomandate.

Disciplina „Dezvoltare personală”, prezentă pe tot parcursul ciclului primar, urmărește: formarea abilităților de recunoaștere; exprimare și gestionare a emoțiilor; cultivarea empatiei și a comportamentelor prosociale.

Această structură curriculară demonstrează că dezvoltarea emoțională este parte integrantă a educației primare și oferă un cadru legitim pentru conceptualizarea disciplinării emoționale ca strategie pedagogică necesară pentru reglarea comportamentului elevilor.

În plus, curriculumul promovează un mediu educațional constructiv, care susține învățarea prin cooperare, comunicarea nonviolentă și implicarea activă a elevului în prevenirea și soluționarea conflictelor. Aceste direcții curriculare se aliniază principiilor disciplinării emoționale, întrucât încurajează dezvoltarea autocontrolului, asumarea responsabilității personale și utilizarea unor modalități de gestionare a comportamentului

bazate pe respect, înțelegere și susținere emoțională. Curriculumul primar devine un pilon important în fundamentarea teoretică a conceptului de disciplinare emoțională [6].

Ghidul de implementare a Curriculumului are rolul de a operaționaliza prevederile curriculare și de a orienta activitatea didactică spre practici coerente și eficiente. În contextul problematicii descrise în articol, documentul pune accent pe amenajarea și valorificarea mediului de învățare în vederea susținerii dezvoltării emoționale a elevilor, recomandând utilizarea unor metode active, participative și reflexive.

Aceste recomandări oferă cadrul necesar pentru formarea disciplinării emoționale prin activități care stimulează dialogul, gestionarea conflictelor, cooperarea și autoevaluarea comportamentală. Prin promovarea strategiilor educative nonviolente, Ghidul de implementare a Curriculumului accentuează importanța construirii unui climat psiho-emoțional stabil, care facilitează respectarea regulilor și autoreglarea elevilor. Profesorul este încurajat să acționeze ca mediator al experiențelor emoționale și comportamentale ale copiilor. În acest mod, Ghidul de implementare devine un instrument practic pentru disciplinarea emoțională a elevilor în mediul școlar, oferind orientări care sprijină transformarea situațiilor problematice în oportunități de învățare emoțională [10].

Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar din Republica Moldova, oferă un set de orientări pedagogice care pun accent pe dezvoltarea holistică a copilului, incluzând dimensiunile emoțională, socială, cognitivă și comportamentală. Documentul subliniază necesitatea creării unui mediu de învățare care favorizează siguranța emoțională, expresivitatea afectivă și autoreglarea, acestea fiind componente esențiale pentru construirea disciplinării emoționale în clasele primare. Metodologia propune intervenții educaționale bazate pe sprijin emoțional, comunicare empatică și relații pedagogice pozitive – toate fiind direct relevante pentru modul în care cadrele didactice gestionează comportamentul elevilor.

Principiile fundamentale ale metodologiei ECD – cum ar fi învățarea prin experiență, rutinele stabile, interacțiunile de calitate, respectul pentru ritmul individual și utilizarea strategiilor nonviolente de gestionare a comportamentului – sunt perfect aplicabile în ciclul primar. Acestea oferă un cadru operațional pentru disciplinarea emoțională, deoarece promovează autoreglarea, responsabilitatea personală și gestionarea constructivă a conflictelor. În acest sens, Metodologia ECD contribuie la valorificarea disciplinării emoționale ca proces pedagogic care susține mediul de învățare pentru formarea comportamentului autocontrolat și adaptativ al elevilor [15].

Autorii Ghidului metodologic „Starea de bine în școală” (2024) promovează ideea că competențele socioemoționale ale elevilor sunt esențiale pentru dezvoltarea relațiilor sănătoase, cooperarea în mediul școlar și rezolvarea constructivă a conflictelor. Însușirea acestor competențe implică dezvoltarea abilităților de comunicare, formarea imaginii și a respectului de sine – aspecte care influențează eficiența procesului de învățare [18].

Cercetătorii L. Golovei, S. Gorea și T. Barbaroș consideră că activitatea de îmbunătățire a controlului asupra propriului corp, a comunicării și exprimării emoțiilor vor permite maturizarea ca adolescent autonom, capabil să tolereze frustrarea și să-și inhibe impulsurile susceptibile de a conduce la experimentarea unei recompense imediate, dar cu efecte negative asupra sănătății [11, p. 5].

O bună stăpânire a propriei lumii emoționale constituie un factor excelent de protecție psihologică în perioadele de criză și nesiguranță. Este de apreciat conceptul de maturizare afectivă a personalității care se exprimă în competențe emoționale: de conștientizare a stărilor afective, de echilibru și disciplinare emoțională [5, p. 143].

Autorul V. Enea consideră că unul dintre fundamentele pe care se bazează definirea conceptului disciplinarea emoțională este dezvoltarea emoțională sau dezvoltarea competenței emoționale – element cheie în adaptarea unei persoane la diverse contexte sociale și la sporirea stării sa de bine. Or, contextul educațional, inclusiv capacitatea cadrelor didactice de a fi sensibile la nevoile emoționale ale copiilor și de a dezvolta un climat emoțional pozitiv în grupă sau în clasă, contribuie la dezvoltarea emoțională a copiilor și adolescenților [9, p. 615].

În definirea conceptului disciplinare emoțională vom porni de la definițiile disciplinării propuse de cercetătorii notorii în domeniu. În pedagogie, „disciplina” este tratată adesea ca un mecanism de autoreglare comportamentală, în care elevii respectă reguli stabilite de cadre didactice și societate. În opinia autorilor H. Schaub și K. Zenke, disciplina este o așteptare care subordonează comportamentul uman unor scopuri specifice. Se vorbește și despre o autodisciplină: omul decide o anumită ordine de viață, își asumă și îndeplinește un obiectiv [17, p. 75]. Cercetătorul M. Ștefan consideră că disciplina este un ansamblu de reguli de comportare, care sunt necesare pentru bună desfășurare a procesului de învățământ și buna conviețuire în mediul școlar. „Școala fără disciplină este ca o moară fără apă” (conf. I.A. Comenius) [20, p. 254].

Conform opiniei I. A. Desculțu, disciplina înseamnă, să-l înveți pe copil pe ce cale să meargă și de aceea trebuie să ținem mereu cont că sinonimul cuvântului provine din discipol, care înseamnă „cel ce îl urmează pe profesor”. Dar un discipol nu trebuie să-și urmeze dascălul de teamă de a nu fi pedepsit, ci din iubire și din convingere. Din păcate este unu dintre cele mai neînțelese cuvinte. Majoritatea se gândesc că este o formă de pedeapsă sau de ceva neplăcut și greu de realizat. Și totuși cuvântul ar trebui să ne ducă cu gândul la îndreptare, corectare, creștere, formare, instruire, educare și mustrare. Scopul disciplinei este unul pozitiv, creșterea unei persoane unitare, fără neajunsurile și handicapurile ce ar împiedica o dezvoltare firească și armonioasă [7, p. 129].

În aceeași ordine de idei, E. Truța și S. Mardar consideră că disciplina include totodată organizarea și controlul propriei conduite (autodisciplină), presupunând stăpânire de sine și raționalitate în tot ceea ce gândește și face individul [21, p. 183]. De aceeași părere sunt și B. Bursuc și A. Popescu care menționează că a disciplina înseamnă a sprijini elevii să învețe comportamente noi, dezirabile, a-i ajuta să-și dezvolte competențe și simțul responsabilității propriilor acțiuni [1, p. 14].

Termeni conexi precum afectivitate, reglare emoțională, autoreglare emoțională, competența emoțională, cultură emoțională și dezvoltarea emoțională sunt frecvent utilizați în definirea disciplinării emoționale. În cercetările realizate de savanta M. Cojocaru-Borozan întâlnim definirea conceptelor vizate. Autoreglare emoțională e definită ca coordonarea internă a mijloacelor de expresie (semnificații personale, valori morale, norme, idealuri, etaloane de atitudine față de ceilalți, provocări afective interne etc.) cu orientarea generală și dinamica comportamentului [3, p. 79]. Aceeași autoare menționează că cultură emoțională este o formațiune dinamică a personalității, reflectată

în unitatea dimensiunilor intrapersonală și comunicativ-relațională reprezentate într-un sistem de valori emoționale, care se exprimă prin competențe emoționale [3, p. 29].

Oportună pentru cercetarea noastră este definirea afectivității, care, în opinia cercetătorului C. Enăchescu, este ansamblu de reacții psihice ale individului în fața unor situații ocazionale ale vieții, fie datorită unor contacte cu lumea externă, fie datorită unor modificări interne ale persoanei. Ele sunt adesea asociate cu viața instinctivă, gândirea și activitatea, motiv pentru care acestea mai sunt denumite și procese instinctiv-afective sau idei-afective [8, p. 141].

Un alt concept important în definirea disciplinării emoționale este reglarea emoțională – un concept larg studiat în psihologia dezvoltării. Copiii care nu pot controla emoțiile negative precum frustrarea sau anxietatea pot avea dificultăți în performanța academică. De exemplu, cercetările arată că abilitatea slabă de autoreglare emoțională este corelată cu o productivitate scăzută și erori mai frecvente la sarcini școlare [12, p. 12]. Cel mai extins concept utilizat de noi în clarificarea terminologică a disciplinării emoționale este competența emoțională, definită de S. Cristea ca „meta-abilități ce determină cât de bine putem folosi talentele pe care le avem, inclusiv inteligența pură”. În consecință, formarea și dezvoltarea capacităților emoționale devine o necesitate pedagogică evidentă, care trebuie recunoscută și validată la nivel de politică a educației [4, p. 146].

În contextul cercetărilor autohtone, M. Cojocaru-Borozan (2010, 2016) conceptualizează disciplinarea emoțională ca puterea de a alege și de a controla modul în care ne simțim, subliniind datoria socială a fiecărui individ de a iniția și de a menține propriul proces de autodisciplinare. Această perspectivă evidențiază caracterul dual al fenomenului: pe de o parte, autodisciplina individuală; pe de altă parte, responsabilitatea socială și etică în gestionarea emoțiilor în interacțiunea cu ceilalți [2, p. 37]. Promotorul conceptului disciplinare emoțională este psihologul C. Manz care definește disciplinarea emoțională drept capacitatea de a face alegeri deliberate în abordarea situațiilor curente și în pregătirea celor viitoare, implementând strategii de autoinstruire și autodezvoltare care conferă individului control asupra stării sale emoționale și asupra modului în care aceasta influențează comportamentul [14, p. 18].

Din cele expuse putem concluziona că *disciplinarea emoțională* constituie un domeniu tot mai relevant în cercetările pedagogice și psihologice, în special în contextul învățământului primar, unde competențele socio-emoționale se află în formare. Spre deosebire de disciplina tradițională, centrată pe alinierea comportamentală la reguli, disciplinarea emoțională urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a-și recunoaște, regula și exprima emoțiile într-un mod adaptativ. Lipsa unei clarități terminologice poate conduce la confuzii atât teoretice, cât și practice, afectând eficiența intervențiilor educaționale. Prin urmare, prezentul articol are drept scop să analizeze și să clarifice conceptele-cheie legate de disciplinarea emoțională într-un cadru educațional primar, punând bazele unui limbaj coerent și funcțional pentru cercetare și practică pedagogică.

Disciplinarea emoțională a elevilor reprezintă un domeniu de interes tot mai mare în cercetările contemporane din educația primară. În timp ce disciplina clasică se concentrează în principal asupra reglării comportamentale și respectării normelor, disciplina emoțională vizează gestionarea adecvată a emoțiilor și dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor. Claritatea terminologică în acest domeniu este esențială,

deoarece lipsa unei definiții precise poate genera confuzii în practică și poate afecta implementarea strategiilor didactice. Scopul prezentului articol este de a analiza și de a clarifica conceptele-cheie asociate disciplinării emoționale, evidențiind nuanțele terminologice și implicațiile pedagogice pentru învățământul primar.

Disciplinarea emoțională poate fi definită ca procesul prin care elevii învață să își recunoască și să își gestioneze emoțiile, astfel încât să răspundă adecvat cerințelor școlare și sociale. Spre deosebire de disciplina tradițională, care se concentrează pe controlul comportamentului vizibil, disciplina emoțională implică recunoașterea stărilor afective și dezvoltarea abilităților de autoreglare.

Disciplinarea emoțională reprezintă o dimensiune esențială a educației primare, complementară disciplinei tradiționale și orientată spre dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Clarificarea terminologică contribuie la o mai bună înțelegere a fenomenului, oferind cadrul conceptual necesar pentru cercetare și practică pedagogică. În perspectivă, este recomandată continuarea studiilor empirice asupra implementării disciplinării emoționale în mediul școlar, precum și elaborarea de ghiduri metodologice care să sprijine cadrele didactice în aplicarea eficientă a conceptului.

În contextul școlii primare, *disciplinarea emoțională* capătă un rol aparte, deoarece vârsta mică este etapa în care copilul își formează primele deprinderi de autocontrol, empatie și cooperare. Mediul de învățare devine cadrul principal pentru dezvoltarea acestor competențe. Termenul de *disciplinare emoțională* se află într-un stadiu incipient de conceptualizare, dar are o valoare majoră pentru educație. Definițiile existente evidențiază dimensiuni complementare – individuală, socială, organizațională – care trebuie integrate într-un cadru unitar. Pentru învățământul primar, *disciplinarea emoțională* se dovedește esențială, deoarece sprijină formarea unor copii echilibrați, capabili să își gestioneze emoțiile și să relaționeze armonios. Mediul de învățare are rolul de a facilita acest proces prin activități didactice adecvate și printr-un climat pozitiv.

Disciplinarea emoțională constituie un construct multidimensional, abordat în literatura de specialitate atât din perspectiva dezvoltării personale, cât și din cea a interacțiunilor sociale. Mediul de învățare joacă un rol esențial în susținerea acestui proces. Reguli clare, activități interactive și suportul afectiv oferit de cadrul didactic contribuie la consolidarea autocontrolului emoțional. Exemple concrete includ gestionarea frustrării în timpul sarcinilor dificile, exprimarea adecvată a emoțiilor în relațiile cu colegii și aplicarea strategiilor de calmare în situații de tensiune.

În concluzie, *disciplinarea emoțională* poate fi definită ca procesul prin care individul învață să își recunoască, să își gestioneze și să își orienteze emoțiile, combinând autoreglarea personală cu responsabilitatea socială, fiind un element esențial pentru funcționarea socio-emoțională adaptativă și pentru dezvoltarea unui climat educațional pozitiv. Astfel, *disciplina emoțională* nu înlocuiește disciplina comportamentală, ci o completează, fiind o componentă integrată a formării socio-emoționale a elevilor.

Referințe bibliografice:

1. BURSUC, Bogdana și Alina POPESCU. *Managementul clasei*. Ghid pentru profesori și elevi. Buzău: Alpha MDN, 2007. 115 p. ISBN 978-973-7871-94-7.
2. COJOCARU-BOROZAN, Maia ș.a. *Pedagogia culturii emoționale*. Glosar român-englez-rus-francez-italian. Chișinău: S.n., 2016. 466 p. ISBN 978-9975-46-273-0.

3. COJOCARU-BOROZAN, Maia. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010, 240 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
4. CRISTEA, Sorin. *Teoria învățării: modele de instruire*. București: Didactica și Pedagogică, 2005. 192 p. ISBN 973-30-1089-8.
5. CUCER, A.; J. RACU; E. FURDUI; M. BATOG și T. LUNGU. *Aspecte ale activității psihologului școlar în învățământul primar*. Chișinău: UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Institutul de Cercetare Inovare și Transfer Tehnologic, 2023. 294 p. ISBN 978-9975-46-856-5.
6. *Curriculum național clase primare*. Aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf [accesat 2025-09-25].
7. DESCULȚU, Iuliana-Adriana. Cum formăm un copil disciplinat – studiu de specialitate. *Revista asociației generale a învățătorilor din România*. 2011, pp.129-131. ISSN 1844-7899.
8. ENĂNESCU, C. *Tratat de igienă mintală*. Iași: Polirom, 2004. 404 p. ISBN 973-681-746-6.
9. ENEA, Violeta (coord). *Intervenții psihologice în școală: manualul consiliului școlar*. Iași: Polirom, 2019, 697 p. ISBN 978-973-46-6358-3.
10. *Ghidul de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar*. Aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018) Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf [accesat 2025-09-26].
11. GOLOVEI, Lilia; Svetlana GOREA și Tatiana BARBAROȘ. *Împărăția emoțiilor. Dezvoltăm inteligent sfera emoțională*. Chișinău: Capașina-Print, 2017. 109 p. ISBN 978-9975-3088-2-3.
12. GRAZIANO, P.A.; R.D. REAVIS; S.P. KEANE & S.D. CALKINS. The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *J Sch Psychol*. 2007, nr. 45 (1), pp. 3-19. Doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002. PMID: 21179384; PMCID: PMC3004175.
13. GUȚU, Vladimir; Nicolae BUCUN și Adrian GHICOV [et al.] *Cadru de referință a curriculumului național*. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadru_de_referinta_final_rom_tipar.pdf [accesat 2025-09-27].
14. MANZ, Charles C. *Disciplina emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2005. 224 p. ISBN 973-669-159-4.
15. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, Clasele I-IV*. Aprobate prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Disponibil https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf [accesat 2025-09-24].
16. ROCCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 247 p.
17. SCHAUB, Horst & Karl ZENKE. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Polirom, 2001. 344 p. ISBN 973-683-665-7.
18. *Starea de bine în școală*. Ghid metodologic. Chișinău, 2024. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/14801/file/Starea%20de%20bine%20%C3%AEn%20%C8%99coal%C4%83:%20Ghid%20Metodologic.pdf> [accesat 2025-09-25].
19. ȘOVA, Tatiana și Angela PAREA. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare: Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020.
20. ȘTEFAN, Mircea. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006. 384 p. ISBN 973-679-303-6.
21. TRUȚA, Elena și Sorina MARDAR. *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*. București: Tipografia Aramis Print, 2005. 287 p. ISBN 973-679-290-0.
22. VLAS, Valentina. *Psihologia vârstelor și pedagogică*. Chișinău: Lumina, 1992. 224 p. ISBN 5-372-01178-5.

ABORDĂRI INOVATIVE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE CERCETARE PEDAGOGICĂ ALE PROFESORILOR

**Cristina GLIGOR, directoare, grad managerial doi,
profesoară de limba și literatură română, grad didactic unu,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Făleşti, Republica Moldova**

Abstract: *The article argues for the necessity of developing pedagogical research competencies in the context of major transformations occurring within the educational system of the Republic of Moldova. Competitive pressures, European integration, and the increasing complexity of new social demands compel educational institutions to continuously adapt their practices, making the professional development of teaching staff a strategic priority. The paper highlights the importance of the interdependence between methodological and scientific dimensions in continuous professional training, as well as the essential role of research in strengthening the professional capacities of teachers and managers. Additionally, it underscores the need for an education management approach oriented toward quality and innovation, aligned with European standards.*

Keywords: *educational reform, quality of education, pedagogical research, research competence, pedagogical innovation.*

Învățământul național se află într-un proces continuu de adaptare la transformările din sfera educației, fiind influențat de dinamica concurențială, de procesele de integrare europeană și, în special, de necesitatea satisfacerii unor cerințe tot mai complexe în noile condiții sociale și instituționale. În acest context, instituțiile educaționale sunt nevoite să-și ajusteze permanent activitatea prin modificări structurale și operaționale, adesea dificile și uneori contradictorii, determinate de numeroasele constrângeri specifice domeniului.

Managerii educaționali continuă să identifice soluții pentru problemele emergente dar, cu regret, multe dintre acestea păstrează un caracter tradițional. Acest fapt accentuează importanța orientării către rezultatele celor mai recente cercetări și necesitatea facilitării transferului de inovații pedagogice în practică. Din aceste considerente, instituțiile de învățământ solicită cadrelor didactice realizarea de cercetări științifico-metodice care să contribuie la valorificarea și dezvoltarea competențelor de investigare atât în rândul profesorilor, cât și al managerilor.

În prezent, formarea continuă a cadrelor didactice de înaltă calificare poate fi asigurată prin consolidarea interdependenței dintre dimensiunile metodice și cele științifice, realizată prin implicarea activă a profesorilor în activitățile de cercetare științifico-metodică.

Formarea continuă a cadrelor didactice în aspectul implementării inovațiilor trebuie să poarte un caracter sistematic și organizat și să se realizeze pe baza unor planuri și programe continuu actualizate. Sistemul de formare continuă a competențelor de cercetare a cadrelor didactice este determinat de obiectivele care stau în fața instituției de învățământ, de nivelul creșterii civilizației materiale și spirituale a întregii populații, ceea ce exprimă formula de „comandă socială”. Prin acest sistem se ține seama de progresele științei și tehnicii, de realizările obținute în domeniul artei, de dezvoltarea

exagerată a societății, de nevoile prezente și de perspectivele privind pregătirea specialiștilor pentru diverse domenii de activitate [1, p. 88].

Integrarea unor concepte, metode și tehnici didactice inovatoare solicită elaborarea unei concepții adecvate privind formarea continuă a cadrului didactic, concepție care să corespundă noilor exigențe educaționale. Progresul pe care instituția de învățământ trebuie să îl realizeze în domeniul formării și perfecționării profesorilor depinde în mod esențial de nivelul de pregătire al managerilor și de procesul permanent de optimizare a calității educației. Un specialist creativ, cu inițiativă constructivă, cu spirit inovator și capabil să se adapteze prompt la transformările generate de evoluțiile științei contemporane poate fi format doar de către formatori care dețin ei înșiși aceste calități. În contextul actual, un rol esențial în formarea continuă a cadrului didactic îl are corelarea activității de predare cu cercetarea științifică din domeniu, plasând accentul pe dezvoltarea profesională a cadrului didactic în concordanță cu interesele și potențialul său propriu [7, pp. 344-349].

Activitatea de cercetare științifică favorizează cunoașterea teoretică și însușirea competențelor practice de către cadrele didactice cu aptitudini creatoare, științifice, contribuie la formarea priceperilor de identificare a problemelor actuale pedagogice și de orientare în cadrul acestora, la găsirea căilor de soluționare a acestora în scopul creșterii eficacității procesului instructiv-educativ. În acest context, activitatea de cercetare analitică, creatoare constituie esența activității pedagogice – cerință profesională incontestabilă față de orice specialist de calificare înaltă [8, pp. 90-95].

În ultimul deceniu, activitatea de cercetare și inovare din țara noastră a cunoscut o amplă dezvoltare. Ministerul Educației și Cercetării și Guvernul Republicii Moldova creează anual oportunități variate de implicare activă a specialiștilor în proiecte de cercetare, alocând resurse semnificative în acest scop. Actualitatea și relevanța demersurilor de cercetare sunt determinate atât de complexitatea transformărilor din sistemul educațional, cât și de necesitatea adaptării la multiplele schimbări societale. Cercetarea științifică trebuie considerată o investiție strategică, nu un consumator de resurse. Responsabilitatea față de domeniul cercetării se manifestă prin cadrul legislativ, mecanismele de finanțare, politicile, programele și proiectele dedicate. Dezvoltarea cunoașterii prin cercetarea fundamentală originală reprezintă componenta centrală a sistemului național de cercetare.

Potrivit opiniei academicianului Gh. Duca, „cercetarea științifică este definită și tratată ca ansamblu al proceselor de investigare, colectare, înregistrare, analiză și interpretare a informațiilor relevante din realitatea economică, socială și ecologică. Cercetarea științifică se prezintă ca o investigație sistematică, cu caracter original, constă dintr-un complex de acțiuni realizate pe baza unui program și este destinată lărgirii și aprofundării cunoașterii prin evidențierea de noi legi, legități, fenomene, procese etc. ce se manifestă în diverse domenii din natură și societate, în scopul utilizării lor la ameliorarea calității vieții” [22, p. 159].

Implementarea inovațiilor în educație a dus implicit la realizarea unor ample activități de formare profesională continuă, inclusiv, privind perfecționarea procesului instructiv-educativ, elaborarea unor strategii de ameliorare sau chiar diminuare a problemelor organizaționale.

Necesitatea formării profesionale în aspectul cercetării pedagogice a unui număr

din ce în ce mai mare de cadre didactice, actualizarea continuă a competențelor acestora, nevoia de a oferi șanse unui segment important din populația adultă pentru a se specializa într-un anumit domeniu sau pentru a se reorienta profesional etc., au pus responsabilii din sistemul de învățământ în situația de a găsi noi variante de desfășurare a diferitelor programe educaționale [5, p. 272].

În cele din urmă, planurile de activitate ale directorilor adjuncți și ale președinților comisiilor metodice, aprobate de Consiliul Profesoral al instituției, includ componente specifice cercetării pedagogice. Cadrele didactice se implică în activități științifico-metodice desfășurate atât în cadrul instituției, cât și în alte instituții de învățământ din țară sau din străinătate; de asemenea, acestea valorifică elemente ale cercetării pedagogice în Rapoartele de autoevaluare pentru obținerea sau confirmarea gradelor didactice și organizează conferințe științifice pe discipline împreună cu elevii. Pentru realizarea eficientă a acestor demersuri, devine esențială stimularea și dezvoltarea potențialului creativ al cadrelor didactice prin integrarea unor forme de formare profesională continuă orientate spre dezvoltarea competențelor de cercetare pedagogică. Numeroase instituții de învățământ dispun deja de o experiență semnificativă în această direcție, inclusiv în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor noi în procesul de instruire a elevilor.

Necesitatea implicării cadrelor didactice în activitatea de cercetare științifico-metodică, identificarea interesului pentru arta științei și activității creative în domeniul unei discipline școlare, permite unor autori să menționeze că perfecționarea activității de cercetare științifică în baza unei metodologii bine determinate este de o deosebită actualitate. Aceasta presupune:

- implicarea activă a cadrelor didactice în activitatea de cercetare pedagogică pe tot parcursul anilor de activitate profesională;
- colaborarea reciprocă a *Secțiilor metodice privind activitatea de cercetare pedagogică*;
- continuitatea activității de cercetare pedagogică atât în cadrul instituției, cât și în afara ei;
- orientarea conținutului și structurii activității de cercetare pedagogică a cadrelor didactice la necesitățile pieței muncii [3].

În activitatea didactică cercetarea pedagogică implică adoptarea unor acțiuni de organizare flexibilă a unui complex specific de acțiuni destinate aprofundării cunoașterii, prin reflectarea de noi legități, fenomene, procese etc., în scopul utilizării lor la ameliorarea calității vieții. Astfel, managementul cercetării pedagogice se prezintă ca o activitate sistematică creativă, desfășurată pentru a îmbogăți cunoașterea factorului uman, fenomenului educațional și a utiliza aceste experiențe în activitatea profesională [6]. Cercetarea pedagogică are ca obiectiv creșterea competitivității științifice și se concentrează prioritar asupra reformei educației, cu scopul realizării unui sistem de învățământ de calitate, compatibil cu standardele internaționale. Problematicile formării profesorului contemporan ocupă un loc central în preocupările specialiștilor din domeniu. În acest cadru, instituțiile de învățământ se confruntă cu necesitatea perfecționării, raționalizării și optimizării procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Conform literaturii de specialitate, studiile realizate de teoreticieni, practicieni și alți

experți evidențiază importanța majoră a dezvoltării profesionale continue a profesorilor. Aceste cercetări vizează în mod direct aspectele calitative și funcționale ale formării competențelor profesionale, prin perfecționarea continuă a procesului educațional, iar abordarea lor trebuie să conducă, în final, la sporirea calității actului educațional, dependentă de o organizare adecvată a acestuia. Analiza situațiilor din practica pedagogică a arătat că nu întotdeauna cadrele didactice dispun de o pregătire suficient de solidă. În mod firesc, cercetătorii propun o serie de perspective și structuri care pot contribui la creșterea nivelului de pregătire profesională.

Noul context economic și social, legat de aspirațiile Republicii Moldova (RM) privind integrarea europeană, presupune performanțe superioare în toate domeniile de activitate, inclusiv și în domeniul formării profesionale continue. Dată fiind contribuția sa deosebită ca investiție pe termen lung, ameliorarea calității educației și cercetării poate avea repercusiuni certe asupra calității vieții și a muncii, în ultimă instanță, calitatea educației este o condiție indispensabilă pentru dezvoltarea resurselor umane, a coeziunii sociale și a competitivității economice.

Importanța formării profesionale continue în dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere este recunoscută atât la nivelul Uniunii Europene (UE), cât și al statelor interesate de integrarea în cadrul acesteia. De la educație și cercetare se așteaptă o contribuție importantă în atingerea obiectivelor înscrise în Tratatul de la Lisabona, în privința creșterii, prosperității și coeziunii sociale. Politicile adoptate în Uniunea Europeană, subliniază, în mod clar, importanța modernizării instituțiilor de învățământ superior și a reformelor încurajate de Procesul de la Bologna, având ca scop crearea unui Spațiu European al Învățământului Superior.

În condițiile creșterii cerințelor sociale, comunitare și individuale față de formarea profesională continuă a cadrelor didactice, apare logică implementarea unui tip de management educațional care să conducă la creșterea ofertei de servicii, a eficienței acestora, la promovarea performanței în condiții de competitivitate.

Pentru a face față tendințelor moderne de dezvoltare, instituțiile abilitate pentru oferirea serviciilor de formare profesională continuă trebuie să răspundă unor provocări majore:

- să atingă un nivel calitativ pentru a fi competitivi pe plan național și internațional;
- să-și îmbunătățească conducerea și, în contextul autogestiunii, să-și sporească finanțarea;
- să-și diversifice permanent serviciile educaționale și științifice oferite.

În acest context, calitatea este, fără îndoială, una dintre cerințele cele mai importante ale oricărui rezultat al acțiunilor întreprinse, iar orice activitate menită să depisteze problemele, să le evalueze influența și să găsească soluții pentru a le rezolva, constituie pentru orice instituție de învățământ cheia progresului. Instituția de învățământ poate prezenta o imagine integrată a misiunilor ei atunci când este concepută ca entitate care învață, inclusiv și prin activitățile de cercetare pedagogică. Astfel, orice instituție de învățământ este responsabilă, în mod autonom, de dezvoltarea unei culturi a calității, adică a unor politici, tehnici și practici consecvent aplicate și temeinic documentate pentru obținerea acelor rezultate/performance care sunt concordante cu obiectivele preconizate.

Studiind problema formării profesionale continue a cadrelor didactice pentru activitatea de cercetare pedagogică unii autori afirmă că atingerea scopului propus presupune soluționarea *sarcinilor fundamentale ale activității de cercetare pedagogică*:

- învățarea metodelor și principiilor teoriei cunoașterii;
- studierea aprofundată a teoriei;
- cunoașterea metodologiei de soluționare a sarcinilor științifice și practice;
- dobândirea competențelor de comunicare științifică, formarea priceperii de a expune concis și corect rezultatele cercetării;
- formarea deprinderilor pentru lucrul individual și în echipă;
- dezvoltarea potențialului creativ și inovațional.

Majoritatea specialiștilor din domeniu menționează că, anume în procesul activității de cercetare pedagogică, cadrele didactice acumulează experiența de soluționare a problemelor specifice domeniului profesat. Competențele de cercetare pedagogică, în acest caz, se vor forma pe parcursul întregului proces de formare profesională [1].

Mulți cercetători afirmă că pentru pregătirea profesională înaltă a cadrelor didactice, în afara programelor tipice, este necesară includerea informațiilor din domeniul cercetărilor științifice, teoriei deduceri logice și altele care oglindesc noțiuni ca: măiestrie, competență profesională, gust estetic etc. Atenția pedagogilor, a oamenilor de știință și a practicienilor implicați în identificarea căilor eficiente de sporire a calității în educație este tot mai mult atrasă de problema relațiilor interdisciplinare, care sunt tratate ca o condiție a unității instruirii și educării, ca un mijloc de abordare completă a procesului de cunoaștere. Conform noilor regulamente, în elaborarea programelor și modelelor de instruire în instituțiile de învățământ trebuie să devină prioritară atitudinea pozitivă a cadrelor didactice față de procesul de pregătire, inclusiv activitatea de cercetare științifică. Problema activității de cercetare științifică este reflectată în Articolul 116 din „Codul Educației al Republicii Moldova” nr. 152 din 17.07.2014, unde se stipulează că activitatea de cercetare, dezvoltare și inovare se realizează în scopul producerii de cunoaștere și al formării profesionale a specialiștilor de înaltă calificare [2].

Modul de organizare și desfășurare a activității de cercetare pedagogică în instituțiile de învățământ general nu se reglementează direct, ci sunt parte componentă a Dimensiunii „Activitatea metodică”. Trebuie să menționăm că un management educațional de calitate trebuie să favorizeze conexiunea dintre știință, activitatea profesională și artă, a tuturor componentelor culturale, așa încât cadrele didactice să-și dezvolte continuu competențele profesionale, dar și cele de cercetare pedagogică, culturale și relaționale, ca fundamente ale unei profesii decente.

În concluzie, eficiența formării profesionale în aspectul dezvoltării competențelor de cercetare pedagogică depinde de crearea condițiilor pentru valorificarea maximă a posibilităților. De aceea este important a se respecta următorul segment de acțiuni:

- stabilirea sarcinilor;
- recunoașterea necesității însușirii;
- însușirea conținutului;
- îndeplinirea acțiunilor practice;
- autocontrolul, aprofundarea și automatizarea deprinderii.

Urmărind dezvoltarea competențelor de cercetare pedagogică, se recomandă implementarea diverselor forme, metode, mijloace, procedee metodice și tehnologice orientate spre organizarea și desfășurarea procesului educațional.

Referințe bibliografice:

1. CARP, I. *Pregătirea specialiștilor în domeniul culturii fizice pentru activitatea de cercetare științifică*. Chișinău: Valinex, 2003. ISBN 978-9975-4202-5-9.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/> [accesat 2025-09-15].
3. COMAN, Gh. *Managementul cercetării*. Iași: PIM, 2009. 309 p. ISBN 978-606-520-317-4.
4. DUCA, Gh. și I. PETRESCU. *Managementul academic*. Chișinău: Biblioteca Științifică Centrală, 2015. 680 p. ISBN 978-9975-3073-7-6.
5. ENĂCHESCU, C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Polirom, 2005. 420 p. ISBN 973-681-843-8.
6. GUGIUMAN, A.; E. ZETU și L. CODREANCA. *Introducere în cercetarea pedagogică*. Îndrumar pentru cadrele didactice. Chișinău: Tehnica, 1993. ISBN 5-86892-450-9.
7. VOLCU, G. Pregătirea antrenorilor pentru activitatea de cercetare managerială. În: N. AMBROSI și A. BUDEVICI (coord.). *Evoluția științei managementului culturii fizice în Republica Moldova*. Chișinău: Valinex, 2012, pp. 344-349. ISBN 978-9975-68-183-4.
8. VOLCU, G. Rolul cunoștințelor în activitatea de cercetare științifică managerială. *Știința culturii fizice*. 2014, nr. 17/1, pp. 90-95. ISSN 1857-4114.

CZU 376.1

**ȘCOALA PRIETENOASĂ ELEVULUI – MODEL DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ PENTRU
REDUCEREA ANXIETĂȚII ȘI PROMOVAREA DIVERSITĂȚII**

**Elena MATASĂ, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară pentru învățământul primar,
Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România**

Abstract: *This article addresses the issue of reducing anxiety and promoting diversity in schools. The fundamental principles of a friendly school are based on respect for each individual as a unique and valuable being, emotional and physical safety, the involvement of individuals in the decision-making process, and active collaboration between the school, family, and community.*

Keywords: *child-friendly school, inclusive education, anxiety, diversity, community integration.*

Introducere. Învățământul actual pune accent sporit pe bunăstarea elevului și pe acomodarea școlii la cerințele individuale, într-un cadru dominat de varietate și schimbare permanentă [4, 10]. În acest scop, configurația de „școală prielnică elevului” devine o manieră de structurare educațională ce unește reușita școlară cu stabilitatea afectivă și integrarea comunitară, susținând o mentalitate a considerației, a înțelegerii și a implicării permanente [4, 15]. Această metodă tinde să diminueze neliniștea școlară, prin formarea unui mediu educativ sigur și de susținere, încurajând dezvoltarea auto-încrederii și aprecierea diversității ca resursă pentru studiu și progres personal [5, 12, 15].

Conceptul de școală prietenoasă elevului. O școală prietenoasă reprezintă un mediu educațional sigur, deschis și incluziv, unde fiecare copil este respectat, apreciat și

susținut în procesul său de învățare și dezvoltare. Conceptul, promovat la nivel internațional de UNICEF, are la bază valori fundamentale precum drepturile copilului, participarea elevului, echitatea și bunăstarea [3, 15]. Bazele fundamentale ale unei instituții școlare prietenoase se susțin pe considerația față de cuprins ca ființă unică și prețioasă, pe securitatea emoțională și corporală, pe înrolarea cuprinzilor în procesul de decizie, precum și pe colaborarea activă dintre școală, familie și colectivitate. De asemenea, acest sistem educațional susține o atmosferă a valorilor democratice, compasiunii și obligației comunitare [3, 7, 15]. Un cadru didactic binevoitor și cuprinzător ajută mult la micșorarea neliniștii școlare, susținând evoluția afectivă echilibrată a cursanților. Studiile noi indică faptul că legăturile bune profesor-elev și ajutorul sentimental continuu diminuează intensitatea tensiunii simțite și măresc senzația de securitate și vecinătate [5, 12].

O instituție de învățământ amabilă subliniază dialogul plin de înțelegere, studiul în echipă și aprecierile folositoare, toate acestea contribuind la stabilirea unei viziuni despre sine favorabile și la sporirea încrederii în propriile abilități [4]. Într-o atmosferă ca aceasta, orice eroare este văzută ca șansă de acumulare de cunoștințe, nu ca insucces, ceea ce scade teama de notare și acțiunile pline de teamă. În plus, promovarea instruirii psiho-afective și a demersurilor focalizate pe elev stimulează controlul propriilor stări emoționale și formarea durabilității. Implicarea părinților și a colectivității lărgeste sentimentul de susținere și asociere, contribuind la starea generală pozitivă a elevului [7, 15]. Un astfel de așezământ încurajează o atmosferă de încredere, prețuire și cooperare, care ajută la reducerea neliniștii și a presiunii școlare, oferind cursanților securitate afectivă și dorință proprie de studiu [12, 15].

Educația incluzivă – fundament al echității și diversității. Învățământul incluziv înseamnă o fază dinamică prin care cadrul educațional se modifică constant pentru a satisface cerințele și posibilitățile fiecărui copil, indiferent de trăsăturile sale personale. Acest lucru se întemeiază pe conceptul „școală pentru toți”, care urmărește înlăturarea obstacolelor de studiu și implicare și susținerea egalității în educație [7, 14]. Într-o școală unitară: pluralitatea elevilor e văzută ca un merit; cadrele didactice folosesc tactici deosebite și procedee de lucru în echipă; este format un spațiu educațional lipsit de prejudecăți; se cultivă abilități de înțelegere, acceptare și ajutor reciproc [7]. Educația incluzivă devine astfel un instrument prin care școala contribuie la formarea cetățenilor responsabili și echilibrați emoțional, apti să trăiască într-o lume plurală [3].

Anxietatea școlară – cauze și modalități de reducere. Anxiety școlară este o problemă din ce în ce mai des întâlnită în mediul educațional prezent. Ea se arată prin teamă de eșec, încordare înaintea testărilor, izolare socială sau probleme de concentrare. Motive posibile: presiunea rezultatelor și a notelor; așteptările înalte ale părinților; modul autoritar de predare; frica de respingere sau de batjocorire în fața colegilor [5]. Un cadru didactic amical și integrant contribuie esențial la scăderea neliniștii școlare, susținând dezvoltarea afectivă echilibrată a cursanților. Studiile noi demonstrează că legăturile favorabile profesor-elev și ajutorul sentimental susținut micșorează gradul de tensiune simțit și sporesc noțiunea de securitate și conexiune [5, 12]. O instituție cordială pune preț pe dialog înțelegător, studiu în asociere și păreri folositoare, toate acestea ajutând la conturarea unei percepții de sine optimiste și la suplimentarea tăriei în cele proprii abilități [4]. O astfel de școală încurajează o mentalitate

de încredere, stimă și muncă în comun, care ajută la atenuarea îngrijorării și a presiunii școlare, oferind cursanților protecție sufletească și dorință naturală pentru a învăța [12, 15]. Modurile de diminuare a neliniștii școlare cuprind stabilirea unui mediu pozitiv, aprecierea formativă, dialogul empatic și practicile de creștere socio-emoțională [5, 12, 15]. O instituție școlară binevoitoare susține o dispoziție generală de confort, unde temerile sunt înlocuite de siguranță, avânt și îndrăzneala de a asimila din erori [5, 12, 15].

Promovarea diversității – cale spre incluziune autentică. Diversitatea, privită în sens larg – etnică, culturală, cognitivă, emoțională și socială – reprezintă o „resursă de preț” pentru dezvoltarea personală și comunitară. Într-o școală prietenoasă, diferențele sunt recunoscute, respectate și apreciate, iar activitățile interculturale și colaborative îi ajută pe elevi să aprecieze unicitatea fiecărui coleg [3, 7, 14]. Exemple de activități prin care se promovează diversitatea și empatia includ proiecte tematice despre tradiții și cultură, activități de tutoriat între elevi, parteneriate cu organizații care susțin drepturile copilului, precum și inițiative precum *Ziua diversității* sau *Săptămâna toleranței*. Aceste activități contribuie la dezvoltarea empatiei și la formarea unei comunități educaționale armonioase [3, 7, 15]. Activitățile tematice despre *tradiții* și *cultură* sunt o componentă esențială a educației incluzive, deoarece stimulează cunoașterea și respectul reciproc între elevi de origini diferite; dezvoltă competențe interculturale și empatie și transformă diversitatea într-o resursă educativă, nu într-o barieră [7, 14]. Exemple de activități:

Tabelul 1. Proiecte tematice despre tradiții și cultură [7, 9, 14, 15]

Proiecte tematice despre tradiții și cultură		Disciplină	Obiective	Activități	Rezultat
1	„Călătorie prin tradițiile lumii”	Consiliere și dezvoltare personală / Educație civică	- dezvoltarea respectului față de diversitate culturală; - stimularea empatiei și a curiozității față de alte culturi.	- elevii prezintă tradiții din familiile lor sau din alte culturi; - realizarea unei „Hărți a diversității culturale” în clasă; - degustare de produse tradiționale sau expoziție de costume populare.	Afiș sau broșură „Tradiții care ne unesc”
2	„Prietenie fără bariere”	Consiliere și dezvoltare personală / Educație socială	- dezvoltarea spiritului de cooperare; - reducerea stereotipurilor și excluderii.	- jocuri de rol și discuții despre acceptare; - parteneriate între elevi cu nevoi diferite (tutoriat colegial); - realizarea unui cod al clasei incluzive.	Afiș colectiv „Suntem diferiți, dar egali”

3	„Povești despre mine și tine”	Limba și literatura română / Dezvoltare personală	• stimularea exprimării emoțiilor și a încrederii în sine; • cultivarea ascultării active și a empatiei.	• elevii scriu sau ilustrează povești inspirate din experiențele proprii; • citire publică și feedback pozitiv între colegi.	Volum digital „Povești din clasa noastră”
4	„Săptămâna diversității”	Proiect interdisciplinar (toate ariile curriculare)	• cunoașterea și valorizarea diferențelor individuale; • implicarea elevilor în activități colaborative	• ateliere tematice (artă, gastronomie, jocuri tradiționale); • expoziție foto „Diversitatea în imagini”; • dezbateri despre drepturile copilului.	Eveniment școlar cu participarea comunității

Tabelul 2. Activități de tutoriat între elevi – exemple didactice [7, 8, 9, 15]

Nr. crt.	Activitate	Descriere / Mod de organizare	Competențe vizate	Relevanță pentru educația incluzivă
1	„Învățăm împreună”	Elevii cu rezultate mai bune la o disciplină sunt „tutori” pentru colegii care au nevoie de sprijin. Se lucrează în perechi sau grupuri mici.	Colaborare, comunicare, învățare prin cooperare.	Susține incluziunea prin sprijin reciproc și reducerea diferențelor de nivel.
2	„Perechea de lectură”	În cadrul orei de limba română, un elev mai avansat citește împreună cu un coleg mai timid sau cu dificultăți de învățare.	Exprimare orală, înțelegerea textului, empatie.	Încurajează stima de sine și participarea tuturor.
3	„Matematica în doi”	Elevii lucrează în echipe mixte pentru a rezolva exerciții; tutorii explică raționamentul și strategiile folosite.	Gândire logică, explicație clară, cooperare.	Promovează învățarea prin sprijin și eliminarea competiției.
4	„Prietenul meu de sprijin”	Elevii mai mari (clase superioare) devin mentori pentru cei mai mici, ajutându-i la teme sau la integrarea în școală.	Responsabilitate, leadership, comunicare intergenerațională.	Favorizează incluziunea socială și emoțională.
5	„Ajutor de nădejde”	În cadrul proiectelor artistice sau științifice, fiecare elev are un rol adaptat abilităților proprii, fiind sprijinit de un coleg-tutore.	Creativitate, rezolvare de probleme, cooperare.	Valorifică diversitatea de talente și ritmuri de învățare.

Tabelul 3. Parteneriate cu organizații care promovează diversitatea și drepturile copilului [7, 9, 13]

Nr. crt.	Partener / Instituție	Tip de activitate	Obiective educaționale	Relevanță pentru educația incluzivă
1	UNICEF România	Proiect „Școala prietenoasă copilului” – ateliere despre drepturile copilului, empatie și incluziune.	Dezvoltarea respectului reciproc, a responsabilității civice și a stimei de sine.	Promovează participarea elevilor și un climat școlar pozitiv.
2	Salvați Copiii România	Campanii despre drepturile copilului, prevenirea bullyingului și a discriminării.	Sensibilizarea elevilor la diversitate și drepturi fundamentale.	Contribuie la reducerea anxietății și excluderii sociale.
3	Asociația „Accept” / ONG-uri pentru diversitate	Discuții tematice și jocuri de rol privind acceptarea diferențelor.	Promovarea stării de bine și a incluziunii.	Cultivă toleranța și înțelegerea între elevi.
4	Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE)	Activități de consiliere, educație emoțională, gestionarea anxietății școlare.	Promovarea stării de bine și a incluziunii.	Sprijină integrarea copiilor cu nevoi educaționale speciale.
5	Inspectoratul Școlar / Primăria	Proiecte interinstituționale „Școala – comunitate incluzivă”.	Implicarea comunității în susținerea elevilor vulnerabili.	Asigură o abordare integrată a incluziunii.

Tabelul 4. Ziua diversității sau „Săptămâna toleranței” în școală [2, 7, 15]

Scopuri educaționale	Exemple de activități posibile	Relevanță pentru educația incluzivă
Dezvoltarea atitudinilor pozitive față de diversitate.	„Parada diversității” – fiecare clasă prezintă o cultură, un obicei sau o limbă diferită.	Favorizează integrarea tuturor copiilor, indiferent de origine, nivel, capacități sau statut social.
Cultivarea toleranței și a respectului față de ceilalți.	„Copil ca mine” – elevii descoperă povești de viață diferite, discutând despre empatie și sprijin.	Creează un climat de siguranță și încredere, reducând stresul și izolarea elevilor vulnerabili.
Reducerea comportamentelor discriminatorii și a anxietății sociale.	„Mâini pentru toleranță” – colaj colectiv cu mesaje despre acceptare.	Favorizează integrarea tuturor copiilor, indiferent de origine, nivel, capacități sau statut social.
Formarea competențelor socio-emoționale și civice.	„Școala fără etichete” – campanie internă împotriva prejudecăților.	Creează un climat de siguranță și încredere, reducând stresul și izolarea elevilor vulnerabili.

Rolul cadrelor didactice și al consilierului școlar. Cadrele didactice sunt însemnații promotori ai climatului incluziv și prietenos. Ele modelează prin exemplu personal atitudini bazate pe respect și deschidere. Profesorii trebuie să dezvolte abilități de comunicare asertivă și empatică, de identificare a semnelor de anxietate și de ajutor personalizat

pentru elevii vulnerabili. Consilierul școlar are un rol esențial în susținerea echilibrului emoțional al elevilor, prin activități de sfătuire individuală și de grup, formare a profesorilor și mediere în situații conflictuale [4, 15].

Concluzii:

- Modelul de instituție școlară prietenoasă elevului este un pilon al educației moderne și incluzive;
- El susține dezvoltarea integrală a copilului, micșorează anxietatea, amplifică stima de sine și favorizează diversitatea;
- Astfel de școală devine un lăcaș al siguranței și acceptării, unde cursanții învață nu doar pentru realizare, ci și pentru viață, respect, empatie și cooperare;
- Învățământul incluziv, în acest context, nu este doar o doctrină educațională, ci o poziție pedagogică ce reflectă umanitatea și echitatea sistemului de studiu.

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, T. & M. AINSCOW. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3rd rev. ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. 190 p. ISBN 978-1-872001-68-5.
2. Consiliului Europei intitulată „Policies and practices for teaching socio-cultural diversity”. CoE, 2008. ISBN 978-92-871-6440-7.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Repere teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2022. 672 p. ISBN 978-973-46-9955-1.
4. CRISTEA, S. *Pedagogie: teoria generală a educației*. București: Didactica Publishing House, 2022. 572 p. ISBN 978-606-048-487-5.
5. DOLEAN, D. *Psihologia educației. Fundamente teoretice și aplicații practice*. Iași: Polirom, 2021.
6. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. Ed. a IV-a. București: Curtea Veche, 2018. 536 p. ISBN 978-606-44-0072-7.
7. JIGĂU, M. *Incluziunea în educație. Politici, practici, perspective*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2018.
8. JOHNSON, D.W. & R.T. JOHNSON. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon, 1999. 260 p. ISBN 9780205287710.
9. Ministerul Educației. *Strategia Națională pentru Educația Incluzivă și Echitabilă 2022-2030*, 2022.
10. PĂUN, E. *Școala. Abordare sociopedagogică*. Iași: Polirom, 1999. 175 p. ISBN 973-683-220-1.
11. POPA, D. și M. IONESCU. *Educația incluzivă: abordări teoretice și aplicații practice*. Cluj-Napoca: Ed. Universității Babeș-Bolyai, 2021.
12. RĂDULESCU, D. *Consilierea educațională și sprijinul emoțional al elevilor*. București: Didactică și Pedagogică, 2020.
13. Salvați Copiii România. *Educație incluzivă și protecția copilului în școală*, 2020.
14. UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO, 2009.
15. UNICEF. *Școala prietenoasă copilului*. Ghid pentru cadre didactice și directori. 2021.
16. World Health Organization. *Mental Health and Wellbeing in Schools: A Global Framework for Action*, 2023. ISBN 9789292744069.
17. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9.

**CARISMA CADRELOR DIDACTICE CA FACTOR DEFINITORIU A
PROFESIONALISMULUI PEDAGOGIC**

**Olga MUNTEANU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3542-9618>

Abstract: *The article examines the charisma of teachers and its influence on pedagogical professionalism, integrating sociological, psychological, and educational perspectives. Theoretical viewpoints are synthesized, presenting charisma as the result of expressive behaviors, personality traits, and competencies developed through educational practice. The paper highlights contributions from contemporary authors who emphasize the importance of expressiveness, empathy, confidence, enthusiasm, and coherent communication in shaping the teacher–student relationship. Models describing the dimensions of charismatic teaching are presented, including professional knowledge, positive character attributes, and instructional techniques oriented toward student engagement. The content also incorporates contributions regarding pedagogical professionalism, analyzed through criteria related to continuous professional development, responsibility, methodological quality, and stable pedagogical orientation. The article underlines the connection between the charismatic dimension and teacher professionalism, emphasizing the impact of this relationship on the effective functioning of the educational process.*

Keywords: *charisma, pedagogical charisma, pedagogical professionalism, teachers.*

În contextul transformărilor profunde ale societății contemporane, cadrul didactic are misiunea de a răspunde nevoilor generațiilor actuale și de a contribui activ la formarea personalității și pregătirea profesională a tinerilor. Profesionalismul didactic, conceptualizat din multiple perspective teoretice, este considerat expresia nivelului înalt de pregătire, asumare și implicare în activitatea educațională, reflectând competențele, valorile și atitudinile cadrului didactic față de propria profesie.

Carisma pedagogică reprezintă o calitate personală deosebită a profesorului, capabilă să inspire și să motiveze elevii dincolo de simpla expertiză științifică. În context educațional modern se remarcă tot mai clar rolul influenței personale a profesorului asupra performanței școlare. În timp ce „profesionalismul pedagogic” se referă în general la competențele didactice, cunoștințele de specialitate și etica profesională ale cadrelor didactice, literatura de specialitate subliniază că un factor complementar este și carisma profesorului.

Carisma pedagogică a devenit, în ultimii ani, un subiect frecvent analizat, fiind abordat prin diverse perspective teoretice și metodologice ce au urmărit să clarifice natura și rolul său în procesul educativ. Literatura de specialitate arată că termenul „carismă” nu beneficiază de o definiție unitară, fiind explicat diferit în numeroase cercetări, ceea ce reflectă complexitatea conceptului și permite formularea unor interpretări variate în sfera pedagogică. La început, noțiunea de carismă a fost abordată în domeniile religios și politic, fiind atribuită unor lideri percepuți drept remarcabili. M. Weber, în studiile sale sociologice de la începutul secolului XX, evidențiază faptul că personalitatea carismatică este recunoscută de comunitatea care o urmează pentru trăsăturile sale ieșite din comun [apud 4]. Ulterior, numeroși autori au lărgit înțelesul conceptului, depășind perspectiva trăsăturilor înnăscute și susținând că carisma poate fi privită ca un fenomen construit prin

abilități, comportamente și percepții sociale. În ultimele decenii, contribuțiile din psihologia socială, științele educației și studiile de leadership au propus o reinterpretare a carismei ca o competență formabilă, care se dezvoltă prin experiență, interacțiune și practici deliberate [15]. Carisma pedagogică reunește o serie de dimensiuni ce țin de personalitatea profesorului, dar și de modul în care acesta își manifestă comportamentul didactic. Studiile de specialitate subliniază existența unor trăsături reprezentative ale carismei didactice, precum:

- fluența expresiei verbale;
- coerența mesajului;
- siguranța de sine;
- autenticitatea relaționării;
- capacitatea empatică;
- implicarea afectivă în activitatea educativă.

Aceste elemente modelează o interacțiune favorabilă între profesor și elevi, deoarece cadrul didactic carismatic reușește să comunice idei cu efect atât emoțional, cât și cognitiv, stimulând încrederea și motivația elevilor pentru învățare [apud 4].

În literatura recentă, carisma pedagogică este abordată ca un construct multidimensional, modelat de trăsături personale, competențe profesionale și comportamente didactice. Modelul propus de Y: C. Huang și S. H. Lin (2014) [9] identifică patru dimensiuni ale predării carismatice: *cunoștințele profesionale, trăsăturile de caracter pozitive, simțul umorului și tehnicile de instruire de calitate*

Trăsăturile de caracter pozitive descrise de autori precum S. Bolkan și A. Goodboy (2014) [6], M. Blaskova et al. (2018) [5], empatia, entuziasmul, încrederea și abordabilitatea, sunt considerate elemente care consolidează relația profesor-elev și contribuie la un climat educațional sigur și motivant. Autorii argumentează că profesorul carismatic modelează atenția și implicarea elevilor prin legitimitate relațională, nu prin autoritate impusă. Componentele comunicării nonverbale și utilizarea adecvată a umorului, analizate de Keller et al. (2016) [10], au un rol semnificativ în creșterea implicării elevilor. Analizele realizate de G. Qardaku (2019) arată că profesorul carismatic devine o necesitate în contexte educaționale marcate de fragmentarea atenției, acces rapid la informație și diminuarea rolului tradițional al cadrului didactic. Carisma este asociată aici cu capacitatea profesorului de a crea o prezență educativă autentică, capabilă să reorienteze interesul elevilor către o învățare angajantă și personalizată [14, p. 79].

La nivelul mecanismelor de influență pedagogică, P. Sammons et al. (2014) evidențiază faptul că profesorii percepuți drept inspiraționali operează cu o combinație de acțiuni: climat afectiv pozitiv, structură pedagogică predictibilă, feedback care reglează procesul și accesibilitate relațională. Carisma devine, în această perspectivă, o manifestare a unei profesionalități reflexive, care îmbină competențele tehnice cu sensibilitatea emoțională [16]. O direcție de cercetare emergentă subliniază tot mai pregnant influența carismei în consolidarea profesionalismului pedagogic. În literatura pedagogică rusă, A. Dereci și N. Kuzmina interpretează profesionalismul cadrului didactic ca pe o trăsătură integrată a personalității, care rezultă din stăpânirea coerentă a tuturor formelor de activitate specifice profesiei. În viziunea lor, profesionalismul se formează prin îmbinarea calităților psihologice valorificate în practică cu îndeplinirea eficientă a

sarcinilor pedagogice legate de educație și instruire, reflectând nivelul cel mai ridicat al pregătirii unui cadru didactic în exercitarea responsabilităților sale profesionale [apud 12, p. 76]. A. Prodan consideră că profesionalismul cadrului didactic se manifestă ca un proces de dezvoltare permanentă a competențelor, susținut prin activități precum:

- planificarea carierei;
- actualizarea cunoștințelor;
- autoprezentarea adecvată;
- empatia;
- performanța în exercitarea funcției;
- orientarea către beneficiari;
- luarea deciziilor etice [13, p. 128].

Deși aceste acțiuni fac parte din rutina profesională și presupun respectarea normelor etice și deontologice, autoarea subliniază că ele nu sunt întotdeauna realizate la nivelul unui veritabil profesionalism. Se poate constata că dezvoltarea profesionalismului didactic își are originea în perioada formării inițiale, continuând să se consolideze pe parcursul întregii activități pedagogice. Această evoluție progresivă influențează direcția și ritmul parcursului individual de carieră. Totodată, profesionalismul poate fi interpretat ca un echivalent al măiestriei pedagogice, întrucât exprimă nivelul înalt de competență și responsabilitate în exercitarea rolului didactic.

Pe baza definițiilor analizate, au fost identificate șase criterii care permit aprecierea profesionalismului cadrului didactic:

- *criteriul obiectiv*: vizează gradul de conformitate cu exigențele profesiei și contribuția personală a cadrului didactic la propria dezvoltare profesională;
- *criteriul subiectiv*: reflectă stabilitatea orientării pedagogice (intenția de a rămâne în profesie), asumarea valorilor specifice domeniului educațional, o percepție pozitivă asupra propriei persoane ca profesionist și satisfacția resimțită în activitatea desfășurată;
- *criteriul procesual*: se referă la utilizarea adecvată a metodelor, tehnologiilor și instrumentelor necesare practicii educaționale;
- *criteriul previzional*: exprimă aspirația de dezvoltare continuă și dorința de avansare în carieră;
- *criteriul învățării creative*: indică disponibilitatea pentru perfecționare permanentă și pentru îmbunătățirea măiestriei pedagogice;
- *criteriul profesional*: privește capacitatea cadrului didactic de a-și menține statutul profesional în raport cu alte domenii ale muncii [12].

Din perspectiva managementului calității în domeniul resurselor umane, V. Andrițchi consideră profesionalismul o „valoare a personalității” care sprijină autoîmplinirea în plan profesional. Autorul arată că profesionalismul cadrelor didactice presupune recunoaștere și susținere instituțională, fiind asociat cu competența demonstrată în îndeplinirea sarcinilor, solidaritatea colegială și o loialitate orientată spre performanță. În această accepțiune, profesorii profesioniști se dedică în mod deplin carierei, se identifică cu specialitatea în care activează și își asumă responsabilitatea morală de a contribui la creșterea calității procesului educațional [2, p. 89].

Observăm din cele relatate mai sus că profesionalismul pedagogic include dimensiuni multiple, de la pregătirea teoretică și practică, la asumarea responsabilităților și aplicarea principiilor etice în activitate, unde carisma contribuie la consolidarea acestui profil profesional, reflectând armonizarea dintre cunoștințe, abilități și manifestări comportamentale pozitive în relația cu elevii.

În interacțiunea educațională, prezența profesorului, modul său de comunicare, comportamentul și capacitatea de a crea conexiuni emoționale devin factori ce determină implicarea activă a elevilor în procesul de învățare. Profesorii cu carismă ajung frecvent să fie apreciați și preferați de către elevi datorită atitudinii pozitive, stilului comportamental echilibrat și capacității lor de a fascina prin farmec personal și liderism educațional. Prin talent pedagogic și disponibilitate afectivă, profesorii carismatici generează un climat sigur, deschis și stimulat, în care elevii se simt confortabil să descopere, să exploreze, să creeze și să se exprime liber [17].

M. Weber identifică două tipuri fundamentale de autoritate socială: *rațional-legală* (formală) și *carismatică* (personală) [apud 3]. Autoritatea formală se întemeiază pe poziția socială, funcția și reguli instituționale stabile, legitimitatea ei fiind asigurată de lege sau tradiție. În contrast, influența carismatică se bazează pe calitățile excepționale ale individului și pe admirația pe care o inspiră.

Autorul explică că autoritatea personală se transmite prin însușiri individuale (inclusiv cunoaștere, expertiză, carismă), în timp ce autoritatea formală este statică și conferită de normele organizației. În educație, aceasta înseamnă că un profesor poate dicta obediență fie ca o consecință a statutului său (diplome, regulament), fie prin atracția personală pe care o exercită asupra elevilor.

Tabelul 1. Autoritate rațional-legală versus influență carismatică în comportamentul profesional al cadrului didactic

Autoritate formală (rațional-legală)	Influență carismatică
Bazată pe poziția socială și regulile instituționale	Bazată pe trăsăturile personale și calitățile excepționale ale liderului
Legitimată conferită de lege, regulament și proceduri formale	Legitimată conferită de devotamentul și admirația elevilor față de profesor
Stabilă și previzibilă (succesiune prin norme și criterii obiective)	Instabilă (depinde de prezența și energia liderului carismatic)
Exemplu: obținerea postului didactic prin concurs și diplome oficiale	Exemplu: influența instructorului care „inspiră” spontan elevii

În timp ce autoritatea rațional-legală asigură organizarea formală a școlii, influența carismatică generează devotament și motivare din partea elevilor. Ambele forme de autoritate pot coexista; un profesor profesionist îmbină cadrul legal (metode structurate) cu elemente personale carismatice (comunicare empatică și plină de încredere) pentru a-și consolida profesionalismul pedagogic. Relația dintre profesor și elev trebuie să fie construită pe baze ferme, menținute la un nivel constant, pentru a asigura un climat educațional marcat de încredere reciprocă [8]. O asemenea relație are un rol major în consolidarea sentimentului de apartenență al elevilor la mediul școlar și la comunitatea

de învățare, iar participarea activă și implicarea lor în procesul educațional sunt favorizate prin integrarea dimensiunilor emoționale, sociale și psihologice, care susțin formarea unor experiențe de învățare autentice [1].

Dintr-o perspectivă filosofică, A. Leigh (2010) evidențiază faptul că autenticitatea carismei pedagogice se manifestă prin comunicarea bazată pe cultura emoțională, comunicare care transformă interacțiunile didactice în provocări intelectuale pline de entuziasm pentru elevi. Comunicarea apare ca una dintre realizările definitorii ale umanității, reprezentând instrumentul prin care se consolidează relațiile interpersonale, se exprimă idei, se transmit emoții, se cultivă apropierea dintre participanții la actul educațional [11].

Comunicarea bazată pe cultura emoțională, promovată în mediul educațional, favorizează apariția unui stil pedagogic carismatic, caracterizat prin armonia dintre comportament expresiv, inteligență emoțională și trăsături de personalitate care îi permit profesorului să atragă și să motiveze elevii, conturându-se ca una dintre cele mai complexe expresii ale competenței emoționale [7].

În sinteza articolului, subliniem faptul că profesionalismul pedagogic capătă profunzime prin integrarea carismei în activitatea didactică. Perspectiva studiilor analizate arată că profesionalismul se construiește prin pregătire continuă, responsabilitate, comportament etic și capacitatea de a integra trăsături de caracter pozitive în relația cu elevii. Carisma devine un element care potențează competențele pedagogice, conferind coerență demersului didactic și oferind profesorului posibilitatea de a genera conexiuni educaționale autentice. Prin îmbinarea dimensiunilor profesionale cu influența carismatică, cadrul didactic reușește să susțină dezvoltarea elevilor și să contribuie la funcționarea stabilă și motivantă a mediului educațional contemporan.

Referințe bibliografice:

1. ALRABAI, F. The role of mixed emotions in language learning and teaching: A positive psychology teacher intervention. *System*. 2022. vol. 107. Id. 102821. ISSN 0346-251X.
2. ANDRIȚCHI, V. Managementul calității în domeniul resurselor umane. *Univers Pedagogic*. 2011, nr.1, pp. 87-94. ISSN 1811-5470.
3. ANTONAKIS, J.; M. FENLEY & S. LIECHTI. Learning charisma: Transform yourself into the person others want to follow. *Harvard Business Review*. Online. 2012, nr. 90(6), pp. 127-130. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22741422/> [accesat 2025-09-11].
4. AURELL, J.; M. AURELL & M. HERRERO. Charisma in the Middle Ages: Theories, Practices, and Representations. *Religiile*. Online. 2024, nr. 15(2):151. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/rel15020151> [accesat 2025-09-01].
5. BLASKOVA, M. et.al. Motivation and charisma of university teachers. *Human resources management and ergonomics*. Online. 2018, vol. 12, no. 1, pp. 21-31. ISSN 1338-4988. Disponibil: https://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2018/2018_1_02.pdf [accesat 2025-09-15].
6. BOLKAN, S. și A. GOODBOY. Communicating Charisma in Instructional Settings. *Indicators and Effects of Charismatic Teaching*. Online. 2014, nr. 62(4), pp. 136-142. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/87567555.2014.956039> [accesat 2025-09-22].
7. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
8. HAGENHAUERR, G. & S. VOLET. Teacher-student relationships at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*. 2014, nr. 40(3), pp. 370-388. ISSN 0305-4985.
9. HUANG, Y.C. & S.H. LIN. Assessment of charisma as a factor in effective teaching. *Educational Technology & Society*. 2014, nr. 17(2), pp. 284-295. ISSN 1176-3647.

10. KELLER, M.-M, et.al. Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educ Psychol Rev.* Online. 2016, nr. 28(4), pp.743-769. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y> [accesat 2025-10-03].
11. LEIGH, A. *Carisma – cum să faci o impresie puternică și durabilă*. București: Trei, 2010. 272 p. ISBN 978-973-707-407-2.
12. PERLIMAN, V. Profesionalismul cadrului didactic – de la competență la performanță profesională didactică în parcurgerea traseului de profesionalizare a carierei didactice. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. Online. 2022, nr.9 (159), pp. 75-80. Disponibil: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7407946> [accesat 2025-10-01].
13. PRODAN, A. *Managementul resurselor umane*. Ghid de practică. Disponibil: <https://www.feaa.uaic.ro/doc/l2/ap/mru.pdf> [accesat 2025-09-01].
14. QARDAKU, N.G. The Need for Inspirational (Charismatic) Teachers in Today's Classrooms. *European Journal of Multidisciplinary Studies*. 2019, nr. 4(3), pp. 77-83.
15. ROȘCA, C. *Liderul transformațional-charismatic*. București: Tritonic, 2015. 316 p. ISBN 978-606-749-085-5.
16. SAMMONS, P. *Inspiring teachers: perspectives and practices*. Summary report. Highbridge House, 2014. 55 p. ISBN 978-1-909437-52-4. Disponibil: <https://edtlive.b-cdn.net/livenew/media/omsjwdef/inspiring-teachers-perspectives-and-practices.pdf> [accesat 2025-09-15].
17. SAROYAN, S. The Close Relationship between Teacher Charisma and Effective Teaching. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*. Online. 2024, nr. 11(2), pp. 30-45. Disponibil: <https://doi.org/10.24234/miopap.v11i2.30> [accesat 2025-09-19].

CZU 376.112.4

DEZVOLTAREA REZILIENȚEI CADRELOR DIDACTICE DE SPRIJIN ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

**Lilia NACAI, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3102-0963>

Abstract: *The development of resilience among support teachers is essential for maintaining professional and emotional balance in inclusive education. This study examines the evolution of the resilience concept, from risk- and protection-focused approaches to contemporary dynamic and systemic models, highlighting the role of personal resources and social and institutional support. In practice, resilience involves emotional self-regulation, cognitive flexibility, social support, goal-oriented engagement, and transforming challenging experiences into opportunities for professional growth. Donders' approach provides a practical framework for identifying internal resources, understanding risk and protective factors, and developing personalized coping strategies. Emotional resilience, as a learned and cultivated process, is a central condition for the efficiency and sustainability of support teachers' work in inclusive settings.*

Keywords: *resilience, support teachers, inclusive education, professional development, social support.*

În contextul educației incluzive, dezvoltarea rezilienței cadrelor didactice de sprijin reprezintă un element esențial pentru menținerea echilibrului profesional și emoțional. Etimologic, termenul *reziliență* provine din verbul latin *resilire* – „a sări înapoi” sau „a reveni” – sens care, în plan psihologic, descrie capacitatea persoanei de a face față adversităților și de a-și reconfigura resursele pentru a continua funcționarea eficientă. Inițial asociat domeniilor fizicii și ingineriei, unde desemna proprietatea materialelor de a

reveni la forma inițială, conceptul a fost extins în științele umane pentru a explica modul în care oamenii își reconstruiesc echilibrul după situații de stres, presiune sau traumă [1].

Pentru cadrele didactice de sprijin, reziliența nu înseamnă doar gestionarea stresului zilnic, ci și capacitatea de a răspunde constructiv la provocările specifice educației incluzive: diversitatea nevoilor elevilor, adaptarea curriculumului, colaborarea cu familiile și cu echipele multidisciplinare, precum și menținerea motivației într-un context adesea solicitant. Astfel, reziliența devine o resursă profesională indispensabilă.

Evoluția cercetărilor privind reziliența arată că aceasta este un proces dinamic, influențat atât de resursele personale ale individului, cât și de factorii de protecție din mediul profesional și social. Tabelul următor sintetizează contribuțiile unor autori care au modelat înțelegerea contemporană a conceptului. Perspectivile lor sunt utile și oferă o bază teoretică semnificativă pentru înțelegerea modului în care cadrele didactice de sprijin pot dezvolta strategii eficiente de adaptare. Fiecare definiție evidențiază o dimensiune esențială – de la rolul factorilor de protecție (Rutter), la importanța contextului social (Masten), până la procesele psihologice implicate (American Psychological Association). Aceste perspective contribuie la conturarea unui profil al cadrului de sprijin rezilient, capabil să gestioneze stresul profesional, să se adapteze cerințelor educației incluzive și să mențină un climat pozitiv în relația cu elevii și familiile acestora [7].

Tabelul 1. Evoluția conceptului de reziliență – aspecte relevante pentru cadrele didactice de sprijin

Autor	Definiții ale rezilienței	Relevanța pentru cadrele didactice de sprijin
N. Garmezy, 1970	Reziliența este o caracteristică individuală care permite individului să gestioneze eficient stresul și să se adapteze contrar riscului psihosocial la care sunt expuși	Evidențiază importanța abilităților personale ale cadrului didactic de sprijin: gestionarea emoțiilor, menținerea calmului, adaptarea la situații neașteptate și menținerea performanței profesionale.
E. Werner, 1982	Presupune abilitatea copiilor de a se dezvolta armonios în ciuda unor condiții de viață dificile, cu sprijin din partea mediului familial și social	Sublinează rolul colaborării cu familia și comunitatea în sprijinirea elevilor.
M. Rutter, 1985	Implică interacțiunea dintre factorii de risc și cei de protecție, care facilitează adaptarea pozitivă în condiții de adversitate.	Cadrele didactice de sprijin pot reduce riscurile (stres, supraîncărcare, comportamente dificile) și pot întări factorii de protecție (colaborare, mentorat, suport instituțional, rutine de lucru clare).
A. Masten, 1990	Nu reprezintă doar o calitate a individului, ci este rezultatul combinației dintre o serie de influențe precum cele sociale, educaționale și familiale care susțin evoluția pozitivă a unei persoane.	Contextualizează reziliența ca o abilitate care poate fi învățată, utilă cadrelor didactice de sprijin pentru a dezvolta strategii adaptative în clasă, mai ales în situații complexe, cu elevi cu cerințe educaționale speciale.
B. Benard, 1991	Cuprinde un set de caracteristici individuale care permit copiilor să depășească obstacolele prin implicare și relații pozitive.	Sublinează rolul școlii în susținerea profesorilor: politici incluzive eficiente, leadership empatic, acces la resurse și formare continuă.
S. Luthar, 2003	Este un proces dinamic prin care ființa umană se adaptează eficient din punct de vedere emoțional la situațiile stresante, beneficiind de sprijin social	Arată că cadrele didactice de sprijin au nevoie de rețele de sprijin profesional, supervizare și colaborare constantă.

A. Masten, 2007	Reziliența reprezintă capacitatea sistemelor psihologice și sociale dinamice de a rezista la factori perturbatori și de a se recupera eficient, fără a fi observate modificări negative semnificative.	Sublinează rolul școlii în susținerea cadrelor didactice de sprijin r: politici incluzive eficiente, leadership empatic, acces la resurse și formare continuă.
F.C. Nucifora et al., 2012	Presupune abilitatea unui individ de a gestiona stresul produs de evenimente critice, menținându-și echilibrul psiho-emoțional.	Subliniază importanța autoreglării emoționale, accentuând rolul strategiilor de gestionarea stresului, astfel, cadrele didactice de sprijin pot preveni acumularea stresului menținând un climat educațional sigur și stabil.
C. Panter Brick & J. Leckman, 2013	Presupune activarea și utilizarea resurselor biologice, psihosociale, culturale și structurale pentru menținerea echilibrului personal.	Cadrele didactice pot apela la resurse interne (autoeficacitate) și externe (echipa educațională, comunitatea).
D. Cicchetti, 2013	Este un proces complex, aflat în continua evoluție care presupune adaptarea pozitivă contrar expunerii la factori de risc precum: adversități severe, stres cronic sau traume profunde.	Relevă că cadrele didactice de sprijin își dezvoltă reziliența progresiv, pe măsură ce acumulează experiență și strategii eficiente.
American Psychological Association, 2014	Reziliența este o reacție normală a oamenilor sănătoși care implică un proces ce asigură depășirea traumelor, tragediilor sau stresurilor majore.	Normalizează dificultățile emoționale din activitatea cadrelor de sprijin și accentuează nevoia de autoîngrijire.
J. Acosta et al., 2017	Este descrisă ca fiind capacitatea unui sistem dinamic de a anticipa, de a face față și de a se adapta eficient și constructiv în fața schimbărilor majore.	Cadrele didactice de sprijin se pot axa pe flexibilitate și planificare anticipată în situații imprevizibile din clasă.
M. Ungar, 2018	Este capacitatea prin care un individ își adaptează reacțiile față de condițiile nefavorabile, astfel încât funcționarea eficientă și succesul să fie menținute	Încurajează personalizarea strategiilor de intervenție și adaptarea la diversitatea elevilor.
A. Feder et al., 2019	Este un proces psihologic adaptativ care permite funcționarea sănătoasă și echilibrată în fața unor traume sau stresuri majore.	Relevă necesitatea formării /dezvoltării în tehnici de reglare emoțională și gestionare a stresului profesional.
American Psychological Association, 2021	Reziliența implică anumite procese psihologice învățate care sprijină echilibrarea emoțională și comportamentală după o experiență neplăcută.	Justifică integrarea programelor de formare și dezvoltare emoțională în pregătirea cadrelor didactice de sprijin.
L. E. MillerGraff & E. M. Cummings, 2022	Reziliența emoțională este capacitatea de a regla emoțiile și comportamentele în fața stresului sau traumei, astfel încât sănătatea psihosocială să fie menținută în timp.	Direct legat de gestionarea comportamentelor distructive și menținerea unui climat pozitiv în clasă.
S. Southwick & D. Charney, 2023	Reziliența este capacitatea activă de a accepta, de a procesa și de a integra adversitatea, păstrând echilibru psihologic.	Ajută cadrele didactice de sprijin să transforme provocările în oportunități de creștere profesională și personală.

Cercetările din domeniu arată că reziliența poate fi abordată ca proces, capacitate, rezultat adaptativ sau fenomen în interacțiune cu mediul (Anaut, 2005). În cazul cadrelor didactice de sprijin, aceste perspective se regăsesc în modul în care profesorii:

- gestionează presiunea emoțională asociată muncii cu elevi cu CES;
- utilizează strategii de coping adaptative;
- activează resursele personale, instituționale și comunitare;
- transformă experiențele dificile în surse de creștere profesională;

- își mențin stima de sine, încrederea în abilitățile profesionale și motivația intrinsecă;
- colaborează cu alți profesioniști pentru a construi un mediu incluziv eficient.

Pentru a consolida aceste capacități, literatura de specialitate (American Psychological Association, 2002; 2012) identifică o serie de componente esențiale ale rezilienței care se aplică direct în activitatea cadrelor didactice de sprijin:

- orientarea spre scopuri semnificative (ex. progresul elevilor, incluziunea reală);
- flexibilitatea cognitivă și adaptarea strategiilor didactice;
- capacitatea de reglare emoțională în situații tensionate;
- menținerea unei atitudini pozitive față de viitorul profesional;
- sprijin social și colaborare cu colegii, specialiștii și familiile;
- acțiune constructivă în ciuda incertitudinilor;
- dezvoltarea personală prin reflecție asupra experiențelor dificile [4].

Aceste componente sunt fundamentale într-un mediu educațional în care cadrele didactice de sprijin sunt adesea expuse la stres constant, cerințe multiple și relații complexe. Totodată, factorii de protecție – precum climatul școlar pozitiv, comunicarea eficientă în echipă, recunoașterea profesională și formarea continuă – pot susține formarea unei personalități reziliente, capabile să gestioneze cu succes provocările educației incluzive.

Abordarea lui Donders privind reziliența pune accent pe înțelegerea profundă a resurselor interne ale persoanei, a factorilor care susțin adaptarea eficientă și a mecanismelor prin care individul transformă situațiile stresante în oportunități de creștere profesională și emoțională. Din această perspectivă, utilizarea cadrului conceptual al lui Donders oferă cadrelor didactice de sprijin o serie de direcții clare pentru consolidarea rezilienței [6]:

- *Identificarea factorilor cheie și a punctelor forte* – dezvoltarea rezilienței începe cu recunoașterea propriilor resurse: autoreglarea emoțională, optimismul realist, capacitatea de rezolvare a problemelor și stabilirea unor relații sănătoase. Această etapă devine un fundament pentru construirea unor strategii personalizate care valorifică: propriile abilități emoționale, stilul cognitiv, resursele sociale existente. Pentru cadrele didactice de sprijin, acest lucru înseamnă consolidarea unor competențe precum gestionarea tensiunilor, menținerea calmului în situații provocatoare și dezvoltarea unui gândire flexibilă;
- *Conștientizarea factorilor de risc și de protecție* – Donders subliniază importanța înțelegerii contextului personal și profesional, identificând factorii care cresc vulnerabilitatea, precum și cei care susțin adaptarea eficientă. Prin această abordare, cadrele didactice pot: recunoaște sursele principale de stres (ex. încărcătura emoțională, lipsa timpului, dificultăți în colaborare); activa factorii de protecție (sprijin instituțional, relații colegiale, rutine de autoreglare); dezvolta modalități funcționale de coping. Conștientizarea acestor dimensiuni îi ajută pe profesori să își ajusteze comportamentele și să își optimizeze mediul de lucru, ceea ce consolidează reziliența;
- *Orientarea spre dezvoltare* – în viziunea lui Donders, reziliența nu reprezintă doar o trăsătură, ci un proces continuu de învățare și transformare. Astfel, cadrele

didactice de sprijin sunt încurajate să își formuleze obiective clare de creștere profesională și personală. Acest proces poate include: dezvoltarea abilităților de gestionare a conflictelor; exersarea flexibilității în situații neprevăzute; îmbunătățirea comunicării asertive; cultivarea stăpânirii emoționale. Prin această perspectivă, abordarea lui Donders sprijină definirea unor planuri realiste și aplicabile pentru consolidarea rezilienței în contextul educației incluzive;

- *Legătura cu practica profesională* – un aspect important al modelului lui Donders este orientarea sa aplicativă. El pornește de la premisa că reziliența se dezvoltă în mod autentic prin confruntarea directă cu provocările profesionale.

Conform lui Donders (2020), reziliența este un fenomen complex, în care acceptarea trecutului, atitudinea bazată pe puncte forte și stima de sine contribuie la o funcționare sănătoasă. Aplicat în domeniul educației incluzive, acest model sugerează că profesorii de sprijin pot dezvolta o reziliență solidă dacă:

- lucrează într-un mediu colegial de încredere;
- beneficiază de autonomie profesională și resurse adecvate;
- au oportunități de formare;
- sunt încurajați să reflecteze asupra propriilor reușite și dificultăți;
- se simt parte a unei comunități profesionale care le susține misiunea.

Indiferent de contribuția fiecărei perspective teoretice, un considerent esențial este faptul că reziliența emoțională poate fi învățată și cultivată prin intervenții asupra factorilor interni. Astfel, exersarea abilităților de relaționare, dezvoltarea autoeficacității, dobândirea unui locus de control intern și setarea unor obiective realiste, dar stimulative, pot consolida capacitatea cadrelor didactice de a face față provocărilor profesionale. Deși există și elemente genetice și factori temperamentalii care influențează predispoziția la reziliență, aceștia nu determină în mod irevocabil această capacitate.

Un alt aspect important este contextualitatea rezilienței: eforturile de coping trebuie adaptate situației și domeniului afectat. Cultivarea rezilienței în fața evenimentelor aversive contribuie direct la dezvoltarea psihologică și emoțională a cadrelor didactice de sprijin, facilitând gestionarea stresului și menținerea echilibrului profesional [4].

Caracteristici ale persoanelor reziliente. Reziliența nu este o trăsătură binară – sau o ai sau nu o ai – ci se manifestă la niveluri diferite, în funcție de abilitatea individului de a face față stresului. Totuși, cercetările identifică câteva caracteristici cheie ale persoanelor cu un nivel ridicat de reziliență emoțională:

- *Conștientizarea emoțională* – capacitatea de a recunoaște și înțelege propriile emoții, precum și sentimentele celorlalți, ceea ce facilitează autocontrolul și reacțiile adecvate în situații tensionate;
- *Perseverența* – orientarea spre acțiune și menținerea efortului în atingerea obiectivelor, chiar în fața obstacolelor;
- *Locusul de control intern* – credința că individul poate influența evenimentele din viața sa, ceea ce favorizează proactivitatea și reducerea stresului;
- *Optimismul* – capacitatea de a vedea aspectele pozitive și de a avea încredere în propriile resurse, transformând dificultățile în oportunități de creștere;
- *Sprijin social* – recunoașterea valorii relațiilor și capacitatea de a solicita și primi ajutor din partea familiei, colegilor și comunității profesionale;

- *Simțul umorului* – abilitatea de a aborda dificultățile cu umor, ceea ce permite schimbarea perspectivei asupra problemelor și reducerea impactului stresului asupra organismului;
- *Perspectiva largită* – capacitatea de a învăța din greșeli, de a percepe obstacolele ca provocări și de a găsi sens în experiențele dificile;
- *Spiritualitatea sau valorile personale* – un set de convingeri sau principii care susțin adaptarea emoțională și oferă un cadru de sens pentru experiențele profesionale și personale [1].

În contextul educației incluzive, aceste competențe și trăsături devin esențiale pentru cadrele didactice de sprijin, care se confruntă zilnic cu situații complexe, stres emoțional și responsabilități multiple. Dezvoltarea conștientă a rezilienței permite nu doar gestionarea mai eficientă a stresului, ci și transformarea provocărilor profesionale în oportunități de dezvoltare și creștere profesională, contribuind la menținerea echilibrului psihologic și la performanța educațională.

În concluzie, dezvoltarea rezilienței cadrelor didactice de sprijin este un proces multidimensional, esențial pentru calitatea educației incluzive. Aceasta presupune atât consolidarea resurselor personale, cât și crearea unui mediu educațional favorabil care să susțină echilibrul emoțional și profesional al profesorilor.

Referințe bibliografice:

1. BODRUG-LUNGU, Valentina și Viorica REABOI-PETRACHI. *Reziliența psiho-emoțională a cadrelor didactice în contextul crizei umanitare*. Ghid pentru profesori. Chișinău, 2023.
2. CÂRDEI, Paraschiva-Alina. Reziliența emoțională în timp și teorie. *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2025, nr. 2(40), pp. 153-162. ISSN 1857-0623..
3. CONSTANTIN-EDMOND, Cracsner, Gherghinescu, Ruxanda. Reziliența – proces și reziliența – produs în mica școlaritate. // *Revista de psihologie*, 2015, nr. 4, p. 245–256.
4. DUBAYOVÁ, Tatiana; Hedviga HAFIČOVÁ; Tímea-Kovács CEGLEDI; Edina PETROV; Bordás BOGLÁRKA; Andrea BEREI și Emese BEÁTA. *Dezvoltarea rezilienței*. Manual de bune practici.
5. MAIDANIUC-CHIRILĂ, Teodora. *Rolul rezilienței psihologice în cazul experimentării situației de bullying la locul de muncă*. Lucrare realizată în cadrul proiectului „Inovare și dezvoltare în structurarea și reprezentarea cunoașterii prin burse doctorale și postdoctorale”. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/283010251_Rolul_rezilienței_psihologice_in_cazul_experimentării_situației_de_bullying_la_locul_de_munca [accesat 2025-09-28].
6. PETROV, Edina; Bordás BOGLÁRKA; Tímea-Kovács CEGLEDI; Andrea BEREI; Emese BEÁTA, Hedviga HAFIČOVÁ și Tatiana DUBAYOVÁ. *Manual metodologic pentru formare în domeniul rezilienței*. Chișinău, 2022. ISBN 978-615-01-5965-2.
7. RACU, Iulia și Elena GRACHILA-GHERAS. Abordări teoretice ale rezilienței în psihologie. In: *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования: III международная научно-практическая конференция*.

**SISTEM DE EXERCIȚII LA LIMBA ROMÂNĂ PENTRU VALORIFICAREA
MANUALULUI DE LIMBA ROMÂNĂ ÎN SCOPUL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI
EMOȚIONALE LA ELEVII DIN CLASA A IV-A**

**Carmen-Daniela OLARIU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară pentru învățământul primar,
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Rădăuți, Suceava, România
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0376-7853>**

Abstract: *The article aims to highlight the importance of intentionally integrating the emotional dimension into the teaching and learning process of the Romanian language in primary education, by capitalizing on the content of school textbooks. Starting from the role of linguistic and literary education in shaping the pupil's personality, the study argues for the need of a coherent system of exercises designed to stimulate empathy, emotional self-regulation, self-awareness, and socio-emotional skills. Thus, the paper proposes a methodological model based on representative texts from fourth-grade textbooks and on interactive activities that foster reflection on emotions, assertive communication, and affective language expression.*

Keywords: *emotional intelligence, language education, didactic exercises, school textbook, empathy, affective expression.*

În ultimele decenii, educația s-a aflat într-un proces complex de reconceptualizare, în care accentul s-a deplasat de la achiziția mecanică de cunoștințe spre formarea de competențe și spre dezvoltarea integrală a personalității elevului. Printre dimensiunile esențiale ale acestui proces se numără inteligența emoțională, înțelegând ca abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții și pe ale celorlalți. În contextul actual al învățământului primar, disciplina Limba și literatura română se dovedește un spațiu privilegiat pentru cultivarea acestor competențe, întrucât oferă situații autentice de comunicare, reflecție și exprimare afectivă.

Inteligența emoțională, concept popularizat de Daniel Goleman, include competențe precum autocunoașterea, autoreglarea, motivația, empatia și abilitățile sociale [8, p. 47]. Aceste dimensiuni sunt indispensabile formării unui individ echilibrat, capabil să comunice eficient și să colaboreze armonios în comunitate. În mediul școlar, ele se traduc prin comportamente prosociale, capacitate de cooperare, toleranță și adaptabilitate emoțională.

În România, programele școlare pentru ciclul primar promovează, la nivel declarativ, formarea competențelor-cheie europene, printre care se regăsesc și competențele sociale și civice, precum și competențele de sensibilitate culturală și expresie emoțională. Totuși, implementarea practică a acestor obiective rămâne adesea limitată la activități extracurriculare, nefiind suficient integrată în disciplinele de bază. Limba română, prin caracterul său interdisciplinar și expresiv, permite însă o valorificare sistematică a conținuturilor pentru dezvoltarea inteligenței emoționale – condiția fiind existența unui sistem coerent de exerciții și a unei abordări metodice deliberate.

De regulă, exercițiile din manualele actuale se concentrează pe dezvoltarea competențelor de comunicare lingvistică – citirea corectă, înțelegerea textului,

redactarea, utilizarea corectă a normelor gramaticale. Cu toate acestea, dimensiunea afectivă a limbajului, la fel ca valențele emoționale ale textului literar, sunt rareori explorate în mod explicit. În consecință, elevul rămâne un receptor cognitiv al textului, fără a fi ghidat spre reflecția asupra emoțiilor proprii sau ale personajelor.

Cercetările pedagogice recente subliniază că învățarea eficientă este profund dependentă de starea emoțională a elevului [14, p. 92]. Emoțiile pozitive facilitează receptarea, memoria și motivația, în timp ce emoțiile negative pot inhiba învățarea. Din această perspectivă, lecțiile de limba română devin un context ideal pentru exerciții de recunoaștere, verbalizare și reglare emoțională, prin intermediul textelor narative, descriptive sau poetice.

În plus, elevii de clasa a IV-a se află într-o etapă psihologică în care se conturează identitatea socială și empatia morală. Înțelegerea trăirilor personajelor din textele literare – cum ar fi tristețea lui Nică în „Amintiri din copilărie” sau sensibilitatea față de natură din „Puiul” – poate contribui la dezvoltarea sensibilității morale și afective.

Demersul are, astfel, un caracter aplicativ și formativ, propunând o modelare metodologică a practicii didactice, care să transforme lecțiile de limba română într-un spațiu al dialogului emoțional și al reflecției interioare.

În acest sens, este important de subliniat că educația emoțională nu substituie educația cognitivă, ci o completează, conferindu-i profunzime și relevanță. După cum afirmă C. Cuceș, „educația integrală trebuie să vizeze omul în totalitatea sa – minte, inimă, voință” [6, p. 113]. Așadar, manualul școlar nu este doar un instrument de transmitere a cunoștințelor, ci și un mediator afectiv între elev și lume, între text și viață.

Prin urmare, proiectarea unui sistem de exerciții la limba română orientat spre inteligența emoțională presupune: identificarea dimensiunilor emoționale ale textului, formularea sarcinilor de învățare care solicită exprimarea trăirilor și stimularea empatiei și a autoreflexiei prin activități de comunicare.

În contextul paradigmelor educaționale contemporane, inteligența emoțională este privită ca un fundament indispensabil al dezvoltării personalității umane, alături de inteligența cognitivă și cea socială. Ea nu reprezintă doar o dimensiune afectivă a cunoașterii, ci o competență complexă care influențează modul în care individul percepe, interpretează și reacționează la realitatea umană și culturală. În spațiul educațional, dezvoltarea inteligenței emoționale constituie o condiție esențială pentru atingerea performanței, pentru cultivarea relațiilor interpersonale armonioase și pentru consolidarea echilibrului interior al elevului.

Conceptul de inteligență emoțională a fost introdus în literatura de specialitate în anii '90, prin cercetările lui Peter Salovey și John Mayer, fiind ulterior popularizat și aprofundat de Daniel Goleman, care a oferit o perspectivă integratoare asupra legăturii dintre emoții, gândire și comportament [10, p. 35]. În accepțiunea acestuia, inteligența emoțională presupune capacitatea de a recunoaște propriile emoții și pe ale celorlalți, de a le înțelege semnificația, de a le gestiona într-un mod constructiv și de a le utiliza în procesele decizionale și relaționale.

În pedagogie, această perspectivă se traduce prin nevoia de a depăși modelul instructiv centrat exclusiv pe rațiune și achiziție cognitivă, în favoarea unei educații integrale care să includă dimensiunea afectivă, morală și socială. După cum subliniază Ioan Cerghit, actul didactic nu poate fi redus la o simplă transmitere de informații, ci

trebuie să constituie o formă de comunicare umană autentică, un proces de influență reciprocă între educator și educat [2, p. 26]. Astfel, lecția de limba română devine un spațiu de dialog interior și exterior, un loc în care cuvântul nu doar informează, ci și transformă, trezind emoții, reflecții și sensuri.

Educația lingvistică și literară are o misiune complexă în formarea inteligenței emoționale, întrucât limbajul este instrumentul prin care emoțiile devin conștiente și comunicabile. Fără cuvânt, trăirile rămân difuze, neordonate, neexprimate. În momentul în care elevul învață să denumească o emoție, să o exprime și să o argumenteze, el face un pas decisiv spre autocunoaștere și autoreglare. Limba devine, astfel, nu doar un vehicul al gândirii, ci și un mediator între interioritatea afectivă și realitatea socială.

Literatura pentru copii, prezentă în manualele clasei a IV-a, reprezintă un teren fertil pentru dezvoltarea competențelor emoționale. Textele narative, poetice sau descriptive îi introduc pe elevi într-un univers valoric, moral și afectiv, în care pot recunoaște emoțiile fundamentale – bucuria, tristețea, frica, compasiunea sau curajul – în situații de viață accesibile vârstei lor. Prin reflecția asupra comportamentului personajelor, elevii sunt ghidați către o înțelegere empatică a celuilalt, dar și către o evaluare morală a propriilor reacții. Așa cum arată Elena Joița, educația emoțională nu se realizează prin discurs moralizator, ci prin trăirea estetică și reflecția interioară stimulată de text [12, p. 41].

Manualul de limba română nu trebuie perceput exclusiv ca un suport didactic, ci ca o construcție curriculară care conține un potențial formativ profund. Textele alese, structura exercițiilor, succesiunea tematică și activitățile propuse pot favoriza dezvoltarea inteligenței emoționale atunci când sunt abordate dintr-o perspectivă integratoare. În acest sens, cadrul didactic are rolul de mediator afectiv, ghidând elevul în descoperirea sensurilor emoționale și morale ale experienței estetice.

Dimensiunea emoțională a învățării este susținută și de teoriile neuroștiințifice contemporane, care confirmă că procesele cognitive și cele afective sunt interdependente. Antonio Damasio, în lucrările sale despre neurologia emoțiilor, a demonstrat că raționamentul decizional și învățarea eficientă depind de integrarea trăirilor emoționale în mecanismele cognitive [7, p. 78]. Într-un cadru didactic lipsit de afectivitate, elevul poate acumula informații, dar nu reușește să le internalizeze în mod autentic.

De aceea, educația emoțională în cadrul disciplinei Limba Română nu se reduce la o serie de activități izolate, ci trebuie să fie o atitudine pedagogică permanentă, care se manifestă prin tonul comunicării, prin tipul de întrebări adresate elevilor, prin disponibilitatea de a asculta, de a interpreta și de a empatiza cu răspunsurile acestora.

La nivel curricular, manualul oferă oportunități diverse pentru antrenarea competențelor emoționale. Textul literar poate fi folosit ca prilej de introspecție, prin exerciții care îi solicită elevului să identifice emoțiile trăite de personaje, să relateze situații similare din propria experiență sau să imagineze finaluri alternative. Poezia poate deveni un spațiu al expresiei afective, al sensibilității față de frumusețea limbajului, iar descrierea naturii – un moment de conexiune cu propriul univers interior. Astfel, inteligența emoțională nu se formează prin explicație, ci prin experiență, prin trăirea conștientă a emoțiilor în contexte educaționale semnificative. Profesorul de limba română devine, în această viziune, un regizor al emoțiilor pozitive, capabil să creeze situații de învățare care cultivă empatia, solidaritatea și bucuria de a comunica.

Cadrul teoretic al prezentului studiu susține ideea că dezvoltarea inteligenței emoționale nu poate fi desprinsă de dezvoltarea competențelor lingvistice, deoarece ambele se bazează pe același mecanism de simbolizare și interpretare a realității. Cuvântul este purtător de emoție, iar emoția, la rândul ei, conferă sens cuvântului. Prin urmare, educația lingvistică devine educație emoțională în măsura în care limbajul este folosit ca instrument al reflecției interioare și al comunicării autentice.

În formarea elevilor de vârstă școlară mică, limba română oferă cadrul ideal pentru exersarea acestor competențe, deoarece ea cuprinde activități variate – citire, comunicare orală, redactare, exprimare creativă – care pot fi adaptate pentru a stimula conștientizarea și gestionarea emoțiilor. După cum observă Maria Radu, lecția de limba română este o „mică scenă a vieții interioare”, în care elevul învață să își recunoască sentimentele și să le exprime în mod adecvat [16, p. 102].

Manualul școlar reprezintă o sinteză curriculară a concepției despre educație, cultură și formarea personalității elevului. El nu este doar un instrument de transmitere a informației, ci și un mijloc de orientare valorică, de sensibilizare estetică și de stimulare a reflecției interioare. În cazul disciplinei Limba și literatura română, manualul are o dublă funcție: cognitivă și formativă, pentru că prin intermediul limbii elevul dobândește nu doar deprinderi lingvistice, ci și o înțelegere afectivă a lumii.

În clasa a IV-a, elevul se află la o vârstă de echilibru între copilăria mică și începutul preadolescenței, perioadă în care inteligența emoțională se structurează progresiv. Manualul de limba română, prin varietatea textelor literare și nonliterare, prin activitățile de interpretare și prin temele de comunicare, oferă oportunități esențiale pentru formarea competențelor emoționale. În paginile sale se regăsesc situații de viață, conflicte morale, trăiri interioare, reacții și decizii, toate prezentate într-o formă artistică accesibilă vârstei copilului.

Textele literare selectate pentru clasa a IV-a, precum cele ale lui Ion Creangă, Emil Gârleanu, Otilia Cazimir, Octavian Goga sau Mihai Eminescu, se remarcă prin bogăția trăirilor afective și prin mesajele etice implicite. Ele oferă cadrul ideal pentru dezvoltarea empatiei, a compasiunii și a sensibilității morale. Lectura fragmentului din Amintiri din copilărie permite elevului să retrăiască emoțiile inocenței, ale curiozității și ale bucuriei simple de a descoperi lumea, dar și să reflecteze asupra greșelilor și consecințelor, dezvoltând astfel o formă incipientă de autocunoaștere. Povestirea Puiul de Emil Gârleanu deschide calea spre empatia față de suferința celuilalt, cultivând respectul pentru viață și responsabilitatea afectivă față de ființele din jur. Poezia Somnoroase păsărele de Mihai Eminescu aduce o atmosferă de liniște și interioritate, favorabilă meditației asupra relației dintre om și natură.

Manualul de limba română devine, în această perspectivă, un spațiu simbolic în care elevul își confruntă propriile trăiri cu cele ale personajelor, învață să le recunoască, să le verbalizeze și să le integreze într-o viziune mai largă asupra lumii. După cum observă Mircea Miclea, învățarea autentică este o formă de autotransformare, un proces în care conținutul devine trăire, iar trăirea se convertește în cunoaștere [13, p. 58]. Într-o lecție de limba română construită cu intenționalitate emoțională, fiecare text poate fi un prilej de formare a sensibilității și a capacității de introspecție.

Rolul formativ al manualului este consolidat și prin activitățile de comunicare propuse. Exercițiile de exprimare orală sau scrisă care solicită descrierea emoțiilor,

evocarea de experiențe personale sau exprimarea opiniei asupra unei situații literare contribuie la dezvoltarea limbajului emoțional. Copilul învață să pună nume stărilor sufletești, să le explice cauzele și să le înțeleagă sensul moral. Această verbalizare a afectelor are un rol terapeutic și educativ, pentru că transformă emoțiile difuze în forme conștiente de gândire.

În același timp, manualul creează contexte pentru interacțiunea emoțională în grup. Activitățile de discuție, dramatizare sau colaborare favorizează cooperarea și empatia socială. În astfel de situații, elevii învață să asculte, să respecte opiniile celorlalți și să-și controleze reacțiile impulsive. Aceste abilități, cultivate în mod repetat, se înscriu în sfera inteligenței emoționale sociale, definind capacitatea de a relaționa pozitiv și de a construi relații armonioase.

În procesul didactic, profesorul are rolul decisiv de a valorifica acest potențial formativ al manualului. Cartea de limba română nu acționează autonom, ci prin intermediul cadrului didactic, care transformă textul în experiență de învățare. Atitudinea profesorului, tonul vocii, disponibilitatea de a asculta și a încuraja exprimarea liberă sunt factori care influențează intensitatea emoțională a actului educativ. După cum afirmă Constantin Cuciș, educația este o formă de comunicare afectivă și morală, o întâlnire între sensibilități, nu doar un transfer de cunoștințe [6, p. 94].

Manualul, folosit în acest mod, devine un spațiu de cultivare a empatiei și a autorefecției. Prin lectura activă, elevul învață să se pună în locul personajelor, să anticipeze reacții, să interpreteze comportamente și să le compare cu propriile valori. Prin scrierea reflexivă, copilul își exprimă emoțiile, își clarifică gândurile și își dezvoltă limbajul interior. Prin dialogul cu colegii, își exersează capacitatea de a asculta, de a accepta diferențele și de a exprima acordul sau dezacordul într-un mod respectuos.

Valențele educației emoționale sunt vizibile mai ales atunci când manualul este abordat dintr-o perspectivă estetică, nu doar informativă. Literatura devine un instrument de formare morală și afectivă atunci când elevul este condus să perceapă frumosul, să trăiască emoția și să o transpună în propria experiență. Într-o epocă dominată de tehnologizare și comunicare superficială, reîntoarcerea la textul literar ca formă de introspecție emoțională reprezintă o miză esențială pentru educația de astăzi.

Manualul de limba română pentru clasa a IV-a oferă, așadar, nu doar conținuturi lingvistice, ci și o structură de valori, atitudini și emoții. Prin activitățile sale, el poate fi transformat într-un adevărat instrument de alfabetizare emoțională, în măsura în care profesorul proiectează exerciții care favorizează conștientizarea, exprimarea și reglarea emoțiilor. După cum remarcă Dumitru Cristea, educația pentru inteligență emoțională se realizează prin cultivarea sensibilității, prin dialog interior și prin contactul autentic cu valorile umane [5, p. 67].

În esență, manualul de limba română nu doar transmite o cultură lingvistică, ci formează o cultură a inimii. El poate fi privit ca un text deschis, în care elevul descoperă nu doar sensuri semantice, ci și sensuri existențiale. În măsura în care cadrul didactic valorifică această dimensiune, manualul devine un partener de formare afectivă, un mijloc de construcție a sinelui emoțional și un instrument de echilibru interior pentru copilul aflat în formare.

Construcția unui sistem de exerciții destinat dezvoltării inteligenței emoționale la elevii de clasa a IV-a presupune o viziune pedagogică integratoare, care să îmbine

dimensiunea cognitivă a învățării limbii române cu cea afectivă, estetică și morală. Manualul de limba română oferă un cadru curricular stabil, dar eficiența formativă a acestuia depinde de capacitatea profesorului de a proiecta activități didactice care să transpună experiența lingvistică în experiență emoțională. Exercițiile devin, astfel, instrumente de conștientizare și expresie a trăirilor, de înțelegere a relațiilor umane și de dezvoltare a empatiei prin intermediul cuvântului.

Sistemul propus se sprijină pe ideea că limbajul nu este un simplu mijloc de comunicare, ci un vehicul al emoțiilor și un instrument de autodezvăluire. Cuvintele pot vindeca, pot liniști, pot crea conexiuni și pot da sens lumii interioare a copilului. În contextul educației primare, exercițiile de limba română pot fi transformate în experiențe afective autentice atunci când elevul este invitat să exploreze emoțiile personajelor, să reflecteze asupra propriilor stări și să le exprime într-o formă verbală creativă.

În cadrul lecțiilor de lectură, profesorul poate construi activități care stimulează recunoașterea emoțiilor din text și corelarea acestora cu experiențele personale. După lectura fragmentului Amintiri din copilărie, de exemplu, elevii pot fi ghidați să exprime trăirile lui Nică într-un moment de vinovăție sau rușine, iar apoi să relateze o întâmplare proprie în care au simțit emoții asemănătoare. În acest fel, lectura devine o formă de introspecție, iar analiza textului se transformă într-un exercițiu de autocunoaștere [3, p. 15]. În alte situații, exercițiul poate viza identificarea emoțiilor pozitive, precum bucuria, curajul sau recunoștința. Pornind de la un text poetic, elevii pot fi încurajați să compună scurte reflecții sau versuri în care să exprime stări de bucurie legate de natură, familie sau prietenie. Astfel, exercițiul lingvistic se convertește în exercițiu afectiv, iar cuvântul devine expresia unei stări sufletești profunde.

Un alt tip de exercițiu cu impact emoțional semnificativ este cel de interpretare empatică a comportamentului personajelor. În cadrul unei lecții despre povestirea Puiul, elevii pot fi conduși să înțeleagă nu doar faptele, ci și motivele afective care determină deciziile personajelor. În loc să analizeze moralist, copiii pot fi invitați să se pună în locul mamei-pasăre, să înțeleagă dilema emoțională dintre instinctul de supraviețuire și iubirea maternă. În felul acesta, exercițiul lingvistic devine o meditație asupra sentimentelor umane fundamentale și asupra legăturii dintre emoție și acțiune [9, p. 23].

Limbajul oral oferă, de asemenea, numeroase posibilități de cultivare a abilităților emoționale. Activitățile de conversație pot fi structurate în jurul temelor literare, dar și al experiențelor cotidiene, pentru a stimula exprimarea sinceră și asertivă. Profesorul poate crea contexte în care elevii să discute despre emoțiile resimțite într-o anumită situație, să-și exprime acordul sau dezacordul față de comportamentul unui personaj sau să încerce să reformuleze un mesaj într-o manieră empatică. Acest tip de exercițiu nu doar dezvoltă competențele comunicative, ci și capacitatea de autoreglare emoțională, învățând elevul să își gestioneze reacțiile și să își susțină opiniile într-un mod calm și respectuos.

În ceea ce privește exprimarea scrisă, redactarea unor compuneri reflexive sau a unor jurnale emoționale constituie un mijloc valoros de dezvoltare a inteligenței emoționale. Elevul poate fi încurajat să noteze într-un jurnal scurt trăirile sale după lectura unui text, să descrie o stare de bucurie sau de tristețe, să exprime recunoștință față de o persoană sau să-și imagineze cum ar fi reacționat într-o situație similară cu cea a

personajului. Aceste exerciții nu doar antrenează capacitatea de exprimare scrisă, ci și procesul de reflecție emoțională, permițând copilului să dea sens propriilor experiențe.

În cadrul lecțiilor de vocabular și gramatică, exercițiile pot fi adaptate pentru a include o dimensiune afectivă subtilă. Activitățile de completare, sinonimie sau formare de propoziții pot fi centrate pe termeni care exprimă emoții, stări sufletești și atitudini. În locul propozițiilor neutre, se pot propune structuri care includ expresii ale sentimentelor, transformând exercițiul mecanic într-un prilej de conștientizare a bogăției limbajului afectiv. Prin această metodă, elevii descoperă că limba română este nu doar un sistem de reguli, ci o formă de exprimare a sensibilității umane.

Sistemul de exerciții propus trebuie să fie coerent și gradual, astfel încât dezvoltarea emoțională să se realizeze treptat, în paralel cu progresul cognitiv. La început, accentul poate fi pus pe recunoașterea și denumirea emoțiilor, apoi pe exprimarea lor în contexte literare și, în final, pe interiorizarea și autoreglarea lor prin reflecție și comunicare. Profesorul devine un ghid în acest proces, asigurând echilibrul între provocare intelectuală și sprijin afectiv.

În esență, fiecare exercițiu de limba română poate deveni o oportunitate de formare emoțională dacă este conceput cu intenționalitate educațională. Lectura, conversația, scrierea, analiza lingvistică sau interpretarea literară pot fi transformate în contexte de explorare a trăirilor umane. Elevul învață, astfel, că în spatele fiecărui cuvânt se ascunde o emoție, iar în spatele fiecărei emoții se află o lecție despre sine și despre ceilalți. Sistemul de exerciții propus se întemeiază pe principiul că educația emoțională nu este un domeniu separat, ci o dimensiune transversală a procesului didactic. În predarea limbii române, aceasta se concretizează prin selecția textelor, formularea sarcinilor de lucru, stilul de comunicare al profesorului și modalitatea de evaluare a răspunsurilor elevilor. Astfel, fiecare lecție devine o experiență de învățare care formează competențe cognitive, dar și valori emoționale și morale.

După cum observă psihopedagogul Adrian Neculau, educația afectivă nu poate fi impusă, ci doar trăită, iar trăirea se naște din întâlnirea autentică dintre profesor, elev și conținutul cultural [15, p. 77]. Într-o astfel de viziune, exercițiile de limba română devin spații de întâlnire umană, în care emoțiile sunt recunoscute, acceptate și valorificate.

Prin acest sistem, disciplina Limba Română se transformă într-un laborator de dezvoltare emoțională, în care copilul învață să se exprime, să înțeleagă, să simtă și să relaționeze într-un mod armonios. Cuvântul devine puntea între cunoaștere și emoție, iar manualul, ghidul unei educații care îmbină rațiunea cu sensibilitatea.

Implementarea sistemului de exerciții menit să valorifice manualul de limba română pentru dezvoltarea inteligenței emoționale presupune o abordare pedagogică bazată pe interacțiune, reflecție și trăire afectivă. În contextul clasei a IV-a, elevul se află la granița dintre copilăria mijlocie și preadolescență, o etapă marcată de intensificarea vieții interioare și de nevoia de înțelegere a propriilor stări și emoții. Lecțiile de limba română, prin natura lor literară și comunicativă, oferă cadrul ideal pentru cultivarea acestor dimensiuni, în măsura în care profesorul devine mediator între text, trăire și expresie. Un exemplu elocvent poate fi construit pornind de la textul Povestea lui Harap-Alb de Ion Creangă, inclus în manualele de limba română pentru ciclul primar. Scopul didactic al lecției poate fi dublat de un scop formativ, acela de a dezvolta empatia și conștiința morală. După lectura fragmentului care descrie relația dintre Harap-Alb și tatăl

său, elevii pot fi invitați să discute despre emoțiile resimțite de erou în momentul despărțirii, să identifice elementele de teamă, curaj și loialitate, apoi să reflecteze asupra unei situații personale în care au avut nevoie de curaj pentru a depăși o dificultate. În acest context, exercițiul de înțelegere a textului devine un prilej de introspecție, iar răspunsurile elevilor pot fi formulate oral sau în scris, sub forma unui scurt text reflexiv [4, p. 56].

Într-o altă secvență didactică, pornind de la lectura textului Puiul de Emil Gârleanu, elevii pot fi îndrumați să exprime emoțiile trăite de puiul de prepeliță și de mama acestuia în momentele de pericol [9, p. 43]. Discuția poate fi orientată spre înțelegerea sentimentului de grijă și a legăturii afective dintre părinți și copii. În locul unei simple analize a conținutului, profesorul poate provoca elevii să relateze o situație în care au simțit protecția și afecțiunea familiei, favorizând astfel exprimarea sinceră a trăirilor și conștientizarea valorilor familiale. În acest mod, activitatea didactică transcende obiectivul lingvistic și devine un exercițiu de educație emoțională.

Textele poetice pot fi, la rândul lor, resurse fertile pentru cultivarea sensibilității și a empatiei. Într-o lecție bazată pe poezia Somnoroase păsărele de Mihai Eminescu, profesorul poate încuraja elevii să observe atmosfera de liniște și armonie din poezie și să exprime, prin desen sau printr-un text scurt, o stare asemănătoare trăită în natură. Activitatea de exprimare creativă poate fi însoțită de o discuție despre felul în care muzicalitatea limbii și imaginile poetice pot influența starea emoțională a cititorului. În acest fel, elevul învață să perceapă limba română nu doar ca mijloc de comunicare, ci ca spațiu al trăirii estetice și al rafinamentului afectiv [8, p. 44].

Pe lângă exercițiile de lectură și de exprimare literară, activitățile de conversație pot fi organizate astfel încât să dezvolte abilitățile de ascultare activă și exprimare empatică. Profesorul poate stimula dialogul despre stările emoționale provocate de un text sau de o situație reală, încurajând elevii să-și exprime acordul sau dezacordul într-un mod politicos și constructiv. Prin astfel de activități, copiii învață să-și recunoască emoțiile, dar și să respecte diversitatea trăirilor celorlalți.

Un exemplu de activitate complexă, care îmbină dimensiunea literară cu cea emoțională, poate fi proiectul de clasă intitulat „Jurnalul emoțiilor din povești”. Pe parcursul unui semestru, fiecare elev poate ține un jurnal în care notează emoțiile trăite la lectura diferitelor texte din manual. Aceste reflecții pot fi discutate în grupuri mici, pentru a dezvolta capacitatea de exprimare verbală și empatia reciprocă. La finalul perioadei, elevii pot realiza o sinteză a propriilor trăiri, sub forma unei compuneri libere, în care să exprime ce au învățat despre emoții și despre sine prin intermediul poveștilor citite.

Exercițiile de redactare pot fi folosite nu doar pentru formarea competenței de exprimare scrisă, ci și pentru cultivarea echilibrului interior. Elevii pot fi invitați să scrie o scrisoare imaginară către un personaj literar, exprimând sprijin, înțelegere sau sfat. De pildă, după lectura povestirii D-nul Goe..., elevii pot formula mesaje către personaj, exprimându-și gândurile despre comportamentul acestuia și posibilele consecințe ale atitudinii sale. Această activitate stimulează gândirea morală și dezvoltă empatia, oferind elevilor ocazia de a reflecta asupra propriei conduite.

Reflecția metodologică asupra acestor exemple arată că integrarea dimensiunii emoționale în lecțiile de limba română nu afectează obiectivele cognitive, ci le potențează. În momentul în care elevul se implică afectiv în procesul de învățare,

motivația intrinsecă crește, iar capacitatea de înțelegere și memorare este amplificată. După cum subliniază psihologul Daniel Goleman, inteligența emoțională influențează performanța cognitivă prin mecanismele atenției și motivației, iar în educația timpurie aceste dimensiuni sunt inseparabile [10].

De asemenea, este esențial ca profesorul să creeze un climat de învățare bazat pe siguranță emoțională. Elevul nu poate reflecta asupra emoțiilor sale dacă mediul clasei este tensionat sau competitiv. Atmosfera de respect reciproc și acceptare trebuie cultivată prin exemplul personal al cadrului didactic. În acest sens, metoda conversației empatică, a reflecției colective și a feedbackului pozitiv devine o condiție de eficiență a procesului de dezvoltare emoțională. Exemplele prezentate evidențiază faptul că exercițiile de limba română pot deveni veritabile instrumente de educație emoțională atunci când sunt construite cu intenție formativă și cu sensibilitate pedagogică. Profesorul care transformă analiza textului într-un prilej de descoperire a trăirilor umane deschide elevului o cale spre autocunoaștere și spre înțelegerea celorlalți. În acest mod, predarea limbii române depășește statutul de disciplină academică și se transformă într-o experiență de formare a personalității.

Reflecțiile metodologice asupra aplicării acestor exerciții indică necesitatea unei pregătiri speciale a cadrelor didactice în domeniul educației emoționale. Competențele profesorului trebuie să includă nu doar cunoașterea conținuturilor curriculare, ci și abilitatea de a recunoaște, gestiona și stimula emoțiile elevilor. Astfel, învățătorul devine nu doar un transmițător de cunoștințe, ci un model de echilibru emoțional și un facilitator al relațiilor pozitive din clasă. Prin valorificarea textelor din manual și prin adaptarea metodelor de predare, profesorul contribuie la formarea unei generații de elevi capabili să comunice cu sensibilitate, să reflecteze cu empatie și să acționeze cu responsabilitate. Educația lingvistică și cea emoțională se contopesc într-un proces unic de dezvoltare a personalității armonioase, care îmbină cunoașterea cu trăirea, rațiunea cu afectul și cuvântul cu sensul profund al vieții interioare.

Concluzii și recomandări: Analiza procesului de valorificare a manualului de limba română în scopul dezvoltării inteligenței emoționale la elevii din clasa a IV-a evidențiază faptul că dimensiunea afectivă a educației nu mai poate fi tratată ca un domeniu secundar, ci trebuie să devină o componentă fundamentală a procesului didactic. În contextul actual, marcat de schimbări sociale, tehnologice și culturale rapide, formarea competențelor emoționale la elevii din ciclul primar reprezintă o investiție esențială în echilibrul lor personal și în capacitatea de adaptare la provocările vieții. Limbajul, ca instrument al comunicării și al exprimării identitare, constituie mediul natural de manifestare a emoțiilor. Studiul limbii române în școală nu trebuie redus la exersarea corectitudinii gramaticale sau la acumularea de cunoștințe despre structura limbii, ci trebuie înțeles ca proces de descoperire a sinelui și de construirea unei relații armonioase cu ceilalți. Cuvântul devine nu doar vehicul de sensuri, ci și mijloc de catharsis, de înțelegere a propriei lumi interioare și de regăsire a echilibrului emoțional.

Manualul de limba română oferă un cadru bogat pentru integrarea acestor dimensiuni. Textele literare, activitățile de lectură, conversațiile dirijate și exercițiile de exprimare scrisă pot fi utilizate ca puncte de plecare pentru formarea abilităților emoționale esențiale: conștientizarea propriilor trăiri, înțelegerea emoțiilor altora, empatia, autocontrolul și exprimarea asertivă. În măsura în care profesorul valorifică

aceste resurse printr-o metodologie empatică și reflexivă, procesul de învățare se transformă într-un parcurs de autodezvoltare.

Educația emoțională, așa cum o definește psihologul Reuven Bar-On, reprezintă capacitatea individului de a recunoaște, exprima și gestiona propriile emoții, dar și de a relaționa pozitiv cu ceilalți [1, p. 12]. În cazul elevilor de vârstă primară, aceste abilități nu se formează prin explicații teoretice, ci prin experiențe de învățare afectivă, în care copilul simte, reflectează și exprimă trăirile într-un context educațional sigur. Manualul de limba română, prin diversitatea sa de texte și activități, poate deveni mediul ideal pentru acest tip de învățare experiențială, cu condiția ca profesorul să-și asume un rol de mediator între conținutul cognitiv și dimensiunea emoțională a procesului.

Studiul limbii române la această vârstă este inseparabil de dimensiunea morală și estetică a formării. Elevul nu doar învață să citească și să scrie, ci și să simtă, să înțeleagă și să evalueze. Contactul cu textele literare stimulează sensibilitatea, gustul estetic, capacitatea de empatie și de reflecție asupra propriei conduite. Prin exerciții de interpretare și exprimare, elevul este condus către descoperirea valorilor umane fundamentale: iubirea, curajul, respectul, bunătatea și responsabilitatea. Aceste valori, interiorizate prin intermediul limbii și al emoției, contribuie la formarea unei personalități echilibrate, deschise și adaptabile. Eficiența sistemului de exerciții depinde în mod decisiv de atitudinea profesorului. Cadrele didactice trebuie să-și asume rolul de formatori ai dimensiunii emoționale, cultivând în clasă o atmosferă de acceptare, de empatie și de deschidere către dialog. Profesorul nu poate dezvolta empatia elevilor fără a o manifesta el însuși în relația cu aceștia. În acest sens, exemplul personal devine cel mai puternic instrument educațional. Atunci când profesorul își exprimă emoțiile în mod autentic și echilibrat, elevii învață, prin modelare, să își gestioneze propriile trăiri. În plus, integrarea inteligenței emoționale în lecțiile de limba română presupune o regândire a evaluării. Progresul emoțional nu se măsoară în note, ci în atitudini, în felul în care elevul reușește să-și exprime emoțiile, să-și controleze reacțiile și să manifeste respect față de ceilalți. Evaluarea formativă, bazată pe autoevaluare, feedback constructiv și reflecție personală, poate deveni un instrument valoros în monitorizarea dezvoltării emoționale. În locul evaluării punitive, accentul trebuie pus pe conștientizarea propriului progres, pe recunoașterea emoțiilor și pe încurajarea exprimării autentice.

Rezultatele educației emoționale integrate în lecțiile de limba română nu se manifestă imediat, ci se construiesc în timp, prin exercițiu constant și reflecție continuă. După cum arată Mircea Mică, formarea competențelor emoționale necesită un proces de internalizare treptată, bazat pe repetiție, modelare și consolidare în contexte variate [13, p. 41]. Prin urmare, sistemul de exerciții propus nu trebuie privit ca un set de activități izolate, ci ca o strategie educațională continuă, integrată în procesul de predare și învățare.

În concluzie, sistemul de exerciții la limba română orientat spre dezvoltarea inteligenței emoționale demonstrează că educația modernă trebuie să-și asume formarea integrală a elevului – cognitivă, afectivă, morală și estetică. Valorificarea manualului în acest sens presupune creativitate didactică, sensibilitate pedagogică și o viziune integratoare asupra actului educațional. Educația limbii devine astfel educație a inimii, iar cuvântul, mijloc de cunoaștere a lumii, se transformă într-un instrument de cunoaștere de sine.

Referințe bibliografice:

1. BAR-ON, R. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Didactică și Pedagogică, 2006.
3. CREANGĂ, I. *Amintiri din copilărie*. București: Minerva, 1982.
4. CREANGĂ, I. *Povestea lui Harap-Alb*. București: Minerva, 1982.
5. CRISTEA, D. *Psihologia emoțiilor și educația afectivă*. București: Didactică și Pedagogică, 2014.
6. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2014.
7. DAMASIO, A. *Eroarea lui Descartes. Emoție, rațiune și creierul uman*. București: Humanitas, 2017.
8. EMINESCU, M. *Poezii*. București: Tineretului, 1970.
9. GÂRLEANU, E. *Scrieri alese*. București: Minerva, 1980.
10. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2008.
11. JIGĂU, M. *Consilierea și orientarea carierei*. București: Polirom, 2011.
12. JOIȚA, E. *Educația emoțională – premise și finalități ale formării personalității*. București: Aramis, 2015.
13. MICLEA, M. *Educația și dezvoltarea inteligenței emoționale*. Cluj-Napoca: ASCR, 2010.
14. NEACȘU, I. *Învățarea eficientă. Teorie, cercetare, aplicații*. București: Didactică și Pedagogică, 2015.
15. NECULAU, A. *Dimensiunea afectivă a educației*. Iași: Polirom, 2012.
16. RADU, M. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. Iași: Polirom, 2020.

CZU 376

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN CONTEXTUL CONDIȚIILOR PEDAGOGICE MODERNE DE ÎNVĂȚARE

**Oana Miruna OPREA, doctor, directoare,
Școala Gimnazială Oniceni, Pașcani, România**
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4692-1350>

Abstract: *The article examines the relationship between inclusive education and modern pedagogical learning conditions, emphasizing the importance of adapting teaching strategies to the diverse needs of students. In the current context, characterized by cultural, social, and cognitive diversity, inclusion is no longer merely a social policy but a pedagogical necessity essential for ensuring equity and active participation. The study analyzes key pedagogical conditions that promote inclusion: positive learning climate, flexible curriculum, diverse teaching methods, formative assessment, and collaboration among teachers. It also highlights systemic, pedagogical, and cultural challenges, offering development directions for an effective and sustainable inclusive school environment.*

Keywords: *inclusive education, pedagogical conditions, flexible curriculum, teaching methods, formative assessment, diversity.*

Introducere. Educația incluzivă reprezintă una dintre direcțiile fundamentale ale politicilor educaționale contemporane, având drept obiectiv asigurarea accesului egal la învățare pentru toți copiii, indiferent de particularitățile lor individuale. Într-un context educațional caracterizat de diversitate culturală, socială și intelectuală, incluziunea nu mai poate fi concepută ca o simplă integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale, ci ca o transformare profundă a sistemului de învățământ, a culturii organizaționale și a practicilor pedagogice [1, p. 34].

În același timp, apariția paradigmei pedagogiei moderne – centrată pe elev, pe învățarea activă și pe dezvoltarea competențelor – impune reconsiderarea condițiilor în care se desfășoară procesul educațional. Conceptele de mediu de învățare, climat școlar, interacțiune educațională și diferențiere didactică devin elemente-cheie ale eficienței învățării [2, p. 120], [6, p. 52]. În acest sens, educația incluzivă nu poate fi separată de reflecția pedagogică asupra condițiilor care favorizează participarea, implicarea și reușita tuturor elevilor. Articolul de față își propune să analizeze relația dintre educația incluzivă și condițiile pedagogice moderne de învățare, dintr-o perspectivă integrativă. Sunt urmărite următoarele *obiective*: identificarea principalelor concepte și direcții teoretice privind educația incluzivă; condițiile pedagogice care susțin învățarea incluzivă; analiza provocărilor și a direcțiilor de dezvoltare în contextul actual al sistemului educațional românesc și european. Prin abordarea acestor dimensiuni, se urmărește conturarea unui cadru conceptual și aplicativ care să susțină dezvoltarea unei culturi școlare bazate pe diversitate, echitate și respect reciproc [9, p. 89], [8, p. 67].

1. *Cadrul teoretic*. Conceptul de educație incluzivă a evoluat semnificativ în ultimele decenii, trecând de la o perspectivă centrată pe integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) la o abordare complexă, care vizează participarea deplină a tuturor elevilor la procesul de învățare. Conform definiției oferite de UNESCO (2020), educația incluzivă reprezintă „procesul de identificare și răspuns la diversitatea nevoilor tuturor cursanților, prin sporirea participării la învățare, cultură și comunitate, reducând excluderea din educație”. Astfel, accentul nu mai este pus pe adaptarea elevului la sistem, ci pe transformarea sistemului educațional în vederea asigurării accesului echitabil la oportunități de învățare.

1.1. *Fundamentele teoretice ale educației inclusive*. Literatura de specialitate subliniază că educația incluzivă nu constituie doar o dimensiune a politicilor educaționale, ci și o filozofie pedagogică bazată pe valori precum echitatea, diversitatea și respectul față de unicitatea fiecărui individ [1, p. 34]. În acest sens, incluziunea presupune o dublă transformare: pe de o parte, a conținuturilor, metodelor și strategiilor didactice, iar pe de altă parte, a culturii instituționale, prin dezvoltarea unei comunități educaționale care să sprijine participarea și colaborarea tuturor actorilor implicați [4, p. 815].

În contextul european, educația incluzivă este strâns legată de principiul învățării pe tot parcursul vieții și de obiectivul promovării unei educații de calitate pentru toți [3, p. 45]. Documentele strategice internaționale accentuează rolul profesorului în facilitarea învățării prin adaptarea instruirii, evaluării și a mediului de învățare la particularitățile fiecărui elev.

Vrașmaș E. (2018) evidențiază că, în școala incluzivă, accentul se mută de la remedierea deficiențelor la optimizarea potențialului fiecărui elev, iar succesul educațional este definit în termeni de progres individual, nu de conformare la standarde rigide. Această viziune este susținută și de Păun și Potolea (2002), care afirmă că pedagogia modernă trebuie să se centreze pe „valorificarea diferențelor individuale” și pe adaptarea procesului de învățământ la diversitatea cognitivă, motivațională și socio-culturală a elevilor.

1.2. *Paradigma pedagogiei moderne*. Pedagogia modernă, în accepțiunea actuală, se fundamentează pe o serie de principii esențiale: centrul pe elev, învățarea activă, constructivismul cognitiv și evaluarea formativă [2, p. 120]. Aceste principii susțin

ideea că actul învățării nu se reduce la transmiterea informației, ci presupune un proces de construcție personală a cunoașterii, bazat pe experiență, reflecție și interacțiune.

În raport cu educația incluzivă, paradigma modernă a învățării promovează conceptul de „pedagogie a diferenței” (Păun & Potolea, 2002), în care diversitatea nu este percepută ca obstacol, ci ca resursă pentru învățare. Florian și Black-Hawkins (2011) subliniază că o pedagogie incluzivă implică flexibilitate curriculară, utilizarea unor metode variate de predare și dezvoltarea unei atitudini reflexive din partea profesorilor.

În plus, mediul de învățare modern este conceput ca un spațiu dinamic, colaborativ și digitalizat, unde elevii învață prin explorare, rezolvare de probleme și proiecte comune [8, p. 67]. Această abordare favorizează incluziunea, întrucât oferă elevilor multiple modalități de exprimare, participare și evaluare.

1.3. Conexiunea dintre educația incluzivă și condițiile pedagogice. Legătura dintre educația incluzivă și condițiile pedagogice ale învățării este una de interdependență. După cum arată Cucos (2014), calitatea învățării depinde de un ansamblu de factori – climatul socio-afectiv, organizarea spațiului educațional, relațiile interpersonale și adaptarea metodelor de instruire. Într-un cadru incluziv, aceste condiții capătă un sens extins, implicând o responsabilitate comună pentru crearea unui mediu care să valorizeze diferențele și să prevină excluderea. Educația incluzivă nu poate funcționa eficient în absența unei culturi pedagogice colaborative, bazate pe parteneriat între cadre didactice, specialiști, părinți și comunitate [5, p. 78]. În acest sens, includerea devine o expresie a maturității sistemului educațional, reflectând capacitatea acestuia de a oferi tuturor elevilor șanse egale de reușită. Prin urmare, cadrul teoretic al educației incluzive se construiește la intersecția a două dimensiuni: una axiologică (valori, principii, norme sociale) și una pedagogică (condiții, metode, procese). Sinteza acestor dimensiuni fundamentează conceptul de învățare incluzivă, în care mediul educațional devine catalizator al dezvoltării personale și sociale.

2. Condițiile pedagogice moderne ale învățării incluzive. Educația incluzivă, pentru a deveni o realitate funcțională și sustenabilă, presupune existența unui ansamblu coerent de condiții pedagogice care să permită tuturor elevilor participarea activă și reușita școlară. Aceste condiții nu se limitează la infrastructură sau la adaptări individuale, ci privesc întregul context educațional – de la modul în care este gândit curriculumul până la dinamica relațiilor din clasă [9, p. 89].

2.1. Mediul de învățare ca spațiu incluziv. Primul factor esențial pentru susținerea incluziunii îl reprezintă mediul de învățare. Potrivit lui Cucos (2014), mediul educațional trebuie privit ca o combinație între spațiul fizic, cel psihologic și cel social, care împreună determină calitatea interacțiunilor educative. În școala incluzivă, acest mediu trebuie să fie accesibil, flexibil și prietenos, astfel încât fiecare elev să se simtă valorizat și acceptat. Crearea unui climat pozitiv de învățare, bazat pe respect și empatie, contribuie direct la participarea elevilor și la reducerea comportamentelor de excludere [1, p. 34]. Studiile recente (UNESCO, 2020) arată că elevii proveniți din medii defavorizate sau cu cerințe educaționale speciale se implică mai activ atunci când se simt parte a unei comunități școlare solidare. În consecință, rolul profesorului se extinde dincolo de transmiterea cunoștințelor, incluzând dimensiunea de mediator social și emoțional.

2.2. Curriculumul flexibil și adaptabil. O altă condiție fundamentală este flexibilitatea curriculară. Educația incluzivă impune trecerea de la un curriculum uniform,

centrat pe conținut, la unul diferentiat, care țin cont de ritmul, stilul și potențialul fiecărui elev [6, p. 52]. Acest proces implică adaptarea obiectivelor de învățare, a metodelor și a modalităților de evaluare, fără a compromite calitatea educației. Florian și Black-Hawkins (2011) susțin că un curriculum incluziv trebuie să ofere varietate și accesibilitate – adică multiple căi prin care elevii pot demonstra învățarea. De exemplu, utilizarea portofoliilor, proiectelor colaborative sau evaluărilor formative permite individualizarea instruirii, păstrând în același timp unitatea clasei. În plus, curriculumul trebuie să integreze dimensiunea digitală și să utilizeze resurse educaționale deschise, pentru a răspunde nevoilor generației actuale de elevi [3, p. 45].

2.3. Rolul profesorului în susținerea învățării incluzive. Profesorul reprezintă actorul central în transformarea condițiilor pedagogice. Potrivit lui Vrașmaș (2018), cadrele didactice devin agenți ai incluziunii atunci când adoptă o viziune deschisă, flexibilă și reflexivă asupra procesului de predare. Profesorul incluziv este capabil să identifice nevoile diverse ale elevilor, să adapteze strategiile de instruire și să creeze oportunități de învățare colaborativă. Cercetările lui Florian și Black-Hawkins (2011) subliniază importanța conceptului de „pedagogie a participării”, care presupune construirea lecțiilor astfel încât fiecare elev să aibă un rol activ. Aceasta implică folosirea metodelor de învățare prin cooperare, proiecte interdisciplinare, jocuri de rol și discuții reflexive. Cucoș (2014) adaugă că, pentru a fi eficient, profesorul trebuie să dispună de competențe pedagogice, psihologice și interculturale, precum și de o atitudine pozitivă față de diversitate. Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o condiție esențială pentru sustenabilitatea incluziunii. Jigău (2021) evidențiază că, în România, implementarea politicilor incluzive este adesea limitată de lipsa pregătirii profesionale specifice în domeniul diferențierii și adaptării curriculare. Prin urmare, politicile educaționale trebuie să sprijine dezvoltarea unei culturi profesionale bazate pe colaborare, mentorat și reflecție critică.

2.4. Metode și strategii didactice incluzive. Metodologia didactică utilizată în educația incluzivă trebuie să favorizeze participarea activă și să ofere elevilor posibilitatea de a învăța prin experiență. Potrivit lui Păun și Potolea, metodele moderne de instruire – cum ar fi învățarea prin descoperire, studiul de caz, proiectul sau portofoliul – creează condiții pentru o învățare semnificativă și personalizată. Stainback și Stainback propun conceptul de „învățare cooperativă”, prin care elevii lucrează în grupuri eterogene, își dezvoltă abilități de comunicare și învață să valorizeze diferențele. Acest tip de interacțiune contribuie la formarea unui climat incluziv, deoarece promovează interdependența pozitivă și sprijinul reciproc. În plus, utilizarea tehnologiilor educaționale moderne – platforme online, aplicații interactive, jocuri educative – facilitează accesul la resurse variate și sprijină elevii cu stiluri diferite de învățare [8, p. 67].

2.5. Evaluarea formativă și feedbackul constructiv. Evaluarea în educația incluzivă are o funcție predominant formativă, concentrându-se pe progresul personal al fiecărui elev. Potrivit lui Cucoș, evaluarea modernă trebuie să fie continuă, contextualizată și orientată spre dezvoltarea capacităților de autoreglare a învățării. Aceasta implică furnizarea unui feedback constructiv, individualizat, care să sprijine motivația și autoeficacitatea elevilor. Booth și Ainscow (2011) argumentează că evaluarea incluzivă nu se bazează pe comparație între elevi, ci pe aprecierea evoluției personale în raport cu obiectivele stabilite. Utilizarea rubricilor descriptive, a autoevaluării și a reflecției

individuale contribuie la creșterea implicării elevilor și la consolidarea sentimentului de competență.

2.6. Relația profesor-elev și cultura colaborativă. Relația dintre profesor și elev constituie una dintre condițiile fundamentale ale procesului educativ. O relație bazată pe încredere, respect și sprijin emoțional favorizează participarea activă și formarea unei identități pozitive [9, p.89]. În școala incluzivă, relațiile interpersonale devin instrumente pedagogice, prin care profesorul poate stimula cooperarea și empatia între elevi. De asemenea, educația incluzivă se bazează pe colaborarea între cadre didactice, specialiști (consilieri școlari, logopezi, psihopedagogi) și părinți. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021) arată că lucrul în echipă și partajarea responsabilității pedagogice reprezintă condiții esențiale pentru succesul incluziunii. Prin abordări interdisciplinare și consiliere colaborativă, școala devine un mediu integrator, capabil să răspundă nevoilor complexe ale elevilor.

În vederea sintetizării relațiilor dintre principalele componente ale procesului educațional incluziv, se propune următorul model conceptual, structurat sub forma unei piramide (Figura 1). Acest model evidențiază poziția centrală a elevului în cadrul sistemului educațional și corelațiile esențiale dintre condițiile pedagogice de învățare și rezultatele specifice incluziunii.



Figura 1. Modelul conceptual al educației incluzive

Modelul conceptual al educației incluzive prezintă o abordare sistemică, în care elevul constituie fundamentul procesului de formare. Nivelul intermediar al piramidei reflectă condițiile pedagogice ce asigură desfășurarea eficientă a procesului educațional – climatul de învățare pozitiv, curriculumul flexibil, metodele didactice variate, evaluarea formativă și colaborarea între cadrele didactice. În partea superioară a modelului sunt reprezentate *rezultatele educației incluzive*, care derivă din calitatea și coerența acestor condiții: participarea activă a elevilor, progresul individual, echitatea în accesul la învățare și dezvoltarea socială. Astfel, figura ilustrează interdependența dintre dimensiunea pedagogică și cea axiologică a educației incluzive, subliniind faptul că incluziunea nu poate fi realizată în absența unui cadru educațional adaptabil și colaborativ.

3. *Provocări și direcții de dezvoltare în educația incluzivă.* Deși principiile educației incluzive sunt puternic susținute la nivel internațional și național, implementarea practică rămâne un proces complex, marcat de obstacole sistemice, culturale și pedagogice. În România și în multe alte țări europene, trecerea de la o abordare integrativă la una incluzivă presupune nu doar modificări de curriculum și metodologie, ci și o schimbare de mentalitate la nivelul întregii comunități educaționale [5, p. 78].

3.1. *Provocări instituționale și sistemice.* Un prim set de dificultăți derivă din lipsa resurselor și a infrastructurii adecvate. Numeroase unități școlare nu dispun de personal specializat (profesori de sprijin, consilieri școlari, psihopedagogi), iar clasele supraaglomerate limitează posibilitatea aplicării metodelor diferențiate [9, p.89]. De asemenea, insuficiența materialelor educaționale adaptate și a echipamentelor digitale accesibile reprezintă obstacole majore pentru incluziunea elevilor cu nevoi educaționale diverse. La nivel de sistem, politicile educaționale includ adesea prevederi generale privind incluziunea, însă implementarea lor efectivă este neuniformă. După cum arată UNESCO (2020), una dintre principalele provocări constă în fragmentarea între politici și practici – există strategii declarative, dar insuficiente mecanisme de monitorizare și formare continuă a personalului didactic. În plus, învățământul românesc continuă să se confrunte cu o cultură evaluativă centrată pe performanță și competiție, în detrimentul progresului individual. Această perspectivă poate genera marginalizare și excludere a elevilor care nu se încadrează în standardele dominante [2, p. 120].

3.2. *Provocări pedagogice și profesionale.* La nivelul practicii didactice, una dintre cele mai persistente dificultăți este pregătirea insuficientă a cadrelor didactice pentru gestionarea diversității. Studiile arată că mulți profesori se simt nepregătiți pentru a adapta curriculumul sau strategiile de predare la nevoile individuale ale elevilor [5, p. 78]. Florian și Black-Hawkins (2011) observă că rezistența la schimbare provine adesea din teama de a pierde controlul asupra procesului didactic și din lipsa sprijinului instituțional. În plus, există o tendință de individualizare a responsabilității – profesorul este adesea lăsat singur în fața provocărilor incluzive, fără o echipă de suport coerentă. Educația incluzivă nu poate fi însă rezultatul efortului individual, ci al unei culturi colaborative, în care specialiștii, părinții și comunitatea contribuie activ la procesul de învățare [3, p. 45].

Un alt aspect critic îl reprezintă evaluarea. Practicile tradiționale de notare și clasificare, centrate pe performanțe standardizate, sunt incompatibile cu principiile incluziunii. Booth și Ainscow (2011) subliniază că o evaluare incluzivă trebuie să aprecieze progresul personal și să sprijine motivația intrinsecă a elevului, în loc să accentueze diferențele de statut școlar.

3.3. *Provocări culturale și atitudinale.* Educația incluzivă se confruntă și cu obstacole de natură culturală și atitudinală. Persistența stereotipurilor și prejudecăților legate de elevii cu dizabilități, minorități etnice sau proveniți din medii defavorizate reduce șansele de participare egală la învățare [9, p. 89]. În multe cazuri, atitudinile negative ale colegilor, părinților sau chiar ale cadrelor didactice generează un climat de excludere subtilă. Schimbarea acestor percepții presupune un proces complex de formare a unei culturi a diversității. Potrivit lui Cucos (2014), educația incluzivă nu poate fi impusă administrativ, ci trebuie cultivată prin experiențe educaționale autentice, prin dialog și prin promovarea valorilor solidarității și toleranței.

3.4. *Direcții de dezvoltare și perspective viitoare.* Pentru depășirea acestor provocări, literatura de specialitate propune o serie de *direcții de dezvoltare*:

- Consolidarea formării profesionale în domeniul educației incluzive, prin programe de formare continuă, mentorat și comunități de practică [5, p. 78].
- Reconfigurarea curriculumului pentru a include competențele sociale și emoționale, abilitățile de colaborare și gândirea critică [6, p. 52].
- Integrarea tehnologiei educaționale ca instrument de acces și participare, prin resurse digitale adaptate și platforme de învățare colaborativă [8, p. 67].
- Crearea unei culturi organizaționale incluzive, bazată pe leadership participativ și pe implicarea comunității școlare [4, p. 820].
- Monitorizarea și evaluarea sistematică a politicilor de incluziune, pentru a asigura coerența dintre intențiile declarate și rezultatele obținute [6, p. 45].

Educația incluzivă reprezintă, în esență, un proces evolutiv, care cere adaptare constantă și deschidere spre inovație. Pe termen lung, succesul ei depinde de capacitatea școlii de a deveni un spațiu al învățării pentru toți, unde diferențele sunt înțelese ca resurse de creștere și dezvoltare.

Concluzii. Educația incluzivă se conturează astăzi ca una dintre cele mai importante direcții de evoluție ale pedagogiei contemporane, fiind strâns legată de transformările paradigmatică ale procesului de învățare. Într-un sistem educațional modern, centrat pe dezvoltarea competențelor și pe valorizarea diversității, incluziunea nu mai poate fi considerată un demers marginal sau compensatoriu, ci o condiție esențială a calității educației. Analiza realizată a evidențiat faptul că eficiența educației incluzive depinde direct de existența unor condiții pedagogice moderne, care să susțină participarea și progresul fiecărui elev. Aceste condiții se manifestă prin: un mediu de învățare deschis, sigur și empatic, în care relațiile interumane au rol formativ; un curriculum flexibil și diferențiat, adaptat nevoilor și potențialului individual; metodologie centrată pe cooperare, descoperire și reflecție; un sistem de evaluare formativ, orientat spre progres și feedback constructiv și o cultură instituțională colaborativă, susținută de leadership educațional și de implicarea comunității.

Tabelul 1. Condiții pedagogice și impactul asupra incluziunii

Condiție pedagogică	Descriere	Impact asupra educației incluzive
Climat de învățare pozitiv	Spațiu sigur, empatic, colaborativ	Crește participarea și motivarea elevilor
Curriculum flexibil	Adaptare la nevoile individuale și ritm de învățare	Permite diferențierea și accesul egal
Metode didactice variate	Învățare prin proiect, colaborare, joc	Valorifică diversitatea stilurilor de învățare
Evaluare formativă	Feedback constructiv, progres individual	Sprijină motivația și autoreglarea elevilor
Colaborare între cadre didactice	Echipe interdisciplinare, parteneriat cu părinții	Crește coerența procesului educativ și incluziunea

În același timp, implementarea acestor principii întâmpină provocări semnificative – de la lipsa resurselor umane și materiale până la rezistența culturală față de schimbare. Depășirea acestor obstacole necesită o abordare sistemică, în care formarea cadrelor

didactice, politicile educaționale, infrastructura și parteneriatul social acționează convergent. Educația incluzivă, privită în contextul condițiilor pedagogice moderne de învățare, devine un indicator al maturității pedagogice a societății. Ea reflectă capacitatea sistemului de a integra diversitatea, de a transforma diferențele în resurse educaționale și de a construi medii de învățare echitabile și sustenabile. În acest sens, școala incluzivă nu este doar o instituție a instruirii, ci un spațiu al umanizării – al respectului, al cooperării și al dezvoltării personale continue [9, p. 89], [2, p. 120].

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, T. & M. AINSWORTH. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (ediția a III-a). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. 190 p. ISBN 978-1-872001-68-5.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Repere teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive education and effective learning environments*. Odense: EASNIE, 2021. 106 p. ISBN 978-92-9201-233-6.
4. FLORIAN, L. & K. BLACK-HAWKINS. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011, nr. 37(5), pp. 813-828.
5. JIGĂU, M. (coord.). *Incluziunea educațională în România: politici, practici și provocări*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2021. 284 p. ISBN 978-606-28-1369-7.
6. PĂUN, E. și D. POTOLEA. *Pedagogie. Provocări și dileme în educația contemporană*. Iași: Polirom, 2002. 232 p. ISBN 978-973-681-106-9.
7. STAINBACK, S. & W. STAINBACK. *Inclusive education: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1996. 400 p. ISBN 978-1-55766-221-6.
8. UNESCO. *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO, 2020. 502 p. ISBN 978-92-3-100414-3.
9. VRAȘMAȘ, E. *Educația incluzivă: politici, practici și culturi educaționale*. București: Ed. Universității din București, 2018. 264 p. ISBN 978-606-28-1369-7.

CZU 376.353

**INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU DEFICIENȚE DE AUZ ÎN
INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE**

**Maria PERETEATCU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7108-9485>

Abstract: The article analyzes a series of researches that mention the transition from the unique model of the special school to the model based on the alternative of integration and inclusion of children with hearing impairments. The integration of the child with hearing impairments into the educational environment of the mainstream school is one of the most complicated and little studied problems in national special psycho-pedagogy. The material presented in the article is particularly current because it capitalizes on these studies, emphasizing certain results, but we focus on the field of educational integration of children with hearing impairments in kindergartens. The article highlights the peculiarities in the development of children with hearing impairments and proposes some materials for organizing recovery activities with children with mild hearing loss.

Keywords: inclusive education, peculiarities of psycho-physical development, hearing impairments, deaf and hard-of-hearing children.

Actualitatea problemei este determinată nu numai de schimbările de ordin politic, social și cultural din societatea contemporană, cu incidente asupra planului procesului de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), dar și asupra percepțiilor sociale a cadrelor didactice față de această categorie de copii. În acest sens, integrarea educațională și socială a copiilor cu dizabilități devine una dintre cele mai stringente probleme psihopedagogice și sociale aflate în obiectivele specialiștilor. Pentru arealul moldovenesc, actualitatea problemei este determinată și de nivelul scăzut de conștientizare a problemei privind integrarea/incluziunea copiilor cu dizabilități, de obstacolele care împiedică acest proces: lipsa unei pregătiri suficiente a școlilor generale, a cadrelor didactice și a managerilor școlari în problematica dizabilității; lipsa unui curriculum național flexibil și deschis nevoilor tuturor elevilor etc.

Cercetările din ultimele decenii, orientate spre găsirea unor modalități adecvate de integrare educațională și socială a copiilor/ tinerilor cu dizabilități Em. Verza [13], D.V. Popovici [9], N. Bucun [3], V. Crețu [4], A. Racu [10], A. Danii [5, 6], C. Bodorin [1,2] argumentează ipoteza că educația nu vizează doar integrarea copiilor cu dizabilități, ci toată educația privită prin prisma unei abordări complexe și curriculare. Aceasta este în primul rând o reformă în educație și nu o chestiune care vizează plasarea elevului și tipul instituției în care este școlarizat acesta.

Argumentarea epistemologică a reformării Sistemului de Învățământ Special și a modelelor de reformare a acestuia, trecerea de la modelul unic al școlii speciale la modelul bazat și pe alternativa integrării și a incluziunii și-a găsit confirmare în cercetările desfășurate de A. Racu [10], N. Bucun [3], C. Bodorin [1,2], T. Vrăsmaș [14], V. Rusnac [11], A. Danii [5, 6], iar în contextul actual, devine o problemă din cele mai stringente. Pe parcursul anilor, au fost desfășurate o serie de cercetări orientate spre determinarea căilor optime de instruire, educație și socializare a elevilor cu deficiențe auditive, care au argumentat în ce condiții pot fi rezolvate obiectivele privind dezvoltarea multilaterală a personalității copilului cu dizabilități de auz și integrarea socioprofesională a acestora – Б.Д. Корсунская [20], Лубовский [21], D. I. Stănică [12].

Studiul literaturii de specialitate relevă că, deși realizările în domeniul psihopedagogiei speciale oferă condiții pentru investigarea multidimensională a copilului cu deficiență de auz, problematica copilului hipoacuzic rămâne insuficient abordată. Integrarea copilului cu deficiențe auditive în mediul educațional din școala de masă este una din cele mai complicate și puțin studiate probleme din psihopedagogia specială națională. Prin urmare, apare necesitatea determinării, selectării modelului de integrare și organizării activității pentru includerea copilului cu dizabilități auditive în mediul nou educațional și social. Au fost delimitați, în literatura de specialitate, o serie de factori și condiții care joacă un rol central în reușita practicilor incluzive, cu aplicare la copiii cu deficiență de auz (Vrăsmaș T. [14], Popovici D.V. [9]) aspecte pe care le putem considera ca repere ale cercetării:

- predarea să fie cooperantă – profesorii au nevoie de ajutor, de colaborare cu colegii din școală sau cu specialiștii din afara școlii;
- învățarea și instruirea să fie eficiente – instruirea să fie directă, învățarea să fie bazată pe observație și evaluare, să existe feed-back;

- curriculum-ul să fie adaptat necesităților individuale – ajutorul suplimentar să fie acordat adecvat printr-un program educațional individualizat, care trebuie să se armonizeze cu curriculum-ul obișnuit.

În acest context, cercetarea noastră devine deosebit de actuală fiindcă valorifică aceste studii, accentuând anumite rezultate, dar realizează și o perspectivă nouă asupra domeniului privind integrarea educațională în grădinițe a copiilor cu dizabilități de auz.

Premisele cercetării și gradul de cercetare a problemei conturate a evidențiat insuficiența studierii educării copiilor hipoacuzici în contexte integrate, pe de o parte și necesitatea elaborării de modele psihopedagogice care să asigure succesul în integrarea educațională a copilului cu deficiență auditivă, pe de altă parte.

Noțiunea de „incluziune” sau „educație incluzivă” în Republica Moldova este concepută drept o formă a educației, prin care copilul cu necesități speciale frecventează aceeași școală ca și frații, surorile sau prietenii săi; frecventează aceeași clasă ca și alți copii de aceeași vârstă; având ca obiectiv educația individuală în dependență de necesitățile sale speciale și beneficiază de asistență complexă medicală și psihopedagogică. Incluziunea în societate înseamnă îndepărtarea de un sistem de izolare și excludere a unor oameni, care din diferite cauze, au fost excluși din societate, spre unul integrativ, mai uman, care prevede asigurarea drepturilor egale. Incluziunea presupune garanții de susținere a celor aflați în dificultate prin dezvoltarea și asigurarea sistemelor de asistență.

În ultimele decenii s-au făcut numeroase cercetări și studii cu privire la cunoașterea particularităților dezvoltării psiho-fizice la elevii cu deficiență de auz. (Выготский Л. С., Занков Л. В., Рав Ф. А., Шипицына Л. М., Боскис Р. М., Зыков С. А., Bucun N.) o serie de aspecte au fost observate în legătură cu structurile psiho-fizice ale copiilor deficienți auditiv, care au fost descrise prin comparație cu cele ale copilului auzitor de aceeași vârstă. Л. С. Выготский [16], А. Г. Зикеева [17] au elaborat diagnosticul complex al dezvoltării psihice a copiilor. Concluziile teoretice ale lui Л. С. Выготский [16] referitoare la structura complexă a deficiențelor de dezvoltare la copii, la delimitarea afecțiunilor primare de cele secundare în dezvoltarea psihică au contribuit la elaborarea unei noi modalități de abordare a particularităților de activitate cognitivă și de personalitate a copiilor cu afecțiuni ale analizatorului auditiv.

Esența acestor concluzii rezidă în faptul că atât copilul cu dezvoltare normală, cât și cel cu dizabilități se evoluează conform unor legități comune. Studiarea particularităților de dezvoltare psihică a copiilor cu afecțiuni ale auzului, determinarea posibilităților de recuperare a acestora se efectuează în prezent de pe pozițiile tezelor fundamentale, elaborate de Л. С. Вăготски, cu referință la abordarea sistemică a problemelor ce țin de analiza psihicului, de zonele „dezvoltării actuale” și „dezvoltării proxime” a copilului. Potrivit teoriilor lui Вăготски, instruirea este cea care antrenează după sine dezvoltarea copilului [16].

Tulburările de auz, în primul rând și în cea mai mare măsură, se reflectă negativ asupra dezvoltării vorbirii. Compromiterea funcției firești a analizatorului auditiv și, implicit, afectarea capacității verbale conduc la o subdezvoltare generalizată a activității cognitive. Subdezvoltarea sau absența limbajului verbal creează condiții nefavorabile pentru dezvoltarea funcțiilor de gândire, percepere, memorare.

În opinia surdopedagogilor, întârzierea în dezvoltare a copiilor cu afecțiuni auditive se manifestă cel mai grav la vârsta preșcolară. Comparându-se particularitățile de dezvoltare a preșcolarilor cu deficiențe auditive cu cele ale copiilor fără acest tip de deficiențe, la primii se atestă o formare inadecvată a experienței psihologice, determinată de tulburările senzoriale, de întârzierea procesului de constituire a funcțiilor psihice, dar și de devierile calitative în dezvoltarea activității psihice, în ansamblu.

Reținerea în formarea vorbirii și a comunicării verbale, determinată de deficiența auditivă, condiționează asocierea, la insuficiența senzorială, a unei depriveri sociale relative. În studiile sale psihopedagogice P. M. Боскис [15] deduce importante legități ale tulburărilor de dezvoltare a copiilor hipoacuzici. Între acestea: absența afecțiunilor organice ale aparatului de vorbire; caracterul funcțional al subdezvoltării vocale; caracterul secundar al devierilor în activitatea cognitivă; particularitățile de adaptare a copiilor la deficiențele analizatorului auditiv [15].

Principala caracteristică a dezvoltării copiilor cu afecțiuni de auz constă în dificultățile de asimilare a sensului pe care îl au cuvintele și, în general, de înțelegere a vorbirii. Dintre copiii înmatriculați în clasa I a școlii pentru hipoacuzici circa o treime nu vorbesc deloc sau vorbirea lor se află în stare incipientă. Dispunând de o anumită rezervă de cuvinte, acești copii, totuși, nu posedă deprinderea de organizare lexico-gramaticală a frazei. Vom menționa că, la ei, factorul principal care afectează vorbirea nu este doar nivelul redus al auzului, ci și nivelul redus al dezvoltării psihice. Afecțiunile vorbirii au un rol determinant în apariția insuficienței intelectuale la copiii surzi și hipoacuzici, deoarece anume vorbirea condiționează caracterul proceselor de gândire. În literatura de specialitate sunt descrise particularitățile de vorbire specifice copiilor hipoacuzici: pronunția neclară, confundarea sunetelor sonore și surde, substituirea mai multor sunete cu sunetul „t”. De asemenea, se disting timbrul vocii și intonațiile: sunetul înfundat, gutural, modulațiile nefirești.

Numeroși cercetători menționează dizarmonia specifică în formarea funcțiilor intelectuale la copiii cu afecțiuni auditive. В. Ф. Матвеев în lucrarea „Психические нарушения при дефектах зрения и слуха”, descria particularitățile „reținerii secundare parțiale a dezvoltării intelectuale”, determinată etiologic de surditate și hipoacuzie, precum și de consecința acestora – lipsa vorbirii formate în primii ani de viață ai copilului [22]. Autorul accentua faptul reținerii în dezvoltarea gândirii logico-verbale în timp ce formele concrete de gândire rămân intacte. La o dizarmonie specifică în formarea funcțiilor intelectuale la persoanele cu afecțiuni auditive se referă cercetătoarea S. S. Kalijniuk. La copiii cu tulburări de auz se atestă o disociere între dezvoltarea gândirii intuitiv-acționale și a celei verbale, ultima formă de gândire înregistrând o dezvoltare insuficientă. În literatura de specialitate se menționează și compromiterea la copiii cu insuficiență auditivă a procesului de formare a diverselor segmente ale psihicului, începând cu nivelul inferior al activității cognitive – senzațiile și terminând cu nivelul superior – gândirea.

Se prezintă informații cu privire la reținerea procesului de formare a psihomotricității; numeroasele devieri în dezvoltarea personalității; posibilitatea apariției unor tulburări psihice de origine psihogenă.

Astfel, nivelul de formare a gândirii intuitive poate fi util în activitatea de diagnosticare a dezvoltării intelectuale a copiilor surzi. Abordând problema dezvoltării

formelor intuitive de gândire la copiii surzi de vârstă preșcolară în procesul însușirii acțiunilor cu obiecte, T. B. Обыхова (1985-1986) menționează că gândirea intuitivă la preșcolarii cu surditate are aceleași tendințe de dezvoltare ca și la preșcolarii fără deficiențe auditive. Atâta doar că aceasta decurge mai lent și posedă un pronunțat specific calitativ, determinat de reținerile în domeniul formării percepțiilor acțiunilor obiective; rețineri cauzate de dezvoltarea deficitară a vorbirii. Ca rezultat, posibilitățile potențiale de dezvoltare a formelor intuitive de gândire la copiii surzi nu se realizează la vârsta preșcolarității decât dacă aceștia sunt implicați în activitatea recuperativă sub monitorizarea specialistului. T. B. Обыхова (1985-1976) a elaborat metodele de instruire recuperativă în vederea formării gândirii intuitive, propunând în acest scop un sistem de probleme și jocuri-exerciții, care se complică treptat, pe măsură ce procesul evoluează în direcția dorită. Studiarea copiilor surzi și hipoacuzici sub aspect psihopedagogic [16,18] a permis stabilirea unor legități care determină particularitățile de dezvoltare a gândirii la copiii cu probleme de auz. Surdopedagogii au ajuns la concluzia că la preșcolarii cu deficiențe auditive se atestă un specific pronunțat în dezvoltarea formelor de gândire intuitivă, ceea ce îi deosebește de semenii lor cu auzul normal. Și doar treptat, către vârsta de 10-11 ani, nivelul de gândire intuitiv-plastică reușește să se apropie de nivelul copiilor de 7 ani cu auz normal.

C.A. Зыков, Л.М. Кобрина [18,19] au menționat importanța definitorie a însușirii operațiilor de logică în formarea intelectului la copii. C.A. Зыков a studiat posibilitățile preșcolarilor surzi și hipoacuzici de a generaliza în condițiile însușirii noțiunilor model. Trecând prin experimentul instructiv, preșcolarii au învățat să opereze cu modele intuitive, să se orienteze spre semnele esențiale ale noțiunilor, să compare noțiunile cu diferite niveluri de generalizare, să stabilească relațiile de subordonare în structurile noționale elementare. Cu toate acestea, posibilitățile de formare a reprezentărilor-model la preșcolarii surzi și hipoacuzici sunt mai limitate decât la semenii lor fără deficiențe auditive, iar indicii sunt sub normă.

Deosebit de actuală pentru elaborarea programului de instruire a copiilor cu afecțiuni auditive este problema diagnosticării psihologice a acestora.

Cercetătorul recomandă ca la elaborarea metodelor de diagnostic să se aplice câteva sarcini, ceea ce ar permite determinarea nivelului criterial de dezvoltare, stabilirea gradului de disponibilitate a copilului de a accepta asistența, capacitatea sa de utilizare a sarcinilor cu caracter verbal și nonverbal. Diferențele în dezvoltarea psihică între copilul deficient de auz și cel auzitor apar, mai pregnant, în perioada însușirii limbajului verbal ca mijloc de comunicare și instrument operațional pe plan conceptual. Întârzierea învățării verbale, pierderea perioadei optime de însușire a limbajului măresc decalajul în dezvoltarea psihică dintre deficientul de auz și auzitor.

Analiza literaturii din domeniu: Власова Т.А. (1954), Pay Ф.Ф. (1973), Stănică I. (1997), Popa M. (2002) ne permite delimitarea unor particularități în dezvoltarea copiilor cu deficiență de auz, spre deosebire de copilul normal.

Particularități în dezvoltarea copiilor cu deficiență de auz:

- disfuncție auditivă este gradual diferită în concordanță cu cauza, locul, tipul și profunzimea leziunii elementelor componente ale urechii;

- dezvoltare fizică generală este normală în condiții de hrană și îngrijire corespunzătoare;
- dezvoltare motrică (de exemplu mersul) prezintă o ușoară întârziere datorită absenței stimulului verbal emoțional-afectiv;
- reflexul de orientare pe bază de auz este diminuat sau chiar inexistent;
- dezvoltarea respirației biologice este normală, iar cea a respirației fonatoare este minimă, până la demutizare;
- simțul echilibrului este tulburat la deficientul de auz cu traume în urechea internă;
- structurile ritmice corporale la copilul deficient auditiv se exersează pe bază de văz, tact și imitație;
- gânguritul apare în mod normal și la deficientul de auz, dar dispare foarte repede (după câteva zile sau săptămâni) fără să se treacă în etapa următoare a lalației (la neauzitor, jocul cu sunetele nu are nici o motivație care să îl întrețină);
- limbajul verbal se însușește în mod organizat și dirijat cu sprijinul familiei, specialiștilor, cadrelor didactice;
- la deficientul de auz, reprezentarea este un analog al noțiunii, dar nu și un echivalent total al lui; prin specificul ei, imaginea generalizată asigură, mai ales, conținutul reflectării senzoriale și senzorial-motrice;
- gesturile și mimica se însușesc în mod spontan în comunicare și treptat se constituie într-un limbaj: limbajul mimico-gestual este considerat „limbaj matern” la deficientul de auz;
- dezvoltarea psihică prezintă o anumită specificitate determinată de gradul de exersare al proceselor cognitive și de particularitățile limbajului mimico-gestual;
- treapta senzorială a cunoașterii (senzații și percepții) poartă pecetea limbajului mimico-gestual și a imaginilor generalizate (reprezentărilor) pe plan operațional;
- instrumentele senzorio-motrice cu care operează deficientul de auz de vârstă mică se prelungesc în timp și condiționează caracterul concret al gândirii lui;
- senzația auditivă poate fi diminuată sau chiar absentă în raport cu specificul deficienței de auz;
- percepția auditivă, implicând un complex de senzații, la deficientul de auz este săracă și confuză;
- reprezentarea, ca imagine generalizată a obiectelor și fenomenelor percepute anterior, are o încărcătură evident vizual-motrică;
- memoria comportă aproximativ aceleași caracteristici cu cele ale copilului auzitor în sfera afectivă și motorie, iar memoria cognitiv-verbală se dezvoltă mai lent, în procesul demutizării, cu un accent pe aspectul mecanic; memoria vizual-motrică, afectivă este bine dezvoltată la copilul deficient de auz;
- imaginația, semnificând capacitatea de a crea reprezentări noi pe baza ideilor, senzațiilor, percepțiilor acumulate anterior, prezintă o evidentă specificitate vizual-motorie;
- abstractizarea este posibilă și în cazul existenței limbajului gestual, dar gândirea deficientului de auz are un conținut în general concret.; abstracțiunile devin mai accesibile în mod treptat în procesul demutizării;

- la deficienții de auz nedemutizați gândirea apare cu simboluri iconice (imagini generalizate sau reprezentări), iar la cei demutizați la vârstă mică cu simboluri verbale saturate de vizualitate;
- realizarea operațiilor logice, cum sunt analiza și sinteza, se desfășoară la un nivel intelectual scăzut și mai ales cu un suport concret; din acest punct de vedere deficienții de auz sunt dezavantajați față de auzitori; chiar și deficienții de auz demutizați se caracterizează printr-un nivel scăzut al cunoștințelor și al lipsei de antrenament, în realizarea operațiilor logice;
- generalizarea și abstractizarea se realizează la nivelul admis de senzorialitate și de simbolul imagistic operațional implicat în acest proces;
- comparația se realizează pornind de la concret, de la obiectual, prin analiză și sinteză spre abstract, la început numai în prezența materialului intuitiv, apoi și în absența lui, cu sprijin pe reprezentări;
- judecata și raționamentul, la începutul demutizării, se realizează pe baza de imagini și parțial pe cuvinte, iar la deficienții de auz demutizați, pe bază de cuvinte și parțial pe imagini.

Impactul educației asupra comunicării, maturizării socio-emoționale și achizițiilor școlare poate fi semnificativ. Popa Mariana [7, 8] subliniază faptul că identificarea și intervenția timpurie, prin programe de tipul părinte-copil, pot fi determinante pentru dezvoltarea ulterioară. Este de luat în considerare și tipul de program educațional și consistența abordării în comunicare. Prezența deficienței auditive influențează structurarea și funcționalitatea aspectelor concrete și abstracte ale gândirii, menționează Л. М. Кобрин [19], Б. Д. Корсунская [20], С. А. Зыков [18].

Deficiența auditivă conduce la limitări și particularități în dezvoltarea limbajului, influențează negativ asimilarea de informații din mediu, are impact asupra organizării memoriei, și a flexibilității adaptative, menționează А. Г. Зикеева [17]. Indiferent de gradul pierderii de auz, vorbirea copilului este influențată, prin interacțiunea, în mod special, cu personalitatea, motivația și caracteristicile psiho-fizice. Deficiențele de limbaj determină în timp perturbarea echilibrului personalității prin modificări de comportament, menționează М. Popa [7, 8]. Cu cât handicapurile de limbaj sunt mai grave și acționează la o vârstă când persoana face eforturi pentru afirmarea sa în planul vieții sociale, cu atât efectele negative sunt mai mari, iar tulburările de personalitate mai accentuate, subliniază E. Verza [13], С.А. Зыков [18].

Л. С. Выготски considera că pedagogul trebuie să se orienteze nu la etapa trecută la dezvoltarea copilului, ci la ceea ce urmează a se întreprinde pentru a asigura această dezvoltare pe viitor. Cu alte cuvinte, psihopedagogul trebuie să-și concentreze atenția asupra proceselor care se găsesc în zona proximei dezvoltări [16].

Permanent în activitatea cu copilul deficient, în cadrul fiecărei lecții, cum ar fi: dezvoltarea auzului fonematic, dezvoltarea labiolecturii în activități concrete, formarea interesului pentru comunicarea orală și a motivației pentru însușirea comunicării orale. În procesul instructiv-educativ și corectiv-terapeutic destinat copiilor deficienți de auz se aplică o serie de principii [1]:

- principiul participării conștiente și active;
- principiul unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract;

- principiul sistematizării, structurării și continuității;
- principiul îmbinării teoriei cu practica;
- principiul însușirii temeinice și a durabilității rezultatelor obținute;
- principiul accesibilității.

În legătură cu aceste principii generale și particularitățile de învățare ale copiilor cu deficiență de auz, V. Rusnac [11] a conturat o serie de principii specifice ale surdo-didacticii:

- principiul formării vorbirii în practica directă a comunicării verbale în joc și în manipularea cu scop a obiectelor;
- principiul tratării individuale și diferențiate a elevilor în procesul educativ/compensator; principiul legării teoriei cu practica demutizării;
- principiul asigurării unității instrucției, educației, compensației și reeducării.

În învățământul destinat elevilor deficienți de auz, pentru îndrumarea adecvată a activității elevilor se utilizează o serie de metode de învățământ, care se aleg în raport cu scopul sau obiectivul de atins, conținutul vehiculat și cu participanții (elevi, educatori). În activitățile didactice cu elevii deficienți auditiv se folosesc atât metode de instruire generale, comune în instruirea tuturor elevilor, dar și metode specifice procesului de învățământ special pentru deficienți de auz. Metodele de instruire generală sunt expuse, preluate din literatura de specialitate și aplicabile copiilor deficienți de auz: metode bazate pe contactul cu realitatea, metode bazate pe acțiune, metode de simulare și instruirea programată.

Principalele metode specifice procesului de învățământ special pentru deficienții de auz sunt puse în corespondență cu scopul educativ principal din activitatea cu elevii deficienți auditiv, care vizează formarea unei modalități de comunicare eficiente, astfel încât să le permită o foarte bună adaptare la viața comunității și independența acțională și socială, menționează N. Bucun [3].

Modalitățile de educare a comunicării folosite de profesori cu copiii deficienți de auz pot fi împărțite în două categorii: modalități care se bazează pe auz și vorbire și modalități care sunt compuse în principal din elemente manuale. La deficienții de auz, modalitatea de comunicare poate fi orală, în condițiile în care copiii sunt supuși procesului demutizării, prin însușirea comunicării orale și perceperea limbajului prin labiolectură. Cealaltă modalitate de comunicare se poate desfășura doar în limbaj mimico-gestual, cu cunoașterea limbii comunității de origine, doar ca instrument pentru scris-citit, iar comunicarea orală este pusă pe planul al doilea, subliniază E. Verza [13].

Practica incluziunii, pe plan mondial, a cunoscut o serie de strategii de integrare a copiilor cu CES în mediul școlar general, între care adaptarea curriculară și planul de intervenție personalizat ocupă un rol important. Educația specială a elevilor cu deficiență auditivă se organizează în funcție de particularitățile dezvoltării acestei categorii de copii, având un anumit specific. Deficiența auditivă conduce la limitări și particularități în dezvoltarea limbajului, ce influențează negativ asimilarea de informații din mediu, dar și la afectarea structurării și funcționalității memoriei și gândirii, ceea ce afectează elaborarea de instrumente adaptative eficiente.

Experimentul de constatare a avut ca scop: Constatarea abaterilor de la vorbirea corectă a copiilor și a eventualelor tulburări de vorbire ale acestora.

Proba I. Scopul: depistarea capacității fonematice a preșcolarilor.

Proba II. Scopul: depistarea pronunțării defectuoase și a simțului ritmic.

Proba III. Scopul: evidențierea nivelului de dezvoltare a auzului fonematic.

În urma administrării acestor probe am constatat următoarele:

- La copiii cu deficiențe de auz predomină pronunțarea greșită a unor sunete și unele insuficiențe lexico-gramaticale constituie manifestări normale, caracteristice unei anumite etape de dezvoltarea a vorbirii la copii;
- Cel mai des întâlnite la copiii examinați au fost tulburările de articulație-pronunție, care fac parte din diverse dislalii;
- Într-un număr mai mic au fost depistați și copii cu tulburări de comunicare exprimate prin repetarea unor silabe la începutul și mijlocul cuvântului – bâlbâială.

În realizarea procesului educațional cu copiii ce prezintă deficiențe de auz și au tulburări de vorbire este necesar să se pună accent pe înlăturarea și corectarea acestor tulburări pentru a le oferi șanse egale în învățarea citit-scrisului în școală și pentru a dezvolta armonios personalitatea copiilor.

Modalitățile de organizare a activităților de recuperare au urmărit următorul scop:

- integrarea în cadrul activităților instructiv-educative ale grădiniței a unor jocuri și exerciții care să contribuie la dezvoltarea auzului fonematic;
- exersarea motricității generale și a organelor fono-articulatorii.

În aplicarea acestor exerciții și jocuri, am ținut seama de particularitățile de vârstă ale copiilor, de grupa din care fac parte, cât și de specificitatea concretă a particularităților sau a tulburărilor de vorbire constatate la diferiți copii.

În activitatea de corectare am lucrat în special cu copiii cu deficiențe de auz depistați, cât și pe grupe mici, în funcție de tulburare, dar și individual. Întreaga activitate de corectare am îmbinat-o armonios atât în cadrul activităților comune, cât și în cadrul activităților la alegere și individual.

În vederea prevenirii și corectării defectelor de articulație ale copiilor s-a folosit un program de exerciții și jocuri pe care le-am adaptat particularităților de vârstă ale copiilor și particularităților deficienței de auz. Prin exercițiile și jocurile utilizate am urmărit educarea principalelor funcțiuni care contribuie la realizarea vorbirii: respirația, mișcările articulatorii și auzul fonematic. Majoritatea exercițiilor și jocurilor le-am preluat din manuale sau din literatura de specialitate. Aceste jocuri și exerciții le-am inclus în programul de înviorare, în activitățile și jocurile liber alese, în activitățile comune, cât și în programul distractiv. Organizarea structurată a activităților și jocurilor a contribuit la educarea pronunției corecte prin exercițiile sistematice pentru dezvoltarea auzului fonematic, cât și a motricității organelor de vorbire. Astfel, prin interacțiunea și condiționarea lor reciprocă, exercițiile de dezvoltare a auzului fonematic și a motricității organelor articulatorii influențează dezvoltarea vorbirii. Nivelul de dezvoltare a atenției auditive, dezvoltarea discernământului auditiv influențează dezvoltarea vorbirii. Astfel că, cu cât copilul percepe mai corect fonemele, silabele, cuvintele, mesajele adultului, cu atât nivelul de dezvoltare a vorbirii crește. Capacitatea de diferențiere auditivă a sunetelor se formează numai prin antrenament auditiv. Între perfecționarea articulației și a capacității de diferențiere auditivă a sunetelor, există o strânsă interacțiune, îmbunătățirea pronunției contribuie la o mai precisă diferențiere a sunetelor exersate.

Pentru dezvoltarea vorbirii trebuie să i se dea copilului posibilitatea de a comunica cât mai de timpuriu cu alți copii. Educarea în colectiv a copiilor cu deficiențe auditive, alături de copiii de aceeași vârstă, oferă copilului posibilitatea de comunicare vie, adecvată posibilităților lui și vocabularului pe care îl posedă. În cadrul grădiniței prin jocurile propriu-zise, cât și prin cele verbale, prin cântece, marșuri, recitări, gimnastică ritmică etc., sub directă îndrumare a educatoarei și a activității cadrului didactic de sprijin, se dezvoltă la copii o vorbire corectă.

Referințe bibliografice:

1. BODORIN, C. *Metode stimulativ-compensatorii de stimulare a capacității de muncă a elevilor surzi*. Ghid metodic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2002. 68 p. ISBN 978-9975-3039-5-8.
2. BODORIN, C. *Surdopsihologia*. Chișinău: Valinex, 2006. 156 p. ISBN 973- 595-087-1.
3. BUCUN, N. *Психологические основы деятельности глухих и слабослышащих*. Кишинэу, 1988. 240 с. ISBN 978-5-7429-0732-9.
4. CREȚU, V. *Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap. Strategii și metode de cercetare*. București: Printech, 2006. 232 p. ISBN 978-606-26-1818-6.
5. DANIL, A. și A. RACU. *Educația terapeutică complexă și integrată*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006. 208 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
6. DANIL, A. *Aspecte ale modernizării metodologiei formării comunicării verbale la elevii deficienți de auz*. Ghid metodic. Chișinău: Tipografia Centrală, 2006. 150 p. ISBN 978-9975-46-732-2.
7. POPA, M. Particularități ale intervenției psihoterapeutice și de recuperare în grupul de copii deficienți de auz. *Psihopedagogie*. 2005, Nr. 2, p.10.
8. POPA, M. *Deficiența de auz – repere psihologice și metodologice*. Târgu Mureș: Dimitrie Cantemir, 2002. 121 p. ISBN 973-8042-43-7.
9. POPOVICI, D.V.; A. RACU și A. DANIL. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 232 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
10. RACU, A.; D.V. POPOVICI; V. CREȚU; S. RACU și C. BUCINSCHI. *Asistența socială a persoanelor cu dizabilități*. Chișinău: Pontos, 2007. 298 p. ISBN 978-9975-102-74-2.
11. RUSNAC, V. Asistența copiilor de vârstă fragedă marcați de devieri de dezvoltare. In: *Psihologia secolului XX: probleme vechi viziuni noi: culegere de articole*. Chișinău, 2001. ISBN 978-9975-76-322-6.
12. STĂNICĂ, I. Deficiența auditivă. In: *Psihopedagogia specială. Deficiențe senzoriale*. București: Pro Humanitate, 1997, pp. 18-68. ISBN 973-97313-5-X.
13. VERZA, E. și E. PĂUN. *Educația integrată a copiilor cu handicap*. București, Asociația RENINCO România. Reprezentanta UNICEF România, 1998. 150 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
14. VRĂSMAȘ, T. Integrarea școlară a copiilor cu handicap auditiv. In: *Educația integrată a copiilor cu handicap auditiv*. București, 1998, pp. 113-120. ISBN 973-9216-63-3.
15. БОСКИС, Р. М. *Учителю о детях с нарушениями слуха*. Москва, 1988. ISBN 5-09-000756-X.
16. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Вопросы воспитания слепых, глухих и умственно отсталых детей*. Москва, 1990. ISBN 5-09-001760-3.
17. ЗИКЕЕВ, А.Г. *Развитие речи слабослышащих учеников*. Москва, 2020. ISBN 978-5-09-074676-2.
18. ЗЫКОВ, С.А. *Методика обучения глухих детей языку*. Москва, 1977. 198 с.
19. КОБРИНА, Л.М. *Абилитационная работа с детьми раннего возраста с нарушениями слуха: Учебное пособие*. Санкт-Петербург, 2005. ISBN 978-5-9925-0626-6.
20. КОРСУНСКАЯ, Б.Д. *Обучение глухого дошкольника в семье*. Москва, 1971. 122 с.
21. ЛУБОВСКИЙ, В.И. *Развитие словесной регуляции действий у детей*. Москва, 1978. 224 с.
22. МАТВЕЕВ, В.Ф. *Психические нарушения при дефектах зрения и слуха*. Москва, 1987. 184 с. ISBN 5-7724-0026-6.
23. РАУ, Ф.А. *О детях, потерявших слух*. Москва, 1956. 240 с.
24. ШИПИЦЫНА, Л.М. *Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе*. Санкт-Петербург: Речь, 2009. 208 с. ISBN 978-5-9268-0779-4.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – NECESITATE SOCIALĂ ȘI PEDAGOGICĂ

**Iulia POSTOLACHI, lectoră universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6689-3230>

Abstract: *Inclusive education is a central paradigm in current educational policies, aimed at ensuring equal access to education for all children, regardless of their individual characteristics. This article analyzes the theoretical foundations of inclusive education, the challenges faced in the implementation process, as well as the teaching strategies necessary to create an inclusive school environment.*

Keywords: *inclusive education, approach, strategies, teachers.*

Educația incluzivă reprezintă unul dintre cele mai importante obiective ale sistemelor educaționale moderne. Ea se bazează pe principiul că fiecare copil, indiferent de particularitățile sale fizice, intelectuale, culturale sau sociale, are dreptul la o educație de calitate, într-un mediu prietenos și adaptat nevoilor sale. Nu este vorba doar de integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale, ci de crearea unei școli care acceptă diversitatea și valorifică unicitatea fiecărui elev. Educația incluzivă nu se reduce la plasarea elevilor cu dizabilități în clase obișnuite. Ea presupune schimbări profunde în filozofia educației, în metodele de predare și evaluare, în organizarea activităților școlare și în mentalitatea cadrelor didactice. Accentul cade pe adaptarea procesului educațional la nevoile copilului și nu invers.

Principalele valori promovate de educația incluzivă sunt:

- egalitatea de șanse în învățare;
- respectul pentru diversitate;
- participarea activă a tuturor elevilor;
- sprijin individualizat și adaptat;
- cooperarea între școală, familie și comunitate.

Cadrele didactice sunt factorii-cheie în implementarea educației incluzive. Ei au sarcina de a crea situații de învățare variate, de a utiliza metode interactive și flexibile, precum și de a adapta materialele didactice pentru elevii care au nevoie de sprijin suplimentar. De asemenea, cadrele didactice trebuie să dezvolte empatia și acceptarea în rândul colectivului de elevi, pentru a elimina barierele sociale și discriminarea.

În această ordine de idei, prezint beneficiile educației incluzive:

- *pentru elevii cu cerințe speciale*, aceasta oferă acces la educație de calitate, dezvoltarea abilităților sociale și o mai bună integrare în comunitate;
- *pentru ceilalți elevi*, educația incluzivă contribuie la cultivarea toleranței, a solidarității și a respectului pentru diferențe.
- *pentru societate*, ea pregătește cetățeni responsabili, capabili să accepte și să valorifice diversitatea umană.

Deși principiile educației incluzive sunt larg acceptate, aplicarea lor întâmpină dificultăți: lipsa resurselor materiale, insuficienta de formare a cadrelor didactice, atitudinile discriminatorii sau rigiditatea programelor școlare. Totuși, prin dezvoltarea unor

politici educaționale coerente, investiții în pregătirea cadrelor didactice și parteneriate între școală și comunitate, aceste obstacole pot fi depășite.

Educația incluzivă nu este doar o opțiune pedagogică, ci o necesitate morală și socială. Ea reflectă un model de școală deschisă și democratică, unde fiecare copil este valorizat și sprijinit să-și atingă potențialul maxim. Construirea unei educații incluzive înseamnă construirea unei societăți mai echitabile, mai tolerante și mai solidare.

Educația incluzivă este recunoscută pe plan internațional ca un drept fundamental al copilului și un element esențial al unei societăți democratice. Potrivit UNESCO [6], în Declarația de la Salamanca, incluziunea presupune „școli pentru toți”, capabile să răspundă diversității elevilor prin adaptarea procesului de predare și prin eliminarea barierelor de învățare. În Republica Moldova și în România, implementarea educației incluzive a devenit o prioritate, fiind reflectată în legislația educațională și în programele de formare a cadrelor didactice.

Educația incluzivă se bazează pe următoarele principii fundamentale:

- *Egalitatea de șanse* – fiecare copil are dreptul la acces și participare deplină la procesul de învățare;
- *Diversitatea ca resursă* – diferențele individuale nu sunt privite ca obstacole, ci ca oportunități de învățare reciprocă;
- *Abordarea centrată pe elev* – adaptarea curriculumului, a metodelor și a strategiilor de predare la nevoile specifice;
- *Colaborarea* – între cadrele didactice, părinți, specialiști și comunitate pentru a sprijini dezvoltarea fiecărui elev.

Teoreticieni precum Booth și Ainscow [1] au dezvoltat cadrul *Index for Inclusion*, care oferă școlilor instrumente pentru autoevaluare și transformare în sens incluziv.

Cadrele didactice reprezintă factorul decisiv în implementarea incluziunii. Abilitățile lor pedagogice, empatia și competențele de adaptare curriculară determină gradul de succes al procesului educațional. Cadrele didactice trebuie să cunoască metode de predare diferențiată, utilizarea materialelor adaptate și aplicarea unor strategii colaborative precum învățarea prin cooperare. În plus, formarea continuă a cadrelor didactice este esențială pentru asigurarea calității actului educațional incluziv.

Deși principiile educației incluzive sunt recunoscute la nivel legislativ și pedagogic, realitatea școlară evidențiază o serie de *dificultăți*:

- insuficiența resurselor materiale și tehnologice;
- lipsa de pregătire specifică a cadrelor didactice;
- mentalități conservatoare și discriminatoare în unele comunități;
- rigiditatea programelor școlare.

Aceste bariere pot fi depășite prin dezvoltarea de politici educaționale coerente, finanțare adecvată și crearea unei culturi organizaționale deschise.

Studiile arată că educația incluzivă are efecte pozitive multiple:

- *pentru elevii cu cerințe educaționale speciale*: dezvoltarea competențelor sociale, integrare comunitară și creșterea încrederii în sine;
- *pentru colegi*: formarea atitudinilor de toleranță, solidaritate și respect pentru diversitate;

- *pentru școală și societate*: promovarea echității, reducerea excluziunii sociale și consolidarea coeziunii comunitare [4, p. 813].

Educația incluzivă este mai mult decât o strategie pedagogică; ea reprezintă un angajament etic și social față de fiecare copil. Pentru a fi eficientă, este necesară o abordare sistemică ce vizează atât schimbarea practicilor didactice, cât și transformarea culturii școlare și a mentalităților sociale. Numai printr-un efort concertat al cadrelor didactice, părinților, autorităților și comunității se poate construi o școală cu adevărat incluzivă.

Vrașmaș T. [7] afirmă, educația incluzivă reprezintă un sistem educațional orientat spre asigurarea accesului universal la învățare, în care toate școlile își propun să ofere „educație pentru toți”. Ea recunoaște dreptul fundamental al fiecărui copil de a fi educat alături de colegii săi și afirmă importanța egală a educației pentru toți, indiferent de nivelul de capacitate, statut social, origine culturală sau particularități individuale. În opoziție, un sistem care valorizează exclusiv performanța elevilor cu rezultate înalte și îi marginalizează pe ceilalți nu poate fi considerat un sistem incluziv.

Pentru a construi un mediu școlar incluziv, este necesară o cultură organizațională bazată pe respect reciproc, valorizarea diversității și sentimentul de apartenență. Școlile incluzive transmit mesajul că fiecare elev și fiecare familie sunt bineveniți și apreciați. În acest context, accentul trebuie pus pe progresul individual al elevului, în detrimentul comparațiilor rigide cu performanțele altor colegi. Totodată, utilizarea unor metode de predare interactive, axate pe cooperare și sprijin reciproc, devine esențială pentru dezvoltarea abilităților de colaborare și solidaritate în cadrul grupului de elevi.

Abordarea incluzivă subliniază responsabilitatea școlilor de a contribui la depășirea barierelor care împiedică procesul de învățare. În acest sens, rolul cadrelor didactice devine central: cei mai valoroși profesori nu sunt cei care selectează sau clasifică elevii, ci aceia care posedă competențe pedagogice și psihopedagogice suficiente pentru a sprijini succesul fiecărui copil. Astfel, educația incluzivă este inseparabil legată de calitatea actului educațional, de flexibilitatea curriculară și de capacitatea de adaptare a strategiilor didactice la nevoile variate ale elevilor [9].

Educația incluzivă nu este doar o opțiune pedagogică, ci un imperativ moral și social al școlii moderne. Ea reflectă un model educațional centrat pe echitate, respect pentru diversitate și valorizarea potențialului fiecărui elev, contribuind astfel la formarea unei societăți democratice și solidare. Una dintre cele mai eficiente modalități de sprijinire a educației incluzive este utilizarea predării diferențiate, metodologie care oferă elevilor posibilitatea de a atinge obiectivele de învățare în ritmuri proprii, în acord cu particularitățile lor cognitive și stilurile individuale de învățare. Această abordare previne rămânerea în urmă a elevilor, reduce riscul demotivării și promovează un climat educațional echitabil.

Un rol important îl are și evaluarea autentică, centrată pe experiența de învățare a fiecărui elev. Practici precum autoevaluarea – prin întrebări de reflecție de tipul „*Ce am învățat astăzi?*” sau „*De ce sprijin mai am nevoie?*” – dezvoltă responsabilitatea elevilor față de propriul proces educațional și creează premisele unei colaborări eficiente între cadrul didactic, elev și colegi, mai ales atunci când apar bariere de învățare.

În cadrul unei școli incluzive, evaluarea progresului elevului trebuie raportată la propriul traseu de dezvoltare, pornind de la un punct de referință individual și nu doar la

standarde generale sau comparații cu ceilalți. Astfel, redefinirea noțiunii de „elev bun” se realizează prin aprecierea efortului și a progresului personal, și nu exclusiv prin performanțele măsurabile la un moment dat.

Cadrul didactic devine, în acest context, un mediator al diversității. Acceptarea faptului că fiecare elev are capacități intelectuale distincte, stiluri de învățare diferite și nevoi educaționale specifice constituie fundamentul unei pedagogii incluzive. Adaptarea metodelor de predare și a materialelor didactice la această diversitate nu reprezintă doar o strategie opțională, ci o necesitate a școlii contemporane [8].

Astfel, unul dintre cele mai importante obiective ale învățământului actual este flexibilitatea – capacitatea de a răspunde adecvat tuturor necesităților elevilor, fie că este vorba de copii cu cerințe educaționale speciale (CES), fie de elevi cu ritm mai lent de învățare. Cercetările în domeniu au demonstrat că metodele pedagogice aplicate în clasele incluzive nu numai că sprijină elevii vulnerabili, ci contribuie la creșterea performanței generale a tuturor elevilor, consolidând coeziunea grupului și promovând solidaritatea.

Un aspect esențial al pedagogiei contemporane constă în recunoașterea faptului că predarea în condiții de diversitate presupune predarea adaptată fiecărui individ. Abordarea diferențiată, care ține cont de interesele, experiențele și aspirațiile personale ale elevilor, constituie un pas decisiv în direcția unei educații autentice și în facilitarea integrării sociale și profesionale a acestora după finalizarea studiilor. Astfel, diferențele intraindividuale se dovedesc adesea mai relevante decât diferențele dintre grupuri, ceea ce reclamă din partea cadrelor didactice o capacitate sporită de adaptare a strategiilor didactice la particularitățile fiecărui elev. Una dintre cele mai mari provocări ale cadrelor didactice în școala actuală este tocmai ajustarea stilului de predare la o paletă largă de nevoi educaționale, fără a compromite calitatea și coerența procesului didactic. Această sarcină solicită nu doar flexibilitate metodologică, ci și o înțelegere profundă a principiilor educației incluzive.

În contextul învățământului, o nouă dimensiune începe să se contureze din ce în ce mai clar: democratizarea și egalizarea șanselor educaționale. În acest cadru, școala incluzivă apare ca un răspuns la nevoia de redimensionare a educației și la necesitatea de a oferi tuturor copiilor un mediu favorabil învățării. Aceasta pornește de la premisa fundamentală că diversitatea umană este o realitate firească și trebuie acceptată și valorizată. Un rol determinant în realizarea obiectivelor școlii incluzive îl joacă pedagogia centrată pe elev, evidențiază Dumbravă L. [2, p. 2], care presupune adaptarea curriculumului, a metodelor și a instrumentelor de predare la nivelul de dezvoltare și nevoile specifice ale fiecărui copil.

Această abordare contribuie nu doar la dezvoltarea academică a elevilor, ci și la formarea unor competențe sociale și civice esențiale pentru integrarea lor ulterioară în societate. Predarea în diversitate și școala incluzivă reprezintă nu doar o strategie pedagogică, ci și o manifestare a democratizării educației. Acceptarea diferențelor și adaptarea permanentă la nevoile individuale ale elevilor constituie premisele unei educații echitabile și relevante pentru societatea contemporană. Educația incluzivă presupune oferirea unui sprijin educațional diferențiat și adaptat, astfel încât să răspundă nevoilor fiecărui elev în parte. Incluziunea școlară este, desigur, legată de recunoașterea

diversității, dar depășește simpla acceptare a acesteia: ea implică valorificarea diferențelor individuale și transformarea lor în resurse pentru procesul educațional.

Cadrele didactice recunosc faptul că elevii sunt diferiți prin stilurile de învățare, prin comportamente, experiențe anterioare și niveluri de competență. Într-un asemenea context, școala incluzivă trebuie să creeze oportunități egale pentru toți copiii, să faciliteze participarea acestora la activități comune și să asigure un cadru în care contribuția fiecărui elev este valorizată. Astfel, educația incluzivă devine fundamentul unei societăți incluzive, în care respectul pentru diversitate și echitate sunt principii centrale.

Un element esențial în consolidarea unui mediu incluziv îl reprezintă formarea profesională a cadrelor didactice. Analiza nevoilor de formare constituie o etapă indispensabilă în acest proces și presupune colectarea și interpretarea sistematică a datelor și informațiilor din școală.

Acest demers trebuie realizat pe *trei niveluri complementare*:

- *nivelul instituției școlare*, care evidențiază cultura organizațională și resursele disponibile;
- *nivelul clasei*, care surprinde dinamica de grup și practicile pedagogice existente;
- *nivelul elevului*, care reflectă particularitățile, nevoile și dificultățile individuale de învățare.

Interpretarea datelor obținute pe aceste trei paliere permite o înțelegere detaliată a realității educaționale și constituie baza pentru elaborarea unor programe de formare continuă adaptate. Astfel de programe trebuie să răspundă atât cerințelor de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice, cât și obiectivului fundamental al școlii incluzive: crearea unui mediu educațional echitabil, deschis și participativ. Educația incluzivă solicită un efort concertat de adaptare instituțională și profesională. Investiția în formarea cadrelor didactice devine condiția esențială pentru construirea unei școli care oferă tuturor copiilor șansa reală de a învăța și de a progresa, într-un mediu bazat pe cooperare, respect și valorizarea diversității.

Comunicarea reprezintă un proces complex de transmitere și recepționare a mesajelor prin intermediul unui canal, implicând cel puțin doi actori: emițătorul și receptorul. Din perspectivă pedagogică, comunicarea are o dublă dimensiune: verbală și non-verbală. În cadrul educației incluzive, componenta non-verbală capătă o importanță deosebită, în special în situațiile în care elevii provin din medii lingvistice diferite sau prezintă diverse deficiențe de dezvoltare și învățare. În asemenea contexte, gesturile, expresiile faciale și corporale constituie instrumente esențiale de transmitere a emoțiilor și intențiilor, facilitând accesul la procesul educațional.

Implicarea redusă a elevilor în actul comunicativ poate fi determinată de cauze multiple, care pot varia de la factori subiectivi (lipsa de motivație, emoții, teama de eșec) la factori obiectivi (bariere lingvistice, dificultăți cognitive sau de exprimare). Identificarea acestor cauze reprezintă o etapă esențială, deoarece simpla constatare a existenței obstacolelor nu conduce la soluționarea lor. Prin urmare, este necesar un efort concertat al cadrelor didactice pentru dezvoltarea unor strategii educaționale comune menite să reducă barierele comunicării și să faciliteze participarea activă a tuturor elevilor.

O direcție eficientă pentru ameliorarea comunicării pedagogice este reprezentată de utilizarea metodelor activ-participative și a strategiilor de învățare prin cooperare, care

stimulează interacțiunea, colaborarea și exprimarea liberă a elevilor. Aceste metode sprijină nu doar transmiterea eficientă a mesajului didactic, ci și dezvoltarea competențelor sociale, a empatiei și a capacității de integrare în cadrul colectivului școlar.

Comunicarea în școala incluzivă nu poate fi redusă la dimensiunea lingvistică, ci trebuie privită ca un proces multidimensional, care valorifică atât mesajele verbale, cât și pe cele non-verbale. Rolul cadrului didactic este de a crea contexte educaționale în care diversitatea expresiilor comunicative să fie recunoscută și utilizată ca resursă, contribuind la dezvoltarea unei culturi incluzive și participative în mediul școlar [3, p. 48].

Educația incluzivă reprezintă o cerință fundamentală a societății contemporane, determinată de necesitatea adaptării sistemului educațional la diversitatea umană. Ea presupune organizarea și derularea procesului instructiv-educativ într-o manieră care să răspundă atât nevoilor colective, cât și particularităților fiecărui elev. În acest sens, școala incluzivă nu urmărește doar integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, ci și crearea unui cadru educațional echitabil, în care toți elevii beneficiază de șanse reale de participare și progres.

Educația incluzivă este un proces dinamic și continuu de transformare și îmbunătățire a instituției școlare. Scopul acestui proces este valorificarea resurselor disponibile – materiale, comunitare, dar mai ales umane – pentru a sprijini participarea activă a tuturor elevilor la actul educațional. Prin urmare, accentul cade pe colaborare, solidaritate și sprijin reciproc în cadrul comunității școlare.

Un principiu central al educației incluzive îl constituie *evitarea oricăror forme de etichetare*, marginalizare sau ierarhizare a elevilor. Fiecare copil deține un potențial unic, iar diversitatea stilurilor de învățare, a ritmurilor de dezvoltare și a experiențelor personale nu trebuie percepută ca o deficiență, ci ca o resursă pentru întregul grup. În acest cadru, unii elevi necesită sprijin suplimentar, însă este important de subliniat că, în anumite momente ale parcursului școlar, toți elevii pot avea nevoie de măsuri educaționale adaptate. Astfel, educația incluzivă nu se reduce la integrarea unei categorii particulare de copii, ci vizează transformarea paradigmei educaționale într-una centrată pe echitate, cooperare și respect față de diversitate, ca fundament al dezvoltării sociale durabile.

O abordare incluzivă a procesului educațional presupune colaborarea activă a tuturor factorilor sociali implicați în formarea copiilor. În cazul învățământului primar, părinții reprezintă parteneri fundamentali, deoarece dețin informații esențiale despre nevoile, interesele și stilurile de învățare ale elevilor. Parteneriatul eficient între școală și familie presupune atât informarea părinților cu privire la programa școlară, metodele și strategiile didactice utilizate, cât și implicarea acestora în activități extracurriculare, proiecte și evenimente organizate de școală, în care copiii lor sunt participanți activi.

Colaborarea între familie și școală contribuie la creșterea prezenței și implicării elevilor în procesul educațional și la îmbunătățirea rezultatelor școlare. În plus, acest parteneriat generează atitudini pozitive față de școală și activitatea cadrelor didactice, întărește relațiile dintre părinți și copii, consolidează legăturile între familie și școală. De asemenea, implicarea părinților și a comunității stimulează practici educaționale mai eficiente, crescând motivația cadrelor didactice de a-și perfecționa metodele și strategiile pedagogice. Un parteneriat eficient între școală și familie se bazează pe principii de încredere reciprocă, respect, confidențialitate, comunicare eficientă și valorizarea contribuției părinților. Respectarea acestor principii asigură faptul că toți părinții se simt

acceptați și apreciați, indiferent de statutul socio-economic, apartenența etnică sau convingerile personale. De asemenea, școala participă activ la viața comunității, valorificând resursele locale și facilitând implicarea acestora în procesul educațional.

O gamă variată de activități poate facilita colaborarea dintre școală, familie și comunitate:

- participarea în proiecte de voluntariat;
- implicarea în pregătirea activităților școlare;
- desfășurarea de activități educative acasă sau în școală;
- participarea în consiliile și comisiile școlare;
- organizarea atelierelor de lucru sau a excursiilor în comunitate.

Informarea adecvată a părinților și membrilor comunității este esențială pentru ca aceștia să decidă în mod conștient cum și unde se pot implica în mod eficient, susține Marian A. [5]. Parteneriatele de calitate generează beneficii multiple: școala câștigă suportul comunității și își îmbunătățește serviciile educaționale, iar membrii comunității conștientizează importanța educației și își dezvoltă sentimentul de responsabilitate colectivă față de copiii din școală. Studiile arată că susținerea părinților în exercitarea rolurilor parentale, în educația și îngrijirea copiilor, contribuie la dezvoltarea socială și economică a comunității, sporind astfel calitatea vieții tuturor membrilor acesteia.

În concluzie, educația incluzivă nu mai reprezintă doar o opțiune, ci o condiție esențială pentru dezvoltarea unei societăți echitabile și pentru formarea unor generații capabile să valorifice diversitatea. Ea răspunde atât exigențelor pedagogice, prin adaptarea procesului de învățământ la nevoile fiecărui copil, cât și celor sociale, prin promovarea coeziunii, solidarității și respectului reciproc.

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, T. & M. AINSWORTH. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE, 2002.
2. DUMBRAVĂ, L. *Educația incluzivă - o necesitate actuală*. Disponibil: <https://revistaeducatie.ro/wp-content/special/diferite/Larisa%20Elena%20Dumbrava.pdf.pdf> [accesat 2025-09-18].
3. DOMȘIC, N. și A. DOMIL. *Educația incluzivă ca dimensiune socială a învățării*. Bocșa: Didactica international, 2010. ISBN 978-973-0-08685-0.
4. FLORIAN, L. & K. BLACK-HAWKINS. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011, № 37(5), pp. 813-828.
5. MARIAN, A. *Rolul parteneriatelor cu familia și societatea în educația incluzivă*. Disponibil: <https://revistaeducatie.ro/wp-content/gim/diferite/Marian-Antonela-Dana-ROLUL-PARTENERIATELOR-CU-FAMILIA-SI-SOCIETATEA-%C3%8EN-EDUCA%C8%9AIA-INCLUZIV%C4%82.pdf> [accesat 2025-09-12].
6. UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994.
7. VRĂȘMAȘ, T. *Educația integrată și incluzivă*. București: Didactică și Pedagogică, 2004.
8. VRĂȘMAȘ, T. *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Aramis, 2001.
9. VRĂȘMAȘ, T. *Școala și educația pentru toți*. București: Miniped, 2004.

PREDAREA REFLEXIVĂ CA INSTRUMENT AL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE

**Veronica RUSOV, asistentă universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4831-2938>

Abstract: *The article explores reflective teaching as a strategic tool in the continuous professional development of teachers, highlighting its role in strengthening metacognitive skills and in building professional identity. It is argued that reflection is not just an individual process of self-assessment, but a complex, contextual and social approach, influenced by the normative framework, professional standards and institutional practices. The analysis of the specialized literature (Brookfield, Gibbs, Bain, Reiman, Genor, Tripp) demonstrates that reflective teaching involves the combination of self-analysis, feedback from students and colleagues, as well as the integration of theoretical substantiation and problematization of pedagogical situations. Through reflection, teachers develop professional judgment, the ability to adapt to various contexts and didactic innovation skills, transforming daily experiences into sources of learning and professional progress. Thus, reflective teaching contributes to the creation of an educational culture open to change, collaboration and continuous learning.*

Keywords: *reflective teaching, professional development, continuing education.*

În contextul transformărilor inovative prin care trece Sistemul de Învățământ din Republica Moldova, dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice devine inevitabilă. Ritmul accelerat al inovării determină cadrele didactice să adopte modalități flexibile și autoreglare de perfecționare. În acest cadru, predarea reflexivă se conturează drept una din cele mai relevante strategii de dezvoltarea profesională, fiind bazată pe analiză critică, optimizare și reconfigurare a practicii educaționale. Reflecția pedagogică presupune un proces sistematic de examinare critică a propriilor acțiuni, decizii și rezultate, facilitând o mai bună înțelegere a relației dintre intenția pedagogică și efectele sale reale. Prin urmare investigarea rolului predării reflexive în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice devine actuală atât la nivel teoretic, cât și practic.

Cadrul normativ național reglementează explicit statutul obligatoriu și complex al formării continue, fiind definită de Codul Educației al Republicii Moldova drept o „componentă a învățării pe tot parcursul vieții, ulterioară și complementară pregătirii inițiale, realizată pe baza unor programe de durată variabilă, care are ca scop completarea, aprofundarea sau actualizarea cunoștințelor, aptitudinilor și/sau competențelor dobândite în timpul formării anterioare” [3]. Conform Regulamentului privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general, formarea profesională continuă a cadrelor didactice „este obligatorie pe parcursul întregii activități profesionale și se realizează prin diverse forme/activități organizate de instituțiile prestatoare de servicii educaționale, în baza unor programe de formare profesională continuă autorizate provizoriu/acreditate” [7, p. 2]. Prevederile normative subliniază caracterul systemic și permanent al dezvoltării profesionale, integrând-o în responsabilitățile instituționale și individuale ale fiecărui cadru didactic.

Regulamentul detaliază diversitatea formelor de organizare a formării profesionale continue, precizând că aceasta poate fi realizată prin:

- programe de perfecționare și specializare, recalificare, organizate de instituții prestatoare de servicii educaționale care dețin programe autorizate provizoriu/acreditate, sau coordonate cu Ministerul Educației și Cercetării;
- programe naționale gestionate și finanțate de Ministerul Educației și Cercetării (Investim în profesori, Investim în Educatori, Recalificarea cadrelor didactice, etc);
- programe de mentorat și coaching, prin care cadrele didactice cu experiență sprijină cadrele didactice debutante;
- workshop-uri și seminare, desfășurate în școli sau în cadrul Organului Local de specialitate în domeniul învățământului (OLSDI);
- mobilități internaționale și schimburi de experiență, prin diferite programe [7, p. 2].

În contextul normativ, care consolidează caracterul obligatoriu, diversificat și continuu al formării continue, importanța dezvoltării identității profesionale și a practicilor reflexive este subliniată și de Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Documentul instituie un cadru de referință pentru evoluția profesională, evidențiind necesitatea asumării responsabilității personale în procesul de învățare pe tot parcursul vieții. Domeniul 4. „Dezvoltarea personală și profesională” include Standardul 4. „Cadrul didactic își asumă responsabilitatea pentru dezvoltarea personală și profesională continuă”. Indicatorul 4.1. „Construiește propria identitate profesională axată pe valori” accentuează rolul reflecției asupra dimensiunilor axiologice ale profesiei. La Nivelul 1, De bază (minim obligatoriu), Componenta A, cadrul didactic „Reflectează asupra propriei identități profesionale și a influenței valorilor personale asupra acesteia”, marcând începutul dezvoltării unei conștiințe profesionale critice. La Nivelul 2, Avansat, se așteaptă ca profesorul să se implice activ în comunități profesionale reflexive, întrucât „Se integrează în grupuri de reflecție profesională și discută despre impactul valorilor asupra activității profesionale”. Acest progres evidențiază trecerea de la reflecția individuală la dialogul profesional, ca mecanism de învățare colaborativă. În mod complementar, indicatorul 4.2. Planifică și realizează propriul traseu de dezvoltare personală și profesională operationalizează dimensiunea autoreglării dezvoltării profesionale. La Nivelul 1, De bază, Componenta A, profesorul „Demonstrează cunoașterea instrumentelor și tehnicilor de reflecție și de autoevaluare în context profesional”, iar la Componenta B, el „Aplică diverse instrumente de autoevaluare și reflecție”, ceea ce indică necesitatea formării competențelor reflexive ca precondiție a oricărui demers de perfecționare. În etapa superioară a maturizării profesionale, la Nivelul 3, Expert, cadrul didactic devine un promotor al învățării în comunitate, deoarece „Facilitează sesiuni de formare, autoevaluare și reflecție, pentru a dezvolta o cultură de învățare continuă”. Prin urmare, standardele profesionale confirmă și completează cadrul normativ anterior analizat, evidențiind faptul că formarea continuă nu se limitează la acumularea de cunoștințe, ci presupune un proces complex de reflecție, autoevaluare și construcție identitară. Ele instituie un model al profesorului reflexiv, capabil să își analizeze critic practica, să planifice evoluția personală și să contribuie activ la dezvoltarea unei culturi instituționale orientate spre învățarea continuă.

În această ordine de idei, dezvoltarea profesională nu poate fi eficientă în absența unui demers reflexiv constant, prin care cadrul didactic analizează propria experiență pedagogică, identifică punctele forte și ariile de îmbunătățire și își construiește în mod

conștient traseul de dezvoltare. Logica dezvoltării profesionale conduce inevitabil către conceptul de predare reflexivă, considerată în literatura de specialitate o condiție indispensabilă pentru adaptarea profesorului la complexitatea mediului educațional contemporan.

Conceptualizarea predării reflexive a evoluat semnificativ în ultimele decenii, odată cu recunoașterea importanței reflecției ca instrument de învățare profesională. În pedagogie, reflecția este înțeleasă ca un proces deliberat, conștient și orientat spre examinarea propriilor acțiuni didactice, a raționamentelor care lesușin și a consecințelor acestora asupra învățării elevilor. Abordarea se bazează pe premisa că profesorul nu este executor al unor prescripții curriculare, ci un profesionist capabil să analizeze critic situațiile educaționale și să ia decizii responsabile.

Literatura contemporană descrie predarea reflexivă ca un proces ciclic, care implică observarea experienței, analiza critică, formularea unor interpretări, luarea deciziilor și aplicarea acestora în practică. Acest ciclu transformativ contribuie la profesionalizarea continuă a cadrului didactic, deoarece facilitează învățarea din experiență, înțelegerea complexității situațiilor de predare și dezvoltarea competențelor metacognitive. În mod constant, predarea reflexivă este asociată cu îmbunătățirea calității actului educațional, creșterea eficacității strategiilor didactice și consolidarea unei atitudini profesionale, deschise spre autoanaliză și schimbare.

Un aport considerabil la înțelegerea predării reflexive este adus de S. Brookfield. În viziunea autorului scopul reflecției critice este de „a dobândi o conștientizare sporită a predării din diferite puncte de vedere”. Abordarea presupune depășirea evaluării intuitive a propriei practici și trecerea către o analiză informată din mai multe surse și susținută de mai multe perspective. S. Brookfield propune patru perspective de realizare a predării reflexive. Prima perspectivă este „autobiografică”, orientată spre experiența personală a cadrului didactic: *„Care sunt succesele și provocările în predare? Ce a mers bine și ce ar putea fi îmbunătățit pentru data viitoare? Dacă aș putea face X din nou, cum aș putea să o fac diferit?”* Această dimensiune vizează introspecția și analiza critică a propriilor decizii didactice. A doua perspectivă este reprezentată de „ochii elevilor/studentilor”, care oferă acces la modul în care elevii/studentii percep procesul de predare și învățare: *„Ce au elevii/studentii de spus despre ce le-a îmbunătățit învățarea și ce le-a împiedicat învățarea? Ce recomandări au elevii/studentii pentru a ajuta la îmbunătățirea predării pentru data viitoare?”* Această perspectivă contribuie la corelarea intenției pedagogice cu rezultatele reale ale învățării. Cea de-a treia perspectivă are în vedere „experiențele colegilor”, oferind o dimensiune colaborativă reflecției profesionale: *„Ce au colegii mei de spus despre ce a mers bine pentru ei în acest semestru? Ce a fost dificil? Dacă colegii mei predau ore și/sau au grupuri de elevi/studenti similare, care sunt asemănările sau diferențele dintre experiențele noastre?”* Această perspectivă facilitează învățarea din practici paralele și dezvoltarea unei comunități profesionale de sprijin. A patra perspectivă este cea oferită de „literatura teoretică”, care ancorează reflecția în dovezi științifice: *„Care sunt strategiile bazate pe dovezi pentru susținerea învățării elevilor/studentilor? Ce spune cercetarea despre modul în care elevii/studentii învață cel mai bine la discipline similare?”* Integrarea acestei perspective permite cadrului didactic să depășească analiza subiectivă și să coreleze observațiile practice cu fundamentări teoretice solide. Brookfield accentuează că *„cel mai important pas către predarea*

reflexivă este de a merge dincolo de colectarea de feedback prin ajustarea strategică a metodelor și obiectivelor noastre de predare.” Reflecția devine astfel un proces transformativ, prin care profesorii își documentează progresul, analizează schimbările implementate și se angajează într-un ciclu continuu de îmbunătățire.

Predarea reflexivă se fundamentează pe procesul de reflecție – un demers profund personal, care implică analiza și reinterpretarea propriilor experiențe de predare. Pentru a facilita procesul de reflecție pedagogică, se recomandă armonizarea cu caracteristicile cognitive, emoționale și profesionale. Reflecția nu poate fi standardizată, întrucât este determinată de stilul de învățare, experiența personală anterioară, nivelul de conștientizare profesională. În același timp nu poate fi haotică și întâmplătoare, deoarece riscă să devină superficială și lipsită de valoare formative. Pentru a fi eficientă, reflecția pedagogică trebuie să fie organizată, ghidată și susținută de cicluri reflexive conceptuale clare. În acest sens, două modele s-au dovedit deosebit de utile: modelul celor 5R elaborat de J. Bain și colaboratori și ciclul reflexiv propus de G. Gibbs, ambele oferind structuri metodologice solide pentru dezvoltarea unei predări reflexive autentice.

Cel mai popular cadru de reflecție care a fost valorificat de cadrele didactice și nu numai este ciclul de învățare reflexivă descris de G. Gibbs, care constă în șase etape:

1. *Descriere* – descrierea detaliată a situației asupra căreia urmează să se reflecteze;
2. *Emoții* – explorarea emoțiilor și proceselor de gândire trăite în timpul situației;
3. *Evaluare* – identificarea aspectelor reușite și nereușite;
4. *Analiză* – explorarea de ce anumite lucruri au mers bine, în timp ce altele nu;
5. *Concluzii* – rezumarea lecțiilor învățate din analiza situației;
6. *Planuri personale de acțiune* – elaborarea unui plan de dezvoltare profesională în baza lecțiilor învățate [5].

J. Bain, R. Ballantyne, C. Mills & N. Lester (2002) au creat cadrul celor 5R pentru a sprijini dezvoltarea abilităților de predare reflexivă la cadrele didactice debutante. Cadrul include următorii cinci pași:

1. *Raportarea* – analiza unei anumite experiențe și a factorilor contextuali care o înconjoară;
2. *Răspunsul* – verbalizarea sentimentelor, gândurilor și altor reacții de răspuns la situație;
3. *Relaționarea* – stabilirea conexiunilor între ceea ce s-a întâmplat recent și baza de cunoștințe și abilități dobândite anterior;
4. *Raționamentul* – argumentarea prin trimitere la conceptele și teoriile fundamentale, precum și la alți factori semnificativi, care explică de ce a fost obținut sau observat un anumit rezultat;
5. *Reconstrucția* – planificarea modului de predare, fie pentru a încuraja un rezultat similar, fie pentru a favoriza un rezultat diferit [1].

În aceeași ordine de idei, A. Raiman extinde perspectiva asupra predării reflexive, argumentând că dezvoltarea competențelor reflexive ale cadrelor didactice nu poate fi lăsată exclusiv la spontaneitatea procesului personal, ci necesită sprijin metodologic structurat. În acest sens, el subliniază importanța utilizării unor „cadre reflexive ghidate” [6, p. 603], care să ofere repere clare și întrebări orientative pentru reglarea și

monitorizarea cogniției în timpul reflecției. A. Reiman identifică o serie de activități reflexive cu potențial formativ ridicat, care pot fi integrate în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Printre acestea se numără: „1. Portofolii de dezvoltare, 2. Cercetare-acțiune, 3. Redactarea unor declarații de filosofie educațională, 4. Povestirea de povești în cadrul grupurilor de dialog ale profesorilor” [6, p. 603].

M. Genor extinde abordările tradiționale ale predării reflexive prin introducerea „problematizării” ca element central, subliniind necesitatea ca cadrele didactice să formuleze întrebări critice și să investigheze în profunzime situațiile pedagogice reale. Prin problematizare, profesorii răspund „complexității predării și acordă valoare modului în care reflectă asupra întrebărilor pe care le au despre predarea lor” [4, p. 52]. În cadrul modelului său, Genor distinge trei forme de reflecție, fiecare reprezentând un nivel progresiv de profunzime și impact asupra practicii profesionale:

- *Reflecție fără probleme*: se concentrează doar pe strategiile practice în care se implică cadrele didactice, cu discuții superficiale despre problemele și presupunerile legate de predare;
- *Reflecție problematizată*: promovează ideea că cadrele didactice au perspectiva necesară pentru a înțelege caracteristicile demografice ale elevilor, precum și condițiile sociale și politice ale comunității, care ar putea avea un impact și o influență asupra vieții și succeselor elevilor în școli. Prin reflecția problematizată se stimulează confruntarea convingerilor existente și o tranziție către perspective noi;
- *Reflecție problematizată critică*: creează o schimbare fundamentală în gândire, care are ca rezultat o practică radical diferită. Reflecția poate duce la acțiuni inovatoare care au impact asupra comunității educaționale în ansamblu” [4, pp. 45-62]. Genor oferă un cadru conceptual solid pentru înțelegerea modului în care reflecția, integrată cu problematizarea, poate sprijini predarea reflexivă ca proces transformativ. În această perspectivă, predarea reflexivă depășește simpla analiză a activităților didactice, devenind un demers critic, contextualizat și orientat spre transformarea conștiinței profesionale și a practicilor educaționale.

D. Tripp susține că, „deși tehnicile și rutinele didactice sunt utile, ele nu sunt suficiente pentru a produce „predare bună”. Ceea ce diferențiază un profesor bun nu este aplicarea fidelă a unor metode standard, ci „judecata profesională”, care reprezintă „capacitatea de a lua decizii potrivite în situații concrete de clasă”. Autorul identifică mai multe tipuri de judecată necesară profesorilor în demersul de dezvoltare a competenței de predare: „1. *Judecată practică* – decizii imediate, spontane, în timpul actului didactic current, reacții, ajustări, intervenții rapide în clasă; 2. *Judecată diagnostică* – utilizarea cunoștințelor profesionale pentru a interpreta ce s-a întâmplat, înțelegerea cauzelor, contextului, dinamicii clasei; 3. *Judecata reflexivă* – reflecție asupra valorilor, convingerilor, presupunerilor care au ghidat deciziile, explorarea morală și personală a ceea ce se consideră „corect”, „adekvat”; 4. *Judecata critică* evaluare riguroasă, analiza critică a deciziilor și valorilor implicate, investigația formală, reconsiderarea practicii sau a paradigmelor”. În realitate „rareori există un singur răspuns corect” la provocările din clasă. De aceea, cadrul didactic trebuie să fie flexibil, să se bazeze pe experiență, dar și pe o „opinie informată” și pe auto-monitorizare constantă. Conceptul central promovat de D. Tripp este cel de „incident critic” (critical incident), care este „un moment de disconfort,

confuzie, tensiune, sau pur și simplu un lucru care nu a mers așa cum anticipase”. Practic, reflecția asupra acestor incidente transformă experiența de predare din banalul zilnic într-o sursă de învățare și dezvoltare profesională.

Predarea reflexivă se constituie ca un instrument indispensabil în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, facilitând analiza critică a propriilor acțiuni, raționamente și decizii pedagogice. Prin reflecție, profesorii își pot identifica punctele forte și ariile de îmbunătățire, facilitând autoreglarea procesului de învățare și adaptarea la complexitatea mediului educațional contemporan.

Cadrul normativ național subliniază caracterul obligatoriu, sistemic și continuu al formării profesionale, precum și rolul central al reflecției în construirea identității profesionale și în asumarea responsabilității pentru propria dezvoltare. Modelele și cadrele teoretice existente propuse de Brookfield, Gibbs, Bain, Reiman și Genor ș.a. oferă structuri metodologice solide pentru dezvoltarea predării reflexive, pentru că facilitează observarea experienței, analiza critică, problematizarea situațiilor pedagogice și formularea unor planuri de acțiune orientate spre îmbunătățirea actului educațional.

Conceptul de incidente critice și tipologia judecății profesionale, evidențiate de Tripp, completează procesul reflexiv, oferind profesorilor instrumente pentru luarea deciziilor informate, adaptative și etic fundamentate în situații reale de clasă. Predarea reflexivă nu se limitează la autoanaliza individuală, ci se extinde la dialogul profesional bazat pe schimbul de experiențe, contribuind la crearea unei culturi instituționale orientate spre învățarea continuă și inovarea pedagogică.

În concluzie, integrarea predării reflexive în formarea și practica continuă a cadrelor didactice nu doar că optimizează performanța profesională, ci dezvoltă o conștiință pedagogică critică, flexibilă și responsabilă, capabilă să răspundă provocărilor educaționale actuale și să promoveze excelența în educație.

Referințe bibliografice:

1. BAIN, J.; R. BALLANTYNE; C. MILLS & N. LESTER. *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Flaxton: Post Pressed, 2002. 139 p. ISBN 9781876682316.
2. BROOKFIELD, Stephen. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San-Francisco: Jossey-Bass, 1995. 296 p. ISBN 9780787901318.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Online. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=143290&lang=ro [accesat 2025-09-29].
4. GENOR, M. A social reconstructionist framework for reflection: The "problematizing" of teaching. *Teacher Education*. 2005, nr. 14, pp. 45-62. ISSN 1536-3031.
5. GIBBS, G. *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. London: Further Education Unit, 1988. 129 p. ISBN 9781853380716.
6. RAIMAN, A. The evolution of the social notetaking and guided reflection framework in teacher education: Recent theory and quantitative synthesis of research. *Teachers and Teacher Education*. 1999, nr. 16, pp. 597-612. ISSN 0742-051X.
7. *Regulamentul privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general*. Aprobare prin Ordinul MEC nr. 8 din 05.01.2024. Online. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_nr_8_din_05_01_2024.pdf [accesat 2025-09-25].
8. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar)*, Aprobate prin Ordinul MEC nr. 1657 din 22.09.2025. Online. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/ordin_standarde_cd.pdf p.15-16 [accesat 2025-09-27].
9. TRIPP, D. *Critical incidents in teaching (classic edition): Developing professional judgement*. London: Routledge, 2011. 192 p. ISBN 9780415686273.

REPERE ETICE ȘI DEONTOLOGICE ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU CES

**Nina SACALIUC, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6845-1586>

Abstract: *This article addresses the issue of integrating children with special educational needs. The concept of special educational needs corresponds to an approach that promotes the idea that every child is unique and values the diversity and uniqueness of learning styles determined by individual characteristics, giving everyone equal opportunities.*

Keywords: *integration, inclusive education, children with special educational needs, diversity, individual characteristics.*

Conceptul de cerințe educaționale speciale corespunde unei abordări care promovează ideea că fiecare copil este unic și valorizează diversitatea și unicitatea tipului de învățare determinată de particularitățile individuale, dând șanse egale fiecăruia. Abordarea procesului – copiii cu CES trebuie educați împreună cu cei de vârsta lor în instituțiile de învățământ. Provocarea cu care ne confruntăm în această situație este legată de spectrul de nevoi mult mai diverse care caracterizează copiii cu CES în instituțiile de învățământ de masă.

În realizarea procesului de integrare sunt implicați mai mulți factori, fiecare dintre ei având un rol definitoriu în realizarea unei integrări totale sau nu. Școala preocupată trebuie să asigure oportunități egale, care manifestă responsabilitate, reflectând în mod coerent un set de valori incluzive afirmate clar, va avea în vedere în primul rând ca pregătirea resursei umane, respectiv a cadrelor didactice, să faciliteze promovarea principiilor școlii incluzive. Astfel, în instituțiile de învățământ sunt necesare activități cu cadrele didactice a căror obiective să răspundă la întrebările-cheie ce vizează incluziunea elevilor cu CES. Integrarea este și în favoarea comunității, ajută la dezvoltarea solidarității și toleranței, dând posibilitate familiei să-și asume un rol mai important în comunitate. Educarea copiilor cu nevoi speciale trebuie să se facă într-un mediu cât mai apropiat de al celorlalți copii și pe lângă aceasta să beneficieze și de sprijin necesar nevoilor sale.

Școala, familia, educatorii sunt obligați de a-i crea copilului condiții optime dezvoltării sale. În cadrul acestor grupuri are loc socializarea, care ajută copilul să-și rafineze conduitele și achizițiile. În perioada actuală problema integrării copiilor cu CES în școli de masă este amplu dezbătută. Pentru copiii cu deficiențe severe centrele speciale rămân unica posibilitate de școlarizare. Integrarea este și în favoarea comunității, ajută la dezvoltarea solidarității și toleranței, dând posibilitate familiilor să-și asume un rol mai important în comunitate.

Educarea copiilor cu nevoi speciale trebuie să se facă într-un mediu cât mai apropiat de al celorlalți copii și pe lângă aceasta să beneficieze și de sprijinul necesar nevoilor sale. Fiecare copil este unic și are propria sa valoare, indiferent de problemele existente în sistemul de valori. Fiecare copil vrea și are dreptul de a avea o copilărie cu tot ce implică aceasta: jocuri, jucării, bucuria participării la evenimente și sărbători pline de farmec și emoție pentru el. Astfel, în realizarea procesului de integrare sunt implicați

mai mulți factori, fiecare dintre ei având un rol definitoriu în realizarea unei integrări totale sau nu. O problemă reală de care se lovesc instituțiile de învățământ este cea a părinților, care nu înțeleg sau înțeleg destul de greu ideea de integrare. Problema lor constă în faptul, că nu înțeleg de ce copilul lor trebuie să stea în bancă cu un copil care este diferit și care evident „îl va deranja” pe copilul său, și acesta nu va putea avea rezultate maxime așteptate.

Prin urmare, ca un prim dezavantaj în implementarea procesului de integrare este atitudinea părinților celorlalți elevi față de copilul cu CES. Acest impediment necesită un demers educativ la nivelul părinților, cursuri de informare și formare și conștientizarea acestora că și ei pot fi la rândul lor părinții unui copil cu CES [4, p. 39].

Un alt argument în defavoarea procesului de integrare este decalajul cognitiv care se crează de multe ori între elevul cu CES și nivelul clasei celorlalți elevi. Acest lucru se datorează faptului, că la unii copii debutul școlar psihic nu coincide cu cel fizic, ei rămân în urmă cu materia de clasă întâi, cadrul didactic de sprijin nu este informat din timp asupra cazului, copilul capătă o anxietate față de școală și vine în clasa a doua fără nici o plăcere. Școala joacă un rol esențial în dezvoltarea unor atitudini tolerante de simpatie și de conviețuire pașnică a copiilor unii față de ceilalți. Cercetările în acest domeniu arată că la vârsta de 7 ani, copiii cu CES au atitudini negative față de cei ce sunt diferiți de ei.

Copiii cu dizabilități se deosebesc de cei sănătoși prin faptul că ei nu văd, nu aud, nu vorbesc, au dificultăți de respirație sau toată viața și-o petrec într-un cărucior cu roțile. Unii copii reușesc mai puțin la învățătură, ei gândesc mai încet, memorizează mai greu.

O altă problemă care apare în cadrul procesului de integrare ține de pregătirea metodică a cadrelor didactice a instituției de învățământ, de a face față la solicitările și la problemele elevilor cu CES. Atât timp cât nu există un sistem de stimulare a cadrelor didactice de a lucra cu acești copii, problema rămâne deschisă. Nu în ultimul rând este dificil de realizat evaluarea corectă a elevului cu CES, ținând cont de rezultatele anterioare și nu de nivelul clasei, raportând la indicii de performanță minim acceptați.

Cadrelor didactice trebuie să lucreze pentru a integra copiii cu nevoi speciale într-un colectiv sănătos. Acest lucru complică munca profesională. Venind la școală acești copii întâmpină greutăți, deoarece programul școlar are niște cerințe pentru un elev cu nivel sporit, acești elevi au nevoi speciale, nu reușesc să studieze programa școlară, greu se adaptează la condițiile școlii. Ne vom opri la unele particularități ale adaptării copiilor la noile condiții ale vieții sociale. Este important de vorbit nu numai de integrare, dar și de un caracter activ de acomodare la un nou mediu. Este rațional de evidențiat felurile adaptării în corespundere cu tipurile disponibilității copiilor. Realizarea concordanței între cerințele obiectivelor educaționale și răspunsul comportamental al elevilor față de acestea reprezintă o condiție esențială a adaptării școlare.

Majoritatea cercetătorilor (M. Bezrukih, L. Belova, A. Coașan) atrag atenția asupra comportamentului neadecvat, în general a formelor negative de comportament din clasa întâi, fiindcă în spatele acestora pot fi cauze variate. Printre acestea pot fi copii care au nevoie de un tratament special, cu deficiențe neuropsihice. Insuccesele zilnice, sistematice, lipsa relațiilor cu învățătorul provoacă o reacție negativă a elevului și a colegilor din clasă. Așa sau altfel, o comportare negativă este un imbold, un motiv de a vedea mai bine copilul și împreună cu părinții de a determina cauzele dificultăților de adaptare școlară [2, p. 78]. Este foarte important ca activitățile pe care le desfășoară

cadrele didactice să fie bine alese pe măsura puterilor sale. Copilul trebuie încurajat mereu, să i se ofere recompense și laude pentru ca el să aibă dorința de a mai încerca și a reuși. Asemenea problemelor copiilor cu deficiențe se impune ca o prioritate și implică colaborarea specialiștilor care lucrează cu aceștia, cu precădere profesorii clasei, logopedul, cadrul didactic de sprijin, prin dezvoltarea și implementarea unor proiecte și programe educative în parteneriat cu alte instituții. Reușita activităților propuse depinde în mod semnificativ de personalitatea cadrului didactic. Copiii sunt diferiți. Este esențial să respectăm și să susținem fiecare copil în ritmul său de transformare sa progresivă în funcție de nevoile sale. În ansamblu asistăm la o reconsiderare a modelelor de educație specială, la o abordare în nuanțe diferite a concepțiilor cu privire la deficiența handicap, cerințe educaționale speciale, normalizare și valorizare a acestei categorii de populație cu apropierea progresivă a școlarizării ei de învățământul obișnuit.

Astfel, scopul educației speciale este integrarea cu toată paleta ei de obiective și măsuri care previne și înlătură separarea în plan școlar, profesional, social a copiilor cu deficiențe. Este un proces complex, de durată, plan de dificultăți în care trebuie să regăsim într-o îmbinare flexibilă mai multe *nivele*:

- *Integrarea fizică* – exprimată doar de prezența copiilor cu dificultăți alături de ceilalți, folosirea comună a spațiilor cu o comunicare maximă sau clar absentă;
- *Integrarea pedagogică funcțională* – ce conduce spre demersuri didactice comune, învățare și participare la activitatea școlară în condiții asemănătoare pentru toți copiii;
- *Integrarea socială* – care absoarbe copilul cu deficiențe în grupul de elevi, în activitatea clasei, a școlii, atât în plan școlar, cât și extrașcolar. Sunt exprimate acceptarea, participarea, legăturile interpersonale cu suporturi afectiv-pozitive.
- *Integrarea societală* – care va asigura participarea la viața comunității cu asumarea de responsabilități, cu exprimarea sentimentului apartenenței, consolidarea stimei de sine, a respectului față de semenii, dar și față de propria persoană [1, p. 97].

Este evident că educația integrată este un demers extrem de complex, cu perspective psihologice, sociologice, medicale. Procesul de integrare are avantaje viabile, care au la bază principiul normalizării, adică facilitarea accesului persoanelor cu nevoi speciale. Principalele avantaje ale procesului de integrare sunt:

- Oferirea unor servicii de sprijin educaționale, adaptate la necesitățile copilului, începând cu activități de adaptare curriculară, de învățare individualizată, activități terapeutice-recuperatorii individualizate de grup;
- La nivelul școlilor integratoare în care se asigură servicii de sprijin educațional în cadrul programului de integrare se constituie, de regulă, la începutul anului școlar;
- Rolul părintelui devine din ce în ce mai important, el trebuie să participe la activități, este implicat în viața școlii și îi revine un rol important în echipa de recuperare a copilului;
- Un alt avantaj al integrării este acela, că se crează posibilitățile ca un copil cu CES să fie monitorizat permanent;
- Calitatea procesului de integrare școlară a copiilor cu nevoi educative speciale poate fi apreciată în funcție de numărul de elevi integrați care reușesc să se

adapteze la mediul școlar obișnuit și devin independenți de serviciile educaționale de sprijin (în maxim 3-4 ani).

Prin urmare, oricât ar fi de dificil procesul de integrare se dovedește a fi modul în care pot fi normalizați elevii cu CES în cadrul școlii de masă, care devine o școală deschisă „o școală pentru toți”.

E foarte important de menționat un moment important, cum ar fi anumite deficiențe în structura relațiilor interpersonale și un anumit specific al reacțiilor comportamentale, cauzate posibil și de atmosfera emoțională nefavorabilă din cadrul familiei, lipsa căldurii emoționale și a atitudinii protectoare din partea părinților, mai cu seamă în cazul familiilor care au decis plasarea copilului lor în instituție. Incapacitatea de acceptare a copilului cu CES de către părinți, distanțarea emoțională de el generează dezvoltarea unor forme mai puțin armonioase de interacțiune a copilului cu mediul social și formarea unor trăsături dezadaptative de personalitate, precum și tendința de izolare, comunicare redusă, lipsa de prieteni.

Școala joacă un rol esențial în dezvoltarea unor atitudini tolerante de simpatie și de conviețuire pașnică a copiilor unui față de ceilalți. Cercetările în acest domeniu arată că la vârsta de 7 ani, unii copii au atitudini negative față de cei ce sunt diferiți de ei. Elevii cu dizabilități se deosebesc de cei sănătoși prin faptul că ei nu văd, nu aud, nu vorbesc, au dificultăți de respirație sau toată viața și-o petrec într-un cărucior cu roțile. Unii copii reușesc mai puțin la învățătură, ei gândesc mai încet, memorizează mai greu.

Cadrul didactic trebuie să lucreze pentru a integra copiii cu nevoi speciale într-un colectiv sănătos. Acest lucru complică munca profesorului. Copiii cu dizabilități întâmpină greutăți, deoarece programul școlar are niște cerințe pentru un elev cu nivel sporit, însă acești elevi au nevoi speciale, nu reușesc să studieze programa școlară, greu se adaptează la condițiile școlii. Ne vom opri la unele particularități specifice ale adaptării copiilor cu CES la noile condiții ale vieții sociale. Este necesar de vorbit de un caracter activ de acomodare la un nou mediu. Analizând specificul adaptării copiilor cu școala, este rațional de evidențiat felurile ei conform tipurilor disponibilității copiilor. Realizarea concordanței între cerințele obiectivelor educaționale și răspunsul comportamental al elevului față de aceștia, reprezintă o condiție esențială a adaptării școlare și integrării sociale.

Adaptarea școlară este rezultatul interacțiunii unui ansamblu de factori grupați în două categorii: factori interni (biopsihologici) și factori externi (pedagogici și socio-familiali). Factorii interni se referă la caracteristicile anatomo-fiziologice și la variabilele personalității elevului, fiind considerați condiții subiective, iar cei externi sunt independenți de elev, fiind condiții și solicitări obiective, exterioare elevului [2, p. 95].

Adaptarea optimă depinde foarte mult de starea sănătății copilului. Despre „șocul școlarizării”, „stresul școlar” (școalafobia) medicii au început a vorbi la mijlocul anilor 50 ai secolului trecut și aceasta noțiune a ocupat un loc stabil în documentele *Organizației Internaționale a Sănătății*, determinând că aceste apariții nu dispar, dar an de an sunt mai evidente și au o apariție mai acută.

Prin urmare, adaptarea școlară este un proces complex multifactorial, foarte important pentru debutul școlarizării, iar optimizarea acestui proces impune necesitatea de a se acorda atenție sporită legăturii școlii cu grădinița.

Adaptarea afectivă și socială a copilului la condițiile de viață în grup este unul din aspectele esențiale ale școlii. Această problemă este mult mai acută pentru copiii cu dizabilități. Procesul dat implică diverse modalități de interacțiune. Elevii cu dizabilități necesită un climat favorabil pentru adaptare cât mai echilibrată.

Pedagogii și psihologii relevă faptul privind cauza dificultăților pe care le întâmpină școala, indicând că aceasta constă în dificultățile ce au loc în timpul pregătirii copiilor pentru școală. Pentru cadrele didactice actuală este problema despre educarea atitudinii pozitive a copiilor cu CES către școală veniți în clasa întâi din familie.

Se cunosc diverse *căi de soluționare* a ei:

- organizarea în instituțiile preșcolare a claselor pregătitoare pentru copiii ce nu frecventează grădinița;
- desfășurarea seminarelor și conferințelor pentru părinți în scopul de a explica esența pregătirii personale a copilului cu dizabilități pentru instruirea în școală.

Astfel se conturează anumite legități de căutări pedagogice a căilor și metodelor de integrare a copiilor cu CES. Adaptarea în clasa întâi este o perioadă deosebită și complicată în viața copilului: el însușește rolul social nou, de elev, noul mod de activitate – cea instructivă: se schimbă mediul social, apar colegi de clasă, cadrul didactic și școala ca o grupă socială mai mare, unde se include copilul; se schimbă mediul său de viață.

În cercetările pedagogice se tratează conceptul de dezadaptare școlară prin care se înțelege o îmbinare a semnelor ce ne relatează despre necorespunderea statutului sociopsihologic și psihofiziologic al copilului cu cerințele situației instruirii școlare, însușirea cărora devine dificilă sau imposibilă. Profilaxia dezadaptării școlare vizează perfecționarea mediului școlar, a procesului pedagogic, pe de altă parte, profilactica și corijarea dezvoltării psihice a copilului, crearea condițiilor pentru dezvoltarea psihică adecvată ce asigură „pregătirea” lui față de unele schimbări.

Analizând concepțiile psihologilor și pedagogilor, facem următoarele *concluzii*:

- Problema integrării copiilor cu CES este una din cele mai dificile, dar importantă pentru fiecare copil ce va fi școlarizat;
- Cadrelor didactice li se impune o redimensionare a formelor de educație în conformitate cu performanțele intervenite în societate, o preocupare sporită în vederea descoperirii celor mai eficiente modalități de integrare a copiilor cu CES într-o clasă obișnuită pentru o reușită a adaptării școlare;
- În activitatea profesională este recomandabil pentru cadrele didactice ajustarea unui comportament etic și deontologic, astfel încât să fie capabil în comunicarea cu copilul, să își recunoască slăbiciunile propriului sistem și să poată accepta cu ușurință eventualele intervenții corective.

Referințe bibliografice:

1. CHERGHIT, A. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Polirom, 2005. 128 p.
2. COAȘAN, A. și A. VASILESCU. *Adaptarea școlară*. București: Științifică și Tehnică, 1988. 235 p.
3. VRAȘMAȘ, T. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București: Aramis, 2001. 219 p.
4. VRĂȘMAȘ, E. *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin*. București: Vanemonde, 2005. 190 p.

INCURSIUNE ÎN EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE AUTOREGLARE EMOȚIONALĂ

**Nicoleta Adriana SCHIPOR, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2331-0112>

Abstract: *The present article explores the concept of emotional self-regulation and its crucial importance in the holistic development of adolescents within the current educational context. Starting from the psycho-pedagogical definitions of self-regulation – seen as a set of processes through which an individual monitors, evaluates, and modifies their emotional reactions – the text highlights the essential nature of this competence for socio-emotional adaptation and maintaining inner balance. The article analyzes the model of emotional intelligence proposed by Mayer and Salovey, popularized by Goleman, emphasizing its key components: self-awareness, emotional control, motivation, and empathy. National and international research, including PISA 2018 and Romanian studies, are cited to demonstrate the direct correlation between a high level of emotional intelligence and improved academic performance, reduced risky behaviors, and lower stress. The article emphasizes the central role of teachers and a democratic school environment in supporting emotional development, concluding that the integration of socio-emotional education into the curriculum is a fundamental necessity of modern education, essential for forming solid characters and for the personal and professional success of young people.*

Keywords: *emotional self-regulation, emotional intelligence, socio-emotional education, adolescence, educational environment.*

În contextul educațional actual, caracterizat printr-o diversificare pronunțată a nevoilor emoționale și cognitive ale elevilor, autoreglarea emoțională reprezintă o componentă esențială în formarea adolescentului. Încă din primele interacțiuni sociale, copilul începe să își moduleze expresiile afective în funcție de cerințele mediului. Totuși, în perioada adolescenței – etapă marcată de instabilitate emoțională, transformări identitare și intensificarea relațiilor extrafamiliale – capacitatea de autoreglare devine o condiție crucială pentru adaptarea socio-emoțională și menținerea echilibrului interior [14, p. 47]. Din perspectiva psihopedagogică, autoreglarea emoțională este definită ca „ansamblul proceselor prin care individul își monitorizează, evaluează și modifică reacțiile afective în scopul menținerii unui echilibru interior și al unei relaționări eficiente cu mediul” [2, p. 61]. Aceste procese implică conștientizarea emoțiilor, etichetarea lor verbală, controlul impulsurilor și dezvoltarea strategiilor de coping adaptative. Importanța lor este evidențiată de Goleman, care consideră autoreglarea o componentă centrală a inteligenței emoționale, alături de conștiința de sine, empatie, motivație și competențe sociale [22, p. 61].

În plan educațional, dezvoltarea acestor abilități depinde nu doar de predispozițiile individuale ale elevului, ci mai ales de caracteristicile mediului școlar, stilul de predare, calitatea relației profesor-elev și climatul socio-afectiv din clasă [32, p. 115]. Într-un cadru școlar pozitiv, elevii sunt sprijiniți nu doar să își înțeleagă propriile trăiri, ci și să le exprime adecvat, să le regleze și să își asume responsabilitatea pentru reacțiile lor. Astfel, procesul educativ se încadrează într-o paradigmă formativă complexă, în care dimensiunea emoțională completează și susține dezvoltarea cognitivă [29, p. 9].

Conform lui Vîgotski, dezvoltarea funcțiilor psihice superioare, inclusiv autoreglarea, este posibilă numai în contexte sociale care oferă sprijin și mediere

adecvată [29, p. 112]. Această viziune este coroborată și de Piaget, care evidențiază rolul conflictului socio-cognitiv în procesul de maturizare afectivă [19, p. 89]. În consecință, mediul educațional nu poate fi redus la un simplu cadru formal de transmitere a cunoștințelor; acesta trebuie privit ca un spațiu relațional, în care interacțiunile afective contribuie decisiv la modelarea personalității adolescentului.

Studiile fundamentale ale lui Mayer și Salovey (1990, 1993) au introdus conceptul de inteligență emoțională (IE) și au propus un model în patru componente principale: conștiința de sine – capacitatea de a recunoaște și înțelege propriile emoții, precum și impactul acestora asupra gândurilor și comportamentului. Adolescenții care dezvoltă această abilitate își pot evalua reacțiile și pot anticipa consecințele emoționale ale acțiunilor lor. Controlul emoțiilor (autoreglarea) – abilitatea de a gestiona și modula emoțiile, de a inhiba reacțiile impulsive și de a adopta comportamente adecvate contextului. Această componentă este esențială în perioada adolescenței, caracterizată de instabilitate emoțională și presiuni sociale crescute. Motivația – capacitatea de a-și canaliza emoțiile spre atingerea obiectivelor personale și academice, menținând perseverența în fața obstacolelor. Adolescenții motivați emoțional sunt mai rezilienți și mai implicați în activitățile școlare și extrașcolare. Empatia – abilitatea de a recunoaște și înțelege emoțiile celorlalți, facilitând relațiile interpersonale și cooperarea. Dezvoltarea empatiei la adolescenți contribuie la reducerea conflictelor și la construirea unui climat social pozitiv în școală [11, pp. 433-442].

Daniel Goleman (1995, 2008) a popularizat aceste idei și a subliniat relevanța IE pentru succesul personal și profesional, evidențiind că gestionarea emoțiilor, conștiința de sine și competențele sociale sunt mai predictive pentru realizările vieții decât IQ-ul tradițional [22, p. 10]. În contextul adolescenței, IE contribuie la: gestionarea eficientă a stresului, adaptarea la schimbările specifice vârstei, construirea unor relații interpersonale funcționale. Cercetările desfășurate în România confirmă efectele pozitive ale unui nivel ridicat de IE în rândul elevilor de liceu: reducerea incidentelor de bullying cu 35-40%, creșterea scorurilor la evaluările școlare standard cu 0,5-1 punct, implicare mai activă în activități de grup și proiecte școlare [23, p. 103].

Datele studiului național „Inteligența emoțională și performanța școlară” (2019) oferă o imagine clară asupra distribuției nivelurilor de IE în rândul liceenilor români: 32% dintre elevi prezintă un nivel ridicat de IE, 48% au un nivel mediu, 20% se situează la un nivel scăzut. Analiza rezultatelor indică o corelație semnificativă între nivelul de IE și comportamentele școlare: elevii cu IE ridicată au raportat cu 40% mai puține conflicte în clasă și o frecvență redusă a absenteismului. Aceste date sugerează că dezvoltarea competențelor emoționale influențează direct climatul școlar, coeziunea grupului și participarea activă la procesul educațional.

În plan internațional, studiul PISA 2018 (OECD) confirmă faptul că adolescenții cu competențe socio-emoționale bine dezvoltate au șanse semnificativ mai mari să-și atingă obiectivele educaționale și să se integreze pozitiv în comunitate. Elevii care demonstrează o bună capacitate de autoreglare, empatie și comunicare eficientă obțin rezultate academice mai constante și manifestă comportamente prosociale care le facilitează adaptarea în diverse contexte sociale.

În România, implementarea programelor de educație socio-emoțională s-a dovedit eficientă în reducerea stresului și anxietății adolescenților. Studiile recente arată că elevii

care participă la astfel de programe pot experimenta o scădere de până la 30% a nivelului de stres perceput și o mai mare capacitate de a gestiona emoțiile în situații dificile. Aceste rezultate subliniază importanța integrării educației socio-emoționale în curriculumul liceal, nu doar pentru dezvoltarea competențelor academice, ci și pentru consolidarea sănătății emoționale și a performanței sociale a adolescenților.

M. Cojocaru-Borozan (2012) accentuează faptul că autoreglarea emoțională influențează direct comportamentul academic, motivația și capacitatea de rezolvare a problemelor. Astfel, IE nu reprezintă doar o abilitate personală, ci și un factor determinant al succesului social și educațional, evidențiind importanța integrării acestei dimensiuni în practica școlară și strategiile educaționale pentru adolescenți [6, p. 6]. Ministerul Educației Naționale din România recomandă integrarea competențelor socio-emoționale în toate disciplinele școlare, subliniind rolul autoreglării emoționale în prevenirea fenomenelor de violență și promovarea unei educații incluzive Edu.ro.

UNESCO (2015) evidențiază importanța dezvoltării inteligenței emoționale la adolescenți ca factor esențial pentru competențe de viață și succes profesional. Conform acestei viziuni, școlile trebuie să ofere suport psihologic și activități care dezvoltă empatia, autocontrolul și cooperarea UNESCO Digital Library.

OECD (2018) subliniază că abilitățile socio-emoționale, precum autocontrolul, rezistența la stres, cooperarea, sociabilitatea și curiozitatea, sunt competențe care susțin rezultate cheie în viață, inclusiv sănătatea și bunăstarea, realizările academice și performanța profesională. De asemenea, studiile arată că elevii cu abilități socio-emoționale dezvoltate au șanse semnificativ mai mari să-și atingă obiectivele educaționale și să se integreze pozitiv în comunitate.

Adolescența reprezintă o etapă caracterizată printr-o vulnerabilitate emoțională crescută, iar absența unor mecanisme eficiente de reglare poate genera comportamente de risc, precum anxietate, retragere socială, agresivitate sau abandon școlar [1, pp. 411-412]. În acest context, profesorul îndeplinește un rol dublu: pe de o parte, acționează ca facilitator cognitiv, iar pe de altă parte, ca sprijin emoțional, funcționând ca o figură de atașament secundară capabilă să creeze un spațiu sigur pentru exprimare și autorefecție [1, p. 97]. Studiile evidențiază că adolescenții care dezvoltă o relație autentică cu cadrele didactice – bazată pe încredere, empatie și sprijin – prezintă niveluri superioare de autoreglare și reziliență [26, p. 146].

Strategiile didactice moderne, centrate pe elev, contribuie direct la dezvoltarea autoreglării emoționale prin activități care încurajează reflecția personală, cooperarea și autonomia [5, p. 185]. În acest cadru, climatul educațional devine un element decisiv, pentru că influențează nu doar rezultatele academice, ci și echilibrul afectiv al elevilor. Cojocaru-Borozan subliniază că „o bună cultură emoțională este fundamentul reușitei profesionale a educatorului și premisa unui mediu educațional sănătos” [6, p. 56], accentuând importanța formării emoționale în paralel cu cea cognitivă.

În ultimele două decenii, cercetările în domeniul psihologiei dezvoltării au demonstrat constant că autoreglarea emoțională constituie un predictor important al performanței școlare și al adaptabilității sociale [29, p. 21]. Spre deosebire de concepte mai restrânse, cum sunt controlul afectiv sau inhibiția comportamentală, autoreglarea presupune un ansamblu de mecanisme cognitive, motivaționale și volitive, prin care elevul își orientează comportamentul în acord cu valorile proprii și normele școlare [24,

p. 7]. În adolescență, această competență capătă un grad sporit de autonomie, dar rămâne vulnerabilă în fața presiunilor sociale, a nevoii de afirmare și a conflictelor interioare. Papalia și Feldman arată că dezvoltarea morală, afirmarea identității personale și consolidarea independenței sunt acompaniate de o instabilitate emoțională accentuată [16, p. 388], ceea ce face necesară existența unui cadru educațional echilibrat și empatic.

În acest context, rolul profesorului devine central. Cadrele didactice nu mai sunt doar transmițători de cunoștințe, ci și formatori de conștiințe, modele de echilibru emoțional și agenți de sprijin în procesul de autoreglare [8, p. 199]. Relația profesor-elev se transformă într-un spațiu de antrenament emoțional, unde observația, dialogul și reflecția contribuie la consolidarea încrederii și a competențelor socio-emoționale [9, pp. 147-148]. În această direcție, Goleman atrage atenția că școala are responsabilitatea de a forma „nu doar minți strălucite, ci și caractere solide”, subliniind că succesul în viață nu depinde exclusiv de coeficientul de inteligență (IQ), ci într-o mare măsură de inteligența emoțională, respectiv de capacitatea de gestionare a emoțiilor și de comunicare eficientă [22, p. 145].

Integrarea autoreglării emoționale în proiectarea didactică nu este doar o opțiune, ci o condiție necesară a educației moderne [4, p. 204]. Studiile efectuate în România au arătat că elevii cu un nivel ridicat de inteligență emoțională au mai puține conflicte în clasă, absentează mai rar și se implică mai activ în procesul de învățare [23]. La nivel internațional, raportul PISA 2018 confirmă faptul că adolescenții cu competențe socio-emoționale dezvoltate au performanțe academice mai constante și manifestă comportamente prosociale, ceea ce le facilitează integrarea în comunitate [27, p. 256].

Programele de educație socio-emoțională implementate în școli demonstrează eficiența acestor practici, reducând nivelul de stres și anxietate al adolescenților și stimulând reziliența emoțională. Activitățile de tip experiențial, bazate pe reflecție, autoobservare și exersarea controlului emoțional în contexte reale, favorizează dezvoltarea maturității afective [6, p. 87; 8, p. 21]. În același sens, limbajul pozitiv utilizat de cadrul didactic are un impact direct asupra atmosferei de clasă, contribuind la reducerea tensiunilor și la menținerea unei dispoziții favorabile învățării [29, pp. 132-133]. De asemenea, comunicarea autentică, caracterizată prin ascultare activă și feedback constructiv, facilitează recunoașterea și înțelegerea emoțiilor [18, pp. 45-46].

Structura mediului educațional influențează la rândul ei autoreglarea emoțională. Clasele organizate astfel încât greșelile să fie percepute ca oportunități de învățare și diferențele să fie valorizate contribuie la consolidarea auto-disciplinei și la formarea unei culturi a respectului reciproc [31, p. 63]. În acest context, disciplina pozitivă, bazată pe stabilirea limitelor prin colaborare și pe sprijinirea elevilor în dezvoltarea responsabilității personale, se dovedește mai eficientă decât metodele punitive [1, pp. 122-123; 30, p. 103]. Din punct de vedere conceptual, autoreglarea emoțională trebuie diferențiată de autocontrol. Dacă autocontrolul se referă în principal la inhibarea reacțiilor impulsive și amânarea gratificației, autoreglarea presupune reformularea constructivă a reacțiilor emoționale, în acord cu obiectivele personale și contextul social [25, p. 37]. Ea constituie nucleul inteligenței emoționale, așa cum a fost definită de Goleman, incluzând conștientizarea emoțiilor, empatia și abilitățile relaționale [22, p. 57]. Zlate subliniază dimensiunea metacognitivă a autoreglării, prin care individul poate anticipa, monitoriza și ajusta în timp real comportamentele afective [32].

Elevii cu aceste competențe reușesc să tolereze frustrarea, să persevereze în fața obstacolelor și să dezvolte reziliență emoțională [31, p. 117].

Pe plan practic, autoreglarea emoțională poate fi cultivată prin validarea emoțiilor elevilor, prin modelarea comportamentului de către profesor, prin promovarea învățării colaborative și prin crearea unui climat de siguranță emoțională [1, p. 140; 7, p. 91]. Literatura de specialitate confirmă că aceste elemente contribuie la formarea unei personalități echilibrate și la crearea unui mediu educațional bazat pe respect, empatie și responsabilitate.

În concluzie, autoreglarea emoțională nu este o trăsătură înăscută, ci o competență complexă, care poate fi dezvoltată sistematic în cadrul școlii. Ea are o importanță deosebită în adolescență, când vulnerabilitatea emoțională este ridicată, iar sprijinul educațional devine decisiv. Printr-o abordare integrată, care pune accent atât pe dimensiunea cognitivă, cât și pe cea afectivă, școala poate forma tineri capabili să-și gestioneze emoțiile și să se adapteze eficient la provocările vieții sociale și academice.

Tabelul 1. Definițiile autoreglării emoționale conform diferiților autori

Autor	Anul	Definiția autoreglării emoționale
Thompson	1994	Autoreglarea emoțională reprezintă procesele interne și externe implicate în monitorizarea, evaluarea și modificarea reacțiilor emoționale, mai ales în funcție de scopuri și cerințe sociale.
Gross	1998	Procesul prin care indivizii își influențează emoțiile, când le experimentează și cum le exprimă.
Eisenberg și Spinrad	2004	Autoreglarea emoțională se referă la eforturile conștiente și inconștiente de a menține, spori sau reduce o stare emoțională.
Goleman	1995	Capacitatea de a-ți controla impulsurile emoționale și de a le canaliza în comportamente adecvate, parte integrantă a inteligenței emoționale.
Zins et al.	2004	O competență socio-emoțională esențială, care permite elevilor să gestioneze emoțiile, să-și stabilească obiective și să adopte un comportament responsabil.
Denham et al.	2003	Capacitatea copiilor de a-și gestiona răspunsurile emoționale și expresiile în funcție de contexte și reguli sociale.
Moilanen	2007	O componentă multidimensională a dezvoltării personalității, incluzând controlul comportamental, autoreglarea cognitivă și gestionarea emoțională.
Calkins & Fox	2002	Un set de procese intrinseci și extrinseci care facilitează controlul, inițierea și modificarea reacțiilor emoționale.
Zimmerman	2000	Deși cunoscut pentru autoreglarea în învățare, include componenta emoțională ca parte esențială a autoreglării generale.
Compas et al.	2001	Strategii conștiente și inconștiente de adaptare emoțională, în special în situații de stres.
Duckworth & Gross	2014	Autoreglarea emoțională reprezintă abilitatea indivizilor de a-și controla reacțiile emoționale pentru a se alinia scopurilor și valorilor personale.
McClelland et al.	2015	O capacitate esențială pentru succesul școlar și social, incluzând focalizarea atenției, controlul comportamentului și gestionarea emoțiilor în contexte solicitante.
Blair & Raver	2015	Autoreglarea emoțională este un set integrat de funcții executive și abilități socio-emoționale necesare pentru învățarea eficientă și comportamentul adaptativ.

Nigg	2017	Include capacitatea de inhibiție, comutarea atenției și reglarea răspunsului afectiv într-un mod flexibil și context-dependent.
Morris et al.	2017	Procesul prin care copiii și adolescenții dezvoltă strategii reglatorii în interacțiune cu mediul familial, școlar și social.
Rosanbalm & Murray	2018	Un set de procese neurocognitive prin care indivizii își ajustează comportamentele și reacțiile emoționale pentru a se adapta cerințelor sociale.
Panadero	2017	Autoreglarea emoțională este parte a autoreglării învățării și presupune monitorizarea, evaluarea și controlul emoțiilor în timpul activităților cognitive.
Zimmer-Gembeck & Skinner	2016	Include strategiile proactive și reactive prin care indivizii fac față stresului emoțional, susținând dezvoltarea competențelor sociale.

Autoreglarea emoțională este un construct multidimensional care integrează o serie de procese psihologice interdependente, necesare pentru gestionarea eficientă a trăirilor afective. Literaturile de specialitate identifică o serie de *componente-cheie*, care funcționează sinergic în modelarea comportamentului emoțional adaptativ. Tabelul de mai jos sintetizează aceste componente esențiale:

Tabelul 2. Componentele autoreglării emoționale

Componentă	Descriere
Conștientizarea emoțiilor	Recunoașterea și identificarea propriilor emoții în timp real.
Înțelegerea emoțiilor	Analiza cauzelor, intensității și efectelor emoțiilor asupra comportamentului.
Acceptarea emoțiilor	Permisiunea de a simți fără a judeca emoțiile ca fiind „bune” sau „rele”.
Controlul impulsurilor	Capacitatea de a inhiba reacții emoționale automate și nepotrivite.
Reevaluarea cognitivă	Modificarea perspectivei asupra unei situații pentru a reduce impactul emoțional.
Exprimarea adecvată a emoțiilor	Transmiterea emoțiilor într-un mod social acceptabil și constructiv.
Autoconsolarea și autoreglarea afectivă	Folosirea strategiilor personale pentru a gestiona emoțiile negative.
Empatia și reglarea socială	Capacitatea de a înțelege și reacționa adecvat la emoțiile celorlalți.

Prima dimensiune a autoreglării emoționale este conștientizarea emoțiilor, definită ca abilitatea individului de a identifica propriile trăiri afective și de a le diferenția în funcție de intensitate, durată și conținut [25, p. 29]. Această componentă presupune dezvoltarea unui vocabular emoțional bogat și capacitatea de a reflecta asupra stărilor interioare, proces esențial pentru reglarea ulterioară.

A doua dimensiune, înțelegerea emoțiilor, implică analiza cauzelor, semnificației și a efectelor posibile ale stărilor afective asupra comportamentului propriu și al celorlalți [3, p. 387]. Goleman susține că elevii care învață să își explice emoțiile devin mai puțin vulnerabili la reacții impulsive și mai capabili să adopte comportamente conștiente și responsabile [22, pp. 72-73].

Acceptarea emoțiilor reprezintă un alt aspect central. Autoreglarea eficientă nu presupune suprimarea trăirilor neplăcute, ci recunoașterea și tolerarea acestora fără

judecată, într-un cadru interior de validare [15, p. 104]. Adolescenții care își acceptă emoțiile prezintă niveluri reduse de stres și dezvoltă mai ușor strategii de coping sănătoase [20, p. 319].

Controlul impulsurilor se referă la inhibarea răspunsurilor emoționale automate și la alegerea unor reacții adecvate contextului⁵. Cercetările arată că această abilitate se corelează cu succesul școlar, autoreglarea comportamentală și reducerea comportamentelor de risc [12, p. 26].

Reevaluarea cognitivă sau reinterpretarea pozitivă presupune modificarea perspectivei asupra unei situații pentru a diminua impactul emoțional negativ [26, p. 5]. Această strategie, detaliată în modelul procesual al reglării emoțiilor propus de Gross, este asociată cu bunăstarea psihologică și eficiența adaptativă [2, p. 134].

Exprimarea adecvată a emoțiilor se referă la comunicarea trăirilor într-o manieră social acceptabilă și autentică [17, p. 455], facilitând relațiile interpersonale și prevenind conflictele. Autoreglarea afectivă include și autoreconfortarea – capacitatea de a utiliza resurse interne pentru a reduce intensitatea emoțiilor negative, fără a recurge la strategii dezadaptative, cum ar fi agresivitatea, retragerea sau consumul de substanțe [33, p. 19].

În sfârșit, autoreglarea emoțională este strâns legată de empatie și reglare socială, adică abilitatea de a înțelege emoțiile celorlalți și de a adapta comportamentul propriu în funcție de acestea [33, p. 243]. Această dimensiune susține dezvoltarea competențelor sociale și cooperarea în context educațional.

Concluzii:

- Autoreglarea emoțională nu reprezintă un proces unitar, ci o construcție psihologică complexă, în care multiple abilități emoționale, cognitive și sociale se combină pentru a susține echilibrul interior, adaptarea la mediu și performanța academică;
- Rolul profesorului se extinde dincolo de transmiterea cunoștințelor, devenind un facilitator și un model de echilibru emoțional, contribuind la crearea unui climat de încredere și sprijin în clasă;
- Cercetările demonstrează că programele de educație socio-emoțională sunt eficiente în reducerea stresului și anxietății, contribuind la o mai bună sănătate emoțională și la o adaptare mai eficientă a adolescenților în societate.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
2. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-46-119-1.
3. COJOCARU-BOROZAN, M. și I. PAIUL *Педагогика эмоциональной культуры*. Учебное пособие. Costești: Ars Libri, 2023. 176 p. ISBN 9786063624094.
4. COJOCARU-BOROZAN, M.; T. ȘOVA și L. ȚURCAN-BALȚAT. *Psihologia emoțiilor*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016. 204 p.
5. COJOCARU-BOROZAN, M.; C. ZAGAIEVSKI și N. STRATAN. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.
6. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2008. 430 p.
7. GOLEMAN, D. *Creierul și inteligența emoțională: noi perspective*. Ed. a II-a. București: Curtea Veche Publishing, 2018. 112 p. ISBN 9786064400444.
8. GOLU, M. *Manual de psihologia dezvoltării*. Iași: Polirom, 2015. ISBN 9789734656271.

9. JORDAN, C. & R.G. THARP. Explaining School Failure, Producing School Success: Two Cases. *Anthropology & Education Quarterly*. Online. 1987, № 18(4), pp. 276-286. Disponibil: <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0019s> [accesat 2025-09-15].
10. MANZ, C. *Disciplina emoțională*. București: Curtea Veche, 2005. 215 p.
11. MAYER, J.D. & P. SALOVEY. The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 1993, № 17(4), pp. 433-442.
12. McCLELLAND, M. et al. Self-Regulation and Academic Achievement. In: *Early Education and Development*. 2015, p. 26.
13. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE DIN ROMÂNIA. *Curriculum Național. Competențe socio-emoționale în educația liceală*. București: MEN, 2020. Disponibil: www.edu.ro [accesat 2025-09-17].
14. MUNTEANU, A. *Psihologia adolescenței*. Iași: Polirom, 2015. 74 p. ISBN 978-973-46-1007-4.
15. *OECD Skills Outlook 2018: Skills for Social Progress*. Paris: OECD Publishing, 2018. 256 p. ISBN 978-92-64-30239-3.
16. PAPALIA, D.E. și R.D. FELDMAN. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Trei, 2010. 412 p. ISBN 978-973-707-783-7.
17. PANADERO, E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. In: *Frontiers in Psychology*, 2017, 455 p.
18. PEASE, A. *Abilități de comunicare*. București: Curtea Veche, 2017. 46 p. ISBN 978-606-588-202-3.
19. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Humanitas, 2001. 89 p. ISBN 973-50-0777-7.
20. ROCO, M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: Polirom, 2001. 248 p.
21. ROSANBALM, K. & L. MURRAY. *Caregiver co-regulation across development*. Center for Child and Family Policy, Duke University, 2018. 19 p.
22. RUSU, E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*. Teză de doctorat în pedagogie. Chișinău, 2013. 252 p.
23. SPĂTĂRELU, E.M. *Inteligența emoțională și performanța școlară*. Cernica: Universitatea Adventus, 2019. 103 p. ISBN 978-606-9065-18-1.
24. STEIN, S.J. & H.E. BOOK. *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. București: ALLFA, 2003. 288 p. ISBN 973-8457-21-1.
25. THOMPSON, R.A. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994, vol. 59, nr. 2-3, pp. 28-29.
26. ȚÎMBALIUC, N. *Inteligența emoțională ca factor de eficientizare a managementului organizației*. Teză de doctorat în științe economice. Chișinău: ASEM, 2018. 203 p.
27. UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing, 2015. 62 p. ISBN 978-92-3-100209-0.
28. VÎGOTSKI, L.S. *Mintea în societate. Dezvoltarea funcțiilor psihologice superioare*. București: Didactică și Pedagogică, 1978. 112 p. ISBN 973-30-0155-5.
29. WALTER, G.R. *Influența limbajului pozitiv*. București: Curtea Veche, 2018. 94 p. ISBN 978-606-44-0222-3.
30. WILDING, C. *Schimbăți viața cu ajutorul inteligenței emoționale*. București: Litera, 2018. 256 p.
31. ZINS, J.E. et al. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press, 2004. ISBN 978-0-8077-4336-0.
32. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială, Vol. II*. Iași: Polirom, 2007. 420 p. ISBN 978-973-46-0488-6.
33. ZIMMER-GEMBECK, M. & E. SKINNER. The development of coping. In: *Annual Review of Psychology*, 2016.

MOTIVAREA FAMILIEI ELEVILOR CU CES PENTRU IMPLICARE LA ACTIVITĂȚILE DIN ȘCOALA INCLUZIVĂ

**Valentina STRATAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6490-9577>

Abstract: *Inclusive education represents a fundamental approach to ensuring equal opportunities within the contemporary educational system. In this context, parental involvement in school activities emerges as one of the major priorities of current education. The active participation of parents in the learning process of children with special educational needs (SEN) is an essential dimension, with a direct impact on their complex and harmonious development. The article highlights the importance of the families' constant involvement in the education of children with SEN, emphasizing the decisive role of the school–family partnership in their successful educational and social integration. It also analyzes strategies for motivating parents to effectively participate in school activities, stressing the need to implement specially designed educational programs that directly engage families. It is argued that motivating parents to actively participate in the educational process can be facilitated by developing structured educational programs and projects oriented towards cooperation and partnership – programs that generate both immediate and lasting benefits not only for students with SEN but also for the entire school community.*

Keywords: *children with special educational needs (SEN), inclusive school, family motivation, family-school partnership, parental involvement.*

Educația incluzivă este recunoscută pe plan internațional ca o soluție esențială, un demers fundamental pentru asigurarea egalității de șanse în accesul la educație. Instituțiile de învățământ general, ca mediu organizat și structurat, au responsabilitatea de a oferi condiții adaptate de încurajare și susținere a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), astfel încât aceștia să beneficieze de o dezvoltare armonioasă personală și socială. Școala este instituția nu numai de învățământ, dar și socială de bază, concepută să răspundă eficient nevoilor sociale ale elevului.

O școală prietenoasă copilului este, înainte de toate, o școală incluzivă, deschisă pentru toți copiii din comunitate. Intrarea unui copil cu CES în sistemul educațional presupune nu numai adaptarea metodelor și conținuturilor didactice, ci și crearea unui climat prietenos și susținător, care să permită fiecărui copil să progreseze în ritmul său unic. Pentru ca această integrare să fie eficientă, prezența și implicarea activă a familiei este esențială. Implicarea părinților în procesul educațional al copiilor cu CES devine o componentă esențială care contribuie la dezvoltarea completă a acestora. Pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, colaborarea puternică și continuă între familie și instituția de învățământ reprezintă un factor determinant al reușitei educaționale și sociale.

În Republica Moldova, eforturile pentru implementarea unui astfel de sistem sunt susținute prin politici educaționale și numeroase cercetări care arată că implicarea părinților sporește considerabil capacitatea copiilor de a se adapta și de a se integra în mediul educațional standard. O colaborare strânsă între familia elevului și instituția educațională sprijină procesul de acomodare al copilului la școală și sporește probabilitatea unui parcurs educațional și social reușit. Participarea activă a părinților la procesul educațional al copiilor cu cerințe educaționale speciale este o condiție

indispensabilă pentru dezvoltarea echilibrată și integrarea acestora în comunitatea școlară. Familia acționează ca un partener de încredere al instituției de învățământ, iar comunicarea eficientă între părinți și cadrele didactice facilitează identificarea și adaptarea la nevoile specifice ale fiecărui elev.

În prezent, implicarea familiei în activitățile școlare reprezintă o prioritate majoră în educația contemporană, mai ales în contextul școlilor incluzive destinate copiilor cu cerințe educaționale speciale. Informarea și sensibilizarea familiilor, dar și a comunității largi, cu privire la necesitățile și avantajele educației incluzive reprezintă un obiectiv prioritar pentru buna integrare a copiilor cu nevoi speciale. Aceasta vizează cultivarea unei atitudini deschise și lipsite de prejudecăți față de elevii cu CES, atât în mediul școlar, cât și în societate. Pentru a realiza acest deziderat, școala trebuie să dezvolte o colaborare dinamică și constantă cu părinții, în special ai copiilor cu CES, precum și cu autoritățile publice locale, organizațiile neguvernamentale, biblioteca comunitară, actorii economici locali, instituțiile religioase și unitățile medicale din teritoriu [8, p. 66].

Școlile incluzive urmăresc să stabilească un parteneriat solid și durabil cu familiile copiilor cu CES prin dezvoltarea unui set de servicii și programe care să stimuleze participarea activă a părinților în viața educațională a copiilor. Indiferent de dificultățile personale cu care se confruntă, familiile copiilor cu CES simt o nevoie accentuată de sprijin comunitar. Din acest motiv, instituțiile de învățământ trebuie să cultive relații strânse și colaborative cu aceste familii, precum și cu organizațiile și factorii locali implicați în susținerea educației incluzive.

Multiple cercetări subliniază influența profundă a mediului familial asupra dezvoltării și educației copiilor cu nevoi speciale. Familiile acestor copii, adesea confruntate cu provocări suplimentare datorită particularităților copiilor lor, pot găsi în colaborarea cu instituțiile educaționale un sprijin valoros. O școală incluzivă, care își deschide ușile către familii și construiește un parteneriat real, facilitează implicarea efectivă a părinților în procesul educațional și oferă un cadru sigur pentru schimbul de informații și sprijin. Părinții, cunoscând cel mai bine nevoile și caracteristicile copilului, reprezintă o resursă valoroasă de informare și consiliere pentru cadrele didactice, psihologi și alți specialiști implicați. De asemenea, părinții sunt principalii promotori ai succesului copilului, iar implicarea activă și asumarea responsabilității de către familie, sunt esențiale pentru participarea eficientă a acestuia în mediul școlar.

Stimularea și motivarea implicării părinților în terapiile educaționale și de recuperare ale copilului cu CES devine o prioritate majoră.

Este oportun să explorăm această tematică, deoarece familia are un impact profund și de durată asupra dezvoltării emoționale, sociale și cognitive a copiilor. În acest sens, dorim să evidențiem rolul crucial al colaborării dintre părinți și școală în realizarea unor intervenții educaționale eficiente, care să beneficieze atât copilul cu CES, cât și familia sa. Parteneriatul, indiferent de forma sa, se bazează pe comunicare, cooperare și acțiuni comune, oferind un cadru structurat pentru abordarea provocărilor educaționale. Această colaborare, integrată în procesul educațional și aliniată cu obiectivele instructiv-educative, are un caracter dinamic și orientat spre viitor, susținând progresul continuu al copilului [1].

Implicarea familiei copilului cu cerințe educaționale speciale în parteneriatul cu școala se concentrează pe înțelegerea și promovarea principalelor aspecte conceptuale

și practice legate de motivarea părinților pentru a participa activ la activitățile școlare. Astfel, în promovarea educației incluzive, colaborarea strânsă dintre școală și familie se bazează pe obiective comune și pe un parteneriat reciproc. Atât cadrele didactice, cât și părinții sunt uniți de dorința comună de a susține dezvoltarea academică și personală a copiilor, contribuind astfel la succesul lor educațional [5].

Parteneriatul dintre școală și familie capătă o relevanță sporită în contextul promovării educației incluzive, profesorii și părinții facilitează progresul educațional al copiilor. Eforturile conjugate ale școlii și familiei creează un mediu sigur și stimulant, în care copiii se simt conectați la grupul de colegi și la familie, având posibilitatea de a-și valorifica pe deplin potențialul [10, p. 182].

Studiile de specialitate (Cuznețov L., 2018; Cara A., 2017, 2019; Gremalschi A., 2017; Marin M., 2017; Orîndaș L., 2019; Stratan V., 2022, 2024 etc.) au evidențiat impactul pozitiv al implicării părinților în educația copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aceste cercetări au arătat că:

- participarea părinților contribuie constant la îmbunătățirea rezultatelor educaționale ale copiilor;
- implicarea activă, prin susținerea directă a activităților școlare sau colaborarea în sala de clasă, are un efect mult mai semnificativ decât implicarea pasivă, care include acțiuni precum semnarea unor înștiințări, documente școlare sau asigurarea cu materiale/rechizite necesare;
- angajamentul părinților influențează pozitiv atitudinea și comportamentul copiilor, favorizând o dezvoltare armonioasă.

Studiul „Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de învățământ” (2024), realizat de Centrul de Cercetări Sociologice și Marketing „CBS-Research” la solicitarea UNICEF Moldova, a constatat că cadrele didactice evidențiază faptul că foarte mult contează interesul și implicarea părinților în progresul copiilor cu CES. În opinia unor cadre didactice părinții ar trebui să fie în egală măsură cu cadrele didactice responsabili pentru progresele copiilor lor.

Astfel, dacă există o cooperare a părinților cu cadrele didactice și copilul cu CES are mai multă încredere în profesori, părinții contribuie la procesul de învățare și rezultatele devin vizibile în timp. În acest sens s-a sugerat că și părinții copiilor cu CES ar trebui să fie instruiți cum să lucreze cu copilul lor acasă, dar și cum să ofere suport în procesul didactic atunci când își însoțesc copiii la școală [2, pp. 60-61].

În acest context, instituțiile de învățământ trebuie să fie proactive în organizarea de activități de informare, sprijin și consiliere, atât individuale, cât și de grup, pentru părinți (biologici, adoptivi sau reprezentanți legali ai copilului), asistenți parentali profesioniști, asistenți personali și alte persoane implicate. Școala incluzivă are responsabilitatea de a informa părinții cu privire la drepturile și responsabilitățile lor în calitate de parteneri, oferind, totodată, informații obiective despre progresul copilului, evitând evaluările subiective.

De asemenea, părinții trebuie să știe că au dreptul la reclamații și plângeri, fără riscul unor consecințe negative.

Parteneriatul între școală și familie este recunoscut ca o temă importantă în politicile educaționale naționale și internaționale, precum și în studiile de specialitate, fiind

fundamental pentru asigurarea calității, echității și eficienței procesului educațional. Pentru a stimula participarea familiei la activitățile școlare, este important ca școlile să dezvolte programe educaționale dedicate părinților, ce includ întâlniri regulate, sesiuni de consiliere și activități comune care promovează cooperarea părinți-profesori [10, pp.182-184]. Astfel de inițiative permit familiei să înțeleagă mai bine traseul educațional al copilului, să își exprime nevoile și să contribuie activ la planificarea și evaluarea progresului educațional.

Sprijinul familiei nu se limitează doar la prezența fizică, ci include și crearea unui cadru afectiv și cultural care încurajează motivația copilului pentru învățare. În contextul educației copiilor cu CES, școala incluzivă are ca obiectiv dezvoltarea unui parteneriat durabil și eficient, motivând implicarea familiei prin oferirea de servicii și oportunități care să faciliteze participarea și cooperarea părinților în procesul educațional.

Implicarea părinților în activitățile școlare dezvoltă un mediu familiar și stimulat, contribuind semnificativ la dezvoltarea socio-emoțională, cognitivă și comportamentală a elevilor cu CES. De asemenea, o relație deschisă și constantă între familie și instituția de învățământ ajută la identificarea timpurie a dificultăților și sprijinirea rapidă a elevilor, prevenind astfel abandonul școlar și adaptarea defectuoasă la mediul educațional. Această colaborare dinamică și bidirecțională este elementul-cheie care transformă școala într-un spațiu incluziv, capabil să răspundă diversității nevoilor elevilor și să maximizeze potențialul fiecăruia.

Pentru a evalua eficiența consolidării parteneriatului între școală și familie, precum și a motivației familiale pentru implicarea în activitățile școlare, în studiul nostru s-au aplicat metode calitative și cantitative, ce au inclus chestionare cu părinți, cadre didactice și specialiști, precum aplicate comunității școlare (online, pe Google Forms). Accentul a fost pus pe identificarea provocărilor întâmpinate în interacțiunea școală-familie și pe studierea modalităților de sprijin și motivare care să încurajeze o participare reală și constantă a familiilor în procesul educațional.

Majoritatea părinților copiilor cu cerințe educaționale speciale manifestă o atitudine favorabilă față de educația incluzivă, recunoscând beneficiile acesteia. Cu toate acestea, lipsa informațiilor comprehensive despre procesul educațional incluziv, teama de integrare a copiilor în școlile comunitare și vulnerabilitatea accentuată a familiilor, cauzată de dizabilitatea copilului, accesul limitat la suport, precum și de constrângerile financiare, subliniază necesitatea unui sprijin profesional. Familiile copiilor cu CES au nevoie de îndrumare, motivare și încurajare din partea unei echipe de specialiști pentru a naviga cu succes în educația incluzivă a copilului lor.

Din perspectiva părinților copiilor cu cerințe educaționale speciale, implementarea educației incluzive întâmpină anumite provocări care trebuie înlăturate. Printre acestea se numără nivelul scăzut de informare a părinților cu privire la educația incluzivă, teama de a-și înscrie copiii în școlile sau grădinițele din comunitate, precum și dificultățile acestora în gestionarea situațiilor de criză manifestate de copii, cum ar fi agresiunea colegilor (bullying), sau utilizarea necorespunzătoare a rețelelor sociale.

Analiza datelor a evidențiat că un grad înalt de implicare din partea părinților contribuie semnificativ la ameliorarea performanțelor școlare ale copiilor cu CES, la îmbunătățirea comportamentului și a atitudinii acestora în mediul școlar. Participarea efectivă a familiei în întâlniri, proiecte și alte activități școlare duce la creșterea motivației

copiilor și la consolidarea stimei de sine, oferindu-le un suport emoțional indispensabil. În egală măsură, colaborarea și comunicarea dintre părinți și cadrele didactice au un impact pozitiv asupra procesului instructiv-educativ.

În literatura de specialitate (Pereteatcu M., 2019) sunt identificate următoarele modalități de implicare a familiei la activitățile școlare [7, p. 100].

Tabelul 1. Modalități de implicare a familiei la activitățile școlare

Implicare activă	sprijinirea din partea părinților a activităților școlare și ajutorul în clasă.
Implicare pasivă	se realizează prin diferite forme, inclusiv semnarea de către părinți a înștiințărilor de la școală sau asigurarea că copiii lor au cele necesare pentru școală.
Implicare formală	participarea părinților în diverse grupuri/ comitete de lucru din instituție, în cadrul cărora se iau decizii ce vizează școala, elevul, de genul: asociația de părinți, Consiliul de administrație, grup de lucru pentru realizarea unui obiectiv distinct (echipa PEI) etc.
Implicare informală	prezența părintelui la școală cu scopul determinării progreselor copilului său, la activitățile din școală, etc.

Dezvoltarea parteneriatului între școală și familie în contextul educației incluzive a copiilor cu CES produce efecte vizibile și benefice [9, pp. 250-251]:

- asigurarea unei educații incluzive de calitate pentru toți copiii;
- facilitează o comunicare deschisă și continuă, care permite adaptarea intervențiilor educaționale la nevoile reale ale elevilor;
- susține dezvoltarea academică a copiilor și crearea unui mediu socio-emoțional sigur și stimulativ;
- generează o responsabilizare comună privind progresul și bunăstarea copilului;
- părinții devin coautorii planurilor educaționale și ai deciziilor referitoare la parcursul de învățare al copiilor lor, în timp ce cadrele didactice primesc sprijin valoros în gestionarea diversității nevoilor educaționale.

Rezultatele studiului au remarcat că programele și activitățile menite să motiveze familia să participe activ trebuie să fie variate și adaptate la contextul fiecărei familii. Acestea pot include sesiuni de informare, consiliere, grupuri de suport, ateliere practice și activități culturale care să întărească legăturile și să crească încrederea între școală și familie. În plus, integrarea părinților în procesul de elaborare și evaluare a Planului Educațional Individualizat (PEI) aduce beneficii semnificative pentru succesul educațional al copilului.

Atât instituțiile de învățământ, cât și cadrele didactice manifestă dorința de a sprijini părinții în integrarea constructivă a copiilor în comunitățile educaționale incluzive. Pentru aceasta, ele pun la dispoziție toate mijloacele de cooperare și conlucrare, oferind un suport mai ușor și eficient părinților copiilor cu dificultăți de învățare, prin utilizarea unor metode interactive și activ-participative. Acestea facilitează contactul direct cu realitatea, contribuind la dezvoltarea și socializarea atât a elevilor, cât și a părinților. În cadrul educației incluzive, aceste tehnici reprezintă o resursă valoroasă în planificarea tuturor activităților, atât educative, cât și în interacțiunea cu familia, deoarece încurajează

învățarea prin cooperare și stimulează comunicarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc în rezolvarea problemelor sau explorarea unor teme noi [4, p.113].

Cercetările pe problema parteneriatului școală-familie pun accent pe ideea că pentru a stimula participarea familiilor în activitățile școlare, este recomandată implementarea unui program educațional care să includă implicarea activă a părinților. Acest program ar trebui să le ofere oportunități de a contribui cu experiența lor în activități legate de educația și orientarea profesională a copiilor. Exemplele de activități ce pot fi incluse în astfel de programe pentru implicarea familiei sunt diverse și pot ajuta la consolidarea parteneriatului școală-familie și la creșterea succesului educațional al copiilor.

Părinții pot fi integrați în multiple forme în activitățile educaționale, asigurând astfel un sprijin constant și valoros procesului de învățare (A. Gremalschi [5]):

- Activarea comitetului de părinți;
- Identificarea părinților voluntari care să sprijine acțiunile educative;
- Organizarea sălii pentru părinți;
- Implicarea părinților în activități administrative;
- Antrenarea părinților în procesul instructiv-educativ;
- Crearea diverselor mijloace de comunicare cu reprezentanții școlii – cutiuța poștală, lectoratele cu părinții, activități culturale și artistice, dezbateri pe teme educative pentru părinți și cu părinți;
- Inițierea unor programe pentru părinți („Școala părinților”);
- Stimularea părinților în asistarea copiilor cu CES la lecții.

Prin aceste demersuri, părinții și familiile copiilor cu CES sunt primiți cu deschidere în cadrul școlii și sunt considerați parteneri și resurse valoroase pentru instituțiile educaționale. Atunci când școala, cadrele didactice se implică activ în susținerea părinților prin diverse programe, părinții manifestă o motivație crescută și o disponibilitate mai mare de a fi parte integrantă a vieții școlare și de a sprijini permanent dezvoltarea copiilor lor cu nevoi speciale.

Implicarea părinților în activitățile organizate de școală are un impact semnificativ asupra dezvoltării copiilor cu CES pe multiple planuri: emoțional, social și cognitiv. Atunci când părinții participă constant la activitățile școlare, copiilor li se oferă un cadru de sprijin emoțional care consolidează motivația pentru învățare și stimulează o atitudine pozitivă față de școală, colegi. Participarea părinților la diverse evenimente, precum întâlnirile cu cadrele didactice sau activitățile extracurriculare, susține formarea unui climat de încredere și cooperare. Acest lucru conduce la o comunicare mai clară și eficientă între familie și școală, facilitând adaptarea intervențiilor educaționale la nevoile specifice ale fiecărui copil. Sprijinul parental învață copiii să facă față provocărilor educaționale și sociale, reducând riscul de izolare sau eșec școlar. În plus, o relație armonioasă între familie și școală încurajează colaborarea pentru crearea unor strategii educaționale personalizate, care susțin progresul continuu al elevilor cu CES.

Pe de altă parte, dacă părinții nu sunt implicați sau nu beneficiază de sprijin adecvat, există un risc crescut ca elevii să întâmpine dificultăți în procesul de învățare și integrare socială. Prin urmare, crearea unui mediu incluziv necesită nu doar adaptări curriculare și pedagogice, ci și un angajament ferm din partea familiei, susținut de școală

și comunitate. Prin consolidarea parteneriatului școală-familie, se creează o comunitate educațională în care toți actorii – elevii, părinții, profesorii și specialiștii – lucrează împreună pentru a elimina barierele în calea învățării și a promova incluziunea reală. Acest demers contribuie la dezvoltarea competențelor sociale și civice ale copiilor, la respectarea diversității și la construirea unei societăți mai deschise și mai echitabile.

Intervențiile care promovează cooperarea eficientă între școală și familie reprezintă un element esențial pentru succesul educației incluzive, beneficiile colaborării dintre școală și familie devin esențiale pentru promovarea unei educații de calitate și valorizarea rolului social al școlii incluzive. Implicarea activă și susținută a părinților nu doar susține progresul academic al copiilor cu CES, ci contribuie și la dezvoltarea lor emoțională și socială. Prin inițiative specializate și adaptate, facilitând o comunicare deschisă și partenerială, se poate crea un mediu educațional sigur și stimulativ, prin care să se maximizeze potențialul fiecărui copil. Consolidarea unui astfel de parteneriat este crucială pentru garantarea că toți elevii beneficiază de o educație echitabilă, inclusivă și de calitate.

Pentru a consolida și motiva implicarea familiei în activitățile educaționale ale copiilor cu cerințe educaționale speciale, instituțiile școlare trebuie să adopte o serie de strategii menite să faciliteze colaborarea activă. Printre acestea se numără crearea unor spații de dialog deschis și programarea regulată a întâlnirilor dedicate părinților, în care să fie discutate progresul și nevoile copiilor, dar și provocările întâmpinate. De asemenea, organizarea unor ateliere tematice și sesiuni de consiliere, orientate spre dezvoltarea competențelor parentale și înțelegerea specifică a condiției copiilor cu CES, ajută familiile să se simtă mai încrezătoare și în siguranță. Implicarea părinților în proiecte educaționale concrete le oferă un rol activ, transformându-i din beneficiari pasivi în parteneri reali și importanți. Metodele participative, care încurajează schimbul de experiență și dialogul constructiv între familie și școală, au un impact pozitiv asupra atitudinii și implicării părinților. Prin acestea, se stimulează crearea unor conexiuni emoționale și cognitive solide între mediul familial și cel educațional, sprijinind astfel parcursul integrativ al copiilor. O componentă esențială a procesului de colaborare între școală și familie este evaluarea continuă a eficienței parteneriatului și a gradului de implicare a părinților. Instituțiile ar trebui să implementeze instrumente de feedback și monitorizare care să permită identificarea punctelor forte și a aspectelor ce necesită îmbunătățiri. Aceste măsuri pot include sondaje periodice, interviuri cu părinții și cadrele didactice, dar și observarea participării la activitățile școlare. Rezultatele evaluării trebuie utilizate pentru ajustarea strategiilor de colaborare și pentru adaptarea nevoilor specifice ale fiecărei familii, contribuind astfel la o apropiere autentică și eficientă. Monitorizarea constantă permite și detectarea timpurie a eventualelor blocaje în relația școală-familie, facilitând intervenții rapide care să prevină dezangajarea părinților și să mențină un climat pozitiv și cooperant.

Parteneriatul între familie și școală reprezintă o forță vitală în procesul educațional al copiilor cu CES. Implicarea activă a părinților este esențială nu doar pentru progresul școlar, ci și pentru dezvoltarea lor emoțională și socială. Prin metode adaptate și colaborare constantă, mediul educațional devine un spațiu incluziv și stimulativ pentru toți elevii. Consolidarea acestui parteneriat presupune un efort comun și permanent din partea tuturor actorilor implicați, susținând astfel educația incluzivă și echitabilă.

Referințe bibliografice:

1. BOLBOCEANU, A.; A. CUCER; E. FURDUI și M. BATOG. *Rolul părinților și al cadrelor didactice în învățarea copiilor pe tot parcursul vieții*. Ghid teoretico-metodologic. Chișinău: IȘE, 2019. 228 p. ISBN 978-9975-48-173-1.
2. CANTARJI, V.; N. VLADICESCU; P. VIERU. *Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de învățământ*. Studiu sociologic. Chișinău: UNICEF Moldova, 2024. 84 p. Disponibil: [https://www.unicef.org/moldova/media/15376/file/Incluziunea%20copiilor%20cu%20cerin%C8%9Be%20educa%C8%9Bionale%20speciale%20%C3%AEn%20sistemul%20de%20%C3%AEEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt\(2024\).pdf](https://www.unicef.org/moldova/media/15376/file/Incluziunea%20copiilor%20cu%20cerin%C8%9Be%20educa%C8%9Bionale%20speciale%20%C3%AEn%20sistemul%20de%20%C3%AEEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt(2024).pdf) [accesat 2025-10-05].
3. CUZNEȚOV, L. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților*. Chișinău: UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Primex-Com SRL, 2018. 188 p. ISBN 978-9975-110-93-8.
4. GHERGUȚ, A. și L. FRUMOSU. *Educație incluzivă*. Ghid metodologic. Iași: Polirom, 2019. 228 p. ISBN 978-973-46-5664-6.
5. GREMALSCHI, A. *Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației*: Studii de politici educaționale. Chișinău: S. n., Institutul de Politici Publice, 2017. 92 p. ISBN 978-9975-139-41-0.
6. ORÎNDAȘ, L. Parteneriatul școală-familie-comunitate în contextul unei educații de calitate. *ActaEd*. 2019, vol. 3, no. 2, pp. 157-162. ISSN 1857-0623.
7. PERETEATCU, M. *Dezvoltarea școlii incluzive*: Suport de curs pentru studenții ciclului II - studii superioare de master. Bălți: [s. n.], 2019. 180 p.
8. SOLOVEI, R. et. al. *Educație incluzivă*: ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău, 2013. Disponibil: <https://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Guide-inclusive-education.pdf> [accesat 2025-09-25].
9. STRATAN, V. Particularități ale parteneriatului familie-școală-comunitate în contextul educației incluzive a copiilor cu CES. *Pedagogie creativă. Revistă națională de teorie și practică educațională. Educație cu sens*. 2024, nr. 6, pp. 249-251. ISSN 3008-2366.
10. STRATAN, V. Consolidarea parteneriatului educațional școală-familie pentru asigurarea unei educații incluzive de calitate. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului*: conferința științifică națională cu participare internațională, ediția a 24-a, Chișinău, 25 martie 2022. Chișinău: CEP UPSC, 2022, Vol. 1, pp. 182-188. ISBN 978-9975-46-652-3.

CZU 159.942.5:793.3

CLARIFICAREA TEORIILOR PRIVIND AGRESIVITATEA ELEVILOR ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PRIN DANS

Svetlana TALPĂ, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5829-736X>

Abstract: *The concept of aggression is complex and multidimensional. The specialized literature emphasizes that aggression is not to be confused with attack. If aggression designates the internal predisposition to respond hostilely or to use behaviors with potential harm, attack refers to the concrete, observable act, directed towards a target. In the case of students, aggression can take the form of impulsivity, verbal hostility, intimidating behaviors, social exclusion or physical attacks. At the same time, important differences are observed depending on age, gender and socio-educational context. In this article we review some conceptual delimitations, criteria, causes of aggressive behavior in children of young school age.*

Keywords: *aggression, students, dance, school.*

Conceptul de agresivitate este complex și multidimensional. În literatura de specialitate este subliniat faptul că agresivitatea nu trebuie confundată cu agresiunea. Dacă agresivitatea desemnează predispoziția internă de a răspunde ostil sau de a utiliza comportamente cu potențial vătămător, atunci agresiunea se referă la actul concret, observabil, orientat către o țintă. În cazul elevilor, agresivitatea poate lua forma impulsivității, a ostilității verbale, a comportamentelor de intimidare, a excluderii sociale sau a atacurilor fizice. Totodată, se observă diferențe importante în funcție de vârstă, gen și context socio-educational. Scopul cercetării este de a explora potențialul practicării dansului ca mijloc de corectare a agresivității la elevi. În acest context vor fi abordate următoarele *obiective*:

- studierea aspectelor teoretice ale corectării agresivității la elevi care practică dansul;
- identificarea agresivității la elevi;
- propunerea soluțiilor de corecție pentru reducerea agresivității la elevii care practică dansul.

Una dintre cele mai discutate probleme din psihologia globală este agresivitatea. Astăzi, agresivitatea în rândul elevilor este o problemă serioasă care afectează societatea în ansamblu. Personalitatea tinerilor nu se formează de la sine, ci de mediul înconjurător. Un studiu vast al faptelor, informațiilor din diverse surse, literatură și mass-media arată că în rândul tinerilor apar cel mai mare număr de conflicte, se formează un stil de viață antisocial și apare o tendință spre agresivitate constantă.

Agresivitatea, tradusă din latinescul „*aggressio*”, înseamnă atac, ofensă. Conform dicționarului explicativ DEX, agresivitatea se referă la caracteristica unei persoane sau acțiuni de a ataca fără a fi provocată sau de a căuta ceartă. Agresivitatea este o emoție inerentă în grade diferite a fiecăruia. Este o formă instinctivă de comportament, fără de care autoapărarea și supraviețuirea sunt imposibile. Cu toate acestea, oamenii nu sunt animale, iar odată cu vârsta, agresivitatea naturală se socializează [5, p. 25].

În prezent, există un număr imens de definiții ale agresivității, dintre care niciuna nu poate fi cuprinzătoare și stabilă. În școala primară predomină formele directe de agresiune (fizică, verbală), în timp ce în adolescență se accentuează agresivitatea relațională și simbolică. Pentru o analiză riguroasă este necesară o delimitare a agresivității în raport cu alți termeni înrudiți:

- *violență* (manifestare socială extremă a agresivității);
- *conflict* (diferență de opinii ce nu implică neapărat ostilitate);
- *comportament disruptiv* (care perturbă procesul educațional, dar nu presupune intenția de a vătăma).

Agresivitatea elevilor constituie una dintre cele mai provocatoare probleme cu care se confruntă școala contemporană. Manifestările agresive nu se reduc la conflicte izolate între colegi, ci se exprimă printr-o gamă largă de comportamente – de la agresiune fizică și verbală, până la forme subtile de excludere și bullying relațional.

Într-un cadru educațional care promovează dezvoltarea integrală a personalității, agresivitatea ridică atât dificultăți de ordin pedagogic, cât și probleme de ordin social și psihologic. Totodată, termenul de agresivitate este întâlnit în Codul Educației și în regulamentele disciplinare ale școlilor ca expresie „comportament agresiv” sau „abateri

agresive”, ceea ce înseamnă că autoritățile educaționale recunosc agresivitatea ca o problemă care poate fi sancționată. În același timp, dansul privit ca disciplină artistică, mijloc de expresie corporală și resursă educațională, oferă un spațiu privilegiat pentru înțelegerea și reglarea emoțiilor, inclusiv a celor care pot genera comportamente agresive. Acest articol își propune să clarifice principalele teorii care explică agresivitatea elevilor și să integreze dansul ca posibil context educațional și formativ, capabil să contribuie la prevenirea și diminuarea fenomenului.

Un număr mare de studii au fost efectuate în știința modernă cu privire la originile agresiunii umane. În Republica Moldova cercetătorii ca: Dorian Furtună, Iulia Racu, Raisa Cerlat și Elena Cuciurcă abordează agresivitatea atât dintr-o perspectivă biologică / evoluționistă, cât și psihologică / socială. Din autorii străini care au explorat acest subiect fac parte: Z. Freud, K. Lorenz, A. Bandura, R. Barron, I.A. Furmanov, R. Miller, L. Berkowitz, R. Campbell, A. Bass, E. Darki, H. Delgado, E. Fromm și alții. O altă abordare științifică ne oferă autorii ruși, printre care îi menționăm pe: V.P. Zinchenko, T.G. Rumyantseva, A.A. Rean, G.L. Gornostaeva, V.M. Ibraimova, G.E. Breslav, Yu.B. Mozhginsky, D. Levitov, L.N. Semenyuk, E.V. Zmanovskaya, V.A. Dub, Yunova, V.M. Averin, V.A. Egoshkin, O.N. Istratova, A.I. Kharchenko, I. Boyko, Yu.M.

Fondatorul înțelegerii agresivității este S. Freud. Conform lui Freud, agresivitatea este un comportament individual sau colectiv care vizează provocarea de vătămări fizice sau psihologice, sau distrugerea unui grup de persoane (un individ). Apare ca reacție la frustrare și este însoțită de stări emoționale de furie, ură, ostilitate etc. [5].

Cercetătorul Lorenz a definit agresivitatea ca un instinct de luptă îndreptat împotriva altor specii, atât la animale, cât și la oameni [2].

Autorii A. Bass și E. Darki au identificat *5 tipuri de agresivitate*:

- *agresiune fizică* (utilizarea forței fizice, atac, provocarea de daune sau vătămare unei alte persoane);
- *iritație* (manifestarea sentimentelor negative: irascibilitate, grosolănie, disponibilitatea de a exploda la orice provocare);
- *agresiune verbală* (manifestată sub formă de strigăte, țipete, afirmații negative, amenințări, înjurături);
- *agresivitatea indirectă* poate fi îndreptată către o anumită persoană (bârfe, tachinări, complot împotriva) sau neîndreptată către nimeni (țipete în mulțime, călcâitul în picioare, accese de furie, țipete);
- *negativism* (un protest vehement împotriva oricăror cerințe, un mod de comportament opozițional) [3].

Se știe că la o persoană agresivitatea se naște prin:

- *nemulțumire*: nemulțumirea față de ceva poate determina o persoană să devină nemulțumită. Acesta este primul semn de avertizare. Este important ca persoana însăși să observe această nemulțumire;
- *iritație*: acesta este un sentiment pe care îl simți atunci când, de exemplu, un eveniment recurent sau o persoană te irită. Este important să înțelegi ce anume te irită și cât de des se întâmplă. Ești capabil să schimbi ceva acum?
- *furie*: este destul de frecvent ca o persoană să fie furioasă din cauza a ceva. Acest lucru este normal. Este bine dacă poți recunoaște că simți furie și o exprimi într-

un mod sănătos în această etapă. Este important ca furia ta să nu-ți provoace rău altora sau ție însuși, cel mai bine este să găsești o modalitate de a-ți exprima furia într-un mod ecologic.

Drept urmare al cercetărilor în domeniul agresivității, s-a demonstrat că agresivitatea vine ca un rezultat al accesului de furie. Există *șase factori principali ale agresivității la elevi*:

- *factori legați de vârstă* (emoționalitate, experiență, caracteristici de adaptare, nevoi, interese);
- *factori individuali* (caracter, temperament, sex, stimă de sine, stare emoțională);
- *condiții sociale și mediu social* (caracteristici de mediu, mass-media, muzică, cinema, tehnologie, statutul economic și social al individului, caracteristici ale grupului);
- *factori fiziologici* (obiceiuri, complexe, nivel de sănătate, boală, oboseală);
- *circumstanțe fizice externe* (zgomot, căldură, aglomerație, condiții meteorologice);
- *familia și mediul familial* (caracteristici familiale, stil parental perturbator, exemplu parental negativ, componența familiei, relații) [6, p. 69].

Deși este imposibil să eradicăm complet comportamentul agresiv, acesta poate fi modificat. Manifestările agresive pot fi reduse prin crearea unui sistem eficient de control la nivel societal, familial, de grup și individual.

Există multe modalități de a combate comportamentul agresiv la individ. Una din cele mai inofensive și ingenioase metode de corectare a agresivității la elevi este *dansul*, iar principalele mecanisme prin care *dansul* contribuie la reducerea agresivității sunt:

- *reglarea fiziologică*: activitatea ritmică și coordonată reduce hiperactivitatea și favorizează calmul;
- *expresia simbolică*: elevii își pot exprima emoțiile într-o formă artistică acceptată social;
- *dezvoltarea empatiei*: exercițiile de parteneriat și improvizație stimulează recunoașterea emoțiilor altora;
- *consolidarea autocontrolului*: respectarea regulilor unei coregrafii antrenează disciplina și gestionarea impulsurilor;
- *construirea unei identități prosociale*: succesul artistic și acceptarea în grup consolidează stima de sine fără a apela la comportamente ostile.

Literatura de specialitate include numeroase studii care atestă rolul *dansului* și al terapiilor prin mișcare în reglarea emoțională și dezvoltarea competențelor sociale. Intervențiile educaționale bazate pe *dans* au demonstrat reducerea nivelului de anxietate și creșterea cooperării în grupurile de elevi. Deși dovezile privind diminuarea directă a comportamentelor agresive sunt încă mixte, tendința generală indică faptul că programele bine structurate și susținute pe termen lung au efecte pozitive.

Integrarea dansului în curriculumul școlar nu are doar valoare estetică și culturală, ci și un potențial preventiv și formativ major. În viziunea educației centrate pe competențe, *dansul* dezvoltă competențe socio-emoționale, autocontrol, empatie și spirit de echipă – competențe care contribuie la reducerea manifestărilor agresive. Elaborarea de programe educaționale și activități coregrafice orientate explicit spre reglarea emoțională poate sprijini școala în gestionarea agresivității și în promovarea unui climat pozitiv.

Dansul poate diminua agresivitatea elevilor, grupate pe tipuri de mecanisme și situații educaționale cum ar fi:

- *prin reglare emoțională* – dansul ajută elevii să își exprime emoțiile în mod controlat și creativ (Ex. 1: într-o oră de dans modern/contemporan, elevii sunt încurajați să transforme „furia” sau „tensiunea” în mișcări ritmice puternice. După exercițiu, discută ce au simțit – rezultatul fiind descărcarea energiei negative și reducerea conflictelor spontane. Ex. 2: în pauze, profesorul de dans organizează sesiuni scurte de mișcare liberă pe muzică relaxantă. Elevii hiperactivi devin mai calmi și se concentrează mai ușor la orele următoare).
- *prin dezvoltarea abilităților sociale* – dansul implică cooperare, sincronizare și respect față de parteneri (Ex. 1: în dansurile de grup, precum dansul popular sau coreografiile moderne, elevii trebuie să lucreze împreună. Cei agresivi învață să-și tempereze impulsurile pentru a menține ritmul și coeziunea grupului. Ex. 2: un elev care obișnuia să ironizeze colegii este pus într-o echipă de dans mixtă; după câteva săptămâni, cooperarea fizică și încrederea necesară îl determină să manifeste comportamente mai empaticе și respectuoase).
- *prin învățare nonverbală și empatie* – dansul dezvoltă sensibilitatea la expresiile și intențiile celorlalți (Ex. 1: în exercițiile de „ogindire”, elevii lucrează în perechi, imitând reciproc mișcările. Aceasta crește capacitatea de a percepe emoțiile celuilalt și de a reacționa adecvat, diminuând reacțiile agresive. Ex. 2: dansurile tematice (ex. „conflict și reconciliere”) îi ajută pe elevi să înțeleagă emoțiile din spatele agresivității și soluțiile pașnice).
- *prin integrare culturală și exprimare identitară* – dansul nu este doar o activitate artistică, ci un instrument educațional complex care permite elevilor să-și exprime emoțiile, să coopereze, să se cunoască mai bine și să își transforme energia agresivă într-o formă de comunicare pozitivă și autocontrol.

Pentru a interpreta mai ușor impactul *dansului* asupra agresivității elevilor, propunem următoarea diagramă conceptuală prezentată în Figura 1:

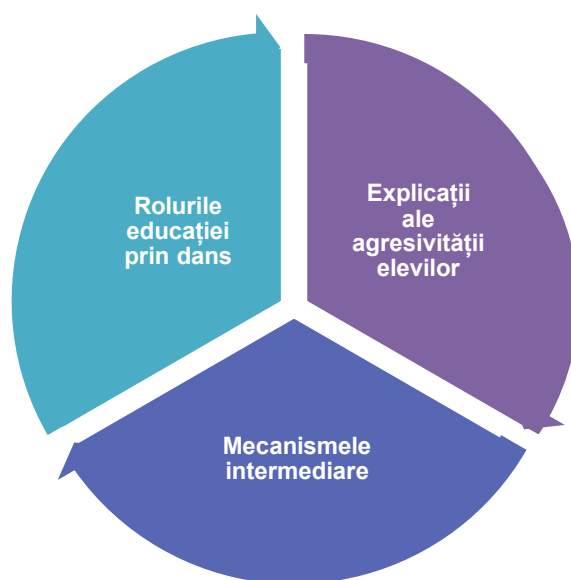


Figura 1. Diagrama conceptuală

Principalele teorii explicative ale agresivității elevilor:

- *teoria instinctuală* – consideră agresivitatea ca o tendință naturală, înăscută [3];
- *teoria frustrării-agresiunii* – explică agresivitatea ca rezultat al frustrării [4];
- *teoria învățării sociale* – susține că agresivitatea se învață prin imitarea modelelor agresive [1];
- *teoria cognitivă* – explică agresivitatea prin distorsiuni de percepție și gândire (interpretarea greșită a intențiilor altora) [7].

Mecanisme intermediare acționează ca procese de mediere între teoriile agresivității și comportamentele efective:

- *emoționale* – reglarea afectivă, empatia, controlul impulsurilor;
- *cognitive* – restructurarea schemelor mentale, autorefecția, luarea de decizii;
- *sociale* – cooperarea, respectul reciproc, comunicarea nonverbală.

Educația prin *dans* acționează asupra mecanismelor intermediare, având roluri:

- *de reglare emoțională* – exprimarea și descărcarea constructivă a emoțiilor;
- *de socializare* – favorizează cooperarea, acceptarea și încrederea între colegi;
- *de dezvoltare cognitivă* – îmbunătățește atenția, autocontrolul și gândirea pozitivă;
- *de prevenire și diminuare a agresivității* – prin canalizarea energiei spre exprimare creativă și nonviolentă.

Astfel, educația prin *dans* se află la capătul lanțului explicativ, acționând ca intervenție educațională care influențează mecanismele emoționale, cognitive și sociale, reducând manifestările agresive și promovând comportamente prosociale.

Concluzii. Clarificarea teoriilor explicative ale agresivității evidențiază faptul că acest fenomen este multidimensional și rezultă din interacțiunea factorilor biologici, psihologici și sociali. Dansul, ca formă de educație artistică, se dovedește a fi un cadru privilegiat pentru intervenții integrative: el îmbină dimensiunea motrică cu cea emoțională și socială, oferind elevilor experiențe care pot diminua tendințele agresive și pot stimula dezvoltarea prosocială. Într-un context educațional contemporan, în care accentul se pune pe dezvoltarea armonioasă a personalității, *dansul* capătă o valoare strategică în prevenirea și gestionarea agresivității elevilor, susținând atât obiectivele artistice, cât și pe cele psihopedagogice. S-a constatat faptul că, în mediul școlar, comportamentul agresiv al elevilor se manifestă prin: ridiculizarea colegilor, lansarea unor porecle, glume dure, sarcasm, cinism, răspândirea de zvonuri dăunătoare, punerea altor semeni în situații umilitoare, amenințări verbale, intimidare sau atac fizic.

Referințe bibliografice:

1. BANDURA, A. *Teoria învățării sociale*. Disponibil: https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf. [accesat 2025-10-17].
2. LORENZ, K. *Așa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii*. București: Humanitas, 1998. 304 p. ISBN 9732808373.
3. LOSÎL, E. *Psihodiagnoza agresivității*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2016. 135 p. ISBN 978-9975-46-269-3.
4. MIHĂLĂESCU, V. *Socio hai-hui. O altă sociologie a tranziției*. București: Paideia, 2000. 178 p.
5. PĂUNESCU, C. *Agresivitatea și condiția umană*. București: Tehnică, 1994.
6. БЕНДЕР, П. и Л. ХЕЛЛМАН. *Лидерство изнутри*. Москва, 2020. 117 с.
7. КОЛОСОВА, С.Л. *Детская агрессия*. СПб., 2019. 224 с.

MENTORATUL ÎN EDUCAȚIE – PRIORITATE A ȘCOLII MODERNE

**Tatiana ȘOVA, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4852-3148>

**Aurelia BALAN, directoare, grad managerial superior,
Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din mun. Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8060-7203>

Abstract: *The article presents scientific and practical arguments regarding the necessity and value of mentoring activities within educational institutions. These arguments are substantiated through references to relevant normative provisions. The study highlights the barriers commonly encountered in mentoring practices across various general education institutions and proposes pertinent solutions for their mitigation. The qualities of the mentor, the values promoted through mentoring, and the requirements for effective mentoring activities reinforce the idea that mentorship should be prioritized in modern schools.*

Keywords: *mentor, mentee, mentoring activity, modern school.*

În contextul reformelor curriculare și al cerințelor societale crescânde, mentoratul este considerat un mecanism esențial pentru asigurarea sustenabilității sistemului educațional. Angajamentul strategic față de mentorat este reflectat în politicile publice recente la nivel internațional și național, vizând standardizarea și profesionalizarea funcției de mentor.

Ca orice profesie, activitatea de mentorat se desfășoară în conformitate cu un cadru normativ bine stabilit. La nivel european, Consiliul European pentru Mentoring și Coaching (EMCC) revizuieste periodic Codul de Etică destinat atât profesioniștilor din domeniu, cât și membrilor organizației. Ultima actualizare, realizată în 2008, are ca obiectiv principal promovarea celor mai bune practici și menținerea unor standarde ridicate în procesul de coaching și mentorat, astfel încât să fie create condiții optime pentru învățare și dezvoltare.

Codul de Etică al EMCC reglementează aspecte esențiale ale practicii profesionale, precum competența, contextul de intervenție, limitele managementului, integritatea și comportamentul profesional, oferind mentorilor repere clare pentru o conduită etică. Astfel, mentorul are responsabilitatea de a se asigura că nivelul său de expertiză și cunoaștere este adecvat pentru a răspunde necesităților persoanei mentorate. El își dezvoltă și consolidează continuu competențele prin participarea la programe de formare relevante, integrate în parcursul propriu de dezvoltare profesională continuă. De asemenea, menține o relație constantă cu un supervisor calificat, care îi evaluează periodic nivelul de competență și îl sprijină în procesul de perfecționare.

De asemenea, mentorul înțelege specificul contextului în care se desfășoară activitatea de mentorat și se asigură că relația construită reflectă acest cadru. El clarifică așteptările mentorabilului și stabilește modalitățile adecvate de atingere a acestora. Totodată, acționează în limitele competenței sale profesionale, recunoscând situațiile în care acestea sunt depășite și orientând discipolul către un specialist mai experimentat atunci când este necesar. Este atent la potențialele conflicte de interese care pot apărea

În relația de mentorat și intervine prompt și eficient pentru a preveni orice prejudiciu pentru persoana mentorată. Mentorul respectă cu strictețe confidențialitatea, în conformitate cu nivelul stabilit și agreeat la începutul colaborării și răspunde în mod responsabil nevoilor de dezvoltare ale mentorabilului, definite în cadrul agendei de mentorat [4].

Organizația *London Deanery Coaching and Mentoring* propune un cod etic destinat mentorilor, care subliniază că rolul mentorului este de a răspunde nevoilor și mentorabilului, fără a impune propriile obiective. Mentorii sunt obligați să respecte confidențialitatea stabilită de comun acord și adecvată contextului relației de mentorat. De asemenea, mentorii trebuie să fie informați cu privire la legislația în vigoare și să acționeze strict în limitele acesteia. Mentorabilii trebuie să cunoască drepturile de care dispun, inclusiv procedurile aplicabile în cazul formulării unor reclamații. În plus, ambele părți trebuie să manifeste respect reciproc față de timpul și responsabilitățile celuilalt, evitând solicitările nerezonabile. Pe parcursul procesului de mentorat, mentorabilul trebuie să-și asume în mod progresiv responsabilitatea pentru gestionarea relației, iar mentorul are datoria de a-l sprijini în dezvoltarea autonomiei sale. Oricare dintre părți poate decide încheierea relației de mentorat.

Totodată, mentorii trebuie să-și recunoască limitele competenței profesionale și să evite implicarea în aspecte pe care mentorabilul dorește să le mențină private, cu excepția situației în care acesta invită explicit la explorarea lor. În același timp, ei pot facilita înțelegerea conexiunilor dintre aceste aspecte și alte probleme relevante. Codul încurajează o comunicare deschisă și onestă între partenerii de mentorat. Mentorul și mentorabilul împărtășesc responsabilitatea de a încheia relația atunci când obiectivele au fost atinse, evitând orice formă de dependență. Relația de mentorat trebuie să fie lipsită de orice formă de exploatare sau ambiguitate, fiind necesară stabilirea unui acord etic clar pentru asigurarea unui cadru profesional și eficient [Apud 5, pp. 14-15].

În România, profesionalizarea funcției de mentor a fost formalizată prin Ordinul ministrului educației nr. 6.173/28.10.2022, care a instituit Corpul Național de Profesori Mentori din învățământul preuniversitar (CNPM) și Registrul Național aferent (RNPM). CNPM include cadre didactice care au fost certificate prin programe de formare continuă acreditate, desfășurate în cadrul unor proiecte sistemice coordonate de Ministerul Educației, multe dintre acestea fiind cofinanțate prin fonduri structurale europene [8].

În Republica Moldova, reglementarea mentoratului se reflectă direct în Codul Educației prin definirea în Articolul 3 a noțiunilor principale „*mentor* – cadru didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională” și „*mentorat* – proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/ sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut”. Tot în Codul Educației, în Articolul 58, este specificată organizarea activității de mentorat. Astfel, conform acestui articol, (1) în învățământul general este promovată activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe unei alte persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe; (2) cadrul didactic sau managerial poate deveni mentor dacă are o pregătire

specială obținută în cadrul formării inițiale sau continue și experiență în domeniul profesat, 3) activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme: mentorat de practică; mentorat de inserție profesională; mentorat de dezvoltare profesională; (4) mentoratul de practică se realizează prin îndrumarea de către un cadru didactic experimentat a studentului stagiar; (5) mentoratul de inserție profesională se realizează la locul de muncă și asigură integrarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant; (6) mentoratul de dezvoltare profesională se realizează la locul de muncă și asigură dezvoltarea profesională și avansarea în carieră a cadrelor didactice [2].

Scopul activității de mentorat în țara noastră este stipulat clar în Regulamentul privind activitatea de mentorat (2024) și „rezidă în dezvoltarea continuă a competențelor profesionale și personale ale cadrelor didactice/manageriale și ale viitoarelor cadre didactice, pentru asigurarea stării de bine și a progresului elevilor la învățare” [10].

Unul dintre argumentele strategice majore pentru prioritizarea mentoratului în educație este funcția sa de contracarare a atrofiei. Faptul că mentoratul a fost adoptat la nivel global ca răspuns la rata mare de cadre didactice care părăseau profesia subliniază rolul său de mecanism de control al calității forței de muncă. Asigurarea procesului de inserție profesională a cadrelor didactice debutante este citată ca o prioritate de către profesioniști. Profesorii care beneficiază de suportul mentorilor au o probabilitate demonstrabil mai mare de a rămâne în sistem, comparativ cu cei care nu primesc asistență în primii ani de activitate. Prin urmare, mentoratul este o investiție strategică care reduce costurile pe termen lung asociate cu recrutarea și înlocuirea personalului.

În plus, mentoratul acționează ca un factor direct de îmbunătățire a calității educației. Cercetările pedagogice arată că profesorul și calitatea predării sunt cei mai puternici factori de predicție ai succesului elevilor. Liderii educaționali asigură rezultate mai ridicate pentru elevi prin garantarea unei predări de o calitate superioară. Mentoratul asigură dezvoltarea profesională continuă și, implicit, o aliniere mai rapidă a competențelor debutanților la nevoile reale din clasă. Mentoratul, ca strategie acțională, reprezintă o situație de formare prin care o persoană cu competențe specifice îi transmite alteia, presupusă a avea mai puține sau deloc, un bagaj de experiențe de învățare prin demonstrare, punere în situație, evaluare și monitorizare a parcursului respectiv de achiziție. Relația de mentorat se bazează pe o asimetrie experiențială (unul știe mai mult decât altul), care nu exclude o egalitate și o comprehensiune reciprocă, pe o afinitate de scopuri și rezonanță interpersonală [3, p. 55].

Deci, putem afirma că mentoratul reprezintă una dintre orientările strategice ale școlilor contemporane, fiind proiectat ca proces sistematic de dezvoltare personală și profesională, axat pe relația dintre o persoană cu experiență avansată într-un domeniu – mentorul, și o persoană aflată în proces de formare – mentorabilul. În această relație, mentorul facilitează consolidarea cunoștințelor și abilităților mentorabilului, sprijinindu-l în atingerea obiectivelor propuse și în aprofundarea înțelegerii asupra unor aspecte specifice ale activității sale. Prin intermediul îndrumării, al transferului de experiență și al suportului emoțional și profesional, mentoratul contribuie la optimizarea parcursului educațional, profesional sau personal al cadrului didactic mentorat.

Pedagogul și cercetătorul S. Cristea este de opinie că mentoratul este un proces comun de învățare al mentorului și mentorabilului axat pe [Ibidem, p. 59]:

- sinceritate și transparență cu privire la detaliile tehnice din „culisele” unei practici; mentorul „dă din casă”, împărtășește informații despre modul în care își desfășoară activitatea;
- respect și apreciere reciprocă față de competențele mentorului și cele în curs de dezvoltare la nivelul ucenicilor;
- optimism și pozitivitate în ceea ce privește potențialul de învățare al novicei;
- accent pe importanța punerii în practică, pe acțiunile concrete în detrimentul vorbirii teoretice;
- interiorizare și angajament față de învățătura primită;
- bucurie motivantă adusă de comuniunea de învățare;
- responsabilizare pentru continuarea transmiterii cunoștințelor primite.

Consiliul Uniunii Europene (2018) a identificat opt competențe-cheie necesare pentru secolul XXI: Competența de alfabetizare, Competența multilingvă, Competența matematică și în știință, tehnologie și inginerie, Competența digitală, Competența personală, socială și de a învăța să înveți, Competența civică/ de cetățenie, Competența antreprenorială, Competența de exprimare și conștientizare culturală [9].

Considerăm oportun ca mentorul să ghideze mentorabilul în formarea și dezvoltarea competențelor respective.

Tabelul 1. Corelarea mentoratului cu competențele secolului XXI

Competențele secolului XXI	Rolul specific al mentoratului
Competența de alfabetizare	Sprrijinirea dezvoltării strategiilor de lectură critică, a capacității de analiză și interpretare a textelor, precum și formarea deprinderilor de comunicare academică.
Competența multilingvă	Încurajarea utilizării resurselor lingvistice diverse, oferirea de modele de comunicare în contexte interculturale și facilitarea accesului la situații de învățare multilingve.
Competența matematică și în știință, tehnologie și inginerie	Orientarea către dezvoltarea gândirii logice și a capacității de investigare prin modelarea unor practici didactice bazate pe experiment, analiză de date și soluționarea problemelor complexe. Mentorul facilitează integrarea abordărilor interdisciplinare și a aplicațiilor practice din STEM în lecțiile curente.
Competența digitală	Ghidarea în utilizarea responsabilă și eficientă a tehnologiilor digitale, în dezvoltarea abilităților de gestionare a informației și de protecție a datelor.
Competența personală, socială și de a învăța să înveți	Susținerea procesului de autocunoaștere profesională, dezvoltarea strategiilor metacognitive și consolidarea abilităților de gestionare a emoțiilor și a conflictelor. Mentorul creează contexte de reflecție sistematică asupra propriei activități și încurajează adoptarea unor rutine eficiente de învățare pe termen lung.
Competența civică/ de cetățenie	Modelarea participării active, responsabile și etice în comunitate; orientarea spre înțelegerea normelor sociale și a responsabilităților civice.
Competența antreprenorială	Dezvoltarea inițiativei, a capacității de planificare și luare a deciziilor; stimularea creativității și a asumării responsabile a riscurilor educaționale.
Competența de exprimare și conștientizare culturală	Promovarea sensibilității față de diversitatea culturală și sprijinirea integrării expresiilor artistice și culturale în activitatea educațională. Mentorul îndrumă debutantul în proiectarea de activități care valorifică patrimoniul cultural, limbajele artistice și comunicarea expresivă, contribuind la dezvoltarea creativității și a identității culturale a elevilor.

Analiza corelării dintre mentorat și competențele secolului XXI evidențiază rolul strategic al mentorului în formarea cadrelor didactice capabile să răspundă cerințelor actuale ale educației. Mentoratul nu se limitează la sprijinul tehnic sau administrativ, ci devine un proces complex de dezvoltare profesională și personală, care contribuie direct la consolidarea competențelor definitorii pentru profesorii secolului XXI.

În primul rând, mentoratul susține dezvoltarea competențelor cognitive și academice, precum alfabetizarea, multilingvismul și competențele STEM, prin promovarea gândirii critice, a investigării științifice și a comunicării avansate. În al doilea rând, mentorul modelează utilizarea responsabilă a tehnologiilor digitale, contribuind la formarea unei culturi digitale mature, care permite gestionarea eficientă a informației și protejarea securității datelor.

Totodată, mentoratul are un impact semnificativ asupra dezvoltării socioemoționale și autoreglării învățării mentorabililor, facilitând autocunoașterea, reflecția continuă și gestionarea relațiilor profesionale. Dimensiunea civică și antreprenorială este, de asemenea, consolidată prin activități de mentorat, care stimulează participarea responsabilă, creativitatea și inițiativa în proiectarea activităților educaționale.

Putem afirma cu certitudine că mentoratul contribuie la cultivarea sensibilității culturale și artistice, direcționând cadrele didactice spre integrarea expresiilor culturale diverse și spre valorificarea patrimoniului cultural în practica pedagogică.

Astfel, mentoratul se dovedește a fi un mecanism esențial de modernizare a educației și de formare a profesorilor capabili să răspundă provocărilor societății contemporane, asigurând echilibrul între dezvoltarea competențelor profesionale, sociale și culturale. În aceeași ordine de idei, menționăm că relațiile de mentorat generează numeroase beneficii, atât la nivel individual, cât și organizațional, contribuind semnificativ la dezvoltarea profesională și personală a mentorabilului. În primul rând, mentorii oferă orientare strategică și consiliere, valorificându-și experiența pentru a furniza perspective pertinente asupra deciziilor profesionale sau a provocărilor personale, sprijinind, astfel, gestionarea eficientă a situațiilor complexe.

Un alt avantaj îl constituie dezvoltarea competențelor. Prin feedback constant și adecvat, mentorii facilitează identificarea punctelor forte și a ariilor de îmbunătățire, contribuind la perfecționarea abilităților mentorabilului în diverse contexte profesionale. În același timp, accesul la rețelele profesionale ale mentorului poate deschide noi oportunități de colaborare, formare sau avansare în carieră prin extinderea considerabilă a orizontul profesional al persoanei mentorate.

Un aport semnificativ îl are și consolidarea încrederii în sine. Prin sprijinul acordat, mentorul stimulează autoeficacitatea mentorabilului și îl încurajează să-și asume responsabilități noi, abordând cu mai multă siguranță provocări complexe. Totodată, mentoratul favorizează dezvoltarea personală – dialogul reflexiv și provocările constructive facilitează restructurarea reprezentărilor mentale, sporind capacitatea de autorefecție, flexibilitate și adaptare.

Dimensiunea responsabilizării este, de asemenea, esențială în activitatea de mentorat. Mentorul susține menținerea angajamentului mentorabilului față de propriile obiective, oferind suport în monitorizarea progresului și consolidând motivația pe termen lung. În plus, mentorul asigură suport emoțional în situații tensionate, contribuind la stabilizarea emoțională și la gestionarea eficientă a stresului. Un mentor eficient se

implică activ în întâlniri regulate, manifestă disponibilitate constantă și valorifică propria experiență profesională pentru a susține progresul continuu al persoanei mentorate.

Nu în ultimul rând, mentorii exercită o puternică influență prin modelarea comportamentală. Ei funcționează ca repere profesionale și personale, promovând, prin propria conduită, valori, principii și standarde de performanță care pot ghida evoluția mentorabilului. Calitățile unui mentor includ *empatia*, care permite înțelegerea și validarea trăirilor mentorabilului, contribuind la crearea unui climat deschis și favorabil dezvoltării; *răbdarea*, esențială pentru gestionarea ritmurilor diferite de învățare și pentru menținerea unei relații constructive pe termen lung; *sinceritatea și autenticitatea*, reflectate în comunicarea transparentă, feedbackul onest și disponibilitatea de a împărtăși experiențe relevante, inclusiv dificultăți care pot deveni resurse de învățare; precum și *capacitatea de solicitare și oferire a feedbackului constructiv*, care presupune abilitatea de a oferi observații clare, orientate spre soluții și menite să stimuleze autoreflexia și îmbunătățirea continuă.

Prin modelul său comportamental, mentorul devine un reper profesional și personal, influențând implicit formarea unor atitudini responsabile și a unor comportamente mature. Astfel, rolul mentorului se extinde dincolo de transmiterea de cunoaștere, contribuind la consolidarea unei dezvoltări integrate și sustenabile a mentorabilului. Având în vedere dezvoltarea unei culturi a încrederii și a învățării pe tot parcursul vieții, în Articolul 5 din Regulamentul privind activitatea de mentorat activitatea de mentorat (2024) sunt specificate valorile promovate de mentorat: profesionalismul, inovația, meritocrația, respectul reciproc, gândirea critică, autonomia, incluziunea, libertatea și responsabilitatea [10]. În ansamblu, mentoratul reprezintă un proces complex și multidimensional, cu impact semnificativ asupra dezvoltării profesionale și personale a cadrelor didactice și asupra eficienței organizaționale.

Mentorii eficienți trebuie să aibă pregătirea și practica lucrului cu adulții, să știe să asculte, să facă observații, și să fie capabili de rezolvarea problemelor. Mai mult decât atât, succesul relației de mentorat se bazează pe emoția reciprocă dintre mentor și profesorul debutant, pe modul comun în care văd aceștia munca împreună și stilurile de învățare pe care le abordează. În parteneriatele cele mai de succes, participanții realizează o creștere intelectuală și creativă cu idei comune care acționează ca un stimul pentru această creștere. Deci, mentoratul este *reciproc* – mentorul și mentorabilul muncesc împreună pentru a dezvolta relații de parteneriat reciproc, în care fiecare devine, în aceeași măsură, profesor și discipol; *dinamic* – mentoratul influențează/ schimbă contextul, iar contextul modelează relația; *reflexiv* – mentoratul facilitează reflecția pentru a sprijini dezvoltarea identității profesionale; mentorul provoacă mentorabilul din punct de vedere profesional, să-și dezvolte propria filosofie cu privire la predare, precum și să-și definească eficacitatea ca profesor [5, p. 7]. Cu toate acestea, experiența de mentor exercitată pe parcursul anilor de activitate profesională și managerială, ne-a permis să identificăm barierele în implementarea eficientă a mentoratului:

- Lipsa unei culturi organizaționale de mentorat, mentoratul fiind perceput ca o necesitate doar a cadrelor didactice debutante sau a studenților de la practica pedagogică;

- Selectarea mentorilor fără o formare specifică, alese doar pe baza vechimii profesionale;
- Suprasolicitarea cadrelor didactice, care crește riscul de *burnout*;
- Lipsa orelor dedicate activității de mentorat în norma didactică;
- Insuficiența cadrului normativ și metodologic (standarde, indicatori de progres, metodologii, ghiduri);
- Corelarea insuficientă a nevoilor de dezvoltare profesională personale ale cadrelor didactice și cele prioritizate de instituție;
- Rezistența la schimbare reflectată în frica de evaluare sau critică;
- Solicitarea în exces de către mentorabili a soluțiilor practice pentru gestionarea comportamentelor dificile ale elevilor.

Analiza barierelor identificate în implementarea mentoratului evidențiază necesitatea unui cadru instituțional solid, capabil să susțină dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin procese de mentorat structurate. Lipsa unei culturi organizaționale dedicate și perceperea mentoratului ca o intervenție punctuală pentru debutanți constituie factori majori care limitează impactul său formativ. Aceste limite sunt agravate de selecția mentorilor fără formare specifică, suprasolicitarea personalului didactic și absența unui timp alocat în norma profesională pentru activitățile de mentorat, ceea ce reduce consistența și calitatea interacțiunilor dintre mentor și mentorabil.

În plus, insuficiența cadrului normativ și metodologic, precum și neconcordanța dintre nevoile reale ale cadrelor didactice și prioritățile instituționale, afectează coerența programelor de mentorat. Rezistența la schimbare și temerile legate de evaluare sau critică reflectă un climat organizațional insuficient pregătit pentru a valoriza reflecția pedagogică și feedbackul constructiv. Solicitarea excesivă de soluții imediate pentru gestionarea comportamentelor elevilor indică o înțelegere limitată a mentoratului ca proces de dezvoltare pe termen lung. Pentru a face față acestor provocări și pentru a fi eficient, mentoratul trebuie să fie un proces structurat, cu obiective clare. Un ciclu de mentorat de succes, similar oricărui ciclu de activitate educațională, parcurge patru etape distincte:

1. *Pregătirea* – mentorul și mentorabilul își evaluează motivația și abilitățile și stabilesc clar așteptările și rolurile;
2. *Negocierea* – partenerii ajung la un acord explicit privind obiectivele de activitate, conținutul și procesul de mentorat. Se stabilesc regulile de bază, inclusiv confidențialitatea și limitele;
3. *Desfășurarea* – se implementează activitățile de mentorat, caracterizate prin comunicare deschisă, învățare reciprocă și dezvoltare. Mentorul are sarcina de a stabili un climat de lucru deschis și de a oferi feedback constructiv, în timp util. În această etapă, pot apărea tensiuni, generate de regulile impuse și de experiența mentorului;
4. *Încheierea* – se evaluează atingerea obiectivelor și se recunoaște învățarea, marcând încheierea formală a relației de mentorat.

Cercetătorii români E. Lazăr și G. Leahu propun 5 etape distincte ale activității de mentorat:

1. *Etapa de întâmpinare* – concentrarea pe atitudini de empatie, înțelegere, cooperare, dialog;
2. *Etapa de inter-cunoaștere și inter-evaluare* – identificarea nevoilor de formare ale mentorabilului, prin concentrare pe intensificarea comunicării, înțelegerea/studierea comportamentului, studierea documentelor elaborate, elaborarea unui program de activitate;
3. *Etapa de ghidare* – cea mai lungă, prin consiliere, desfășurarea de activități demonstrative, asistențe, cu întrebări, feed-back pozitiv și motivant;
4. *Etapa de asumare/ performare a rolului* – reducerea sarcinilor mentorului, creșterea autonomiei debutantului, constituirea unui stil propriu în activitatea didactică, formarea abilităților de management al propriei cariere;
5. *Etapa de încheiere a mentoratului formal* – formularea concluziilor, oferirea feedback-ului reciproc [6, p. 92].

În contextul diminuării barierelor în implementarea eficientă a mentoratului prin respectarea etapelor enunțate, structura ciclică a mentoratului devine esențială pentru eficientizarea procesului. Cele patru etape clasice – pregătirea, negocierea, desfășurarea și încheierea – oferă o arhitectură clară pentru orientarea activităților și consolidarea relației de mentorat. Modelul propus de E. Lazăr și G. Leahu adaugă dimensiuni suplimentare, accentuând importanța întâmpinării, a inter-cunoașterii și inter-evaluării, precum și a etapelor de ghidare, autonomizare și încheiere. Aceste etape surprind dinamica complexă dintre mentor și mentorabil, evidențiind caracterul progresiv și transformativ al relației de mentorat. Or, pentru a deveni un instrument eficient și durabil de dezvoltare profesională, mentoratul trebuie să fie ancorat într-o strategie instituțională coerentă, susținută de politici clare, formare adecvată și o cultură organizațională deschisă colaborării și reflecției. Numai în aceste condiții mentoratul poate contribui la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, la creșterea calității actului educațional și la modernizarea școlii contemporane.

În așa fel, la nivel instituțional, este nevoie de oferirea unui suport organizațional determinant pentru a fi de succes. Acest suport trebuie să fie vizibil, inclusiv prin implicarea directă a liderilor școlari. De asemenea, pentru a contracara riscul de burnout, este necesară implementarea unor politici instituționale care să ofere flexibilizarea mentoratului și sprijin logistic, menținând un echilibru între muncă și viața personală a cadrelor didactice. Managerii responsabili de gestionarea mentoratului în instituțiile de învățământ trebuie să realizeze o evaluare permanentă a nevoilor profesionale ale cadrelor didactice din instituție pentru a asigura o aliniere strategică între nevoile individuale și cele instituționale. Totodată, mentoratul contribuie semnificativ la formarea unei culturi organizaționale pozitive prin dezvoltarea leadershipului educațional și prin crearea de comunități profesionale deschise, care susțin învățarea reciprocă colegială, fiind și un factor de predicție pozitiv al succesului elevilor. Mai mult decât atât, mentoratul în școala modernă acționează ca un instrument de management al ecosistemului educațional, extinzând influența școlii dincolo de pereții clasei.

La nivel național, pentru ca mentoratul să devină un factor permanent de excelență, este important să se depășească statutul de „măsură de proiect” și să se integreze ca structură de bază, asigurând reziliența sistemului. Aici se solicită o corelare a formării inițiale cu cerințele mentoratului de practică pedagogică și de inserție

profesională. Sistemul educațional trebuie să consolideze mecanismele de evaluare a impactului dezvoltării profesionale continue asupra retenției și performanței elevilor, iar evaluarea programelor de mentorat trebuie să includă indicatori clari de succes, ce reflectă direct calitatea actului didactic. Unul dintre cei mai importanți pași strategici este asigurarea finanțării naționale sustenabile pentru activitățile de mentorat pentru a garanta continuitatea profesionalizării carierei didactice și pentru a ne asigura că mentoratul rămâne, în mod concret și nu doar declarativ, o prioritate strategică a școlii moderne.

În concluzie, implementarea eficientă a mentoratului în sistemul educațional depinde de integrarea acestuia într-un cadru strategic coerent, care să valorifice atât structura ciclică a procesului, cât și modelele extinse de interacțiune mentor–mentorabil. Pentru ca mentoratul să devină un instrument durabil și predictibil al calității educației, este necesară implicarea activă a liderilor instituționali, existența unui suport organizațional vizibil, reglementări clare, formare specifică pentru mentori și politici care previn suprasolicitarea cadrelor didactice. La nivel național, integrarea mentoratului ca structură permanentă, finanțată sustenabil, și corelarea acestuia atât cu formarea inițială, cât și cu dezvoltarea profesională continuă, sunt condiții esențiale pentru creșterea performanțelor instituționale și pentru asigurarea unui impact pozitiv asupra progresului și succesului elevilor. În ansamblu, mentoratul devine un pilon al modernizării educației, contribuind la consolidarea unei culturi organizaționale colaborative și la profesionalizarea durabilă a carierei didactice.

Referințe bibliografice:

1. *Asigurarea unei educații de calitate*: Ghidul mentorului. Chișinău: Epigraf SRL, 2007. ISBN 978-9975-903-26-4.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova. COD Nr. 152 din 17-07-2014*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro [accesat 2025-09-25].
3. CUCOȘ, Constantin. *Educația. Preocupări, viziuni, previziuni*. București: Poliroom, 2024. 260 p. ISBN 978-973-46-9705-2.
4. *Global Code of Ethics for Coaches & Mentors*. European Mentoring and Coaching Council (EMCC), 2016. Disponibil: https://www.emccglobal.org/de/wp-content/uploads/sites/5/2018/09/EMCC-Code_of_Ethics_2016.pdf [accesat 2025-09-24].
5. KARKOWSKA, Maria et. al. *Metoda (modelul) de mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal. Manual*. ERASMUS+, 2015. Proiectul „MENTOR – Mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal”, Nr. proiectului 2014-1-PL01-KA200-003335. Disponibil: http://edu-mentoring.eu/handbook/handbook_ro.pdf [accesat 2025-09-26].
6. LAZĂR, Emil și Gabriel LEAHU. *Mentoratul în educație. Context facilitator și modalitate de sprijin pentru cariera didactică*. București: Ed. Universitară, 2020. 99 p. ISBN 979-606-28-1172-3.
7. NICOLA, Grigore. *Un ambient pentru excelență – mentoratul*. Sibiu: Psihimedia, 2004. 158 p. ISBN 973-7997-13-1.
8. *Ordin nr. 6.173/28.10.2022 privind constituirea Corpului național de profesori mentori din învățământul preuniversitar și înființarea Registrului național al profesorilor mentori din învățământul preuniversitar*. Disponibil: <https://www.edu.ro/ordin/6173/2022/constituire-corp-national-profesori-mentori-preuniversitar> [accesat 2025-09-26].
9. *Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&) [accesat 2025-09-27].
10. *Regulamentul cu privire la activitatea de mentorat. Aprobare prin HG Nr. 608 din 04-09-2024*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=145137&lang=ro [accesat 2025-09-25].

SECȚIUNEA II. TEHNOLOGII DIDACTICE INCLUZIVE

CZU 37.064.1:376

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL ȘCOALĂ-FAMILIE – INSTRUMENT PSIHOLÓGIC DE SPRIJIN AL INCLUZIUNII ȘI DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOȚIONALE A ELEVILOR

**Inga BACIU, psiholog școlar,
IPLT „Mihai Eminescu” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1727-6850>

Abstract: *The school-family educational partnership represents a key psychological instrument in supporting inclusion and students' socio-emotional development. The study, conducted in primary education, highlights the role of school-family collaboration in preventing adaptation difficulties and strengthening students' well-being. From the school psychologist's perspective, the relationship with the family has both formative and protective functions, facilitating early intervention and educational community cohesion. The research proposes several strategies for strengthening the partnership-teacher training in relational competencies, empathetic dialogue, and joint activities focused on inclusion. Thus, the partnership becomes a framework of emotional support and equity for every child.*

Keywords: *educational partnership, family, inclusion, socio-emotional development, school psychologist.*

Educația are ca funcție fundamentală formarea unei personalități armonioase și capabile de integrare socială, emoțională și morală. În această perspectivă, școala și familia reprezintă două medii educaționale interdependente, a căror colaborare autentică devine un factor decisiv în reușita școlară și în echilibrul interior al copilului. Din perspectiva psihologului școlar, parteneriatul dintre școală și familie nu este doar o formă de cooperare administrativă, ci un instrument psihologic complex care sprijină incluziunea, previne dificultățile de adaptare și stimulează dezvoltarea socio-emoțională a elevilor.

În contextul unei societăți care progresează rapid, operând modificări de formă și de fond la nivelul tuturor subsistemelor sale, învățământul își asumă o nouă perspectivă de funcționare și evoluare. Parteneriatul școală-familie devine o prioritate a strategiilor orientate spre dezvoltarea procesului educațional de calitate. Instituțiile de învățământ, fiind asigurate cu specialiști în domeniul educației, devin centre cointerestate în inițierea, coordonarea, menținerea și dezvoltarea parteneriatului [1, p. 16].

Conform opiniei unor autori, de pe urma parteneriatelor familie-școală au de câștigat atât părinții, cât și cadrele didactice, dar mai ales copiii. Astfel, „parteneriatele dintre școli și familii pot ajuta profesorii în munca lor; pot perfecționa abilitățile școlare ale elevilor; pot îmbunătăți programele de studiu și climatul școlar; pot îmbunătăți abilitățile educaționale ale părinților; dezvoltă abilitățile de lideri ale părinților; pot conecta familiile cu membrii școlii și ai comunității și pot crea un mediu mai sigur în școli” [3, p. 58].

Autoarea Ecaterina Vărășmaș prezintă „parteneriatul educațional ca o condiție a eficienței instituțiilor socio-educative bazate pe școală și comunitate” [7, p. 138].

Totodată, parteneriatul educațional școală-familie este instrumentul care vine în sprijinul factorilor educaționali (profesori-părinți), nu pentru a suplimenta sarcinile sau obligațiile pe care aceștia le au, ci pentru a le conștientiza întru totul. Este apreciat ca o relație în baza căreia profesorii încheie un contract de colaborare cu familia, care poate conduce la succesul școlar al elevilor [6].

După cum ne arată literatura de specialitate pentru a iniția un parteneriat educațional bazat pe asumarea valorilor democratice, este necesar ca societatea să realizeze o schimbare de valori, atitudini și comportamente la nivelul tuturor factorilor sociali implicați în susținerea educației: cadre didactice, părinți, elevi, reprezentanți ai instituțiilor guvernamentale și nonguvernamentale [4].

Acumularea de cunoștințe, atitudini, valori nu poate fi efectivă fără a recurge la abordări diversificate într-un mediu democratic. Un rol deosebit în cadrul acestui parteneriat revine valorilor: egalitatea șanselor, spiritul civic și atașamentul față de comunitate, comunicarea și respectul reciproc, cooperarea și colaborarea, disciplina și responsabilitatea [5, p. 42].

Dialogul dintre profesori-părinții au, de asemenea, valoare pentru activitatea profesorului. Cunoașterea de către profesori a cauzelor familiale care conduc la eșecul școlar al elevului, la dificultățile cu care se confruntă în pregătirea lecțiilor, va facilita utilizarea de către școală a mijloacelor adecvate pentru educarea copiilor. „Colaborarea reală dintre școală și familie, mai ales în cazul elevilor slabi la învățătură, poate fi un factor favorizant al învingerii de către elev a dificultăților sale școlare. Relațiile interpersonale destinate, atmosfera emoțională și psiho-socială calmă și degajată a mediului familial și școlar își pune amprenta asupra imaginii de sine, asupra trebuințelor eului, dorinței de autodepășire a elevului, care influențează neîndoiește succesul său școlar” [4].

Parteneriatele cu părinții oferă suportul necesar pentru a acoperi spațiile culturale între școală, familie și comunitate. Sugestiile propuse oferă posibilități de discuții și împărtășire a propriilor valori, credințe, percepții, modalități de depășire a barierelor, de afirmare și autorealizare care constituie cadrul pentru cunoaștere reciprocă, reducerea nesiguranței în fața „necunoscutului”, experimentarea „diferitului” ca oportunitate de învățare, manifestarea toleranței și exersarea unor modalități de acțiune comună [2, pp. 80-96]. Fundamentele teoretice prezentate anterior evidențiază importanța parteneriatului educațional școală-familie ca factor determinant în dezvoltarea socio-emoțională și în incluziunea școlară a elevilor. Dincolo de cadrul conceptual, practica psihologică relevă însă că eficiența acestor parteneriate depinde de modul în care principiile colaborării sunt transpuse în acțiuni reale, adaptate nevoilor concrete ale copiilor, părinților și cadrelor didactice.

Din această perspectivă, psihologul școlar are un rol central în transformarea parteneriatului dintr-un ideal teoretic într-o resursă practică de sprijin emoțional și educațional. Prin intervenții de consiliere, facilitarea dialogului și medierea situațiilor de tensiune, acesta contribuie la crearea unui climat de încredere reciprocă și la consolidarea relațiilor între familie și școală. Pornind de la aceste considerente, studiu aplicativ prezentat în continuare își propune să analizeze impactul concret al colaborării școală-familie asupra incluziunii și adaptării socio-emoționale a elevilor de clasa a V-a. Cercetarea a urmărit identificarea factorilor psihologici și relaționali care susțin un

parteneriat eficient, precum și formularea unor direcții de intervenție aplicabile în practica educațională curentă.

Numeroase cercetări confirmă că implicarea activă a părinților în viața școlii are efecte directe asupra performanțelor școlare și asupra comportamentului elevilor. Copiii care cresc într-un climat de cooperare între școală și familie manifestă o motivație crescută pentru învățare, relații sociale mai stabile și un nivel superior de autoreglare emoțională.

În viziunea psihologului școlar, parteneriatul educațional funcționează ca o „punte” între cele două sisteme de influență – familia și școala – menită să asigure coerența intervențiilor educaționale și să creeze un cadru unitar de sprijin pentru fiecare copil. De aceea, parteneriatul educațional trebuie privit ca o resursă psihologică esențială pentru educația incluzivă – o formă de coeziune comunitară care asigură suport emoțional, învățare participativă și echitate educațională. Prin acțiunile sale – consiliere, formare, mediere și orientare – psihologul școlar contribuie la transformarea relației școală-familie într-un spațiu de colaborare conștientă, în care fiecare copil este sprijinit să se dezvolte la potențialul său maxim.

Pornind de la fundamentele teoretice privind rolul parteneriatului educațional în susținerea incluziunii și a dezvoltării socio-emoționale, cercetarea prezentată în continuare valorifică experiența practică a psihologului școlar și explorează modul în care colaborarea școală-familie poate funcționa ca instrument psihologic de sprijin al climatului educațional. Studiul are caracter aplicativ și se înscrie în activitatea profesională desfășurată la IPLT „Mihai Eminescu”, municipiul Bălți, reflectând realitățile educaționale ale tranziției de la ciclul primar la cel gimnazial – o etapă sensibilă din punct de vedere emoțional și adaptativ pentru elevi.

Studiul urmărește să evidențieze contribuția parteneriatului educațional la prevenirea dificultăților de adaptare școlară, la crearea unui mediu relațional sigur și la consolidarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Din perspectiva psihologului școlar, accentul este pus pe dimensiunea relațională și afectivă a colaborării dintre părinți și cadrele didactice, precum și pe intervențiile de consiliere menite să sprijine coeziunea comunității educaționale.

Scopul cercetării constă în investigarea parteneriatului educațional școală–familie ca instrument psihologic de sprijin al incluziunii și dezvoltării socio-emoționale a elevilor din clasele a V-a, în contextul tranziției școlare și al consolidării climatului socio-emoțional. *Obiectivele specifice:*

- Analiza dimensiunilor psihologice și educaționale ale parteneriatului școală–familie;
- Evidențierea rolului psihologului școlar în construirea relațiilor de colaborare și sprijin emoțional între familie și instituția educațională;
- Identificarea factorilor care favorizează dezvoltarea unui climat incluziv bazat pe empatie, respect și comunicare eficientă;
- Elaborarea unor demersuri strategice și modele de intervenție psihopedagogică pentru consolidarea parteneriatului educațional și susținerea bunăstării elevilor.

Eșantionul implicat în cercetare a fost constituit din 2 diriginți, 14 cadre didactice care predau la clasele a V-a, precum și 58 de părinți ai elevilor din aceste clase.

Au fost utilizate *metode de cercetare calitative și cantitative*, specifice psihologiei educaționale:

- Convorbirea psihopedagogică cu diriginții și cadrele didactice, în vederea identificării percepțiilor și nevoilor de colaborare cu părinții;
- Chestionarul pentru părinți cu itemi care urmărit gradul de implicare parentală, calitatea comunicării și percepția parteneriatului școală-familie;
- Analiza descriptivă și interpretarea statistică a datelor obținute, realizată cu ajutorul aplicațiilor digitale (Microsoft Excel);
- Observarea psihopedagogică a interacțiunilor din mediul educațional, cu accent pe dinamica relațiilor și climatul emoțional al claselor.

Cercetarea constatativă realizată în baza analizei răspunsurilor la chestionarele aplicate părinților elevilor din aceste clase ne-a scos în evidență că parteneriatul educațional școală-familie se confirmă ca o resursă psihologică și relațională esențială, capabilă să susțină fiecare copil în procesul de incluziune, echilibru emoțional și dezvoltare personală.

Analiza răspunsurilor la întrebarea „La etapa actuală, care este modalitatea școlii frecvent utilizată în lucrul cu părinții?” arată că majoritatea covârșitoare a persoanelor intervievate – 49 respondenți (84,48%) – consideră ședința cu părinții drept principala formă de colaborare între școală și familie. Alte modalități des utilizate sunt discuțiile telefonice – indicate de 39 persoane (67,24%) – și întâlnirile individuale cu părinții – menționate de 28 persoane (48,27%). De asemenea, 33 respondenți (56,89%) au menționat folosirea mesajelor scrise (Viber, SMS) ca mijloc eficient de informare și comunicare (Figura 1).

Din convorbirile realizate ulterior cu cadrele didactice, s-a constatat că și aceștia apreciază ședințele cu părinții ca oportunități de schimb de experiență, consiliere și analiză comună a problemelor educative. Profesorii au menționat că aceste întâlniri favorizează dezvoltarea culturii parentale și consolidează legătura dintre familie și școală, având și o funcție psihoeducativă importantă.

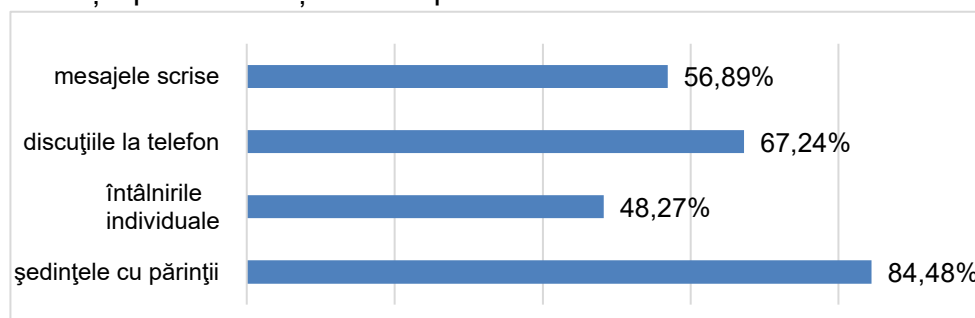


Figura 1. Răspunsurile părinților la întrebarea „La etapa actuală care este modalitatea școlii frecvent utilizată în lucrul cu părinții?”

Aplicând în paralel metoda convorbirii, întrebarea din chestionar a fost completată prin solicitarea adresată cadrelor didactice de a-și expune opinia personală. Cadrele didactice au afirmat că, prin intermediul ședințelor cu părinții, se consolidează legătura cu familia de-a lungul anului școlar, se facilitează schimbul de experiență parentală și se oferă un context pentru dezbaterile problemelor educative și identificarea soluțiilor comune. Totodată, acestea au subliniat valoarea psihoeducativă a acestor ședințe,

întrucât contribuie la ridicarea nivelului pedagogic al părinților și la îmbunătățirea condițiilor educative din școală și din familie.

În încercarea de a studia *atitudinea respondenților* (pozitivă sau negativă) *vizavi de necesitatea colaborării dintre școală-familie* am constatat că atât cadrele didactice, cât și părinții consideră în proporție de 100 % că acest parteneriat trebuie să existe, iar schimbul de informații privind copilul trebuie să aibă loc în ambele sensuri ale relației profesor-părinte. Nu a fost identificată nici o opțiune de atitudine neutră.

Părinții au argumentat că frecvența și consistența comunicării pot fi uneori afectate de lipsa timpului și de programul supraîncărcat, însă au subliniat importanța informării continue din partea școlii privind modul optim de implicare în viața copilului. Ei au accentuat necesitatea monitorizării sistematice a elevilor, atât acasă, cât și la școală, pentru a facilita depistarea timpurie a eventualelor dificultăți de comportament sau de adaptare.

Răspunsurile la întrebarea: „Care sunt avantajele parteneriatului educațional?” 45 persoane (77,58%) consideră că parteneriatul influențează pozitiv comportamentul elevilor, 28 persoane (48,27%) cred că acesta facilitează rezolvarea comună a problemelor de comportament, iar 41 persoane (70,68%) afirmă că parteneriatul contribuie la prevenirea acestor probleme. Alte 23 persoane (39,65%) apreciază îmbunătățirea relației școală-familie, iar 20 persoane (34,48%) menționează ameliorarea semnificativă a comunicării școală-părinte-copil. Nici o persoană (0%) nu consideră că parteneriatul nu aduce schimbări (Figura 2).

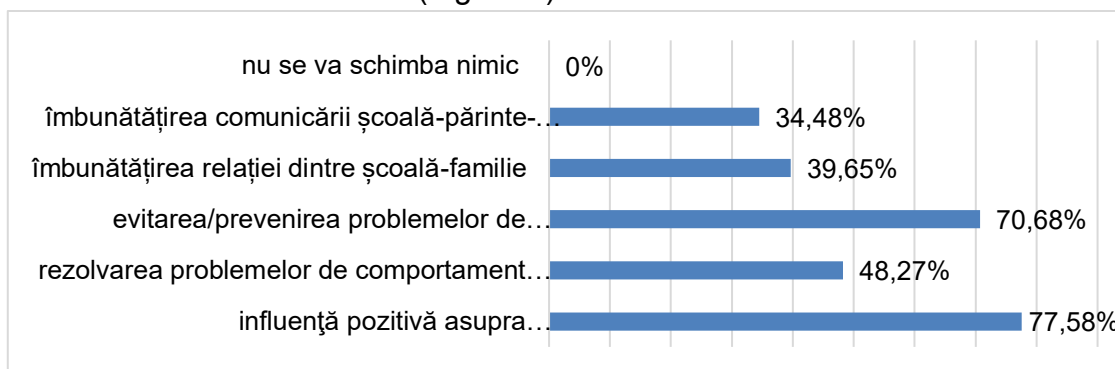


Figura 2. Răspunsurile respondenților la întrebarea „Care sunt avantajele parteneriatului educațional școală-familie în viziunea Dvs?”

O altă întrebare din chestionar a vizat *opinia cu referire la vizitele părinților la școală*. Constatăm că marea majoritate a părinților consideră vizitele părinților la școală foarte importante pentru că mențin un contact permanent cu școala. Din convorbirea cu părinții și cadrele didactice constatăm că acestea reprezintă unele dintre cele mai bune și eficiente metode de monitorizare a activității școlare a copiilor. În ceea ce privește vizitele părinților la școală, marea majoritatea a celor intervievați consideră că părinții vizitează des școala pentru a se interesa de reușită. Astfel, referitor la întrebarea „Cât de des practicați vizitele la școală?”, rezultatele arată că 18 părinți (33,33%) vizitează frecvent școala, 8 părinți (14,81%) – uneori, 26 părinți (48,14%) – rar, iar 2 părinți (3,70%) – niciodată.

La întrebarea: „Care sunt metodele de comunicare eficientă a școlii cu părinții în viziunea Dvs.?”, cele mai frecvent indicate au fost: discuțiile/întâlnirile individuale – 31

persoane (53,44%), convorbirile telefonice – 41 persoane (70,68%), ședințele cu părinții – 38 persoane (65,51%), precum și informarea scrisă (mesaje Viber, SMS) – 33 persoane (56,89%). Datele sunt reflectate în Figura 3.

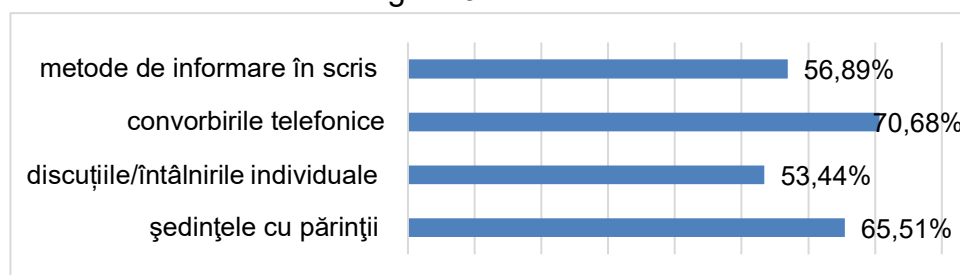


Figura 3. Răspunsurile respondenților la întrebarea „Care sunt metodele de comunicare eficientă a școlii cu părinții în viziunea Dvs?”

În baza datelor obținute observăm că cea mai eficientă metodă de lucru cu părinții este a fi discuția care are drept scop dezbaterăa unor probleme legate de activitatea în clasă, progresul școlar, nevoile de instruire și sprijin, atitudinile și relaționările în cadrul grupei, în familie. Ca metodă eficientă, convorbirea telefonică, permite învățătorilor să stabilească ziua/ora când pot fi sunați de părinți. În caz de urgență aceștia îi pot apela și în afara orelor/zilelor stabilite.

Rezultatele acestui studiu realizat evidențiază faptul că, deși ședințele tradiționale rămân principala formă de interacțiune, comunicarea individuală și sprijinul personalizat devin tot mai importante în contextul școlii incluzive. Din perspectiva psihologului școlar, aceste forme de colaborare reprezintă instrumente de sprijin emoțional și relațional, prin care se construiește încrederea între familie și instituția de învățământ.

Atât cadrele didactice, cât și părinții recunosc valoarea parteneriatului educațional în prevenirea problemelor de comportament, creșterea motivației școlare și susținerea dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Acest fapt confirmă că o colaborare empatică, constantă și bidirecțională între familie, școală și psihologul școlar este esențială pentru incluziunea și bunăstarea fiecărui copil.

În baza datelor obținute din studiul realizat și în concordanță cu obiectivul de investigare a parteneriatului educațional școală-familie ca instrument psihologic de sprijin al incluziunii și dezvoltării socio-emoționale, au fost identificate o serie de *direcții strategice* care pot contribui semnificativ la îmbunătățirea colaborării dintre familie și instituția educațională. Aceste direcții reflectă rolul specific al psihologului școlar în facilitarea relațiilor educaționale și în optimizarea climatului socio-emoțional al elevilor. În mod particular, datele analizate evidențiază importanța acestor direcții în perioadele de tranziție școlară, cum este trecerea elevilor în clasa a V-a, etapă marcată de schimbări academice, relaționale și emoționale semnificative.

Astfel, în acest context ne referim la:

- *Cunoașterea familiilor copiilor.* Rezultatele studiului indică faptul că uneori informațiile profesorilor privind mediul familial al elevilor sunt adesea limitate. În acest context, psihologul școlar poate facilita o comunicare pro-activă și empatică între școală și familie, contribuind la o înțelegere aprofundată a nevoilor elevilor. Cunoașterea familiilor depășește cadrul informării formale și presupune construirea unui dialog deschis, bazat pe încredere, valorizare și respect reciproc.

Cercetările de specialitate sugerează că, în astfel de condiții, factorii socio-economici ai părinților au un impact redus asupra nivelului de implicare;

- *Identificarea liderilor părinților.* În cadrul comunităților educaționale, există de obicei părinți cu statut de lider informal, capabili să influențeze pozitiv relațiile dintre familie și școală. Identificarea acestor persoane-resursă, pot sprijini comunicarea și pot contribui la dezvoltarea unei rețele de suport educațional și emoțional. Implicarea lor facilitează coeziunea comunității și întărește sentimentul de apartenență;
- *Sprijin oferit părinților.* Studiul a evidențiat existența unor familii aflate în situații vulnerabile, pentru care este necesară diversificarea măsurilor de sprijin. În acest cadru, psihologul școlar poate media accesul la servicii specializate (medicale, psihologice, sociale) și poate contribui la organizarea programelor destinate dezvoltării competențelor parentale: comunicare eficientă, gestionarea conflictelor, consiliere pentru carieră, întărirea stimei de sine. Sprijinul acordat părinților are potențialul de a reduce stresul familial și de a crea un mediu favorabil dezvoltării elevilor;
- *Formarea cadrelor didactice.* Necesitatea dezvoltării competențelor relaționale ale cadrelor didactice a fost reliefată în mod clar de rezultatele studiului. Analiza de nevoi indică necesitatea unor programe de formare orientate spre: comunicarea cu părinții, prevenirea conflictelor, gestionarea dificultăților emoționale ale elevilor și colaborarea interdisciplinară. Intervențiile psihologului școlar în acest domeniu pot contribui la consolidarea unui parteneriat educațional funcțional și echilibrat;
- *Valorificarea capitalului cultural al familiilor.* Psihologul școlar are un rol important în promovarea unei perspective centrate pe resurse, în detrimentul uneia orientate spre deficit. Astfel, se poate facilita valorificarea experiențelor parentale și a informațiilor despre stilurile de învățare, competențele socio-emoționale și abilitățile de viață ale copiilor, contribuind la crearea unui climat educațional incluziv;
- *Consilierea părinților.* În parteneriatul școală-familie, angajarea reală a părinților constituie o condiție centrală pentru funcționarea eficientă a colaborării. Studiul susține oportunitatea dezvoltării unor programe de consiliere parentală care să sprijine asumarea responsabilităților educaționale, identificarea resurselor personale și dezvoltarea abilităților relaționale necesare implicării active în procesul educațional. Psihologul școlar contribuie astfel la transformarea relației dintre părinți și școală într-un demers colaborativ, orientat spre dezvoltarea elevului.

Direcțiile strategice identificate confirmă importanța psihologului școlar în dezvoltarea unei culturi instituționale bazate pe colaborare, respect reciproc și responsabilitate educațională comună. În acest context, parteneriatul educațional școală-familie se conturează ca un mecanism esențial pentru promovarea incluziunii, consolidarea adaptării emoționale și sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a elevilor, în special în perioadele de tranziție sau schimbare din parcursul școlar.

Rezultatele studiului au evidențiat necesitatea structurării unor activități sistematice de formare și consiliere dedicate părinților, în vederea consolidării unui

parteneriat eficient școală-familie. În acest sens, au fost propuse următoarele *sugestii metodologice*, adaptate contextului educațional și particularităților identificabile în perioadele de tranziție școlară:

- *Combinarea formelor tradiționale cu cele constructiviste de lucru cu părinții.* O abordare integrată, care îmbină ședințele tradiționale cu metode interactive (traininguri, workshopuri, mese rotunde, jocuri de rol, consiliere individuală), poate eficientiza implicarea familiilor și poate contribui la crearea unui climat de colaborare autentică;
- *Identificarea și analiza nevoilor de formare.* Etapa inițială presupune clarificarea obiectivelor, resurselor disponibile, metodelor de lucru și criteriilor de evaluare. Acest demers permite adaptarea programelor de formare la nevoile reale ale părinților, în special în perioadele în care elevii traversează schimbări majore în dinamica școlară;
- *Structurarea unei sesiuni de formare.* Durata recomandată este de aproximativ 90 de minute, incluzând: Încălzire (10-15 min.) – pregătirea participanților; Partea de bază (60 min.) – explorarea conținutului; Evaluare (10-15 min.) – recapitulare, reflecție; Încheiere – clarificarea concluziilor și stabilirea pașilor următori;
- *Organizarea periodică a activităților de formare.* Se recomandă organizarea lunară, păstrând aceeași zi și oră, pentru a facilita participarea părinților și pentru a consolida consistența procesului educative;
- *Dimensiunea optimă a grupului.* Pentru eficiența discuțiilor, se recomandă formarea grupurilor de 10-12 părinți. În situația unui nivel mediu de educație, pot fi utilizate grupuri mai mici (5-7 participanți), pentru a permite personalizarea intervențiilor;
- *Adaptarea limbajului și explicarea conceptelor.* Activitățile trebuie derulate într-un limbaj accesibil, evitând termenii de specialitate și utilizând exemple practice adecvate familiilor;
- *Debriefing-ul (discuția de final).* Debriefing-ul reprezintă o etapă centrală, care facilitează înțelegerea experienței, clarificarea emoțiilor implicate, conectarea exercițiilor cu realitatea și consolidarea învățării;
- *Sarcini pentru acasă și monitorizarea progresului.* Temele pentru acasă (observarea comportamentelor copilului, analiza funcțională a unui comportament, monitorizarea abilităților emoționale etc.) permit transferul învățării în contexte reale. Monitorizarea prin fișe individuale și discuții ulterioare sprijină adaptarea continuă a programului;
- *Reducerea rezistenței parentale și creșterea motivației.* Pentru a încuraja participarea, este necesară clarificarea beneficiilor directe: gestionarea comportamentelor dificile, sprijinirea dezvoltării emoționale, optimizarea relației părinte-copil. Prezentarea experiențelor altor părinți și utilizarea materialelor informative contribuie la reducerea temerilor, în special în contextul tranzițiilor școlare;
- *Educația parentală – componentă esențială a incluziunii.* Educația parentală trebuie să se bazeze pe respect reciproc, comunicare eficientă și cooperare. Ea

reprezintă atât un drept al familiei, cât și o responsabilitate a instituției educaționale.

Recomandările metodologice prezentate completează direcțiile strategice identificate în studiu și susțin ideea că parteneriatul educațional școală-familie constituie un instrument psihologic fundamental pentru promovarea incluziunii, dezvoltării emoționale și adaptării elevilor, în special în perioadele de tranziție educațională, cum este trecerea la gimnaziu.

În concluzie, parteneriatul educațional școală-familie se conturează ca un pilon fundamental al unei educații incluzive autentice, capabile să răspundă nevoilor academice, emoționale și relaționale ale elevilor. Rezultatele studiului demonstrează că acest parteneriat, atunci când este construit pe încredere, comunicare bidirecțională și implicare reală, contribuie semnificativ la prevenirea dificultăților de adaptare, la ameliorarea comportamentelor problematice și la consolidarea sentimentului de apartenență școlară. În acest cadru, rolul psihologului școlar devine esențial: prin acțiuni de consiliere, mediere și formare, psihologul facilitează cooperarea dintre familie și cadrele didactice și creează condițiile necesare pentru ca fiecare elev să beneficieze de un suport coerent, coordonat și constant. În mod particular, perioadele de tranziție școlară – cum ar fi trecerea la un nou ciclu de învățământ – amplifică vulnerabilitățile elevilor și evidențiază nevoia unei colaborări strânse între toți actorii educației. Un parteneriat bine gestionat funcționează ca o rețea protectivă care reduce anxietatea, sprijină reglarea emoțională și facilitează integrarea optimă în noile cerințe școlare. Activitățile metodologice structurate cu părinții, programele de instruire și consilierea parentală devin, astfel, instrumente cheie pentru cimentarea unei relații durabile între familie și instituția educațională. În ansamblu, o școală incluzivă nu poate exista fără o colaborare autentică între școală și familie. Consolidarea acestui parteneriat – prin profesionalism, deschidere și intervenții psihopedagogice bine fundamentate – reprezintă una dintre cele mai eficiente căi de a asigura bunăstarea elevilor și succesul lor pe termen lung.

Referințe bibliografice:

1. ANDRIEȘ, V. și A. CARA. *Modele și proiecte pedagogice privind dezvoltarea parteneriatului școală-familie-comunitate*. Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019. 100 p. ISBN 978-9975-48-164-9.
2. CUCOȘ, C. Educația – iubire, edificare, desăvârșire. In: *Educația*. Iași: Polirom, 2008, pp. 80-96.
3. GODFREY, C. *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. Ediția a II-a. București: Didactică și Pedagogică, 2007. ISBN 978-973-30-1737-0.
4. HOLBAN, I. *Cunoașterea elevului: sinteză a metodelor*. București: Didactică și Pedagogică, 1978. 337 p.
5. ORÎNDAȘ, L. *Parteneriatul școală-familie-comunitate în contextul valorizării rolului social al școlii și asigurării unei educații de calitate*. 2016. 117 p.
6. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
7. VRĂȘMAȘ, E. *Parteneriatul educațional*. București: Didactică și Pedagogică, 2002. 212 p.

ONTOGENEZA RAPORTULUI DINTRE LIMBĂ ȘI GÂNDIRE¹

**Angela BEJAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6992-0188>

Abstract: *The ontogenesis of the relationship between language and thought represents a complex process, examined interdisciplinarily across pedagogy, psychology, linguistics, and neuroscience. Language and thought evolve dynamically in an interdependent relationship, marked by moments of convergence, overlap, or divergence throughout the child's development. Studies show that certain ontogenetic stages reflect phylogenetic adaptations, evident both in the maturation of the phonatory apparatus and in the emergence of early cognitive mechanisms. Piaget considers thought to be primary, with language functioning as an instrument derived from intellectual development; Vygotsky, on the contrary, emphasizes the role of language as an essential mediator of thought, shaping higher cognitive processes through the internalization of social speech. Chomsky complements these perspectives by proposing an innate biological predisposition for language, supported by neuroscience, which highlights the early organization of the brain for linguistic acquisition. Overall, language and thought develop within a „genetic circle”, mutually influencing one another and evolving in a unified manner throughout childhood.*

Keywords: *Language, thought, ontogenesis, co-evolution, cognitive development.*

Problema pusă în discuție ține de un subiect foarte complex, abordat de multe domenii umaniste – pedagogia și filosofia educației, psihologia sau psiholingvistica, filosofia generală, lingvistica sau teoria limbajului, biologia și neuroștiințele etc. Ea derivă din corelarea unor aspecte umane a căror cunoaștere este în centrul preocupărilor actuale și în care s-au făcut pași importanți prin rezultatele științelor cognitive.

Nu ne propunem să venim cu aspecte lămuritoare în privința unei codeterminări limbă-gândire. Ne vom rezuma doar la o prezentare în oglindă ideilor emise de specialiștii din teoria limbajului și din cei ai teoriei educației. Or, după cum scria Sverker Johansson în *Zorii limbajului* „Experții în dezvoltarea limbajului ar fi trebuit de fapt să tragă demult concluzii [valoroase n.n] dacă ar fi vorbit ceva mai mult cu experții în dezvoltarea copilului.” [2, p. 320].

În ce privește coevoluția celor două fenomene – limbă și gândire, părerile sunt diverse, dar toate susțin că raportul dintre limbă și gândire este un proces dinamic, interconectat, care evoluează odată cu dezvoltarea copilului, de la naștere până la adolescență [3]. Este dinamic în sens că uneori, în anumite etape ale vieții legătura dintre cele două fenomene este mai strânsă, până la o consubstanțialitate (în perioada, mai ales, când copilul descoperă funcția de categorizare și abstractizare a limbajului), iar, alteleori, pot avea relații independente cu alte fenomene (cu perceperea senzo-motorie sau simbolurile nonlingvistice pentru gândire, sau logica internă, pentru limbă). „Cel mai important fapt descoperit prin studiul genetic al gândirii și al vorbirii este că raportul dintre ele suferă numeroase schimbări. Progresul gândirii și progresul vorbirii nu sunt paralele. Cele două curbe de dezvoltare se încrucișează și se reîntâlnesc de mai multe ori. Ele se

¹ Studiul de față este realizat în cadrul proiectului *Cercetarea interdependenței limbă-gândire și elaborarea unor instrumente de potențare a gândirii prin limbă*, cu cifrul 25.80012.0807.41SE, finanțat de ANCD, perioada 2025-2026.

pot alinia pentru o vreme, pot merge una lângă alta, se pot chiar contopi pentru un timp, dar întotdeauna diverg din nou.” [7, p. 68].

Totodată, ce s-a putut identifica în studiile despre limbaj și gândire, e că ontogeneza (dezvoltarea individuală) a acestora repetă, la scară îngustă, filogeneza (evoluția speciei). Pentru ilustrare putem aminti constatările ce s-au făcut în legătură cu evoluția biologică a aparatului fono-articulator la nivelul de dezvoltare a speciei și la nivelul de dezvoltare a copilului.

„În primul an de viață, sistemul de producție a vorbirii la copii funcționează cu accelerație. Tractul vocal al nou-născutului este la fel ca cel al unui animal mamifer. Laringele iese în față ca un periscop și ocupă pasajul nazal, forțând bebelușul să respire pe nas și făcând anatomic posibil să bea și să respire simultan. La trei luni, laringele coboară adânc în gât, deschizând cavitatea din spatele limbii (faringe), care permite limbii să se miște înainte și înapoi și să producă acea diversitate de sunete vocalice pe care o folosesc adulții.” [5, p. 209].

Alte elemente ale aparatului fonator cunosc o preluare a evoluției filogenetice în ontogeneză. Astfel, limba este trasă mai spre interior pentru a putea fi mai mobilă. Sunetul „i” este vocala care solicită cel mai mult aparatul fonator, motiv pentru care trebuie să fi fost ultima vocală apărută în timpul evoluției omului. Maimuțele nu o pronunță, dar nici bebelușii nu obișnuiesc să gângurească „di-di-di”, lucru de înțeles, căci aparatul fonator al bebelușilor aflați la vârsta gânguriturii continuă să aibă aceeași formă ca la maimuțe. [2, p. 280]. Putem exemplifica și cu controlul respirației în vorbire.

„Omul dispune de mai multe fibre nervoase care conectează creierul și mușchii respiratori decât maimuțele, astfel încât putem să dirijăm respirația cu o mai mare precizie. Altfel nu am fi fost niciodată în stare să vorbim așa de repede cum o facem în mod obișnuit.” [2, p. 323]. Fosilele identificate prezintă o evoluție a acestor fibre nervoase prin canalul osos ce le-a asigurat trecerea². La neandertalieni acest canal este deja mărit spre deosebire de humanoidul anterior (*homo erectus*). Același tipar este preluat și în evoluția ontogenetică, în care copilul dobândește treptat deprinderi de respirație controlată.

În ce privește preluarea din filogeneza a stadiilor cognitive prin care trece copilul, dezbaterile au fost mai acerbe. Ideea lansată cu succes încă în secolul al XIX-lea, primește critici și astăzi, inclusiv în neuroștiințe. Ontogeneza reflectă adaptări filogenetice complexe (cum ar fi jocul simbolic), nu o recapitulare a ei. Ele sunt văzute, de către științele cognitive, ca reminiscențe funcționale, nu ca o preluare strictă și reflectă o evoluție cognitivă unică la om.

Constatarea raportului dintre limbă și gândire în vederea unei coevoluții și influențe reciproce nu este negat sau re poziționat prin stabilirea primatului apariției vreuneia dintre acestea. Și Lev Vygotsky, și Jean Piaget pledează pentru o apariție separată a lor. Acestea se intersectează într-o fază ulterioară. Iată ce afirmă Lev Vygotsky cu referire la

²Nervii care controlează respirația nu se păstrează, desigur, ca fosile. Există însă orificii în schelet ici și colo, în locurile unde nervii traversează un os. Cu cât trec mai multe fibre nervoase printr-un orificiu, cu atât trebuie acesta să fie mai mare. Aceste orificii se pot vedea la fosilele bine conservate. Nervii respiratori pleacă de la creier, ca parte a măduvei spinării, trecând prin coloana vertebrală, din care se desprind trecând printr-un orificiu situat la nivelul unei anumite vertebre. La om, acest orificiu este semnificativ mai mare decât la cimpanzei [2, p. 325].

relația acestora: „Relația dintre aceste procese nu este o mărime constantă, neschimbată pe parcursul întregii dezvoltări, ci o mărime variabilă. Relația dintre gândire și vorbire se modifică în procesul de dezvoltare, atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ.

Cu alte cuvinte, dezvoltarea vorbirii și a gândirii nu se desfășoară în mod paralel și uniform. Curbele lor de dezvoltare se intersectează și se separă de mai multe ori, se aliniază în anumite perioade și merg în paralel, ba chiar se contopesc în anumite părți ale lor, pentru a se despărți din nou ulterior.” [7, pp. 68-69]. Totodată, dacă Lev Vygotsky consideră că limbajul este esențial pentru formarea și dezvoltarea gândirii, mediind procesele cognitive superioare prin interacțiunea socială și internalizarea discursului, Jean Piaget îi oferă limbajului rol de instrument care reflectă și susține gândirea, dezvoltându-se în funcție de stadiile cognitive ale copilului, dar nu este principalul motor al gândirii [6].

Prin urmare, Jean Piaget consideră gândirea ca fiind primară și limbajul ca un rezultat al dezvoltării cognitive, dependent de stadiile intelectuale ale copilului. Copilul își dezvoltă limbajul ca instrument necesar gândirii. Cu cât acest instrument este dezvoltat, nuanțat, cu atât posibilitățile gândirii se măresc. Lev Vygotsky, în schimb, vede limbajul ca un factor central ce modelează activ gândirea, prin interacțiunea socială și internalizarea discursului, punând accent pe rolul contextului socio-cultural. Lev Vygotsky susține că limbajul interior se dezvoltă din limbajul extern prin internalizare. Copiii mici gândesc cu voce tare, iar pe măsură ce procesul de internalizare se finalizează, gândirea și limbajul devin independente. Limbajul devine, la un moment dat, instrument pentru gândire.

Prezentăm câteva etape ale evoluției relației limbă-gândire la Jean Piaget și Lev Vygotsky [ibidem, p. 48]. Amintim că la Jean Piaget (Tabelul 1), gândirea determină dezvoltarea limbajului, iar acesta este un instrument secundar, dependent de progresul cognitiv al copilului.

Tabelul 1. Stadiile dezvoltării cognitive și relația limbaj-gândire: caracteristici și activități specifice (după Jean Piaget)

Fază/Stadiu	Relația gândire-limbaj	Activități pentru întreținerea relației
Stadiul senzorio-motor (0-2 ani)	Gândirea este prelingvistică, bazată pe acțiuni și percepții; limbajul este absent sau rudimentar.	Jocuri senzoriale (ex. explorarea obiectelor), cântece simple, imitația sunetelor.
Stadiul preoperațional (2-7 ani)	Limbajul începe să reflecte gândirea egocentrică; copilul folosește limbajul pentru a exprima gânduri, dar nu pentru raționament abstract.	Povestiri, jocuri de rol, descrierea imaginilor sau obiectelor pentru a stimula exprimarea verbală.
Stadiul operațiunilor concrete (7-11 ani)	Limbajul devine mai logic, reflectând gândirea bazată pe obiecte concrete; copilul începe să folosească limbajul pentru a soluționa probleme.	Discuții despre reguli, jocuri logice (ex. puzzle-uri verbale), descrierea proceselor (ex. „cum funcționează”).
Stadiul operațiunilor formale (11+ ani)	Limbajul susține gândirea abstractă; copilul folosește limbajul pentru raționamente ipotetice și conceptuale.	Dezbateri, scrierea de eseuri, rezolvarea de probleme abstracte prin discuții.

La Lev Vygotsky (Tabelul 2), limbajul joacă un rol activ în formarea gândirii, fiind un mediator esențial al dezvoltării cognitive prin interacțiunea socială și culturală.

Tabelul 2. Stadiile dezvoltării cognitive și relația limbaj-gândire: caracteristici și activități specifice (după Lev Vygotsky)

Fază/Stadiu	Relația gândire-limbaj	Activități pentru întreținerea relației
Faza prelingvistică (0-2 ani)	Gândirea și limbajul sunt separate; gândirea este primitivă, iar limbajul este folosit pentru comunicare emoțională.	Interacțiuni cu adulții (ex. răspunsuri la vocalize), jocuri de tip „cucu-bau”, cântece ritmice.
Faza limbajului egocentric (2-7 ani)	Limbajul egocentric structurează gândirea; copilul vorbește cu sine pentru a organiza acțiunile și gândurile.	Jocuri de rol cu dialoguri, povestiri interactive, activități care încurajează verbalizarea gândurilor.
Faza internalizării (7+ ani)	Limbajul devine un instrument intern al gândirii („vorbie interioară”); susține procesele cognitive superioare prin planificare și reflecție.	Discuții ghidate, rezolvarea de probleme în grup, jurnale scrise pentru a reflecta asupra gândurilor.
Faza avansată (adolescență/adulți)	Limbajul și gândirea sunt integrate; limbajul mediază gândirea complexă și conceptuală, influențată de interacțiunile sociale.	Dezbateri, proiecte colaborative, scrierea reflexivă, analiza textelor complexe.

După cum am menționat la debutul acestui demers, o abordare interdisciplinară (pedagogie/psihologie și lingvistică) ar putea dezvălui aspecte importante legate de raportul limbă-gândire în plan ontogenetic. Sunt de menționat în acest sens ideile propuse de Noam Chomsky care dezvoltă teoria unui potențial biologic (înnăscut) al omului pentru achiziția limbajului prin interacțiune socială propusă de Lev Vygotsky.

Lingvistul american consideră că fiecare copil se naște cu o predispoziție pentru limbaj, cu o gramatică universală, pe care se grefează limba comunității sau mediului în care se dezvoltă. Astfel, limbajul este un modul cognitiv autonom, bazat pe o capacitate înnăscută, care permite dezvoltarea rapidă a competenței lingvistice. Gândirea și limbajul se influențează reciproc, dar limbajul nu este principalul motor al dezvoltării cognitive, așa cum este la Lev Vygotsky, nici un produs secundar al gândirii, ca la Jean Piaget. Această gramatică internă este factor organizator și pentru schemele cognitive, pentru gândire.

Steven Pinker dezvoltă această teorie considerând că dezvoltarea cognitivă a copilului constă în achiziția unor mentalese, organizate ca un limbaj intern. Neuroștiința atribuie creierului o capacitate dobândită filogenetic de achiziție a limbajului. Încă din faza uterină fătul distinge sunetele lingvistice de cele nelingvistice (având circuite neuronale separate pentru aceste două categorii de sunete³), iar la o lună după naștere, rețeaua de circuite neuronale a infantului era direcționată totalmente către procesarea limbii mediului (limba nativă).

Prin urmare, capacitatea creierului de a se seta, direcționa către însușirea unei limbi, este una înnăscută. Amintim printre altele că setarea se face către o singură limbă (nu două), creier setat bilingv nu există, deoarece acest proces este energetic foarte costisitor. Copiii din familii bilingve „aleg” pentru mecanismul înnăscut o singură limbă, cea de-a doua (sau chiar a treia) se inserează pe mecanismul primei [1, p. 99]. Acest lucru descris mai sus este posibil pentru că se înscrie într-un proces de percepere categorizatoare mai extins, amintit și de Jean Piaget [4, pp. 112-113]. Copilul, în perioada

³ S-au făcut cercetări pe nou-născuți din familii bilingve, la care se activau canalele neuronale pentru sunetele lingvistice ale ambelor limbi, iar cei din familii monolingve – doar în situația receptării sunetelor unei limbi.

senzo-motorie, categorizează realitatea percepută în niște scheme care configurează niște stări de lucru (viitoare concepte) și relații⁴. Schema respectivă de categorizare este considerată gândire prelingvistică, „preludii ale logicii” [4, p. 113].

Astfel, limbajul se folosește de acest mecanism, dar valorifică și valențe sociale, în sensul că are nevoie de suport imitativ prin interacțiunea cu vorbitori, din care va deduce pur cantitativ (prin percepere frecventă) diverse structuri auditive. Pe acestea le va înzestra cu semnificații, adică vor apărea conceptele, odată cu apariția funcției simbolice (de care amintea Jean Piaget [4, p. 116]) sau odată cu capacitatea lui de a eticheta lingvistic realitatea (într-o primă fază pasiv sau la nivelul receptării, apoi și activ, la nivelul producerii) [1, p. 116].

În această fază limbajul susține categorizarea, dar încă nu facilitează gândirea abstractă, care va apărea și va fi potențată intens de limbaj la vârsta de 7-8 ani. Ontogeneza raportului limbă-gândire poate fi urmărit și din perspectiva filosofiei minții, care consideră gândirea compusă din mentalese sau limbaj intern (Jerry Fodor), a căror configurație este determinată, deși nu exclusiv, de limbaj, vorbirea fiind o traducere infidelă a limbajului intern.

Filosofia limbajului consideră limba un mediu în care se dezvoltă cognitiv copilul, impunându-i-se astfel și perspectiva sau cunoașterea realității (Wilhelm von Humboldt, Wietgenstein sau teoria lui Sapir-Worf⁵). Ambele perspective filosofice, chiar dacă propun stadii de evoluții distincte ale omului, postulează un mediu lingvistic ce condiționează evoluția cognitivă încă de la nașterea acestuia.

În concluzie spunem că este anevoios să dăm prioritate unei sau altei teorii referitoare la raportul dintre limbaj și gândire. Cert este că „între limbaj și gândire există un cerc genetic, în sensul că unul din cei doi termeni se sprijină în mod necesar pe celălalt într-o formație solidară și în perpetuă acțiune reciprocă [3, p. 632].

Referințe bibliografice:

1. GAFTON, Alexandru. *Fundamentele biosociale ale limbii*. Iași: Ed. Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2025. ISBN 978-606-16-1613-8.
2. JOHANSSON, Sverker. *Zorile limbajului*. București: Humanitas, 2022. 401 p. ISBN 978-973-50-7426-5.
3. PIAGET, Jean și Noam CHOMSKY. *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării: dezbaterile dintre Jean Piaget și Noam Chomsky*. Studiu introductiv de Călina Mare. București: Ed. Politică, 1988. 631 p.
4. PIAGET, Jean. *Probleme de psihologie genetică: copilul și realitatea*. București: Ed. Trei, 2022. ISBN 978-606-40-1371-2.
5. PINKER, Steven. *Limbajul ca instinct*. Moscova: Alipina, 2023. 562 p. ISBN 978-5-00139-250-7.
6. SĂLĂVĂSTRU, Dorina. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 336 p. ISBN 973-681-553-6.
7. VYGOTSKY, Lev. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986. ISBN 978-0-262-22029-3.

⁴ Un exemplu de schemă dedus din generalizarea sau transferul unui comportament: copilul, după ce și-a făcut acces la un obiect îndepărtat trăgând cuvertura, va face același lucru cu alt obiect, în altă situație – trăgând de fața de masă sau de covoraș, de exemplu.

⁵ Limba determină un mod de a vedea lumea. Dacă există anumite distincții, sau un mod de a face distincții în limbă, se vor percepe acele distincții și în realitate mult mai ușor.

MODALITĂȚI DE SPRIJIN PENTRU DEZVOLTAREA AUTONOMIEI ȘI A ABILITĂȚILOR DE AUTODESERVIRE LA COPIII CU CES

**Valeria COZMA, psihopedagog, grad didactic doi,
Structura Teritorială de Asistență Psihopedagogică din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *Autonomy and self-care skills are fundamental for children's social and educational integration, especially for those with special educational needs (SEN). Developing these abilities helps reduce dependence on adults, increases self-confidence, and facilitates active participation in daily life. Effective strategies include modelling, task analysis learning, positive reinforcement, and the use of visual or digital resources. Collaboration between families, teaching institutions, and specialists is essential to ensure consistent support across different environments. Ultimately, promoting autonomy in children with SEN is not only an educational goal but also a social and moral responsibility, preparing them for independent and dignified adult life.*

Keywords: *autonomy, self-care skills, integration, development, methods, strategies.*

Introducere. Cadru teoretic. Autonomia și abilitățile de autodeservire constituie competențe de bază în dezvoltarea oricărui copil, fiind elemente fundamentale pentru integrarea socială, educațională și, ulterior, profesională. În cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), procesul de formare a acestor abilități devine o prioritate în cadrul educației incluzive, deoarece le oferă șansa de a-și desfășura viața cotidiană într-un mod cât mai independent și de a participa activ la comunitate. În lipsa unor strategii de sprijin și a unui demers educațional adaptat, acești copii pot dezvolta un nivel redus de autonomie, ceea ce duce la o dependență excesivă față de adulți și, implicit, la dificultăți de integrare socială și emoțională.

Potrivit literaturii de specialitate, autonomia copilului include nu doar satisfacerea nevoilor de bază, ci și dezvoltarea responsabilității, a încrederii în sine și a capacității de a lua decizii. La rândul său, autodeservirea implică deprinderi practice elementare – precum alimentația, igiena, îmbrăcarea, aranjarea obiectelor personale – care reprezintă fundamentul pentru activități mai complexe de viață independentă [6]. În contextul educației incluzive, accentul cade pe adaptarea acestor activități la particularitățile fiecărui copil, având în vedere diversitatea nevoilor și a ritmurilor de învățare.

Cadrul teoretic actual pune în lumină rolul colaborării dintre grădiniță/ școală, familie și specialiști (psihopedagogi, terapeuți ocupaționali, logopezi) în dezvoltarea autonomiei copiilor cu CES. Numeroase cercetări subliniază că succesul acestui demers depinde de consistența intervențiilor și de continuitatea exersării deprinderilor atât în mediul școlar, cât și în cel familial [2, p. 49]. În acest sens, educația incluzivă nu se limitează la transmiterea de cunoștințe, ci are ca obiectiv central pregătirea copilului pentru o viață activă, adaptată și demnă.

Un alt aspect important este acela că dezvoltarea abilităților de autodeservire are implicații majore asupra stimei de sine. Copiii care reușesc să își îndeplinească singuri sarcinile de bază manifestă un nivel mai crescut de încredere și o mai bună relaționare cu cei din jur [1, p. 94]. În același timp, sprijinirea autonomiei reduce gradul de frustrare al familiei și facilitează incluziunea în grupurile de colegi sau prieteni, consolidând astfel legătura dintre dimensiunea educațională și cea socială.

Dezvoltarea autonomiei personale a copiilor cu CES. Copiii cu CES, în special cei cu dizabilități, întâmpină dificultăți în ceea ce privește autonomia personală, fapt care duce la sporirea dependenței față de adulți. Ca să fie cât mai de sine stătători în activitățile uzuale zilnice, copiii au nevoie de satisfacerea unor cerințe elementare:

- îmbrăcatul și dezbrăcatul;
- ordonarea lucrurilor;
- igiena personală;
- servirea mesei;
- păstrarea curățeniei;
- respectarea unor reguli de securitate etc.

Satisfacerea nevoilor de autonomie personală reprezintă un pas important în procesul de adaptare și incluziune a copilului cu CES [5, pp. 78-81].

Deseori, dezvoltarea autonomiei personale nu primește atenția necesară, fiind pusă pe plan secund în raport cu alte competențe. Neglijarea acestui aspect poate avea efecte negative asupra evoluției copilului. Absența deprinderilor de autodeservire limitează participarea deplină la activitățile educative și îngreunează integrarea în grupul de copii.

În mod natural, copilul își formează abilitățile de autoservire prin imitarea părinților, a colegilor sau a altor adulți. Totuși, pentru unii copii procesul de învățare prin observare și copiere este mult mai dificil, motiv pentru care aceste deprinderi trebuie formate prin exerciții repetate și sistematice. De aceea, se impune crearea și aplicarea unor programe educaționale bine structurate, desfășurate atât în mediul familial, cât și în cel preșcolar.

Chiar dacă mulți copii cu CES nu reușesc să atingă nivelul de dezvoltare corespunzător vârstei, este esențial ca aceștia să fie stimulați și sprijiniți permanent pentru a-și satisface singuri nevoile de bază. În acest fel, gradul lor de autonomie crește treptat, iar dependența de sprijinul adulților se diminuează progresiv. În anumite situații, pentru a facilita dobândirea independenței, poate fi nevoie de adaptarea spațiului de locuit sau a obiectelor utilizate frecvent, astfel încât acestea să fie mai ușor accesibile și manevrabile pentru copil.

Programul individualizat de asistență pentru copilul cu CES neapărat trebuie să includă obiectivul de dezvoltare a abilităților de autonomie personală. Activitățile specifice realizate în acest sens trebuie să se refere la dezvoltarea:

- abilităților de autonomie personală: de autoservire, igienico-sanitare, de autoîngrijire, de îngrijire a bunurilor proprii;
- deprinderilor practice: abilități de menaj;
- abilităților de comunicare: în cadrul grupului, în afara grupului;
- abilităților de socializare: în spațiu public închis, în spațiu public exterior.

Autorii români, în demersul de elaborare a unui curriculum pentru incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități severe, au inclus 3 domenii în autonomia personală: autoservirea și autoîngrijirea, independența în comunitate și comportamentul social [5, pp. 96-99]. Pentru fiecare domeniu sunt propuse obiective educaționale specifice, ce pot fi atinse prin parcurgerea a două module. Obiectivele respective se pot regăsi în PEI dar și în diferite programe de asistență.

Tabelul 1. Domeniile de dezvoltare a abilităților de autonomie personală

Formarea autonomiei personale (primul modul)	Independența în comunitate (al doilea modul)
<i>Conștientizarea de sine</i> - conștientizarea propriului corp, cunoașterea funcțiilor de bază ale diferitor părți ale corpului; - recunoașterea persoanelor apropiate; - conștientizarea diverselor senzații (durere, frig, foame etc.) și denumirea/indicarea lor prin semne) etc.	<i>Autonomie în mediul ambiant</i> - în familie: cunoașterea și identificarea membrilor și rudelor, a ocupației acestora, cunoașterea datelor personale, folosirea telefonului, televizorului, deplasarea independentă în cadrul locuinței etc.; - în grădiniță/școală: cunoașterea instituției de învățământ, a propriei săli de grupă, CREI, blocului sanitar etc.
<i>Deprinderi igienice și educație pentru sănătate și securitate personală</i> - cunoașterea obiectelor de toaletă și a modului de utilizare; - formarea deprinderilor igienice; - dezvoltarea interesului față de propria persoană și a grijii pentru aspectul personal, pentru sănătate; - înțelegerea riscului de accidente etc.	<i>Autonomie în mediul social</i> - cunoașterea mijloacelor de transport; - formarea deprinderilor de conduită în transport, cunoașterea stațiilor și numărul transportului care circulă în zona sa de domiciliu; - cunoașterea și respectarea regulilor de circulație; - cunoașterea și orientarea în locurile publice: teren de joacă, parc, magazin, spital etc.); - cunoașterea noțiunilor de geografie locală și națională (denumirea localității, țării, capitalei)
<i>Abilități de autoservire</i> - recunoașterea și denumirea/indicarea obiectelor de îmbrăcăminte și încălțăminte, exersarea îmbrăcării/dezbrăcării, încheierii nasturilor, capselor etc.; - întreținerea îmbrăcăminte și încălțăminte (curățat, spălat, călcat); - sortarea corectă a acestora (după anotimp, sex, vârstă etc.); - recunoașterea, denumirea/indicarea, utilizarea obiectelor de bucătărie; - exersarea deprinderilor de alimentare etc.	<i>Comportament social</i> - învățarea normelor de comportament civilizat (salut, forme de politețe); - relații de adaptare în comunitate (promovarea relațiilor de prietenie, cooperare cu colegii, cunoașterea tipurilor de relații interumane (ajutor, respect, ură); - conștientizarea propriilor emoții și ale colegilor, aprobarea/dezaprobară celuilalt, descrierea comportamentului în termeni morali (bun/rău); - folosirea timpului liber (joc, vizite, plimbări, activități sportive etc.).
<i>Activități gospodărești</i> - cunoașterea propriei locuințe și a utilității fiecărui spațiu; - formarea deprinderilor de curățenie, aranjarea patului, așezarea mesei, folosirea aparatelor de uz casnic, pregătirea bucatelor simple (tartine), deprinderi de igienă alimentară și păstrare a alimentelor etc.	

Pentru autonomia personală a fiecărui individ sunt foarte importante abilitățile de motricitate fină, care la un copil cu dizabilități se pot forma mai greu. Acest fapt dictează necesitatea antrenării abilităților respective în cadrul unor activități special organizate, cu utilizarea jocului, care pot fi desfășurate atât la grădiniță, cât și acasă, cu implicarea părinților.

În scopul dezvoltării abilităților de autonomie personală, este necesar să se divizeze acțiunile ce formează o anumită abilitate în părți de acțiuni mai simple. De exemplu, pentru învățarea copilului să mănânce în mod independent, el trebuie să învețe să-și ducă mâna la gură, să ia lingura/furculița și să mănânce. În așa mod, se învață să țină și cana pentru a bea lichide. În acest fel, pentru a ajunge să se servească în mod independent, copilul trebuie să parcurgă câteva etape: să apuce obiectele, atât mari cât

și mici, să le manipuleze, să-și coordoneze mișcările, mai târziu să învețe să umple diverse recipiente etc.



Figura 1. Exemple de obiecte de diferite dimensiuni utilizate în activitățile de manipulare

Pentru început, se vor întreprinde activități în cadrul cărora copilul este învățat să realizeze diverse manipulări cu obiectele: să le miște în mod voluntar, să le apuce, să le treacă dintr-o mână în alta, astfel încât să-și coordoneze acțiunile în corespundere cu mărimea, greutatea, forma obiectului. Mai întâi, se propun obiecte de mărimi mari, care treptat vor fi înlocuite cu obiecte mai mici

Inițial, aceste abilități sunt exersate în cadrul jocului: aranjarea hainelor păpușilor pe raft/pe umerar, găsirea perechii pentru diverse tipuri de încălțăminte etc.; ulterior – sunt consolidate și transferate în viața de zi cu zi a copilului. După astfel de activități, de regulă, sporește motivația copilului de a realiza de sine stătător cât mai multe lucruri.

Este important să nu se rateze perioada când copilul începe să manifeste în mod firesc inițiativă în situațiile cotidiene, acesta fiind momentul oportun pentru inițierea procesului de dezvoltare a abilităților de autonomie personală. După exersarea împreună cu adultul (părintele, specialistul din IET), când se verbalizează și se explică toate acțiunile, copilul va trece la niveluri treptate de achiziționare a competențelor de autoadministrare atât de importante pentru participare în procesul educațional și în viața socială [4, pp.152-154].

Strategii de sprijin pentru dezvoltarea autonomiei la copiii cu CES. Sprijinirea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) presupune o abordare complexă, care îmbină intervențiile din mediul preșcolar/ școlar cu cele din familie. Atât cadrul educațional, cât și cel familial joacă un rol esențial în dezvoltarea autonomiei și a abilităților de autodeservire, deoarece în aceste două contexte copilul își petrece cea mai mare parte a timpului și își formează deprinderile de bază. Cercetările evidențiază faptul că progresul semnificativ apare atunci când strategiile educaționale sunt aplicate consecvent și susținute de implicarea activă a părinților. Prin urmare, colaborarea dintre grădiniță/ școală și familie devine un pilon fundamental în promovarea independenței funcționale, iar metode precum (1) modelarea, (2) exersarea pas cu pas și (3) utilizarea recompenselor sunt instrumente eficiente pentru atingerea acestui obiectiv.

1. *Învățarea prin modelare* presupune ca adultul să execute o activitate în fața copilului, oferindu-i astfel un exemplu concret. Copilul observă modul în care sarcina este realizată și încearcă să o imite. Această strategie este foarte utilă deoarece mulți copii cu

CES învață mai bine prin experiențe vizuale și practice decât prin explicații verbale. Repetarea activității de către copil, sub supravegherea adultului, contribuie la consolidarea deprinderii. În cazul în care copilul întâmpină dificultăți, sarcina poate fi demonstrată din nou, adaptând ritmul de învățare. Pe termen lung, această metodă duce la automatizarea comportamentului și la reducerea dependenței de sprijinul adultului. Modelarea oferă, de asemenea, oportunități de corectare imediată și de consolidare pozitivă [1, pp. 34-35].

Activitate: Spălatul pe mâini

Obiectiv: Copilul învață să-și spele corect mâinile.

Materiale necesare: Chiuveță, săpun lichid, prosop.

Pași:

- adultul demonstrează pașii: deschiderea apei, aplicarea săpunului, frecarea palmelor, clătirea, uscarea;
- copilul privește cu atenție;
- adultul îl invită pe copil să repete pașii imitați;
- activitatea se repetă zilnic, până la automatizare.

Rolul adultului: Oferă explicații scurte, face mișcările lent și corect.

Exemplu de încurajare: „Ai făcut foarte bine, exact ca mine!”

2. *Învățarea pas cu pas (task analysis)* se bazează pe descompunerea unei activități complexe în etape mici și clare. Această metodă îi permite copilului să se concentreze pe o singură sarcină odată, evitând suprasolicitarea. De exemplu, pentru a învăța să se îmbrace, copilul exersează mai întâi alegerea hainelor, apoi ordinea în care acestea trebuie puse. După ce fiecare etapă este stăpânită, pașii sunt integrați într-o secvență completă. Această strategie crește nivelul de reușită și încrederea copilului în propriile forțe. Educatorul sau părintele oferă sprijin și feedback după fiecare pas, ajustând ritmul în funcție de progres. În final, copilul dobândește abilitatea de a realiza întreaga activitate în mod independent [6].

Activitate: Îmbrăcarea cu tricoul

Obiectiv: Copilul reușește să îmbrace un tricou în mod independent.

Materiale necesare: Tricou simplu, preferabil mai larg.

Pași:

- alege tricoul din dulap;
- identifică partea din față/spate;
- introduce capul prin guler;
- trage tricoul pe umeri;
- introduce un braț în mânecă;
- introduce celălalt braț;
- trage tricoul până jos.

Rolul adultului: Supraveghează, corectează blând și oferă sprijin fizic doar la nevoie.

Exemplu de încurajare: „Ai reușit să bagi singur mâna în mânecă, bravo!”

3. *Sistemul de recompense* se bazează pe oferirea unui stimul pozitiv imediat după ce copilul execută un comportament dorit. Recompensa poate fi verbală, precum o laudă, sau materială, cum ar fi un abțibild ori o jucărie mică. Acest tip de feedback întărește

comportamentul corect și îl motivează pe copil să îl repete. Prin aplicarea constantă, copilul învață să asocieze efortul și succesul cu o reacție pozitivă. Pe măsură ce deprinderea se consolidează, recompensele materiale pot fi reduse treptat, fiind înlocuite cu motivația intrinsecă. Astfel, copilul va dori să acționeze independent nu doar pentru a primi ceva, ci și pentru satisfacția personală a reușitei. Sistemul de recompense, aplicat consecvent, contribuie la dezvoltarea autonomiei și a încrederii în sine [7].

Activitate: Strângerea jucăriilor după joacă.

Obiectiv: Copilul strânge jucăriile la finalul activității.

Materiale necesare: Cutie de jucării, abțibilduri sau jetoane colorate.

Pași:

- adultul explică regula: „După joacă, punem jucăriile în cutie”;
- copilul adună o jucărie și o pune în cutie;
- primește un abțibild ca recompensă;
- activitatea continuă până sunt strânse toate jucăriile;
- după mai multe abțibilduri acumulate, copilul primește o recompensă mai mare (de ex. timp suplimentar la joc).

Rolul adultului: Aplică imediat recompensa, evită amânarea feedback-ului.

Exemplu de încurajare: „Ai adunat toate jucăriile, primești un abțibild cu super eroul preferat!”

Utilizarea tehnologiilor și resurselor vizuale în formarea deprinderilor de viață independentă. Tehnologiile moderne și resursele vizuale adaptate reprezintă un sprijin important în formarea abilităților de viață independentă la copiii cu cerințe educaționale speciale. Acestea au avantajul de a transforma procesul de învățare într-unul atractiv și mai ușor de înțeles, prin folosirea imaginilor, simbolurilor sau aplicațiilor digitale interactive. În comparație cu explicațiile verbale, materialele vizuale sunt mai accesibile pentru copiii care întâmpină dificultăți de limbaj sau atenție, facilitând învățarea prin observare și repetiție. Un exemplu frecvent utilizat este folosirea pictogramelor și a planșelor vizuale pentru organizarea pașilor unei activități de autodeservire. De pildă, spălatul pe dinți poate fi reprezentat în imagini secvențiale: aplicarea pastei pe periută, perierea dinților, clătirea gurii și a periutei. Prin vizualizarea acestor pași, copilul reușește să urmeze instrucțiunile mai ușor și să-și dezvolte autonomia, chiar dacă are dificultăți în înțelegerea indicațiilor verbale [3, pp. 386-387].

Pe lângă materialele vizuale, aplicațiile digitale, precum *Choiceworks*, care ajută copiii să își organizeze rutina zilnică prin imagini și pictograme, de la trezire până la culcare; *Everyday Skills*, care simulează activități de viață independentă, precum gătitul simplu, folosirea mijloacelor de transport sau gestionarea banilor; sau *Avaz* – aplicație de comunicare augmentativă și alternativă (CAA), care sprijină copiii să exprime nevoi și să solicite ajutor, facilitând în același timp învățarea de noi abilități, pot stimula dezvoltarea deprinderilor de autoservire.

Integrarea tehnologiilor și a resurselor adaptate în mediul educațional și familial are un efect pozitiv asupra motivației și încrederii copilului. Prin acces la instrumente vizuale și digitale, copiii cu CES își pot dezvolta deprinderile de autodeservire într-un mod mai autonom și mai atractiv. În același timp, aceste resurse reduc dependența de sprijinul

permanent al adultului, contribuind la crearea unor rutine zilnice funcționale și ușor de generalizat în diferite contexte de viață.

Provocări și Recomandări. Dezvoltarea autonomiei și a abilităților de autodeservire la copiii (CES) este un proces complex, adesea îngreunat de multiple provocări. Una dintre cele mai întâlnite dificultăți este rezistența copilului la schimbare. Mulți copii cu CES, în special cei cu tulburări de spectru autist, preferă rutine stabile și pot manifesta anxietate sau opoziție atunci când sunt introduse activități noi. Această rezistență îngreunează învățarea unor deprinderi funcționale, cum ar fi igiena personală sau gestionarea obiectelor proprii. De asemenea, lipsa accesului la tehnologii asistive face ca procesul de predare să fie mai dificil, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru părinți. Această situație duce adesea la stagnarea progresului copilului în dobândirea abilităților de viață independentă. Un alt obstacol este formarea insuficientă a cadrelor didactice și a personalului de sprijin. În lipsa acesteia, activitățile de dezvoltare a autonomiei nu sunt implementate eficient, iar copilul rămâne dependent de sprijinul adulților mai mult decât ar fi necesar.

În acest sens, se impune elaborarea și aplicarea unor strategii adaptate și sustenabile, capabile să asigure un sprijin eficient și de durată în dezvoltarea autonomiei și a abilităților de autodeservire la copiii cu CES. Exemple relevante de intervenții sunt următoarele:

1. Pentru depășirea rezistenței la schimbare a copilului:
 - introducerea treptată a noilor activități, în pași mici și clari;
 - folosirea task analysis pentru descompunerea sarcinilor complexe;
 - crearea unor rutine zilnice vizuale (pictograme, planșe secvențiale);
 - utilizarea tehnicilor de modelare și imitație;
 - acordarea de recompense pozitive pentru fiecare reușită;
 - oferirea de predictibilitate prin program zilnic stabil și repetitiv.
2. Pentru lipsa resurselor educaționale adaptate:
 - utilizarea de aplicații interactive și resurse digitale accesibile;
 - investiții din partea școlilor și autorităților în tehnologii asistive (tablete, software educațional);
 - crearea de kituri educaționale practice pentru familie și grădiniță/ școală;
 - adaptarea materialelor existente pentru fiecare copil, în funcție de nevoi.
3. Pentru formarea insuficientă a cadrelor didactice:
 - organizarea de programe de formare continuă pe educație incluzivă;
 - ateliere practice cu exemple de strategii aplicabile în clasă și acasă;
 - promovarea mentoratelor și schimburilor de bune practici între profesori;
 - oferirea de ghiduri și resurse metodologice clare;
 - integrarea modulelor de educație incluzivă în programele universitare pentru viitorii profesori.

Dezvoltarea autonomiei și a abilităților de autodeservire la copiii cu cerințe educaționale speciale reprezintă nu doar o componentă esențială a procesului educațional, ci și o condiție fundamentală pentru integrarea socială și formarea unei vieți independente. Aceste competențe contribuie la creșterea stimei de sine, la reducerea dependenței de adulți și la facilitarea participării active în familie, școală și comunitate.

Astfel, sprijinirea copiilor cu CES în dobândirea autonomiei nu este doar o responsabilitate pedagogică, ci și una socială și morală. Investiția în aceste abilități înseamnă investiție în viitorul lor ca adulți independenți, activi și incluși, capabili să își valorifice potențialul și să contribuie la viața comunității.

Concluzii. Dezvoltarea autonomiei și a autodeservirii la copiii cu CES reprezintă un aspect esențial al incluziunii și al participării active în societate. Aceste competențe le oferă copiilor posibilitatea de a gestiona sarcini zilnice simple, cum ar fi îmbrăcatul, spălatul pe mâini sau mâncatul independent, ceea ce contribuie semnificativ la sentimentul de valoare personală și independență. Lipsa acestor abilități îi poate face dependenți de adulți, afectând atât încrederea în sine, cât și relațiile cu cei din jur. Autonomia funcțională este un indicator important al progresului copilului în procesul educațional. Copiii cu CES care dobândesc abilități de autodeservire pot participa mai activ la activitățile de grup, devin mai responsabili și se adaptează mai ușor cerințelor școlare. În plus, autonomia le permite să facă alegeri, să își exprime nevoile și să fie tratați cu mai mult respect și demnitate, atât în grădiniță/ școală, cât și în familie sau comunitate. Sprijinirea acestor domenii de dezvoltare are un impact pozitiv și asupra incluziunii sociale. Copiii care pot desfășura activități de bază în mod independent sunt percepuți mai favorabil de colegii lor, fapt ce facilitează formarea de relații sociale și reduce riscul de izolare. Astfel, autonomia și autodeservirea nu sunt doar scopuri educaționale, ci și instrumente de integrare și participare activă în comunitate.

Pe termen lung, formarea acestor abilități contribuie la o viață adultă mai independentă și demnă. Copiii cu CES care învață încă din copilărie cum să se îngrijească, să ia decizii simple și să interacționeze cu mediul în mod funcțional vor avea șanse mai mari de integrare profesională și personală. Prin urmare, sprijinul acordat în dezvoltarea autonomiei nu este un efort temporar, ci o investiție în viitorul acestor copii ca membri activi ai societății.

Referințe bibliografice:

1. BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997. 630 p.
2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education*. Odense, Denmark, 2018, 84 p.
3. FLORIAN, L. *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publications, 2014. 898 p.
4. VASIAN, T., et al. *Educație incluzivă timpurie: Ghid metodologic*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2020. 224 p.
5. VRĂȘMAȘ, E.; S. NICOLAE și T. VRĂȘMAȘ. *Pași spre educația incluzivă în România*. București: RENINCO, 2008. 251 p.
6. https://www.researchgate.net/publication/289307856_Structured_teaching_in_the_TEACCH_system
7. https://fitelson.org/prosem/skinner_2.pdf

DEZVOLTAREA EMPATIEI LA ELEVII ÎN CLASELE PRIMARE FAȚĂ DE COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Tatiana GÎNJU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-7371>

Abstract: *In an increasingly diverse educational context, developing empathy in primary school students towards peers with special educational needs is becoming a priority. This article explores the role of empathy, highlighting the stages of formation, the factors that influence it and its impact on school inclusion. Methods of working with students that can stimulate acceptance of difference and mutual support are presented. Through the interventions of teachers, empathy can be developed in primary school students towards peers with special educational needs.*

Keywords: *empathy, inclusive education, special educational needs, diversity, acceptance, methods.*

Într-o lume în care *diversitatea umană* devine tot mai vizibilă în mediul școlar, cultivarea *empatiei* nu mai este un ideal abstract, ci o necesitate. Din cea mai fragedă vârstă este foarte important de a se forma atitudini de acceptare, solidaritate și respect față de copiii cu cerințe educaționale speciale (CES).

Copiii cu cerințe educaționale speciale sunt pur și simplu diferiți în felul în care învață, simt, comunică sau se adaptează. Pentru ei, școala poate fi un loc plin de provocări în care pot avea dificultăți în a înțelege sarcinile, în a-și exprima emoțiile, în a se integra în grup, excludere din activități, etichetare, lipsă de răbdare sau neînțelegere din partea colegilor și, uneori, chiar a adulților. Aceste comportamente nu doar că afectează stima de sine și dezvoltarea emoțională a copiilor cu CES, ci și compromit climatul educațional, transformând școala într-un loc al separării, nu al solidarității. Tocmai de aceea, *empatia* nu este un gest de milă, ci o formă de respect și sprijin activ față de acești copii. Combaterea discriminării nu se face doar prin reguli, ci prin *cultivarea empatiei*, prin activități care pun în valoare unicitatea fiecărui copil și printr-un angajament constant al cadrelor didactice de a crea contexte de învățare incluzive și afective.

În opinia lui C. Rogers, G.M. Kinget *empatia* este capacitatea de a te pune cu adevărat în locul altuia, de a vedea lumea așa cum el o vede [apud 11, p. 6].

J. Lemaire oferă definiția conform căreia abilitatea empatică este capacitatea variabilă a unui individ de a-și asuma rolul altuia [13].

În Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică elaborat de Consiliul Europei, *empatia* este recunoscută ca o competență fundamentală pentru viața democratică. *Empatia* reprezintă setul de abilități necesare pentru a înțelege și a se raporta la gândurile, convingerile și sentimentele altor oameni și a vedea lumea din perspectiva altor oameni. Empatia presupune capacitatea de a ieși din propriul cadru de referință psihologic și capacitatea de a percepe și de a înțelege cadrul de referință psihologic și perspectiva altei persoane. Această abilitate este fundamentală pentru înțelegerea afilierilor culturale, a viziunilor asupra lumii, convingerilor, intereselor, emoțiilor, dorințelor și nevoilor altor oameni. Este esențială pentru construirea relațiilor bazate pe respect, solidaritate și incluziune. În contextul educației, cultivarea empatiei

contribuie la prevenirea excluderii, la înțelegerea diversității și la dezvoltarea unei atitudini active față de drepturile celorlalți [3, p. 6].

Empatia începe să prindă contur încă din primii ani de viață, iar la vârsta școlarului mic ea se exprimă prin dorința de a comunica sincer, de a lega prietenii și de a acționa conform unor norme morale simple, precum ajutorul, bunătatea și respectul. La această vârstă, copiii încep să manifeste compasiune față de colegii lor, să accepte diferențele și să înțeleagă că fiecare are propriile nevoi și emoții. Totuși, procesul este influențat de dezvoltarea lor emoțională, care poate fi uneori instabilă, iar capacitatea de a înțelege profund sentimentele altora este încă în formare. Tocmai de aceea, intervențiile educaționale care stimulează empatia trebuie să fie adaptate nivelului lor de înțelegere.

Dezvoltarea *empatiei* încă din primii ani de școală contribuie decisiv la formarea unor adulți stabili din punct de vedere emoțional, capabili să construiască relații bazate pe respect și încredere.

Dezvoltarea empatiei are multiple beneficii [6]:

- Facilitează exprimarea emoțiilor – copiii care înțeleg sentimentele celorlalți reușesc să-și exprime mai clar propriile trăiri, ceea ce duce la diminuarea tensiunilor și a neînțelegerilor;
- Promovează acceptarea diferențelor – empatia îi ajută pe elevi să valorizeze diversitatea și să interacționeze cu deschidere față de colegi cu perspective sau nevoi diferite;
- Diminuează comportamentele ostile – cercetările arată că elevii empatici sunt mai puțin predispuși la agresivitate, excludere sau bullying;
- Susține echilibrul emoțional – copiii care învață să se pună în locul altora dezvoltă o mai bună reziliență și o stare de bine durabilă, fiind mai pregătiți să facă față provocărilor vieții.

Empatia la copii se poate identifica prin direcții de tipul:

- Copilul înțelege că oamenii sunt diferiți și că alte persoane pot avea sentimente și perspective diferite comparativ cu ale sale;
- Poate să recunoască sentimentele la el însuși și la ceilalți și să le numească;
- Încearcă în unele situații să își regleze propriile reacții emoționale;
- Vrea să se pună în locul altcuiva și să-și imagineze cum se simte persoana cu care interacționează;
- Își poate imagina ce fel de acțiune sau răspuns ar putea ajuta o persoană pentru a se simți mai bine.

După părerea lui Marcus S. pentru declanșarea empatiei trebuie îndeplinite *următoarele condiții*:

- externe – existența unor împrejurări externe, adică raportarea celui ce empatizează la un mod extern de comportament pe care fie că îl percepe nemijlocit, fie că îl evocă, fie și-l imaginează; fără această condiție empatia nu are „obiect”;
- interne – reprezentate de predispoziții psihice ale individului cum ar fi: o mare sensibilitate pentru trăiri emoționale, o viață afectivă bogată, experiența emoțională, posibilități evocatoare și imaginative care asigură o mare posibilitate de integrare a stărilor altora, dorința de a stabili un contact emoțional și de a

comunica, un contact viu cu propria viață emoțională, care înseamnă un proces intensiv de autocunoaștere;

- condiție numită credința în convenția transpunerii. Aceasta se explică prin faptul că în comportamentul empatic persoana se transpune în „pielea” altuia fără a-și pierde propria identitate de sine [9, p. 22; 10].

Empatia nu apare brusc, ci se formează treptat, în strânsă legătură cu dezvoltarea cognitivă și emoțională a copilului. Înțelegerea acestor etape este esențială pentru a adapta intervențiile educaționale și pentru a susține incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES).

Etapele dezvoltării empatiei la copii, de la vârste fragede până la adolescență [5]:

- 0-12 luni – bebelușii încep să manifeste empatie primitivă, reacționând la emoțiile altora prin imitație (de exemplu, un bebeluș poate plânge când aude alt bebeluș plângând);
- 1-3 ani – în această perioadă, copiii devin conștienți de propriile emoții și ale celorlalți. Încep să încerce să consoleze persoanele triste, deși nu înțeleg complet sentimentele acestora;
- 3-7 ani – empatia se dezvoltă mai mult, copiii încep să recunoască emoțiile din diferite situații și să înțeleagă că sentimentele altora pot fi diferite de ale lor. Jocurile de rol și poveștile le pot stimula empatia;
- 7-12 ani – apar forme mai complexe de empatie, iar copiii încep să înțeleagă și emoțiile mai subtile, cum ar fi rușinea sau vinovăția. Ei pot vedea lucrurile din mai multe perspective și pot oferi sprijin emoțional conștient;
- Adolescența – empatia devine mai profundă și mai abstractă, adolescenții putând înțelege emoțiile unor grupuri mai mari (de exemplu, pot fi sensibili la probleme sociale sau la suferințele din lume).

Empatia, ca proces psihic, presupune capacitatea de a percepe, înțelege și trăi emoțiile altora. Ea implică mecanisme *cognitive* (recunoașterea perspectivei celui alt), *afective* (trăirea emoțiilor altuia) și *motivaționale* (disponibilitatea de a acționa în sprijinul celui alt). În educație, aceste componente devin fundamentul unor *practici pedagogice care modelează comportamente prosoziale și relații sănătoase*.

Empatia este modelată de o serie de factori interdependenți: biologici, afectivi, sociali și educaționali. R. Gherghinescu identifică două tipuri de factori care influențează manifestarea empatiei: pe de o parte, *factori intrapsihici*, precum motivația, gradul de implicare, percepția utilității și efortul conștient orientat spre un scop, care pot explica discrepanțele dintre potențialul empatic și comportamentul efectiv; pe de altă parte, *factori sociali*, în special procesul de categorizare, care influențează modul în care empatia se exprimă diferit în relațiile din interiorul unui grup față de cele dintre grupuri, afectând precizia și intensitatea reacțiilor empatice [7, 8].

În cazul copiilor din clasele primare, acești factori pot fi valorificați pentru a crea un climat școlar incluziv, în care elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) sunt acceptați și sprijiniți. Considerăm importanți și *factorii care influențează dezvoltarea empatiei* ca: mediul familial, contextul educațional, interacțiunile sociale.

Atunci când copiii sunt învățați să recunoască și să respecte nevoile colegilor cu CES, se creează un climat de acceptare și sprijin reciproc. Factorii de mai sus pot fi

valorificați în mod intenționat pentru a transforma empatia într-o practică zilnică, nu doar într-un ideal educațional. Școala nu este doar un loc de acumulare a cunoștințelor, ci și un mediu social complex, în care copiii învață să relaționeze, să coopereze și să se raporteze la diversitatea umană. În acest cadru, empatia se dezvoltă nu doar prin predare directă, ci mai ales prin experiențe trăite, interacțiuni și modele comportamentale. Cadrele didactice au un impact major asupra formării empatiei. Prin modul în care gestionează conflictele, încurajează colaborarea și valorizează diferențele, ele devin modele de comportament empatic. Atunci când profesorul intervine cu blândețe și echitate în relațiile dintre copii, transmite un mesaj clar: fiecare copil merită să fie ascultat și înțeles. În clasele primare, acest climat se construiește prin încurajarea cooperării și prin valorizarea fiecărui copil, inclusiv a celor cu CES.

La *orele de educație moral-spirituală*, elevii se familiarizează cu diverse texte cu conținut moral, cu personaje diferite, ceea ce le permite să trăiască emoții, să empatizeze, să analizeze comportamentul personajelor și să înțeleagă trăirile lor. În acest proces, ei învață să își recunoască și să își conștientizeze propriile emoții, precum și să construiască relații cu ceilalți bazate pe compasiune și respect. Astfel, dezvoltarea empatiei în cadrul orelor de EMS poate fi realizată prin diverse modalități: jocului de rol, povestirilor, activitățile de grup, proiectele de grup etc. De exemplu, cadrul didactic poate propune elevilor să descrie propriile sentimente și trăiri legate de lecturarea unor anumite povestiri cu conținut moral. Această abordare permite formarea unei legături emoționale între elevi și textul cu conținut moral și facilitează trecerea de la lectura pasivă la înțelegerea activă a normelor și valorilor transmise. De asemenea, cadrul didactic poate utiliza diverse metode, precum discuțiile, jocurile de rol, dramatizările, pentru a aborda teme legate de empatie și pentru a încuraja implicarea personală a elevilor și identificarea lor cu personajele.

Interacțiunile cu cadrul didactic și colegii pot deveni instrumente puternice de incluziune și de formare a unei comunități școlare în care fiecare copil este văzut și valorizat. Prin jocuri, conversații, cooperare, studii de caz, elevii învață să recunoască emoțiile celorlalți și să răspundă la ele. Relațiile de prietenie încep să se bazeze în clasele primare pe gesturi de sprijin, nu doar pe interese comune. Copiii cu CES pot avea dificultăți în a se integra în jocuri sau în conversații spontane. Interacțiunile sociale devin astfel un spațiu de incluziune. Atunci când elevii sunt învățați să observe, să întrebe și să sprijine colegii cu nevoi speciale, empatia se transformă din reacție afectivă în comportament moral.

Astfel, *empatia trece de la nivelul psihic la cel pedagogic prin intenționalitate, mediere și context*. În cazul copiilor cu CES, această transformare este vitală: doar prin intervenții pedagogice sensibile și creative, empatia devine un instrument de incluziune și de formare a unei comunități școlare echitabile.

Jocurile de rol nu sunt doar metode ludice, ci adevărate instrumente care transformă *empatia din proces psihic în comportament observabil*. Prin simularea unor situații, elevii au posibilitatea să trăiască emoții, să înțeleagă perspective diferite și să exerseze. În contextul incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), aceste jocuri devin esențiale.

1. *Joc de rol: „O zi altfel”*.

Scop: Dezvoltarea empatiei și înțelegerii nevoilor colegilor cu CES.

Materiale necesare: Cartonașe cu roluri (ex: copil care se mișcă mai greu, copil cu dificultăți de auz, dificultăți de vedere etc.), ochelari de hârtie, căști, bandă colorată (pentru a simboliza dificultăți senzoriale sau motorii).

Mod de desfășurare: Fiecare elev primește un cartonaș în care este reprezentată o anumită dificultate. Cadrul didactic explică pe scurt ce înseamnă acea provocare, într-un limbaj accesibil. Elevul care a primit cartonașul *cu un copil ce se mișcă mai greu* va trebui să se deplasează lent, cu grijă. El va avea o bandă colorată legată la picioare, pentru a putea simula dificultatea cu care se poate confrunta atunci când se deplasează; elevul care a primit cartonașul cu un *copil cu dificultăți de auz* va trebui să poarte căști și va trebui să încerce să înțeleagă ce se spune doar prin gesturi și mimică; elevul care a primit cartonașul cu un *copil cu vedere slabă* va trebui să poarte ochelari de hârtie sau o batistă care va vedea prin ea puțin și va trebui să încerce să citească sau să se orienteze în spațiu ocolind careva obstacole. Elevii simulează conform rolului, iar cei din clasă trebuie să decidă cum reacționează: oferă sprijin, ignoră, încurajează etc.

La finalul jocului se adresează următoarele întrebări:

- Cum v-ați simțit în rolul dat?
- Ce înseamnă să fii un sprijin pentru cineva?
- Ce ai observat la colegii tăi?
- Ce ați putea face în realitate pentru a sprijini un coleg cu astfel de nevoi?

La finalul jocului se va face o concluzie cu referire la empatie. Cadrul didactic poate conchide precum că empatia înseamnă să ne punem în locul celuilalt, să înțelegem ce simte și să fim alături de el.

2. Povestirea: „Umbrela lui Luca”

„Într-o clasă toți elevii erau cu umbrele albastre, Luca a venit într-o zi cu una galbenă. Colegii l-au privit ciudat. Unii au râs pe la colțul clasei.

- Ce-i cu umbrela asta? E prea galbenă! Nu se potrivește cu ale noastre!

Luca nu a spus nimic. Ținea umbrela strâns, ca și cum ar fi fost o parte din el. Nu alerga la fel de repede ca ceilalți, nu vorbea la fel de mult, dar când ploua, umbrela lui galbenă îi adăpostea și pe alții. Fără să spună nimic, o deschidea larg și o întindea spre colegii care își uitaseră umbrelele acasă.

Într-o zi, era vânt puternic și ploaia a fost atât de tare încât umbrelele albastre au fost stricate. Doar cea galbenă a rămas întreagă. Copiii s-au strâns sub ea, iar Luca a zâmbit pentru prima dată.

- Umbrela ta e diferită, dar e minunată, a spus Maria.

- Ca tine, a adăugat Andrei.

Din ziua aceea, unii copii au început să-și aducă umbrele verzi, roșii, maro. Școala a devenit un curcubeu de umbrele. Iar Luca? Luca nu mai era „băiatul cu umbrela galbenă”. Era prietenul care știa să împartă adăpost, chiar și când ceilalți nu înțelegeau.”

Întrebări de reflecție:

- Ce simțea Luca când ceilalți râdeau de umbrela lui?
- De ce crezi că Luca nu a spus nimic la început?
- Ce simbolizează umbrela galbenă în această poveste?
- Ai fost vreodată într-o situație în care te-ai simțit diferit? Cum ai reacționat?
- Cum te-ai simți dacă ai avea o umbrelă diferită de a celorlalți?

- Ce ai face dacă ai vedea un coleg tratat nedrept pentru că e altfel?
- Dacă ai putea colora o umbrelă care să te reprezinte, ce culori ai alege și de ce?
- Imaginează-ți că umbrela lui Luca poate vorbi. Ce i-ar spune colegilor?
- De ce e important să fim atenți la nevoile colegilor?

Empatia este o competență esențială pentru construirea unei comunități școlare incluzive și echilibrate. Activitățile precum jocul de rol „*O zi altfel*” și povestirea „*Umbrela lui Luca*” oferă elevilor ocazia de a simți, provocările cu care se confruntă colegii cu cerințe educaționale speciale (CES). Prin simularea dificultăților, copiii învață să observe, să înțeleagă și să răspundă cu sprijin și solidaritate.

Reflecțiile generate în urma acestor activități, întrebări despre diferență, sprijin, curaj și acceptare, contribuie la formarea unei atitudini pozitive, în care diversitatea nu este doar tolerată, ci valorizată. Astfel, dezvoltarea empatiei față de copiii cu CES nu se limitează la înțelegerea teoretică a nevoilor speciale, ci presupune cultivarea unei disponibilități reale de a fi alături de celălalt, de a-l sprijini și de a-i recunoaște unicitatea. Prin activități diverse, școala poate deveni acel „curcubeu de umbrele” în care fiecare copil este protejat, valorizat și încurajat să strălucească.

Concluzii. Dezvoltarea empatiei în rândul elevilor din clasele primare reprezintă o condiție esențială pentru construirea unui mediu educațional incluziv, echitabil și afectiv. Empatia, ca proces complex ce implică dimensiuni cognitive, afective și motivaționale, nu se formează spontan, ci necesită intervenții pedagogice intenționate, adaptate nivelului de dezvoltare al copiilor. Prin jocuri de rol, povestiri și interacțiuni, cadrele didactice pot stimula capacitatea elevilor de a înțelege și de a sprijini colegii cu cerințe educaționale speciale. În acest sens, rolul cadrului didactic este decisiv, el modelează comportamente, creează contexte de învățare afective și transformă empatia într-un instrument de incluziune.

Referințe bibliografice:

1. BALAN, V.; L. BORTĂ și V. BOTNARI. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Chișinău: S. n., Tipogr. «Bons Offices», 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
2. BULAT, G.; S. CURILOV și N. BUCUN. *Educația incluzivă*. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Chișinău: Lyceum, 2016. 198 p. ISBN 978-9975-3104-9-9.
3. *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică*. Disponibil: <https://ccd.intercultural.ro/wp-content/uploads/2019/11/CDC-rezumat-in-Romana.pdf> [accesat 2025-09-11].
4. CHIȚU, S. *Formarea empatiei cadrelor didactice*. Chișinău: CEP USM, 2005. 171 p. ISBN 9975-9691-3-5.
5. *Dezvoltarea empatiei la copii: cum îi învățăm să înțeleagă și să respecte emoțiile celorlalți*. Disponibil: <https://www.litera.ro/blog/dezvoltarea-empatiei-la-copii-cum-ii-invataam-sa-inteleaga-si-sa-respecte-emoțiile-ceilorlalti/?srsltid=AfmBOorKQmxa7lwIdiWir7YgLRil7QacBVQeBFq1FXnzTSCF28lpPLhe> [accesat 2025-09-16].
6. *Empatia la copii: cum să creștem și să educăm copii conectați emoțional*. Disponibil: <https://www.kinderpedia.co/ro/resurse/blog/educatieconectata/empatia-copii> [accesat 2025-09-11].
7. GHERGHINESCU, R. *Anotimpurile empatiei: studii de psihologie socială cognitivă*. București: Atos, 2001. 187 p. ISBN 973-399-496-8-1.
8. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2001. 424 p. ISBN 973-8120-67-5.
9. MARCUS, S. *Empatia - cercetări experimentale*. București: Academiei, 1971. 182 p.

10. MARCUS, S.; Gh. NEACȘU; R. GHERGHINESCU și D.Ș. SĂUCAN. *Relația dintre empatie și orientarea „helping” în structura competenței didactice*. București: Academiei Române, 1994. 37 p.
11. PÎSLARI, S. *Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă*. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2018/53384/pislari_stela_abstract.pdf [accesat 2025-09-10].
12. PÎSLARI, S. *Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă*. Teză de doctor în psihologie. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2018/53384/pislari_stela_thesis.pdf [accesat 2025-09-17].
13. POTÂNG, A. și L. BOLOCAN. Empatie și creativitate. *Studia Universitatis Moldaviae*. Online. 2009, nr.9(29).Disponibil:https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/27.%20Empatie%20si%20creativitate.pdf [accesat 2025-09-11].
14. STROE, M. *Empatie și personalitate*. București: Atos, 1997. 192 p. ISBN 973-95877-7-1.
15. ȘOVA, T. și A. PAREA. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare*. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți: S.n., Tipografia din Bălți, 2020. 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.

CZU 376.5-053.4

ROLUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE ÎN FACILITAREA INTEGRĂRII COPIILOR CU ADHD ÎN GRĂDINIȚĂ

**Mihaela GURLUI, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă,, din Chișinău, Republica Moldova
educatoare,
Grădinița cu program prelungit „Ion Creangă” Alexandria, Teleorman, România
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9621-2174>**

Abstract: *This paper examines how educational projects support the integration of children with ADHD in kindergarten. Considering the challenges posed by inattention, impulsivity, and hyperactivity, the inclusion of these children in group activities requires flexible and adaptive methods. Educational projects, through their interdisciplinary structure and focus on experiential learning, provide opportunities to value individual potential and foster the development of social skills. Examples of good practices are presented – from thematic projects based on cooperation to interactive reading or health education activities – showing how active participation reduces the risk of isolation and facilitates positive peer relationships. A central element is the collaboration between teachers, parents, and specialists, which enables the personalization of interventions and the creation of an inclusive educational climate. The conclusions highlight the need for continuous teacher training and the implementation of projects adapted to diversity, in order to ensure the real participation of children with ADHD in kindergarten life.*

Keywords: *ADHD, early childhood education, educational projects, inclusion, kindergarten.*

Introducere. Integrarea copiilor cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD) în educația timpurie reprezintă o provocare majoră pentru cadrele didactice și instituțiile educaționale. ADHD reprezintă o abreviere din limba engleză pentru „Attention Deficit Hyperactivity Disorder”, fiind un diagnostic al comportamentului, identificat tot mai frecvent în rândul copiilor și al adolescenților. Still consideră că acest tip de comportament este „un deficit de voință inhibitorie” [5, p. 1011] sau „un defect morbid al controlului moral” [5, p. 1010] asupra comportamentului afișat.

ADHD este definit prin dificultăți de concentrare, „hiperactivitate și impulsivitate” [9, p. 10], caracteristici care fac referire la o afecțiune de tip neurologic prin care îi sunt afectate anumite capacități, precum autocontrolul impulsivității, comportamentului hiperactiv și lipsa atenției asupra modului de participare la activitățile de grup și procesul de socializare [9, p.10].

Educația incluzivă, fundamentată pe principiile egalității de șanse și valorizării diversității, este reflectată atât în documentele internaționale [8, p. 14], cât și în rețererele curriculare naționale [4, p. 7]. În acest cadru, proiectele educaționale devin instrumente eficiente de integrare, datorită caracterului lor interdisciplinar și aplicativ [2, p. 212].

Cercetările pedagogice arată că proiectele educaționale stimulează dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională prin activități de colaborare și învățare experiențială [3, p. 189]. Totodată, aceste proiecte sporesc „motivația și implicarea copiilor”, inclusiv a celor cu ADHD, prin activități interactive și variate [6, p. 164].

Lucrarea de față își propune să analizeze contribuția proiectelor educaționale la integrarea copiilor cu ADHD în grădiniță, valorificând atât fundamentele teoretice, cât și exemple de bune practici, cu accent pe colaborarea dintre educator, părinte și specialist.

Fundamente teoretice. Integrarea copiilor cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD) în educația timpurie reprezintă o temă de actualitate, care a atras atenția cercetătorilor și practicienilor din domeniul educației. ADHD este definit ca o tulburare de neurodezvoltare caracterizată prin dificultăți persistente de menținere a atenției, hiperactivitate și impulsivitate. Aceste particularități afectează modul în care copilul se adaptează la cerințele mediului educațional și modul în care interacționează cu ceilalți copii și cu cadrele didactice [1, p. 32].

Activitățile extrașcolare, proiectele educaționale și parteneriatele școlare, reprezintă o posibilă cheie de succes pentru remedierea acestor comportamente hiperactive, specialiștii recomandă pentru părinți și cadre didactice, câteva strategii care pot diminua simptomele specifice ADHD, precum:

- managementul timpului alocat copilului;
- verbalizarea importanței pe care o au învățarea, auto-controlul și auto-organizarea;
- stabilirea unui program clar pentru activități;
- abordarea temelor/sarcinilor de lucru mai dificile la începutul programului;
- implicarea copilului în implementarea unor strategii didactice;
- menținerea și valorizarea în discuțiile cotidiane a modelelor de rol pozitive;
- dezvoltarea și implicarea imaginației și spiritului inovativ în activitățile de învățare.

[5, pp. 36-42].

În grădiniță, efectele se manifestă prin probleme de concentrare, tendința de a întrerupe activitățile colegilor, dificultăți în respectarea regulilor sau conflicte frecvente cu ceilalți membri ai grupului.

Pentru a răspunde acestor provocări, paradigma educației incluzive propune o abordare care să asigure acces egal la învățare, adaptarea metodelor și valorizarea diversității fiecărui copil. Educația incluzivă nu înseamnă doar integrarea fizică a copiilor cu cerințe educaționale speciale în grupe obișnuite, ci și crearea unui climat în care aceștia să poată participa activ și să se simtă acceptați [3, p. 189].

În România, documente precum *Reperete fundamentale în educația timpurie* oferă cadrelor didactice repere metodologice pentru adaptarea demersului educațional la nevoile fiecărui copil, încurajând diversitatea și învățarea prin experiențe variate. În același sens, documentele internaționale subliniază faptul că sănătatea, bunăstarea și incluziunea constituie factori esențiali ai succesului educațional.

În acest cadru, proiectele educaționale se conturează drept o strategie didactică deosebit de valoroasă. Ele reprezintă modalități de organizare a activităților în jurul unei teme de interes, implicând copiii în sarcini integrate, colaborative și aplicative. Specificul proiectelor constă în interdisciplinaritatea lor și în accentul pus pe experiența concretă a copilului, ceea ce le face potrivite pentru a răspunde particularităților copiilor cu ADHD. Spre deosebire de metodele tradiționale, proiectele nu impun un ritm uniform, ci permit diferențiere și adaptare, oferind fiecărui copil șansa de a contribui după propriile posibilități. Valențele formative ale proiectelor educaționale sunt multiple. Pe plan cognitiv, acestea stimulează curiozitatea și gândirea critică prin investigarea unor teme apropiate de experiența copilului. Pe plan socio-emoțional, ele dezvoltă cooperarea și capacitatea de a lucra în echipă, construind încrederea și relațiile interpersonale [7, p. 245]. În plus, prin diversitatea și caracterul lor interactiv, proiectele sporesc motivația pentru învățare, ceea ce este esențial în cazul copiilor cu ADHD, care au nevoie de stimulare constantă pentru a-și menține atenția [7, p. 164]. Astfel, proiectele educaționale răspund simultan nevoilor individuale și celor colective, oferind copiilor cu ADHD un cadru în care energia lor poate fi canalizată spre activități constructive, iar grupului un context de cooperare și învățare comună.

Rolul proiectelor educaționale în integrarea copiilor cu ADHD. Integrarea copiilor cu ADHD în grădiniță nu poate fi privită ca un proces strict formal, ci ca o construcție zilnică, dependentă de climatul creat de educator și de modul în care sunt structurate activitățile. În acest sens, proiectele educaționale devin un instrument privilegiat, deoarece combină dimensiunea ludică a învățării cu cea formativă și relațională. Literatura de specialitate arată că proiectele stimulează atât participarea activă a copiilor, cât și coeziunea grupului, oferind contexte favorabile incluziunii [2, p. 212]. Unul dintre avantajele fundamentale ale proiectelor educaționale este flexibilitatea lor. În timp ce activitățile frontale și exigențele rigide de învățare pot deveni frustrante pentru copiii cu ADHD, proiectele permit diversificarea sarcinilor și adaptarea lor la niveluri diferite de atenție și implicare. Copilul care întâmpină dificultăți în finalizarea unor activități complexe poate primi sarcini scurte și clare, integrate în cadrul mai amplu al proiectului. Această modalitate reduce presiunea și sporește sentimentul de reușită, ceea ce corespunde principiilor educației incluzive promovate în documentele curriculare actuale.

Un exemplu concludent este activitatea „*Grădina mea veselă*” din cadrul proiectului educațional local *Împreună pentru un viitor armonios – tranziția de la grădiniță la școală*, în parteneriat cu o școală din localitate, având ca scop facilitarea integrării armonioase a preșcolarilor în învățământul primar, prin activități comune care să contribuie la dezvoltarea abilităților cognitive, sociale și emoționale. În cadrul activității *Grădina mea veselă* copiii, împărțiți pe echipe, se ocupă de plantarea și îngrijirea florilor, dar și de decorarea suportului de flori, prin pictarea acestuia folosind culori tempera. Copilul cu ADHD beneficiază de sarcini concrete și dinamice, care îi canalizează energia și îi oferă satisfacția participării vizibile. În plus, componenta de lucru în echipă îi ajută să

începe să colaboreze și să-și regleze comportamentul prin imitația colegilor, așa cum subliniază și Cucoș în analiza metodelor centrate pe interacțiune și cooperare [3, p. 189].

Proiectele de educație pentru sănătate aduc și ele beneficii importante. Spre exemplu, în cadrul proiectului educațional local *Aventura Super-Eroilor Igienei*, copiii învață prin jocuri de rol cum să se spele corect pe mâini, cum să consume alimente sănătoase sau cum să respecte reguli simple de igienă. Copiii cu ADHD sunt atrași de rolurile de „supereroi”, ceea ce le permite să participe activ, dar și să interiorizeze comportamente pozitive într-un mod plăcut. Astfel de proiecte corespund recomandărilor internaționale privind sănătatea și educația incluzivă [9, p. 14]. Un alt aspect esențial este faptul că proiectele educaționale implică nu doar copiii, ci și părinții și comunitatea. Colaborarea educator-părinte devine indispensabilă, întrucât părinții pot susține acasă aceleași obiceiuri și rutine începute în grădiniță.

În cadrul proiectului de parteneriat, *Educație cu dragoste*, realizat în parteneriat cu familia și comunitatea, s-a urmărit cunoașterea și educarea copiilor preșcolari prin influența pozitivă atât a grădiniței, cât și a familiei, dar și stabilirea unor principii de bază ce trebuie respectate în formarea personalității copiilor, precum și a unor procedee de corectare a unor devieri comportamentale. Părinții participă la sesiuni de lucru privind integrarea copiilor cu ADHD în activitățile din grădiniță, dar și la schimburi de experiențe cu alți părinți și specialiști în domeniu. *Implicarea actorilor educaționali în integrarea copiilor cu ADHD*. Integrarea reală a copiilor cu ADHD în grădiniță nu poate fi realizată doar prin adaptarea conținuturilor curriculare sau prin introducerea unor metode flexibile. Ea presupune implicarea concertată a tuturor actorilor educaționali – educatorul, părinții și specialiștii din domeniul psihopedagogiei – care trebuie să colaboreze pentru a construi un cadru incluziv și coerent.

Rolul educatorului este esențial, întrucât acesta reprezintă figura de autoritate și de sprijin din viața de zi cu zi a copilului. Educația timpurie se bazează pe relația de atașament și pe interacțiunea directă, iar educatorul are datoria de a media conflicte, de a regla comportamente și de a facilita colaborarea între copii. Pentru copiii cu ADHD, profesorul trebuie să recurgă la metode active, la adaptări ale sarcinilor și la evaluări formative, punând accent pe progres și nu pe dificultăți. Părinții au un rol complementar și indispensabil. Experiența arată că intervențiile educaționale sunt mult mai eficiente atunci când există continuitate între ceea ce se întâmplă în grădiniță și ceea ce se întâmplă acasă. Părinții pot sprijini educatorul prin crearea unor rutine clare, prin aplicarea unor reguli consecvente și prin implicarea în proiectele propuse.

Specialiștii – psihologi, consilieri școlari sau logopezi – asigură suportul de specialitate, esențial pentru o abordare integrată a ADHD. Aceștia contribuie prin elaborarea unor planuri de intervenție personalizate, prin consilierea părinților și prin instruirea educatorilor în tehnici de gestionare a comportamentului. Potolea și colaboratorii subliniază importanța colaborării interdisciplinare în educația incluzivă, arătând că profesorul, singur, nu poate răspunde tuturor nevoilor copilului, ci are nevoie de sprijin din partea unei echipe [7, p. 245]. Cooperarea dintre educator, părinte și specialist nu este doar recomandată, ci devine o condiție a succesului integrării. Lipsa de comunicare între acești actori duce la inconsecvențe, la mesaje contradictorii și, implicit, la dificultăți suplimentare pentru copil. În schimb, atunci când există un parteneriat real,

bazat pe încredere și pe obiective comune, copilul cu ADHD beneficiază de un mediu educațional stabil, în care poate să își dezvolte potențialul.

În acest context, proiectele educaționale se dovedesc a fi un cadru ideal pentru colaborare. Ele creează oportunități concrete prin care părinții și specialiștii pot fi implicați în viața grupei. Un proiect de sănătate sau unul de artă poate aduce la grădiniță părinți voluntari, medici, psihologi sau artiști care să colaboreze cu educatorul. Astfel, copilul cu ADHD are parte de o experiență de învățare complexă, integrată și autentică.

Minicercetare: Rolul proiectelor educaționale în integrarea copiilor cu ADHD la grupa mijlocie

Context și scop: Cercetarea a fost realizată într-o grădiniță din mediul urban, la grupa mijlocie (4-5 ani), alcătuită din 24 de preșcolari. Printre aceștia se află doi copii diagnosticați cu ADHD, care manifestă dificultăți de concentrare, hiperactivitate și impulsivitate. Scopul cercetării a fost acela de a analiza modul în care proiectele educaționale pot facilita integrarea acestor copii în activitățile grupei și îmbunătăți relațiile lor cu colegii și cu educatorul.

Obiective:

- observarea comportamentului copiilor cu ADHD în cadrul activităților de tip proiect;
- identificarea schimbărilor în nivelul de implicare și cooperare al acestor copii;
- evaluarea percepției colegilor asupra interacțiunii cu copiii cu ADHD.

Ipoteză: Se presupune că implicarea copiilor cu ADHD în proiecte educaționale, bazate pe cooperare și sarcini diferențiate, contribuie la creșterea nivelului de atenție, la dezvoltarea autocontrolului și la îmbunătățirea relaționării cu ceilalți colegi.

Metodologie: fișă de observare (centrată pe trei indicatori: atenție la sarcină, cooperare cu colegii, respectarea regulilor), chestionar simplificat aplicat părinților.

Durata: 4 săptămâni.

Proiecte implementate:

- *Împreună pentru un viitor armonios – tranziția de la grădiniță la școală* „Grădina mea veselă” (plantare și îngrijire de plante, decorarea ghivecelor);
- *„Aventura Super-Eroilor Igienei”* (jocuri de rol, dramatizări, igienă și alimentație sănătoasă);
- *„Educație cu dragoste”* (sesiuni de lucru și schimburi de experiențe pentru părinți).

Rezultate ale minicercetării: Analiza observațiilor realizate pe parcursul celor patru săptămâni a evidențiat diferențe clare între comportamentele copiilor cu ADHD și cele ale colegilor lor. La începutul proiectului, cei doi copii cu ADHD prezentau un nivel scăzut de concentrare (atenție menținută maximum 4-5 minute), conflicte verbale frecvente și tendința de a părăsi activitatea înainte de finalizare.

După implementarea proiectului „Grădina mea veselă”, timpul de concentrare a crescut treptat, ajungând la 8-9 minute atunci când sarcinile erau concrete și vizibile (udatul florilor, pictarea vasului în care sunt plantate florile). În paralel, fișele de observație au arătat că nivelul de cooperare cu colegii a trecut de la „rareori” în prima săptămână la „frecvent” în ultima, în special în activitățile de echipă unde existau roluri bine definite.

Proiectul „Aventura Super-Eroilor Igienei” (jocuri de rol, dramatizări, igienă și alimentație sănătoasă) a avut un impact semnificativ asupra dezvoltării autonomiei personale, jocurile de rol asupra respectării regulilor de igienă, consumarea alimentelor

sănătoase. La început, copiii cu ADHD nu participau la activitățile de rol și nici nu respectau regulile de igienă personală sau consumul de alimente sănătoase.

Proiectul „Educație cu dragoste” a generat o implicare activă a părinților copiilor din grupă, care, la începutul proiectului au fost sceptici asupra acestor activități și au refuzat participarea. Începând cu cea de-a doua activitate din cadrul proiectului au participat într-un număr mult mai mare, au discutat despre exemple de activități de dezvoltare personală și emoțională a copiilor cu deficit de atenție și hiperactivitate.

Datele chestionarului aplicat părinților (24 respondenți) arată că:

- 68% au observat o *creștere a atenției* copilului în timpul proiectelor educaționale;
- 71% consideră că *relaționarea cu colegii* s-a îmbunătățit;
- 64% au remarcat o *motivație crescută* pentru finalizarea sarcinilor;
- doar 42% au declarat că se simt suficient informați și implicați în proiectele grupei, ceea ce indică nevoia de consolidare a parteneriatului grădiniță-familie.

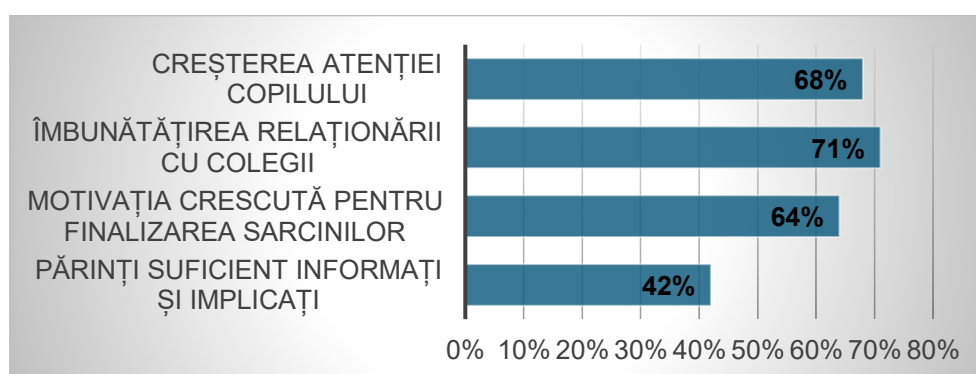


Figura 1. Chestionar aplicat părinților

Concluzii și recomandări:

- Rezultatele minicercetării confirmă ipoteza inițială: proiectele educaționale constituie o strategie eficientă pentru integrarea copiilor cu ADHD în activitățile grădiniței. Proiectele tematice oferă sarcini clare, vizibile și diferențiate, ceea ce facilitează menținerea atenției și sentimentul de reușită;
- Proiectele de sănătate și responsabilitate personală contribuie la interiorizarea comportamentelor pozitive și la transferul acestora și în mediul familial. Colaborarea părinților este esențială pentru continuitate; gradul relativ scăzut de informare al acestora arată necesitatea unei comunicări mai intense din partea educatorului;
- Implicarea specialiștilor (psihologi, consilieri) poate susține educatorul în elaborarea unor planuri individualizate, astfel încât proiectele să devină instrumente personalizate de incluziune;
- Proiectele educaționale nu reprezintă doar o metodă didactică atractivă, ci și un cadru integrativ, care facilitează participarea copiilor cu ADHD, dezvoltă competențe socio-emoționale și creează o cultură a colaborării. Pentru viitor, se recomandă extinderea cercetării pe un eșantion mai larg, includerea unor instrumente de evaluare psihopedagogică standardizată și implicarea mai activă a părinților în fiecare etapă a proiectului.

Concluzii generale:

- Studiul a evidențiat faptul că proiectele educaționale reprezintă o strategie didactică viabilă pentru facilitarea integrării copiilor cu ADHD în grădiniță. Caracterul lor interdisciplinar, combinat cu accentul pus pe cooperare și învățare experiențială, le transformă într-un cadru flexibil și adaptabil, capabil să răspundă particularităților de atenție, impulsivitate și hiperactivitate specifice acestor copii;
- Fundamentele teoretice analizate au demonstrat că educația incluzivă, susținută de documentele curriculare naționale și internaționale, nu poate fi realizată doar prin integrare formală, ci necesită un set de metode și practici diferențiate;
- Proiectele educaționale, prin structură și dinamică, reușesc să combine dimensiunea ludică cu cea formativă, creând contexte în care copiii cu ADHD nu doar participă, ci se și simt valorizați;
- Rezultatele minicercetării desfășurate pe grupa mijlocie au confirmat ipoteza conform căreia participarea copiilor cu ADHD la proiecte educaționale contribuie la creșterea nivelului de atenție, la dezvoltarea autocontrolului și la îmbunătățirea relaționării cu colegii. În plus, implicarea părinților s-a dovedit un factor esențial pentru transferul comportamentelor pozitive din grădiniță în familie. Totuși, s-a remarcat și nevoia consolidării parteneriatului educator-părinte și a sprijinului constant din partea specialiștilor;
- Proiectele educaționale nu sunt doar o metodă de predare, ci un mecanism complex de incluziune. Ele pot transforma grădinița într-un spațiu de colaborare, experimentare și dezvoltare holistică, unde diversitatea copiilor este privită ca o resursă. Pentru consolidarea rezultatelor, se recomandă extinderea cercetărilor pe eșantioane mai largi, adaptarea continuă a proiectelor la nevoile individuale și formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive.

Referințe bibliografice:

1. BARKLEY, R. A. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (4th ed.). New York: The Guilford Press, 2015. 189 p. ISBN 978-1462517725.
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ed. a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 978-973-681-0633.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ed. a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2002. 464 p. ISBN 973-681-063-1.
4. Edu.ro: *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/Repere_fundamentale_ET_2024.pdf?utm_source=chatgpt.com [accesat 2025-09-19].
5. EGAN, K. și Ș. POPENICI. *Educația elevilor hiperactivi și cu deficit de atenție*. Ghid pentru părinți și cadrele didactice din învățământul preuniversitar. București: Didactica Press, 2007. 105 p. ISBN 978-973-87083-2-7.
6. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-681-100-X.
7. POTOLEA, D. și E. PĂUN. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-681-106-9.
8. The Goulstonian Lectures ON SOME ABNORMAL PSYCHICAL CONDITIONS IN CHILDREN. The Lancet, Volume 159, Issue 4104, pp. 1163 - 1168.
9. UNICEF & WHO. *Progress on Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Special Focus on COVID-19*. Geneva: WHO & UNICEF Joint Monitoring Programme (JMP), 2020. 100 p. ISBN 978-92-806-5142-3.

FACTORUL LINGVISTIC ÎN FORMAREA BIASURILOR COGNITIVE (IMPLICAȚII PENTRU EDUCAȚIE)¹

**Elena LACUSTA, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1324-6064>

Abstract: *Faced with an overwhelming volume of information, the human brain naturally resorts to efficient cognitive shortcuts that, at the same time, can trigger systematic distortions known as cognitive biases. One of the sources of these biases is language itself (the “idol of the marketplace” in Bacon’s terminology). The paper examines, through this lens, a series of linguistic phenomena based on ambiguities and/or semantic gaps that can generate various types of cognitive errors. When processing a linguistic message, Kahneman’s System 1 (fast thinking) is activated and instantly fills referential gaps with the most emotionally, experientially, and culturally available content. The solution for reducing language-induced biases lies in the deliberate activation of System 2 (slow, deliberate thinking). As early as the 17th century, Francis Bacon (1620) warned that the intellect “draws all things” to support its initial conclusion, while David Hume (1748) showed that habit, not reason, is the great guide of human life. Contemporary cognitive psychology merely confirms these ancient observations through rigorous experiments: confirmation bias, anchoring, availability, and labelling effects are not isolated flaws, but inevitable consequences of the fast cognitive architecture that we inherit. The philosophical counterpart of this process is methodical scepticism. In educational communication and intercultural interaction, the conscious shift from System 1 to System 2 and the moderate practice of methodical scepticism – by reducing prejudices and preferences, paying attention to vague referents, and avoiding oversimplifying labels – are not mere exercises in rigour, but essential conditions for clearer thinking and less distorted communication.*

Keywords: *cognitive bias, language, reference, (educational) communication, fast/slow thinking, scepticism.*

Deși ființa umană este rațională, deciziile și judecățile sale sunt în realitate adesea influențate de mecanisme cognitive automate și inconștiente. Complexitatea lumii în care trăiește și fluxul uriaș de informații cu care se ciocnește i-a determinat creierul să recurgă la niște scheme, tipare ce funcționează ca scurtături în luarea deciziilor, rezolvarea de probleme etc. Acestea sunt aplicate fără a fi conștientizate de către om și, de cele mai multe ori, sunt eficiente. De exemplu, dacă întâlnim în cale o groapă, o vom ocoli, fără a conștientiza opțiunea, adică fără a ne aduce argumente clare în mintea noastră de ce trebuie s-o facem. Mai mult, vom estima automat și posibilitatea de a o păși, astfel încât să optimizăm efortul în rezolvarea problemei apărute.

Este un lucru firesc pentru ființa umană să facă asemenea simplificări și astfel a favoriza perspectivele care reies din acest proces. Dacă de fiecare dată s-ar lua în calcul toate detaliile situației, procesele decizional și rezolvarea problemelor ar fi foarte costisitoare, atât la nivel de energie, cât și la nivelul surselor temporale. Suntem înzestrați de la natură cu o capacitate decizională promptă, „pentru a ieși din încurcături, scutindu-ne să ne așezăm și să cugetăm dacă ne atacă un tigru adevărat sau o iluzie optică. Fugim imediat, înainte de a deveni «conștienți» de prezența tigrlui.” [7, p. 112].

¹ Studiul de față este realizat în cadrul proiectului *Cercetarea interdependenței limbă-gândire și elaborarea unor instrumente de potențare a gândirii prin limbă*, cu cifrul 25.80012.0807.41SE, finanțat de ANCD, perioada 2025-2026.

Aceste scurtături mentale pe care le face creierul uman se numesc euristici, adică „proceduri care limitează numărul de căutări în spațiul problemei și care ne conduc spre o soluție, dar nu ne garantează dacă aceasta e cea optimă, nici dacă se va obține cu certitudine [6, pp. 294-326]. Chiar dacă de cele mai multe ori sunt eficiente, euristicele, după cum le numește Daniel Kahneman, pot provoca *biasuri*², un tip de „erori sistematice în judecată sau în procesul de gândire, care apar din utilizarea euristicilor sau scurtăturilor mentale, pentru a face estimări sau decizii în condiții de incertitudine [8, p. 1124]. Biasurile sunt identificate și demonstrate experimental începând cu anii '70 și confirmate ulterior în multe studii de psihologie cognitivă și comportamentală. Ultimele le definesc drept „deviații sistematice ale percepției individuale față de raționalitate și obiectivitate în procesele de cunoaștere, judecată sau luare a deciziilor, deviații care apar frecvent în mod inconștient.” [5].

De exemplu, dacă ne întrebăm ce profesie are Maria – vânzătoare sau bibliotecară – în contextul în care o vedem cu ochelari și cu o carte în mână – vom decide că e bibliotecară, neglijând datele statistice în general: probabilitatea de a fi vânzătoare ar trebui să fie mai mare, deoarece numărul acestor posturi e mult mai mare. Sau dacă un elev care ia în medie note de 5 și 6 va da un răspuns impecabil, va fi notat în alt mod decât un elev eminent care va da același răspuns.

Bineînțeles că aceste scurtături cognitive nu descriu ființa umană în termeni negativi. Chiar dacă Daniel Kahneman a fost învinuit că prezintă mintea, gândirea umană într-o lumină defavorabilă. El își argumentează studiul ca fiind unul ce, descriind diversele erori decizionale, nu neagă eficiența proceselor gândirii, cum nu se neagă nici sănătatea prin simpla descriere a bolilor într-un tratat de medicină.

Un bias cognitiv apare drept consecință a favorizării, de cele mai multe ori, a anumitor date evidente și neglijarea altora, a căror procesare necesită mai mult timp și efort din partea creierului. Și aici Daniel Kahneman vine cu un model teoretic bine structurat, propunând teoria celor două sisteme de gândire, numite simplu sistemul 1 (gândire rapidă) și sistemul 2 (gândire lentă).

Primul sistem, numit și gândire rapidă, este cel care funcționează automat, fără ca omul să îl conștientizeze. Se bazează pe diverse asociații, experiențe anterioare și emoții. Este, din acest motiv, considerat intuitiv și nu provoacă erori în cele mai multe cazuri. De exemplu, dacă picură de sus și e timpul posomorât, nu mai ridicăm capul ca să hotărâm ce se întâmplă – plouă sau picură din alt motiv. Vom lua decizii rapide, construindu-ne un plan de a ne proteja de ploaie. La fel, dacă mergem pe strada aglomerată și auzim cum oamenii vorbesc, nu ne vom întoarce spre ei, îi vom neglija, fiind convinși că nu ni se adresează. Tot astfel ne oprim la semaforul roșu sau ocolim o mașină, fără a conștientiza de ce o facem. Sistemul 2 însă va fi pus în funcțiune dacă picură de sus, dar afară e soare, vom auzi că se vorbește într-o cameră unde știm că ne aflăm doar noi, fără a observa că a mai intrat sau era deja și altcineva acolo, sau dacă trebuie să traversăm o stradă și nu avem un semafor în față.

Informația pe care o procesează omul ajunge în creier prin diverse sisteme modulare (miros, văz, auz etc.) care, de obicei, se completează reciproc în luarea deciziilor. Însă, mai există o cale de acces la informație, mijlocită de codul lingvistic în

² Termenul este utilizat inițial în sociologie, desemnând erori de aplicare a anchetei sociologice

care aceasta este încifrată. Această mediere vine la pachet cu o serie de erori cognitive, rezultate din același mecanism: asociere, experiența anterioară, emoții etc. Există, bineînțeles, fenomene studiate minuțios la acest aspect, cum ar fi manipularea lingvistică, diversele tehnici de persuasiune etc. În demersul de față ne limităm însă la prezentarea unui cadru general de contexte și structuri lingvistice care favorizează apariția biasului cognitiv.

Întrucât operațiile automate ale sistemului 1, sau gândirea rapidă, se folosesc de memoria asociativă pentru a evalua și a da coerență realității, limba, sau, mai concret, diverse cuvinte, expresii pot funcționa drept stimuli în provocarea de reacții asociative, care, de cele mai dese ori, sunt adecvate mesajului transmis, îl completează și corespund intenției emițătorului. Astfel că introducerea unor concepte din zona de interes a elevului îi va declanșa asociații familiare, determinându-i răspunsuri adecvate și prompte. În asemenea mod pot fi contextualizate discuțiile asupra operelor literare ce descriu realități străine elevului de azi. De exemplu, *Creează un reel din numele lui Ghiță, către fiul său, Petrișor, astăzi adolescent* (posibilă activitate de învățare la *Moara cu Noroc* de Ioan Slavici). Biasuri cognitive ce ar putea exista drept urmare a reacțiilor asociative provocate de cuvintele alese vin din niște scheme de decizie influențate de următoarele fenomene lingvistice:

a) atribuirea sensului cel mai uzual pentru cuvintele polisemantice³. De exemplu, pentru decodarea propozițiilor *Problema e simplă* și *Maria a rezolvat-o rapid*, elevul va înțelege că problema e ușoară și că Maria a rezolvat-o corect. Or, pentru el, „simplu” se asociază cu „ușor”, „lejer”, nu și cu „structură mai puțin sofisticată, care necesită un răspuns din elemente puține”, iar „rapid” se asociază cu „corectitudine”. Un elev care va neglija asociațiile, va pune în funcțiune sistemul 2 de gândire și se va întreba: *Ce înseamnă „simplu” pentru profesor? Este simplu doar pentru el, sau și pentru noi? sau „Simplu” se referă la structura exercițiului, sau la ușurința rezolvării pentru toată lumea?* Iar în cel de-al doilea caz, Maria nu se va bucura prea devreme, așteptând confirmarea că ceea ce a făcut repede e și corect.

Tot astfel, într-o sarcină de identificare a sensului unui cuvânt (fie și cu ajutorul dicționarului), se pot comite erori prin atribuirea rapidă a semnificației familiare, uzuale.

Cuvântului „*pâclă*”, din fragmentul de mai jos, i se va atribui sens pornind de la semnificația 1 din dicționar (1. Ceață deasă, care apare îndeosebi dimineața și seara și care reduce mult vizibilitatea (MDA2)) și nu semnificația 11 (11. Strat de aer foarte încălzit, care produce arșiță, zăpușeală în timpul verii (MDA2)).

³ Iată cum descrie acest mecanism Francis Bacon „LX. (...) Să luăm, bunăoară, un astfel de cuvânt ca *umed* și să vedem cum se înfățișează ceea ce este semnat prin acest cuvânt: și vom vedea că, cuvântul *umed* nu este decât un semn aplicat confuz pentru a denota o varietate de acțiuni care nu suferă a fi reduse la ceva determinat. Căci el înseamnă atât ceea ce se revărsă ușor în alt corp, cât și ceea ce în sine este nedeterminat și nu este solid; ceea ce totdeauna cedează ușor; ceea ce se desparte și se împrășteie ușor; ceea ce se naște și se adună ușor; ceea ce curge și e pus în mișcare ușor; ceea ce aderă ușor la un corp și-l umezește; ceea ce este ușor și devine lichid, sau, fiind solid, se topește ușor. Astfel, când se ajunge la formarea și aplicarea cuvântului, dacă îl iei într-un înțeles, flacăra este umedă; dacă îl iei în alt înțeles, aerul nu e umed; dacă îl iei într-altul, praful fin este umed; dacă îl iei în altul, sticla este umedă. Așa că e ușor a vedea că noțiunea este scoasă prin abstracție fără temei numai din apă și lichidele obișnuite și ordinare, fără verificarea cuvenită.” [1, p. 88].

Lucrurile, în vreme ce cânta el, se dezlânau ca dimia lăbărțată, se veștejeau opărite în lanuri întinse, ca niște grădini fierte de pâclă, se jigăreau ca penele mari de aripă, jerpelitate cu tăișul dințat al unui briceag ruginit. Totul se vedea zidit pe dedesubt din scrumuri, închegat din cioburi maculate și din cenușă. Totul se risipea, ca la trecerea unui fier de călcat arzător, purtat pe verdeța șesului nouă, de mâna uscată a relei ursitoare. Și cântărețul și ascultătorii lui se scârbeau: printre cuvintele aruncate în povestirea lui se ponorau prăpăstii cu gemete și jăluiri. (Tudor Arghezi)

La o procesare mai lentă a fragmentului, se poate observa că semnificația 1 nu se înscrie în cadrul conturat de text, iar semnificația 11 se potrivește prin semul *+temperatură înaltă*, completând șirul de lexeme din aceeași configurație lexicală: *veștejeau, opărite, fierte, jigăreau, jerpelitate, scrumuri, cenușă, fier de călcat arzător, uscată*.

b) Un alt fenomen lingvistic declanșator de biasuri cognitive este solidaritatea lexicală, un tip de determinare semantică a cuvântului cu ajutorul obligatoriu al altui cuvânt (ultimul funcționând în calitate de trăsătură diferențială sau integratoare) [2, p. 8]. Este un tip de relație între cuvinte în care prezența unui element este condiționată de cea a altui element. De exemplu, „latră” îl implică pe/este definit de lexemul „câine”, „miaună” – „pisica”, „căprui” – „ochi”, „acvilin” – „nas” etc. În comunicarea didactică se pot comite distorsiuni cognitive influențate de o solidaritate contextuală, bazată pe o falsă (sau redusă) relație de determinare. De exemplu, coocurența cuvintelor „*nedisciplinat*”, „*obraznic*”, „*agitat*”, „*needucat*”, „*problematic*” declanșează relația de solidaritate între ele. Un copil cu un comportament problematic va fi considerat și needucat, iar unul cu multă energie – obraznic și, la fel, cu educație precară etc. Situația mai poate fi ilustrată și cu solidaritatea *timiditate* – *lipsă de cunoștințe* iar *îndrăzneală*, *curaj* – *cu inteligență*.

c) Etichetările lingvistice favorizează o categorie distinctă de biasuri, numite biasuri prin etichetări. În context didactic, etichetarea poate modela atât percepția celor din jur (a profesorilor și a elevilor), cât și autopercepția celui etichetat, ducând la judecăți distorsionate. Astfel, atribuind eticheta „leneș” unui copil care procesează informația mai lent, vom declanșa diverse asociații automate de cele mai multe ori incorecte. Pentru colegi, „leneș” înseamnă că nu depune efort, nu este responsabil sau nu are capacitatea de a performa bine. Pentru cel etichetat, cuvântul poate evoca sentimente de rușine, inadecvare sau lipsă de valoare. Sistemul 1 procesează rapid această etichetă și creează o poveste coerentă, dar simplificată și eronată: „Copilul nu are performanță pentru că este leneș.” Acest bias prin etichetare poate provoca și unul de tip ancoră, în care elevul respectiv să fie considerat leneș chiar și în situațiile când depune suficient efort și energie.

d) Proformele, deicticele – unități lexicale care-și recuperează semnificația contextual – pot duce la o declanșare sistematică a biasurilor cognitive, rezultate din identificarea referentului în mod eronat, în contexte în care sunt prezenți mai mulți posibili referenți. Un titlu de articol ce conține deicticul „ei” sau adverbul „așa” (cum ar fi „Ei ne fură viitorul copiilor noștri” sau „Așa nu se mai poate”) va determina un bias de ancorare și disponibilitate. Cititorul va realiza referința la un grup ce ar putea fi vizat în funcție de propria experiență (de exemplu, politicienii, profesorii etc.) și, respectiv, la o situație neplăcută, familiară lui (stresul, impozitul mare, reușita slabă a copiilor etc.).

La fel, în enunțul „Să-mi aduci fișa după ultima lecție/oră”, va construi mai multe înțelesuri în funcție de referința expresiei „ultima lecție/oră”: ultima de azi a studentului; ultima de azi a profesorului; ultima a cursului în general. Creierul umple vidul referențial

cu cea mai disponibilă și emoțional încărcată referință sau cu cea din experiența proximă, ceea ce transformă o simplă proformă într-un declanșator extrem de eficient al biasurilor cognitive. Tot după același mecanism se produc biasuri cognitive în co(n)texte ce conțin doi sau mai mulți potențiali referenți. De exemplu, în enunțul „Ion i-a spus Mariei că vecinul a acceptat scuzele și că el nu va mai admite așa ceva în viitor.”, pronumele „el” poate înlocui „vecinul” (vecinul a acceptat scuzele, dar nu va mai accepta așa ceva în viitor), sau „Ion” (vecinul a acceptat scuzele, dar Ion însuși nu va mai accepta așa ceva în viitor).

e) Utilizarea așa-numitelor „cuvinte-nevăstuici” (*weasel words*, termen metaforic pentru cuvintele și expresiile deliberat vagi sau ambigue, care au intenția de a diminua precizia referentului) stimulează, frecvent în mod intenționat, distorsiuni ce pot avea diferite funcții: să relativizeze cantitatea, intensitatea etc.: „mulți oameni”, „deseori”, „uneori”, „destul de frecvent”; să reducă implicarea, prin lipsa numirii concrete a agentului acțiunii: „se spune că...”, „s-a constatat că...”, „nu s-a respectat procedura”; creșterea autorității agentului: „experții spun”, „studiile arată”, „oamenii de știință au descoperit”; să exprime eufemistic realitatea: „restructurare de personal” (= concedieri), „un pic cam aglomerat” (= haos total), „performanță sub așteptări” (= eșec); să manipuleze percepția proporțiilor și a adevărului: „pe jumătate adevărat”, „parțial corect”, „20 % dintre respondenți consideră că...” (prezentat ca majoritate în titlu).

f) Asocierea sonoră poate crea biasuri cognitive: „locutor” poate fi interpretat ca fiind înrudit cu „loc”, iar „gingaș” – cu „mic” (prin considerarea falsă a terminației -aș, ca fiind sufix diminutival, ca în „drăgălaș”, „copilaș”, „ieșuraș” etc.).

În lingvistică există o serie de teorii (printre care ipoteza Sapir-Whorf în varianta ei moderată, relativismul lingvistic moderat și lingvistica cognitivă a lui George Lakoff), care consideră că limba influențează modul de conceptualizare și categorizare a realității de către vorbitorii ei, fără a determina însă în mod absolut percepția. Prin urmare, însăși limba poate genera biasuri, distorsiuni cognitive în comunicarea interculturală.

De exemplu, pentru român „familie” înseamnă în primul rând să ai o femeie acasă, pentru rus („семья”) – să ai un teritoriu mai extins, eventual implicând conceptul de „familie extinsă” (a se vedea în acest sens rădăcina comună cu „селение” (așezare, sat) și cu „сосед” (vecin)), iar în chineză funcționează un termen ce conține o rădăcină care s-ar traduce „casă”. Printre altele, și româna impune o astfel de viziune prin verbul „căsători” (vezi și arhaismul, „a căsa” < „casă”) – a avea/a trece la casa ta – față de limba rusă ce diferențiază termenii „жениться” și „выйти замуж” (bărbatul „își ia” soție, femeia „iese” după soț). Chiar dacă fenomenul distorsiunilor cognitive este studiat pe larg în psihologia cognitivă, filosofia le-a luat demult în calcul în preocuparea sa pentru stabilirea adevărului. Astfel, încă Francis Bacon și David Hume au semnalizat ceea ce numim astăzi „sugestie” sau „căutare selectivă a evidenței”.

Primul le descrie astfel: „XLVI. Intellectul omenesc, îndată ce a adoptat o opinie (fie fiindcă ea a fost primită și crezută de mult, fie fiindcă îi este plăcută) atrage toate lucrurile în ea, pentru a o sprijini și a se acorda cu ea. Și deși puterea și numărul cazurilor contrare sunt mai mari, totuși intelectul nu le observă și le disprețuiește, sau, recurgând la distincții, le dă de o parte și le respinge, spre marea și primejdioasă sa pagubă, numai pentru ca să rămână neatinsă autoritatea unirii greșite dinainte.” [1, p. 82].

Filosoful scoțian David Hume a explicat fenomenul prin modul de funcționare a asociațiilor: „Dar, atunci când o anumite specie de evenimente a fost întotdeauna, în toate cazurile, alăturată alteia, noi nu mai avem nici o reținere în a prezice una pe baza apariției celeilalte și în a întrebuința acest raționament, singurul pe care ne putem bizui în orice chestiune care privește faptele sau existența.

După o repetare a cazurilor asemănătoare, spiritul este împins de obișnuință ca, la apariția unui eveniment, să aștepte apariția evenimentului care l-a însoțit de obicei și să creadă că el se va produce. Această conexiune, așadar, pe care o simțim în spirit, această trecere obișnuită a imaginației de la un obiect la cel care îl însoțește de obicei este simțământul sau impresia din care formăm ideea de putere sau conexiune necesară. Nimic mai mult nu se ascunde aici.” [3, p. 148]. Astfel, în căutarea confirmărilor, gândirea umană poate produce diverse distorsiuni prin neglijarea faptelor, evidențelor ce le contrazic sau nu le susțin.

Relativ la cele două sisteme de gândire, Daniel Kahneman explică situația astfel: „Sistemul 1 înțelege frazele încercând să le facă adevărate, iar activarea selectivă a gândurilor compatibile produce o serie de erori sistematice care ne fac creduli și dispuși să credem cu prea mare tărie ceea ce credem.” [4, p. 159]. Acest „bias de confirmare” descrie omul ca tinzând să accepte drept adevărată prima informație și apoi caută, selectează date care să o confirme mai întâi, apoi să o infirme. Tot de la filosofi poate veni și soluția depășirii sau conștientizării biasurilor cognitive. Este vorba de scepticismul metodic aplicabil în cunoașterea adevărului. Pentru Descartes acest tip de scepticism (universal, care pune la îndoială chiar și simțurile omenești) se aplică pentru „curățarea”, „purificarea” minții de orice cunoaștere (inclusiv senzorială) ce poate fi pusă la îndoială, reconstruind astfel drumul către adevăr. David Hume pledează pentru o îndoială moderată, care constă în adoptarea unei atitudini sceptice față de ideile ce vin din supraestimarea facultății umane în cunoaștere. După el, îndoiala carteziană este aplicabilă moderat: „Trebuie, totuși, recunoscut că această specie de scepticism, când este mai moderată, poate fi înțeleasă într-un sens foarte rezonabil, fiind o pregătire necesară pentru studiul filosofiei, pentru păstrarea cuvenitei imparțialități în judecățile noastre, și lecuirea minții noastre de toate acele prejudecăți pe care le-am fi putut absorbi prin educație sau prin judecată pripită.” [3, p. 212]. Francis Bacon identifică și categorizează factorii ce distorsionează adevărul, numindu-i „idoli ai minții”, pe care trebuie să îi conștientizezi și ții sub control. Există patru feluri de idoli, care stăpânesc mintea omenească. Acestora (în interesul expunerii) le-am dat nume deosebite, numind: primul fel „idolii tribului”; al doilea, „idolii peșterii”; al treilea, „idolii forului”; al patrulea, „idolii teatrului” [1, p. 80]. Printre acești idoli se află și limbajul – idolul forului⁴.

⁴ „LIX. Dar idolii forului sunt cei mai supărători dintre toți, idoli care s-au strecurat în intelect cu ajutorul cuvintelor și numelor. Căci oamenii cred că rațiunea lor poruncește cuvintelor. Dar și cuvintele întorc și reflectă puterea lor asupra intelectului (...). Cuvintele însă, fiind de obicei formate potrivit priceperii mulțimii, ele taie lucrurile după acele linii care sunt cele mai izbitoare pentru intelectul vulgar. Și când un intelect mai ascuțit și o mai îngrijită observație ar voi să schimbe acele linii pentru a le potrivi cu adevăratele împărțiri ale naturii, cuvintele se opun. De aceea se întâmplă că discuțiile înalte și solemne ale învățaților se termină deseori în controverse asupra cuvintelor și numelor; cu care (după uzul înțelept al matematicienilor) ar fi mai prudent a începe, pentru a le pune în ordine, prin mijlocirea definițiilor. Totuși, chiar astfel de definiții nu pot lecu acest rău la lucrurile naturale și materiale, deoarece definițiile înseși constau din cuvinte, și acele cuvinte dau naștere la altele (...).” [1, p. 87].

Astfel, o informație inițială poate fi acceptată ca adevărată doar dacă nu este contrazisă de alte idei clare și distincte, la care ai acces prin analiză.

Prin scepticismul metodic aplicat rezonabil și moderat, prin analiză critică, atenție la detalii și nuanțări în limbaj, se poate declanșa mecanismul gândirii lente, al sistemului 2, după Daniel Kahneman. E una din posibilitățile potențării gândirii prin limbaj.

Referințe bibliografice:

1. BACON, Francis. *Noul Organon*. București: Ed. Academiei Republicii Populare Române, 1957. 236 p.
2. COȘERIU, Eugen. *Solidarități lexicale*. *Revista de lingvistică și știință literară*, 1992, nr. 5.
3. HUME, David. *Cercetare asupra intelectului omenesc*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1987. 235 p.
4. KAHNEMAN, Daniel. *Gândire rapidă, gândire lentă*. București: Publica, 2012. 749 p.
5. LESOTA, Oleg; Sanaz MASOUDIAN & Markus SCHEDL. The importance of cognitive biases in the recommendation ecosystem: Evidence of feature-positive effect, Ikea effect, and cultural homophily. In: *Proceedings of the 11th Joint Workshop on Interfaces and Human Decision Making for Recommender Systems (IntRS @ RecSys 2024)*. Online. CEUR-WS.org, 2024, paper 10. Disponibil: <https://ceur-ws.org/Vol-3815/paper10.pdf> [accesat 2025-10-20].
6. MICLEA, Mircea. *Psihologie cognitivă: modele teoretico-experimentale*. Ediția a 2-a, revăzută. Iași: Polirom, 1999. 344 p.
7. TALEB, Nassim Nicholas. *Lebăda neagră: impactul foarte puțin probabilului*. Ediția a 2-a, revăzută și adăugită. București: Curtea Veche Publishing, 2010. 536 p.
8. TVERSKY, Amos & Daniel KAHNEMAN. Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *Science*. Online. 1974, pp. 1124-1131. Disponibil: [Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases | Science](#) [accesat 2025-10-23].

CZU 81`234-053.2

NEUROLIMBAJ – STRATEGII INOVATOARE PENTRU DEZVOLTAREA VORBIRII LA COPII

**Natalia MACIURA, logoped, grad didactic doi,
Instituția de Educație Timpurie nr. 37, Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *Neurologopedics is a discipline that combines speech therapy with neuroscience to stimulate language and cognitive functions in children and adults with communication disorders. Methods include neuro-therapeutic games, logorhythmic exercises, bioenergoplasty, sensory integration, and digital technologies. Interventions aim to develop receptive and expressive language, attention, memory, and coordination, contributing to educational progress and social integration.*

Keywords: *neurologopedics, neurolanguage, brain plasticity, neuro-therapeutic games, sensory integration, bioenergoplasty, cognitive function, therapeutic intervention.*

Limbajul este una dintre cele mai complexe funcții ale creierului uman, reprezentând un instrument esențial de comunicare, socializare și învățare. Studiul neurolimbajului aduce în prim-plan legătura dintre neuroștiințe și procesul de dezvoltare a limbajului la copii, punând accent pe modul în care plasticitatea cerebrală, iar factorii genetici au o importanță majoră în achiziția vorbirii.

În contextul actual, strategiile inovatoare devin o necesitate pentru a sprijini copiii cu dezvoltare tipică, dar mai ales pe cei cu întârzieri sau tulburări de limbaj.

Neurolimbajul se bazează pe cunoașterea mecanismelor neurobiologice implicate în procesarea și producerea vorbirii. Zonele corticale (aria Broca, aria Wernike), conexiunile neuronale și rețelele lexicale lucrează împreună pentru a transforma sunetele în cuvinte, iar cuvintele în propoziții cu sens. Studiile recente (Massimo Stela, Nicole Beckage, Markus Brede, Multiplex lexical networks reveal patterns in early word acquisition in children, 2016) arată că achiziția vocabularului nu este aleatorie, ci urmează tipare rețelare bine structurate [5, p. 103]. Studiile actuale confirmă existența unor dificultăți în comunicarea dintre emisfera stângă și emisfera dreaptă la copiii cu tulburări de dezvoltare a limbajului.

Specialiștii în domeniul logopediei ca Stephen E. Nadeau, Harvey M. Sussman, Tatiana Vizel susțin următoarele: „Logopedia tradițională începe să-și epuizeze resursele. Specialistul care lucrează cu funcțiile psihice superioare trebuie să înțeleagă modul în care acestea sunt organizate la nivel cerebral. Atunci când pătrundem în profunzimea mecanismelor cerebrale, începem să conștientizăm ce facem și care este finalitatea intervenției noastre” [7, p. 45].

Datele statistice arată că aproximativ 92% dintre nou-născuți prezintă leziuni – minore sau severe – ale sistemului nervos central, fie în perioada intrauterină, fie în timpul nașterii, sau dezvoltă aceste leziuni din cauza carențelor în îngrijire sau a expunerii la medii abuzive. Acești factori influențează în mod direct dezvoltarea psihică și ontogeneza limbajului [6, p. 52]. În prezent logopedia beneficiază de contribuțiile unor domenii noi din sfera neuroștiințelor, precum:

- *neuropsihologia* este o ramură a psihologiei care studiază relația dintre funcționarea creierului și corpul uman;
- *neurolingvistica* este o ramură a științei care studiază cum funcționează creierul atunci când folosim limbajul – cum învățăm să vorbim, cum înțelegem cuvintele, cum comunicăm prin vorbire sau scriere;
- *neurofiziologia* este ramura științei care studiază cum funcționează sistemul nervos – adică felul în care neuronii (celulele nervoase) și rețelele lor transmit și procesează informația în creier, măduva spinării și nervii din corp;
- *neurobiologia* este ramura biologiei care studiază structura și funcționarea sistemului nervos – de la celulele nervoase (neuroni) până la rețelele complexe din creier și modul în care acestea controlează comportamentul, emoțiile și gândirea [4, p. 34]

Această integrare interdisciplinară a condus la apariția unui nou domeniu – neurologopedia – care îmbină principiile logopediei cu cele ale neuroștiințelor. Neurologopedia are ca obiectiv stimularea limbajului prin activarea și reorganizarea funcțiilor cerebrale implicate în comunicare.

Ce este neurologopedia? Neurologopedia este o disciplină interdisciplinară care studiază, evaluează și tratează tulburările de limbaj și comunicare asociate disfuncțiilor sistemului nervos central, utilizând metode bazate pe neuroplasticitate și integrare cognitivă. Ea presupune o abordare funcțională, orientată nu doar spre simptom, ci spre substratul neuropsihologic care determină manifestarea tulburării [5].

Neurologopedia mai presupune recunoașterea faptului că limbajul este o funcție corticală complexă, susținută de rețele neuronale interconectate, iar intervenția eficientă necesită stimularea acestor rețele prin strategii neuroeducaționale.

Metodele neurologopedice permit o remediare a tulburărilor de limbaj cu o eficiență crescută cu aproximativ 35%, conform studiilor de specialitate. Aceste intervenții contribuie semnificativ la dezvoltarea funcțiilor cognitive superioare: atenție, memorie, comportament și abilități intelectuale, generând un proces semnificativ în procesul de învățare. Astfel, copilul cu tulburări de limbaj prezintă frecvent o simptomatologie mixtă, ce implică atât disfuncții ale aparatului fonoarticular, cât și tulburări neuropsihice. Acest fapt impune o abordare complexă, multidisciplinară [2, p. 77].

Principiile neurologopediei sunt:

- *plasticitatea cerebrală* – capacitatea creierului de a-și reorganiza conexiunile neuronale ca răspuns la stimulare sau în urma unor leziuni;
- *stimularea funcțiilor interemisferice* – activarea conexiunilor între emisferele cerebrale prin exerciții motrice, cognitive și verbale integrate;
- *integrarea multisenzorială* – utilizarea simultană a canalelor auditiv, vizual, tactil și kinestezic în procesul de învățare și reabilitare;
- *personalizarea intervenției* – adaptarea tehnicilor terapeutice în funcție de profilul neurocognitiv al fiecărui copil.

Obiectivele neurologopediei sunt:

- *Obiective generale:*
 - restabilirea și dezvoltarea limbajului – atât la nivel receptiv (înțelegere), cât și expresiv (producere);
 - reorganizarea funcțiilor cognitive afectate (atenție, memorie, gândire, funcții executive);
 - activarea ariilor cerebrale implicate în vorbire și comunicare prin stimulare neuro-funcțională;
 - prevenirea regresului sau agravării tulburărilor de limbaj prin intervenții timpurii și continue;
 - susținerea dezvoltării comunicării nonverbale și paraverbale acolo unde limbajul verbal este insuficient;
 - promovarea adaptării sociale, școlare și profesionale a persoanei prin recuperarea abilităților de comunicare.
- *Obiective specifice la copil:*
 - stimularea timpurie a dezvoltării vorbirii la copii cu întârziere de limbaj;
 - compensarea tulburărilor articulatorii și fonetice;
 - dezvoltarea conștiinței fonologice și a capacității de citire-scriere;
 - facilitarea comunicării la copiii cu TSA, ADHD, retard de limbaj;
 - recuperarea limbajului la copii cu leziuni neurologice congenitale sau dobândite (ex. paralizie cerebrală infantilă, traumatisme, epilepsie).
- *Obiective specifice la adult:*
 - recuperarea limbajului după accidente vasculare cerebrale (afazii);
 - reeducarea vorbirii la pacienți cu traumatisme cranio-cerebrale;
 - sprijin în tulburările de voce, înghițire, memorie verbală;

- menținerea și încetinirea degradării comunicării în boli neurodegenerative (Parkinson, Alzheimer).
- *Obiective terapeutice concrete:*
 - creșterea clarității și corectitudinii vorbirii;
 - îmbogățirea vocabularului activ și pasiv;
 - dezvoltarea structurilor gramaticale;
 - îmbunătățirea capacității de dialog și a limbajului pragmatic;
 - crearea unor strategii compensatorii de comunicare (gesturi, simboluri, tehnologie asistivă).

Obiectivul major al neurologopediei este de a redobândi, stimula și dezvolta limbajul ca funcție cognitivă de bază, pentru a asigura integrarea optimă a persoanei în viața socială și educațională [5].

În cadrul programului logopedic pentru preșcolari cu particularități de dezvoltare psihofizică se propune integrarea unor tehnologii ludice cu metode inovatoare de neurologopedie:

- *Integrarea senzorială*, care presupune activarea și coordonarea tuturor analizatorilor senzoriali, cu scopul de a spori nivelul cognitiv și capacitatea de cunoaștere;
- *Bioenergoplastia*, ce costă în corelarea mișcărilor aparatului articulador cu mișcările mâinilor, copilul realizând exerciții articulatorii simultan cu mișcări ale uneia sau ambelor mâini;
- *Metoda interacțiunii interemisferice*, implementată prin jocuri didactice, care stimulează procesele cognitive și dezvoltarea gândirii logice;
- *Comunicarea augmentativă și alternativă (AAC)* – imagini, pictograme, tablete cu aplicații specializate utilizate pentru copiii cu dificultăți severe de exprimare verbală (ex. TSA, paralizie cerebrală);
- *Tehnologia digitală* – aplicații mobile și platformele interactive oferă exerciții variate de articulare, vocabular și structurare a propozițiilor;
- *Logoritmica*, care asociază vorbirea cu mișcarea, având efecte pozitive asupra dezvoltării proceselor psihice, asupra memorării accelerate și asupra corectării tulburărilor de tip bâlbâială;
- *Jocurile neurologopedice*, care sunt activități concepute pentru a stimula dezvoltarea limbajului prin implicarea funcțiilor neurocognitive (atenție, memorie, percepție, gândire, motricitate).
- *Neurojocurile* sunt activități ludice ce urmăresc să creeze punți de colaborare între emisfera stângă (logică, limbaj, analiză) și emisfera dreaptă (creativitate, emoții, imaginație), dezvoltând echilibrul cognitiv, atenția, memoria și limbajul [1, p. 75].

Emisfera stângă răspunde de :

- stimulii senzoriali și control motor pentru partea dreaptă a corpului;
- vorbire, limbaj, înțelegere;
- analize și calcule;
- timp și secvențiere;
- recunoașterea literelor, a cuvintelor și a numerelor.

Emisfera dreaptă răspunde de:

- stimulii senzoriali și control motor pentru partea stângă a corpului;
 - creativitate și imaginație;
 - abilități spațiale;
 - înțelegere în context, percepție;
 - recunoașterea fețelor, obiectelor și recunoașterea spațială.
- O clasificare a tipurilor de jocuri neurologopedice poate fi :
1. Jocuri pentru atenție și concentrare, exerciții articulatorii cu mișcări ale mâinilor:
 - Dezvoltarea coordonării între ambele emisfere;
 - Menținerea buzelor într-o anumită poziție, întărirea și relaxarea mușchilor limbii, creșterea mobilității ei, relaxarea mandibulei, ș.a. („Câinele rău”, „Pieptenele”, „Ceasul”, „Leagănul”, „Calul” ș.a.);
 - „Ana spune...” – executarea comenzilor corecte;
 - Jocuri de reacție rapidă („atinge mingea când o vezi”);
 - Găsește diferența între două imagini, ș.a.
 2. Jocuri pentru percepție și analiză auditivă:
 - Recunoașterea sunetelor (animale, obiecte, instrumente);
 - Identificarea sunetului inițial sau final din cuvinte;
 - Repetarea secvențelor de sunete sau silabe;
 3. Jocuri pentru percepție vizuală și orientare spațială:
 - Puzzle-uri și labirinturi;
 - „Unde este obiectul ascuns?”;
 - Jocuri de potrivire a imaginilor asemănătoare.
 4. Jocuri pentru memorie:
 - Repetarea secvențelor vizuale sau auditive („Telefonul fără fir”);
 - Jocuri cu imagini ce au dispărut sau s-au schimbat cu locul („Ce lipsește de pe masă?”);
 - Reținerea și repetarea unei propoziții și frământări de limbă.
 5. Jocuri pentru dezvoltarea limbajului expresiv:
 - Povestiri după imagini („Spune ce vezi în imagine”);
 - Jocuri de rol („La magazin”, „La medic”);
 - Continuarea unei povești începute de logoped.
 6. Jocuri pentru limbaj receptiv:
 - „Arată-mi unde este...” (obiect, imagine);
 - Îndeplinește instrucțiuni simple („Pune cubul albastru pe cutie”);
 - Clasificări și categorii („Alege toate fructele”).
 7. Jocuri pentru motricitate fină și coordonare:
 - Modelaj cu plastilină și denumirea obiectelor;
 - Trasee grafice cu degetul cu denumirea direcțiilor (sus, jos, stânga);
 - Jocuri cu nasturi sau cuburi, însoțite de verbalizare.
 8. Jocuri interactive și digitale:
 - Aplicații pe tabletă pentru discriminare fonologică sau vocabular;
 - Realitate augmentată pentru stimularea limbajului – copilul interacționează cu personaje care cer răspunsuri verbale;

- Jocuri cu feedback instant – dacă răspunsul e corect, tabla oferă efecte vizuale/sonore motivante [5, 7].
9. Neuro – table:
- Trasee cu ochiul și degetul – copilul urmărește o linie în zig-zag și spune „ta-ta-ta”;
 - Simboluri pereche – găsirea și unirea elementelor identice (cerc-cerc, triunghi-triunghi);
 - Coordonare bilaterală – mâna dreaptă urmează un traseu, mâna stângă altul;
 - Sincronizare vorbire – mișcare – la fiecare figură întâlnită, copilul spune o silabă.
- Neuro-tablourile contribuie la:
- modularea vocii (intensitatea, tonalitatea, intonația – „Cântă vocalele”);
 - dezvoltarea aparatului fonoarticular („Limbuța veselă, Leagănul, Ceșcuța”);
 - dezvoltarea respirației verbale/nonverbale („Suflă mingea/pana prin cerc”);
 - automatizarea sunetelor deficitare, îmbogățirea și activizarea vocabularului, diferențierea sunetelor deficitare (Silaba în mișcare”);
 - dezvoltarea motricității fine, dezvoltarea coordonării oculo-motorii („Transmite mingea”, „Vânătorul de cuvinte”, „Ce poate fi...?”, „Desenează după model”);
 - dezvoltarea atenției vizuale și auditive, memoriei, gândirii logice („Găsește perechea”, „Amintește-ți și numește”) [5, 8].



Figura 1. Neuro-table

Instrumentele și resursele neurologopedice ce pot fi utilizate în terapia copilului sunt:

- balansoar;
- mingi senzoriale și de echilibru;
- jucării tactile și senzoriale;
- planșe;
- covorașe senzoriale;
- fișe de lucru interactive;
- table și suporturi magnetice;
- cuburi și blocuri educative LEGO.



Figura 2. Instrumente și resurse neurologopedice

Concluzii. În educația de astăzi, provocările sunt multiple, mai ales în ceea ce privește nevoile copiilor atipici și impactul tehnologiei asupra atenției acestora.

Neurologopedia ne aduce mai aproape de răspunsuri, explorând strategii optime pentru a le oferi copiilor un sprijin adaptat și holistic, iar jocurile neurologopedice sunt instrumentele necesare în sprijinirea dezvoltării copiilor și în crearea unor experiențe educaționale de neuitat. Aplicarea acestor metode integrate favorizează dezvoltarea globală a copilului preșcolar, contribuind atât la compensarea tulburărilor de limbaj, cât și la optimizarea funcțiilor cognitive și psihomotorii. Utilizarea tehnologiilor ludice în combinație cu neurologopedia crește motivația copiilor și facilitează procesul terapeutic.

Integrarea bioenergoplastiei, a logoritmicii, a exercițiilor de interacțiune interemisferică și a tehnicilor de integrare senzorială în cadrul activităților logopedice la copiii preșcolari reprezintă o strategie eficientă pentru corectarea tulburărilor de limbaj și pentru dezvoltarea armonioasă a proceselor cognitive și psihomotorii.

Referințe bibliografice:

1. ALBULESCU, Ion; Cătălin GLAVA; Adriana Denisa MANEA și Cristian STAN. *Dezvoltarea limbajului preșcolarilor prin intermediul povestirii*. România, 2025.
2. BODEA HATEGAN, Carolina. *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București, 2021.
3. CRIȘAN, Claudia. *AAC. Noi abordări în stimularea limbajului și comunicării specifice. Tulburări din Spectrul Autismului*. România, 2021.
4. HARDALĂU, Laura. *Gimnastica fonoarticulatorie în imagini*. Exerciții distractive de logopedie. România, 2020.
5. MASSIMO, Stela; Nicole BECKAGE; Markus BREDE. *Multiplex lexical networks reveal patterns in early word acquisition in children*, 2016.
6. OLĂRESCU, Valentina. *Diagnostic, diferențiere și intervenție în tulburări neurologice de limbaj*. Chișinău, 2023.
7. ВИЗЕЛЬ, Т.Г. *Основы нейропсихологии*. Москва: АСТ, 2009.
8. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2025/03/11/neyropsihologicheskie-igry-i-uprazhneniya-v-rabote-uchitelya>
9. <http://kobozeva.ru/main/r63-uprajneniya-dlya-razvitiya-detej.html>
10. <https://vestnik.voiro>
11. <https://www.maam.ru/data>

IMPACTUL SEMIOTICII CROMATICE ASUPRA PROCESULUI EDUCAȚIONAL

**Cristina MOROZANU, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1030-6799>

Abstract: The article addresses the significance of chromatic semiotics in education, highlighting the influence of color signs on students' perception, understanding, and learning processes. It explores the role of colors in teaching materials, the design of educational environments, and the ethical implications of using color signs. Through a multidisciplinary approach, it demonstrates how colors affect the psychophysical state, such as activating creativity and improving concentration. The article proposes the use of a synesthetic teaching method, applying the Learning Pyramid to analyze color names in poetic texts. This involves various activities adapted to the special needs of students. Ultimately, it emphasizes the importance of being aware of the effects of color signs in education and the necessity of integrating this knowledge into teaching practices.

Keywords: chromatic semiotics, educational design, synesthetic teaching, learning processes.

Cercetătorul John Locke definește semiotica drept „învățătura semnelor”, sugerând că aceasta explorează modul în care mintea umană utilizează semnele pentru a înțelege realitatea și pentru a comunica cunoștințele către alți indivizi. Conform lui John Locke, semiotica implică, de asemenea, cercetarea „ideilor și cuvintelor” ca instrumente fundamentale pentru a înțelege și descrie întreaga extindere a cunoașterii umane [11, p. 330]. Semiotica semnelor cromatice joacă un rol semnificativ în mediul educațional, influențând percepția, înțelegerea și procesul de învățare al elevilor. Dintr-o perspectivă multidisciplinară, care îmbină rezultatele cercetărilor din semiotică, psihologia culorilor și neuroștiință, se pot identifica următoarele aspecte esențiale ale utilizării semnelor cromatice în educație:

- *Semnificația semnelor cromatice:* Semiotica studiază semnificațiile culturale, psihologice și sociale asociate semnelor cromatice și impactul lor asupra percepției informațiilor. De exemplu, „roșu” este frecvent asociat cu intensificarea activității cognitive și a vigilenței, însă poate genera și o stare de stres în anumite contexte. Pe de altă parte, semnul cromatic „albastru” are un efect calmant și susține procesele de concentrare pe termen lung [4];
- *Utilizarea semnelor cromatice în materialele didactice:* Studiile arată că modul în care semnele cromatice sunt integrate în manuale, prezentări și alte resurse educaționale influențează percepția elevilor asupra conținutului. *Culorile vibrante* direcționează atenția către informațiile esențiale și facilitează o înțelegere rapidă a conținutului complex, în timp ce *tonurile neutre* previn supraîncărcarea cognitivă. De asemenea, semnele cromatice contribuie la organizarea vizuală a materialelor, facilitând ierarhizarea și structurarea informațiilor pentru o navigare mai ușoară [3, pp. 118-133];
- *Designul culorilor în medii educaționale:* Semiotica semnelor cromatice este folosită și pentru a analiza designul mediilor educaționale, cum ar fi sălile de clasă, laboratoarele sau spațiile de învățare online. Alegerea corectă a culorilor pentru pereți, mobilier și alte elemente de design poate crea un mediu stimulativ și

atrăgător, care să favorizeze învățarea. Studiile arată că utilizarea culorilor calde, precum roșu, galben și portocaliu, în spațiile educaționale poate îmbunătăți performanța mentală și productivitatea [10, p. 87];

- *Etica și incluziunea cromatică*: Semiotica ia în considerare și aspectele etice ale utilizării semnelor cromatice în educație. Este esențial ca utilizarea semnelor cromatice să fie realizată în mod responsabil, pentru a evita stereotipurile culturale și a promova incluziunea. De exemplu, în instituțiile de învățământ, semnele cromatice trebuie alese astfel încât să fie accesibile și plăcute pentru toți elevii, indiferent de contextul cultural sau eventuale deficiențe vizuale [4].

Cercetările realizate de Faber Birren, specialist american în teoria culorii, consultant în design și autor prolific, a demonstrat că „anumite semne cromatice pot influența semnificativ starea psihofizică” [4, pp. 127-128]:

- *Culoarea galbenă* stimulează activitatea cerebrală, promovând gândirea rapidă și clară, fiind asociată cu starea de alertă și procesarea cognitivă intensă;
- *Culoarea roșie* este percepută ca stimulatorie și energizantă. Aceasta activează toate funcțiile corpului pe termen scurt, mărește tensiunea arterială și accelerează ritmul respirației. Cu toate acestea, utilizarea excesivă a roșului poate provoca iritații și agitație;
- *Culoarea portocalie*, tonică și energizantă, acționează similar roșului, dar într-o manieră mai blândă. Aceasta accelerează pulsul și îmbunătățește digestia, având efecte pozitive asupra tonusului general;
- *Culoarea verde* este considerată culoarea optimă din punct de vedere fiziologic, fiind cea mai familiară pentru organul vizual. Aceasta scade tensiunea arterială, dilată capilarele și calmează durerile de cap sau nevralgia. În plus, verdele susține performanțele musculo-scheletice pentru o perioadă îndelungată de timp, având un efect relaxant;
- *Culoarea albastră* are efect calmant, reducând tensiunea musculară și tensiunea arterială. De asemenea, încetinește ritmul cardiac și respirația, inhibând funcțiile sistemului fiziologic și oferind o stare generală de relaxare;
- *Culoarea violet* combină efectele roșului și albastrului, dar poate avea un impact deprimant asupra sistemului nervos, provocând o stare de inhibare emoțională.

Cercetările efectuate de Friedrich Verlag arată că „activitatea intelectuală este mai eficientă în medii iluminate cu lumină albastră sau în spații decorate în nuanțe de albastru, datorită efectului calmant și stimulant pe care această culoare îl exercită asupra creierului” [14].

Analizând Hotărârea Ministerului Sănătății din Republica Moldova nr. 21 din 29.12.2005 privind aprobarea și implementarea Regulilor și normativelor sanitaro-epidemiologice de stat „Igiena instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal” [9], putem observa că aceste norme iau în considerare impactul semioticii cromatice asupra mediului educațional. De exemplu, documentul specifică cerințele legate de utilizarea culorilor în diverse spații de învățământ:

- Atelierele trebuie să aibă utilajul vopsit în culori deschise, iar dispozitivele periculoase să fie evidențiate prin culori aprinse, precum roșu;

- Cabinele de informatică trebuie să aibă suprafețe vopsite în culori calme, cum ar fi bleu, verde-deschis sau gri-deschis, cu posibilitatea utilizării culorilor bej sau galben pentru pereți;
- Este interzisă folosirea draperiilor de culoare neagră, iar mesele trebuie să fie în nuanțe de lemn natural, bleu, verde-deschis sau gri-deschis.

De asemenea, standardele pentru iluminatul sălilor de clasă specifică utilizarea culorilor care stimulează învățarea:

- Băncile sunt recomandate a fi de culoare verde deschis sau culoarea naturală a lemnului, iar pereții și mobilierul trebuie să aibă o suprafață mată;
- Pereții claselor trebuie vopșiți în *culori calde*, cum ar fi galben sau portocaliu, pentru a crea o atmosferă prietenoasă și stimulativă, în timp ce tavanul trebuie să fie alb;
- Tabla poate fi de culoare cafeniu-închis sau verde-închis.

Aceste norme demonstrează o înțelegere profundă a *semioticii cromatice* și a impactului culorilor asupra elevilor. Culorile calde, precum galbenul sau roșul, sunt considerate culori active, deoarece ele creează o stare de veselie și dinamism, în timp ce culorile reci, precum alb, albastru sau gri, au un efect calmant, fiind denumite culori pasive [4, p. 132].

Studiile efectelor semnelor cromatice asupra comportamentului. Un studiu realizat de Harry Wohlfarth și Catharine Sam de la Universitatea din Alberta a analizat comportamentul a 14 copii cu tulburări comportamentale severe. În acest studiu, cercetătorii au schimbat culorile din mediul educațional, înlocuind nuanțele de galben și albastru cu portocaliu, alb, bej și maro, și au înlocuit lumina fluorescentă cu lumini de spectru complet. După o perioadă de observație, comportamentul agresiv al copiilor s-a diminuat considerabil. Acest fenomen s-a manifestat atât la copiii cu vedere normală, cât și la cei nevăzători, sugerând că „*energiile cromatice au un impact care depășește percepția vizuală*” [apud 5, p. 196]. O posibilă explicație este că nervul optic transmite informații despre lumină către creier, chiar și în absența vederii, declanșând eliberarea unui hormon din hipotalamus care influențează dispoziția, claritatea mentală și nivelul de energie. *Implicațiile comportamentale ale culorilor.* Artista Maria Dreznina, „practicantă a terapiei prin artă, învăța copiii să deseneze. Ea a observat că aceștia evitau să utilizeze culoare neagră în desene, copiii asociau această culoare cu noaptea: frica de moarte, orice alt lucru înfricoșător. Atunci artista a început să învețe copiii să vadă în culoarea neagră frumosul și mărinimia. Noaptea se prezenta ca miliarde de stele, de care sunt legate legende minunate. Astfel, această artistă a început să facă psihoterapie prin intermediul culorilor, ajutând copiii să scape de frici” [15, pp. 20-21].

Cytowic Richard afirmă că „Sinestezia este, în esență, o interconectare a simțurilor, în care percepția unui stimul în cadrul unui simț activează simultan și alte simțuri” [6, p. 8]. În contextul picturii, acest efect se realizează prin utilizarea inteligentă a culorilor, texturilor, compoziției și altor elemente vizuale pentru a crea o experiență multisenzorială. Mai mulți pictori celebri au integrat elemente sinestezice în lucrările lor, invitând privitorii să experimenteze mai mult decât o simplă reacție vizuală. *Vassily Kandinsky* este unul dintre cei mai renumiți artiști asociați cu sinestezia în artă. El afirma că fiecare culoare are o corespondență cu anumite *sunete muzicale*. În picturile sale,

culorile și formele sunt distribuite într-un mod care pare să sugereze un ritm sau o compoziție muzicală. De exemplu, V. Kandinsky asocia culorile *galben* și *violet* cu sunete stridente și voci înalte, în timp ce *albastrul* îl asocia cu un sunet de bas sau de violoncel [apud 11]. Lucrările sale sunt frecvent descrise ca fiind „muzicale”, deoarece încercau să sugereze sunete prin intermediul culorii.

Pe lângă designul interior și pictură, culorile influențează și muzica. Când elevii sunt expuși la muzică, ei dezvoltă imagini vizuale. Din punct de vedere fizic, culoarea și sunetul sunt unde de o anumită frecvență care afectează diferite simțuri: auzul și vederea. Muzica color este un fenomen larg răspândit astăzi.

Marele pianist și compozitor rus *Alexander Scriabin* este considerat fondatorul oficial al muzicii color. El a visat la un secret artistic universal care să schimbe lumea. A. Scriabin a creat prima lucrare muzicală originală din lume, „Prometeu”. În linia luminii „Luce” s-a referit la vizualizarea cromatică a planului tonal al lui „Prometeu”, în timp ce compozitorul s-a bazat pe propriul său sistem de corespondență tonală, mai exact „cercul de cincimi de taste – roată de culori” [15, pp. 483-505]. Sinestezia, definită ca îmbinarea senzațiilor care provin din simțuri diferite, este un procedeu literar frecvent întâlnit în poezie, utilizat pentru a intensifica impactul emoțional și estetic al textului. În literatura română, acest procedeu poate fi regăsit la diverși poeți, și este adesea folosit pentru a crea o imagine multisenzorială și o atmosferă încărcată de conotații subtile:

În poemul „Memento Mori”, Eminescu creează o sinestezie impresionantă prin asocierea elementelor auditive cu cele vizuale, utilizând figuri de stil precum personificarea și metafora. De exemplu, în versurile: „*Cântăreț e uraganul pentru lupta care arde,/ Bolta lirei lui e cerul, stâlpi de nori sunt a lui coarde./ Vânturând stelele roșii prin argintul neguros*” [8], poetul îmbină sunetele produse de uragan cu imaginea vizuală a stelelor, creând o percepție simultană a sunetului și a culorii. Această sinestezie amplifică dramatismul și dinamismul scenei, oferind o imagine complexă, în care elementele naturale devin vehicule simbolice ale emoției și luptei interioare.

George Bacovia, cunoscut pentru atmosfera decadentă și sugestivă a poeziei sale, utilizează sinestezia pentru a crea o ambianță cromatică și auditivă specifică stărilor de neliniște și melancolie. În „Nervi de primăvară”, Bacovia descrie: „*O pictură parfumată cu vibrări de violet*” [2]. Aici, sinestezia este evidentă prin alăturarea unui simț olfactiv („pictură parfumată”) cu unul vizual („vibrări de violet”), accentuând starea de confuzie și disonanță senzorială, caracteristică stării de neliniște a subiectului liric.

În poemul „Noaptea Albă” și în „La Gura Sobei”, Vasile Alecsandri folosește sinestezii pentru a reda intensitatea imaginilor și trăirilor. În „Noaptea Albă”, imaginea câmpului luminat de lună este descrisă astfel: „*Câmpul lung și lat albește/ Ca un strat de mărgărint./ Alba lună sus lucește/ Ca icoana de argint...*” [1]. Poetul combină percepțiile vizuale și tactile, prin utilizarea termenului „albește”, care sugerează o senzație de claritate vizuală, dar și de puritate, specifică materialelor precum mărgărintul și argintul. Există o multitudine de tehnologii care pot fi aplicate în procesul de incluziune școlară și acordare a suportului educațional copiilor cu CES. Totuși, ar fi necesar „să se țină cont de eficiența diferitelor strategii didactice și deciziile de promovare a unor sau altor forme de lucru cu copiii să fie argumentate. Potrivit rezultatelor unui studiu efectuat de National Training Laboratories din Maine, SUA, a fost construită așa-numita Piramidă a învățării

care arată, în expresie procentuală, însușirea de către elevi a materiei de studiu ca urmare a aplicării unor sau altor strategii”.



Figura 1. Piramida învățării [7, p. 31]

Vom aplica *Piramida Învățării* pentru a preda numele de culori în textele poetice, folosind metoda sinestezică. Fiecare nivel al piramidei conține: activitatea propusă, scop, materiale, pași și adaptări pentru incluziune. Astfel, scopul este următorul: profesorul urmărește ca elevii să recunoască, să denumească și să interpreteze semnele cromatice din textele poetice, dezvoltând asocieri sinestezice (culoare ↔ sunet ↔ mișcare ↔ textură) și creând produse proprii.

Nivel 1: Mesaj oral (5%)

- Activitate: micro-lectură introductivă. Profesorul citește cu voce expresivă un scurt poem care conține nume de culori.
- Scop: expunere inițială; profesorul întreabă „Ce culori ați auzit?” și notează răspunsurile.
- Adaptare: profesorul pune la dispoziție subtitrare/fișă sau înregistrare audio pentru elevii care au nevoie.

Nivel 2: Mesaj scris (10%)

- Activitate: lectură ghidată și evidențiere. Profesorul distribuie textul; elevii marchează cu marker fiecare nume de culoare.
- Scop: recunoaștere vizuală; profesorul oferă versiuni adaptate (font mare, audio).
- Adaptare: profesorul furnizează carduri tactile și versiuni audio pentru nevăzători.

Nivel 3: Mijloace audio-vizuale (20%)

- Activitate: video sinestezic. Profesorul proiectează un scurt video în care fiecare culoare este asociată unui motiv sonor și unei imagini.
- Scop: profesorul consolidează legătura culoare-sunet-imagine prin vizionare și discuție.
- Adaptare: profesorul oferă audio-descriere și controlează intensitatea stimulilor pentru elevii sensibili.

Nivel 4: Demonstrație (30%)

- Activitate: demonstrație de „citire sinestezică”. Profesorul recită versuri însoțite de gesturi și folosește obiecte colorate și sunete live.
- Scop: profesorul modelează conexiunile sinestezice, apoi solicită unui elev să repete.
- Adaptare: profesorul asigură suport tactil și posibilitatea repetării individuale.

Nivel 5: Discuții în grup (50%)

- Activitate: interpretare cromatică în grupuri. Profesorul împarte elevii în grupuri mici; fiecare grup primește un fragment poetic și carduri color.
- Scop: profesorul ghidează dezvoltarea argumentării și vocabularului; grupurile prezintă concluziile.
- Adaptare: profesorul atribuie roluri clare și folosește pictograme pentru structurare.

Nivel 6: Exerciții practice (75%)

- Activitate: atelier sinestezic creativ. Profesorul propune elevilor realizarea unei hărți poetice cromatice sau a unui micro-colaj cu sunete asociate.
- Scop: profesorul facilitează producerea activă și transferul creativ al semnelor cromatice.
- Adaptare: profesorul pregătește kituri tactile și unelte adaptate pentru elevii cu dificultăți motorii.

Nivel 7: Aplicare imediată (90%)

- Activitate: integrare în viața școlii. Profesorul instituie legenda cromatică în clasă: marcaje în caiete, rubrici colorate pentru feedback, „pauze cromatice”.
- Scop: profesorul urmărește automatizarea semnificațiilor și transferul funcțional.
- Adaptare: profesorul oferă alternative non-vizuale și posibilitatea personalizării legendei.

Evaluare. Profesorul aplică pre/post testuri: recunoaștere și asociere (a numelor de culori) și probe de justificare a alegerilor; utilizează rubrici de evaluare (nume de culoare/argumentare/transfer) pentru prezentările grupurilor și păstrează un jurnal reflexiv al elevilor (scris sau audio); monitorizează implicarea afectivă și frecvența utilizării legendelor în teme. Adaptări pentru elevii cu nevoi speciale: *nevăzători*: profesorul înlocuiește componentele vizuale cu tactile și audio, oferind înregistrări audio; *daltonism*: profesorul selectează palete sigure, adaugă patternuri și text pe carduri; *hipoacuzie*: profesorul furnizează transcrieri și alternative tactile/vibraționale pentru componenta sonoră; *autism / hipersensibilitate*: profesorul pregătește versiuni cu intensitate redusă și oferă rutine clare și opțiuni de retragere. Bune practici pentru profesori: afișează permanent legenda sinestezică și o explică la începutul fiecărei lecții; asigură redundanța semantică (culoare + text + simbol + tactil); pilotează metoda, colectează feedback și ajustează legenda în funcție de contextul cultural și nevoile elevilor; evită afirmații pseudo-științifice și explică limitările: se bazează pe observații și dovezi practice.

Astfel, ajungem la următoarele *concluzii*:

- Semiotica cromatică joacă un rol esențial în mediul educațional, influențând procesele de învățare;
- Semnele cromatice au semnificații culturale și psihologice care afectează percepția informațiilor;

- Utilizarea corectă a culorilor în materialele didactice îmbunătățește înțelegerea și atenția elevilor;
- Designul mediilor educaționale trebuie să țină cont de impactul culorilor asupra performanței mentale;
- Aspectele etice ale utilizării semnelor cromatice în educație sunt cruciale pentru a promova incluziunea;
- Culorile pot influența starea psihofizică a elevilor, afectând performanțele cognitive;
- Metodele sinestezice pot optimiza învățarea prin crearea de asocieri între culori, sunete și mișcări;
- Piramida Învățării oferă un cadru eficient pentru a structura activitățile didactice;
- Este necesară o abordare bazată pe dovezi în integrarea semnelor cromatice în procesul educațional.

Sperăm că prin acest articol am reușit să subliniem importanța conștientizării efectelor culorilor în educație și am reușit să oferim instrumente utile pentru profesori, promovând astfel un mediu de învățare *eficient* și *inclusiv*. Combinate, cele două componente creează un mediu educațional care nu doar că le permite tuturor elevilor să participe, dar le și oferă mari șanse de a-și atinge potențialul maxim.

Referințe bibliografice:

1. ALECSANDRI, Vasile. *Înșiră-te, Mărgărite. Poezii populare*. Chișinău: Litera, 1996. 320 p. ISBN 9975-904-025.
2. BACOVIA, George. *Opere*. Chișinău: Știința, 2022. ISBN 978-9975-85-285-2.
3. BARRETT, P.; F. DAVIES; Y. ZHANG & L. BARRETT. The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment Journal*. 2015, vol 89. Disponibil: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132315000700?via%3Dihub> [accesat 2025-09-01].
4. BIRREN, Faber. *Color and Human Response*. New York: Wiley, 2011. 176 p. ISBN 978-0471288640.
5. BRILLINGER, Fox Heather. *The Healing Way of Beauty*. New York, 2012. 264 p. ISBN 13:9781300209553.
6. CYTOWIC, Richard E. *A Union of the Senses*. Cambridge: MIT Press, 2002. 424 p. ISBN-13 978-0262032964.
7. EFTODI, Agnesia și Angela BALAN. *Educația incluzivă*. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Chișinău: Lyceum, 2016. 130 p. ISBN 978-9975-3104-9-9.
8. EMINESCU, Mihai. *Poezii*. București: Cartier, 1998. 206 p. ISBN 9975-949-43-6.
9. Hotărâre cu privire la aprobarea și implementarea Regulilor și normativelor sanitaro-epidemiologice de stat „Igienă instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal”. *Ministerul Sănătății*. 2005, nr. 21. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=79891&lang=ro [accesat 2025-08-28].
10. KOLIC, Neda. *The Sound of Yellow: Kandinsky's yellow colour in von Hartmann's and Schnittke's music*. Disponibil: <https://bibliotekanauki.pl/articles/514130> [accesat 2025-08-28].
11. LOCKE, John. *Eseu asupra intelectului omenesc*. Vol. 2. București: Ed. Științifică, 1961. 458 p.
12. PEACOCK, Kenneth. Synesthetic Perception: Alexander Scriabin's Color Hearing. *Music Perception: An interdisciplinary Journal*. 1985, Vol. 2, Nr. 4. Disponibil: <https://www.jstor.org/stable/40285315> [accesat 2025-08-28].
13. ȘIȘOVA, Tatiana. *Probleme și dificultăți în educarea copiilor*. Îndrumar pentru părinți. București: Sophia, 2012. 423 p. ISBN 978-973-136-312-7.
14. VERLAG, Friederich. *Differenzierung auf den Punkt gebracht!* Disponibil: <https://www.friedrich-verlag.de/differenzierung/differenzierung-auf-den-punkt-gebracht/> [accesat 2025-08-28].
15. ФРИЛИНГ, Г. и К. АУЭР. *Человек – цвет – пространство: Прикладная цветопсихология*. Москва, 1973. Disponibil: <https://tehne.com/library/friling-g-auer-k-chelovek-cvet-prostranstvo-prikladnayacvetopsihologiya-moskva-1973> [accesat 2025-09-02].

PERSONALIZAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE PENTRU O EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

*Tatiana PAVLOV, profesoară,
IP Centrul de Excelență în Construcții, Chișinău, Republica Moldova*

Abstract: *Inclusive education represents both a pedagogical philosophy and a professional responsibility, aimed at valuing diversity and ensuring equitable access to learning. This paper explores the theoretical foundations and practical applications of activity personalization in the teaching of Romanian language and literature, focusing on the specific competencies of the discipline. Through a comparative analysis of traditional and inclusive strategies, complemented by models based on Howard Gardner's theory of multiple intelligences, the study demonstrates how inclusive approaches can enhance learning outcomes and foster a climate of equity and respect in schools. The practical section includes comparative tables and examples of student-created products, highlighting the potential of personalization as a means of integrating all learners into the educational process.*

Keywords: *inclusive education, personalization, differentiation, individualization, skills.*

Școala reprezintă un spațiu în care se intersectează povești de viață diverse, iar fiecare experiență individuală contribuie la conturarea unei narațiuni colective despre ce înseamnă să înveți și să te formezi ca membru al unei comunități. Din această perspectivă, spațiul școlar devine o experiență comună de învățare, în care rolul educației depășește simpla transmitere a cunoștințelor, orientându-se spre construirea de punți între aceste povești de viață. Astfel, școala are misiunea de a le oferi tuturor elevilor oportunitatea de a se simți ascultați, valorizați și sprijiniți. Fiecare copil trebuie privit ca un elev cu drepturi, cu valoare intrinsecă și cu potențial propriu de dezvoltare. Pornind de la această premisă, se conturează necesitatea unei forme de educație capabile să răspundă diversității – educația incluzivă.

Educația incluzivă urmărește, în primul rând, asigurarea șanselor egale pentru toți elevii, prin adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitățile fiecăruia. Mai mult decât atât, educația incluzivă nu lasă pe nimeni în urmă, întrucât se concentrează pe respectarea demnității și a drepturilor fiecărui copil, indiferent de diferențele individuale. Prin urmare, educația incluzivă trebuie orientată spre valorizarea diversității și garantarea accesului egal la învățare. În acest sens, educația incluzivă presupune recunoașterea unicității fiecărui elev și transformarea diversității într-o resursă pentru procesul educativ.

Conform UNESCO, educația incluzivă este definită drept „procesul de adresare și răspuns la diversitatea nevoilor tuturor elevilor prin creșterea participării la învățare, cultură și comunitate și reducerea excluderii în educație” [15]. În același sens, Ainscow descrie incluziunea ca pe un proces continuu de „eliminarea barierelor în învățare și participare” [1]. Mai mult decât atât, Florian și Black-Hawkins subliniază că incluziunea nu se rezumă la integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), ci trebuie înțeleasă ca o viziune educațională ce valorizează diversitatea ca resursă de dezvoltare pentru întreaga comunitate școlară [9]. Totuși, fiecare educabil „seamănă cu toți, seamănă cu unii și nu seamănă cu nimeni” [8, p. 73], ceea ce evidențiază complexitatea și unicitatea ființei umane. Această realitate impune adaptarea procesului de predare-învățare la particularitățile fiecărui elev, ținând cont de diversitatea stilurilor de învățare,

a ritmurilor de progres și a nevoilor individuale, prin urmare, selecția conținuturilor, proiectarea și aplicarea strategiilor didactice incluzive rămâne a fi o condiție esențială în vederea valorificării predispozițiilor native și a sprijinirii dezvoltării armonioase a fiecărui elev [10]. Astfel, actul educațional devine un demers flexibil și personalizat, capabil să valorifice atât ceea ce îi apropie, cât și ceea ce îi diferențiază pe elevi.

În acest context, personalizarea activităților didactice nu este doar o opțiune metodologică, ci o responsabilitate profesională. Ea vizează adaptarea conținuturilor, strategiilor și evaluării la particularitățile fiecărui elev, având în centru ideea de echitate și acces real la învățare. Tomlinson afirmă că „diferențierea și personalizarea sunt cheile unui demers educațional echitabil și eficient” [14]. Conceptul de *învățare diferențiată* introdus de aceasta este fundamentat pe ideea că învățarea devine eficientă atunci când elevii primesc sarcini diferențiate în funcție de nivel, interese și stil cognitiv.

Conceptul de învățare diferențiată, introdus de aceasta, are la bază premisa că procesul educațional devine cu adevărat eficient atunci când elevii sunt puși în situația de a rezolva sarcini adaptate nivelului lor de pregătire, intereselor personale și stilului cognitiv propriu. Prin urmare, diferențierea presupune o abordare flexibilă și personalizată, menită să valorifice potențialul fiecărui elev și să favorizeze progresul individual în cadrul unui proces de învățare incluziv și echitabil. În acest context, personalizarea activităților didactice la disciplina Limba și literatura română nu mai este doar o opțiune, ci o condiție fundamentală, întrucât asigură integrarea unor strategii flexibile de predare-învățare, utilizarea unor resurse variate și aplicarea unor forme de evaluare diferențiate. Prin urmare, acest demers contribuie nu doar la respectarea diversității elevilor, ci și la dezvoltarea autentică și echitabilă a competențelor specifice disciplinei, favorizând totodată implicarea activă și responsabilă a fiecărui elev în procesul educațional.

În legătură cu această perspectivă, curriculumul la Limba și literatura română urmărește dezvoltarea a șase competențe specifice, fiecare dintre acestea având un impact major asupra formării elevului atât ca subiect activ al propriei învățări, cât și ca membru responsabil al comunității. Astfel, prin competența CS1, se vizează exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context european și global, prin cultivarea empatiei și a deschiderii față de diversitatea lingvistică și culturală; competența CS2 urmărește racordarea discursului la diverse situații de comunicare personală și publică, printr-o atitudine constructivă și binevoitoare; competența CS3 are în vedere lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, prin dezvoltarea gândirii critice și prin asumarea valorilor naționale și general-umane; competența CS4 privește producerea textelor scrise de tipuri diferite și pe suporturi variate, prin manifestarea autonomiei lingvistice și a originalității; competența CS5 se referă la aplicarea normelor limbii române literare (gramaticale, ortografice, punctuaționale și stilistice) în exprimarea orală și scrisă, prin cultivarea discernământului și a culturii lingvistice; competența CS6 presupune valorificarea experiențelor lingvistice și de lectură în vederea dezvoltării personale pe parcursul vieții, prin asumarea unor repere axiologice și estetice. Prin urmare, fiecare dintre aceste competențe contribuie în mod esențial la formarea unui tânăr capabil să comunice eficient, să gândească critic și să se raporteze responsabil la valorile culturale și sociale, iar personalizarea activităților didactice devine un instrument indispensabil pentru atingerea acestor competențe, în acest mod, fiecare elev are șansa de a progresa

în ritmul său și de a-și valorifica potențialul. Competența specifică nr. 1 – exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context european și global, cu empatie și deschidere față de diversitate – capătă valențe noi în cadrul abordării incluzive și personalizate. Dacă activitățile tradiționale erau centrate mai ales pe transmiterea și consolidarea cunoștințelor, în prezent acestea sunt completate și îmbogățite prin strategii didactice flexibile, care încurajează reflecția personală, dialogul intercultural și cooperarea între elevi.

Astfel, personalizarea activităților la Limba și literatura română transformă formarea identității lingvistice și culturale într-un proces dinamic și interactiv, în care elevii învață să își afirme apartenența culturală, să valorifice experiențele proprii și să construiască punți de înțelegere și solidaritate, pregătindu-se să devină cetățeni responsabili.

Tabelul 1. Activități tradiționale și adaptate incluziv pentru CS1

Activități tradiționale	Activități adaptate incluziv	Strategii utilizate	Produce educaționale
Redactarea unei compuneri despre „Cine sunt eu?”	Crearea unei prezentări multimedia (colaj de imagini, voce, simboluri culturale) despre „Identitatea mea”	Învățare prin proiect, storytelling vizual	Portofoliu digital al identității
Discuții frontale despre tradițiile românești	Ateliere interculturale în care fiecare elev prezintă o tradiție din cultura proprie	Învățare colaborativă, schimb de experiențe	Poster colectiv „Tradițiile noastre”

Astfel, activitățile didactice personalizate nu mai sunt simple exerciții orale standardizate, ci contexte autentice, interactive și colaborative, care permit fiecărui elev să contribuie în funcție de potențialul său, să fie ascultat și valorizat, iar interacțiunea să promoveze cooperarea și respectul reciproc.

După cum se evidențiază și în Tabelul 2, accentul nu mai cade pe simple exerciții orale standardizate, ci se deplasează către contexte autentice, interactive și colaborative, care stimulează participarea reală a tuturor elevilor. Situațiile de comunicare sunt gândite astfel încât fiecare copil să poată contribui în funcție de potențialul său, să fie ascultat și valorizat, iar interacțiunea să favorizeze cooperarea, respectul reciproc și deschiderea față de diferențele de opinie. Din această perspectivă, competența specifică nr. 2 – *Racordarea discursului la diverse situații de comunicare personală și publică, printr-o atitudine constructivă și binevoitoare* – capătă o dimensiune socială și etică profundă: nu se reduce la corectitudinea lingvistică, ci implică și formarea unor comportamente comunicative responsabile, bazate pe respect, cooperare și solidaritate.

Tabelul 2. Activități tradiționale și adaptate incluziv pentru CS2

Activitate tradițională	Activitate adaptată incluziv	Strategie utilizată	Produs realizat de elevi
Prezentare orală în clasă	Joc de roluri, dialoguri simulate pe teme cotidiene	Învățare prin simulare	Înregistrări audio cu dialoguri
Redactarea unei scrisori	Realizarea unei scrisori digitale, cu imagini și emoticoane	Integrare TIC	Scrisoare multimedia

Lectura, în context incluziv, trebuie să răspundă diferitelor stiluri de învățare și niveluri de înțelegere. Așa cum se evidențiază și în Tabelul 3, diversificarea sarcinilor prin strategii diferențiate și prin utilizarea resurselor multimodale (texte scrise, materiale audio, adaptări vizuale, suporturi digitale interactive) asigură accesibilitatea și relevanța procesului de lectură pentru toți elevii. În acest mod, fiecare elev găsește un punct de contact cu textul, indiferent de ritmul sau stilul său de învățare. Prin urmare, competența specifică CS3 – *lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general-umane* – capătă o valoare formativă majoră atunci când este susținută de practici incluzive și diferențiate. Ea nu doar dezvoltă capacitățile cognitive ale elevilor, ci și contribuie la formarea lor ca indivizi reflexivi, responsabili și conectați la patrimoniul cultural și moral al comunității din care fac parte.

Tabelul 3. Activități tradiționale și adaptate incluziv pentru CS3

Activitate tradițională	Activitate adaptată incluziv	Strategie utilizată	Produs realizat de elevi
Lectură și comentariu de text	Lectură în grupuri mixte, adaptată nivelului de competență	Colaborare și sprijin reciproc	Poster colectiv cu idei principale
Analiză literară scrisă	Povestirea textului prin benzi desenate	Vizualizare creativă	Bandă desenată digitală

Personalizarea sarcinilor de scriere presupune adaptarea tipului de suport și a nivelului de complexitate, astfel încât fiecare elev să poată produce texte autentice și creative, conform propriilor resurse. După cum este ilustrat în Tabelul 4, fiecare elev are posibilitatea de a se exprima în scris conform propriilor resurse și interese, fiind stimulat să producă texte autentice și creative. Această abordare sprijină dezvoltarea competenței specifice CS4 – *producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom și originalitate*. Astfel, personalizarea nu doar facilitează accesul elevilor la activitatea de scriere, ci și creează un cadru în care autonomia lingvistică și creativitatea pot fi cultivate în mod constant. Elevul trece de la simplul exercițiu de redactare la o veritabilă experiență de construire a sensului, în care scrierea devine atât un instrument de învățare, cât și o expresie a identității sale.

Tabelul 4. Activități tradiționale și adaptate incluziv pentru CS4

Activități tradiționale	Activități adaptate incluziv	Strategii utilizate	Produse educaționale
Redactarea unei scrisori clasice	Crearea unui mesaj digital (email, chat educațional, card electronic)	Scriere colaborativă, TIC	Portofoliu digital de scriere
Compunere narativă cu temă fixă	Povestire colectivă construită pe imagini succesive	Storytelling colaborativ	Poveste ilustrată a clasei

Conform Tabelului 5, competența specifică CS5 – aplicarea normelor limbii române literare în exprimarea orală și scrisă, demonstrând discernământ și cultură lingvistică – capătă noi valențe în abordarea incluzivă. În locul exercițiilor formale și rigide, activitățile devin interactive, aplicative și diferențiate, astfel încât regulile limbii sunt interiorizate și aplicate în contexte autentice de comunicare.

Astfel, competența CS5, abordată prin personalizare și educație incluzivă, nu doar că asigură corectitudinea limbajului, ci și dezvoltă o atitudine pozitivă față de limbă, văzută ca patrimoniu cultural și resursă pentru exprimarea creativă și responsabilă.

Tabelul 5. Activități tradiționale și adaptate incluziv pentru CS5

Activități tradiționale	Activități adaptate incluziv	Strategii utilizate	Produse educaționale
Exerciții scrise de completare a lacunelor	Jocuri digitale de corectare a greșelilor (quiz-uri online, aplicații)	Gamificare, TIC	Test interactiv online
Dictare clasică	Dictare creativă: fiecare elev adaugă o propoziție într-un text comun	Învățare prin cooperare	Text colectiv corectat

În cadrul disciplinei Limba și literatura română, competența specifică CS5 presupune ca elevii să extragă sensuri relevante din texte, să le raporteze la propriile experiențe și să le utilizeze pentru reflecție și creștere personală. În același timp, dezvoltarea interesului axiologic și estetic formează cititori autonomi, capabili să aprecieze frumosul, să exprime emoții și să își asume responsabilitatea propriei evoluții culturale și spirituale. Pentru a fi accesibilă tuturor elevilor, această competență necesită o abordare incluzivă și personalizată, care valorifică diversitatea stilurilor de învățare și a experiențelor individuale. Astfel, lecturile devin pentru elevi o experiență de viață și o resursă de dezvoltare personală, oferind fiecărui copil șansa de a învăța și a se exprima în funcție de propriile ritmuri, abilități și stiluri de învățare.

Tabelul 6. Activități tradiționale și adaptate incluziv pentru CS6

Activități tradiționale	Activități adaptate incluziv	Strategii utilizate	Produse educaționale
Rezumat scris al unei lecturi	Crearea unei recenzii video sau podcast personal despre carte	Învățare prin media, TIC	Recenzie digitală
Discuție frontală despre rolul lecturii	Club de lectură incluziv, cu partajarea de experiențe personale	Învățare prin colaborare	Blog colectiv al clasei „Cărțile noastre”

Aplicarea principiilor incluzive în predarea limbii și literaturii române arată că personalizarea nu reduce exigențele educaționale, ci multiplică oportunitățile de învățare și acces la cunoaștere. Tabelele comparative au demonstrat că fiecare competență specifică disciplinei poate fi atinsă printr-o diversitate de strategii, metode și produse finale create de elevi. Abordarea incluzivă în predarea limbii și literaturii române demonstrează că dezvoltarea competențelor specifice nu poate fi realizată decât prin respectarea diversității elevilor și prin valorificarea potențialului fiecăruia. Personalizarea activităților didactice – prin adaptarea conținuturilor, a strategiilor și a evaluărilor – asigură acces echitabil la învățare, transformând fiecare elev într-un participant activ și valoros al procesului educațional. Astfel, competențele vizate de curriculum – de la exprimarea identității lingvistice și culturale, până la lectura critică, producerea de texte, aplicarea normelor limbii și valorificarea experiențelor de lectură – se formează într-un cadru educațional care nu lasă pe nimeni în urmă.

Un cadru conceptual frecvent utilizat în personalizarea învățării îl reprezintă și teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner, care contestă viziunea tradițională asupra inteligenței ca entitate unitară. Gardner propune existența mai multor forme de inteligență – lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, kinestezică, muzicală, interpersonală, intrapersonală și naturalistă. Din perspectivă educațională, această teorie reprezintă o altă modalitate eficientă de personalizare a procesului educațional, care constă în adaptarea demersului instructiv la particularitățile individuale ale elevilor, prin planificarea și realizarea unui parcurs didactic diferențiat și individualizat. Howard Gardner,

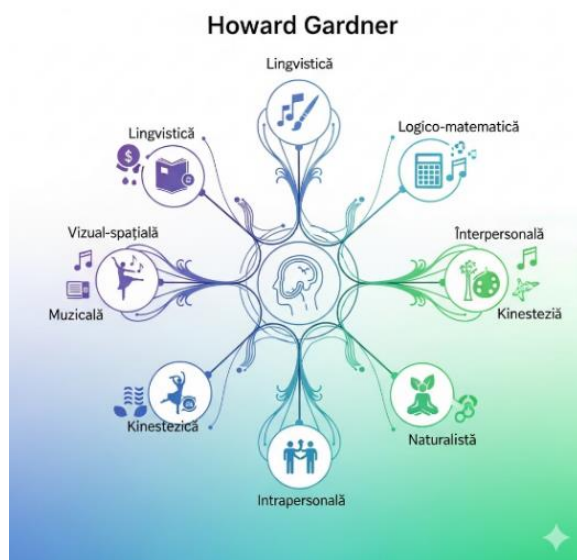


Figura 1. Teoria inteligențelor multiple (Howard Gardner)

în lucrarea sa *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, susține că intelectul uman este multiplu și că fiecare individ reprezintă o „colecție de inteligențe”, capacitatea cognitivă a unui elev fiind mai fidel descrisă printr-un set de abilități sau deprinderi mentale distincte, denumite inteligențe multiple [10, p. 15].

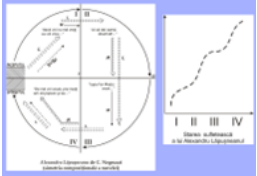
Astfel, abordarea procesului didactic din perspectiva inteligențelor multiple presupune individualizarea traseului curricular prin activități, materiale și strategii adaptate la cerințele și nevoile fiecărui elev. Inteligențele multiple pot fi înțelese ca moduri diferite de a învăța, prin care elevii accesează și procesează informația într-un mod optim. Aplicarea teoriei inteligențelor multiple în demersul didactic presupune *adaptarea* activității didactice, sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al strategiilor didactice la particularitățile educabililor și la tipurile de individualități [12, p. 95].

În acest context, profesorul va reuși să realizeze activități care să stimuleze o învățare conștientă, activă și atractivă, valorificând potențialul intelectual al fiecărui subiect educațional. Astfel, elevul devine agent activ al propriului proces de învățare: explorează, comunică, cooperează și își dezvoltă inițiativa și preocuparea pentru cunoaștere [5, p. 14].

Prin această abordare, procesul de predare lecțiilor de limba și literatura română devine flexibil, centrat pe elev și capabil să valorifice unicitatea fiecărei persoane, consolidând astfel principiile educației incluzive. Așadar, personalizarea învățării prin prisma inteligențelor multiple urmărește incluziunea elevilor CES și valorizarea diferențelor individuale. Activitățile sunt concepute astfel încât fiecare elev, indiferent de nivelul său de competență, să poată participa activ, să-și valorizeze punctele forte și să genereze produse concrete și creative.

Rezultatele elevilor – povești ilustrate, hărți conceptuale, înregistrări audio/video, portofolii sau colaje – reflectă diversitatea stilurilor de învățare și oferă cadrul pentru evaluarea formativă și diferențiată, adaptată nevoilor și potențialului fiecărui copil.

Tabelul 7. Personalizarea prin teoria inteligențelor multiple (H. Gardner)

Activitate adaptată incluziv	Strategie	Produs creat de elevi
Lingvistică		
Redactarea unui text descriptiv sau a unei scurte povești folosind cuvinte simple, imagini suport, dicționar vizual	Suport vizual, scriere asistată, predare explicativă individualizată	
Logico-matematică		
Analiza structurii unui text literar prin organizarea ideilor în scheme, hărți conceptuale, cu suport digital	Colaborare în grupuri mici, ghidare pas cu pas, utilizarea aplicațiilor interactive	
Vizual-spațială		
Ilustrarea unei scene din textul literar sau realizarea unui storyboard al unei povești	Materiale tactile, imagini, șabloane, suport digital	
Muzicală		
Crearea unei poezii sau a unui text literar cu ritm sau melodie, acompaniament simplu cu instrumente sau aplicații digitale	Activități de grup, integrarea muzicii și a ritmului, adaptarea la abilități individuale	
Kinestezică / corporală		
Reprezentarea unei scene sau a unui fragment literar prin pantomimă, teatru scurt sau role-play	Activitate de grup, adaptare a mișcărilor la abilitățile fizice ale elevilor, role-play simplificat	
Interpersonală		
Dezbateri simplificată, dialog ghidat sau joc de rol pe tema unei povești sau personaje	Grupuri mixte, roluri adaptate, suport vizual și verbal pentru orientare	
Intrapersonală		
Jurnal de lectură sau reflecție asupra unui text, cu suport vizual sau șabloane de scriere	Portofoliu individual adaptat, ghidare pentru structurarea ideilor	
Naturalistă		
Alegerea unui text literar legat de natură și crearea unui eseu / colaj ilustrativ cu elemente vizuale și fotografii	Adaptare la resurse disponibile, suport vizual și tactil, explicații ghidate	Eseu ilustrat cu fotografii, colaj cu elemente naturale sau prezentare digitală

Tabelul prezintă o variantă concretă de personalizare a activităților didactice prin prisma inteligențelor multiple, evidențiind modul în care fiecare elev poate accesa procesul de învățare prin canalul care îi valorifică punctele forte. Activitățile adaptate oferă alternative incluzive față de metodele tradiționale, integrând resurse digitale, creativitate, colaborare și reflecție personală.

Produsele finale realizate de elevi reflectă autonomia, implicarea activă și diversitatea modurilor de exprimare, consolidând competențele specifice disciplinei Limba și literatura română într-o manieră incluzivă. Personalizarea activităților didactice devine astfel o expresie a respectului pentru unicitatea fiecărui elev și o responsabilitate profesională a cadrelor didactice. Într-o lume marcată de diversitate, școala incluzivă rămâne spațiul unde se construiește coeziunea socială, iar educația devine un drept efectiv, nu doar declarat.

Astfel, personalizarea devine nu doar un instrument pedagogic, ci o expresie a responsabilității etice și profesionale a cadrelor didactice. Ea presupune creativitate, flexibilitate și deschidere spre dialog, fiind fundamentată pe convingerea că fiecare elev are dreptul la o educație de calitate și la afirmarea propriei identități, ca ființă unică și irepetabilă.

Referințe bibliografice:

1. AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 2025, nr.6(2), pp. 109-124.
2. BERNAT, Simona-Elena. Diversitatea în învățare și modalități de a răspunde acesteia prin predare. *Școala reflexivă*. 2005, vol. 2, nr.1(4).
3. BOOTH, T. și M. AINSCOW. Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli. Ediția a treia, revizuită și extinsă. Chișinău.
4. CARTALEANU, T. și A. GHICOV. *Predare interactivă centrată pe elev*. Ghid pentru profesori, 2012.
5. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002.
6. CHIPRIAN, C. și L. CIUPERCA. *Soluții didactice alternative*. Iași: Spiru Haret, 2006.
7. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Tradițional și modern*. Iași: Polirom, 2017.
8. *Curriculum național la limba și literatura română*, clasele a X-a – a XII-a. Chișinău: Știința, 2019.
9. FLORIAN, L. și K. BLACK-HAWKINS. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011, nr. 37(5), pp. 813-828.
10. GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The theory in practice* (Inteligențe multiple: teoria în practică), Basic Books. New York, București: Sigma, 2006.
11. IUCU, R. *Managementul clasei și al instruirii*. București: Polirom, 2015.
12. MARICA, S. *Tratarea diferențiată a elevilor din ciclul primar*. Lucrare metodică științifică. Brăila: Sf. Ierarh Nicolae, 2010.
13. PASCARU, D. Individualizarea și diferențierea – parte componentă a învățământului postmodern. In: *Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate*: conferința științifică internațională. Chișinău: USM, 2013.
14. TOMLINSON, C.A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD, 2014.
15. UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO, 2009. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> [accesat 2025-09-25].
16. VLĂSCEANU, L. *Educația incluzivă – politici, practici, perspective*. Iași: Polirom, 2018.

ASPECTE DE RECUPERARE A DISGRAFIEI LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

**Maria PERETEATCU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7108-9485>

Abstract: *The article provides a synthesis of the main relevant studies and theories in the field of language, and the psycho-pedagogical bases of the process of recovery of written language disorders have been determined. The article analyzes the theoretical models of the cognitive mechanisms of writing-reading and the psycho-pedagogical aspects of writing in children. In more detail, the methods of training reading-writing skills in primary school and the program for the recovery of reading-writing disorders in primary school students are presented.*

Keywords: *language, dysgraphia, dyslexic-dysgraphia, the activity of preventing and correcting writing disorders, dyslexic-dysgraphia itself, evolutive dyslexic-dysgraphia, space dyslexic-dysgraphia, pure dyslexic-dysgraphia, compulsion dyslexic-dysgraphia, linear dyslexic-dysgraphia.*

Înțelegerea cuvintelor antrenează toate procesele psihice, dar cu precădere percepții și reprezentări bogate și corecte, memoria semantică, gândirea, iar rostirea și scrisul implică priceperi motorii foarte complexe, o conduită atentă și voluntară, stări afective intense. Este de la sine înțeles că orice tulburare în sfera limbajului atrage modificări în dezvoltarea celorlalte funcții și procese psihice, alterând întreaga personalitate a elevului. Scrisul este o activitate complexă, de aceea metodele și procedeele de însușire corectă trebuie să fie diversificate, folosind în același timp metode kinestezice, fonomimice, de percepție vizuală, lingvistice, etc. [13]. Din punct de vedere psihopedagogic multe din greșelile scris-cititului la școlarul mic se produc în limitele normalului, în cadrul școlarizării. Dacă ele se prelungesc și în clasele următoare sunt considerate dislexii-disgrafii și presupun intervenția specializată a logopedului.

Printre dificultățile cele mai frecvente întâlnite la vârsta școlară mică se pot aminti: dificultăți în realizarea grafică a literelor; dificultăți în corelarea complexului sonor cu simbolul grafic; omisiuni de litere, elemente grafice, silabe, finale de cuvânt, diftongi și chiar cuvinte; substituiri de litere, silabe, cuvinte; adăugiri de litere, silabe, cuvinte; inversiuni de litere, silabe, cuvinte; contopiri și comprimări de cuvinte; nerespectarea regulilor gramaticale.

Optimizarea activităților instructiv-educative se referă la alegerea variantei celei mai bune pentru a obține cu resurse minime o eficiență maximă. Tratarea individualizată a elevului îi ușurează acestuia realizarea unor sarcini școlare independent de colegii lui, ajutat mai mult sau mai puțin de învățător. Reușita în rezolvarea acestor sarcini are efect benefic asupra personalității elevului, prin creșterea încrederii în forțele proprii, prin decon condiționarea sa față de actul învățării.

Abordând învățarea scris-cititului, cu accent pe scriere, putem evidenția capacitățile de o mare finețe, de ordin instrumental, care intervin în adaptarea individuală. Se pot oferi astfel, nu numai soluții practice de evaluare, intervenție timpurie și eficientă, dar și o deschidere către înțelegerea mecanismelor de implicare a capacităților de învățare generală și specifică, în vederea unei integrări optime școlare, a unei categorii cât mai largi de copii. Cititul și scrisul sunt instrumente intelectuale de care omul se

folosește toată viața. [1]. Pentru ciclul primar familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii intelectuale, în primul rând cu cititul și scrisul, constituie conținutul esențial al întregii sale activități, funcția sa de bază. De felul în care elevii și-au însușit în ciclul primar cititul și scrierea depinde în cel mai înalt grad randamentul școlar și prevenirea rămânerii în urmă la învățătură.

Este cunoscut faptul că în clasele primare, cititorii buni sunt, în cele mai multe cazuri, buni și la celelalte obiecte de învățământ. Dimpotrivă, elevii care nu realizează actul citirii la nivelul corespunzător sunt predispuși insucceselor și la celelalte discipline școlare. Însușirea cititului și scrisului contribuie la activizarea operațiilor intelectuale, dezvoltă spiritul critic, imaginația, memoria. Actul lexic constituie o activitate complexă care solicită mecanisme auditive, vizuale, senzorio-motorii, de organizare și structurare spațio-temporală, de înțelegere a semnificațiilor simbolurilor codificate de societate. Cititul și scrisul dezvoltă vocabularul, înțelegerea conceptelor exprimate prin cuvinte, raționamente verbale, recunoașterea specificului obiectelor, simbolurilor, cuvintelor, identificarea lor, înțelegerea unui semn, sunet, structuri reprezentând un obiect sau o idee. Experții internaționali în domeniu lansează în 1968, sub egida „Word Federation of Neurology” o definiție operațională a dislexiei pe care o consideră „tulburare de învățare a citirii, manifestată în ciuda unui intelect normal și în absența unor deficiențe senzoriale, a unei instrucții școlare inadecvate sau a unui mediu socio-cultural deprivant, consecință a unei perturbări a aptitudinilor cognitive fundamentale, de origine constituțională.” [14]. Analizând complexitatea tulburărilor limbajului scris cercetătorii români E. Verza și C. Păunescu [8, 12] subliniază că semnul grafic care transpune elementul sonor al limbii este fonemul. Recunoașterea semnelor grafice și atribuirea unui sens, prin înțelegerea conținutului se realizează prin citire. Nu se poate trasa o linie de demarcație între scriere și citire deoarece în procesul instructiv ele se învață împreună, scrierea nu se poate însuși în afara citirii.

Dislexo-disgrafia, în viziunea lui P. Popescu-Neveanu, este o perturbare a învățării citirii și a scrierii, manifestată prin:

- confuzii, inversiuni, adăugiri și substituiri de litere, cuvinte și chiar sintagme;
- neregularizarea desenului literelor și dispunerea lor anarhică în pagină;
- neînțelegerea completă a celor citite sau scrise;
- lipsa de coerență logică a ideilor în scris [7].

Clasificarea completă a manifestărilor dislexo-disgrafice o realizează Emil Verza:

- dislexo-disgrafia propriu-zisă;
- dislexo-disgrafia de evoluție;
- dislexo-disgrafia spațială;
- dislexo-disgrafia pură;
- dislexo-disgrafia motrică;
- dislexo-disgrafia lineară [11].

Diversitatea formelor dislexico-grafice este corelată cu diversitatea factorilor etiologici și cu particularitățile unor procese psihice.

Dislexo-disgrafia propriu-zisă constă în incapacitatea subiecților de a efectua legătura dintre simboluri și grafeme, dintre sunetele auzite și literele scrise, ei pot scrie o altă literă decât sunetul auzit sau vizualizat.

Dislexo-disgrafia de evoluție se caracterizează prin incapacitatea subiecților de a-și forma deprinderea de scris-citit și de a înțelege simbolurile grafice, cât și prin prezența omisiunilor, substituirilor, inversiunilor și adăugirilor de litere, cât și de cuvinte în propoziții.

Dislexo-disgrafia spațială prezintă următoarele aspecte specifice:

- scrierea și citirea pe diagonala paginii;
- imposibilitatea de a menține linie dreaptă;
- despărțirea incorectă în silabe a cuvintelor ce conțin consoane.

Dislexo-disgrafia pură se manifestă în asociere cu alte handicapuri, fiind întâlnită în cadrul tabloului patologic al afaziei sau al alaliei.

Dislexo-disgrafia motrică apare din cauza tulburărilor de motricitate și duce la un scris ilizibil, neglijent, tremurat, tensionat, rigid, cu prezența unor dificultăți de înțelegere la nivelul citit-scrisului. *Dislexo-disgrafia lineară* se manifestă prin incapacitatea de a trece de la un rând la altul și prin organizarea defectuoasă a paginii (sărirea peste unele spații, lăsându-le libere pe altele) [11].

Dincolo de clasificările dificultăților de tip dislexico-disgrafic au fost evidențiate și tipologii ale subiecților care prezintă în anumite limite tulburări de scris-citit. În privința gradului de conștientizare a afecțiunii s-au diferențiat următoarele tipuri:

- elevi care nu conștientizează nici deficiențele lor nici ale altora;
- elevi care sesizează deficiențele la alții dar nu și pe ale lor;
- elevi care sesizează atât deficiențele proprii cât și pe ale altora, dar pe care nu le pot remedia singuri;
- elevi care sesizează atât deficiențele proprii cât și pe ale altora și fac progrese chiar și singuri fiind foarte receptivi și la terapia logopedică acordată.

J. Ajuriaguerra după criteriul manifestărilor temperamentale-performanțiale descrie cinci grupe de dislexico-disgrafici:

- *grupa I – grupa rigizilor*: scris îngust, colțuros, chinuit;
- *grupa II – grupa astenicilor*: grafism lent, neglijent, lăbărțat;
- *grupa III – grupa impulsivilor*: traseu rapid, precipitat, lipsit de organizare și fermitate;
- *grupa IV – grupa neîndemânaticilor*: calitate slabă, ezitantă a traseului, multe retușuri, hipermetrie;
- *grupa V – grupa lenților*: scriere înaltă, trăsături tremurate, ezitante [1].

Tulburări minore de scris-citit pot apărea și-n lipsa oricăror tulburări de vorbire fapt ce are loc în cazul școlarilor cu dificultăți de învățare.

O clasificare a tulburărilor de limbaj este cea elaborată de E. Verza (1982), [10], clasificare care ține seama de mai multe criterii în același timp: anatomo-fiziologic, lingvistic, etiologic, simptomatologie și psihologic, potrivit căreia există:

- tulburări ale pronunției (dislalie, rinolalie, dizartrie);
- tulburări de ritm și fluentă a vorbirii (bâlbaiala, logonevroza, tahilalia, bradilalia, aftongia, tulburări pe baza de coree);
- tulburări de voce (afonia, disfonia, fonostenia);
- tulburări ale limbajului citit-scris (tulburări totale - agrafia și alexia și tulburări parțiale – disgrafia și dislexia);
- tulburări polimorfe de limbaj (afazia, alalia);

- tulburări de dezvoltare a limbajului (mutismul psihogen și retardul sau întârzierea în dezvoltarea generală a vorbirii);
- tulburări ale limbajului bazate pe disfuncții psihice (dislogii, ecolalii, jargonofazii, bradifazii).

De-a lungul timpului, pe parcursul cercetărilor exploratorii au fost întreprinse nenumărate studii care au analizat limbajul oral și scris și au încercat să explice mecanismele de bază ale învățării scris-cititului. Cele mai importante modele teoretice explicative ale achiziției limbajului scris sunt descrise în continuare.

Modelele cognitive au fost propuse de psihologii cognitiști la începutul anilor '70. Ei au încercat să înțeleagă originea și modul de funcționare manifestate de un anumit subiect, mecanismele și operațiile mintale implicate.

Modelul psiholingvistic propus de J. Mettelus și L. Lichteim (1996) încearcă să divizeze în mai multe etape activitatea de lectură a unui cuvânt în operații succesive strict necesare. Se ajunge astfel la stabilirea unor căi ce au rolul de-a reprezenta zone anatomice și a unor căi de conexiune implicate în activitatea de lecturare. În schema propusă de L. Lichteim (1990) apar centrii de elaborare a conceptelor (reprezentări auditive ale cuvintelor, reprezentări motrice ale cuvintelor, reprezentări vizuale ale cuvintelor, căile aferente acustice și de articulare). Autorul este interesat să cunoască unde se găsește granița dintre limbajul scris și cel oral, în timp ce Wernicke (1977) consideră limbajul scris tributar limbajului oral. Langdon (1897) pretinde că lectura se poate realiza fără a se recurge la reprezentările specifice limbajului oral. Curentul asociaționist propune un model psiholingvistic de articulare și înțelegerea limbajului care are rolul de a stabili diferite niveluri și căi sau procese ce permit trecerea de la un nivel de reprezentare la altul: calea alfa pentru activitatea de lectură cu voce tare, calea beta permite subiectului care a identificat o unitate lexicală să pornească de la componentele ortografice pentru a ajunge la forma fonologică fără să acceadă la o reprezentare semnatică. Subiectul analizează componentele constructive ale cuvântului, identifică direct forma fonologică fără a recurge la vreun lexic fonologic de ieșire. În dislexia semnatică, copilul reușește să citească corect toate cuvintele propuse, dar comprehensiunea lor este lacunară sau nulă. Lezarea căii alfa care leagă reprezentarea lexicosemnatică de reprezentarea lexico-ortografică și lexico-fonologică blochează înțelegerea cuvintelor citite. În cazul dislexiei fonologice copilul reușește să citească cuvintele, dar nu reușește să redea cuvinte noi după modelul psiholingvistic al lecturii, fiind afectată calea gamma care permite conversia grafem-fonem [13].

Modelele neuro-anatomice și funcționale propuse de Geschwind în 1965 identifică diferite zone cerebrale implicate în actul scris-cititului. Autorul consideră că informațiile scrise ajung mai întâi la nivelul ariilor primare, de unde converg spre arii asociative vizuale ale emisferei drepte, ca apoi să fie preluate de girusul angular stâng – placa turnantă între sistemul vizual și ariile limbajului. Ariile Wernicke stabilesc legăturile între cuvinte și concepte semnatică. Cuvântul va avea imediat o codificare fonologică și va primi un sens ce va fi transferat în aria Broca, arie corticală care programează actele motorii necesare în pronunția sunetelor și în articularea cuvintelor. Cercetători precum Demonet (1977), Galaburda și Kemper (1979) acordă ariei Broca un rol preponderent în cursul dezvoltării capacității de segmentare fonematică, deosebit de importante în însușirea lecturii.

Aceștia observă o lateralizare funcțională anormală ce se traduce prin absența simetriei în planul temporal. Această etiologie este evidențiată de rețelele neuronale complexe care se constituie pe parcursul maturizării cerebrale, constatare ce confirmă ipoteza lui Orton (1925) care presupunea că dificultățile copilului dislexic ar putea proveni dintr-un deficit în stabilirea lateralizării emisferelor cerebrale. Livingstone (1991) și colaboratorii săi observă la nivelul corpiilor geniculați laterali legătura ce se realizează între retină și cortexul primar vizual din lobul occipital. Corpii geniculați constituie adevăratele relee de transmitere a influxului nervos de-a lungul nervului optic, între retină și aria primară vizuală din zona occipitală [4].

Modelele genetice ale dezvoltării reprezentate de modelul lui U. Frith (1986) sunt inspirate direct din filogeneză și se orientează către descrierea strategiilor pe care copilul trebuie să le desprindă în matricea achiziționării capacității de-a citi. Studiile lui U. Frith explică tranziția dintre funcționarea cerebrală a unui subiect dislexic și aceea a unui cititor competent. Autorul identifică patru strategii de lectură corespunzătoare procedeele succesive – strategia logografică, alfabetică, ortografică și lexicală. Actul citirii și al scrierii se formează de-a lungul dezvoltării copilului datorită matricei succesive a acestor strategii.

Modelul pluralist al lui Patterson și Morton (1969, 1980) constituie un model de cognitivism ce ilustrează actul lecturii ca fiind rezultatul a două procese mai mult sau mai puțin independente. Aceste procese se susțin mutual, fiecare cu propriul său rol de acțiune. Cele două procedee corespund celor două voci: vocea lexicală ce permite identificarea vizuală rapidă a cuvintelor familiare și este indispensabilă în lectura cuvintelor neregulate, vocea fonologică ce se aplică unui sistem de reguli ce permit conversia fonem-grafem. Lipsa de eficiență a uneia sau alteia se consideră ca fiind la originea celor două forme de dislexie. Există un sistem de analiză vizuală ce detectează diferitele trasee grafice ce compun literele, codul lor de ordin spațial în raport cu procedeele de identificare a literelor. Din aceste transformări rezultă un cod abstract, o secvență grafică ce pleacă de la cele două procedee de lectură: modelul de lectură prin adresare și modelul de lectură prin asamblare. Lectura prin asamblare este indirectă pentru tratamentul secvențelor de lectură necunoscute, întâlnite pentru prima dată și pentru care nu există nici o reprezentare în memoria de lungă durată. Lectura prin adresare este folosită pentru a trata cuvintele familiare, stocate în memorie, prin sistemul de recunoaștere vizuală a cuvintelor.

Modelele psihologilor cognitiști au permis diferențierea mai multor forme de tulburări ale limbajului scris care nu puteau fi explicate printr-un model unic. Cognitiștii atribuie un rol special proceselor de identificare a cuvintelor scrise, deoarece un text nu poate fi înțeles fără a identifica o parte din cuvintele care le conține. Obiectivul principal al cercetătorului în psihologia cognitivă este acela de-a pune un anumit număr de ipoteze asupra mecanismelor mintale în activitatea de lecturare a unui text și de-a le verifica pe cale experimentală. Variabilele psiholingvistice precum și cele referitoare la regulile de ortografie, la frecvența lexicului au o influență selectivă asupra mecanismelor implicate în activitățile de lectură [13].

Procesul de înțelegere a unui text citit implică operații mintale ce ajută subiectul să construiască sensul cuvintelor și să genereze inferențe induse de cititor pe măsura procesării textului. La nivelul sistemului cognitiv se formează un model mintal prin care

se encodează reprezentarea sensului textului citit cu ajutorul raționamentului deductiv. În procesul înțelegerii unui text există trei factori implicați: abilitățile cititorului, procesarea informației și integrarea (asamblarea) informației, ce presupune activarea operațiilor cognitive care permit cititorului interpretarea textului și dezvăluirea sensului cuvintelor citite [9].

Căutând să înțeleagă mecanismele proceselor de identificare a cuvintelor scrise psihologia cognitivă presupune ca subiectul să posede un lexic intern care să-i permită să înțeleagă și să realizeze atât limbajul scris, cât și cel oral. Identificarea unui cuvânt scris constă într-un raport de reprezentare scrisă a cuvântului cu unitatea corespunzătoare lexicului intern. Din acest punct de vedere psihologii cognitivști caută să răspundă la întrebările cum se poate face trecerea de la semnele ortografice scrise la semnificația lor și care este modalitatea prin care se poate identifica înțelegerea cuvintelor. Recunoașterea cuvintelor se poate face pe cale directă prin reprezentarea ortografică a cuvintelor care permite accesul la lexicul intern, prin asocierea cuvântului scris cu reprezentarea ortografică. A doua modalitate se referă la asamblarea fonologică a cuvântului scris prin transformarea grupului de litere și corespondențele lor fonologice – modalitate generativă ce permite identificarea cuvintelor întâlnite pentru prima oară, a cuvintelor pentru care nu există o reprezentare ortografică în memorie. În adoptarea unui demers cognitiv, în evaluarea deficiențelor manifestate de către un subiect dislexic este important ca terapeutul să utilizeze modele pentru a înțelege originea, modul de funcționare a deficiențelor prezentate de un anumit subiect [4].

Principala caracteristică a dezvoltării limbajului în ciclul primar este determinată de faptul că limba devine un obiect de învățământ, fiind însușit în mod conștient și sistematic sub toate aspectele sale importante: fonetic, lexical, semantic, gramatical, stilistic etc. La început, micii școlari învață să desprindă diferite unități din ansamblul emisiei verbale (fonemele, cuvintele, propozițiile și frazele). Ulterior își însușesc regulile gramaticale de utilizare a limbajului. Astfel, pentru ca elevii să poată avea acces la toate ariile curriculare într-un mod eficient, trebuie să fie capabili să citească (și să scrie) cel puțin la nivelul operațional. O categorie aparte de factori care influențează achiziția citit-scrisului (și care fac obiectul studiului de față) este reprezentată de caracteristicile procesului instructiv-educativ în vederea optimizării dezvoltării acestor instrumente de muncă intelectuală. Succint prezentați, acești factori (Studiu, PIRLS, 2006) sunt reprezentați de:

- locul lecturii în programul școlar;
- diversitatea suporturilor de lectură, a materialelor didactice;
- varietatea abilităților și strategiilor de lectură pe care elevii sunt solicitați să le folosească;
- utilizarea diverselor strategii pentru a determina elevii să exprime reacții proprii la textele citite;
- funcționarea bibliotecii școlare și a bibliotecii clasei;
- accesul la calculator și la internet;
- utilizarea software-ului educațional pentru dezvoltarea competențelor de citire;
- absenteismul;
- atitudinea familiei față de lectură [4].

După Marshall și Newcombe (1973), în procesul învățării scris-cititului sunt folosite două căi:

- *Calea fonologică sau indirectă* – prin care se identifică corespondența dintre sunete și litere, se segmentează cuvintele în unități mai mici și apoi se formează întregul. Pe această cale, elementele de intrare se transformă într-un cod fonologic. Calea fonologică implică două procese fundamentale ale gândirii: analiza și sinteza;
- *Calea lexicală sau directă* permite identificarea cuvântului fără a se mai trece prin analiza și sinteza fonematică, deoarece se ajunge la reprezentările acelui cuvânt, perceput anterior.

Cu toate că cele două căi sunt capabile să funcționeze separat, ele se manifestă într-o strânsă interdependență: nu se poate constitui un lexic ortografic decât dacă sistemul de analiză funcționează corect. Această cale își dovedește eficiența doar în cazul cuvintelor deja cunoscute. Cele două căi sunt complementare și intercorelate, de aceea ele pot fi folosite concomitent sau alternativ. Forma celor două căi se configurează în patru module care se manifestă fie secvențial-structural, fie simultan-funcțional [9]:

- *modulul perceptiv* – percepțiile determină procese de extragere a informației și stocare a ei, realizându-se o procesare perceptivă;
- *modulul lexical* – se asigură procesarea lexicală a cuvântului citit, prin raportare la un câmp vizual sau fonologic, prin intermediul memoriei de lungă durată. Aici se manifestă funcția semiotică a limbajului;
- *modulul sintactic* – cuvintele se structurează în sintagme, propoziții, fraze, după regulile gramaticale, ale topicii;
- *modulul semantic* – procesarea semantică se realizează numai pe baza unui antrenament în procesarea de tip primar și a unor conexiuni adecvate, creatoare de noi semnificații.

În literatura de specialitate întâlnim mai multe metode propuse spre a fi utilizate în predarea citit-scrisului: metoda fonetică analitico-sintetică, metoda globală, metoda semi-globală, metoda gestuală, metoda funcțională, metoda Montessori, metoda lingvistică integrală, metoda naturală (Freinet), metoda Decroly.

Metoda fonetică analitico-sintetică (FAS) este cel mai răspândit demersul de predare a citit-scrisului. Ea presupune concentrarea pe învățarea și recunoașterea literelor și a corespondenței dintre grafeme (semne grafice) și foneme (unități sonore), înainte de citirea cuvintelor în întregime.” (Bărbulescu G., Beșliu D., 2009) [2]. Acest demers se fundamentează pe următoarele:

- scrierea în limba română concordă aproape exact cu pronunțarea, deci citirea este fonetică;
- demersul implică desprinderea unei propoziții din vorbire, urmată de analiza cuvintelor, delimitarea cuvintelor în silabe și apoi fiecare silabă în sunete (analitică), după care se parcurge drumul invers, de la sunete, silabă, cuvânt și propoziție (sintetică).

Metoda globală este folosită încă din anul 1930 și constă în memorarea vocabularului, la vederea acestuia. Învățătorul scrie pe cartonașe cuvinte uzuale, cuvinte care denumesc obiecte cu care elevii lucrează zi de zi și care au semnificație pentru ei.

Atunci când vorbesc despre obiect, le este prezentat și cartonașul cu numele respectiv, în mod repetat, până este reținut. Când copiii au memorat un număr mai mare de cuvinte, se introduc în procesul de citire al cărților. Această metodă este adesea predată cu cărți ilustrate sau cartonașe. Imagini simple, clare ajută copilul și asociază cuvântul.

Metoda semi-globală cea mai recentă și rezultă din mixarea cele două metode (metoda fonetică analitico-sintetică (FAS) și metoda globală. Departamentul de educație, știință și formare din Australia a publicat un studiu intitulat Teaching reading: Report and recommendations. Sydney, în traducere, Predarea citirii, în 2005, în care subliniază faptul că nu există o relație de dihotomie între metoda globală și cea fonetică analitico-sintetică, ele putând să funcționeze împreună și sunt înregistrate rezultate din cele mai bune. Acest studiu clarifică eficacitatea unei abordări a învățării lecturii bazată explicit (dar nu exclusiv) pe următoarele elemente:

- fonetică (relația dintre litere și sunete);
- conștientizare fonematică (abilitatea de a identifica și manipula sunete, oral);
- cunoștințe legate de vocabular (nouă înțelegere a cuvintelor);
- înțelegerea textului (înțelegerea a ceea ce este citit).

Metoda semi-globală sau mixtă este utilizată foarte mult în Scoția, dar și în Belgia (Seymour și colab., 2003). Ea constă în învățarea unui umăr de cuvinte aparținând diverselor clase morfologice și operarea cu silabe și litere [8]. Copilul descifrează literele și silabele, memorând în același timp cuvintele și propozițiile și lucrând asupra înțelegerii. Această metodă presupune utilizarea strategiilor care vizează următoarele componente ale citit-scrisului:

- conștientizarea/reprezentarea scopurilor/funcțiilor citit-scrisului;
- formarea de cunoștințe legate de materialele scrise și funcțiile acestora (informare, distracție, comunicare);
- îmbogățirea vocabularului;
- analiza fonematică corelată cu înțelegerea semnificației;
- comprehensiunea textului citit;
- scrierea emergentă.

Prezentăm, succint, pentru fiecare componentă a achizițiilor citit-scrisului, exemple de exerciții și procedee specifice metodelor semi-globale, cu precădere pentru clasa I:

- reprezentarea funcțiilor lecturii (exerciții prin care elevii sunt puși în situația de a reprezenta prin desen diferite aspecte referitoare la importanța lecturii, legătura dintre citit și învățare, suport tutorial, sau citirea utilizând imagini etc.);
- analiza fonematică corelată cu înțelegerea semnificației (exerciții: Găsește litera care a fugit! Ce cuvânt am obținut? Silabele amestecate etc.);
- îmbogățirea vocabularului prin exerciții – rebus, exerciții de separare a cuvintelor, exerciții de identificare rapidă a unui cuvânt;
- asocierea imaginilor cu propoziții pe baza relației de semnificație (exerciții: alege propoziții pentru anotimpul potrivit, alege cuvintele cu sens. asociază imaginea cu cuvintele care au sens opus cuvântului reprezentat în imagine, etc.);
- comprehensiunea textului: citirea în comun a cărților, dezbateri pornind de la un stimul vizual, o imagine etc. [4].

Odată cu trecerea elevilor în clasa a II-a, în anul II de studiu, de achiziție structurată a citit-scrisului, strategiile semi-globale se circumscriu următoarelor obiective:

- Fluența – capacitatea de a identifica cuvintele citindu-le rapid și cu expresie;
- Înțelegerea și abilitatea de a reflecta asupra a ceea ce a citit;
- Motivația de a citi – implicarea activă în procesul de citire;
- Scrierea emergentă.

În vederea realizării acestor obiective pot fi utilizate următoarele tipuri de metode, procedee și exerciții: Rima, Floarea, Șezătoarea literară; Clubul cititorilor; Albumul, Cardul, Exerciții scriere emergentă, Lectura anticipativă, Scaunul autorului, Termenii cheie inițiali, Jurnalul cameleon.

. *Metoda Montessori* este descrisă în lucrarea „Descoperirea copilului”, metoda pune accentul pe folosirea a cât mai multe canale de receptionare a informațiilor (pipăit, văz, auz etc.). Caracteristica acestei metode este aceea că pune accentul pe folosirea a cât mai multe canale de receptare a informațiilor de către elevul implicat activ în procesul de învățare [5, p. 22]. Prezentăm etapele experimentate de Maria Montessori, în „Casa dei bambini” (Casa copiilor), considerând că nu există o simultaneitate absolută a celor două procese și că scrisul precede cititul. Prin intermediul metodei lingvistice integrală, copiii învață să citească cu ajutorul poveștilor, poeziilor, cântecelor, ghicitorilor etc. Textele respective, selectate în funcție de particularitățile de vârstă și semnificația lor, sunt prezentate sub forma unor Cărți Urișe. Învățătorul citește, marcând cu un arătător fiecare cuvânt, iar copiii urmăresc cu privirea cuvintele indicate. Conținutul cărților poate fi studiat în amănunt, în grup sau individual, deoarece există și cărți mici, cu același text, pentru fiecare elev. Citit-scrisul se predau integrat, copiii fiind întrebați ce doresc să scrie. Textul de la care s-a pornit, poate oferi numeroase puncte de plecare, în funcție de interesul celor mici.

Învățarea citit-scrisului prin *metoda naturală Freinet* constituie un prilej al eliberării expresive care se finalizează cu tehnica textului liber, după principiile metodei naturale. Este un adept al lui Decroly, dar se opune cărților cu texte tipărite ce conțin fraze pe care copilul trebuie să le citească global, fără să aibă vreo legătură cu viața acestuia. Metoda se bazează pe faptul că, materialele cu sens care au o anumită semnificație, creează o stare afectivă pozitivă și vor fi mai ușor memorate decât cele fără sens. Elevii pot face comparații între textele afișate, stabilind asemănări și deosebiri, fixându-și astfel în memorie informațiile.

Metoda funcțională întregeste metoda naturală, acordând o importanță deosebită înțelegerii, formulării și verificării de ipoteze privind imaginile și contextul. Elevul citește mesaje înserate în contexte de comunicare reală. I se solicită să elaboreze texte funcționale (scrisori, bilete, afișe publicitare). Concluzionând, putem afirma că această metodă constă în scrierea și citirea de texte funcționale, strâns legate de interesele micilor școlari – afișe, scrisori, reclame, rețete etc.

Metoda Decroly este o metodă bazată pe experiență, pe temeuri psihologice cu caracter de familiaritate în scopul de a învăța cele necesare vieții prin viață. Studiindu-se totul în natură și o anumită chestiune pe toate laturile, în conformitate cu interesul copilului, cunoștințele nu se predau, ci elevii câștigă aceste cunoștințe ca rezultat al observației și activității lor. Cercetările recente au stabilit faptul că aceste metode nu pot

fi considerate „căi absolute”, deoarece acestea nu iau în considerare dificultățile individuale ale unui copil [6].

Limbajul scris poate fi marcat negativ de apariția tardivă a vorbirii, de deficitul cognitiv sau de absența interiorizării schemelor motorii. Experiența practică ne arată că la un număr mare de copii dislexici există o patologie a funcțiilor instrumentale, cu forme de manifestare adesea necunoscute dar cu un efect perturbator în plan școlar. Acești copii, în ciuda unui intelect normal pot manifesta dificultăți de învățare a scris-cititului.

Tulburările limbajului scris în sfera scrierii sunt înțelese ca inabilități față de sistemul ortografic și gramatical, implicând în etiologie mecanismele perceptivo-motorii, analize și sinteze deficitare, structuri cognitive deficitare în învățare, strategii cognitive deficitare, imaturare intelectuală, afectivă, motivațional-volitivă.

S-a realizat:

1. Evaluarea complexă a comunicării și limbajului la elevii cu disgrafie;
2. Identificarea dificultăților cu care se confruntă fiecare din cei doi elevi ai eșantionului.

Vom prezenta extras din raportul de evaluare psihopedagogică a subiecților 1 și 2.

În cele ce urmează vom reflecta datele obținute în raport, cu cei 2 elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris. Analiza datelor obținute prin probe logopedice a scos în evidență nivelul dezvoltării scrierii, tipologia și ponderea erorilor grafice comise de elevi.

Analiza s-a realizat după următoarele caracteristici:

Aspectul general al scrisului. Această caracteristică face referire, la rândul ei, la alte trei subcaracteristici, și anume: organizarea paginii, rânduri/cuvinte coborâtoare sau suitoare, înghesuiri de litere. Fiecare dintre aceste subcaracteristici a fost cotate în funcție de gravitatea manifestării, de la 1 până la 3 puncte, unde 1 indică un nivel ușor, 2 – un nivel mediu, iar 3 – un nivel grav al afectării unei subcaracteristici. Analiza textelor scrise de 2 elevi am constatat că subiectul 1 a fost plasat la nivel mediu, iar subiectul 2 – nivel grav. La ambii elevi se observă distorsiuni ca: la organizarea paginii, la prezența rândurilor/cuvintelor coborâtoare sau suitoare și la înghesuiri de litere.

Deformări ale grafemului, cel de-al doilea aspect caracteristic al dificultăților de învățare a limbajului scris, elucidează, la rândul său, patru tipuri de tulburări: tulburări ale formei grafemelor, tulburări ale mărimii grafemelor, tulburarea distanței dintre grafeme, contopiri de grafeme. Fiecărei dintre cele patru tipuri de tulburări, în funcție de gravitatea manifestării, i se poate atribui de la 1 până la 3 puncte, unde 1 indică un nivel ușor, 2 – un nivel mediu, iar 3 – un nivel grav al manifestării unei tulburări. La această caracteristică ambii elevi au fost plasați la nivel grav.

Omisiunea grafemelor. Omisiunea vocalelor prezintă o valoare medie mai ridicată la subiectul 2, iar omisiunea consoanelor atinge o valoare mai ridicată a mediei la subiectul 1.

Omisiunea unui cuvânt sau a unei părți din cuvânt: la subiectul 1 se constată mai des în timpul scrierii textelor omisiunea unui cuvânt, iar la subiectul 2 omisiunea unei părți din cuvânt. Substituirea grafemelor. Substituirile de vocale înregistrează o medie mai ridicată la subiectul 1, substituirile de consoane, ca și tipurile de erori mai sus expuse, prezintă o medie mai ridicată la subiectul 2.

Adăugarea unor grafeme. Deși adăugarea unor vocale înregistrează medii mai mici decât alte erori, în componența sau la sfârșitul cuvintelor, totuși rămâne valabilă

ponderea mai mare a mediei la ambii subiecți. Adăugarea unor consoane, în structura sau la sfârșitul cuvintelor, prezintă cazuri mai des întâlnite la subiectul 2.

Substituirii/confuzii ale unor grupe de litere. Principalele grupe de litere cercetate au fost: „ce”, „ci”; „che”, „chi”; „ge”, „gi”; „ghe”, „ghi”. Media totală a substituirilor/confuziilor, în poziția inițială, mediană sau finală a structurii cuvântului, prezintă valori mai ridicate la subiectul 2. La subiectul 1 mai des se observă substituirea lui „chi”, „che”, „ghe”.

Erori în scrierea unor diftongi și a unor triftongi. Valorile medii ale erorilor în scrierea diftongilor reprezintă pentru ambii subiecți un nivel mediu. Mai multe dificultăți întâlnesc ambii subiecți la scrierea triftongilor.

Erori în scrierea ortogramelor. Valorile medii ale acestor tipuri de dificultăți reprezintă aproximativ la ambii elevi coraportul de 1:2, adică la fiecare al doilea cuvânt scris comit greșeli.

Lipsa semnelor de punctuație. Erorile constând în omiterea semnelor de punctuație, atestă mai des lipsa atenției decât necunoașterea semnelor de punctuație.

Lipsa majusculei la început de propoziție sau în nume proprii prezintă valori mai mici decât medii la ambii subiecți.

Analiza produselor scriptice a celor doi subiecți sub aspectul ponderii și consistenței dificultăților manifestate în însușirea scrisului, a permis realizarea unei ierarhii cu primele 5 cele mai frecvente tipuri de dificultăți/erori. Din totalitatea dificultăților de scriere ale elevilor evaluați, s-au impus prin cele mai înalte valori ale mediei următoarele: substituirii de consoane, omisiuni de consoane, tulburarea aspectului general al scrisului, omisiuni de vocale, substituirii de vocale. În concluzie: datele prezentei cercetări ne evidențiază faptul că scrierea elevilor este dominată de dificultăți ce se referă cu precădere la organizarea textului în pagină, la forma, mărimea și distanța dintre litere.

Prin urmare, dificultățile învățării limbajului scris prezintă o structură și un grad diferit de exprimare la cei doi subiecți, ceea ce ne vorbește despre gravitatea și complexitatea dificultăților cu care se confruntă subiecții cu dificultăți de învățare a limbajului scris și despre necesitatea activităților de recuperare.

Evaluarea acestor doi subiecți s-a realizat și prin următorul test cu 8 itemi:

1. Alege forma corectă a cuvintelor care denumesc imaginile (4 imagini, fiecare cu trei variante de răspuns):
2. Stabiliți ordinea corectă a cuvintelor în propoziții. Transcrieți mai jos propoziția. (trei propoziții cu ordinea haotică a cuvintelor);
3. Descoperă cuvintele și salvează-le din calea rechinului. Fiecare cuvânt descoperit scrie-l în dreptunghiul de mai jos. (trebuie de descoperit 10 cuvinte);
4. În pălăria magicianului au fost aruncate mai multe propoziții însă trei din ele și-au pierdut sensul. Ajută-l pe magician să restabilească sensul logic al propozițiilor (trebuie de restabilit 3 propoziții);
5. Ajutați-l pe omul de turtă dulce să găsească drumul spre căsuța lui cea dragă, completând propozițiile cu cuvintele opuse care lipsesc (trebuie de completat cu 7 antonime);
6. Completează cu silaba corespunzătoare care lipsește, din cuvintele de mai jos (lipsesc trei silabe, toate de la mijlocul cuvântului);
7. Diferențiere fonematică S-Ș. Grupați și transcrieți în două colonite cuvintele propuse mai jos (se dau 10 cuvinte);

8. Taie cuvântul scris greșit (8 perechi de cuvinte).

Scor total 55 puncte. Analiza cantitativă o prezentăm în Tabelul 1.

Tabelul 1. Analiza cantitativă a datelor

Nr. itemului	Subiectul 1	Subiectul 2
1.	3 puncte	2 puncte
2.	2 puncte	2 puncte
3.	4 puncte	3 puncte
4.	3 puncte	3 puncte
5.	4 puncte	3 puncte
6.	2 puncte	1 punct
7.	5 puncte	4 puncte
8.	3 puncte	2 puncte
Total	26 puncte	20 puncte

Subiectul 1 a acumulat 47,27% din numărul total de puncte, iar subiectul 2 a acumulat 36,37% din numărul total de puncte.

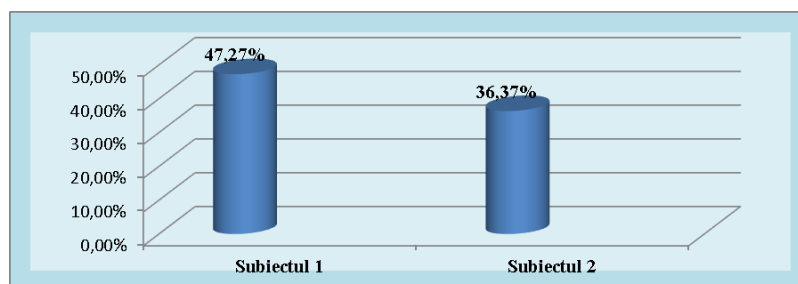


Figura 1. Rezultatele subiecților la etapa de constatare

În continuare ne vom referi la analiza calitativă a răspunsurilor date de cei doi subiecți:

- *Proba 1* a fost axată pe selectarea cuvântului scris corect din cele 3 cuvinte cu imaginea corespunzătoare. S-a comis greșeală la cuvintele acuarele și mașină;
- *La proba 2*, subiecții trebuiau să restabilească ordinea corectă a cuvintelor în propoziții și să transcrie propozițiile în spațiu liber. La transcriere au comis greșeli de omisiune a diftongilor, a consoanelor și a vocalelor;
- *La proba 3*, subiectul 1 a descoperit 4 cuvinte, iar al doilea numai trei. La scriere au comis greșeli de tipul: omisiunea unor părți ale cuvântului, omiterea unor consoane sau vocale, lasă mult de dorit aspectul general al scrisului;
- *La proba 4*, din 6 puncte subiecții au acumulat 4 și 3 puncte. Aceste rezultate sunt mai bune în comparație cu celelalte. Din trei propoziții sensul logic a fost restabilit corect la două. O propoziție a fost schimbat locul a două cuvinte: Curcubeul are șapte culori, un elev a realizat astfel: șapte culori are curcubeul;
- *Proba 5* presupunea găsirea antonimelor la propozițiile date. Mai bine s-a descurcat subiectul 1. El a găsit următoarele cuvinte opuse: gras, murdar, frumos, noapte. Al doilea subiect a găsit antonimele: noapte, frumos și deșert;
- *Proba 6* presupunea găsirea silabei de la mijlocul cuvântului. Deoarece cuvintele erau însoțite de imagine elevii s-au descurcat mai bine;

- *La proba 7* primul respondent a realizat sarcina pe jumătate și a acumulat 5 puncte, al doilea a acumulat numai 4 puncte. Mai dificil la transcriere au fost cuvintele: șindrilă, șmecher, șoaptă;
- *La proba a 8* elevii au întâlnit mai multe dificultăți și au acumulat respectiv 3 și 2 puncte. Practic la majoritatea perechilor de cuvinte au întâlnit dificultăți.

Rezultatele analizei datelor experimentale prezentate mai sus ne permit să conchidem că cel mai dificil de citit au fost structurile silabice consonantice și grupurile de litere făcând confuzii în ceea ce privește: ce-che; ge-ghe; ci-chi; gi-ghi; la transcriere rezultatele sunt mai slabe: confuzii de litere, adăugiri de litere, deformări de litere, lipsa semnelor de punctuație, a majusculei.

Au fost elaborate programe de recuperare individualizate, personalizate prin care să se ia în considerare particularitățile de vârstă și psihointelectuale la elevii care sunt afectați de disgrafie.

În continuare vom prezenta etapele lucrului asupra recuperării disgrafiei.

Etapa inițierii în actul lexic și grafic:

- cunoașterea literelor;
- exerciții de analiză și sinteză a elementelor grafice cunoscute;
- reproducerea și însușirea literelor;
- identificarea specificului învățării grafolexice a vocalelor;
- identificarea specificului învățării grafo-lexice a consoanelor;
- identificarea și operarea cu particularitățile literelor în funcție de specificul limbii române;
- identificarea diferențelor între foneme (grafeme) și operarea corectă cu grupurile de consoane;
- perfecționarea însușirii grafo-fonetice a literei.

De asemenea cu ambii elevi s-a lucrat după planuri individualizate și personalizate. La finele anului s-a realizat același test cu 8 itemi.

Subiectul 1 a acumulat – 83,63% din numărul total de puncte, iar subiectul 2 a acumulat 61,81% din numărul total de puncte.

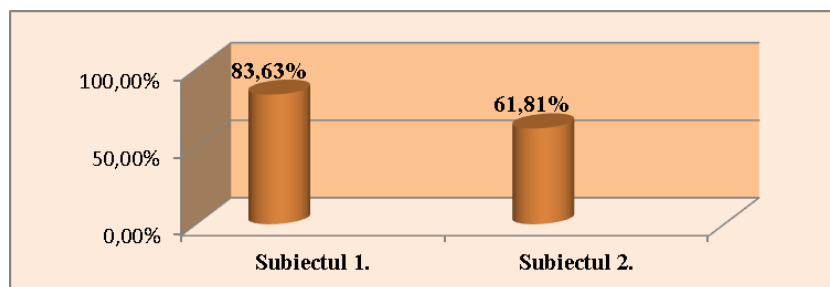


Figura 2. Rezultatele subiecților la etapa de control

Rezultatele analizei datelor experimentale ne permit să conchidem că elevii la toți itemii au comis mai puține greșeli, au început să respecte regulile de transcriere a structurilor silabice consonantice și grupurile de litere făcând mai puține confuzii în ceea ce privește: ce-che; ge-ghe; ci-chi; gi-ghi; s-au micșorat comparativ greșelile la confuzii

de litere, adăugiri de litere, deformări de litere, lipsa semnelor de punctuație, a majusculei etc. Rezultatele comparative sunt reflectate în Figura 3.

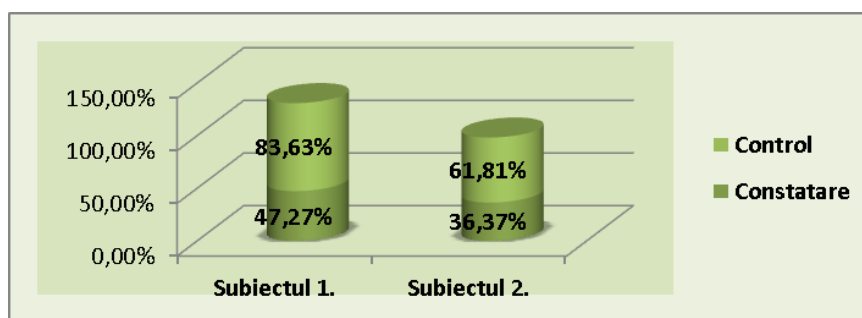


Figura 3. Rezultatele comparative ale subiecților

Analizând rezultatele obținute de ambii elevi putem spune că sunt diferențe semnificative între etapa de constatare și cea de control. Subiectul 1 se apropie de realizare integrală a itemilor pe când pentru subiectul 2 rezultatele sunt mai slabe aproape la toți itemii sarcinile nu sunt realizate integral, ambii elevi și în continuare vor avea nevoie de sprijin în realizarea sarcinilor.

Concluzii generale. Sintetizând constatările pe care le-am făcut în cursul analizei și interpretării datelor obținute în cercetarea de față putem spune următoarele:

- Astfel, se confirmă ipoteza despre faptul că proiectarea și aplicarea unor programe de recuperare individualizate poate contribui la îmbunătățirea performanțelor școlare la elevii cu tulburări ale limbajului scris. Prin aplicarea programului de intervenție individualizat am urmărit pe de o parte corectarea și recuperarea acelor aspecte ale limbajului scris citit care au fost deficitare, iar pe de altă parte am stimulat motivația pentru învățare, interesul și încrederea în forțele proprii;
- Rezultatele obținute de elevi la etapa de posttest sunt cu mult mai înalte decât la etapa de constatare. Însă efectele fixate pot fi eliminate într-un timp mai îndelungat. Realizarea continuă a monitorizării rezultatelor obținute de fiecare elev poate ajuta la reprojectarea programelor individualizate sau la menținerea lor. Studiarea tulburărilor de scris-citit este importantă și necesară datorită consecințelor pe care aceste tulburări le au asupra dezvoltării intelectuale și implicit asupra randamentului școlar;
- Optimizarea activităților instructiv-educative se referă la alegerea variantei celei mai bune pentru a obține cu resurse minime o eficiență maximă. Tratarea individualizată a elevului îi ușurează acestuia realizarea unor sarcini școlare independent de colegii lui, ajutat mai mult sau mai puțin de învățător. Reușita în rezolvarea acestor sarcini are efect benefic asupra personalității elevului, prin creșterea încrederii în forțele proprii, prin deconșionarea sa față de actul învățării;
- Învățătorul poate optimiza activitățile instructiv-educative prin: folosirea formelor de activitate frontală, pe grupe și individuală; depistarea precoce a greșelilor și a dificultăților tipice ale elevilor la nivel individual; realizarea abordării individualizate a elevilor; folosirea fișelor de lucru cu conținut unic, dar cu sarcini de lucru individualizate, a fișelor de muncă independentă, a fișelor pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor, a fișelor de recuperare, a fișelor ca temă pentru acasă,

a fișelor pentru verificarea cunoștințelor; mărirea, varierea procedeele de fixare, aplicare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; realizarea concretă, pe obiective, a tratării diferențiate; rezolvarea reală a activizării elevilor, pe tot parcursul lecției; lărgirea posibilităților de tratare diferențiată a elevilor, atât în cadrul lecției, cât și prin sarcini suplimentare pentru munca independentă, în afara clasei.

Referințe bibliografice:

1. AJURIAGUERRA, J. *Scrisul copilului*. București: EDP, 1980. 277 p.
2. BĂRBULESCU, G. și D. BEȘLIU. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2009. 83 p. ISBN 9789731355139.
3. BODEA-HAȚEGAN, C. *Tulburările de limbaj și comunicare*, 2015, 240 p. ISBN 978-973-46-4963-1.
4. BURLEA, G. *Tulburările limbajului scris-citit*. Iași: Polirom, 2007. 262 p. ISBN 978-973-46-0453-1.
5. DOBRA, S. și D. STOICESCU. *Recuperarea rămănerii în urmă la lectură (învățământ primar)*, București: Centrul Educația 2000+, 2005. 293 p. ISBN 978-973-1715-28-5.
6. MONTESSORI, M. *Descoperirea copilului*. București: EDP, 1977. 316 p.
7. NEVEANU- POPESCU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 387 p.
8. PĂUNESCU, C. *Tulburările limbajului scris*. București, 1967. 262 p. ISBN 978-973-669-895-8.
9. UNGUREANU, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: EDP, 1998. 292 p. ISBN 973-30-5755-X.
10. VERZA, E. *Ce este logopedia*. București: EDP, 1982. 108 p. ISBN 978-606-16-0006-9.
11. VERZA, E. *Disgrafia și terapia ei*. București: EDP, 1983. 242 p.
12. VERZA, E. *Tratat de logopedie*. București: Ed. Fundației Humanitas, 2003. 240 p. ISBN 973-86056-0-1116.
13. VRĂSMAȘ, E. și C. STĂNICĂ. *Terapia tulburărilor de limbaj*. București: EDP, 1997. 240 p. ISBN 973-48-1027-8.
14. VRĂSMAȘ, E. *Învățarea scrisului*. București, 2011. 177 p. ISBN 978-606-92778-3-6.

CZU 371.321.4-053.4

IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR OUTDOOR ASUPRA DEZVOLTĂRII COGNITIVE LA COPII PREȘCOLARI

***Tatiana PROCOPCIUC, educatoare, grad didactic doi,
Grădinița de copii nr. 185, Chișinău, Republica Moldova***

Abstract: *The article proposes strategies for developing cognitive education in preschoolers through Outdoor activities. A series of practical activities aimed at enhancing cognitive practical skills is described, with the goal of fostering more effective and engaging learning experiences for preschoolers.*

Keywords: *knowledge, Outdoor environment, cognitive development.*

Știm cu toții, precum că, din cele mai vechi timpuri omul a fost preocupat de ceea ce se întâmplă în realitatea înconjurătoare, a fost și va fi mereu în a încerca să dezmembreze tainele universului, să le cunoască. Odată cu apariția societății a apărut și educația ca un proces de dezvoltare a ființei umane cu particularități distincte de la un moment istoric la altul aflându-se în continuă devenire. Educația este absolut necesară omului, existând în această dorință, înclinația, dar și capacitatea de a răspândi zestrea

înțelepciunii și învățaturii sale, de a se perpetua din punct de vedere spiritual, dincolo de timpul și spațiul ce i-au fost hărăzite. Prin educație urmărim „să dăm copilului cunoștințe generale de care, bineînțeles, va avea nevoie să se servească și „să pregătim în copilul de azi pe unul de mâine [5, p. 23].

În procesul educației este important, scrie Pestalozzi în lucrarea sa „Cântecul lebedei” ca ochiul să vadă, urechea să audă, iar mâna să apuce. La fel inima să creadă și să iubească, mintea să gândească [5, p. 28]. Eficiența fiecărei activități didactice, depinde în mare măsură de modalitățile organizatorice, deoarece există o interacțiune dinamică între conținutul activității și forma ei de organizare, maniera de lucru în care se realizează activitatea și aspectul empatic al colaborării educator-preșcolar. Deseori, provocările practice depășesc presupunerile teoretice, de aceea, educația practică la vârsta preșcolară reprezintă acele activități care presupun acțiune directă, manipulare, creație și utilizare a materialelor, punând accentul pe *a face* mai mult decât pe *a asculta*.

Aceste activități, integrate în domeniul *Om și Societate* sau desfășurate transdisciplinar, sunt vitale pentru dezvoltarea multilaterală a preșcolarului. Pentru preșcolari, cunoașterea se definește cel mai eficient prin experiență concretă, descoperire. Educația practică aduce beneficii majore, înțelegere concretă și o memorizare pe viață. Când copiii construiesc sau creează, ei aplică principii matematice și științifice fără să știe. Activitățile practice oferă un spațiu de explorare liberă și de exprimare a propriei opinii. Copilul devine un creator, nu doar un receptor de informații, dezvoltându-și imaginația și originalitatea. Prin activitățile practice-gospodărești (îngrijirea plantelor, aranjarea mesei, curățenia la locul de joacă), preșcolarii își formează deprinderi de autoservire, responsabilitate și dragoste față de muncă. Ei învață că munca este valoroasă și că pot contribui la viața cotidiană.

În înțelegerea modului de creștere a unei plante de către preșcolari, importante sunt activitățile practice în aer liber. Urmărirea lor în decursul dezvoltării (creșterea în fiecare etapă – încolțire, înmugurire, creștere, înflorire, roada) toate aceste momente se pot percepe mai ușor, mai eficient și mai atractiv dacă sunt prezentate sub formă de activități Outdoor.

Educația Outdoor este o formă de învățare care se desfășoară în afara sălii de grupă, înafara locuinței, valorificând mediul înconjurător – fie că este curtea grădiniței, un parc din apropiere, o pădure sau chiar o simplă plimbare pe stradă. Ideea de bază este aceea că natura este cel mai bun profesor, oferind contextul ideal pentru învățarea prin experiență directă și explorare. Principiul de bază este că mediul natural oferă cel mai bogat și complex cadru pentru învățarea prin experiență directă, explorare, descoperire și joc. La vârsta preșcolară, cunoașterea se construiește cel mai eficient prin acțiune și simțire, iar spațiul exterior furnizează stimuli autentici și oportunități nelimitate de dezvoltare.

Educația Outdoor nu este doar despre simpla joacă în curtea grădiniței; ea reprezintă o strategie educațională structurată. Este un proces planificat și ghidat de către educator pentru a atinge obiective educaționale stabilite în documentele de specialitate (curriculum pentru educația timpurie, SDÎC, etc. Aceste obiective sunt conduse de interesele copiilor și pun accentul pe încrederea în sine, inițiativă și independență. O semnificație importantă a educației outdoor este faptul că copilul primește libertate în

creativitate, astfel fiind un stimul pentru copii de a-și satisface curiozitățile în descoperirea mediului înconjurător, dezvoltând gândirea critică, lucru în echipă.

Scopul urmărit de cadrele didactice în timpul activităților de tip Outdoor este de a dezvolta diferite aspecte ale personalității copilului [1, p. 19].



Figura 1. Valențele educogene ale activităților Outdoor

În contextul educațional actual, dominat de provocări și schimbări frecvente, este nevoie să ne întoarcem la natură și să conectăm copiii cu ea prin diverse activități. În felul acesta, le vom asigura copiilor o sănătate mai bună, gestionarea corectă a emoțiilor, autonomie, stimă de sine, formarea unor abilități de viață care să îi ajute să se adapteze în societate. Dezvoltarea cognitivă la copiii preșcolari se referă la modul în care ei gândesc, explorează și rezolvă probleme. Spațiul din curtea grădiniței oferă un mediu de învățare optim, natural și dinamic, care stimulează funcțiile cognitive pe care o sală de grupă, odaia personală nu le poate reda. În timpul activităților în aer liber copiii folosesc simultan toate simțurile: atingerea texturii scoarței copacilor sau a noroiului, ascultarea sunetelor naturii (păsări, vânt), observarea culorilor schimbătoare ale frunzelor și mirosul florilor sau al pământului umed. Urmărirea unei furnici, observarea unui păianjen sau găsirea unei flori anume, necesită concentrare și atenție susținută, abilități cognitive critice pentru învățarea de mai apoi [6, p. 56].

Activitățile Outdoor transformă copiii în mici oameni de știință, încurajând gândirea critică și rezolvarea practică de probleme: copii înțeleg că dacă plouă, pământul devine noroi și alunecos sau că dacă așază o piatră într-un anumit loc, apa curge diferit, astfel descoperind relația cauză-efect.

Un alt beneficiu al activităților Outdoor este oferirea materialelor didactice concrete și nelimitate pentru a dezvolta conceptele matematice:

- **numărare și clasificare:** colectarea și sortarea elementelor din natură (pietre, frunze, conuri) după criterii (mărime, formă, culoare, textură) dezvoltă clasificarea și gândirea logică;
- **măsurare și comparare:** copiii învață despre mărimea, lungimea și greutatea unui obiect prin comparații directe: „*Această omidă e mai lungă decât palma mea*”, „*Această piatră este mai grea decât două conuri*”.

Ei pot măsura distanțe folosind palma sau pașii, dezvoltând simțul măsurii fără a avea nevoie de riglă; **orientare spațială:** alergatul și explorarea într-un spațiu mare îi ajută să înțeleagă concepte precum înainte, înapoi, sus, jos, lângă, între, stânga și dreapta. Analizând mai multă literatură de specialitate la capitolul activitățile de tip outdoor am concluzionat precum ele au o valoare de nedescris în dezvoltarea copilului și ținând cont

că o mare parte a zilei o petrece la grădiniță, cadrul didactic este cel care poate desluși curiozitatea preșcolarilor despre mediul înconjurător.

Autoarea, Pricob Lilia clarifică aspectul de ce activitățile outdoor la grădiniță? Mediul preșcolar oferă posibilitatea realizării în bune condiții a educației Outdoor. Ținând seama de faptul că bucuria de a învăța determină o stare de bine a copilului, educatoarele trebuie să ofere multiple ocazii pentru atrezi în preșcolar plăcerea de a învăța și de a se simți bine în climatul educațional creat.

Activitățile de tip outdoor reprezintă oportunități atât pentru producerea unei stări emoționale ce favorizează învățarea, cât și o modalitate de a forma, consolida sau exersa deprinderi și cunoștințe pe domeniile de activitate cuprinse în Curriculum-ul pentru educație timpurie [3, p. 111]. În continuare voi descrie unele experiențe din practica personală cu preșcolarii, desfășurate în timpul activităților Outdoor. Propunem activități cu copii pentru dezvoltarea gândirii cognitive cu ajutorul activităților Outdoor [1, p. 120]:

- *Detectivii naturii.* Copii vor ieși în curtea grădiniței înarmați cu lupe și vor avea la îndemână un panou (carton) pe care vor nota observațiile. Vor observa cu lupele insectele, solul, plante.

- *Numere în natură.* În curtea grădiniței vor fi ascunse pentru fiecare echipă câte 10 mere pe care vor fi scrise cifrele de la 1 la 10. Copii vor trebui să găsească fructele și să formeze șirul numeric. Echipa care reușește să rezolve sarcina cel mai repede va fi desemnată câștigătoare. Acest termen de educație outdoor, poate include educația pentru mediu, activități recreative, programe de dezvoltare personală și social, drumeții, aventură, etc. [4, p. 56].

- *Plasă de prins fluturi*

Vârsta: 5-7 ani

Scop: Dezvoltarea orientării spațiale și a capacității de reprezentare abstractă.

Obiective:

- O1 – să deseneze o hartă simplă a curții, marcând 3-4 puncte de referință;
- O2 – să urmeze o serie de instrucțiuni spațiale.

Materiale: O bucată de mușalină de 80 cm. capsator. Umeraș metallic. Băț de 60 cm. sârmuliță flexibilă de 10 cm. bandă adezivă rezistentă. Clește.

Desfășurare: Primăvara și vara în aer sunt multe insecte zburătoare. Ca să le privești mai îndeaproape încearcă să le prinzi cu o plasă. Vântură plasa peste tufele de flori: 1. La pânza ce o ai pregătită fă-i un tiv de 6 cm prin care introdu umerășul metalic. Capsează-o din loc în loc; 2. Cu cleștele taie cârligul umerășului. Îndreaptă sârma și introdu-o în tiv. Formează un cerc cu două mânere; 3. Capsează fundul și laturile pânzei. Așază bățul pe cercul plasei și leagă capătul opus cu sârmuliță. Lipește capetele umerășului de băț.

- *Traseu din bețe*

Vârsta: 6-7 ani

Scop: Dezvoltarea orientării în spațiu cu ajutorul obiectelor din natură.

Obiective:

- O1 – să sorteze obiectele naturale în dependență de sarcina înaintată (bețe de diferite forme și mărimi);
- O2 – să identifice locul potrivit a obiectului în dependență de forma și mărimea lui.

Desfășurare: Urmărirea este interesantă și ușoară dacă folosești simboluri din bețe. Mergi cu câțiva prieteni/colegi în curtea grădiniței. Lasă bețe în urma ta și vezi dacă prietenii /colegii tăi te vor găsi. (*Asemenea o poți face în parc cu părinții când ieși la plimbare*): 1. Stabiliți simboluri, împărțiți-vă în două echipe – deschizători de drumuri și urmăritori. Fiecare echipă să aibă un ceas; 2. Deschizătorii de drumuri aleargă înainte și lasă semne utilizând săgeți acolo unde traseul este prea lat sau se întâlnesc mai multe poteci și îi așteaptă pe urmăritori; 3. După zece minute este timpul ca urmăritorii să plece după primii. Cronometrați cât timp le ia ca să găsească locul unde sunt ascunși deschizătorii de drumuri.

- **Adăpost pentru buburuze**

Vârsta: 5-7 ani

Scop: Planificare de resurse, rezolvare de probleme (cum să facă acoperișul să stea?) și colaborare eficientă.

Obiective:

- O1 – să descopere materiale din natură care le vor fi de folos în realizarea sarcinii;
- O2 – să observe și să descrie o consecință a acțiunii lor.

Buburuzele mănâncă alte insecte care atacă plantele. O buburuză poate consuma 5000 de afide de-a lungul vieții. Invită-le în curtea grădiniței construind acest loc confortabil de hibernare pentru buburuzele adulte.

Materiale: carton ondulat. Foarfecă, sticlă de plastic curată. Crenguțe decorative.

Desfășurare: 1. Taie vârful sticlei de plastic. Taie niște carton cam de aceeași lungime cu sticla; 2. Rulează cartonul cât mai strâns posibil fără să strivești cutele și pune sulul în interiorul sticlei; 3. Uple golul din mijloc cu crenguțe pe care pot ateriza gărgărițe. Pune sticla într-un tufiș sau în alt loc ferit. Înclin-o cu gura în jos pentru a evita ploaia.

- **Vârsta unui copac.**

Vârsta: 6-7 ani.

Scop: Înțelegerea conceptului de măsură nestandardizată și de comparare a mărimilor.

Obiective:

- O1 – să măsoare un obiect (ex: un copac) folosind brațe, palme sau metro;
- O2 – să compare rezultatele și să înțeleagă de ce măsurile diferă.

Materiale: Metru, copac mare, copac mic, creion și hârtie, calculator.

Desfășurare: Știm cu toții precum că trunchiul copacilor se îngroașă în fiecare an, formându-se lemn nou sub scoarță. Copacii își măresc grosimea trunchiului în funcție de specia lor, dar poți folosi o medie ca să afli vârsta aproximativă a unui copac: 1. Alege copacul care vrei să-l măsoari, îmbrățișează-l rotindu-te și scrie de câte ori l-ai îmbrățișat. Apoi ia o ruletă și măsoară-l cu ea la circa 1.3 metri deasupra solului. Scrie câți metri are; 2. După ce afli specia copacului și diametrul, cu rata de creștere medie anuală a speciei, îi afli vârsta. Împarte circumferința la rata de creștere; 3. Rata tipică de creștere anuală a celor mai des întâlniți copaci este: stejar – 1,5 cm, brad – 7 cm și pin – 1 cm.

- **Amprenta scoarței unui copac**

Vârsta: 5-7 ani

Scop: A explora și înregistra vizual textura unică și detaliile scoarței diferitelor specii de copaci, pentru a înțelege mai bine diversitatea arborilor și funcția vitală a scoarței.

Obiective:

- O1 – să observe că scoarța diferă semnificativ de la un copac la altul (netedă, aspră, crăpată, solzoasă, cu șanțuri adânci etc.), chiar și în cadrul aceleiași zone;
- O2 – să înțeleagă că scoarța nu este doar o suprafață, ci o structură de protecție esențială pentru copac (similară cu pielea, dar mult mai rezistentă), care îl apără de dăunători, boli, schimbări de temperatură și pierderea excesivă de apă.

Materiale: Hârtie subțire (sau o foaie dintr-un carnet), creioane cerate (cretă cerată) fără ambalaj sau creioane moi.

Desfășurare: Cunoaștem cu toții, precum că scoarța copacilor diferă mult unul de altul. Unii au scoarța netedă și lucioasă, alții aspră sau combinată, dar toate au aceeași funcție, de a proteja copacii de răni și de boli. Încearcă să iei amprente de la mulți copaci de pe teritoriul grădiniței sau chiar a curții în care locuiești: 1. Alege un copac și înlătură mai întâi particulele slăbite de scoarță. Cu ajutorul unei bande adezive lipește hârtia de trunchi; 2. Țineți hârtia ferm pe scoarța copacului. Folosind marginea creionului cerat, frecați ușor pe hârtie, transferând astfel modelul scoarței copacului ales; 3. Îndepărtează hârtia cu grijă de pe trunchi. Identifică cu ajutorul unui adult și a unei enciclopedii numele copacului și scrie numele lui, tipul de scoarță și culoarea.

- **Adăpost pentru albinele solitare**

Vârsta: 5-7 ani

Scop: Dezvoltarea spiritului de lucru în echipă și educarea atitudinii pozitive și grijului față de insecte și alte vietăți din natură.

Obiective:

- O1 – să înțeleagă ca este rolul albinelor solitare în natură;
- O2 – să observe, pe parcursul primăverii-verii, dacă adăpostul este folosit de către albinele solitare.

Materiale: 20 de bețe de bambus cu diametrul 1 cm și lungime de 15 cm, foarfecă, bandă adezivă rezistentă, plastilină și un ghiveci.

Desfășurare: Unele albine solitare își fac adăpost în copaci sau pereții caselor. Albinele solitare – nu înțeapă de obicei, nu au stup, sunt polenizatori prietenoși. Golul bețelor de bambus din adăpostul ce-l vom pregăti, le va asigura spațiul necesar pentru creșterea lavrelor: 1. Pune bețele de bambus la același nivel și fă un mănunchi. Prinde-le cu ață rezistentă sau cu o bandă adezivă; 2. Înfinge bețele în plastilina pregătită ca să astupi un capăt, apoi plasează bețele cu capătul descoperit în ghiveci sau borcanul de metal.

Concluzii:

- Mediul de învățare în aer liber reprezintă nu o alternativă a învățării din grădiniță, ci o aprofundare, o personalizare a procesului instructiv-educativ;
- Acest mediu, organizat corespunzător, devine o sursă de cunoaștere, un spațiu stimulat, confortabil, creativ, original, favorabil pentru dezvoltarea cognitivă și socioemoțională a copilului.

Referințe bibliografice:

1. BOTNARI, Valentina și Lilia PRICOB. *Valorificarea activităților Outdoor în educația copiilor*. Suport de curs. Chișinău, 2021. 131 p.
2. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. București: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
3. IFTIMIA, Brândușa. Valorificarea mediului de învățare în aer liber în activitatea cu preșcolari. In: *Educație preșcolară și primară: conferința republicană a cadrelor didactice*, Chișinău, 28-29 februarie 2021. Chișinău, 2021, vol. IV, pp. 284-291. ISBN 978-9975-76-301-1.
4. *Manual de educație Outdoor*. Disponibil: <https://www.slideshare.net/slideshow/manual-de-educație-outdoor/14151134> [accesat 2025-10-21].
5. MELNIC, Silvia și Anastasia USATIUC. *Cunoașterea mediului înconjurător*. Ghid metodologic pentru educatorii grupelor pregătitoare. Chișinău, 2002. 60 p.
6. SANDU, Adriana Mariana. Activitățile Outdoor – posibilități și modalități de organizare cu preșcolari. *Grădinița modernă*. 2013, nr. 4, pp. 31-33.

CZU 376.112.4:371.136

EVALUAREA FORMATIVĂ CA MECANISM DE SUSȚINERE A PRACTICILOR EDUCAȚIONALE INCLUZIVE LA DEBUTUL PROFESIONAL

Dorina PUTINĂ, lectoră universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0083-2611>

Abstract: *The professional debut of teachers represents a decisive stage in which their professional identity takes shape and their capacity to respond effectively to learners' diversity is progressively developed. Within this context, formative assessment becomes a key instrument that guides beginning teachers toward inclusive and effective instructional practices. This article examines the ways in which formative assessment supports the regulation of the teaching process, the identification of learning difficulties, the valorization of students' progress, and the support of learners with special educational needs. The comparative analysis between traditional formative assessment and formative assessment adapted for students with SEN highlights the main dimensions and actions required from teachers to ensure inclusive practices during the induction phase.*

Keywords: *formative assessment, inclusion, professional debut, SEN, descriptive feedback, instructional adaptation.*

Debutul profesional al cadrelor didactice în Republica Moldova reprezintă o etapă complexă de tranziție de la statutul de student la cel de practician autonom. Din punct de vedere teoretic, acest proces nu este doar o simplă angajare, ci o perioadă critică de inserție socio-profesională, guvernată de principii pedagogice, psihologice și legislative specifice contextului național. Cercetările internaționale [2, 4, 6] arată că primii ani din carieră influențează decisiv calitatea predării, dezvoltarea identității profesionale și capacitatea de adaptare la diversitatea elevilor.

Transformările actuale din educație, marcate de accentul crescând pe echitate, participare și valorizarea diversității, impun o regândire a modului în care cadrele didactice debutante abordează procesul de predare-învățare-evaluare. Într-un mediu școlar tot mai eterogen, evaluarea formativă capătă statutul de instrument indispensabil pentru orientarea practicilor didactice către incluziune, flexibilitate și adaptare continuă.

În acest context dinamic, debutanții sunt solicitați să proiecteze intervenții educaționale diferențiate și sensibile la particularitățile fiecărui elev. Evaluarea formativă devine astfel un cadru metodologic esențial, prin care profesorii pot ajusta demersul didactic în timp real, pot identifica dificultățile autentice de învățare și pot sprijini progresul fiecărui elev, inclusiv al celor cu cerințe educaționale speciale (CES).

În primele etape ale carierei, un profesor se confruntă cu numeroase provocări: formarea unei imagini pedagogice coerente, gestionarea diferențelor dintre elevi, menținerea unui climat de clasă favorabil învățării, utilizarea eficientă a strategiilor didactice și integrarea evaluării formative în rutina lor profesională. În acest context complex, evaluarea formativă nu este doar un component al procesului de evaluare, ci un *mecanism de reglare și sprijin* pentru debutanți, care facilitează înțelegerea progresului elevilor, identificarea dificultăților reale de învățare și adaptarea demersului didactic. Așa cum subliniază literatura de specialitate, evaluarea reprezintă un moment decisiv al procesului de formare, deoarece prin intermediul ei sunt analizate nu doar obiectivele educaționale, ci și formularea acestora; nu doar condițiile de învățare, ci și modalitățile de ameliorare a lor; nu doar actorii implicați, ci și stilurile, metodele și mijloacele utilizate pentru optimizarea procesului didactic [4, p. 254].

Evaluarea formativă se conturează ca un pilon fundamental al educației incluzive, în special în perioada debutului profesional. Ea permite cunoașterea elevilor, adaptarea instruirii, identificarea barierelor, consolidarea progresului și crearea unei culturi a învățării autentice. Pentru profesorii debutanți, evaluarea formativă este atât un instrument tehnic, cât și un mecanism de profesionalizare, susținând trecerea de la practicile descriptive la cele analitice și reflexive.

Integrarea strategică a evaluării formative poate transforma dinamica clasei într-una participativă, echitabilă și orientată spre dezvoltare, contribuind direct la consolidarea unui sistem educațional incluziv. Practica în clasă este formativă în măsura în care dovezile despre performanța elevilor sunt obținute, interpretate și folosite de profesori, elevi sau colegi pentru a lua decizii despre pașii următori în predare care sunt probabil mai buni sau mai bine fundamentați decât deciziile pe care le-ar fi luat în absența dovezilor obținute. Specificul evaluării educaționale în contextul incluziunii rezidă în diversitatea informațiilor pe care cadrele didactice le colectează și le interpretează pentru a preveni eventualele dificultăți de învățare și pentru a sprijini fiecare elev cu CES în parcursul său educațional din școala de masă. În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), evaluarea formativă trebuie nu doar aplicată, ci adaptată la particularitățile profilului funcțional, ale ritmului de învățare și ale nevoilor specifice. Adaptarea evaluării nu este doar o ajustare procedurală, ci o schimbare de perspectivă: de la o evaluare care „măsoară”, la o evaluare care „susține” și „însoțește” învățarea [3]. Această paradigmă presupune o flexibilitate sporită, o analiză mult mai detaliată a progresului și o colaborare interdisciplinară constantă între profesor, psihopedagog, specialistul de sprijin, familie și elev. Pentru a evidenția diferențele conceptuale și operaționale dintre evaluarea formativă generală și evaluarea formativă adaptată elevilor cu CES, prezentăm mai jos un tabel comparativ extins, structurat pe principalele dimensiuni ale procesului evaluativ. Tabelul ilustrează modul în care evaluarea formativă se transformă atunci când este aplicată în contexte incluzive și atunci când este utilizată pentru sprijinirea elevilor cu nevoi educaționale diverse.

Tabelul 1. Evaluarea formativă vs. evaluarea formativă adaptată pentru elevii cu CES

Dimensiune	Evaluare formativă (generală)	Evaluare formativă adaptată pentru elevii cu CES
Finalitate	Susținerea învățării prin reglare și ajustare continuă.	Susținerea învățării și a funcționării globale (cognitivă, emoțională, socială).
Focalizare	Progresul elevului în raport cu obiectivele curriculare.	Progresul în raport cu obiective personalizate și cu profilul funcțional.
Ritmul evaluării	Monitorizare ritmică, frecventă.	Monitorizare foarte frecventă, granulară, cu intervenții imediate.
Abordarea diferențierii	Diferențiere moderată în funcție de nevoile elevilor.	Diferențiere avansată: adaptări curriculare, materiale modificate, sprijin suplimentar.
Tipuri de sarcini	Sarcini variate, în funcție de obiective.	Sarcini accesibilizate, gradate, adaptate nivelului de funcționare.
Instrumente	Observație, fișe de lucru, discuții, autoevaluare.	Scale funcționale, fișe individuale, observație asistată, PEI
Feedback	Descriptiv, centrat pe progres.	Descriptiv, accesibil, etapizat; formulat în limbaj simplificat sau vizual.
Adaptare didactică	Ajustări în funcție de nivelul clasei.	Ajustări permanente și individuale, adaptări de mediu și sprijin personalizat.
Gestionarea dificultăților	Semnalate și clarificate în timpul procesului.	Identificate timpuriu; strategiile de intervenție sunt imediate și individualizate.
Rolul profesorului	Facilitator al învățării.	Mediator, ghid și co-terapeut educațional; coordonează echipa multidisciplinară.
Participarea elevului	Elevul reflectează asupra propriului progres.	Elevul participă în ritmul propriu; evaluarea include și comunicare alternativă (pictograme, rutine).
Comunicarea rezultatelor	Dialog profesor-elev, orientat spre progres.	Dialog simplificat, vizual, uneori mediat de specialist sau părinte.
Viziunea asupra succesului	Succesul = progres în raport cu obiectivele curriculare.	Succesul = progres individual, micile câștiguri, depășirea barierelor funcționale.
Planificare	Derivă din curriculumul general.	Integrează PEI, adaptări curriculare, planuri terapeutice.
Perspective asupra evaluării	Evaluarea ghidează predarea.	Evaluarea ghidează predarea și intervenția educațional-terapeutică.

Analiza comparativă a evaluării formative și a celei adaptate pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) evidențiază cu claritate necesitatea ajustării procesului evaluativ la diversitatea funcțională a elevilor, în conformitate cu principiile educației incluzive. Deși ambele forme se bazează pe monitorizarea continuă a progresului și pe reglarea învățării, varianta adaptată CES presupune un nivel mai ridicat de personalizare și diferențiere, integrând dimensiunile cognitive, emoționale, sociale și comportamentale ale dezvoltării.

În cadrul evaluării formative generale, scopul principal este optimizarea procesului de învățare prin identificarea dificultăților și ajustarea strategiilor didactice. Evaluarea adaptată CES extinde această finalitate, vizând nu doar progresul școlar ci și dimensiunile cognitive, emoționale, sociale și comportamentale ale dezvoltării, ceea ce impune formularea unor obiective personalizate în cadrul PEI. Ritmul monitorizării devine mult mai intens, or, necesită intervenții rapide pentru a menține continuitatea învățării și pentru a preveni apariția dificultăților.

Diferențierea didactică, relativ moderată în evaluarea formativă se transformă într-un proces complex în evaluarea adaptată CES, incluzând adaptări curriculare, accesibilizarea materialelor și sprijin suplimentar individualizat. Sarcinile formative devin gradate, concrete și adesea vizuale, iar instrumentele utilizate depășesc cadrul observării tradiționale, incluzând scale funcționale și fișe individualizate pentru o înțelegere mai corectă a progresului și identificarea cât mai timpurie a dificultăților, care constituie o condiție esențială pentru inițierea intervențiilor specifice. Adaptarea didactică devine continuă și comprehensivă, acoperind nu doar conținuturile, ci și mediul fizic și relaționarea didactică. Participarea elevilor cu CES este facilitată prin strategii alternative de comunicare și suport vizual, iar comunicarea rezultatelor este adaptată capacităților acestora, implicând și medierea unui specialist. În consecință, perspectiva asupra succesului se reorientează: de la raportarea la standarde curriculare generalizate, către evaluarea progresului individual și a depășirii barierelor funcționale – principii definitorii ale unei practici didactice incluzive și echitabile.

Rezultatele analizei arată că evaluarea adaptată CES depășește logica evaluării formative tradiționale, devenind un instrument complex care sprijină atât învățarea academică, cât și funcționarea globală a elevului. Utilizarea unor instrumente specializate, sarcini gradate, feedback multisenzorial și adaptări curriculare creează un cadru solid pentru susținerea progresului individual. Integrarea Zonei Proximei Dezvoltări ca reper central de proiectare confirmă necesitatea unei însoțiri pedagogice consecvente, aliniate ritmului fiecărui elev [3]. În ceea ce privește cultura succesului, evaluarea adaptată CES schimbă perspectiva de la standarde uniforme către valorizarea progresului individual, a micilor reușite și a depășirii treptate a barierelor funcționale. Această reorientare conceptuală consolidează o viziune incluzivă asupra educației, fundamentată pe echitate, accesibilitate și participare autentică.

Așadar, rolul cadrului didactic se extinde semnificativ în contextul evaluării elevilor cu CES. Profesorul nu mai este doar facilitator al învățării, ci devine mediator al procesului educațional, coordonator al intervențiilor într-o echipă multidisciplinară și decident pedagogic bine informat – roluri cu impact major în etapa de debut profesional, când se formează competențele reflexive, colaborative și evaluative esențiale unei practici de calitate.

În ansamblu, evaluarea formativă adaptată pentru elevii cu CES se afirmă ca un element central al practicilor educaționale incluzive. Implementarea sa eficientă implică dezvoltarea unor competențe avansate la cadrele didactice, colaborare interdisciplinară și adoptarea unei perspective pedagogice orientate spre potențialul fiecărui elev. Pentru profesorii debutanți, dezvoltarea competenței de evaluare formativă reprezintă un proces de profesionalizare esențial, care contribuie la îmbunătățirea calității actului educațional și la promovarea echității în învățare.

Referințe bibliografice:

1. BLACK, P. & D. WILIAM. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL Assessment, 2006. ISBN 978-0708713815.
2. POPHAM, W.J. *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. 8th edition. Boston: Pearson, 2020. ISBN 978-0135185575.

3. PĂUNICĂ, C. Evaluarea formativă adaptată pentru copii cu CES. *Edusprijin*, 07 august 2025. Disponibil: <https://www.edusprijin.ro/evaluarea-formativa-adaptata-pentru-copii-cu-ces/> [accesat 2025-10-26].
4. ȘOITU, L. și R.D. CHERCIU. *Strategii educaționale centrate pe elev*. Buzău: Alpha MDN, 2006. ISBN 973-7871-55-3.
5. TOMLINSON, C.A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD, 2017. ISBN 978-1416623305.
6. WONG, H. *The First Days of School: How to Be an Effective Teacher*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, 2018. ISBN 978-0976423386.

CZU 376

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – STUDIU

**Maricica RADU, profesoară în învățământ primar,
Școală Gimnazială Homocea, Vrancea, România**

Abstract: *This article addresses the issue of inclusive education, which is an ongoing process that involves the schooling of children with special educational needs, adapting schools to their needs, and their participation in formal and informal educational activities that ensure their learning and development. Inclusion involves identifying and removing barriers, which may be related to how schools are organized, how students are taught, and how their progress is assessed.*

Keywords: *inclusion, inclusive education, special educational needs, barriers, pupil progress.*

Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, cuvântul „incluziune” își are originea în limba franceză – „inclusion”, dar provine și din latinescul „inclusion”, având mai multe sensuri, conform DEX:

- Particulă de metal străin conținută în masa unui corp solid;
- Defect de fabricație al unei piese, datorat prezenței unor incluziuni (1) sau unor particule metalice izolate în masa ei;
- Proprietate care constă în faptul că oricare element al unei mulțimi aparține și altei mulțimi.

Astfel, conform variantei 3, putem spune că incluziunea educațională reprezintă un proces de învățare, la care participă toți preșcolarii unei grupe; de fapt incluziunea are loc concomitent cu creșterea gradului de participare, deoarece educația incluzivă înseamnă:

- Valorizarea egală a tuturor preșcolarilor și a personalului;
- Creșterea participării tuturor preșcolarilor grupei la educație și, totodată, reducerea numărului celor excluși din cultura, curricula și valorile comunității promovate prin școala/ grădinița de masă;
- Restructurarea culturii, a politicilor și a practicilor din școli și grădinițe, astfel încât ele să răspundă diversității elevilor/preșcolarilor din localitate;
- Reducerea barierelor în învățare și participare pentru toți copiii, nu doar pentru cei cu dizabilități sau cei etichetați ca având „nevoi educaționale speciale”;
- Însușirea învățămintelor rezultate din încercările de depășire a barierelor de accesare a școlii/grădiniței și de participare din partea unor elevi/preșcolari;

- Înțelegerea diferențelor dintre elevi/ preșcolari ca resursă pentru procesul de învățare, nu ca o problemă ce trebuie depășită;
- Recunoașterea dreptului copilului la educație în propria localitate;
- Evoluția gradului de incluziune în unitățile de învățământ, atât în privința personalului, cât și în privința copiilor;
- Creșterea rolului unităților de învățământ în construirea comunităților și a valorilor lor, precum și în creșterea performanțelor;
- Cultivarea unor relații de susținere reciprocă între unitățile de învățământ și comunități;
- Recunoașterea faptului că incluziunea în educație este un aspect al incluziunii în societate.

Dacă abordăm optica reformei în domeniul educației actuale, vom observa că din ce în ce mai mulți copii cu nevoi sau cerințe educaționale speciale sunt înscriși actualmente în învățământul normal de masă. Dar e oare grădinița sau școala noastră pregătită pentru această acceptare a lor? Consider că în ultimii ani s-au realizat progrese considerabile, dar încă mai sunt multe de făcut.

Trebuie menționat faptul că metodologia de lucru cu acești copii cu nevoi speciale nu este foarte bine definită pentru cadrul didactic din învățământul de masă ce are o grupă/ clasă de preșcolari/ elevi (în medie), din care unul (cel puțin) este cu cerințe educaționale speciale.

Cum îl notezi pe acest copil cu nevoi speciale astfel încât să nu îl dezavantajezi? Ce fel de teste să-i aplici la sfârșit de an școlar?

Pentru a facilita realizarea cu brio a educației incluzive în grădinițe și școli, consider că, la nivel de clasă/ grupă sau măcar la nivel unitate de învățământ, trebuie să existe un specialist, altul decât cadrul didactic de la clasă/ grupă, care să ofere asistență educațională (recuperare educațională, suport în pregătirea temelor), asistență psihologică (consiliere individuală și de grup), asistența personalului didactic (cadrul didactic de sprijin, logoped, psiholog, psihopedagog); cadrele didactice trebuie să beneficieze anual de cursuri gratuite și obligatorii de perfecționare pentru a-și alinia practicile educaționale cu vremurile în care trăim; cadrele didactice cât și subiecții educației-copiii trebuie să beneficieze de materiale auxiliare gratuite și de calitate, părinții copiilor trebuie și ei educați astfel încât să recunoască, să înțeleagă și să accepte deficiențele propriilor copii pe principiul „o situație problemă conștientizată este pe jumătate rezolvată” acest lucru dorindu-se a fi realizat prin intermediul cursurilor, seminarelor etc. gratuite și obligatorii la care să participe, pe lângă părinții tuturor copiilor din unitate și specialist!

Toți copiii, cu sau fără dizabilități, trebuie să învețe împreună, indiferent de mediul social sau cultural din care provin, de religie, etnie, limbă. Este foarte important să reducem, ba chiar să eliminăm excluziunea și discriminarea, indiferent ce formă ar avea ele, să oferim copiilor cu tipuri și niveluri diferite de handicap șanse egale să participe la educație în cadrul sistemului general de învățământ.

Beneficiind de servicii de sprijin corespunzătoare în cadrul școlii unde sunt integrați, persoanele deficiente au posibilitatea de a ajunge la niveluri funcționale fizice, psihice și sociale care le pot schimba viața, le pot da un mai mare grad de independență.

Totodată, copiii tipici vor învăța ce înseamnă toleranța, acceptarea, întraajutorarea, vor deveni mai buni.

Educația incluzivă este un proces permanent care presupune școlarizarea copiilor cu cerințe educative speciale, adaptarea școlii la nevoile acestora, participarea lor la activități educative formale și nonformale, care să le asigure învățarea și dezvoltarea. Incluziunea presupune identificarea și eliminarea barierelor, bariere care pot avea legătură cu modul de organizare a școlilor, cu modalitățile de predare și evaluare a progresului elevilor.

Transformarea școlii și a politicilor școlare astfel încât să răspundă nevoilor educative și de dezvoltare ale fiecărui copil duce la incluziune școlară, dar mai ales la incluziune socială, unde oricine, indiferent de deficiență să poată fi tratat ca un membru al comunității din care face parte.

Este deosebit de importantă atitudinea comunității față de copiii cu CES, a cadrelor didactice, a părinților, a colegilor de clasă, a cadrelor didactice. Dacă învățătorul dovedește înțelegere și o atitudine pozitivă, el poate influența atât atitudinea clasei incluzive, a părinților, dar și a copilului cu CES. Gradul de acceptare, ajutorarea și relaționarea din partea colegilor sunt și ele premise ale integrării.

Integrarea unui copil cu CES în învățământul de masă depinde de familia acestuia. Mulți părinți refuză să accepte că proprii lor copii ar avea probleme. Pentru a-i determina să conștientizeze deficiențele pe care le are copilul, cadrele didactice pot apela la consilierul școlar. Colaborarea familiei cu echipa de caz este necesară.

Un alt factor important este copilul cu CES și nevoile acestuia. De exemplu, un copil cu deficiențe senzoriale, auditive sau vizuale nu va putea fi integrat într-o școală de masă, unde nu există specialiști. De asemenea, atitudinea lui negativă față de acceptarea sprijinului, instabilitatea emoțională, factorii temperamentalii pot îngreuna derularea unui program de intervenție.

Educația incluzivă presupune schimbarea atitudinilor, a mentalităților, a politicilor și practicilor de excludere și segregare. Aceasta este promovată prin documente naționale de politică educațională care promovează o educație centrată pe elev, o educație de calitate care se poate realiza prin programe de învățământ adecvate, o bună organizare, alegerea unor strategii optime de predare-învățare-evaluare, folosirea unor resurse și tehnologii variate etc. O școală incluzivă pune accent pe progresul individual și nu pe diferențele dintre elevi; este promovată învățarea prin cooperare, în cadrul căreia copiii sunt încurajați să se ajute, învață unii de la alții și fiecare elev este valorificat. O școală și un profesor bun sunt aceia care obțin progres cu toți elevii.

Aplicație. Am aplicat la clasă informații importante și necesare ce vin în sprijinul acestor copii, deoarece vizează o serie de aspecte ce necesită atenția profesorului.

Importanța incluziunii. Incluziunea în educație este esențială deoarece:

- Promovează diversitatea: Prin acceptarea și integrarea copiilor cu diferite abilități, se creează un mediu divers, care reflectă societatea reală. Acest lucru ajută toți elevii să dezvolte empatie și respect pentru diferențe;
- Îmbunătățește performanțele academice: Studii arată că elevii din clasele incluzive au performanțe academice mai bune. Colaborarea cu colegi diversificați stimulează învățarea și sprijină gândirea critică;

- Dezvoltă abilități sociale: Elevii învață să colaboreze, să comunice și să rezolve conflicte, abilități esențiale pe parcursul vieții.

Adaptarea Curriculei. Pentru a răspunde nevoilor elevilor cu diverse dizabilități și pentru a le oferi o experiență educațională relevantă, este necesară adaptarea curriculei. Aceasta poate include:

- Modificări ale conținutului: Materialele didactice trebuie să fie accesibile, simple și relevante. Utilizarea unei varietăți de resurse, inclusiv tehnologia, poate stimula învățarea;
- Strategii de predare diferențiate: Profesorii ar trebui să utilizeze abordări variate pentru a se adapta stilurilor de învățare ale elevilor. Acest lucru poate include activități practice sau interactive;
- Evaluări personalizate: Evaluarea progresului poate fi adaptată pentru a reflecta nevoile fiecărui elev, permițându-le acestora să demonstreze învățarea într-un mod care li se potrivește.

Relațiile de colaborare cu părinții. Colaborarea eficientă între profesori și părinți este fundamentală pentru succesul școlii inclusive. Aspecte importante în această colaborare includ:

- Comunicare deschisă: Este esențial ca părinții să fie informați despre programele școlii și despre progresele copiilor lor. Întâlnirile regulate și feedback-ul constructiv sunt cruciale;
- Implicarea părinților: Părinții ar trebui să fie încurajați să participe activ la activități școlare și la procesul decizional, deoarece perspectiva lor este valoroasă;
- Sprijin emoțional: Este important ca părinții să primească suport, atât în ceea ce privește educația, cât și în ceea ce privește provocările pe care le pot întâmpina.

Școala incluzivă joacă un rol vital în educația modernă, promovând acceptarea și diversitatea. Adaptarea curriculei pentru a răspunde nevoilor fiecărui elev, împreună cu o colaborare strânsă între profesori și părinți, contribuie la crearea unui mediu educațional care să sprijine succesul tuturor copiilor. Investind în incluziune, construim o societate mai echitabilă și mai empatică. Colaborarea pozitivă între părinții copiilor cu nevoi speciale și școală este esențială pentru succesul educațional și social al acestor copii. Iată câteva soluții practice pentru a facilita această colaborare:

1. *Comunicare deschisă și regulate.* Stabilirea unei comunicări deschise și constante între părinți și cadrele didactice este fundamentală. Aceasta poate include:

- Întâlniri periodice (fizic sau online) pentru a discuta progresul copilului, provocările și nevoile specifice;
- Jurnal de comunicare – un caiet sau o platformă online unde profesorii și părinții pot nota zilnic observații, întrebări sau sugestii;
- Grupuri de suport – crearea unor grupuri de discuții pentru părinți, unde aceștia pot împărtăși experiențe și idei.

2. *Participarea activă la elaborarea Planului Educațional Individualizat.* Părinții trebuie să fie parte integrantă în dezvoltarea și revizuirea planului educațional individualizat al copilului lor. Acest lucru poate include:

- Consultare detaliată: Implicarea părinților în fiecare etapă a creării PEI-ului, pentru a asigura că obiectivele sunt realiste și personalizate;

- Revizuii periodice: Organizarea de sesiuni de revizuire a PEI-ului pentru a ajusta obiectivele și strategiile în funcție de progresul copilului.
3. *Implicarea în activitățile școlare.* Părinții pot contribui semnificativ la viața școlară prin:
- Voluntariat: Participarea ca voluntari în diverse activități școlare, ceea ce le permite să înțeleagă mai bine mediul educațional și nevoile copilului lor;
 - Evenimente școlare: Încurajarea părinților să participe la evenimentele școlare, cum ar fi zilele deschise, serbările sau atelierele pentru a sprijini integrarea copilului.
4. *Formare și informare continuă.* Școala poate organiza sesiuni de formare și informare pentru părinți, pentru a le oferi instrumente și cunoștințe specifice:
- Ateliere tematice: Workshop-uri despre gestionarea comportamentului, utilizarea tehnologiilor asistive sau strategii de învățare acasă;
 - Materiale educative: Ghiduri, articole sau resurse online care să ofere părinților informații despre nevoile speciale ale copiilor și metode eficiente de sprijin.
5. *Suținerea unei relații de încredere.* Pentru a construi o relație de încredere, atât părinții, cât și profesorii trebuie să adopte o atitudine pozitivă și colaborativă:
- Empatie și înțelegere: Cadrele didactice ar trebui să arate empatie față de situația fiecărui părinte, iar părinții ar trebui să respecte eforturile și expertiza profesorilor;
 - Feedback constructiv: Oferirea unui feedback sincer și constructiv de ambele părți, evitând atitudinile critice sau defensive.
6. *Adaptarea mediului de învățare acasă.* Părinții pot colabora cu școala pentru a crea un mediu de învățare acasă care să reflecte nevoile copilului:
- Continuitate în învățare: Asigurarea că metodele și strategiile folosite la școală sunt aplicate și acasă, pentru a oferi copilului o experiență de învățare coerentă;
 - Resurse și suport: Părinții pot solicita școlii materiale suplimentare sau recomandări pentru activități care să sprijine învățarea acasă.
7. *Medierea conflictelor.* În cazul apariției unor neînțelegeri sau conflicte, este esențial ca părinții și cadrele didactice să colaboreze pentru a găsi soluții:
- Mediere: Utilizarea serviciilor unui mediator sau consilier pentru a facilita dialogul și a găsi soluții echitabile;
 - Abordare proactivă: Încercarea de a anticipa și preveni conflictele prin clarificarea așteptărilor și stabilirea unor linii de comunicare clare.
8. *Colaborare cu specialist.* Părinții și școala trebuie să colaboreze cu specialiști (psihologi, logopezi, terapeuți ocupaționali) pentru a asigura o abordare integrată:
- Echipe multidisciplinare: Participarea părinților la întâlnirile echipelor multidisciplinare care discută despre nevoile copilului.

Concluzii:

- Colaborarea pozitivă între părinți și școală este cheia succesului în educația copiilor cu nevoi speciale;
- Prin comunicare deschisă, implicare activă și sprijin reciproc, aceste bariere pot fi depășite, iar copilul poate beneficia de o educație adaptată nevoilor sale, asigurându-i-se astfel un viitor cât mai luminos și, implicit, integrarea lui în societate.

Referințe bibliografice:

1. ASOC. *Copil. Comunitate. Familie*. MOLDOVA.
2. *Dicționar explicativ al limbii române*. Disponibil: <https://dexonline.ro/> [accesat 2025-09-12].
3. HORAȚIU, Catalano și Ion ALBULESCU. *Specificul activităților didactice la grupele combinate*. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar. București: DPH, 2021.
4. VRĂȘMAȘ, Ecaterina. *Educația copilului preșcolar*. București: ProHumanitas, 1999

CZU 376.112.4(4)

ROLUL INTERVENȚIEI PERSONALIZATE ÎN ASIGURAREA EDUCAȚIEI COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Ecaterina SCOARȚĂ, asistentă universitară,
USMF „Nicolae Testemițanu” din Chișinău, Republica Moldova
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8183-7758>**

Abstract: *Personalized interventions are recognized as a recommended standard for the education of children with special educational needs, an approach supported by research findings and practical experience. Customizing interventions is not a rigid process, but rather one that remains adaptable and focused on the actual needs of each child, guided by scientific evidence. Scholarly studies and expert literature consistently confirm the clear benefits of personalized approaches in enhancing educational effectiveness and improving long-term outcomes for children with special educational needs. Recent research and reports indicate that individualized education plans (IEPs) and tailored interventions increase both access and success for students with special needs in mainstream education. Approaches that combine curriculum adaptation, interactive methods, and interdisciplinary collaboration significantly enhance the inclusion of students with special needs, supporting the development of their cognitive and social skills.*

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs, Individualized Education Plan (IEP), personalized intervention, individualized approach for children with special educational needs.*

Educația incluzivă ocupă un loc central în politicile educaționale actuale, fiind recunoscută drept un drept fundamental pentru toate persoanele, inclusiv pentru cele cu dizabilități, la nivel internațional. În strategiile educaționale moderne educația incluzivă este susținută la nivel internațional prin documente, precum Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, care consacră accesul tuturor persoanelor la o educație incluzivă, indiferent de nivelul acesteia (ONU, 2006).

Implicarea tuturor statelor europene și a structurilor educaționale reflectă angajamentul comun pentru transformarea sistemelor de învățământ în medii deschise și echitabile, care să favorizeze participarea fiecărui elev, indiferent de contextul personal. Această orientare a determinat, în ultimele decenii, accentuarea integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în instituțiile de învățământ general, direcție susținută prin implementarea unor strategii variate de sprijin individualizat [3].

La nivel european, toate statele și-au asumat dezvoltarea unor sisteme educaționale care să ofere șanse egale fiecărui elev, considerând educația incluzivă un pilon fundamental pentru consolidarea unei societăți echitabile și solidare, atât din perspectivă etică, cât și politică. Un sistem educațional incluziv presupune o transformare la nivelul întregii comunități școlare, implicând nu doar elevii, ci și familiile acestora,

cadrele didactice, comunitatea locală și factorii de decizie (European Agency Position on Inclusive Education Systems, 2015).

În prezent, elevii cu CES au dreptul la o educație de calitate, personalizată în funcție de nevoile lor specifice, într-un cadru care promovează echitatea și participarea activă. Pentru acești copii, integrarea și progresul educațional depind în mare măsură de intervențiile pedagogice adaptate și de colaborarea eficientă a tuturor părților implicate, precum și de abilitatea cadrelor didactice de a ajusta procesul didactic la particularitățile fiecărui elev. Intervențiile incluzive urmăresc crearea unui mediu în care fiecare elev să fie apreciat și susținut, indiferent de particularitățile sale, punând accent pe consolidarea aptitudinilor sociale și academice ale tuturor participanților la procesul educațional [2, p. 334]. Pentru elevii cu CES integrați în mediul educațional general, esența strategiilor incluzive constă în adaptarea conținuturilor curriculare, diversificarea metodelor de predare și oferirea suportului suplimentar necesar [1].

Experiența internațională arată că reușita integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale presupune o analiză complexă a nevoilor lor și elaborarea unui program personalizat de intervenție care să favorizeze evoluția acestora. O intervenție adaptată pornește de la realizarea unor planuri educaționale individualizate, gândite în acord cu particularitățile cognitive, socio-emoționale, fizice și comportamentale ale copilului. Prin această abordare se urmărește înlăturarea obstacolelor din calea învățării, consolidarea autonomiei personale și integrarea în colectivitate. Principiile care stau la baza abordării individualizate sunt centrate pe focalizarea pe nevoile reale ale elevului; modificarea și ajustarea conținuturilor curriculare; stabilirea unor obiective educaționale personalizate; colaborarea între cadre didactice, specialiști, familie și comunitate; precum și evaluarea continuă și flexibilă a progresului. Potrivit principiilor care stau la baza educației incluzive, validate pe plan conceptual și juridic atât la nivel internațional, cât și național, fiecare copil cu cerințe educaționale speciale prezintă un potențial unic de dezvoltare (intelectual, motric, psihologic, adaptativ), iar acest potențial nu poate fi susținut eficient prin metode uniforme, ci necesită strategii diverse, adecvate stilului său propriu de învățare. Dezvoltarea copiilor cu CES urmează traiectorii individuale, domeniile evolutive pot interacționa și influența reciproc, iar ritmul de învățare diferă de la un copil la altul. Prin urmare, misiunea intervenției personalizate este tocmai aceea de a răspunde acestor particularități.

Printre caracteristicile majore ale unei intervenții personalizate se numără evaluarea detaliată a nevoilor, elaborarea unor planuri de sprijin individualizate, ajustarea conținutului curricular și evaluarea progresului la intervale regulate [5, 6]. Pentru fiecare elev cu CES, este crucial să fie dezvoltat un program adaptat, astfel încât atât resursele sale fizice, cât și cele psihice să poată fi valorificate la maximum. Integrarea școlară are ca obiectiv dezvăluirea potențialului fiecărui copil prin intermediul unui plan de intervenție personalizat, care să includă toate acțiunile necesare pentru a obține rezultate pozitive.

În Republica Moldova, ca și în multe alte state, implementarea principiilor educației incluzive este în plină desfășurare, susținută de prevederi legislative clare și de numeroase programe de sprijin. Între anii 2011-2020, respectiv 2024-2027, au fost puse în aplicare strategii naționale ce au urmărit trecerea de la școli segregate la instituții comunitare accesibile tuturor copiilor, indiferent de dizabilitate, statut social sau etnie. S-au instituit structuri precum Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, Serviciul

de Asistență Psihopedagogică, Centre de resurse, cadre didactice de sprijin, echipe multidisciplinare, măsuri de adaptare a curriculumului și elaborarea Planului Educațional Individualizat (PEI).

În sistemul educațional din Republica Moldova, intervenția adaptată individual constituie fundamentul abordărilor moderne pentru copiii cu CES, reprezentând un răspuns documentat și rațional la diversitatea nevoilor educaționale, cognitive și emoționale ale acestor elevi. Această intervenție este reglementată și pusă în practică în baza unei legislații și metodologii specifice, în deplin acord cu standardele educației incluzive. Conform Codului Educației al Republicii Moldova (nr.152 din 17.07.2014), educația incluzivă este definită ca un proces menit să răspundă diversității copiilor, asigurând accesul tuturor la educație, indiferent de particularitățile personale. Planul Educațional Individualizat (PEI) joacă un rol esențial în organizarea procesului educațional personalizat. Planul educațional individualizat (PEI) reprezintă principalul instrument de structurare și urmărire a procesului educațional adaptat. Acesta stabilește obiective pe termen scurt, mediu și lung, în colaborare cu specialiștii și familia, oferind un cadru coerent pentru progresul multidimensional al elevului. Structura-model a PEI-ului este realizată în conformitate cu recomandările din documentele naționale și internaționale de politici educaționale. Întocmirea și aplicarea acestuia pornesc de la solicitarea Serviciului de Asistență Psihopedagogică (SAP) și implică activ familia, specialiștii și echipa instituțională. Planul stabilește obiective diferențiate pe termene diferite, astfel încât să sprijine incluziunea și evoluția copiilor pe plan cognitiv, socio-emoțional, motric și practic [6, 7].

Cadrele didactice de sprijin, lucrând împreună cu învățătorii, se implică activ în conceperea și punerea în aplicare a Planului Educațional Individualizat (PEI), adaptând atât curriculumul, cât și metodele și materialele educaționale în funcție de particularitățile fiecărui elev cu CES. Acțiunea specialiștilor din această categorie are un impact substanțial asupra procesului de transformare a școlilor în sensul incluziunii, rolul lor depășind asistența individuală acordată elevilor cu nevoi speciale, incluzând și suportul oferit colegilor din învățământ și familiilor copiilor [5, pp. 62-64]. Componenta echipei multidisciplinare, care poate fi formată din profesori, psihopedagogi, logopezi sau asistenți sociali, facilitează colaborarea pentru monitorizarea evoluției și ajustarea permanentă a măsurilor luate. De altfel, implicarea familiei este considerată o condiție indispensabilă pentru un demers de intervenție eficientă.

Literatura de specialitate oferă dovezi consistente privind eficiența abordării individualizate prin intervenții adaptate în educarea copiilor cu CES. Din perspectiva lui F. Cheia (2023), individualizarea educației presupune activități bine structurate, centrate pe nevoile fiecărui copil; aceasta implică ajustarea curriculumului, stabilirea de parteneriate între cadrele didactice implicate în educația incluzivă, folosirea unor strategii și metode interactive adecvate, precum și evaluarea continuă a progresului. De asemenea, dezvoltarea profesională permanentă a cadrelor didactice este esențială pentru succesul unei astfel de abordări [5, p. 65].

Cercetările de specialitate, precum și experiențele din practică, evidențiază că intervențiile personalizate favorizează integrarea copiilor cu CES în instituțiile de cultură generală, încurajează autonomia și reduc obstacolele întâmpinate în procesul de învățare. În plus, o colaborare eficientă între toți actorii implicați și o adaptare continuă a

obiectivelor și conținuturilor educaționale sunt elemente cheie ale acestor intervenții, considerate a fi standardul de referință în educația copiilor cu CES.

Astfel, personalizarea intervenției educaționale nu doar sprijină dezvoltarea globală a elevului (la nivel cognitiv, lingvistic, socio-emoțional, comportamental și practic), ci contribuie la crearea unui mediu școlar incluziv, centrat pe unicitatea fiecăruia, confirmându-se drept un factor fundamental al succesului școlar pe termen lung pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.

În studiul dedicat abordării individualizate a elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în cadrul sistemului educațional incluziv, V. Stratan (2025) subliniază că intervenția personalizată reprezintă elementul fundamental al intervențiilor incluzive. Aceasta facilitează adaptarea conținutului, metodelor și resurselor educaționale la particularitățile individuale ale fiecărui copil. Mai mult, intervenția personalizată promovează o schimbare de paradigmă de la o abordare centrată pe deficit, care se focalizează pe limitările și dificultățile elevului, la o perspectivă constructivă, axată pe identificarea și valorificarea potențialului său. Un aspect esențial al acestui tip de intervenție constă în ajustarea conținutului, metodelor și materialelor didactice pentru a asigura acces egal la educație pentru toți elevii [9].

Cercetările realizate de F. Cheia și V. Guțu (2023) accentuează faptul că adaptarea curriculară este un instrument-cheie în procesul de educație individualizată a elevilor cu CES. Autorii evidențiază că integrarea educațională a acestor elevi se bazează pe elaborarea unui plan de intervenție personalizat, în cadrul căruia utilizarea unor modalități eficiente de adaptare curriculară joacă un rol esențial [4, p. 53]. O adaptare corectă și bine structurată a curriculumului contribuie la reducerea dificultăților de învățare și sprijină dezvoltarea competențelor conform standardelor educaționale prevăzute [ibidem, p. 58].

În studiul său asupra organizării și implementării instruirii individualizate pentru elevii cu CES, F. Cheia (2023) evidențiază că această abordare reprezintă un principiu psihopedagogic esențial care orientează intervenția educațională către respectarea caracteristicilor și nevoilor specifice fiecărui copil. După o analiză comparativă a abordărilor tradiționale și individualizate, autorul subliniază importanța adaptării modului de sprijin al elevilor în funcție de necesitățile lor individuale. Mai mult, el concluzionează că educația incluzivă este o componentă esențială a educației pentru diversitate, menită să răspundă nevoilor individuale ale copiilor și să faciliteze interacțiunea pozitivă între elevi, indiferent de punctele lor forte sau slabe, maximizând astfel potențialul tuturor [5, pp. 61-62].

Studiul profesorilor Karla Melinda Barth și Marius Tepele de la Universitatea din Oradea (2025), care abordează tema intervențiilor pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, subliniază importanța procesului de adaptare curriculară în cadrul intervențiilor incluzive. Acest proces presupune modificarea conținutului, a metodelor de predare și a materialelor didactice, cu scopul de a asigura acces egal la educație tuturor elevilor și de a-i susține pe parcursul dezvoltării lor personale [2, p. 334]. Ajustările pot include crearea de materiale didactice simplificate, utilizarea unui limbaj accesibil și integrarea suportului vizual, toate acestea facilitând participarea egală și dezvoltarea competențelor individuale. Autorii susțin că adaptarea curriculumului pentru elevii cu cerințe educaționale speciale necesită o abordare complexă, flexibilă și ajustată diversității nevoilor fiecăruia.

Procesul de adaptare a învățării la nevoile, interesele și potențialul unic al fiecărui copil reprezintă o condiție esențială pentru asigurarea unui parcurs educațional echitabil și adecvat capacităților individuale, după cum evidențiază V. Stratan (2025) în studiul său. Educația incluzivă, potrivit autoarei, implică recunoașterea diferențelor individuale ca puncte de plecare pentru personalizarea intervențiilor educaționale, și nu ca bariere. Astfel, individualizarea presupune adaptarea tuturor componentelor procesului educațional – de la definirea obiectivelor, selecția conținuturilor și strategiilor didactice, până la modul de evaluare – în concordanță cu nevoile și resursele specifice ale fiecărui elev. Cercetătoarea subliniază că această abordare mută accentul de la deficiențe spre potențial, iar scopul său principal este să sprijine dezvoltarea optimă a fiecărui copil într-un mediu prietenos și stimulat pentru învățare [9, p. 14].

Experiențele și cercetările internaționale confirmă necesitatea programelor de intervenție personalizate în educația elevilor cu cerințe educaționale speciale. Rose și Meyer (2019) evidențiază promovarea unui climat incluziv și suportiv ca fiind esențială pentru succesul școlar, în care fiecare elev este respectat și încurajat. Prin metode diferențiate de predare, învățare și evaluare, elevii cu CES au oportunitatea să-și dezvolte potențialul într-un cadru incluziv și susținător, care apreciază diversitatea. Autorii evidențiază, totodată, importanța suportului vizual în procesul de învățare pentru facilitarea înțelegerii și integrării informațiilor. Diversificarea strategiilor educaționale nu doar facilitează învățarea, ci și contribuie la crearea unei comunități școlare deschise și empatică, în care fiecare elev se simte valorizat [8].

Eficiența intervențiilor personalizate este susținută științific și se aliniază principiilor fundamentale ale teoriei educației incluzive. Un element central este asigurarea accesului echitabil la curriculum. Personalizarea procesului educațional permite ajustarea conținutului și a metodelor didactice pentru a oferi fiecărui copil un acces real la învățare, indiferent de barierele legate de limbaj, mobilitate sau procesarea informației care se pot regăsi în metoda standard. În plus, individualizarea permanentă a strategiilor și monitorizarea continuă permit formularea unor obiective clare, măsurabile și adaptative în timp, sporind șansele de progres academic, comunicațional, social și emoțional.

În mod tot mai accentuat, colaborarea interdisciplinară și implicarea familiei în viața școlară a copilului se dovedesc esențiale pentru eficiența intervențiilor personalizate. Rolul specialiștilor, precum cadrele didactice de sprijin, psihologii, psihopedagogii și asistenții sociali, alături de colaborarea strânsă cu familia în elaborarea și reevaluarea planului educațional individualizat, conturează un sistem de sprijin integrat și coerent, care răspunde în mod adecvat nevoilor copilului.

Dintr-o perspectivă științifică și pedagogică, implicațiile intervențiilor personalizate în domeniul educației incluzive sunt atât valoroase, cât și incontestabile, evidențiind că aceste intervenții depășesc în eficiență metodele standardizate. Intervențiile personalizate asigură succes educațional, includere socială și dezvoltare personală adaptată nevoilor fiecărui elev.

Deși intervențiile personalizate și cele standardizate reprezintă două strategii fundamentale în educație, diferența majoră constă în nivelul de adaptare la particularitățile elevilor. Intervențiile standardizate se aplică uniform, conform unor protocoale și programe fixe, oferind o soluție generală, ușor de implementat, însă mai puțin flexibilă. Pe de altă parte, intervențiile personalizate sunt construite în funcție de

profilul unic al elevului, ținând cont de nevoile, ritmul și stilul propriu de învățare, și se desfășoară sub o monitorizare atentă și ajustare continuă.

Pentru clarificare, intervențiile personalizate sunt recomandate drept standard în educația copiilor cu cerințe educaționale speciale, susținute atât prin studii, cât și prin experiența practică. Aceste strategii nu sunt rigide, ci flexibile și ancorate în nevoile reale ale copiilor, ceea ce este confirmat de dovezi științifice solide. Literatura de specialitate subliniază avantajele semnificative ale intervențiilor personalizate în îmbunătățirea eficienței educaționale și a rezultatelor pe termen lung în educația copiilor cu CES.

În educația incluzivă, intervențiile personalizate cresc accesul și implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, generând rezultate superioare față de metodele standardizate. Cele mai recente studii și rapoarte relevă faptul că planurile educaționale individualizate (PEI) și intervențiile personalizate sporesc succesul și accesul copiilor cu CES în cadrul învățământului general. Intervențiile care combină adaptarea curriculumului, metodele interactive și colaborarea interdisciplinară stimulează includerea elevilor cu CES și dezvoltarea abilităților lor cognitive și sociale. Mai mult, cercetările indică o reducere a abandonului școlar, o creștere a autonomiei elevilor și o îmbunătățire a relațiilor sociale.

Din punct de vedere academic, intervenția personalizată nu doar maximizează șansele succesului școlar și personal al copiilor cu CES, ci și este recunoscută ca un etalon de excelență pentru un sistem educațional echitabil, eficient și incluziv, conform literaturii de specialitate.

În concluzie, putem afirma că intervenția personalizată constituie un element fundamental pentru asigurarea unei educații incluzive și eficiente dedicate copiilor cu cerințe educaționale speciale. Adaptând strategiile didactice, resursele educaționale și formele de sprijin la nevoile, competențele și stilurile individuale de învățare ale fiecărui elev, această intervenție – adesea susținută prin intermediul Planului Educațional Individualizat (PEI) – contribuie la depășirea barierelor educaționale și facilitează accesul echitabil la procesul de învățare.

Această metodă nu se limitează doar la promovarea progresului academic, ci are un impact semnificativ și în ceea ce privește integrarea socială, dezvoltarea emoțională și consolidarea încrederii în sine a elevilor cu CES. Prin flexibilitatea și particularitatea sa, intervenția personalizată creează un cadru educațional incluziv, care apreciază diversitatea și oferă fiecărui copil oportunitatea de a-și valorifica potențialul la maximum. Instrumente, precum Planul Educațional Individualizat, transformă mediul școlar într-un spațiu adaptativ, în care diversitatea este considerată o resursă importantă, contribuind astfel la diminuarea inechităților din educație și la susținerea dezvoltării unei societăți mai receptivă și incluzivă.

Studiile recente confirmă cu regularitate eficiența acestei abordări, demonstrând influența pozitivă asupra performanțelor academice, relațiilor sociale și stării emoționale a elevilor cu CES. Literatura de specialitate evidențiază rolul intervenției personalizate ca un factor esențial pentru promovarea echității în educație, indicând faptul că metodele incluzive bazate pe nevoi individuale sunt instrumente eficiente în reducerea disparităților și în facilitarea incluziunii tuturor copiilor în sistemul educațional.

Rezultatele cercetărilor științifice arată că școlile incluzive care adoptă aceste strategii obțin progrese consistente pe plan psihologic și social, validând astfel imperativul

adoptării unei intervenții personalizate pentru asigurarea succesului educațional. Intervenția personalizată depășește sfera unei simple metode didactice, constituind un imperativ etic și pedagogic, susținut de un bogat corp de cercetări care atestă capacitatea sa de a transforma traseele educaționale ale copiilor cu CES, promovând o educație cu adevărat incluzivă.

Referințe bibliografice:

1. ARTHUR, M. *Inclusive Education: A Global Agenda*. Sage Publications, 2016.
2. BARTH, Karla Melinda & Marius TEPELE. Intervenția în cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale. In: Ion ALBULESCU și Horațiu CATALANO. *Managementul clasei de elevi*. București: Didactica Publishing House, pp. 329-366. ISBN 5948495010768.
3. BLESS, G. *Schulische Integration. Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme*. Luzern: SZH/CSPS, 2004.
4. CHEIA, Florin și Vladimir GUȚU. Adaptarea curriculară pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale: concepte și metode. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2024, nr. 9 (169), pp. 53-59. ISSN 1857-2103.
5. CHEIA, Florin. Organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES. Intervenții a învățătorului de sprijin. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2024, nr. 9 (169), pp. 60-65. ISSN 1857-2103.
6. EFTODI, Agnesa. *Planul educațional individualizat*. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 56 p. ISBN 978-9975-4367-4-8.
7. EFTODI, Agnesia; Angela CAZAC și Galina FILIP. *Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare: Ghid metodologic*. Chișinău: S.n., (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2017. 160 p. ISBN 978-9975-53-926-5.
8. ROSE, D.H. & A. MEYER. *Assistive Technology in Education*. Cast Profesional Publishing, 2019.
9. STRATAN, V. Abordarea individualizată a copiilor cu CES – premisă al unei educații incluzive echitabile și de calitate. In: *Incluziune, echitate și calitate în educație: conferința Internațională IECE 2025*. Zărnești de Slănic, 2025, pp. 12-19. ISBN 978-973-0-42408-9.

CZU 376:

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ДИСКУРС ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Светлана ЖЕЛЯСКОВА, доктор педагогических наук,
педагог высшей категории,
РМЛ «С. Рахманинов», Кишинёв, Республика Молдова**

Abstract: The article is devoted to the analysis of modern research in the field of inclusive music education in the world and in the Republic of Moldova. The article examines the trends of international publications covering the issues of adaptation of music pedagogy, application of music therapy, integration of music and movement practices and use of digital technologies to create an accessible educational environment. Special attention is paid to the scientific experience of Moldova, represented by the works of domestic researchers and methodological materials for lyceums and art schools. Comparison of international and national data shows that music is considered as a powerful tool for social integration of development of cognitive and emotional skills of students with special educational needs.

Keywords: inclusive education, music therapy, music schools, students with special educational needs.

Введение. Инклюзивное образование является одним из приоритетных направлений образовательной политики на международном и национальном уровнях. В международном контексте основополагающими документами, регулирующими инклюзивное образование, являются: Саламанкская декларация ЮНЕСКО (1994), Конвенция ООН о правах инвалидов (2008), а также другие нормативные акты Европейского союза. Эти документы подчеркивают необходимость обеспечения равного доступа к качественному образованию для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями, и признают значимость музыки как средства социальной интеграции и развития личности.

В Республике Молдова правовая основа инклюзивного образования закреплена в Кодексе образования №152 от 17. 07. 2014г. [3], который определяет инклюзивное образование как неотъемлемую часть образовательной системы, направленную на обучение, реабилитацию и абилитацию, а также образовательную, социальную и профессиональную интеграцию лиц с трудностями в обучении, общении и взаимодействии, с сенсорными и физическими, эмоциональными и поведенческими, социальными особенностями развития. В соответствии с этим кодексом, образование для детей и студентов с особыми образовательными потребностями организуется в общеобразовательных учреждениях, включая специальные образовательные учреждения, или через домашнее образование, с обеспечением индивидуального подхода и комплексной оценки потребностей обучающихся. Кроме этого, в Республике Молдова разработаны и реализуются стратегические документы, направленные на развитие инклюзивного образования. Одним из таких документов является Стратегия «Образование 2030», утвержденная постановлением Правительства №114 от 2023 года [24], которая определяет политику государства в области образования, описывает ее содержание и механизмы реализации, а также оценивает ее влияние на образовательную систему, общество и государство. В рамках этой стратегии особое внимание уделяется обеспечению равенства и инклюзии в образовании, включая создание условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Значительный вклад в развитие национальной системы внесли Рамочные положения о разработке Индивидуального образовательного плана и методические рекомендации Министерства образования и исследований, включая «Chid: Educație muzicală» (2019) [19]. На данный момент вышеперечисленные документы определяют практические механизмы внедрения инклюзии в музыкальных школах и детских школах искусств. Таким образом, сочетание международных стандартов и национальных нормативных актов создает основу для разработки и внедрения эффективных моделей инклюзивного образования, способствующих социальной интеграции и развитию творческого потенциала всех обучающихся.

Сравнительный анализ международной практики и опыта Республики Молдова. Обзор научных исследований по инклюзивному музыкальному образованию в Республике Молдова за последние 8 лет включает в себя работы отечественных ученых, а также различные национальные и международные проекты по развитию социальной интеграции людей с особыми потребностями.

Таблица 1. Научные исследования по музыкальному инклюзивному образованию в Республике Молдова

№	Год	Исследование	Аннотация
1	2017	Morari M. Evaluarea performanțelor musicale ale elevilor [18].	Система оценки музыкальных навыков детей с различными образовательными потребностями, включая рекомендации по индивидуальной оценке.
2	2017	ЕС для Молдовы – программа „Comunicarea prin muzică”.	Семинар по музыкальной терапии для улучшения состояния «особенных» детей «Расширение доступа детей с особыми потребностями к общественной поддержке и образовательным услугам в первые годы жизни».
3	2018	Haheu-Munteanu E., Nenov I. Oportunități de reabilitare a copiilor cu CES prin muzica și dans [10].	Анализ возможности интеграции музыкально-танцевальных практик в реабилитационные программы для детей с особыми потребностями.
4	2019	Morari M. Pâslaru, L. Ghid: Educație muzicală [19].	Руководство для педагогов музыкальных школ с практическими рекомендациями по адаптации программ и индивидуальных планов для детей с ООП.
5	2021	Желяскова С. Актуальные проблемы обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в музыкальной школе [28].	Раскрывается проблематика обучения детей с СДВГ в музыкальной школе, предлагаются практические варианты решений.
6	2022	Проект Национальной Филармонии совместно с Национальным институтом неврологии и нейрохирургии «Терапия музыкой»	Исследование влияния музыки на эмоциональное влияние слушателей.
7	2022	Jelescova S. Theoretical foundations of music therapy [11].	Теоретическое обоснование использования музыки в специальной педагогике, описание методов и целей музыкальной терапии.
8	2023	Pavaloi A. Managementul educației incluzive în Republica Moldova [20].	Стратегические рекомендации по управлению инклюзивным образованием, включая взаимодействие с педагогами.
9	2023	Кысса Л. Инклюзивное образование в детской музыкальной школе для фортепианного класса [30].	Практические рекомендации по адаптации занятий по фортепиано для детей с ООП, включая структуру урока и методы повышения мотивации.
10	2023	Cojocar G. Activități extracurriculare și implicarea copiilor cu CES în centrele de educație nonformală [4].	Примеры интеграции детей с ООП в кружки, ансамбли и внеклассные музыкальные мероприятия, развитие социальных навыков через музыку.
11	2023	Popovici D.-V., Agheană V. Influența terapiei prin muzică asupra recuperării copiilor cu dizabilități mintale [16].	Исследование эффективности музыкальной терапии для детей с умственными нарушениями, демонстрирует положительное влияние на эмоциональное состояние и коммуникацию.
12	2024	Желяскова С. Практические приемы работы с гиперактивными и невнимательными детьми в музыкальной школе [29].	Методический гид описывает методы музыкотерапии для психолого-педагогической коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей, с рекомендациями для педагогов.
13	2025	Желяскова С. Монография Музыкальная терапия – способ коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей [27].	Систематическое исследование применения музыкотерапии для детей с особыми образовательными потребностями.

Как мы можем удостовериться из предложенной Таблицы 1, занятия музыкой приобретают все большую популярность в нашей стране в последнее десятилетие. Особенная роль начала придаваться научным исследованиям по музыкальной терапии и инклюзивному образованию в области музыки. Практическая направленность исследований свидетельствует о стремлении музыкального педагогического сообщества интегрировать научные выводы в практику музыкального образования.

О пользе интеграции искусства в реабилитацию детей с ООП подтверждают работы Naheu-Munteanu E. и Nenov I. [10], Popovici D.-V. и Agheană V. [21] подчеркивая возможности инклюзии средствами искусства. Методические материалы Morari, M. Pâslaru, L. [19] утвержденные Министерством образования и исследований демонстрируют, что институциональная политика и управленческая база интенсивно поддерживают инклюзивное образование не только в общеобразовательных школах, но и во внешкольном образовании путем создания нормативных основ, системных решений и дидактических материалов для музыкальных педагогов. Музыкальные проекты Национальной филармонии совместно с Национальным институтом неврологии и нейрохирургии значительно расширяют и улучшают доступ к социальной жизни и интеграции людей с особыми возможностями здоровья. Программа Европейского союза «Comunicarea prin muzică» [5] при поддержке Министерства труда, социальной защиты и семьи предназначена для детей с ОВЗ в районах Кагул, Кэлэрашь, Фэлешть, Ниспорень и Унгень. Она ставит своей целью приобщение к музыкальной и коммуникативной деятельности детей с ОВЗ.

За пределами Республики Молдова взаимосвязи инклюзивного образования и обучение музыке также вызывают немалый интерес.

Таблица 2. Научные исследования по музыкальному инклюзивному образованию в мире

Страна	Исследование / Проект	Описание
Англия	Mawby S. (2018) – <i>Music in Schools for Children with SEN</i> [15].	Этнографическое исследование в специализированных школах Йоркшира о практиках в музыке для детей с ООП.
	Mather M. (2013) – <i>Exploring the use of music to support children with SEN/D</i> [14].	Исследование применения музыки для поддержки детей с ООП в обычных начальных школах.
Финляндия	Sutela, Juntunen & Ojala (2016) – <i>Inclusive music education: Dalcroze for SEN</i> [25].	Применение Dalcroze-метода в спецшколе, результаты по развитию музыкальных и когнитивных навыков у учеников с ООП.
	Mommo, Sutela & Mononen (2025) – <i>Inclusion and pedagogical support for students with SEN in music lessons</i> [17].	Исследование влияния инклюзии и педагогической поддержки на учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП) реализуемой на уроках музыки с 1 по 9 класс.
Германия	Förster et al. (2023) – <i>LoopBoxes: accessible digital instrument for SEN</i> [9].	Оценка LoopBoxes – цифрового музыкального инструмента для совместного музицирования детей с ООП.

Швеция	Lundqvist-Persson & Holmqvist (2022) – <i>Music education contributes ... young adults with disabilities</i> [13].	Трёхлетняя учебная программа по музыке для молодых людей с инвалидностью.
	Lindetorp et al. (2023) – <i>Collaborative music-making: SEN assistants & ADIMs</i> [12].	Исследование роли ассистентов по special educational needs в совместной игре с детьми с множественными нарушениями обучения.
Нидерланды	Проект SMILE (KA220-SCH) [23].	ЕУ-проект, предоставляющий ресурсы и онлайн-курсы для музыкантов, работающих с детьми с ООП.
	Dumont E. (2021). Exploring the potential of special music education in child development: a case study of special music education in the Netherlands [8].	Экспериментальное исследование о влиянии музыки на исполнительные функции детей с ООП.
	Bremmer A. Encountering disability in music [2].	Оценка проекта AIR с участием Drake Music по инклюзивной музыке.
США	Darrow & Adamek (2018) – <i>Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom</i> [7].	Обзор стратегий преподавания музыки детям с ООП в инклюзивном классе.
	Quinn J-H. et al. (2020) – <i>Expanding Access to Music Technology for Musicians with Intellectual Disabilities</i> [22].	Адаптивные инструменты и сенсоры для музыкантов с интеллектуальными нарушениями.
Англия	Программа « <i>In Harmony</i> » [1].	Музыкальная программа для детей из неблагополучных районов, включая детей с ООП.
Чехия	Daněk (2024) – <i>Inclusive music education: opportunities for children with SEN</i> [6].	Качественное исследование влияния музыки на детей с ООП в детдоме.
Канада	University of Western Ontario (2020) – <i>Preparing Music Educators to Work with Students with Diverse Abilities</i> [16].	Обзор потребностей в обучении учителей музыки для работы с обучающимися с ООП.
Австрия	Zugasty N. (2023) – <i>Inclusive music making: is it socially relevant?</i> [25].	Исследование о социальной значимости об инклюзивности в музыке.

Исходя из данных Таблицы 2, можно сделать вывод – исследования в Европе и Северной Америке подтверждают, что музыкальная деятельность способствует интеграции детей с особыми образовательными потребностями. Коллективная музыкальная практика способствует укреплению чувства принадлежности к сообществу и уменьшению социальной маргинализации. Эмпирические данные зарубежных исследований демонстрируют положительное влияние музыкотерапевтических вмешательств на когнитивные функции, внимание, эмоциональное состояние и общую психологическую устойчивость детей с ограниченными возможностями здоровья.

В научных работах иностранных исследователей подчеркивается необходимость персонализации музыкальных программ к индивидуальным потребностям учащихся с ООП, что реализуется через разработку специальных образовательных программ для педагогов, а также посредством гибких методик, которые учитывают темп обучения, сенсорные особенности и мотивацию ребенка с ООП. В последние годы активно исследуются цифровые музыкальные

инструменты, программы и приложения, позволяющие детям с ограниченными двигательными или когнитивными возможностями участвовать в музыкальной деятельности. В данном направлении особенно выделяются разработки в США и странах Западной Европы. Международные исследования показывают, что наибольшую эффективность инклюзивные практики по музыке демонстрируют при взаимодействии специалистов и родителей. Такой подход обеспечивает комплексную поддержку ребенка с ООП.

Многие страны Европейского союза закрепляют инклюзивность в качестве обязательного принципа образования, включая художественное и музыкальное. Анализ современного состояния исследований в области инклюзивного музыкального образования в Европе и Северной Америке подтверждает значимость музыкальной деятельности для социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями. Совместное музицирование выступает не только как средство эмоциональной саморегуляции, но и как эффективный инструмент формирования чувства принадлежности к коллективу, снижения уровня социальной изоляции и укрепления межличностных связей. Научные публикации подчеркивают необходимость индивидуализированного подхода к организации музыкального обучения, предполагающего адаптацию содержания и методик под конкретные потребности каждого учащегося. Это требует разработки специальных образовательных программ для педагогов, включающих методы оценки темпа обучения, сенсорных особенностей и мотивации детей с ООП, а также внедрения гибких педагогических стратегий, способствующих успешной интеграции в образовательный процесс. Особое внимание в последние годы уделяется использованию цифровых музыкальных инструментов, программного обеспечения и мобильных приложений, которые расширяют возможности участия детей с ограниченными двигательными или когнитивными функциями. Лидирующими направлениями в этой области являются разработки в США и Германии, где создаются инклюзивные технологии и обучающие платформы, способствующие активной музыкальной деятельности для детей с ООП. Международные исследования подтверждают, что наибольшую эффективность инклюзивные практики демонстрируют при комплексном взаимодействии педагогов, специалистов смежных областей и родителей, что обеспечивает системную поддержку ребенка в образовательной и социальной среде. В ряде стран Европейского союза принцип инклюзии закрепляется законодательными и нормативными актами, распространяющимися на художественное и музыкальное образование, что создает условия для устойчивого внедрения инклюзивных практик на всех уровнях образовательной системы.

В контексте Республики Молдова данное направление получает развитие в рамках национальной стратегии «Educație-2030» [24], разработанной Министерством образования и исследований, что открывает возможности для системного внедрения инклюзивного музыкального образования и обеспечивает комплексную поддержку учащихся с ООП. Таким образом, международный и национальный опыт демонстрирует, что инклюзивное музыкальное образование выступает мощным инструментом социального, эмоционального и когнитивного развития детей с особыми образовательными потребностями, а его системное

внедрение требует сочетания адаптированных программ, цифровых технологий и взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Выводы. Совокупность проанализированных источников в Молдове и за ее пределами позволяет сделать вывод, что в настоящее время происходит активное формирование комплексного научно-методического поля по инклюзивному музыкальному образованию. Основные тенденции включают: акцент на музыкальную терапию и арт-педагогику, разработку методических и управленческих рекомендаций, стремление к интеграции учащихся с ООП в формальное и неформальное музыкальное обучение, опору на национальные и международные нормативные документы. Мировые исследования в области инклюзивного музыкального образования подтверждают универсальность музыки как инструмента развития и интеграции. Они демонстрируют, что музыка имеет мощный терапевтический и социальный потенциал, музыкальная педагогика становится все более гибкой и индивидуализированной, технологии расширяют доступность музыкальной деятельности, нормативные и институциональные основы в разных странах все активнее поддерживают инклюзию в музыкальном образовании.

Таким образом, исследователи создают прочный фундамент для дальнейших разработок инклюзивных стратегий в музыкальном образовании, применяемых на всех ступенях образовательной системы.

Библиографические ссылки:

1. BAKER, G. Afterword Beyond social inclusion. In: *Music and Social Inclusion: International Research and Practice in Complex Settings*. Publisher: Routledge, 2023, pp. 252-260. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/376608866> [accesat 2025-09-03].
2. BREMMER, A. *Encountering disability in music*. Disponibil: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X231165222> [accesat 2025-09-13].
3. *Codul educației al Republicii Moldova din 17-07-2014*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=143290&lang=ro [accesat 2025-08-10].
4. COJOCARU, G. Activități extracurriculare și implicarea copiilor cu CES în centrele de educație nonformală. In: *Educația și învățământul extrașcolar în Republica Moldova: statu quo și perspective*: conferința națională cu participare internațională, Chișinău, 9-10 decembrie 2022. Chișinău, 2022, pp. 118-125. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/118-125_13.pdf [accesat 2025-08-10].
5. *Comunicarea prin muzică*. Disponibil: https://eu4moldova.eu/terapie_prin_muzica/ [accesat 2025-09-11].
6. DANEK, A. *Inclusive music education: opportunities for children with SEN 2024*. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/382096973> [accesat 2025-08-10].
7. DARROW, A. & M. ADAMEK. *Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom 2018*. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/323180243> [accesat 2025-09-12].
8. DUMONT, E. *Exploring the potential of special music education in child development: a case study of special music education in the Netherlands*. 2021. Disponibil: <https://doi.org/10.26481/dis.20210210ed> [accesat 2025-09-12].
9. FOSTER et al. *LoopBoxes: accessible digital instrument for SEN*. 2023. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/371009448> [accesat 2025-09-11].
10. HAHEU-MUNTEANU, E. și I. NENOV. Oportunități de reabilitare a copiilor cu CES prin muzica și dans. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*: conferința internațională științifică, ediția a 4-a. Bălți, 2018, pp. 288-293. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/513623807/EI-2018> [accesat 2025-09-13].

11. JELEASCOVA, S. Theoretical foundations of music therapy. *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2022, nr. 3 (29), pp. 152-158. ISSN 1857-0623.
12. LINDETIRP, H. & M. SYAHN. *Collaborative music-making: SEN assistants & ADMIs*. 2023. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/372496484> [accesat 2025-09-05].
13. LUNDQVIST-PERSSON, K. & G. HOLMQVIST. *Music education contributes ... young adults with disabilities*. 2022. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/366531406> [accesat 2025-09-05].
14. MATHER, M. *Exploring the use of music to support children with SEN/D* 2013. Disponibil: <https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/6450/> [accesat 2025-09-05].
15. MAWBY, S. *Music in Schools for Children with SEN*. Disponibil: <https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/24097/> [accesat 2025-09-05].
16. MITCHELL, E. Preparing Music Educators to Work with Students with Diverse Abilities: An Introduction to Music Therapy. In: *Teaching Innovation Projects*: Vol. 4: Iss.1, Article 1. Disponibil: <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/tips> [accesat 2025-09-06].
17. MOMMO, O.; K. SUTELA & R. MONONEN. *Inclusion and pedagogical support for students with SEN in music lessons*. 2025. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/392594059> [accesat 2025-09-02].
18. MORARI, M. Criterii de evaluare a rezultatelor educației muzicale. In: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*, Chișinău, 9-10 noiembrie 2017. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, pp. 186-189. ISBN 978-9975-48-118-2.
19. MORARI, M. și L. PÂSLARU. *Educație muzicală*. Chișinău: MEC, 2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_muzica_ro_bun.pdf [accesat 2025-09-02].
20. PAVALOI, A. Managementul educației incluzive în Republica Moldova. In: *Parteneriatul Estic: spre o comunitate a democrației și prosperității*: conferința Internațională Jean Monnet. Chișinău: UPSC, 2023, pp. 214-226.
21. POPOVICI, D.-V. și V. Agheană. Influența terapiei prin muzică asupra recuperării copiilor cu dizabilități mintale. In: *Evoluția sistemului național de învățământ special și incluziv*. Chișinău: UPSC, 2023, pp. 11-17. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/370411182> [accesat 2025-09-12].
22. QUINN, J. H.; C. CORTEZ & N. GAMILL. *Expanding Access to Music Technology for Musicians with Intellectual Disabilities*. 2020. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/346014171> [accesat 2025-09-10].
23. SMILE (KA220 SCH). Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/636306978/SMILE-KA220-SCH-A800CB8C> [accesat 2025-09-12].
24. *Strategie de dezvoltare „Educația 2030”*. HG Nr. 114 din 07-03-2023. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro [accesat 2025-09-11].
25. SUTELA, K.; M.-L. JUNTINEN & J. OJALA. *Inclusive music education: Dalcroze for SEN*. 2016. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/313422778> [accesat 2025-09-11].
26. ZUGASTY, H.N. Inclusive music making: is it socially relevant? 2023. Disponibil: https://www.kmh.se/download/18.315e4b16189eed90f584e015/1695213454864/inclusive-music-making-relevance_neirazugasty_2023_v2.pdf [accesat 2025-09-10].
27. ЖЕЛЯСКОВА, С. *Музыкальная терапия – способ коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей*. Монография. Chișinău: CEP UPSC, 2025. 165 p. ISBN 978-9975-48-257-8.
28. ЖЕЛЯСКОВА, С. Актуальные проблемы обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в музыкальной школе. In: *Învățământul superior: tradiții, valori, perspective*, ediția a 2-a. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2022, Vol. 2, pp. 266-270. ISBN 978-9975-46-671-4.
29. ЖЕЛЯСКОВА, С. *Методическая разработка практических приемов работы с гиперактивными и невнимательными детьми в музыкальной школе*. Методический гид. Chișinău: Pontos, 2024. 170 p. ISBN 978-9975-72-829-4.
30. КЫССА, Л. Инклюзивное образование в детской музыкальной школе для фортепианного класса. In: *Culegere a Conferinței internațional-științific*. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2025, pp. 575-580. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/575-580.pdf [accesat 2025-09-10].

НЕЙРОИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛЯЦИИ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Илона МАЙДАЧЕНКО, логопед, вторая дидактическая категория,
Гимназия № 14, Бэлць, Республика Молдова**

Abstract: *The article examines the use of neurogames and neuroexercises to stimulate speech activity in primary school children. Based on neuropsychological principles, these methods activate both brain hemispheres through movement and sensory tasks. Regular practice improves attention, memory, coordination, and verbal skills. The integration of neurogames into speech therapy enhances motivation and accelerates the correction of speech disorders.*

Keywords: *neurogames, neuroexercises, speech development, interhemispheric interaction, neuropsychology, speech therapy, cognitive stimulation, primary school children.*

Проблема речевых нарушений у детей младшего школьного возраста приобретает особую значимость в современной логопедической практике. За последние годы отмечается существенный рост количества учащихся с различными формами речевой патологии. Специалисты в области коррекционной педагогики и нейропсихологии (И.Ю. Левченко, А.В. Семенович, Т.Н. Волковская, А.Н. Корнев, О.Н. Усанова) выделяют разнообразные формы речевых нарушений, характеризующиеся многообразной этиологией и симптоматикой, и отмечают тенденцию к усложнению структуры речевых дефектов [7, 11].

Современная логопедия сталкивается с увеличением числа детей, имеющих не только собственно речевые нарушения (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие, дизартрию, алалию), но и сопутствующие когнитивные трудности (снижение объема памяти, концентрации внимания, скорости обработки информации), а также эмоционально-волевые проблемы (гиперактивность, низкую учебную мотивацию). Традиционные методы коррекции не всегда учитывают нейрофизиологические механизмы речеобразования, что обуславливает необходимость поиска инновационных подходов к решению данной проблемы.

Актуальность применения нейроигр и нейроупражнений в логопедической работе определяется несколькими факторами. Во-первых, данный подход научно обоснован и опирается на фундаментальные законы нейрофизиологии и нейропсихологии. Исследования А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, А.В. Семенович демонстрируют тесную взаимосвязь речевых процессов с работой сенсомоторных систем мозга. Во-вторых, интеграция нейропсихологических подходов в логопедическую практику позволяет ускорить коррекционный процесс за счет целенаправленного воздействия на нейробиологические основы речи. В-третьих, игровой формат занятий повышает вовлеченность учащихся в коррекционный процесс и способствует снижению психологического сопротивления терапии, что особенно важно при работе с учениками, имеющими эмоционально-волевые нарушения. Наконец, данный подход соответствует современным запросам

образования, основанным на принципах инклюзии, индивидуализации и цифровизации учебного процесса [2, 8, 11].

Для успешной профилактики и коррекции различных речевых нарушений необходимо глубокое понимание их симптоматики, механизмов, этиологии, соотношения речевых и неречевых симптомов в структуре речевой деятельности.

Речь является системной функцией мозга, требующей согласованной работы множества церебральных структур. Современные нейрофизиологические исследования подтверждают, что формирование речи происходит при участии лобных долей (обеспечивающих планирование и программирование высказывания), височных зон (отвечающих за восприятие и анализ звуковой информации), подкорковых структур (регулирующих ритм и темп речи) и мозжечка (координирующего дыхание и артикуляцию). Речь представляет собой сложный и многоаспектный психофизиологический, мыслительный, языковой и сенсомоторный процесс, в котором интегрируются как элементарные (гностико-практический, сенсомоторный), так и высокоорганизованные уровни (языковой, смысловой) [4, 8].

Это наиболее совершенная форма коммуникации, присущая исключительно человеку. В процессе речевого взаимодействия происходит обмен мыслями и координация совместной деятельности. Для ребенка речь является важнейшим каналом связи с окружающим миром. Коммуникативная функция речи способствует развитию навыков общения со сверстниками, обеспечивает возможность совместной игровой деятельности и имеет определяющее значение в формировании адекватного поведения, эмоционально-волевой сферы и личности школьника.

Межполушарное взаимодействие является ключевым фактором развития языковых навыков. При нарушении согласованной работы полушарий возникают трудности в восприятии, запоминании и воспроизведении речи, что определяет необходимость применения методов, направленных на активизацию межполушарных связей.

Головной мозг человека характеризуется функциональной асимметрией полушарий, каждое из которых специализируется на выполнении определенных когнитивных функций.

Правое полушарие обеспечивает обработку невербальной информации и эмоциональных стимулов, развитие музыкальных и художественных способностей, пространственную ориентацию, понимание метафорического смысла (пословиц, поговорок, юмористических высказываний), симультанную обработку больших объемов информации, интуитивное мышление, воображение. Кроме того, правое полушарие осуществляет контроль над левой половиной тела. Левое полушарие специализируется на логических операциях, процессах памяти, абстрактном и аналитическом мышлении, обработке вербальной информации, анализе и систематизации данных с последующим формулированием выводов. Левое полушарие контролирует правую половину тела [4, 8].

Таким образом, правое полушарие преимущественно отвечает за творческие способности личности, в то время как левое обеспечивает способность к логическому мышлению. Научные исследования демонстрируют, что у каждого

человека наблюдается доминирование одного из полушарий, что определяется индивидуальными психофизиологическими особенностями. Вместе с тем, для успешного функционирования когнитивной сферы и обеспечения полноценной жизнедеятельности необходима интегрированная работа обоих полушарий, что обуславливает важность развития межполушарного взаимодействия [8]. Поскольку речь представляет собой системную функцию мозга, при наличии церебральных дисфункций речевая система одной из первых подвергается негативному воздействию. Нарушаются все базовые компоненты речевой деятельности: звукопроизношение, фонематический слух, грамматический строй, лексический запас и связная речь. Речевые нарушения определяются как отклонения от речевых норм, принятых в данной языковой среде, которые полностью или частично препятствуют речевому общению и социальной адаптации ученика. В большинстве случаев они обусловлены нарушениями психофизиологических механизмов речи, не преодолеваются самостоятельно без помощи специалиста и оказывают существенное влияние на их психическое развитие [2, 13].

В отечественной логопедии для обозначения речевых нарушений используется разнообразная терминология: «недоразвитие речи», «расстройства речи», «недостатки речи», «нарушения речи», «речевая патология», «нарушения речевого развития», «речевые отклонения», «дефекты речи». Речевые нарушения являются объектом изучения множества научных дисциплин: психологии, медицины, лингвистики, психолингвистики и других.

В связи с возрастающей сложностью структуры речевых нарушений логопеды активно ищут и внедряют инновационные методики для повышения эффективности коррекционной работы. Используемые в современной логопедической практике инновационные технологии не рассматриваются как самостоятельные методы, а служат эффективным дополнением к общепринятым, апробированным временем технологиям и методикам.

Системный подход к коррекции речевого развития ребенка обуславливает необходимость интеграции смежных методов в логопедическую работу. Межпредметные связи логопедии с нейропсихологией, педагогикой, нейрофизиологией, возрастной психологией и другими дисциплинами позволяют расширить спектр воздействия на его речевое и психическое развитие, способствуют оптимальному выбору методов коррекции и профилактики речевых нарушений, что положительно отражается на дальнейшем обучении ребенка и его успешности в будущей жизни.

Межполушарное взаимодействие представляет собой специфический механизм объединения левого и правого полушарий головного мозга в единую интегративную, целостно функционирующую систему. Данный механизм обеспечивает эффективную обработку информации и является необходимым условием полноценного психического развития ребенка.

Несформированность межполушарного взаимодействия приводит к нарушению обработки информации и обуславливает возникновение значительных трудностей в обучении, проявляющихся в нарушениях письменной речи (дисграфия), устной речи (дислалия, дизартрия и другие формы речевых нарушений), снижении мнестических функций, трудностях в овладении

вычислительными навыками (дискалькулия) как в письменной, так и в устной форме, а также в затруднениях восприятия и усвоения учебной информации. К основным маркерам несформированности межполушарного взаимодействия относятся: зеркальное написание букв и цифр, логопедические нарушения различной степени выраженности, недостаточная координация движений (диспраксия), проявления агрессивного поведения, снижение объема и продуктивности памяти, отсутствие или низкий уровень познавательной мотивации, инфантильность поведенческих реакций. Уровень развития межполушарных связей находится в прямой корреляции с показателями интеллектуального развития, объемом памяти, устойчивостью внимания, качеством речевой деятельности, развитием воображения, мыслительных операций и перцептивных процессов [2, 8, 11].

Развитие межполушарных связей базируется на использовании специализированных упражнений и игр, в процессе выполнения которых происходит активизация обоих полушарий головного мозга. Одним из эффективных вариантов стимуляции межполушарного взаимодействия является синхронная работа двумя руками, в процессе которой активизируются оба полушария и формируется комплекс навыков: согласованность бимануальных движений и координация движений глаз. При одновременной отработке правильного произношения звуков достигается дополнительный эффект согласованности артикуляционных движений [9, 10, 12].

Реализация программы развития межполушарного взаимодействия требует соблюдения следующих принципов:

- *Принцип цикличности:* повторение двигательных элементов в определенном ритме должно носить циклический характер, что способствует формированию устойчивых нейронных связей;
- *Принцип постепенности:* материал усложняется последовательно, с учетом актуального уровня развития ребенка и зоны его ближайшего развития;
- *Принцип последовательного усложнения инструкций:* переход к более сложным многокомпонентным инструкциям осуществляется после полного освоения предыдущего материала.

Нейроигры представляют собой комплекс телесно-ориентированных упражнений, позволяющих через соматическое воздействие влиять на мозговые структуры и оптимизировать их функционирование. К ученым, внесшим значительный вклад в разработку теоретических и практических аспектов применения нейроигр и упражнений в коррекции речевых нарушений, относятся В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтес. В трудах данных исследователей убедительно показана взаимосвязь мануальных манипуляций и двигательной активности с высшей нервной деятельностью и речевым развитием. Согласно научным данным, полученным Л.С. Выготским и А.Р. Лурия, мозжечок обеспечивает не только координацию движений, регуляцию равновесия и мышечного тонуса, но и участвует в интеллектуально-речевом и эмоциональном развитии ребенка [8].

Нейропсихология как междисциплинарное научное направление, находящееся на стыке психологии и нейронауки, ориентирована на изучение связи функционирования головного мозга с психическими процессами. Данная область знания позволяет понять механизмы работы внимания, памяти, пространственной ориентации, перцепции окружающего мира и речевой деятельности [4, 5, 8].

Нейропсихологические игры определяются как система упражнений и методических приемов, направленных на активизацию работы головного мозга посредством выполнения целенаправленных физических движений. Они ориентированы на оптимизацию речевой функции во взаимодействии с другими психическими процессами и пространственными представлениями.

Нейроигры и упражнения в логопедическом занятии выступают как инструмент коррекции психических дисфункций у детей в возрасте от 3 до 12 лет, которое позволяет, с одной стороны, повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса, с другой стороны, реализовать индивидуальный подход в процессе обучения [6].

Нейроигры формируют «когнитивный резерв»: повторяющиеся игровые действия (например, упражнение «Поймай звук» с хлопками) способствуют образованию новых нейронных связей.

Систематическое применение нейропсихологических игр обеспечивает комплексное развитие следующих функций:

- *Формирование схемы тела и пространственных представлений*: ребенок учится осознавать собственное тело и ориентироваться в окружающем пространстве;
- *Развитие зрительно-моторной координации*: совершенствуется способность точно направлять и контролировать движения;
- *Формирование правильного взаимодействия верхних и нижних конечностей*: отрабатывается координация движений рук и ног;
- *Развитие слухового и зрительного внимания*: повышается концентрация и селективность перцептивных процессов;
- *Формирование регуляторных функций*: ученик обучается последовательному выполнению действий, декомпозиции сложных задач на отдельные компоненты, формулированию выводов на основе анализа различных факторов.

Нейропсихологические игры особенно эффективны для учеников, испытывающих трудности концентрации внимания, запоминания учебного материала, переключения с одного вида деятельности на другой, а также имеющих поведенческие проблемы и трудности школьного обучения.

Важно отметить, что нейропсихологические игры не заменяют полноценное обучение и специализированные коррекционные занятия, а выступают как дополнительное средство коррекции имеющихся трудностей развития [9].

В современной практике выделяются следующие категории нейропсихологических игр и упражнений:

1. *Растяжки и двигательные игры*. Данная группа упражнений направлена на нормализацию мышечного тонуса, способствует формированию адекватной схемы

тела, совершенствованию способности произвольно управлять собственным телом и располагать его в пространстве в соответствии с поставленной задачей. В рамках данной категории выделяются:

- *Игры на развитие межполушарного взаимодействия:* способствуют формированию межполушарных связей, устранению синкинезий (непроизвольных рефлекторных движений, возникающих при сокращении мышц определенной части тела или конечности) и мышечных зажимов;
- *Пальчиковые игры:* тренировка тонкой моторики пальцев рук стимулирует общее речевое развитие, совершенствует пальцевой и кистевой праксис.

2. *Дыхательные упражнения.* Дыхательные упражнения направлены на оптимизацию ритмики организма и обеспечение адекватного насыщения тканей кислородом. Улучшение кислородного обмена способствует оптимизации функционирования тканей и органов, нормализации деятельности центральной нервной системы. В результате систематического выполнения дыхательных упражнений повышается произвольная регуляция поведения, снижается уровень тревожности, увеличивается продолжительность концентрации внимания.

3. *Глазодвигательные упражнения.* Глазодвигательные упражнения способствуют расширению полей зрения и совершенствованию перцептивных процессов. Одновременные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают общую энергетизацию организма. Движения глаз активизируют процессы обучения и являются необходимым условием осуществления навыка чтения.

Нейроигры интегрируют мотивационный компонент (сюжетная линия, элементы соревнования), познавательную активность (процессы внимания и памяти) и речевую практику. Методика их применения базируется на работе в «зоне ближайшего развития» (задания незначительно превышают актуальные возможности ученика), использовании механизма подражания (например, упражнение «Повтори за логопедом» с зеркальными движениями). Речевое развитие находится в тесной взаимосвязи с двигательным развитием ребенка, что обусловлено нейрофизиологическими механизмами функционирования центральной нервной системы. Артикуляционная функция непосредственно зависит от работы мимической мускулатуры, которая тесно связана с моторикой рук (феномен «рука-рот»). Примером практической реализации данной взаимосвязи служит упражнение «Говорящие пальчики», предполагающее одновременное выполнение движений пальцами и проговаривание звуков [1].

Метод биоэнергопластики, теоретически обоснованный в исследованиях М.М. Кольцовой, базируется на синхронизации движений артикуляционного аппарата и рук. Например, упражнение «Змейка» предполагает вытягивание языка с одновременным изображением зигзагообразных движений рукой в воздухе (или выполнением других жестов). Эффективность данного метода обусловлена усилением нейронных связей между речевыми и моторными центрами головного мозга.

Тактильная стимуляция посредством использования различных материалов (песок, массажные мячики) активизирует речевые зоны через воздействие на

кожные рецепторы, что способствует комплексной активации сенсомоторных систем.

Нейроигры органично интегрируются с традиционными логопедическими технологиями, обеспечивая комплексное воздействие на различные компоненты речевой системы [9, 10]:

1. *Коррекция фонетико-фонематических нарушений.* Применяются нейроигры на различение звуков, например: «Топни, если услышишь звук [Ш], сочетающее двигательную реакцию со слуховым восприятием, что способствует формированию устойчивых фонематических представлений;

2. *Развитие лексико-грамматического строя речи.* Используется упражнение «Живые слова», в котором учащиеся, становясь в круг и изображая слова предложения, меняются местами для демонстрации различных синтаксических конструкций (например, «Кот ловит мышку» – «Мышку ловит кот»). Данное упражнение способствует формированию представлений о структуре предложения и развитию грамматических навыков;

3. *Дыхательно-голосовые тренировки.* Применяется дыхательная гимнастика и игры на развитие речевого дыхания (выдыха), например – игра «Ветерок», предполагающая воздействие струей воздуха на вертушку с одновременным протяжным произнесением гласных звуков («А-а-а»), что способствует формированию правильного речевого дыхания и голосообразования;

4. *Нейрокарточки «Пальчики шагают».* Данное упражнение может усложняться: при положении пальцев вместе произносится один звук (например, [Ш]), при разведении пальцев – другой звук (например, [С]), что способствует развитию координации движений и дифференциации звуков;

5. *Автоматизация отдельных звуков.* Для автоматизации конкретного звука используются специализированные карточки: на каждое называемое слово учащийся воспроизводит изображенную на карточке позицию пальцев, что обеспечивает синхронизацию речевых и моторных навыков;

6. *Дифференциация звуков.* Для дифференциации звуков применяются специальные карточки с различными заданиями. Упражнение выполняется поэтапно: первоначально работа осуществляется одной рукой, затем подключается вторая рука с выполнением идентичных движений. Наиболее сложный вариант предполагает выполнение каждой рукой индивидуального задания, что максимально активизирует межполушарное взаимодействие.

Использование нейроигр в работе над стимуляцией речевой активности позволяет задействовать различные каналы восприятия информации, активизировать церебральные структуры и сделать коррекционно-образовательный процесс более естественным и мотивирующим для учащихся.

Интеграция традиционных логопедических методов и инновационных нейropsихологических технологий обеспечивает максимальную эффективность коррекционной работы и способствует комплексному развитию речевой функции младших школьников.

Библиографические ссылки:

1. АРХИПОВА, Е.Ф. *Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика*. Москва: АСТ, 2020.
2. АХУТИНА, Т.В. и Н.М. ПЫЛАЕВА. *Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход*. СПб.: Питер, 2021.
3. БЕЗРУКОВА, О.А. *Грамматика русской речи (для детей с речевыми нарушениями)*. Москва: Русская Речь, 2021.
4. ВИЗЕЛЬ, Т.Г. *Основы нейропсихологии*. Москва: АСТ, 2021.
5. ГЛОЗМАН, Ж.М. *Нейропсихология детского возраста*. Москва: Академия, 2020.
6. КОЛЬЦОВА, М.М. и М.С. РУЗИНА. *Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг*. СПб.: Речь, 2019.
7. КОРНЕВ, А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей: нейропсихологический анализ*. СПб.: Речь, 2019.
8. ЛУРИЯ, А.Р. *Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования*. 8-е изд. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
9. ПРАВЕДНИКОВА, И. *Нейропсихология. Игры и упражнения*. Москва: АЙРИС-пресс, 2018.
10. ПЯТНИЦА, Т.В. *Нейрогимнастика. Игры и упражнения*. Москва: Феникс, 2022.
11. СЕМЕНОВИЧ, А.В. *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза*. Москва: Генезис, 2019.
12. СИРОТЮК, А.Л. *Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения*. Москва: Сфера, 2020.
13. ТКАЧЕНКО, Т.А. *Развиваем связную речь у детей*. Москва: Эксмо, 2022.

SECȚIUNEA III. MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

CZU 376:316.422

MANAGEMENTUL CULTURII INOVĂRII ÎN ORGANIZAȚIILE EDUCAȚIONALE INCLUZIVE

**Alina Marilena BUDULEANU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară pentru învățământul primar,
Școala Gimnazială nr. 29, Galați, România
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2661-5508>**

Abstract: *Inclusive education requires addressing the challenge of ensuring equity and participation for all learners. This goal depends on cultivating an innovation culture rooted in diversity, accessibility, and collaboration. Educational innovation goes beyond adopting new methods or technologies; it involves strategically redesigning teaching practices, school climate, and community relations. Defined by Huberman as deliberate and durable improvement and by the OECD's Oslo Manual as a strategic process, innovation has become central to school development. In inclusive schools, it acquires an ethical dimension, focused on removing barriers and reducing inequalities so every learner can achieve their potential. Design Thinking provides a human-centered framework for inclusive innovation, emphasizing empathy, collaboration, optimism, and experimentation. Through this approach, schools can generate flexible, relevant solutions to meet diverse student needs. Leadership is essential in aligning mission, vision, and values with these principles, building ecosystems that develop autonomous, creative, and resilient graduates ready to contribute to democratic societies.*

Keywords: *inclusive education, innovation culture, school management, Design Thinking, equity, diversity.*

Cultura inovării în educația incluzivă. Nevoia de incluziune în educație reprezintă una dintre provocările majore ale societății contemporane, fiind strâns legată de necesitatea gestionării unei culturi a inovării care să încurajeze participarea tuturor actorilor educației la procesul instructiv-educativ. O organizație educațională incluzivă nu poate fi concepută fără un management capabil să promoveze diversitatea, echitatea și accesul universal la învățare. În acest sens, cultura inovării devine nu doar un instrument de progres tehnologic și pedagogic, ci și un fundament al transformării școlii într-un spațiu în care fiecare elev, indiferent de particularitățile sale individuale, sociale sau culturale, are șansa de a-și valorifica potențialul.

Acum, când evoluția științifico-tehnică atinge cote nebănuite, nevoia de resursă umană capabilă de inovare este uriașă. În educație, această resursă trebuie înțeleasă dincolo de performanța individuală, incluzând dimensiuni precum echitatea, accesibilitatea și cooperarea. Fără inovare în educație, fără o cultură a inovării în mediul organizațional educațional, nu putem vorbi despre incluziune, echitate și calitate pentru fiecare elev în parte, indiferent de profilul psiho-educational, indiferent de mediul social din care provine.

Primele conceptualizări teoretice ale inovării au apărut la începutul anilor 1900, odată cu revoluția științifică. După 1950, curentul inovării este încurajat de concurența

economiei capitaliste și crește exponențial, pentru ca în zilele noastre să devină de neprețuit. În 1973, A.M. Huberman definește pentru prima dată inovarea ca fiind o ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă și puțin probabil să se producă frecvent [12, p. 5]. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) publică în 2018 *Manualul Oslo*. Editat în baza principiilor calității și progresului, manualul definește inovarea ca fiind un proces sau produs nou, îmbunătățit, cu diferențe semnificative față de cel anterior, care poate fi introdus în practica organizațională și pus la dispoziția potențialilor utilizatori [18, p. 20]. În manual se evidențiază inovarea ca proces strategic care aduce plusvaloare activității și rezultatelor oricărei componente funcționale dintr-o organizație.

Raportând aceste conceptualizări la mediul școlar incluziv, inovarea nu se limitează la schimbarea metodelor de predare, ci include reorganizarea procesului didactic astfel încât să răspundă diversității elevilor. Cuvinte-cheie precum *noutate*, *transformare*, *ameliorare*, *calitate* capătă o dimensiune etică și socială atunci când sunt puse în slujba incluziunii. Astfel, inovarea școlară poate fi definită ca procesul prin care se introduce intenționat o noutate curriculară, pedagogică sau organizațională, cu scopul creșterii calității finalităților procesului didactic și al asigurării participării reale a tuturor elevilor, prin formarea unor absolvenți adaptabili mediului social, politic și economic al viitorului.

În acest context, se remarcă responsabilitatea organizațiilor școlare de a oferi societății absolvenți capabili, la rândul lor, de inovare și de a integra valori incluzive în procesul formativ. Doar investind în resursa umană, în crearea unor echipe de cadre didactice competente, cu mentalitate deschisă și sensibilă la diversitate, societatea de mâine va beneficia de viitori specialiști în toate domeniile-cheie.

Astfel, din punct de vedere educațional, inovarea factorului uman reprezintă și rezolvarea problemelor actuale pe care le întâmpină majoritatea statelor lumii: dezechilibrul dintre procesul didactic și evoluția tehnică, socială, politică și economică; discrepanța dintre formarea inițială a profesorilor și evoluția accelerată a noilor strategii de predare-învățare-evaluare; inegalitatea de șanse pe piața muncii între absolvenții școlilor inovatoare și cei ai școlilor blocate în cutume; barierele de acces și participare pentru elevii cu nevoi educaționale speciale sau provenind din medii defavorizate.

În cadrul unei organizații școlare, echipa managerială are un rol esențial în crearea și consolidarea unei culturi a inovării care să fie transmisă întregii comunități de învățare. Dacă în trecut cultura organizațională se transmitea adesea prin tradiții, cutume și credințe care asigurau succesul școlar, în prezent există riscul ca această cultură să rămână blocată în timp, neadaptată schimbărilor sociale și educaționale [16, p. 120]. Din perspectiva educației incluzive, acest fenomen poate genera rigiditate și rezistență la schimbare, afectând participarea și integrarea tuturor elevilor. Pentru a evita asemenea blocaje, echipa managerială are responsabilitatea de a implementa *strategii pedagogice inovative și incluzive*, care să susțină adaptarea școlii la exigențele societății viitorului [1, pp. 68-70].

Elementele fundamentale ale unei *culturi incluzive a inovării* trebuie să integreze atât componentele tradiționale ale culturii organizaționale, cât și procesele dinamice de inovare educațională, orientate spre diversitate și echitate.

În acest sens, *misiunea* unei școli incluzive este aceea de a asigura un mediu educațional în care fiecare elev este valorizat ca entitate unică, cu particularități cognitive, socio-emoționale și culturale. Actul educațional este centrat pe respectarea motivațiilor și intereselor fiecărui elev, urmărindu-se construirea unui profil de absolvent autonom, creativ și adaptabil [9, pp. 819-820].

Viziunea unei organizații școlare incluzive se orientează către formarea unor generații de elevi europeni, capabili să participe activ și responsabil într-o societate globală caracterizată prin diversitate și schimbare. Elevii sunt formați să identifice și să analizeze critic probleme reale, să colaboreze și să propună soluții inovative, contribuind astfel la o comunitate bazată pe echitate și participare democratică [4, pp. 64-72].

Valorile unei astfel de școli se centrează pe libertate, diversitate, creativitate, flexibilitate și încredere reciprocă. Aceste valori devin repere pentru toate procesele educaționale și organizaționale, iar cadrele didactice și elevii sunt sprijiniți să dezvolte comportamente deschise spre nou, să își asume riscuri și să își perfecționeze constant competențele [10, p. 114].

Comportamentele cadrelor didactice și ale echipei manageriale trebuie să fie congruente cu aceste valori: deschidere către schimbare, curajul de a experimenta și capacitatea de a colabora. În același timp, întreaga comunitate educațională are nevoie de o mentalitate de creștere [7], caracterizată prin disponibilitatea permanentă de a învăța și de a se adapta la context.

La nivel de *proces managerial*, o cultură incluzivă a inovării presupune un management flexibil, participativ și asumat, orientat spre viitor și spre reproiectare strategică. Această abordare managerială are rolul de a integra resursele locale și globale într-un mod coerent, astfel încât să fie sprijinită în mod real participarea echitabilă a tuturor elevilor [10].

Personalul didactic joacă un rol decisiv în implementarea inovării. Profesorii trebuie să fie susținuți în formarea continuă, nu doar pentru a-și dezvolta competențele profesionale, ci și pentru a-și consolida dimensiunea socio-emoțională, atât de necesară într-un mediu incluziv. În acest fel, cadrele didactice devin facilitatori ai învățării, iar procesul educațional se transformă într-o experiență adaptată la nevoile fiecărui elev [8, pp. 45-50].

În ceea ce privește *actul didactic*, predarea, învățarea și evaluarea trebuie să se fundamenteze pe cele mai recente metode validate la nivel european, cu accent pe relevanța pentru viața reală și pe conectarea școlii cu comunitatea locală. Astfel, procesul educațional devine unul semnificativ și atractiv, care sprijină motivația intrinsecă a elevilor și le dezvoltă atât competențele de bază, cât și pe cele transversale necesare în învățarea pe tot parcursul vieții [19].

Finalitățile educației incluzive într-o cultură a inovării se concentrează pe calitate și pe crearea unui mediu educațional care promovează performanțe școlare, stare de bine și adaptabilitate. Absolvenții sunt formați ca persoane autonome, capabile să gestioneze schimbarea, să se integreze social și profesional și să contribuie activ la societate [17, pp. 40-52].

Cultura inovării în școlile incluzive este puternic ancorată în contextul social contemporan, reflectând nevoile și așteptările generațiilor viitoare. Prin promovarea unor strategii organizaționale orientate către echitate și comunitate, managementul flexibil și

deschis creează premisele unei mentalități de creștere la nivelul întregii comunități educaționale. Astfel, profesorii devin promotori ai schimbării, iar elevii, participanți activi și responsabili în propriul parcurs de formare. Cultura inovării, în acest cadru, nu mai este o simplă opțiune, ci o condiție esențială pentru *asigurarea calității, echității și performanței în educația incluzivă*.

Modelul managerial design thinking, adaptat culturii inovării incluzive. La nivelul organizației școlare, inovarea este un proces structurat, care se produce deliberat, în baza unor strategii complexe. Pentru atingerea unor rezultate notabile, performante, corelate cu așteptările societății viitorului, organizația școlară incluzivă trebuie să dezvolte o cultură a inovării bazată pe management deschis, flexibil și asumat, pe personal didactic format la nivel european, pe un design educațional transformator și pe o mentalitate orientată spre nou și spre diversitate.

Deși poate lua materializări multiple, de la asimilarea unor noi tehnici și metode de predare, la utilizarea unor resurse digitale sau reorganizarea spațiilor educaționale, inovarea nu apare de la sine. Pentru a produce transformări sustenabile, este nevoie de un management care să integreze cultura inovării în toate dimensiunile organizației: de la conducere, la personal didactic și la activitatea instructiv-educativă propriu-zisă. Efectele inovării depind în mare măsură de capacitatea managerială de a integra noile abordări într-o viziune strategică coerentă, sensibilă la diversitate și la nevoile reale ale tuturor elevilor [6, pp. 37-38].

Design Thinking, conceptualizat pentru prima dată de Peter Rowe (1987) și aprofundat ulterior de David Kelley la Stanford Design School, reprezintă o metodologie inovativă de rezolvare a problemelor, bazată pe empatie, colaborare și creativitate. Transferată din domeniul designului și al arhitecturii către cel educațional, această abordare își dovedește utilitatea mai ales în școlile incluzive, unde diversitatea elevilor și complexitatea nevoilor educaționale reclamă soluții flexibile, adaptate și sustenabile. În acest cadru, Design Thinking se configurează nu doar ca o tehnică de proiectare didactică, ci ca o *mentalitate organizațională* ce orientează școala către inovație incluzivă [15]. Primul element definitoriu al Design Thinking este *centrarea pe elev*. Într-o școală incluzivă, aceasta presupune înțelegerea profundă a nevoilor fiecărui elev, fie că este vorba despre copii cu cerințe educaționale speciale, elevi supradotați sau elevi provenind din medii socio-economice defavorizate. Procesul începe cu etapa de empatie, prin care profesorii, consilierii și managerii educaționali explorează experiențele de învățare din perspectiva elevilor. Această abordare facilitează identificarea barierelor subtile – cognitive, emoționale sau sociale – care pot împiedica participarea egală la procesul educațional. Astfel, curriculumul, strategiile didactice și instrumentele de evaluare devin mai bine calibrate la realitățile concrete ale clasei.

Un al doilea element esențial este *caracterul colaborativ* al Design Thinking. În loc să privilegieze soluțiile individuale sau abordările top-down, această metodologie stimulează implicarea tuturor actorilor educaționali – profesori, elevi, părinți și membri ai comunității – în procesul de generare și implementare a ideilor. În școlile incluzive, colaborarea are o valoare dublă: pe de o parte, permite schimbul de perspective și de resurse, iar pe de altă parte, cultivă un sentiment de apartenență și co-responsabilitate. În acest fel, soluțiile inovative nu mai sunt percepute ca inițiative ale unui grup restrâns, ci ca rezultate ale unui proces comun, ceea ce le sporește legitimitatea și durabilitatea.

Caracterul optimist al Design Thinking este de asemenea esențial în contextul educației incluzive. Această abordare presupune convingerea că fiecare problemă educațională, oricât de complexă, are o soluție accesibilă și relevantă. Într-o școală incluzivă, optimismul metodologic încurajează profesorii și elevii să privească diversitatea nu ca pe un obstacol, ci ca pe o resursă pentru învățare și creativitate. În acest sens, optimismul devine un catalizator al rezilienței instituționale, ajutând organizația să depășească rezistențele la schimbare și să valorifice oportunitățile generate de diferențele dintre elevi.

În sfârșit, *dimensiunea experimentală* a Design Thinking deschide spațiul pentru testarea și ajustarea permanentă a soluțiilor educaționale. În loc să caute rețete universale sau aplicări standardizate, școlile incluzive pot utiliza această abordare pentru a experimenta metode variate, de la reorganizarea spațiilor de învățare și adaptarea materialelor didactice, până la introducerea unor tehnologii asistive sau a unor programe extracurriculare personalizate. Esențial este faptul că Design Thinking legitimează procesul de încercare și eroare ca strategie de învățare instituțională. Prin urmare, erorile nu sunt percepute ca eșecuri, ci ca etape constructive în dezvoltarea unor practici incluzive eficiente.

Aplicarea gândirii-design în organizațiile școlare incluzive conduce, așadar, la dezvoltarea unor *ecosisteme educaționale flexibile*. Acestea integrează curriculum adaptat, spații de învățare accesibile și prietenoase, proiecte colaborative între profesori și elevi și politici organizaționale orientate spre diversitate și echitate. În acest cadru, Design Thinking nu este doar o metodă de rezolvare a problemelor, ci o *filosofie educațională* ce plasează inovația și incluziunea într-o relație de interdependență [15].

Organizațiile educaționale incluzive trebuie să înțeleagă inovarea nu doar ca pe o simplă adaptare tehnologică sau curriculară, ci ca pe o *strategie de management educațional* care să susțină echitatea, diversitatea și participarea tuturor. Din această perspectivă, matricea Design Thinking, conceptualizată de Rowe (1987) și ulterior dezvoltată de Kelley (1990) și adaptată în educația românească de Meșa (2020), oferă un cadru metodologic coerent și aplicabil pentru implementarea unei culturi a inovării în școlile incluzive. Spre deosebire de alte modele tradiționale, Design Thinking nu se limitează la schimbări structurale, ci propune o *mentalitate empatică, colaborativă și experimentală*, menită să genereze soluții relevante și durabile pentru provocările reale din educație.

Un prim pilon al acestei strategii îl constituie *fundamentarea pe empatie și cercetare contextuală*. Design Thinking pornește de la înțelegerea profundă a experiențelor de învățare ale elevilor și de la identificarea barierelor care le afectează participarea și performanța (Brown, 2009). Într-o școală incluzivă, aceasta presupune ca managementul educațional să faciliteze accesul profesorilor la resurse științifice și metodologice despre predarea diferențiată, dar și să stimuleze implicarea cadrelor didactice în procese de observare și dialog direct cu elevii și familiile acestora. În acest fel, inovarea educațională nu este construită pe ipoteze abstracte, ci pe date reale și nevoi concrete, identificate printr-un proces participativ [5].

Un al doilea element esențial este *crearea condițiilor organizaționale favorabile co-creării*. Conform principiilor Design Thinking, inovarea se produce în contexte colaborative, unde fiecare voce contează și unde diversitatea devine resursă de

creativitate [13, pp. 137-154]. Într-un cadru managerial incluziv, acest lucru înseamnă cultivarea unui climat deschis, în care erorile sunt privite ca oportunități de învățare și nu ca eșecuri. Totodată, școlile trebuie să asigure resursele logistice și tehnologice necesare, de la platforme digitale accesibile până la materiale didactice adaptate, pentru a sprijini implicarea tuturor elevilor. Aceste condiții consolidează o cultură organizațională în care inovația este colectivă și partajată, și nu privilegiul unui grup restrâns.

Cea mai vizibilă etapă a Design Thinking o reprezintă *generarea și dezvoltarea ideilor inovatoare*. Profesorii, elevii și părinții sunt implicați în ateliere de brainstorming, interviuri și activități de co-creare menite să ofere soluții la problemele reale cu care se confruntă școala [14, p. 152]. Accentul este pus pe empatie, ceea ce presupune înțelegerea perspectivelor elevilor cu cerințe educaționale speciale, ale celor provenind din medii vulnerabile sau ale celor cu stiluri diferite de învățare. În această etapă, se conturează prototipuri educaționale, de la metode didactice noi și spații de învățare flexibile până la resurse digitale adaptate, care sunt ulterior testate și perfecționate. Procesul de iterare și ajustare garantează faptul că soluțiile dezvoltate sunt relevante, aplicabile și sustenabile.

În continuare, Design Thinking presupune *pilotarea și implementarea sistemică a prototipurilor validate*. Acestea sunt introduse gradual în practică prin proiecte-pilot, coordonate de echipe mixte de profesori, elevi și experți externi. Monitorizarea continuă, feedback-ul permanent și capacitatea de adaptare sunt esențiale pentru succesul acestei etape [15]. Într-o școală incluzivă, acest proces permite ajustarea constantă a strategiilor, astfel încât acestea să răspundă dinamic nevoilor în schimbare ale elevilor și să devină parte integrantă a culturii instituționale. Inovația nu mai este un experiment punctual, ci un proces consolidat și permanent, care restructurează în profunzime modul de funcționare al organizației școlare.

În fine, pentru ca inovația să fie sustenabilă, este necesară *valorificarea și instituționalizarea soluțiilor inovative*. Din perspectiva Design Thinking, acest pas nu se rezumă la formalizarea prin regulamente, ci presupune și consolidarea unui mecanism de motivare și recunoaștere a actorilor implicați în inovare. În școlile incluzive, acest lucru se reflectă prin promovarea cadrelor didactice ca agenți ai schimbării, implicarea elevilor ca parteneri activi și dezvoltarea unor parteneriate cu alte școli sau instituții. Astfel, organizația școlară devine un veritabil *hub al inovării incluzive*, cu impact asupra comunității și a sistemului educațional local și regional [14, pp. 27-30].

Design Thinking oferă școlilor incluzive un cadru managerial deosebit de valoros, prin care inovarea devine un proces empatic, colaborativ, optimist și experimental, orientat către soluții sustenabile și relevante. Prin integrarea acestui tip de gândire, organizațiile educaționale pot construi o cultură a inovării care nu doar promovează performanța, ci și garantează echitatea și participarea reală a tuturor elevilor.

Concluzii. Inovația și incluziunea în educație trebuie privite ca dimensiuni interdependente, nu ca direcții separate. Cultura inovării are un rol fundamental nu doar în progresul tehnologic și pedagogic, ci și în consolidarea unui cadru etic și social care valorizează diversitatea și participarea tuturor elevilor. Într-un asemenea context, școala devine un spațiu deschis, în care fiecare elev are șansa de a-și valorifica potențialul, iar managementul educațional are responsabilitatea de a integra valori și practici orientate spre echitate și calitate.

Inovația nu se reduce la utilizarea de metode sau instrumente noi, ci presupune o re proiectare strategică a proceselor educaționale, a climatului școlar și a relației cu comunitatea. Este un proces intenționat, monitorizat și sustenabil, care transformă noutatea într-un standard organizațional. Prin urmare, cultura inovării nu poate fi concepută în absența unui management flexibil, capabil să învețe din date, să valorifice feedback-ul și să transforme experiențele validate în practici instituționalizate.

Design Thinking oferă o arhitectură operațională pentru inovarea incluzivă. Principiile de empatie, colaborare, optimism și experimentare iterativă permit trecerea de la schimbări declarative la soluții validate și durabile. Într-o școală incluzivă, empatia se traduce prin înțelegerea reală a experiențelor elevilor, colaborarea presupune co-crearea cu profesori, elevi și părinți, optimismul generează reziliență, iar experimentarea oferă spațiul necesar ajustării continue. Astfel, inovația devine un proces colectiv, centrat pe nevoi reale și adaptat diversității elevilor.

Elementele fundamentale ale unei culturi incluzive a inovării – misiunea, viziunea, valorile, comportamentele și procesele organizaționale – trebuie să fie aliniate pentru a sprijini participarea și reușita fiecărui elev. Misiunea școlii este de a valoriza unicitatea fiecărui copil, viziunea urmărește formarea de cetățeni activi și adaptabili, valorile gravitează în jurul libertății, diversității și creativității, iar comportamentele cadrelor didactice reflectă deschidere spre schimbare și perfecționare continuă. Managementul asigură flexibilitate și orientare spre viitor, iar personalul didactic devine facilitator al învățării prin formare continuă și prin ancorarea actului didactic în metode validate și conectate la realitate.

Finalitățile unei educații incluzive ancorate în cultura inovării vizează performanța academică, starea de bine, autonomia și adaptabilitatea absolvenților. Aceștia sunt formați ca persoane capabile să gestioneze schimbarea, să se integreze social și profesional și să contribuie activ la dezvoltarea comunității. Cultura inovării, în acest cadru, nu este o opțiune conjuncturală, ci o condiție esențială pentru relevanța și sustenabilitatea educației.

Astfel, o școală care cultivă inovația printr-o viziune incluzivă creează premisele pentru un ecosistem educațional în care profesorii devin promotori ai schimbării, iar elevii, participanți activi și responsabili în propriul parcurs de formare. Rezultatul este o comunitate de învățare care valorizează diversitatea, reduce inegalitățile și oferă tuturor oportunitatea de a reuși într-o societate aflată într-o continuă transformare.

Referințe bibliografice:

1. AINSCOW, Mel. *Promoting Equity in Education*. London: Routledge, 2020. 160 p. ISBN 978-0-367-35436-0.
2. ANDRONICEANU, Armenia. *Managementul schimbărilor*. București: ALL, 1998. 170 p. ISBN 973-939-216-4.
3. BEATTY, Richard W. & David O. ULRICH. *Re-energizing the mature organization*. Michigan: Organizational Dynamics, 1991.
4. BOOTH, Tony & Mel AINSCOW. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 4th edition. Cambridge: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2016. 128 p. ISBN 978-1-872001-68-0.
5. BROWN, Tim. *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York: Harper Business, 2009. 272 p. ISBN 978-0-06-176608-4.
6. COJOCARU, Victoria. Activitatea de inovare în învățământ. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 2, pp. 157-161. ISBN 978-9975-76-313-4.

7. DWECK, Carol S. *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential*. Revised edition. London: Robinson, 2017. 288 p. ISBN 978-1-4721-5464-0.
8. EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. Odense, Denmark: EASNIE, 2018. 52 p. ISBN 978-87-7110-815-4.
9. FLORIAN, Lani & Kristine BLACK-HAWKINS. Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011, Vol. 37, Nr. 5, pp. 813-828. ISSN 0141-1926.
10. FULLAN, Michael. *Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2019. 168 p. ISBN 978-1-5443-5937-0.
11. HARGREAVES, Andy & Michael FULLAN. *Professional Capital after the Pandemic: Revisiting and Revising Classic Understandings of Teachers' Work*. London: Routledge, 2020. 126 p. ISBN 978-0-367-56659-6.
12. HUBERMAN, Allen Michael. *Understanding change in education: an introduction*. Paris: UNESCO, 1973. 99 p. ISBN 92-3-101116-2.
13. KELLEY, Tom & David KELLEY. *Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential Within Us All*. New York: Crown Business, 2013. 304 p. ISBN 978-0-385-34936-9.
14. MEŞA, Ovidiu. *Design Thinking in Schools*. Chişinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020. 178 p. ISBN 978-9975-76-400-1.
15. ROWE, Peter G. *Design Thinking*. Cambridge, MA: MIT Press, 1987. 232 p. ISBN 978-0-262-68067-3.
16. SCHEIN, Edgar H. *Organizational Culture and Leadership*. 5th edition. Hoboken, NJ: Wiley, 2017. 448 p. ISBN 978-1-119-21847-9.
17. SLEE, Roger. *Belonging in an Inclusive Education System: Lessons from Policy and Practice*. London: Routledge, 2019. 212 p. ISBN 978-0-367-25856-9.
18. *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. Oslo Manual. Paris: OECD, European Union, 2018. 258 p. ISBN 978-92-64-30460-4.
19. UNESCO. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO, 2017. 47 p. ISBN 978-92-3-100222-1.

CZU 376:37.064.1

TEHNICI ŞI METODE DE COMUNICARE EFICIENTĂ CU PĂRINŢII COPIILOR CU CERINŢE EDUCAŢIONALE SPECIALE

**Natalia CECCHINA, psiholog, grad didactic doi,
Structura Teritorială de Asistenţă Psihopedagogică din Bălţi, Republica Moldova**

Abstract: *Effective communication between psychologists, support teachers, and parents of children with special educational needs (SEN) is the cornerstone of inclusive education. This article explores the theoretical, methodological, and applied foundations of relational communication, emphasizing empathy, authenticity, and reflective dialogue as essential factors in developing trust-based partnerships. Drawing on international practices from the UK, Finland, and the US, as well as national frameworks such as the Moldovan Education Code (2014) and Government Decision no. 950/2023, the paper provides practical strategies, applied exercises, and extended case studies. The relational approach promotes cooperation between schools and families, ensuring children's emotional well-being and sustained academic progress within inclusive environments.*

Keywords: *communication, empathy, relationship, parents, inclusion, collaboration, special educational needs.*

Educația incluzivă nu mai poate fi concepută doar ca un set de practici de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), ci ca o filozofie educațională centrată pe diversitate, echitate și participare. Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) definește educația incluzivă ca un proces continuu de eliminare a barierelor care împiedică participarea și învățarea tuturor copiilor [19].

În Republica Moldova, evoluția cadrului normativ a consolidat infrastructura serviciilor de suport educațional. Codul Educației (Legea nr. 152/2014) garantează dreptul la educație pentru fiecare copil [3, p. 4], iar Hotărârea Guvernului nr. 950/2023 reglementează funcționarea structurilor teritoriale și instituționale de asistență psihopedagogică (SAP și CREI) [9, p. 12].

Totuși, aplicarea acestor norme nu este suficientă fără o comunicare autentică între specialiști și părinți. Relația părinte-specialist rămâne axul central al succesului educațional. Cercetările recente confirmă că nivelul de implicare al părinților este direct proporțional cu rezultatele școlare și socio-emoționale ale copilului [6, p. 52].

În acest context, comunicarea eficientă devine nu doar o competență profesională, ci o componentă strategică a incluziunii educaționale.

Comunicarea este liantul relației dintre profesioniști și familie. Ea presupune ascultare activă, validare emoțională, sprijin și co-responsabilitate. Părintele este primul expert în viața propriului copil; rolul specialistului este de a-l sprijini, nu de a-l evalua.

Experiențele Structurii Teritoriale de Asistență Psihopedagogică Bălți arată că familiile implicate activ contribuie decisiv la dezvoltarea socială și cognitivă a copiilor [13, p. 3]. Prin contrast, lipsa dialogului duce la neîncredere și uneori la abandon școlar. Prin contrast, absența dialogului duce la izolare, neîncredere și uneori la abandon școlar. O comunicare deficitară afectează nu doar relația cu părintele, ci și evoluția copilului, care resimte tensiunea emoțională dintre adulți.

Conceptul de comunicare relațională are rădăcini în psihologia umanistă și teoria sistemică. Carl Rogers a formulat principiile comunicării centrate pe persoană – empatia, autenticitatea și acceptarea necondiționată – arătând că dezvoltarea apare când individul se simte ascultat și acceptat fără judecată [12, p. 42].

Bronfenbrenner descrie dezvoltarea copilului ca rezultat al interacțiunilor dintre microsisteme (familie, școală) și macrosisteme (societate, politici) [2, p. 31]. Seligman subliniază că relațiile pozitive și sentimentul de apartenență sunt factori esențiali ai stării de bine [15, p. 58].

Modelul britanic Family Partnership Model promovează ideea parteneriatului reflexiv, în care părintele și specialistul învață unul de la celălalt [10, p. 64]. În Finlanda, Shared Dialogue Practice a demonstrat eficiența întâlnirilor scurte, centrate pe soluții și feedback pozitiv [8, p. 29].

Relația cu părintele copiilor cu CES este adesea tensionată de emoții contradictorii: vinovăție, teamă, neputință. Mulți părinți trăiesc procesul de acceptare a diagnosticului ca pe o criză identitară.

Specialistul trebuie să recunoască aceste trăiri și să ofere un spațiu de exprimare. Tehnicile esențiale sunt:

- *ascultarea activă*, pentru clarificarea nevoilor reale;
- *reformularea empatică*, pentru validarea emoțiilor („Se pare că situația aceasta vă solicită foarte mult.”);
- *normalizarea emoțiilor*, pentru reducerea sentimentului de izolare („Mulți părinți simt la fel la început.”) [1, p. 85].

Aceste abordări, utilizate constant de psihologii SAP Bălți, s-au dovedit eficiente în diminuarea anxietății parentale și în creșterea gradului de colaborare.

În cadrul procesului educațional, barierele de comunicare dintre specialiști și părinți pot apărea din multiple cauze. Acestea nu derivă doar din lipsa competențelor conversaționale, ci din percepții diferite asupra rolurilor și a responsabilităților.

1. *Bariere cognitive.* Diferențele în nivelul de înțelegere a terminologiei profesionale pot duce la confuzii. Părinții se pot simți excluși atunci când specialiștii utilizează un limbaj excesiv de tehnic: „dezvoltare psihomotorie medie, abilități adaptative reduse” – fără explicații accesibile.

Soluție: traducerea limbajului profesional într-un limbaj empatic și clar, cu exemple concrete: „Copilul are nevoie de mai mult timp pentru a se adapta la schimbări și pentru a-și menține atenția în activități.”

2. *Bariere emoționale.* Părinții copiilor cu CES trăiesc deseori un sentiment de vinovăție, iar comunicarea rece sau evaluativă poate amplifica rezistența.

Soluție: validarea emoțiilor („Este firesc să vă simțiți copleșit.”), tonul blând, contactul vizual și exprimarea recunoștinței pentru efortul depus de familie.

3. *Bariere atitudinale.* Uneori, specialiștii pornesc de la presupunerea că părintele „nu înțelege” sau „nu vrea să se implice”, iar părintele percepe specialistul ca autoritar.

Soluție: adoptarea poziției de parteneriat și evitarea ierarhizării. Specialistul nu impune, ci ghidează.

4. *Bariere contextuale.* Lipsa de timp, de spațiu adecvat sau programările formale pot împiedica desfășurarea unor discuții reale.

Soluție: planificarea întâlnirilor scurte, dar frecvente; stabilirea unui canal constant de comunicare (telefon, grup de mesaje, jurnal de comunicare).

Exemplu practic: în SAP Bălți, utilizarea „jurnalului de legătură” între psiholog, cadrul didactic de sprijin și părinte a redus neînțelegerile în peste 60% dintre cazurile monitorizate (raport SAP 2024).

Dacă revenim la *tehnici și metode de comunicare eficientă*, atunci putem menționa faptul că comunicarea eficientă presupune o combinație între abilități interpersonale, atitudini empatică și tehnici structurate.

1. *Ascultarea activă.* Această tehnică implică prezență deplină și atenție la mesajul verbal și nonverbal [12, p. 56].

Formule utile:

- „Înțeleg că vă preocupă modul în care copilul se adaptează.”;
- „Ce anume v-a ajutat până acum în această situație?”.

Ascultarea activă transmite părinților că experiența lor este importantă și demnă de respect.

2. *Validarea emoțională.* Nu înseamnă aprobarea conținutului, ci recunoașterea emoției.

Exemplu: „Știu că este dificil să auziți aceste lucruri. Mulți părinți simt la fel.” Prin validare, se diminuează rezistența defensivă și se consolidează relația de încredere.

3. *Feedbackul constructiv.* Feedbackul trebuie să fie specific, pozitiv și orientat spre soluții: „Am observat că reușiți să mențineți rutina zilnică cu succes. Putem dezvolta această strategie și la școală.” Astfel, părintele se simte valorizat și încurajat să continue.

4. *Întrebările deschise.* Acestea stimulează reflecția și dialogul:

- „Cum ați descrie schimbarea cea mai vizibilă în comportamentul copilului?”;

- „Ce v-ați dori să obținem împreună până la sfârșitul semestrului?”.

5. *Tehnica micilor pași (Shazer & Berg, 1991)*. Această metodă derivă din terapia orientată pe soluții și propune focalizarea pe succese minore, dar reale [17, p. 64]: „Ce a mers bine săptămâna trecută?”. Această abordare mută atenția de la problemă la progres, consolidând încrederea.

6. *Comunicarea nonverbală conștientă*. Tonul, expresia feței, gesturile și postura pot amplifica sau contrazice mesajul verbal. Contactul vizual calm și o poziție deschisă a corpului semnalează interes și respect [18, p. 18].

7. *Exerciții aplicative și reflecții profesionale:*

- *Exercițiul 1 – „Oglinda ascultării”*

Scop: dezvoltarea empatiei și a capacității de a înțelege mesajul emoțional.

Desfășurare: participanții lucrează în perechi. O persoană vorbește 3 minute, cealaltă ascultă fără întreruperi, apoi reformulează esența spuselor.

Reflecție: majoritatea participanților constată că tendința spontană este de a oferi sfaturi, nu de a asculta. Exercițiul antrenează răbdarea și atenția conștientă.

- *Exercițiul 2 – „Blocajele de comunicare”*

Scop: identificarea expresiilor care închid dialogul.

Exemple de formulări blocate:

- „Nu vă mai gândiți la asta”;
- „Alți copii reușesc mai bine”.

Reformulări empatice:

- „Pare o situație care vă solicită mult”;
- „Haideți să analizăm împreună ce ar putea ajuta copilul să se liniștească mai repede”.

Reflecția după exercițiu scoate la iveală automatismele de comunicare și importanța conștientizării propriului limbaj [4, p. 25].

- *Exercițiul 3 – „Cercul resurselor”*

Scop: identificarea resurselor existente în jurul copilului.

Participanții (specialiști și părinți) notează pe o diagramă persoanele și activitățile care susțin copilul. Rezultatul vizual arată că familia nu este singură, iar colaborarea extinde cercul de sprijin. „Empatia nu se predă, se exersează. Fiecare conversație cu un părinte este o oportunitate de a deveni mai prezenți, mai calzi, mai autentici.” Această reflecție, exprimată frecvent de specialiștii SAP Bălți în cadrul ședințelor metodice, surprinde esența abordării relaționale: comunicarea este o formă de sprijin emoțional reciproc, nu doar o procedură instituțională [13, p. 6].

Comunicarea eficientă dintre profesioniști și părinți nu poate fi susținută fără o *cultură organizațională incluzivă*. Instituțiile de învățământ devin spații de învățare relațională atunci când valorizează:

- *colaborarea interprofesională* (psiholog, logoped, profesor de sprijin, diriginte);
- *transparența deciziilor*;
- *recunoașterea diversității ca valoare*;
- *reflecția profesională continuă*.

În SAP Bălți, o inițiativă remarcabilă a fost lansarea programului intern „*Cafeneaua profesională – Părinți și specialiști în dialog*”. Lunar, specialiștii și părinții discută teme

precum anxietatea școlară, gestionarea emoțiilor, motivația copilului sau adaptarea la tranzițiile educaționale. Aceste întâlniri neformale, desfășurate într-un cadru cald și sigur, au generat o schimbare de perspectivă: părintele nu mai este perceput ca beneficiar, ci ca partener de învățare.

Studii de caz extinse din practica SAP Bălți:

- *Cazul 1 – De la anxietate la colaborare.* Un copil diagnosticat cu tulburare de spectru autist (TSA) a fost inclus într-o clasă primară dintr-o instituție de învățământ. La început, părinții refuzau orice formă de întâlnire cu echipa educațională, invocând lipsa de timp și temeri legate de judecată. Psihologul SAP a inițiat întâlniri bilunare scurte, bazate pe *feedback pozitiv* și pe metoda „micilor pași” (Shazer & Berg, 1991). După trei luni, familia a început să ofere informații detaliate despre comportamentul copilului acasă și să participe activ la elaborarea PEI.

Rezultatul: creșterea adaptării copilului la colectiv, reducerea comportamentelor de retragere și consolidarea încrederii reciproce.

Lecția: parteneriatul autentic se construiește prin consecvență și recunoașterea progreselor reale, nu prin perfecțiune.

- *Cazul 2 – Gestionarea conflictului prin ascultare reflexivă.* O mamă a acuzat școala că „nu înțelege copilul” și a refuzat colaborarea cu cadrul de sprijin. Psihologul SAP a facilitat o întâlnire de mediere folosind ascultarea activă și reformularea empatică. În loc să ofere explicații tehnice, echipa a reflectat emoția din spatele acuzației: „Simțiți că nu se ține cont de nevoile fiului dvs. și că vă este greu să aveți încredere?”. După două întâlniri, mama a acceptat colaborarea cu specialistul, iar comunicarea cu școala a devenit constantă.

Rezultatul: restabilirea relației de încredere și implicarea familiei în activitățile extracurriculare.

Lecția: validarea emoțiilor reduce rezistența și transformă conflictul într-un dialog constructiv.

- *Cazul 3 – Reintegrarea într-un nou context școlar.* Un elev cu CES (dificultăți de învățare) a fost transferat dintr-o altă localitate. Primele zile au fost marcate de opoziție și izolare. Psihologul SAP și dirigintele au organizat o ședință comună cu părintele, axată pe resurse și nu pe deficite: „Ce activități îl motivează? Ce îl face să se simtă în siguranță?”. După o lună, copilul a început să participe activ la lecții și să colaboreze cu colegii.

Rezultatul: reintegrare completă în colectiv.

Lecția: recunoașterea resurselor activează motivația și încrederea.

Cele trei cazuri demonstrează că:

- comunicarea relațională are efecte directe asupra adaptării copilului;
- implicarea emoțională autentică a specialistului reduce anxietatea familiei;
- empatia și ascultarea activă sunt mai eficiente decât abordările prescriptive.

Modele și bune practici internaționale:

1. *Marea Britanie – Family Partnership Model.* Acest model (Hughes & MacLachlan, 2018) este fundamentat pe cooperare, reflexie și respect reciproc. Părintele este considerat *expert în cunoașterea copilului*, iar specialistul *expert în intervenție*. Evaluările

British Psychological Society (2021) arată că aplicarea acestui model reduce stresul parental și crește participarea activă la planul educațional.

2. *Finlanda – Shared Dialogue Practice*. În Helsinki, între 2019-2023, Ministerul Educației a introdus programul *Shared Dialogue Practice*, bazat pe întâlniri scurte, planificate, cu obiective clare și feedback pozitiv. Rezultatele au demonstrat o creștere a satisfacției părinților și o scădere a numărului de conflicte în școli. Finlandezii pun accent pe calitatea dialogului, nu pe durata sa.

3. *SUA – Family-Centred Practice (IDEA, 2004)*. Modelul american, derivat din legislația *Individuals with Disabilities Education Act*, stabilește principiul „*Nothing about me without me*” – nici o decizie fără familie. Fiecare plan educațional trebuie să fie semnat și de părinte, iar școala este obligată să asigure participarea acestuia la evaluare.

4. *România și Italia – Consilierea colaborativă*. În România și Italia, echipele multidisciplinare aplică *consilierea colaborativă*, un model de intervenție care presupune întâlniri regulate între părinți și echipele educaționale, orientate pe soluții comune. Accentul este pus pe rețeaua de sprijin: *școală-familie-comunitate*.

5. *Adaptarea acestor modele în Republica Moldova*. Proiectele implementate de CRAP și UNICEF Moldova (2023-2025) promovează adaptarea acestor modele în școlile naționale. În SAP Bălți, metodologia britanică a fost combinată cu elemente finlandeze, formând un *model mixt de comunicare reflexivă*, care a devenit bună practică.

Comunicarea relațională în contextul sistemului psihopedagogic din Republica Moldova. Structurile de Asistență Psihopedagogică (SAP) reprezintă elementul-cheie al reformei incluzive din Moldova. Acestea oferă:

- evaluare complexă și orientare educațională;
- consiliere pentru părinți și cadre;
- formare profesională continuă;
- sprijin emoțional și metodologic.

SAP-urile funcționează ca *huburi relaționale*, conectând școala, familia și copilul. Exemplul SAP Bălți arată cum comunicarea empatică a devenit o componentă structurală a culturii organizaționale.

Reflecții profesionale și supervizare emoțională. Activitatea specialiștilor implicați în educația incluzivă este intensă emoțional. Comunicarea cu părinții copiilor cu CES poate genera empatie, dar și epuizare. Prin urmare, *supervizarea emoțională* este vitală pentru menținerea sănătății profesionale. În acest context SAP Bălți practică *grupurile de reflecție profesională lunară*, unde psihologii și cadrele de sprijin discută cazuri, împărtășesc dificultăți și primesc suport colegial.

„*Când ne ascultăm unii pe alții fără judecată, învățăm din nou să ascultăm părinții?*”. Această reflecție exprimă esența supervizării: grijă pentru cei care oferă grijă.

Reflecții sistemice și recomandări. Pentru consolidarea comunicării relaționale în practica educației incluzive se recomandă:

- *Introducerea formărilor continue* pentru cadrele de sprijin și psihologi în domeniul comunicării relaționale și reflexive;
- *Crearea grupurilor profesionale interinstituționale* pentru schimb de bune practici între SAP-uri;

- *Elaborarea ghidurilor metodologice naționale* despre consilierea părinților, în colaborare cu CRAP și MEC;
- *Integrarea modulelor de empatie și comunicare* în programele universitare de formare a cadrelor didactice;
- *Promovarea unei culturi a recunoștinței în școală* – aprecierea efortului, nu doar a performanței.

Aceste direcții au scopul de a transforma comunicarea într-un instrument strategic de incluziune, nu doar într-o formalitate administrativă.

Comunicarea eficientă cu părinții copiilor cu cerințe educaționale speciale este fundamentul unei educații incluzive autentice. Relația specialist-părinte nu se bazează pe ierarhie, ci pe încredere și empatie. Abordarea relațională schimbă paradigma: dintr-o perspectivă instituțională într-una umană. Ea transformă consilierea într-un spațiu de învățare comună, unde fiecare parte crește împreună cu cealaltă. Într-o societate aflată în continuă schimbare, unde vulnerabilitățile cresc, relațiile devin singura constantă capabilă să susțină reziliența. Comunicarea relațională nu este doar o metodă profesională – este o *atitudine educațională*.

Referințe bibliografice:

1. BOWLBY, J. *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books, 1988.
2. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
3. Codul Educației, Legea nr. 152/2014. *Monitorul Oficial*, 2014.
4. CRAP. *Ghid metodologic pentru comunicarea eficientă în asistența psihopedagogică*. Chișinău: CRAP, 2024.
5. CRAP & MECC. *Programul național de formare continuă în educația incluzivă*. Chișinău: CRAP, 2025.
6. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Empowering Parents in Inclusive Education*. Odense: EASNIE, 2020.
7. European Training Foundation. *Transitions and Inclusion in Vocational Education*. Torino: ETF, 2023.
8. Helsinki Education Department. *Shared Dialogue Practice*. Helsinki: City Education Dept, 2019.
9. Hotărârea Guvernului nr. 950 privind dezvoltarea educației incluzive. *Monitorul Oficial*, 2023.
10. HUGHES, J. & H. MACLACHLAN. *Family Partnership Model*. Warwick: Warwick University Press, 2018.
11. Legea nr. 140/2013 privind protecția specială a copiilor în dificultate. *Monitorul Oficial*, 2013.
12. ROGERS, C. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
13. SAP Bălți. *Raport de activitate și bune practici în comunicarea cu familia*. Bălți: SAP, 2024.
14. SCHARMER, O. *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*. Oakland: Berrett-Koehler, 2018.
15. SELIGMAN, M. *Positive Psychology and Education*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
16. SENGE, P. *Schools That Learn*. New York: Doubleday, 2000.
17. SHAZER, S. & I.K. BERG. *Solution-Focused Therapy*. New York: Norton, 1991.
18. The British Psychological Society. *Working in Partnership with Parents and Carers*. London: BPS, 2021.
19. UNESCO. *Global Report on Inclusive Education*. Paris: UNESCO, 2023.
20. UNICEF & CCF Moldova. *Ghid de intervenție psihopedagogică în educația timpurie*. Chișinău: UNICEF-CCF, 2024.
21. UNICEF Moldova. *Raport privind colaborarea familie-școală în educația incluzivă*. Chișinău: UNICEF, 2023.
22. VYGOTSKY, L. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ACCEPTAREA DIVERSITĂȚII – FACTOR-CHEIE ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

**Tatiana CERNOMORIȚ, doctorandă,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2824-705X>

Abstract: *Inclusive education is a fundamental human right to which each individuals, including children with disabilities, are entitled. It ensures that all children, regardless of their abilities, background, ethnicity, gender, origin, as well as disability learn together in the same classroom and school. For ensuring the right to education of children with disabilities in inclusive environment, the persistent biases should be understood and addressed. This entails elimination of discrimination that limits the acceptance of children with diverse backgrounds. The paper examines the perspective of international human rights standards, mainly the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, with regards to inclusive education and creating an educational environment opened to diversity. The author also presents the opinion of parents of children with disabilities, of teachers and experts in inclusive education with regards to acceptance of diversity in the school environment. This allowed the development of recommendations for improved acceptance of diversity in educational institutions in the Republic of Moldova.*

Keywords: *diversity, acceptance, inclusive education, children with disabilities.*

Introducere. Școlile obișnuite, cu orientare incluzivă, au fost definite încă în anul 1994, în cadrul Declarației de la Salamanca asupra educației cerințelor educaționale speciale drept „*cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitoare, construind o societate incluzivă și oferind educație pentru toți; mai mult, ele furnizează o educație utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficiența și în ultimă instanță rentabilitatea întregului sistem educațional*” [3]. Din definiția dată școlii incluzive, putem deduce că prin crearea mediilor educaționale incluzive se poate contribui la consolidarea unor comunități și societăți care acceptă diversitatea drept element esențial al dezvoltării. O explicație similară o are și Comitetul privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (2016), care evidențiază că educația incluzivă are un rol central în „*dezvoltarea unor societăți incluzive, pașnice și corecte*” [1, p. 1].

În anul 2006, prin adoptarea Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, urmare a mișcării persoanelor cu dizabilități, a fost recunoscut dreptul la educație a copiilor cu dizabilități [2]. Pentru aceasta, statele membre la Convenție, inclusiv Republica Moldova, care a ratificat Convenția în anul 2010, și-au asumat angajamentul de a „asigura un mediu educațional incluziv la toate nivelurile ... fără discriminare și cu respectarea principiului egalității de șanse” [Ibidem]. De asemenea, acesta accentuează importanța angajamentului continuu de eliminarea a barierelor care limitează exersarea dreptului la educație a copiilor cu dizabilități în condiții egale și echitabile [3, p. 3]. În acest sens sunt necesare modificări la nivelul politicii, culturii și practicii școlare. Realizarea modificărilor ar fi necesare să fie impulsionate de barierele atitudinale, infrastructurale, de comunicare, precum și de natură legală și financiară în cadrul instituției, dar și a comunității în general [4]. Identificarea, recunoașterea și realizarea măsurilor pentru a elimina barierele, inclusiv cele atitudinale și promovarea importanței acceptării diversității la nivelul managementului instituției educaționale,

precum a decidenților în domeniul educațional, sunt aspecte fundamentale combaterii discriminării și cultivării toleranței incluziunii copiilor cu dizabilități.

Conceptele definitorii pentru prezenta lucrare sunt „diversitatea” și „egalitatea”. Conform Universității Oxford, egalitatea este despre a asigura că *„fiecare au aceleași oportunități și nimeni nu este tratat diferit sau discriminat din cauza caracteristicilor sale personale”* [5] și să îi fie asigurat suportul de care are nevoie pentru exersarea dreptului la educație, inclusiv prin eliminarea barierelor existente. „Caracteristicile personale”, în domeniul drepturilor omului sunt cunoscute drept criterii protejate, care, conform Legii nr. 121 privind asigurarea egalității includ: *„rasa, culoarea, originea națională, etnică și socială, statutul social, cetățenia, limba, religia sau convingerile, vârstă, sexul, identitatea de gen, statutul matrimonial, orientarea sexuală, dizabilitatea, starea de sănătate, statutul HIV, opinia, apartenența politică, averea, nașterea sau orice alt criteriu”* (articolul 1) [4]. Este important să fie create condiții pentru exersarea dreptului la educație de către fiecare copil, fără discriminare. Iar prin diversitate în educație se recunoaște că fiecare elev este diferit din punct de vedere cultural, etnic, pot avea diverse necesități de învățare, iar o clasă și școală ce acceptă și valorizează diversitatea contribuie la crearea unui mediu de învățare relevant structurii și dezvoltării societății.

Materiale și metode. Cercetarea este bazată pe analiza literaturii de specialitate în domeniul a educației incluzive a copiilor cu dizabilități, dar și a standardelor internaționale în domeniul drepturilor omului, precum și a interpretărilor acestora. Lucrarea este bazată pe metode științifice de cercetare precum: metoda comparativă, metoda analitică, procedeele deducției și inducției ale metodei logice și alte metode care au contribuit la complexitatea analizei. Adicional, autoarea a realizat interviuri aprofundate cu zece experți și experte în domeniul educației incluzive și incluziunii copiilor cu dizabilități, cu aplicarea instrumentului – ghidul de interviu; șase discuții de tip focus grup cu părinți ai copiilor cu dizabilități și cadre didactice, precum și chestionarul în rândul a 358 părinți / îngrijitori care au copii încadrați într-o instituție de învățământ general din Republica Moldova. Aplicarea metodologiei complexe, a permis evidențierea provocărilor, dar și necesităților pentru crearea unui climat educațional incluziv, precum și formularea recomandărilor pentru integrarea și acceptarea diversității în educație.

Rezultatele cercetării. Sistemul educațional din Republica Moldova, începând cu anul 2003, de când au fost pilotate primele practici în domeniul incluziunii copiilor cu dizabilități în școlile de masă, a înregistrat progrese majore. Acestea au fost impulsionate de: mișcarea părinților copiilor cu dizabilități, de deschiderea din partea instituțiilor de învățământ și a autorităților în domeniul educațional de a pilota practici educaționale incluzive, dar și de ratificarea de către Republica Moldova în anul 2010 a Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități. Prin aceasta, persoanele cu dizabilități, inclusiv copiii, au fost recunoscuți în calitate de titulari de drepturi. În temeiul articolului 24 al Convenției, statul și-a asumat obligația de a *„asigura un sistem educațional incluziv la toate nivelurile”, fiind orientat spre „dezvoltarea potențialului uman, a simțului demnității și a propriei valori, consolidarea respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale ale omului și pentru diversitatea umană”* [2]. De aici putem deduce că, pentru un proces educațional incluziv de calitate este necesară promovarea acceptării diversității umane în rândul elevilor, dar și în rândul actorilor educaționali. Este important de a cunoaște care

sunt percepțiile comunității educaționale – a profesorilor, a elevilor fără dizabilități și a părinților acestora - privind incluziunea în educație a copiilor cu dizabilități.

În acest sens, au fost realizate trei discuții de tip focus grup cu cadre didactice și cadre didactice de sprijin. Participanții și participantele au evidențiat progrese semnificative în acceptarea diversității la clasă și a incluziunii copiilor cu dizabilități, comparativ cu anii 2012-2013, evidențiind faptul că și discursul cadrelor didactice cu referire la incluziune s-a schimbat. Conform acestora, un rol important în creșterea gradului de acceptare îl au existența serviciilor de suport la nivel de școală: *„copiii cu dizabilități sunt acceptați, ei sunt în școală, dar și sunt asigurate serviciile necesare – în școala noastră există logoped și psiholog”* (participant focus grup). Progresele pozitive cu privire la acceptarea incluziunii copiilor cu dizabilități au fost semnalate și de către experții în domeniul incluziunii și drepturilor persoanelor cu dizabilități, ce au participat la interviu aprofundat, reiterând că *„prin comparație cu 5/10 ani în urmă, atitudinile și opiniile grupurilor majoritare de copii, părinți se schimbă în bine. Copiii cu dizabilități sunt parte a procesului educațional. Astfel, cresc generații de copii care deja încep să vadă dizabilitatea ca pe o normalitate care face lumea mai diversă.”*, precum și că *„despre educație incluzivă se discută tot mai mult și acest proces are mai mulți susținători.”*

Pe de altă parte, părinții copiilor cu dizabilități, au evidențiat un umăr limitat de interacțiuni între specialiști, precum psihologul școlar și copilul cu dizabilitate. Totodată, participanții au evidențiat necesitatea instruirii și sensibilizării părinților copiilor fără dizabilități, pentru a crește gradul de acceptare și sensibilizare. Necesitatea de informare a părinților copiilor fără dizabilități este confirmată și de experții în educația incluzivă, deoarece aceștia au o atitudine mai rezervată față de copiii cu dizabilități enunțând că, *„copiii fără dizabilități au de suferit în condițiile în care sunt copii cu dizabilități severe în clasă; motivul fiind în opinia lor, că atenția cadrului didactic se orientează în mare parte la copiii cu dizabilități și copiii cu dezvoltare tipică nu primesc atenția acestora”*.

Această opinie poate fi confirmată și de datele colectate drept parte a aplicării chestionarului în rândul părinților copiilor cu dizabilități. Astfel, Figura 1 evidențiază un nivel mai scăzut de acceptare a elevilor cu dizabilități intelectuale, cu tulburări din spectrul autismului și cu sindromul Down. De opinie similară sunt și experții în domeniul educației incluzive care au evidențiat că *„cea mai vulnerabilă în fața stigmatizării și discriminării rămâne a fi dizabilitatea intelectuală, dizabilitatea multiplă – dizabilități care prezintă nevoi complexe, din care cauză întâmpină mari dificultăți în procesul de adaptare și incluziune”*.

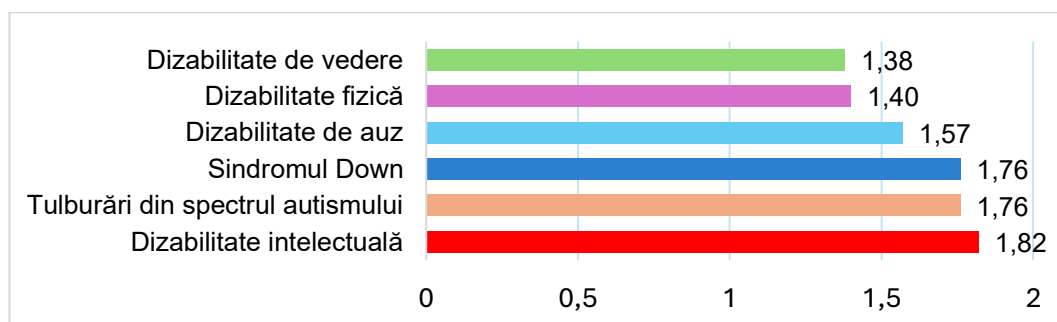


Figura 1. Gradul de acceptare a copiilor cu diferite tipuri de dizabilități

Părinții copiilor cu dizabilități, participanți la focus grup au evidențiat progrese de dezvoltare a copiilor acestora în mediile incluzive, menționând că „*cu cât copilul se află mai mult timp într-un mediu cu copii fără dizabilități cu atât recuperarea sa are șanse mai mari. De asemenea, ei socializează și își dezvoltă vorbirea.*”. În același timp, aceștia au relatat că o dată cu creșterea timpului de frecvență a școlii de către copilul cu dizabilitate, crește și gradul de acceptare, iar în mediile noi aceștia sunt mai puțin acceptați. Aceste afirmații vin să confirme ipotezele studiilor privind coeziunea socială, conform cărora cu cât mai mică este distanța fizică, cu atât mai mult crește gradul de acceptare. Astfel, conchidem că incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități în școlile de masă și creșterea oportunităților de interacțiune între copiii cu și fără dizabilități, contribuie la creșterea gradului de acceptare. Pe lângă acestea, părinții au evidențiat că școala trebuie să fie pregătită și să fie realizate modificările necesare pentru a răspunde cerințelor individuale ale copiilor cu dizabilități: „*eu sunt de părerea că școala trebuie să fie pentru copil și nu copilul pentru școală. Problema de nepregătire a școlilor pentru incluziune încă persistă.*”

Pentru cunoașterea percepției privind gradul de pregătire a elevilor pentru incluziune, a fost aplicat un chestionar în rândul părinților cu copii de vârstă școlară. Astfel, după cum putem vedea în Figura 2, 33,1 % din respondenți consideră că elevii fără dizabilități sunt pregătiți să învețe împreună cu copiii cu dizabilități, iar 28,6 % sunt de acord parțial. Totuși, 34,1 % dintre respondenți consideră că aceștia nu sunt pregătiți.

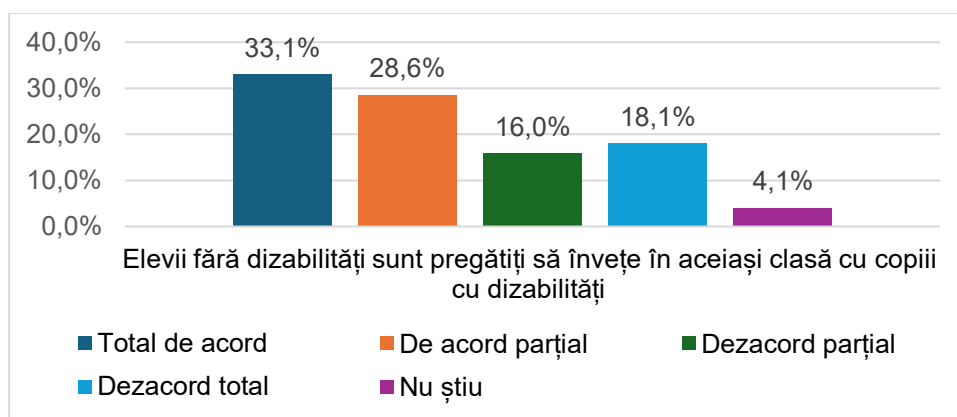


Figura 2. Percepția privind pregătirea elevilor fără dizabilități de a învăța în aceeași clasă cu copii cu dizabilități

În conexiune cu datele prezentate în Figura 1, sunt și opiniile experților în domeniul educației incluzive ce au participat la interviu aprofundat. Aceștia au relatat că în baza observațiilor în mediile școlare, că „*cea mai bună atitudine sau o creștere în procesul de a acceptare a copiilor cu dizabilități se înregistrează în rândul copiilor majoritari, ei au de multe ori o atitudine mult mai prietenoasă, o atitudine bazată pe suport*”. Totuși, aceștia au accentuat și prezența atitudinii de compasiune în rândul copiilor fără dizabilități, care, de fapt nu este în conformitate abordarea bazată pe drepturile omului a dizabilității.

Astfel, 93,4% a părinților copiilor fără dizabilități, participanți la chestionar consideră că este necesară pregătirea copiilor fără dizabilități pentru acceptarea diversității în clasă și 87,8% confirmă că este necesară sensibilizarea părinților copiilor fără dizabilități pentru a accepta ca, copiii lor să învețe în clase incluzive (Figura 3).

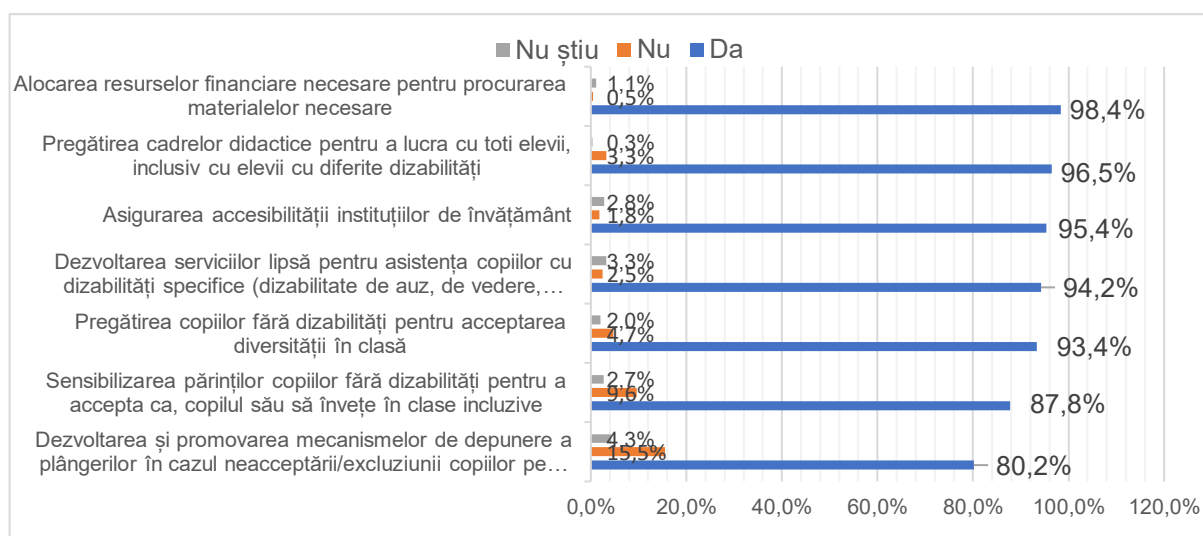


Figura 3. Măsurile necesare pentru facilitarea procesului de incluziune a copiilor cu dizabilități

Un aspect ce necesită atenție sporită, care a fost evidențiat de experții participanți la interviu este legată de atitudinea cadrelor didactice, care gradual își schimbă atitudinea spre acceptare. Totuși a fost semnalat faptul că există cadre didactice care acceptă incluziunea copilului în clasă doar din punct de vedere formal, deoarece așa este stipulat în legislația națională, dar, în practică nu implică elevul cu dizabilitate la ore.

Această situație contribuie la formare atitudinilor de excluziune și în rândul copiilor fără dizabilități. De aici, deducem rolul esențial al cadrelor didactice de formare a unor atitudini de acceptare a diversității la clasă. De asemenea este esențială formarea cadrelor didactice la cultivarea acceptării, dar și, foarte esențial, formarea competențelor acestora pentru lucrul cu copiii cu diferite dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale, deoarece pregătirea acestora va contribui la reducerea fricii și neacceptării procesului educațional incluziv, condiționat de necunoaștere.

Concluzii și recomandări. În concluzie putem evidenția că în Republica Moldova, deși sunt înregistrate progrese ce țin de acceptarea incluziunii educaționale a copiilor cu dizabilități, mai sunt necesare eforturi suplimentare pentru o incluziune de calitate a copiilor cu dizabilități. Pentru aceasta este necesară:

- Organizarea programelor de instruire și consolidarea competențelor practice ale cadrelor didactice de a lucra în medii educaționale incluzive și a răspunde necesităților copiilor cu diferite tipuri de dizabilități;
- Planificarea și realizarea acțiunilor de pregătire și sensibilizarea a comunității școlare, pentru acceptarea diversității;
- Organizarea la nivel național a campaniilor de informare, prin implicarea actorilor în domeniul educațional, social, medical și alte domenii conexe, cu evidențierea practicilor pozitive de incluziune și impactul acesteia asupra întregii comunități educaționale;
- Realizarea analizelor aprofundate privind impactul incluziunii educaționale asupra comunității școlare, precum și a impactului economic al procesului de educație incluzivă;

- Instruirea jurnaliștilor pentru a realiza materiale care scot în evidență drepturile copilului cu dizabilități și pentru a avea o abordare bazată pe valorizarea rolurilor sociale ale persoanelor cu dizabilități.

Referințe bibliografice:

1. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education. In: *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Online. 2016, 21 p. Disponibil: <https://docs.un.org/en/CRPD/C/GC/4> [accesat 2025-10-21].
2. *Convenția privind Drepturile Persoanelor cu dizabilități*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=117839&lang=ro [accesat 2025-10-19].
3. Declarația de la Salamanca (Spania) asupra educației copiilor cu cerințe speciale. In: *Parteneriatul Educațional Școală-Familie, exemple de bună practică incluzivă în școala românească*: conferința națională, București, 14 iunie 2014. Online. București, 2014, 2 p. Disponibil: <https://www.reninc.ro/images/Declaratia%20de%20la%20Salamanca.pdf> [accesat 2025-10-22].
4. *Legea nr. 121 din 25-05-2012 cu privire la asigurarea egalității*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=144449&lang=ro# [accesat 2025-10-21].
5. *What is EDI and why does it matter?* Disponibil: <https://edu.admin.ox.ac.uk/what-is-edi-and-why-does-it-matter> [accesat 2025-10-20].

CZU 376:316.48

DE LA TENSIUNE LA COEZIUNE: FENOMENOLOGIA CONFLICTULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

**Angela CHIROȘCĂ, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară în învățământ primar,
Școala Gimnazială nr. 29, Galați, România
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3174-1779>**

Abstract: *The article explores the connection between the phenomenology of conflict and inclusive education, analyzing how diversity in schools generates tensions, but also opportunities for cohesion. In phenomenological logic, conflict is not just a problem to be solved, but a lived experience that gains meaning through the interpretations of educational actors. Inclusive education, aimed at integrating all students, brings to the fore managerial, pedagogical, and relational challenges: from differences in perceptions and expectations to difficulties in communication and curricular adaptation. At the same time, it offers the possibility of developing a reflexive organizational culture, where diversity becomes a factor of pedagogical innovation and solidarity. The paper proposes a phenomenological reading of conflict in inclusive schools and identifies managerial solutions capable of transforming tensions into formative resources.*

Keywords: *inclusive education; educational conflict; phenomenology; culture of diversity; reflective management; empathetic leadership.*

Educația incluzivă reprezintă una dintre cele mai importante transformări ale școlii contemporane, reconfigurând modul în care comunitatea educațională înțelege echitatea, diversitatea și solidaritatea. Nu mai este suficient ca școala să ofere acces formal tuturor copiilor; este necesar să creeze condiții reale de participare, în care fiecare elev, indiferent de origine socială, etnie, gen sau dizabilitate, să se simtă valorizat și sprijinit. Această misiune nobilă nu este însă lipsită de tensiuni. În fapt, educația incluzivă creează

un teren complex unde conflictul devine inevitabil și, din perspectivă fenomenologică, chiar constitutiv. Conflictul în școala incluzivă se naște în primul rând din întâlnirea diferențelor. Elevii vin cu experiențe de viață distincte, cu niveluri variate de pregătire, cu moduri diferite de a percepe autoritatea și regulile. Profesorii, la rândul lor, sunt purtătorii unor viziuni pedagogice și ale unor stiluri de predare personale, în timp ce părinții aduc în școală propriile așteptări, uneori divergente.

Managerul școlii se află la intersecția acestor perspective, încercând să le armonizeze în condițiile unor resurse limitate. Din punct de vedere fenomenologic, conflictul nu este aici doar o dispută obiectivă, ci o experiență trăită și interpretată: fiecare actor îi conferă sens și valoare în funcție de propriile trăiri și percepții [8, p. 134]. Un exemplu elocvent este dat de situațiile în care un elev cu cerințe educaționale speciale este integrat într-o clasă obișnuită. Profesorul poate percepe această integrare ca o provocare didactică ce îi depășește competențele, în timp ce colegii de clasă pot manifesta reticență sau chiar respingere. Părinții altor elevi pot interpreta această decizie ca o posibilă sursă de scădere a nivelului de performanță.

Din perspectiva fenomenologică, aceste reacții nu sunt simple obstacole administrative, ci expresii ale unor trăiri autentice:

- sentimentul de neputință;
- frustrarea;
- teama;
- dorința de recunoaștere și acceptare [5, p. 62].

În acest cadru, conflictul nu este un fenomen negativ în sine. Dimpotrivă, el semnalează prezența unor diferențe de perspectivă care trebuie asumate și valorificate. Educația incluzivă aduce în școală diversitatea, iar conflictul devine limbajul prin care această diversitate se exprimă. De aceea, abordarea fenomenologică este indispensabilă: ea permite înțelegerea modului în care actorii trăiesc tensiunile și oferă un cadru pentru transformarea lor în resurse formative [1, p. 45].

Un rol central în această dinamică îl are comunicarea. În lipsa unui dialog deschis și empatic, diferențele se transformă în bariere, iar barierele se adâncesc în conflicte. Comunicarea deficitară între profesori și părinți sau lipsa de feedback oferit elevilor creează percepții de marginalizare și nedreptate. Fenomenologia accentuează faptul că a asculta nu înseamnă doar a înțelege cuvintele celuilalt, ci a recunoaște experiența pe care acestea o exprimă. Managerii și profesorii care practică o comunicare reflexivă reușesc să prevină escaladarea tensiunilor și să construiască un climat organizațional bazat pe încredere [9, p. 76].

Educația incluzivă pune în lumină și o altă dimensiune fenomenologică a conflictului: aceea a echității percepute. De multe ori, elevii și părinții nu contestă doar rezultatele evaluării sau regulile stabilite, ci sensul pe care îl atribuie acestor decizii. Când un elev se simte dezavantajat de ritmul clasei sau când un părinte consideră că școala nu sprijină suficient copilul, ceea ce este pus în discuție nu este doar o procedură, ci legitimitatea instituției în ansamblu. În acest sens, conflictul este un indicator al nivelului de încredere și al coeziunii sociale din cadrul școlii [10, p. 56].

Pentru a înțelege aceste dinamici, poate fi util un model vizual al procesului prin care diversitatea și diferențele se transformă în conflict în cadrul educației incluzive.

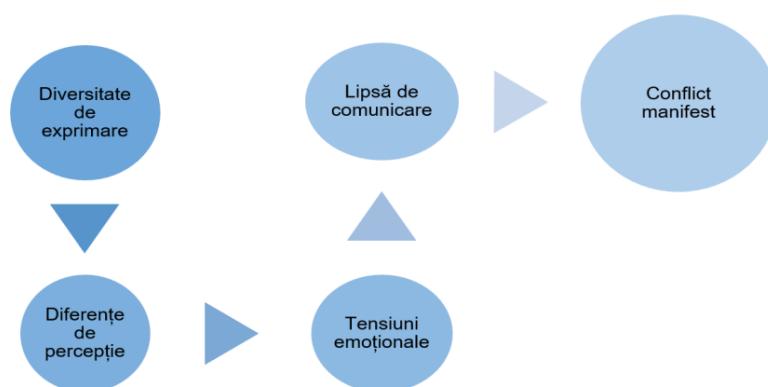


Figura 1. Procesul fenomenologic al apariției conflictului în școala incluzivă

Interpretarea figurii arată că diferențele de percepție și lipsa de comunicare, atunci când nu sunt mediate, conduc la tensiuni emoționale. Acestea se pot transforma în conflicte manifeste, dar, în logica fenomenologică, fiecare etapă este o experiență trăită, care oferă oportunități de reflecție și de învățare. Managerul educațional are responsabilitatea de a transforma aceste momente în resurse formative, prin crearea unor spații de dialog și prin valorizarea diversității. Școala incluzivă nu este doar un spațiu de transmitere a cunoștințelor, ci o micro-societate unde se întâlnesc valori, norme și așteptări diverse. Din această interacțiune rezultă inevitabil tensiuni, dar modul în care ele sunt abordate determină dacă se transformă în crize sau în resurse formative.

Managementul educațional clasic a tratat conflictul preponderent ca pe o problemă de eficiență, încercând să îl reducă la cauze obiective și să îl rezolve prin proceduri administrative. Fenomenologia schimbă însă perspectiva, invitând managerii să exploreze dimensiunea trăită a conflictului: cum resimt actorii implicați situația, ce sens îi atribuie și ce învățare poate fi extrasă din experiența lor. În acest sens, conflictul devine nu doar un obstacol, ci un prilej de reflecție colectivă [3, p. 87].

În școlile incluzive, provocările manageriale sunt multiple. Una dintre cele mai frecvente este tensiunea dintre standardizare și personalizare. Curriculumul național și evaluările impun reguli uniforme, dar elevii din clasele incluzive necesită adaptări personalizate. Profesorii resimt presiunea de a îmbina aceste logici aparent opuse, iar atunci când nu reușesc să atingă echilibrul, apar frustrări și percepții de inechitate. Din punct de vedere fenomenologic, această situație nu poate fi înțeleasă doar ca o problemă tehnică, ci ca o confruntare între două viziuni asupra justiției educaționale: una orientată spre egalitate formală, cealaltă spre echitate substanțială [2, p. 41].

Un alt nivel de conflict se naște din suprasolicitarea profesorilor. În școlile incluzive, aceștia nu doar predau, ci devin mediatori ai diferențelor, facilitatori ai învățării și consilieri emoționali. Mulți simt că nu dețin pregătirea sau resursele necesare pentru a răspunde acestor cerințe. Din punct de vedere fenomenologic, această suprasolicitare nu este doar o chestiune de volum de muncă, ci de identitate profesională: profesorii resimt o discrepanță între ceea ce sunt chemați să facă și ceea ce cred că pot face [7, p. 89]. Managerul are rolul de a susține această identitate prin formare continuă și prin politici organizaționale de sprijin.

De asemenea, relația dintre școală și familie este o sursă constantă de conflict. Părinții vin în școală cu așteptări diferite: unii solicită o atenție specială pentru copilul lor,

alții consideră că resursele distribuite pentru elevii cu cerințe educaționale speciale afectează nivelul general al clasei. În lipsa unei comunicări eficiente, aceste diferențe se transformă în tensiuni deschise. Fenomenologia arată că pentru părinte școala nu este doar o instituție abstractă, ci un spațiu încărcat de sensuri emoționale, legate de viitorul copilului și de statutul social al familiei. Managerul trebuie să înțeleagă aceste trăiri pentru a putea media conflictul și pentru a reconstrui încrederea [11, p. 56].

O altă provocare majoră este insuficiența resurselor. Politicile educaționale promovează incluziunea, dar realitatea cotidiană arată lipsa profesorilor de sprijin, a consilierilor școlari și a infrastructurii adaptate. Din perspectiva fenomenologică, acest deficit nu este trăit doar ca limitare logistică, ci ca sentiment de frustrare și neputință, care afectează moralul profesorilor și încrederea părinților [8, p. 138]. Pentru a sintetiza aceste poate fi utilizată o schemă vizuală care să evidențieze principalele provocări manageriale și conflictuale în școala incluzivă: tensiunea dintre standardizare și personalizare, suprasolicitarea profesorilor, relația școală-familie și insuficiența resurselor.



Figura 2. Principalele provocări conflictuale și manageriale în școala incluzivă

Interpretarea fenomenologică a acestei figuri arată că fiecare provocare nu reprezintă doar un obstacol administrativ, ci o experiență trăită care afectează percepțiile, emoțiile și identitatea actorilor educaționali. Standardizarea versus personalizarea reflectă o confruntare de valori; suprasolicitarea profesorului este o criză a identității profesionale; relația școală-familie exprimă diferențe de așteptări și de statut; iar insuficiența resurselor generează un sentiment colectiv de vulnerabilitate. Managerul educațional are datoria de a citi aceste sensuri și de a le integra într-o strategie care nu reprimă conflictele, ci le transformă în resurse de dialog și coeziune [4, p. 27].

Educația incluzivă deschide, pe lângă provocări, și perspective inedite de transformare a conflictului într-o resursă de dezvoltare instituțională. Dincolo de tensiunile inerente, ea aduce cu sine ocazia de a construi o comunitate școlară bazată pe dialog, cooperare și reflexivitate. Soluțiile la care invită fenomenologia nu vizează eliminarea conflictului, ci valorificarea lui ca moment formativ și ca indicator al sănătății organizaționale. Una dintre aceste soluții este cultivarea unui leadership reflexiv, în care managerul școlii își asumă rolul de mediator și interpret al trăirilor comunității. În loc să caute doar eficiența birocratică, liderul reflexiv ascultă experiențele profesorilor, ale elevilor și ale părinților, transformându-le în date semnificative pentru procesul decizional. Un astfel de stil de conducere permite gestionarea tensiunilor nu prin impunerea de soluții

rapide, ci prin facilitarea unei reflecții comune, unde sensurile diferite sunt recunoscute și armonizate [6, p. 82].

O altă direcție esențială este crearea unei culturi organizaționale reflexive. Aceasta nu ascunde tensiunile sub un aparent consens, ci le aduce la suprafață, pentru a fi discutate și analizate. Prin instituirea unor practici precum atelierele de comunicare nonviolentă, grupurile de reflecție după conflicte sau consiliile participative, școala se transformă într-un spațiu al co-construcției. Conflictul devine astfel o resursă de coeziune, pentru că este abordat deschis și transformat într-un proces de învățare colectivă [8, p. 148]. Strategiile manageriale inovatoare trebuie să includă și formarea competențelor socio-emoționale. Elevii care sunt învățați să-și exprime emoțiile și să negocieze soluții învață, de fapt, să conviețuiască în diversitate. Profesorii care exersează empatia și medierea conflictelor devin mai mult decât transmițători de cunoștințe: se transformă în facilitatori ai relațiilor sociale. Managerii care cultivă încrederea și deschiderea instituțională transformă școala într-o comunitate de învățare autentică [7, p. 87].

În această logică, conflictul poate fi folosit și ca instrument pedagogic. Situațiile tensionate pot deveni studii de caz, exerciții de rol sau teme de reflecție în clasă, prin care elevii dezvoltă gândirea critică, empatia și spiritul colaborativ. Profesorii pot valorifica conflictele ca ocazii de a discuta despre valori, norme și drepturi, construind astfel nu doar competențe cognitive, ci și abilități civice și sociale.

Tehnologia educațională poate sprijini aceste demersuri, facilitând comunicarea între profesori, elevi și părinți, reducând riscul de neînțelegeri și oferind instrumente pentru adaptarea personalizată a învățării. Platformele digitale, dacă sunt integrate reflexiv, pot deveni spații de incluziune, unde vocea fiecărui elev este valorizată și unde diversitatea este recunoscută. Originalitatea abordării fenomenologice rezidă în faptul că ea nu caută rețete standardizate, ci invită la înțelegerea fiecărei situații conflictuale ca experiență unică, cu sensuri proprii pentru cei implicați. Conflictul nu este tratat ca problemă de eliminat, ci ca limbaj al nevoilor și al valorilor, ca motor de reconstrucție instituțională. Această reconceptualizare aduce un plus de valoare pentru cercetarea educațională, întrucât pune accent pe dimensiunea trăită și pe interpretarea hermeneutică, oferind un cadru fertil pentru noi direcții de investigare [3, p. 140].

Concluzia care se conturează este că educația incluzivă, prin natura sa, creează un teren conflictual, dar și unul cu un potențial extraordinar de coeziune. Tensiunile dintre standardizare și personalizare, dintre școală și familie, dintre idealurile politice și resursele reale nu pot fi negate. Dar ele pot fi transformate, prin leadership reflexiv și printr-o cultură organizațională deschisă, în resurse de consolidare și învățare colectivă. În această lumină, școala incluzivă nu este doar un loc al integrării elevilor, ci un laborator social, unde se învață conviețuirea în diversitate și unde conflictul devine un catalizator al schimbării.

Educația incluzivă și fenomenologia conflictului se întâlnesc astfel într-un proiect comun: acela de a transforma tensiunile inevitabile ale diversității în oportunități de solidaritate și inovație pedagogică. Pentru profesori, aceasta înseamnă dezvoltarea empatiei și a competențelor de mediere; pentru manageri, înseamnă asumarea unui rol reflexiv și hermeneutic; pentru doctoranzi, deschiderea unor noi căi de cercetare care să exploreze dimensiunea emoțională și subiectivă a vieții școlare.

Referințe bibliografice:

1. ADĂSCĂLIȚEI, Andra Mirabela. *Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar*. Iași: Ed. Universității, 2023.
2. AINSCOW, Mel; Tony BOOTH & Alan DYSON. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge, 2006.
3. BOCOȘ, M. *Metodologia cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003.
4. BOOTH, Tony & Mel AINSCOW. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
5. BUZENCO, Valeria. *Conceptualizarea pedagogică a dezvoltării inteligenței sociale a cadrelor didactice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2023.
6. COJOCARU, Victoria și Nina SACALIUC. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
7. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2001.
8. ILIE-PETRESCU, Magdalena. *Rezonanța socială a inteligenței*. București: Ed. Academiei, 2011.
9. SANDA, Maria. *Fundamente psihopedagogice*. București: Ed. Didactică, 2024.
10. ȚĂRNĂ, Ecaterina. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022.
11. UNGURĂȘAN, Ion. *Managementul conflictelor interpersonale*. Timișoara: Ed. Universității de Vest, 2020.

CZU 376:378

CREAREA MEDIULUI ACADEMIC INCLUZIV

**Ludmila COTOS, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3343-3254>

Abstract: *Creating an inclusive environment in a modern educational institution is one of the priorities included in the European integration process calendar, but it is also the main goal of the process of democratizing education by connecting it to the demands of society. Teachers often face a lack of resources, personal prejudices and external pressures. However, there are effective strategies to overcome these challenges: participating in professional training courses, collaborating with parents and the community, writing a reflection journal.*

Keywords: *environment, inclusion, inclusive environment, inclusive academic environment.*

Promovarea incluziunii și predarea din perspectivă incluzivă necesită o viziune largă și competențe specifice, pe care trebuie să le posede toate cadrele didactice. Cele mai actuale orientări în domeniul incluziunii statuează importanța câtorva principii-cheie în vederea asigurării educației incluzive efective și de calitate. Unul din acestea vizează formarea cadrelor didactice, astfel încât acestea să posede atitudinile, valorile și competențele corespunzătoare și necesare pentru activitate eficientă în *mediul educațional incluziv* [1, pp. 10-11].

În contextul educațional contemporan, etica și misiunea profesorului sunt esențiale pentru dezvoltarea unui *mediu de învățare incluziv și echitabil*. Profesorii nu sunt doar transmițători de cunoștințe, ci și mentori care influențează profund experiențele și viitorul studenților. Misiunea lor se extinde dincolo de predare, implicând crearea unui spațiu în care toți, indiferent de background-ul lor social, pot învăța și se pot dezvolta într-un mod echitabil [2].

Mediul, ca factor al dezvoltării psihice, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale. Acțiunea mediului poate fi *directă* (alimentație, climă) sau *indirectă*, prin intermediul formelor de

adaptare umană pe care le generează (activități dominante, nivel de trai, grad de cultură și civilizație). Influențele mediului pot veni din imediata apropiere a individului, iar atunci când sunt favorabile, mediul contribuie la realizarea sau chiar accelerarea punerii în funcție a potențialului individului [1, p. 143].

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova anunță angajamentele statului și stabilește responsabilitățile autorităților centrale și locale, ale sistemului și instituțiilor de învățământ în promovarea incluziunii prin dezvoltarea politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru toți de a beneficia de drepturile firești de dezvoltare și educație în medii comune de învățare; prevede reconsiderarea și adaptarea continuă a sistemului de învățământ în sensul *creării unui mediu educațional prietenos și accesibil* [1, p. 44].

Crearea unui mediu incluziv într-o instituție de învățământ modernă reprezintă una dintre prioritățile incluse în calendarul procesului de integrare europeană, dar reprezintă și scopul principal al procesului de democratizare a educației prin racordare la cerințele societății [5].

Crearea unui mediu incluziv nu este fără provocări. Profesorii se confruntă adesea cu lipsa resurselor, prejudecăți personale și presiuni externe. Cu toate acestea, există *strategii eficiente* pentru a depăși aceste provocări [2].

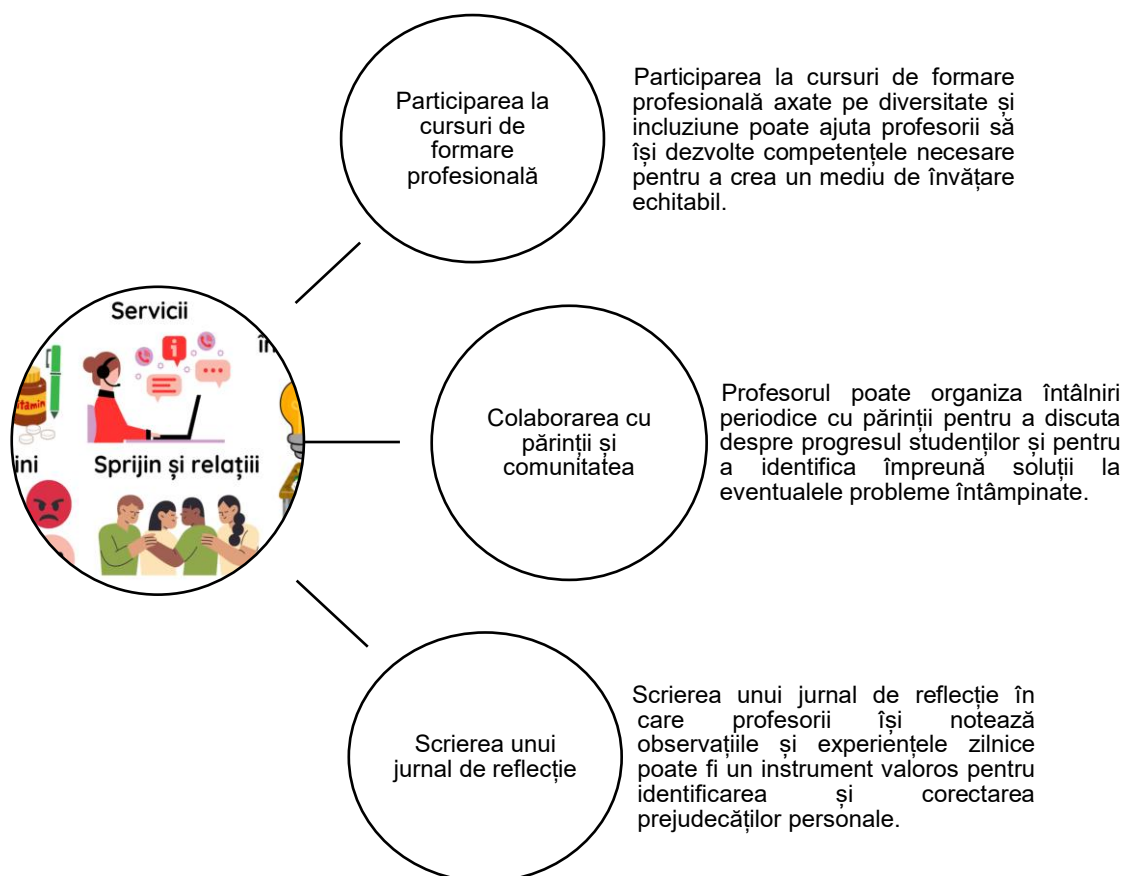


Figura 1. Strategii eficiente de creare a mediului incluziv

În Figura 2 sunt prezentate *elemente de bază ce contribuie la asigurarea unui mediu cât mai incluziv* [1, p. 92].

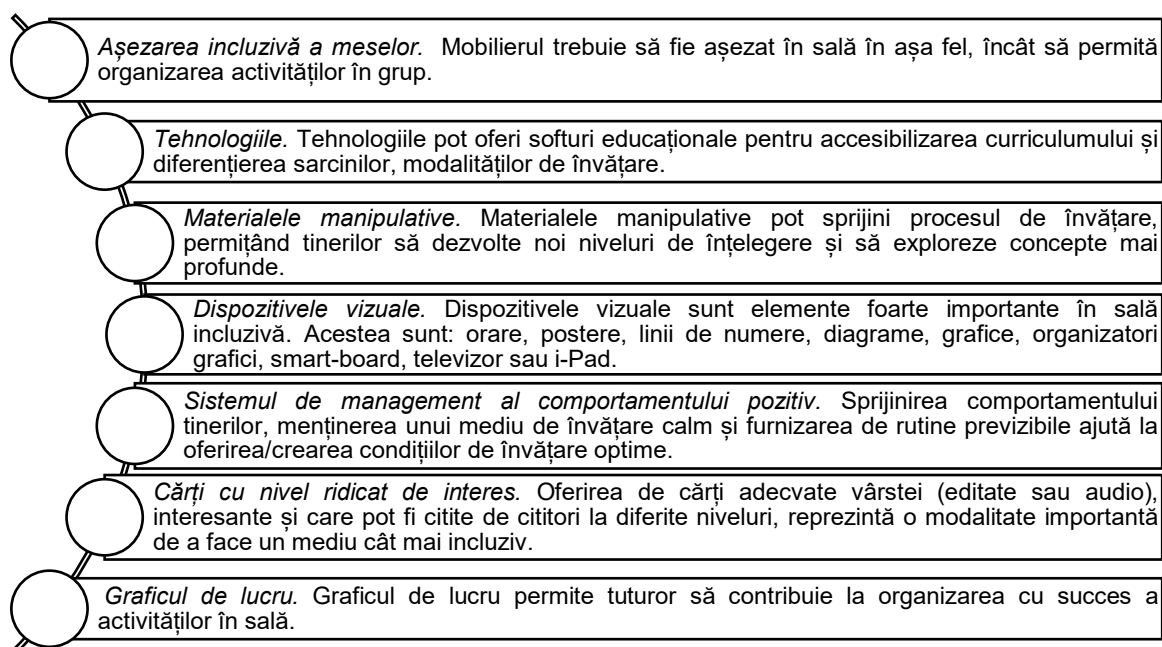


Figura 2. Elemente de bază ce contribuie la asigurarea unui mediu incluziv

Deci, instituția universitară, care și-a asumat tranziția la sistemul de instruire de tip incluziv, are de soluționat următoarele *probleme* [4]:

- construcția, în baza unor soluții ingineresti calificate și testate la modul practic, a rampelor de acces în clădire, dotarea incintei cu bare de sprijin, repere orientative, ascensoare (pentru clădirile cu peste 5 etaje) sau dotări specifice pentru urcatul scărilor, adaptarea cantinelor, căminelor, blocurilor sanitare la specificul aflării în scaunul cu roțile etc.;
- punerea la punct a sistemului de informare vizuală, auditivă, digitală, accesibil pentru toate categoriile de studenți;
- asigurarea procesului instructiv cu cadre didactice competente, pregătite să activeze în mediul incluziv, dispuse să facă eforturi intelectuale și profesionale suplimentare pentru a corespunde noilor cerințe, să învețe pe durata întregii cariere, să manifeste deschidere pentru schimbul permanent de experiență, pentru preluarea metodelor de predare avansate, pentru autoformarea continuă;
- asigurarea cu literatură didactică pe suporturi de hârtie și electronice, cu surse de documentare suplimentare, introducerea instruirii la distanță și a altor tehnologii de studii destinate persoanelor cu anumite tipuri și grade de dizabilitate;
- organizarea activității permanente de ghidare în carieră, orientare profesională și testare a capacităților de angajare în câmpul muncii conform specialității obținute în procesul studiilor;
- crearea unui centru de resurse abilitat cu acordarea suportului calificat atât pentru studenții, cât și pentru profesorii care se confruntă cu anumite probleme în procesul activității cotidiene;
- stabilirea unor relații strânse cu instituțiile medicale, de expertizare a capacității de muncă, cu alte instituții de învățământ, din țară și de peste hotare, în care se implementează principiul învățământului incluziv, cu mediul științific/de cercetare

în domeniul educației și al dizabilității, cu instituțiile comunitare și structurile administrative din localitate în vederea organizării unui schimb de opinii, experiență, a unei informări de la prima sursă privind oportunitățile oferite studenților cu dizabilități aflați în proces de integrare socio-educatională;

- elaborarea unui program complex de identificare a posibilităților reale de a atrage investiții în organizarea instruirii de tip incluziv, în special prin aplicarea la diverse proiecte naționale și internaționale;
- stabilirea unor relații de colaborare strânsă cu potențialii angajatori ai absolvenților cu dizabilități în vederea organizării în comun a unor evenimente de informare și familiarizare cu condițiile de lucru oferite.

Pentru o bună desfășurare a procesului educațional incluziv în instituția de învățământ, profesorul trebuie să respecte următoarele *reguli* [3]:

- *Includerea tuturor*: diversitatea trebuie recunoscută și respectată; în abordarea incluzivă diferențele dintre studenți sunt studiate și acceptate ca punct de pornire în demersul instructiv-educativ; studenții sunt ghidați în sensul cunoașterii propriilor interese și a alegerilor ghidate de acestea; se folosesc forme de organizare a activității diferite: pe grupe, în echipe, frontal, individual; timpul este flexibil, în funcție de nevoile studenților; toți studenții sunt considerați la fel de importanți; se caută perspective multiple asupra evenimentelor și ideilor, cu accent pe dezvoltarea gândirii critice; cei mai buni profesori sunt cei care îi ajută pe studenți să înregistreze progrese; instituțiile sunt evaluate după progresul înregistrat de toți studenții; studenții împreună cu cadrele didactice acționează în vederea stabilirii obiectivelor, criteriilor de evaluare; cadrele didactice constituie un factor esențial în cultivarea unor atitudini pozitive; studenții mai competenți pot să-i ajute pe cei, care obțin performanțe mai modeste; crearea situațiilor educaționale prin intermediul cărora studenții să descopere singuri cum colaborează cu colegii lor; se pune accent pe abilitățile de bază ale studenților, punctele forte, preferințe, interese și se monitorizează sistematic performanțele acestora;
- *Comunicarea*: cadrul didactic să vorbească clar, să folosească cuvinte simple și fraze scurte; să stabilească contacte vizuale cu studenții, să utilizeze termenii corecți privind cerințele educaționale speciale ale studentului; să fie disponibil pentru ascultare, să încerce să pătrundă în esența a ceea ce i se comunică și să urmărească ceea ce i se transmite;
- *Amenajarea sălilor*: sala trebuie să fie cu dimensiuni rezonabile și să ofere siguranță; mesele pot fi aranjate în grupuri, astfel ca studenții să poată lucra cu ușurință împreună și să se poată ajuta reciproc; mediul de învățare confortabil pentru un student cu cerințe educaționale speciale implică un orar predictibil al activităților zilnice și al rutinelor, inclusiv folosind imagini; studentul are nevoie de siguranță și predictibilitate în spațiul său de lucru: locul său constant, aceleași persoane cu care intră în contact, rechizitele cu care este obișnuit să lucreze;
- *Proiectarea orelor*: proiectarea individualizată se va porni de la cunoașterea studentului prin analiza evaluărilor, a produselor acestuia; lucrul în grup facilitează participarea tuturor studenților și reprezintă un mod excelent de a răspunde

necesităților individuale; se va recurge la diferite grupări: după capacități, după interese;

- *Ajutorul individual*: când grupa lucrează la o sarcină, cadrul didactic lucrează individual cu studentul cu cerințe educaționale speciale;
- *Materiale ajutătoare*: suporturi didactice, fișe, postere, imagini, instrumente muzicale; mijloace de comunicare;
- *Controlul comportamentului*: abordare comună între cadre didactice; observarea comportamentului studentului; pauze de odihnă.

În concluzie, crearea mediului academic incluziv trebuie să îndeplinească mai multe *condiții*: să fie atractiv, stimulat și interesant; să asigure liniștea și ocrotirea; să dea securitate și confort; să permită și să încurajeze autocontrolul, autodisciplina; să satisfacă nevoile multiple de dezvoltare ale studenților. Etica și misiunea profesorului sunt fundamentale pentru crearea unui mediu academic incluziv. Prin respectarea diversității, promovarea echității în evaluare și asigurarea unui spațiu de învățare sigur și suportiv, profesorii contribuie la dezvoltarea completă a studenților.

Referințe bibliografice:

1. BALAN, Vera; Liliانا BORTĂ și Valentina BOTNARI. *Educație incluzivă*: Unitate de curs. Ed. rev. și compl. Chișinău: S. n., (Tipografia „Bons Offices”), 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
2. CRIVĂȚ, Luiza Lucia. *Etica și misiunea profesorului: crearea unui mediu incluziv și echitabil*. Online. Disponibil: <https://revistaprofesorului.ro/etica-si-misiunea-profesorului-crearea-unui-mediu-incluziv-si-echitabil/> [accesat 2025-10-02].
3. LUNGU, Tatiana. *Crearea mediului educațional incluziv*. Online. Disponibil: <https://www.slideshare.net/slideshow/crearea-unui-mediu-incluzivpptx/252480732> [accesat 2025-09-30].
4. MUNTEANU, Natalia. *Aspecte teoretice privind incluziunea socio-educatională a tinerilor cu dizabilități în mediul academic*. Online. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3394/Conf-Asistenta-copiilor-Cerinte-educationale-speciale-2020-p437-441.pdf> [accesat 2025-09-28].
5. STRATAN, Valentina. *Mediul educațional incluziv ca oportunitate de promovare a drepturilor copilului cu CES*. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-59-63_0.pdf [accesat 2025-10-03].

CZU 376:371.311.3

MANAGEMENTUL ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE ÎN CLASELE INCLUZIVE

**Maria PERETEATCU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7108-9485>

Abstract: *The article argues the need and importance of the student's active involvement in the learning process by applying participatory methods. It also presents studies by several authors on the terms used for a variety of educational approaches that involve combining the intellectual efforts of students and teachers. The benefits of cooperative learning and the positive and negative behaviors that can occur in group communication are highlighted. The article presents a series of games and activities that can be organized and carried out with children in inclusive classes.*

Keywords: *collaborative learning, cooperative learning, positive interdependence, group communication, collective interaction.*

În căutarea modalităților de avansare a eficienței instruirii, în vederea renovării și dezvoltării procesului educațional, s-au realizat valoroase cercetări în domeniul pedagogiei și psihologiei, demonstrând importanța implicării active a elevului în procesul de învățare prin aplicarea metodelor participative.

Aplicarea metodei de învățare în grup exercită o influență pozitivă asupra personalității elevului, intensifică și accelerează dezvoltarea aptitudinilor cognitive, sociale și creative, constituind un element eficient al strategiei didactice contemporane (Bontaș I., 1994; Bucun N., 1997; Pâslaru V., 1996; Guțu V., 1996; Nicola I., 1997) [2, 3, 15, 9, 13]. Cooperarea este modalitatea de a studia cu eficiență sporită o temă complexă teoretică sau practică în echipă sau în grup, îmbinând inteligența și efortul individual cu inteligențele și eforturile grupului [2].

Metodele activ-participative utilizate în practica instructiv-educativă permit elevului satisfacerea cerințelor educaționale prin efort personal sau în colaborare cu alți colegi. Specificul acestor metode este faptul că se stimulează interesul pentru cunoaștere, este facilitat contactul cu realitatea înconjurătoare, sunt subordonate dezvoltării mintale și nivelului de socializare a elevilor. În contextul educației incluzive, aceste metode constituie o resursă importantă în proiectarea activităților educative deoarece stimulează și dezvoltă foarte mult învățarea prin cooperare (lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi), facilitând astfel comunicarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi; sunt favorizate astfel cunoașterea reciprocă dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă, precum și integrarea copiilor cu cerințe speciale în colectivul școlii de masă [13].

Învățarea colaborativă este un termen-umbrelă pentru o varietate de abordări educaționale ce presupun combinarea eforturilor intelectuale ale elevilor și ale profesorilor [Goodsell et al., 2002, 1].

Învățarea cooperativă este o formă a învățării colaborative, o tehnică instrucțională în care elevii lucrează în grupuri pentru a atinge scopuri comune, fiecare din ei contribuind la aceasta în moduri individuale [10].

Așadar, învățarea cooperativă este o metodă didactică bazată pe organizarea, funcție de obiective operaționale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale ale elevilor [1].

Învățarea cooperativă despre care am vorbit deja, reprezintă tot o formă de grupare a elevilor, dar nu a celor de același nivel, ci cu abilități mixte. Copiii aparținând aceleiași grupe învață împreună, fiind evaluați după performanța medie a grupului, calculată pe baza performanțelor individuale.

Slavin și Bernaldo [18], adepții instruirii supradotaților prin „învățarea cooperativă”, a demonstrat că avantajele sunt atât pentru elevii buni, cât și pentru cei mai slabi. În plus, se înlătură problema „falșilor pozitivi sau negativi” din programele de accelerare sau îmbogățire, prin motivarea tuturor elevilor de a contribui la performanța grupului.

J.-M. Monteil arată că cercetările au demonstrat că "situațiile de învățare structurate cooperativ sunt mai eficace decât situațiile de învățare structurate competitiv. Ele au un efect pozitiv în privința mai multor dimensiuni ale comportamentului: motivație, strategii de raționament, percepția celui alt etc." [12, p. 89].

Activitatea în grupuri pretinde nu doar momente de reflecție, gândire și elaborare colectivă, ci și momente de reflecție, gândire și elaborare individuală. Iar prin circulația reflecției și gândirii unui elev către altul, prin schimburile intelectuale și verbale realizate, se constituie o adevărată comunitate de învățare/de cercetare/de interese/educațională, în care:

- elevii lucrează pentru atingerea unui scop comun, a cărui îndeplinire este dependentă de învățarea și contribuția individuală a fiecăruia dintre ei;
- clasa de elevi este considerată un loc specific cu coduri și limbaje proprii (care pot diferi de cele utilizate în contexte informale); cu ajutorul lor, elevii colaborează noile achiziții și reguli de socializare;
- ambianța este constructivă, de încredere mutuală, elevii privesc obiectiv rezultatele, dificultățile, nivelul lor etc.;
- elevii se simt respectați, valorizați, utili ca individualitate și investiți deplin în activitatea propusă;
- există o egalitate a drepturilor, care le permite elevilor să-și exerseze liberul lor arbitru și să examineze atent realitatea, situațiile cu care se confruntă;
- elevii, indiferent de nivelul lor de pregătire la disciplina respectivă, dobândesc încredere în forțele proprii;
- toți elevii participă la luarea deciziilor;
- performanțele bune ale grupului se datorează contribuțiilor individuale ale tuturor membrilor săi și, invers, performanțele individuale bune pot fi evidențiate numai dacă performanțele grupului ca întreg sunt bune;
- rezultatul comun al activității întregului grup depinde nu numai de calitatea muncii fiecărui elev, ci și de capacitatea lor de a coopera și de a se autocontrola; astfel, prin activitățile colaborative se asigură creșterea rolului motivației învățării, al autocontrolului și al controlului reciproc [1].

Prestația unui elev depinde de contribuțiile și prestațiile tuturor celorlalți colegi din grup, întrucât acestea se influențează reciproc și sistematic, fiind chiar interdependente – vorbim de *interdependență pozitivă între membrii grupului*.

De aici decurg două consecințe extrem de importante în pedagogia grupului:

- Într-un grup, munca este mai construită, mai bogată și, în același timp, greutatea sarcinilor și responsabilitatea față de sarcini sunt egal și echitabil împărțite între membrii acestuia;
- Activitățile comune realizate în grup fac să apară și să se dezvolte spiritul de cooperare, de echipă, deschiderea către ceilalți, devotamentul față de grup și față de interesele lui, aderarea la scopurile și obiectivele acestuia.

Studiile științifice au demonstrat că de învățarea prin colaborare pot beneficia toate categoriile de elevi, de la cei cu abilități scăzute la cei dotați și că, atunci când un grup de elevi colaborează, produsul rezultat este superior celui obținut dacă fiecare elev ar fi lucrat singur. D.W. Johnson și R.T. Johnson afirmă că „nu contează cât de dotați intelectual sunt indivizii, dacă ei nu exercită un efort considerabil și nu caută să îndeplinească scopurile, atunci productivitatea lor va fi mică” [apud 1].

Scopul principal al învățării prin cooperare este familiarizarea copiilor cu relațiile de muncă ce presupun împărțirea și distribuirea sarcinilor, solidarizarea membrilor

grupului în jurul atingerii obiectivelor de interes comun, renunțarea la interesele personale în favoarea intereselor de grup, dezvoltarea unor trăsături de personalitate cu caracter prosocial.

Recurgând la învățarea prin cooperare, copiii mai puțin capabili sunt încurajați să lucreze împreună cu cei mai capabili. Adoptând ideile și strategiile acestora, ei pot realiza mai mult decât ar face-o individual, grupul dovedindu-se mai capabil decât oricare dintre indivizii care îl compun, să găsească soluția unei probleme cu un ridicat grad de dificultate.

Beneficiile învățării prin cooperare sunt următoarele:

- obiectivele propuse se ating mai ușor;
- se fac mai puține greșeli;
- situațiile conflictuale sunt identificate și rezolvate mai rapid;
- este încurajată creativitatea, colaborarea, cooperarea, încrederea și ajutorul reciproc.

Prima întrebare pe care trebuie să ne-o punem în legătură cu copii nu este cum să-i facem pe copii să facă ceea ce noi vrem?, ci de ce au nevoie copii pentru a se dezvolta, ce anume cer și cum le putem oferi aceste lucruri?

Potrivit piramidei trebuințelor (elaborată de Maslow), care prezintă ierarhia necesităților umane (fiziologice, de securitate / siguranță, de comunicare, de relaționare, de afecțiune, de prietenie, de respect de sine, de devenire), trebuința de relaționare care aduce după sine dezvoltarea afectivității, este primordială pentru dezvoltarea psihosocială a copilului [11].

Relația adult /pedagog-copil stimulează și sprijină socializarea copilului și este orientată spre acoperirea trebuințelor copilului și spre respectul drepturilor lui la educație și dezvoltare, la spontaneitate, exprimare, autonomie, non-discriminare. În organizarea educației copiilor cu cerințe educative speciale acțiunile și atitudinile pedagogului în relația lui permanentă cu copilul capătă dimensiuni noi. Nesatisfacerea trebuințelor individuale ale copilului are drept consecință apariția frustrării (sub forme diferite – de agresiune, de violență, de regresie, de plâns, resemnare, abandon școlar etc.), ceea ce conduce la instalarea cerințelor speciale. Cel mai important mijloc de reducere a frustrării și de prevenire a cerințelor speciale este îmbunătățirea comunicării interpersonale între pedagog-copil [8]. Comunicarea cu copilul și amenajarea adecvată a mediului educațional sunt fundamentale în managementul educației copiilor cu cerințe speciale.

Mediul educațional trebuie să fie sigur și stimulator, cu multe posibilități de activare, de participare, de exprimare, de spontaneitate etc. Spațiul educațional constituie contextul material în care se organizează și se desfășoară educația și recuperarea dezvoltării copilului [8]. Pentru o bună dezvoltare copiii, au nevoie să simtă cu toate simțurile: să vadă, să audă, să pipăie, să fie mângâiați. Este important ca pedagogul să amenajeze mediul educațional pentru ca acesta să transmită copilului mesaje în corespundere cu obiectivele activității și care îi va oferi posibilitate de acțiune și sprijin în acumularea experienței de găsire de soluții la sarcinile propuse, solicitând toate simțurile copilului cu cerințe educative speciale [5].

Comunicarea în grup este o comunicare socială a cărei calitate depinde de cea a comunicării adultului, de modelul oferit de acesta copiilor, care poate conduce la formarea de diferite comportamente:

- *Comportamente pozitive*, exprimate prin:
 - solidaritate (copilul este încurajat, stimulat, ajutat etc.);
 - destindere (copilul este activ, glumește, zâmbește, râde etc.);
 - acceptare (copilul dă sugestii, acceptă altă părere, înțelege, tolerează, etc.).
- *Comportamente negative*, exprimate prin:
 - tensiune emoțională (copilul nu participă la comunicare, este retras, neîncrezător etc.);
 - antagonism (copilul denigrează pe alții pentru a se afirma, manifestă opoziție, etc.);
 - dezacord (copilul refuză ajutorul, respinge comunicarea, dezaprobă etc.).

Pentru a evita consecințele negative ale creșterii și dezvoltării copiilor, cadrele didactice trebuie să scoată în relief *ce pot copiii* și *ce nu pot* aceștia, pentru a-i ajuta permanent să depășească dificultățile cu care se confruntă. Astfel, calitatea personalității cadrului didactic are o influență directă asupra posibilităților de dezvoltare a copiilor.

Personalitatea și atitudinea pedagogului devine model pentru dezvoltarea și adaptarea copilului cu cerințe educative speciale la condițiile de educație.

Pentru o bună evoluție a dezvoltării, copilul trebuie să simtă gustul succesului la fiecare etapă de dezvoltare / învățare. Pedagogul, fiind creatorul situațiilor stimulante de învățare, ghidează copilul. Studiile au demonstrat că în clasele incluzive este util să aplicăm *învățarea prin cooperare*. Ne vom opri mai detaliat asupra *caracteristicilor importante ale învățării prin cooperare*:

- *răspunderea individuală* – se evaluează frecvent performanța fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, iar rezultatul se comunică atât elevului, cât și grupului din care face parte;
- *interacțiunea directă* – elevii se ajută unii pe alții încurajându-se și împărtășindu-se ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții;
- *interdependența pozitivă* – elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului. Profesorii pot structura această interdependență pozitivă stabilind scopuri comune (dacă toți membrii grupului realizează un lucru, fiecare va primi o bonificație), resurse comune (o coală de hârtie pentru întregul grup sau fiecare membru deține o parte din informații), roluri distribuite în grup (cel care rezumă, cel care îi încurajează pe ceilalți, cel care formulează răspunsul etc.);
- *deprinderi interpersonale și de grup mic* – grupurile nu pot exista și nici nu pot funcționa eficient dacă elevii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale (conducerea, luarea deciziei, încrederea reciprocă, comunicarea, managementul conflictelor etc.);
- *procesarea în grup* – elevii au nevoie de momente pentru a vedea cât de bine și-au extins scopurile și cât de eficienți au fost în grup. Profesorul monitorizează în permanență activitatea de învățare a grupurilor, le oferă feedback (lor și întregii clase), intervine și corectează eventualele confuzii sau răspunsuri incomplete [6].

Învățarea prin cooperare utilizată în practica instructiv-educativă permit elevului satisfacerea cerințelor educaționale prin efort personal sau în colaborare cu alți colegi. Specificul acestor metode este faptul că se stimulează interesul pentru cunoaștere, este facilitat contactul cu realitatea înconjurătoare, sunt subordonate dezvoltării mintale și nivelului de socializare a elevilor.

Experiența practică de până acum în aplicarea metodelor de învățare prin cooperare a evidențiat o serie de rezultate dintre care cele mai evidente sunt:

- creșterea motivației elevilor pentru activitatea de învățare;
- încredere în sine bazată pe acceptarea de sine;
- competențe sociale sporite;
- atitudine pozitivă față de personalul didactic, disciplinele de studiu și conținutul acestora (de cele mai multe ori conținutul lecțiilor suferă o serie de modificări și adaptări care să favorizeze spiritul de investigație, descoperirea noului și cooperarea între elevii clasei);
- relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de apartenența etnică sau culturală, clasa socială, capacitatea intelectuală sau unele deficiențe ale colegilor;
- capacități sporite de a percepe o situație, un eveniment sau o serie de obiecte și fenomene și din perspectiva celui alt;
- confort psihic sporit, dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi, creșterea capacității de efort [6].

Activitatea cu elevii din clasele incluzive a fost constituită din două componente: *etapa pregătitoare și etapa de bază.*

Scopul etapei pregătitoare: a-i învăța pe elevi să lucreze împreună; a-i motiva să se asculte reciproc și să ia în considerare punctele de vedere ale celorlalți; să-și planifice activitatea pentru a obține rezultate frumoase; a cultiva la elevi o atitudine deschisă, activă, bazată pe inițiative personale, pe imaginația lor, precum și pe abilitățile lor de a face față cu succes situațiilor complexe cu care se confruntă; să-și dezvolte încrederea și sentimentul de grijă și pentru altă persoană; a dezvolta abilitățile de cooperare și de lucru în echipă.

Pentru a realiza scopul propus cu copii au fost organizate un șir de *jocuri*:

1. „20 obiecte”. Scopul: a-i motiva pe elevi să lucreze și să învețe împreună, să se asculte reciproc, să își valideze sau invalideze propriile argumente, să argumenteze pentru a convinge, să-și repartizeze sarcinile de lucru, să-și planifice munca pentru a avansa lucrarea comună etc.

2. „Povestea...”. Scopul: a stimula dezvoltarea abilităților lingvistice de ascultare a colegilor și de cooperare în scopul creării unei povestiri.

3. „Construcția unei mașini”. Scopul: a dezvolta abilitățile de cooperare și de lucru în echipă, stimulând imaginația și creativitatea participanților.

În rezultatul desfășurării acestor jocuri vom menționa următoarele:

- la copii au fost dezvoltate abilitățile de cooperare și de lucru în echipă;
- copiii au înțeles că succesul echipei depinde în întregime de responsabilitatea fiecăruia;
- relațiile într-o echipă trebuie să se bazeze pe stimă și respect reciproc;
- să aibă încredere și sentimentul de grijă și responsabilitate pentru alte persoane.

Etapă de bază.

Obiective:

- Formarea echipelor eterogene în care vor fi incluși copii cu nevoi speciale;
- Cultivarea interesului și plăcerii pentru învățarea prin cooperare;
- Să coopereze cu coechipierii pentru rezolvarea sarcinilor.

Pentru a asigura mobilitatea grupurilor în realizarea procesului educațional au fost utilizate mai multe modalități de formare a microgrupurilor. Majoritatea la bază au avut conținutul ariilor curriculare – Matematica și Limba română.

1. „*Alege figura*”. Într-o cutiuță se află figuri geometrice (triunghiuri, pătrate, dreptunghiuri, cercuri, pentagoane). Numărul figurilor trebuie să corespundă numărului de elevi în clasă, iar varietatea figurilor – numărului de grupuri ce avem a le forma. Prin pipăire fiecare elev extrage o figură geometrică. Urmează apoi gruparea. Triunghiurile – grupul I, pătratele – grupul II, dreptunghiurile – grupul III, cercurile – grupul IV și pentagoanele – grupul V.

2. *Jocul „Puzzle”*. Se iau 4 ilustrate, fiecare se taie în 5 părți egale. Părțile tăiate se amestecă într-o cutiuță, din care mai apoi fiecare copil scoate o singură bucată. Restabilind imaginile, obținem cele patru grupuri sau echipe de copii.

3. „*Gruparea convenabilă*”. Într-o cutie introducem cartonașe cu numere pare, impare, de două cifre și numere formate din zeci rotunde. Copii le vor extrage și vor forma grupe:

- Numere pare – 12, 16, 22, 36, 84, 58;
- Numere impare – 1, 23, 35, 57, 71, 63;
- Numere de două cifre – 11, 56, 83, 62, 34, 16;
- Numere rotunde – 20, 60, 70, 10, 30.

4. *Restabilirea conținutului zicătorilor*. Exemple:

- Lupul părul își schimbă, da năravul ba;
- Peștele de la cap se strică;
- Vorba dulce mult aduce.

5. *Ghici de ce poveste am venit?* (Se folosește aceeași modalitate de scriere, introducere și extragere a fișelor). Exemple:

- Lupul, capra, iedul cel mare, iedul cel mijlociu, iedul cel mic – „Capra cu trei iezi”;
- Moșul, baba, vizitiul, boierul, cocoșul – „Pungața cu doi bani”;
- Motanul încălțat, marchizul Carabas, împăratul, căpcăunul, prepelițele – „Motanul încălțat”;
- Scufița Roșie, bunica, mama, pădurea – „Scufița Roșie”;
- Bătrânul pescar, peștișorul de aur, baba, străjerii, marea zbuciumată – „Povestea pescarului și a peștișorului de aur”.

6. *Însușiri ale obiectelor*. Exemple:

- Urs: greoi, brun, polar, ursuz;
- Iepure: fricos, sur, drăgălaș, sprinten, urecheat;
- Creion: simplu, colorat, ascuțit, lung, nou;
- Măr: dulce, aromat, roșu, mustos, gustos;
- Caiet: nou, îngrijit, subțire, gros.

7. *Cuvinte cu sens apropiat (sinonime)*

- A amesteca, a combina, a îmbina, a reuni, a asocia, a pune împreună;
- Picătură, strop, pic, picur, bucățiță, fărâmitură;
- A reface, a reconstrui, a restabili, a restaura, a redresa, a repune etc.

Reflecții pe marginea celor realizate. Modalitățile de repartizare în grup ne-a permis să formăm grupe eterogene în care au fost incluși și elevii cu nevoi speciale. La

realizarea sarcinilor propuse elevii au interacționat verbal și socio-afectiv. Aceasta a contribuit la dezvoltarea competențelor intelectuale și sociale. Elevii au intrat în relație unii cu alții, au reflectat împreună asupra sarcinilor înaintate. Aceasta a sporit semnificativ eforturile depuse de elevi, a contribuit la mărirea responsabilității colective cât și individuale. Învățarea prin cooperare a contribuit la formarea abilităților de cooperare, ascultare, toleranță, respect, formare a consensului, luarea deciziilor în echipă. Învățarea prin cooperare a fost realizată prin implementarea următoarelor metode interactive: metoda florii de lotus, metoda pălăriilor gânditoare, Metoda Ciorchinele, Brainstorming, Harta conceptuală, Turul galeriei etc.

Concluzii:

- Învățarea prin cooperare utilizată în clasele incluzive a contribuit la dezvoltarea spiritului activ al elevilor, spiritului de echipă, a colaborării, dar și a competiției; activizarea elevilor, implicarea lor directă, activă și interactivă în învățarea noului; obișnuirea elevilor să se bucure de succes, dar și să știe să piardă;
- Experiențele de învățare în microgrup sunt marcate de dialog reflexiv, de crearea de moduri alternative de gândire;
- În învățarea prin cooperare relația învățător-elev se redimensionează, elevul își asumă rolul de subiect, de agent al propriei formări, iar învățătorul este ghidul său în demersurile întreprinse;
- Subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- Învățarea prin cooperare dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună – componentă importantă pentru viață și integrarea socială și profesională;
- Învățarea prin cooperare are multiple valențe formativ-educative, deoarece dezvoltă multiple inteligențe, inclusiv și inteligența interpersonală (capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile, dorințele celorlalți, creând oportunități în munca colectivă);
- Învățarea prin cooperare stimulează și dezvoltă capacități cognitive complexe (gândirea divergentă, gândirea critică, gândirea laterală-capacitatea de a privi și a cerceta lucrurile în alt mod, de a relaxa controlul gândirii);
- Munca în grup permite împărțirea sarcinilor și responsabilităților în părți mult mai ușor de realizat;
- Timpul de soluționare a problemelor este deseori mai scurt în cazul lucrului în grup decât atunci când se încearcă găsirea rezolvărilor pe cont propriu;
- Cu o dirijare adecvată, învățarea prin cooperare dezvoltă și diversifică priceperile, capacitățile și deprinderile sociale ale elevilor;
- Interrelațiile dintre membrii grupului, emulația, sporește interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învățare;
- Lucrul în echipă oferă elevilor posibilitatea de a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile;
- Se reduce la minimum fenomenul blocajului emoțional al creativității;
- Grupul oferă un sentiment de încredere, de siguranță, antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariția fricii de eșec și la curajul de a-și asuma riscul;

- Interacțiunea colectivă are ca efect și educarea stăpânirii de sine și a unui comportament tolerant față de opiniile celorlalți, înfrângerea subiectivismului și acceptarea gândirii colective.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă*. Cluj-Napoca, 2002. 378 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
2. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București, 1994. 327 p. ISBN 973-9156-77-0.
3. BUCUN, N. Fundamentele tehnologiilor pedagogice avansate. In: *Tehnologii educaționale moderne. Partea III: Cercetarea pedagogică*. Chișinău, 1994. ISBN 978-9975-48-102-1.
4. CARTALEANU, T. și A. GHICOV. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău: Știința, 2007. ISBN 978-9975-67-272-6.
5. COSMOVICI, A. *Metode pentru cunoașterea personalității*. București: EDP, 1972.
6. CREȚU, N. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru toate disciplinele școlare*. Chișinău, 2002. ISBN 978-9975-3437-2-5.
7. DANCIU, E. *Strategii de învățare prin colaborare*. Timișoara, 2004. ISBN 978-606-619-092-3.
8. GORAȘ-POSTICĂ, V. Parteneriatul profesor-elev: abordare psihopedagogică pragmatică. *Didactica Pro...*, 2006, nr. 2-3.
9. GUȚU, V.; I. RUDIC și M. ȘEVCIUC. *Învățământul formativ: aspecte teoretice și practice*. Cimișlia: Tipcim S.A, 1995, 40 p. ISBN 5-372-01278-1.
10. HANDRABURA, L. Învățarea prin cooperare: ipoteze de lucru. *Didactica Pro...*, 2003, nr. 1.
11. HOLBAN, I. Metode de investigație în structura psihologică a persoanei. In: *Selecția și orientarea profesională*. București: EDP, 1972, p.110.
12. MONTEIL, J.-M. *Educație și formare. Perspective psihosociale*. Iași: Polirom, 1997. 413 p. ISBN 973-683-009-8.
13. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: EDP, 1997. 576 p. ISBN 973-8473-64-0.
14. OPREA, C.L. *Strategii didactice interactive*. București: EDP, 2006. ISBN 973-30-1506-7.
15. PĂSLARU, V. *Atitudini fundamentale*. Chișinău, 1999. 44 p. ISBN 9975-949-63.
16. ROMAN, L. și P. POPESCU. *Lecții în spiritul metodelor active*. București: EDP, 1980.
17. TEMPLE, Ch.; J.L. STEELE & S.M. KURTIS. *Inițiere în lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. Chișinău, 2001. ISBN 978-973-595-946-3.
18. БЕСПАЛЬКО, В. *Слагаемые педагогической технологии*. 1999. 192 с. ISBN 5-7155-0099-0.

CZU 376: 37.063

CONSTRUIREA RELAȚIILOR PENTRU O ȘCOALĂ INCLUZIVĂ

**Elena PETRE, învățătoare,
Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare”, Galați, România**

Abstract: The article explores the importance of emotional connection and peer relationships in building an inclusive school environment. Drawing on Lev Vygotsky's theories, it emphasizes that learning and social development are deeply rooted in interaction and trust. The author shares practical strategies for integrating a child who recently arrived from abroad and for supporting atypical students in mainstream education. Key approaches included building emotional bonds, normalizing diversity through inclusive materials, and promoting collaboration between students. Using English and the child's native language reduced anxiety and fostered connection, while highlighting the strengths of atypical students (such as talent in music or art) encouraged peer acceptance. The article concludes that authentic relationships between teachers and students, as well as between peers, are essential foundations for learning and emotional well-being in an inclusive classroom.

Keywords: inclusive school, empathy, relationship, school segregation, integration.

Într-o școală incluzivă, relațiile sunt fundamentul pe care se clădește orice progres. Așa cum subliniază Lev Vygotsky, dezvoltarea cognitivă și emoțională a copilului este profund influențată de interacțiunile sociale, cu adulții și cu semenii săi. Din această perspectivă, una dintre cele mai mari provocări educaționale este crearea unor relații autentice între elevi, în special atunci când clasa include copii veniți din alte țări sau elevi atipici, care au nevoie de sprijin suplimentar.

Conectarea emoțională. Primul pas în acest demers este conectarea emoțională. Orice integrare reușită începe cu o relație bazată pe încredere. Fiecare copil este diferit, iar profesorul trebuie să găsească acel punct comun de legătură care să devină puntea spre o conexiune autentică. Cu unii copii rezonanța se creează natural, cu alții este nevoie de timp, răbdare și intervenții deliberate.

Cercetările recente indică o dezvoltare surprinzător de timpurie a empatiei și a conștientizării sociale la bebeluși și copiii mici, subliniind faptul că structura cognitivă, emoțională și socială a copilului începe să fie modelată intensiv din primele luni de viață. Studii realizate de Zahn-Waxler și Radke-Yarrow (1982) au demonstrat că empatia timpurie este manifestă la vârsta de doar 10 luni, când bebelușii prezintă deja semne de suferință ca răspuns la emoțiile negative ale altora. Ulterior, începând cu al doilea an de viață, această reacție se transformă în comportamente active de ajutorare. Până în al treilea an, odată cu dezvoltarea abilităților de asumare a rolurilor, răspunsurile empatice devin mai nuanțate și mai bine adaptate la nevoile specifice ale celuilalt, indicând o înțelegere crescută a diferențelor dintre propriile trăiri și cele ale altora.

Paralel cu dezvoltarea empatiei, copiii dobândesc rapid și capacitatea de a discuta despre stările interne. Cercetările efectuate de Judy Dunn (1991) au evidențiat că, începând cu al doilea an, copiii devin participanți pertinenti în discuțiile despre relațiile și lumea lor socială. La vârsta de 2 ani, ei folosesc deja termeni specifici pentru a exprima dorințe și stări emoționale (*ex. vreau, fericit*), iar după aproximativ șase luni, vocabularul se extinde pentru a include termeni referitori la starea mentală (*ex. știu, cred, pretind*).

Această abilitate de a verbaliza și de a înțelege stările interioare – proprie și a celorlalți – are implicații sociale profunde. Începând cu al treilea an, când referințele la stările mentale se extind la alți oameni, se observă o creștere a eficacității sociale a copiilor în diverse roluri, de la tachinare și liniștire, la apărarea acțiunilor proprii sau ale altora. Această competență se consolidează pe parcursul etapei preșcolare (grădiniță), unde interacțiunile de grup devin mai complexe și mai frecvente, permițând copiilor să exerseze negocierea, cooperarea și rezolvarea de conflicte bazate pe înțelegerea intențiilor și emoțiilor celorlalți. Dezvoltarea robustă a acestei capacități de mentalizare în anii preșcolari formează o punte esențială către etapa școlară, deoarece facilitează adaptarea la normele sociale mai structurate din clasă, sprijină învățarea colaborativă și influențează direct calitatea relațiilor de prietenie, fiind, în ultimă instanță, un fundament pentru succesul academic și integrarea socială.

Debutul școlar și rolul adultului. Deși bazele socio-emoționale sunt puse timpuriu, debutul școlar este o etapă caracterizată de instabilitate emoțională, cauzată de schimbarea tipului de activitate dominantă (de la joc la învățare), de mediul școlar nou și de necesitatea stabilirii unor relații noi cu colegii și cadrele didactice. În acest context, rolul cadrului didactic și al familiei este esențial: pentru a alege și modela conduita

emoțională potrivită a elevului, adulții trebuie să cunoască foarte bine copiii, să le observe reacțiile, nevoile și zonele de confort.

De aceea, conectarea emoțională nu este doar un pas inițial, ci o condiție de bază a adaptării școlare. Profesorul trebuie să fie atent la semnalele nonverbale, la nivelul de anxietate și la comportamentele de retragere, oferind sprijin personalizat fiecărui elev. La sosirea într-o școală din România a unui copil venit din străinătate, este util să privim întreaga situație dintr-un cadru mai larg al mobilității internaționale. Copiii familiilor „expat” (sau „third-culture kids”) și cei care s-au întors în țara de origine după o perioadă petrecută în străinătate se confruntă frecvent cu provocări de adaptare și reintegrare. Un studiu relevă faptul că acești elevi se află într-o situație vulnerabilă din cauza dificultăților de readaptare la cultura școlii de origine, a lipsei recunoașterii experienței internaționale și a sentimentului de izolare. Având acest context în vedere, în cazul elevului venit din străinătate, bariera lingvistică este principalul obstacol. Comunicarea în limba engleză poate deveni cheia de acces spre relație, iar în momentele de anxietate, folosirea limbii lui materne are efectul de a liniști și a-i oferi siguranță emoțională. Acest mic gest poate conta enorm, deoarece copilul se simte înțeles, văzut și acceptat.

Promovarea incluziunii și a diversității. Articolul „Nine Powerful Ways to Promote Inclusion in the Classroom” publicat de Universitatea din Illinois subliniază beneficiile unei clase cu adevărat incluzive și evidențiază metode concrete prin care profesorii pot promova un climat de acceptare, empatie și echitate. O clasă incluzivă nu se limitează la integrarea copiilor cu nevoi educaționale speciale sau cu dificultăți de adaptare, ci presupune construirea unei comunități în care fiecare copil, indiferent de origine, limbă, cultură, gen, religie sau nivel de dezvoltare, se simte înțeles, valorizat și sprijinit.

În primul rând, pentru ca o clasă să fie cu adevărat incluzivă, este necesară construirea relațiilor autentice dintre profesori și elevi. Așa cum am subliniat anterior, primul pas îl reprezintă cunoașterea profundă a copiilor, manifestarea empatiei și stabilirea unor conexiuni afective stabile. Relația pozitivă dintre elev și cadrul didactic devine o bază de siguranță emoțională, indispensabilă pentru participare și progres. Totodată, relațiile între colegi au un rol esențial în procesul de incluziune, confirmând teoriile lui Lev Vygotsky privind importanța interacțiunilor sociale în dezvoltarea cognitivă și emoțională a copilului.

Printre metodele sugerate de Universitatea din Illinois se numără folosirea unui limbaj incluziv, adaptat tuturor elevilor și lipsit de prejudecăți, precum și oferirea unor modalități alternative de participare. Acestea pot include activități practice, artistice sau digitale, sarcini de grup sau prezentări creative, care le permit copiilor să se exprime conform propriului stil de învățare. Profesorii sunt încurajați să proiecteze lecții flexibile și diferențiate, să valorifice diversitatea culturală din clasă și să introducă în materiale exemple, imagini și povești reprezentative pentru realitatea globală.

Vizibilizarea și normalizarea diversității. Un alt pas important este vizibilizarea și normalizarea diversității în spațiul clasei. Pentru ca elevul să nu se simtă „diferit”, pot fi introduse treptat materiale traduse din limba engleză care prezintă personaje de toate culorile și naționalitățile. De asemenea, pot fi utilizate postere și afișe educaționale (via Twinkl) care promovează diversitatea culturală și incluziunea. Astfel, mesajul transmis copiilor să fie clar: fiecare este unic, iar unicitatea este o valoare.

Acest demers este susținut de două concepte esențiale care fundamentează incluziunea în școală: efectele „Oglindirii” (Mirroring) și „Ferestrei” (Windowing) [5]. Efectul „Oglindirii” se referă la modul în care elevii se pot vedea reflectați în materialele de învățare, prin personaje, istorii sau modele de succes care le seamănă ca etnie, cultură, dizabilitate, orientare sau mediu social. Această strategie validează identitatea copilului, crește stima de sine și sentimentul de apartenență la comunitatea școlară, demonstrând că experiența lor este normală și valoroasă. Efectul „Ferestrei”, în schimb, presupune oferirea de „ferestre” către experiențele altor grupuri diverse, permițând elevilor să înțeleagă și să aprecieze perspective diferite. Aceasta contribuie la normalizarea diversității și la reducerea prejudecăților, iar studiile arată că interacțiunea cu persoane din medii culturale diferite și expunerea la un curriculum diversificat cresc empatia, toleranța și inteligența emoțională a elevilor, pregătindu-i pentru o societate globalizată.

Implementarea acestor concepte implică mai multe direcții în educație. În ceea ce privește curriculumul și resursele, este esențială adaptarea materialelor educaționale pentru a reflecta diverse culturi și experiențe, evitând conținuturile etnocentrice. La nivelul climatului școlar, trebuie promovat respectul reciproc și implementate politici clare de prevenire a discriminării, astfel încât școala să devină un spațiu incluziv și echitabil. Totodată, formarea cadrelor didactice este un element-cheie; profesorii trebuie pregătiți să gestioneze diversitatea în clasă și să utilizeze abordări cultural-sensibile, valorificând background-ul cultural al elevilor, ceea ce contribuie la creșterea performanțelor și implicării acestora. În esență, incluziunea reflectă conceptul de „școală pentru toți”, în care fiecare individ este valorizat pentru contribuția sa unică, iar diversitatea este considerată o valoare inestimabilă ce îmbogățește experiența individuală și colectivă de învățare.

Relațiile între semeni și combaterea segregării. Pentru a facilita integrarea elevilor, un aspect esențial îl reprezintă construirea relațiilor între colegi. În procesul de incluziune, elevul nou venit poate fi inițial integrat în grupuri de lucru alături de colegi vorbitori de limba engleză, pentru a beneficia de un sentiment de siguranță și sprijin comunicativ. Ulterior, acesta poate fi inclus treptat în echipe mixte, alături de elevi mai rezervați. Aceștia din urmă pot fi încurajați să-și asume rolul de ghizi și de sprijin. Prin responsabilizarea acestora, percepția asupra diferențelor se modifică, iar elevii reticenți pot deveni susținători ai incluziunii, demonstrând că implicarea activă și încrederea acordată pot transforma atitudini și comportamente. Segregarea școlară reprezintă un fenomen complex și persistent în sistemul educațional românesc, manifestându-se prin separarea elevilor pe criterii etnice, lingvistice, socio-economice sau de dizabilitate. Această practică limitează accesul echitabil la educație de calitate și contribuie la perpetuarea inegalităților sociale. Conform datelor UNICEF, aproximativ un sfert dintre copiii romi învață în clase segregate, iar mulți copii cu dizabilități nu beneficiază de un învățământ integrat. În răspuns la aceste provocări, autoritățile române au implementat politici și măsuri legislative pentru prevenirea și combaterea segregării școlare. Printre acestea se numără:

- Legea nr. 198/2023 a învățământului preuniversitar, care garantează dreptul la o educație incluzivă de calitate pentru toți copiii;

- Ordinul MENCS nr. 6134/2016, care interzice segregarea elevilor pe criterii etnice, lingvistice sau de dizabilitate;
- Planul de acțiune pentru prevenirea segregării școlare 2020-2024, care stabilește măsuri concrete pentru monitorizarea și combaterea segregării.

Aceste măsuri legislative și strategice reflectă angajamentul României de a crea un sistem educațional echitabil și incluziv, în care fiecare elev are șansa de a învăța și de a se dezvolta într-un mediu respectuos și diversificat.

Integrarea elevilor atipici – abordări bazate pe puncte forte. Demersul educațional destinat integrării elevilor atipici sau a celor cu cerințe educaționale speciale (CES) se bazează în mod esențial pe identificarea și valorizarea punctelor forte ale fiecărui copil. Această abordare transformă ceea ce este perceput inițial ca o deficiență într-o sursă de valoare și identitate pozitivă, contribuind la coeziunea grupului de clasă. Literatura de specialitate susține constant că accentul pe competențele individuale este o strategie eficientă de incluziune autentică, care depășește modelul medical tradițional, centrat pe deficiențe. În cazul elevilor atipici, demersul didactic se concentrează pe valorificarea capacităților naturale ale acestora. De exemplu, un elev cu talent muzical și memorie remarcabilă a fost implicat în activități ritmice, iar un alt elev, pasionat de desen, a fost implicat în proiecte vizuale. Această strategie se aliniază cu Modelul Bazat pe Competențe (Strengths-Based Approach) și cu principiile Designului Universal pentru Învățare (DUÎ/UDL). Efectele acestor practici asupra clasei sunt multiple. Percepția colegilor se modifică: elevii care anterior erau considerați „diferiți” sunt recunoscuți ca fiind „speciali” sau „valoroși”, iar respectul și empatia devin norme sociale. Un alt pilon al incluziunii autentice îl reprezintă relația dintre profesor și elevi: experiența practică și literatura de specialitate indică faptul că relația este premisa oricărui proces autentic de învățare. Un copil conectat emoțional este mai receptiv la provocările academice și sociale, iar profesorul devine catalizatorul acestor relații.

În plus, activitățile bazate pe vizibilizarea și normalizarea diversității se dovedesc esențiale. Prin includerea elevilor cu diferite background-uri culturale și abilități în proiecte comune și prin responsabilizarea colegilor ca ghizi, elevii se pot vedea reflectați pozitiv în grup (efectul „Oglindire”) și au acces la experiențele altor elevi (efectul „Fereastră”), ceea ce contribuie la reducerea prejudecăților și la creșterea empatiei.

Implementarea acestor strategii este susținută și de cadrul legislativ și politic european și românesc, care promovează școala incluzivă ca drept fundamental. În concluzie, integrarea elevilor atipici și a celor cu CES este eficientă atunci când pedagogia valorifică punctele forte, dezvoltă relații autentice și creează un climat socio-emoțional sigur și pozitiv.

Formarea continuă a profesorilor. Rezultatele studiului evidențiază clar rolul esențial al formării inițiale a profesorilor în promovarea educației inclusive. Analiza celor 16 studii incluse arată că toate intervențiile aplicate au generat efecte pozitive asupra atitudinilor, cunoștințelor și competențelor cadrelor didactice privind incluziunea. Investiția în dezvoltarea competențelor inițiale îmbunătățește capacitatea profesorilor de a răspunde diversității și contribuie la consolidarea unei culturi școlare incluzive.

Conform documentului „Inclusive Education Toolkit for Teachers in Mainstream Schools in Romania” publicat de UNICEF, principalele concluzii subliniază importanța

unei abordări integrate și adaptate contextului local. Printre aspectele esențiale identificate se numără adaptarea curriculumului și evaluării, utilizarea tehnologiilor asistive, abordarea nevoilor sociale și emoționale și promovarea bunăstării cadrelor didactice. Modalitățile de formare continuă a cadrelor didactice trebuie să fie accesibile, flexibile și relevante. În acest sens, cursul online „Povești pentru Diversitate”, dezvoltat de Asociația „Cu Alte Cuvinte”, reprezintă o inițiativă structurată, menită să sprijine cadrele didactice în promovarea educației incluzive. Acesta abordează domenii esențiale precum etnia romă, egalitatea de gen și dizabilitățile, facilitând auto-reflecția profesorilor cu privire la preconcepțiile și convingerile culturale. Prin integrarea principiilor educației incluzive în activitățile cotidiene, cursul contribuie la transformarea percepțiilor și la promovarea unui mediu de învățare în care diversitatea este recunoscută și valorizată.

În concluzie, succesul educației incluzive depășește simpla prezență fizică a elevilor diverși în aceeași sală de clasă; el este profund dependent de calitatea relațiilor umane și de practicile pedagogice intenționate. Așa cum au demonstrat cercetările în dezvoltarea timpurie și teoriile socio-culturale, conectarea emoțională și socială este fundamentul pe care se sprijină cunoașterea și adaptarea. Prin aplicarea consecventă a strategiilor de valorizare a punctelor forte ale elevilor atipici și prin utilizarea materialelor de tip „Oglindă” și „Fereastră”, școala devine un spațiu unde diversitatea este normalizată și unde diferența se transformă în resursă.

Acest demers, susținut de cadrul legislativ național și european de combatere a segregării, impune profesorului un rol de catalizator și arhitect social. Formarea continuă a cadrelor didactice devine, astfel, o investiție strategică vitală. Doar prin relații autentice, empatie modelată și un curriculum sensibil la cultură se poate asigura că fiecare elev, indiferent de origine, limbă sau abilități, atinge potențialul maxim, pregătit să devină un cetățean activ, deschis și valoros al societății.

Referințe bibliografice:

1. Asociația „Cu Alte Cuvinte”; Asociația OvidiuRO. *Povești pentru diversitate*. Disponibil: <https://www.pentrudiversitate.org/> [accesat 2025-09-23].
2. CNAREGM. *Plan de acțiune pentru prevenirea segregării școlare 2020–2024*, 2020. Disponibil: <https://www.cnareginamaria.ro/wp-content/uploads/2018/06/Plan-de-actiune-pentru-prevenirea-segregarii-scolare-2020-2024.pdf> [accesat 2025-09-25].
3. DUNN, J. *The beginnings of social understanding*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
4. Infonomics Society. *Empowering teachers for inclusive education*. Disponibil: <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/Empowering-Teachers-for-Inclusive-Education.pdf> [accesat 2025-09-24].
5. Illinois University. *Nine powerful ways to promote inclusion in the classroom*, 2024. Disponibil: <https://education.illinois.edu/about/news-events/news/article/2024/04/12/nine-powerful-ways-to-promote-inclusion-in-the-classroom> [accesat 2025-09-22].
6. Legea nr. 198/2023 a învățământului preuniversitar. București: Ministerul Educației, 2023. Disponibil: [https://edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Lege educatie Romania educata/legi monitor/Legea invatamantului preuniversitar nr 198.pdf](https://edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Lege%20educatie%20Romania%20educata/legi_monitor/Legea%20invatamantului%20preuniversitar%20nr%20198.pdf) [accesat 2025-09-23].
7. MENCS. *Ordinul nr. 6134/2016 privind prevenirea și eliminarea segregării școlare*. București: Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, 2016. Disponibil: <https://isiasi.ro/wp-content/uploads/2024/11/Ordinul-MENCS-segregare-6134-din-2016.pdf> [accesat 2025-09-24].
8. National Geographic Education. *How to use mirror and window books to encourage global citizenship*, 2020. Disponibil: <https://blog.education.nationalgeographic.org/2020/09/24/how-to-use-mirror-and-window-books-to-encourage-global-citizenship/> [accesat 2025-09-26].

9. SMITH, J. *Inclusive education and teacher training*, 2010. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903861.pdf> [accesat 2025-09-25].
10. SOS Satele Copiilor România. *Ce ne-au învățat cercetările*. București, 2015. Disponibil: <https://www.sos-satelecopiilor.ro/wp-content/uploads/2015/03/Ce-ne-au-invatat-cercetarile.pdf> [accesat 2025-09-24].
11. ȘOVA, T. și A. PAREA. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare*: Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020.
12. UNICEF România. *Inclusive education toolkit for teachers in mainstream schools in Romania*. Disponibil: <https://www.unicef.org/romania/media/13066/file/Inclusive%20Education%20Toolkit%20for%20Teachers%20in%20Mainstream%20Schools%20in%20Romania.pdf>
13. UNICEF România. *Pachetul educație incluzivă de calitate*. Disponibil: <https://www.unicef.org/romania/ro/pachetul-educa%C8%9Bie-incluziv%C4%83-de-calitate> [accesat 2025-09-27].
14. ZAHN-WAXLER, C. & M. RADKE-YARROW. The development of empathic concern. In: M. EISENBERG-BERG. *Emotion, cognition, and behavior*. New York: Academic Press, 1982, pp. 57-82.

CZU 376: 37.035.461

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE

**Emilia SÎRBESCU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară în învățământ primar,
Școala Gimnazială Nr. 66, sectorul 2, București, România**

Abstract: *This paper addresses a major current issue in the field of educational sciences – inclusive education – while also analyzing the importance of extracurricular activities as tools for strengthening the process of school inclusion. In an educational context that is constantly changing, the integration of all students into the learning process, regardless of their individual characteristics, is an essential condition for ensuring equity and quality in education. The article emphasizes that extracurricular activities are not mere additions to the instructional-formative process, but rather genuine contexts for personal, emotional, and social development that support inclusion and contribute to the formation of a school culture based on cooperation, respect, and solidarity.*

Keywords: *inclusive education, extracurricular activities, critical thinking, empathy, social responsibility.*

Introducere. Educația incluzivă este mai mult decât o politică educațională; ea reprezintă o viziune asupra lumii și o atitudine față de diversitate. Conceptul presupune ca fiecare copil, indiferent de capacități, origine socială, etnie, religie sau dizabilitate, să aibă dreptul și posibilitatea de a învăța împreună cu ceilalți, într-un mediu educațional adaptat nevoilor sale. Această abordare promovează ideea de participare deplină, acceptare și valorizare a diferențelor.

În ultimii ani, tot mai multe școli românești au început să adopte principiile incluziunii, deși procesul este încă în curs de consolidare. Activitățile extracurriculare devin, în acest context, un pilon esențial al educației incluzive. Ele oferă elevilor ocazia: de a se cunoaște mai bine; de a-și descoperi pasiunile; de a lucra în echipă; de a-și dezvolta competențe socio-emoționale, fără constrângeri formale. De asemenea, aceste

activități creează oportunități pentru ca elevii să depășească barierele interpersonale și culturale, contribuind la o comunitate școlară mai unită și mai empatică.

Cadrul teoretic. Educația incluzivă se fundamentează pe documente internaționale esențiale, precum: Declarația Universală a Drepturilor Omului (1948); Convenția ONU privind Drepturile Copilului (1989); Declarația de la Salamanca [6], care stabilesc principiul accesului egal la educație pentru toți.

În România, Legea Educației Naționale nr. 1/2011 reiterează acest drept, stipulând că educația trebuie să se bazeze pe valori democratice și pe respectarea diversității. Educația incluzivă presupune adaptarea continuă a mediului educațional pentru a răspunde diversității elevilor.

Booth și Ainscow [1] definesc procesul incluziv drept o acțiune sistematică de identificare și înlăturare a barierelor care împiedică participarea elevilor la învățare. Din această perspectivă, incluziunea nu este o destinație finală, ci un proces dinamic de transformare a culturii și practicilor școlare. În același timp, cercetările recente de L. Florian și K. Black-Hawkins [3] subliniază că o educație cu adevărat incluzivă se bazează pe o pedagogie flexibilă și empatică, care valorifică potențialul fiecărui elev. Astfel, profesorul devine un facilitator al învățării și un mediator între diversitate și unitate.

Provocări și perspective. Implementarea educației incluzive în școlile românești ridică o serie de provocări. Printre acestea se numără: resursele materiale limitate; formarea insuficientă a cadrelor didactice în domeniul incluziunii; reticența unor părinți sau comunități; dificultățile de colaborare între specialiști. Totuși, progresele din ultimul deceniu arată o deschidere tot mai mare spre o abordare incluzivă autentică. Pentru a asigura succesul procesului incluziv, este esențială o schimbare de mentalitate. Educația incluzivă nu se reduce la integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale, ci vizează construirea unei culturi școlare bazate pe cooperare, echitate și respect reciproc. Aceasta implică o formare continuă a cadrelor didactice, adaptarea curriculumului și implementarea unor metode de predare diferențiate. Perspectivile viitoare indică necesitatea digitalizării și a inovației pedagogice ca modalități de sprijin pentru incluziune.

Rolul activităților extracurriculare. Activitățile extracurriculare au o funcție formativă complexă: ele dezvoltă spiritul de echipă, gândirea critică, empatia și responsabilitatea socială. Prin participarea la cluburi școlare, activități artistice, sportive, ecologice sau de voluntariat, elevii dobândesc competențe care nu se formează întotdeauna în cadrul lecțiilor tradiționale. Într-un cadru informal, elevii se pot exprima liber, pot învăța din experiențele celorlalți și pot depăși barierele sociale sau culturale. Proiectele de voluntariat în comunitate dezvoltă sentimentul de apartenență și solidaritate, iar activitățile artistice contribuie la dezvoltarea empatiei și a inteligenței emoționale.

Numeroase studii [2, 7] au demonstrat că participarea elevilor la activități extracurriculare: reduce absenteismul; crește motivația pentru învățare; îmbunătățește relațiile interpersonale.

Bune practici. Exemplele de bune practici din școlile românești și europene evidențiază impactul pozitiv al activităților extracurriculare asupra incluziunii. În unele unități de învățământ, s-au organizat „Zilele Diversității”, unde elevii au prezentat tradiții culturale diferite, promovând respectul față de identitate și multiculturalitate. De asemenea, proiectele Erasmus+ au permis schimbul de experiențe între elevi și profesori din diferite țări, consolidând spiritul european și interculturalitatea.

Un alt exemplu îl constituie activitățile sportive incluzive, în care elevii cu dizabilități și cei fără dizabilități concurează împreună, promovând cooperarea și empatia. Cluburile de lectură, atelierele de teatru și proiectele artistice contribuie la crearea unui climat educațional pozitiv, bazat pe exprimare liberă și respect reciproc.

Concluzii: Educația incluzivă nu reprezintă doar o cerință legislativă, ci un ideal pedagogic ce reflectă valorile unei societăți moderne și democratice. Prin activități extracurriculare variate și accesibile tuturor, școala poate deveni un spațiu al echității, empatiei și colaborării. Pentru a atinge acest ideal, este nevoie de implicarea tuturor actorilor educaționali și de sprijin constant din partea comunității și a autorităților. Educația incluzivă și activitățile extracurriculare nu trebuie privite separat, ci ca două componente interdependente ale formării umane.

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, T. & M. AINSWORTH. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE, 2002.
2. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Bruxelles: Inclusive Education in Action, 2020.
3. FLORIAN, L. & K. BLACK-HAWKINS. Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011, nr. 37(5), pp. 813-828.
4. IONESCU, M. *Psihopedagogia integrării școlare*. Iași: Polirom, 2018.
5. *Legea Educației Naționale nr. 1/2011*. Disponibil: <https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei-actualizata%20august%202018.pdf> [accesat 2025-09-27].
6. UNESCO Salamanca. *Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994.
7. UNICEF. *Educația incluzivă: Principii și practici în contextul european*. București, 2017.
8. VRAȘMAȘ, T. *Educația incluzivă: între ideal și realitate*. București: Didactică și Pedagogică, 2014.

CZU 376:37.014.542

**СТРУКТУРИРОВАНИЕ И ГИБКОСТЬ В НЕДЕЛЬНОМ ПЛАНИРОВАНИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Алла ФИЛИППОВСКАЯ, педагог, II дидактическая категория,
Территориальная структура психопедагогической поддержки Бэлць,
Республика Молдова**

Abstract: The article examines the principles of structuring and flexibility in the weekly planning of the activities of an auxiliary teacher in inclusive education in the Republic of Moldova. It analyzes the normative framework, the organization of support activities, and the importance of individualized and structured planning in ensuring quality educational inclusion.

Keywords: inclusive education, support teacher, adaptive environment, pupil with special educational needs.

Инклюзивное образование – это социально-гуманистический процесс, обеспечивающий право каждого ребёнка на качественное обучение независимо от его особенностей. Важную роль в этом играет вспомогательный педагог, адаптирующий среду и поддерживающий учеников с особыми образовательными

потребностями (ООП). В образовательной политике Республики Молдова подчёркивается необходимость не только наличия таких специалистов, но и эффективной организации их деятельности. Планирование работы должно быть структурированным, чтобы учитывать индивидуальные потребности детей.

Актуальность темы заключается в создании механизмов, обеспечивающих баланс структуры и гибкости в планировании деятельности вспомогательного педагога, что повышает качество инклюзивного образования.

Важным шагом в систематизации деятельности вспомогательных педагогов стало утверждение нормативных документов Министерства образования и исследований Республики Молдова, в частности:

- Приказа № 209 от 27.02.2018 г. «О Методологических ориентирах деятельности вспомогательного педагога в учреждениях общего образования»;
- Приказа № 726 от 16.06.2021 г. «Об утверждении Методологии распределения рабочего времени дидактического персонала».

Эти документы регламентируют принципы планирования, распределения времени и установления дидактической нормы.

Согласно Приказу № 726, рабочая неделя дидактического персонала составляет 35 часов, из которых 18 – прямой контакт с детьми, а 17 – методическая и подготовительная работа. В пункте 4 раздела I указано, что вспомогательные педагоги входят в категорию дидактических кадров, что подтверждается статьёй 53, пунктом (3) Кодекса об образовании Республики Молдова, где чётко определяется структура и состав дидактических должностей в системе общего образования.

В соответствии с данной статьёй: «(3) В системе общего образования дидактические должности включают:

- а) *в учреждениях раннего образования* – воспитатель, вспомогательный педагог, музыкальный руководитель, логопед, психолог, психопедагог, методист;
- б) *в начальном образовании* – учитель, преподаватель, вспомогательный педагог, ассистент преподавателя, логопед, психолог, психопедагог, руководитель кружка;
- с) *в гимназическом и лицейском образовании* – преподаватель, психолог, психопедагог, социальный педагог, вспомогательный педагог, руководитель кружка».

Работающий на полную ставку вспомогательный педагог обязан планировать 18 часов прямого взаимодействия с детьми, отражая их в недельном плане с учётом индивидуальных образовательных потребностей. Это обеспечивает прозрачность деятельности, рациональное распределение нагрузки и системную поддержку учащихся. При пятидневной неделе это эквивалентно 3 часам 36 минутой прямой работы ежедневно.

Дидактическая норма вспомогательного педагога устанавливается исходя из Постановления Правительства № 351 от 29.05.2012 г. и Приложения 1 «Механизма установления дидактической нормы вспомогательного педагога» из Приказа

Министерства образования и исследований № 209 от 27.02.2018 года следующим образом:

- 1 ставка (норма) предусмотрена на 10 детей с особыми образовательными потребностями;
- 1 ставка (норма) предусмотрена на 5 детей с выраженной или тяжёлой степенью ограничения возможностей здоровья (ОВЗ).

Допускается также комбинированная модель нагрузки, например: 6 детей с ООП и 2 ребёнка с тяжёлыми формами нарушений развития. Эффективное недельное планирование основывается не только на нормативных показателях, но и на анализе качественных аспектов педагогического сопровождения.

Недельное планирование учитывает:

- индивидуальные особенности ребёнка;
- уровень его когнитивного и социального развития;
- степень включённости в учебный процесс;
- психоэмоциональное состояние.

Таким образом, недельное планирование деятельности вспомогательного педагога представляет собой систему педагогических решений, направленных на обеспечение равных возможностей в обучении, развитие ребёнка и успешную его социализацию в инклюзивной образовательной среде.

В структуре недельного планирования выделяются несколько ключевых направлений деятельности, каждое из которых выполняет определённую педагогическую функцию и отражает принципы индивидуализации, дифференциации и гибкости инклюзивного образовательного процесса:

2. Сопровождение на уроках/занятиях. Данная деятельность является ключевым элементом недельного планирования вспомогательного педагога, поскольку именно на уроках реализуется индивидуальный учебный план (ИУП) ребёнка с особыми образовательными потребностями. Эффективность данной работы обеспечивается тесным взаимодействием вспомогательного педагога и учителя-предметника, основанным на партнёрстве и взаимном уважении профессиональных ролей. Учитель отвечает за содержание обучения, а педагог – за индивидуальный доступ ребёнка к нему. Такое сотрудничество создаёт педагогическую синергию, направленную на включение ребёнка в учебный процесс, развитие его когнитивных и социальных навыков и формирование позитивного микроклимата в классе.

3. Образовательная поддержка в Ресурсном Центре Инклюзивного Образования (РЦИО). Деятельность в рамках Ресурсного Центра Инклюзивного Образования (РЦИО) является важным элементом недельного планирования вспомогательного педагога и направлена на углублённую работу с детьми с ООП. В отличие от поддержки, оказываемой на уроках, занятия в РЦИО имеют развивающий характер, обеспечивая индивидуализацию обучения, развитие познавательных и эмоционально-волевых процессов. Согласно Приказу Министерства образования и исследований Республики Молдова № 555 от 14.04.2025 года «Об утверждении Методологии оценки развития ребёнка/учащегося в учреждениях общего и профессионально-технического образования», пункт 68,

посещение РЦИО учащимися с частичной инклюзией осуществляется по индивидуальному расписанию, утверждённому директором учебного заведения и согласованному с родителями. Для учащихся с полной инклюзией занятия проводятся во внеурочное время, что позволяет сочетать академическое обучение с развивающей поддержкой и сохранять баланс между индивидуальными потребностями ребёнка и требованиями образовательной программы.

4. Поддержка в выполнении домашних заданий. Этот вид деятельности также включается в недельный план, поскольку способствует закреплению знаний, развитию самостоятельности и ответственности за результат собственного обучения. Работа по выполнению домашних заданий проводится только после уроков, во внеурочное время. Соблюдение этого принципа обеспечивает сохранение структуры учебного процесса и предотвращает искажение целей инклюзивного образования, в основе которого лежит равный доступ к образовательным возможностям. Важно отметить, что вспомогательный педагог не несёт обязанности выполнять все домашние задания вместе с ребёнком и не заменяет собой учителя по предмету. Его основная функция – оказание направляющей и поддерживающей помощи: разъяснение инструкции к заданию, помощь в организации рабочего времени, развитие навыков самоконтроля и самооценки. Таким образом, роль вспомогательного педагога заключается не в обучении конкретным учебным дисциплинам, а в создании условий, при которых ребёнок с особыми образовательными потребностями может максимально реализовать свой потенциал, проявить самостоятельность и уверенность в собственных силах. Подобный подход способствует гармоничному взаимодействию всех участников образовательного процесса и предупреждает возможные недопонимания между педагогами разных профилей.

5. Проведение специфических терапий. Данный элемент недельного планирования отражает развивающую направленность деятельности вспомогательного педагога. Выбор терапевтических мероприятий основывается на рекомендациях Территориальной структуры психопедагогической поддержки и направлен на стимулирование речевого, когнитивного, эмоционального и личностного развития учащегося.

6. Деятельность по социализации. Этот компонент недельного планирования выполняет важную функцию в процессе интеграции ребёнка с ООП в коллектив. Как правило, данные занятия реализуются в групповой форме, поскольку именно взаимодействие в социальной среде создаёт условия для формирования у ребёнка уверенности, самостоятельности и устойчивых социальных компетенций.

Продолжительность и интенсивность каждого вида поддержки определяются вспомогательным педагогом самостоятельно, исходя из индивидуальных потребностей ребёнка, его уровня развития, характера трудностей и динамики освоения образовательной программы. Такой подход обеспечивает гибкость планирования и позволяет адаптировать формы и объём помощи в соответствии с реальной ситуацией в учебном процессе.

В представленном ниже примере недельного планирования учтена полная ставка вспомогательного педагога, включающая сопровождение семи учащихся:

трёх детей с тяжёлой степенью ограниченных возможностей здоровья и четырёх детей с особыми образовательными потребностями.

«Согласовано»
Председатель МВК

_____ 20__

«Утверждено»
начальник СПП

_____ 20__

Учебное учреждение: Гимназия № 16

Вспомогательный педагог: Донцова А. А.

Семестр: I

Учебный год: 2025-2026

Таблица 1. Еженедельный план поддержки детей / учеников с ООП

Дни недели	Время	Поддержка / сопровождение на уроке/ занятии	Образовательная поддержка в РЦИО	Поддержка в подготовке домашнего задания	Специфические терапии по развитию	Деятельность по социализации
		Дети/ученики				
Понедельник	8:30-9:00	Иванов Д. Свидлов М.				
	9:10-9:40		Федоров А. (ЧИ)			
	9:50-10:20	Макарский Д.				
	10:30-11:00	Воробьев М.				
	11:50-12:20				Шупрович Д. (ЧИ) Игнатов Р. (ЧИ)	
	12:30-13:06					Шупрович Д. (ЧИ) Игнатов Р. (ЧИ)
	13:15-13:45			Свидлов М. Макарский Д. Воробьев М. Иванов Д.		
Вторник	8:30-9:00	Иванов Д. Свидлов М.				
	9:10-9:40	Шупрович Д. (ЧИ)				
	9:50-10:20		Федоров А. (ЧИ)			
	10:30-11:00		Игнатов Р. (ЧИ)			
	11:50-12:20				Шупрович Д. (ЧИ)	
	12:30-13:06	Воробьев М.				
	13:15-13:45				Свидлов М. Макарский Д. Воробьев М. Иванов Д.	

Среда	8:30-9:00		Шупрович Д. (ЧИ) Игнатов Р. (ЧИ)			
	9:10-9:40	Шупрович Д. (ЧИ)				
	9:50-10:20	Макарский Д.				
	10:30-11:00	Иванов Д. Свидлов М.				
	11:50-12:20	Воробьев М.				
	12:30-13:06				Федоров А. (ЧИ)	
	13:15-13:45			Свидлов М. Макарский Д. Воробьев М. Иванов Д.		
Четверг	8:30-9:00	Иванов Д. Свидлов М..				
	9:10-9:40	Федоров А. (ЧИ)				
	9:50-10:20	Игнатов Р. (ЧИ)				
	10:30-11:00	Шупрович Д. (ЧИ)				
	11:50-12:20				Игнатов Р. (ЧИ) Шупрович Д. (ЧИ)	
	12:30-13:06		Федоров А. (ЧИ)			
	13:15-13:45		Свидлов М. Макарский Д. Воробьев М. Иванов Д.			
Пятница	8:30-9:00	Макарский Д.				
	9:10-9:40	Воробьев М.				
	9:50-10:20	Иванов Д. Свидлов М.				
	10:30-11:00		Федоров А. (ЧИ)			
	11:50-12:20		Игнатов Р. (ЧИ) Шупрович Д. (ЧИ)			
	12:30-13:06					Игнатов Р. (ЧИ) Шупрович Д. (ЧИ) Федоров А. (ЧИ)
	13:15-13:45					Свидлов М. Макарский Д. Иванов Д.

Выводы:

- Недельное планирование деятельности вспомогательного педагога представляет собой структурированную, но гибкую систему организации педагогического времени, обеспечивающую охват всех ключевых направлений поддержки ребёнка с ООП;
- Рациональное сочетание этих видов деятельности способствует достижению главной цели инклюзивного образования – созданию условий для равного доступа, успешного обучения и гармоничного развития каждого ребёнка.

Библиографические ссылки:

1. Кодекс об образовании Республики Молдова, статья 53, пунктом (3). В режиме доступа: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=93795&lang=ru [просмотрено 2025-09-23].
2. Материалы Территориальной структуры психопедагогической поддержки мун. Бэлць, 2024–2025 гг.
3. Приказ Министерства образования и исследования Республики Молдова № 726 от 16.06.2021 г. «Об утверждении Методологии распределения рабочего времени педагогических кадров общеобразовательных учебных заведений». В режиме доступа: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=127227&lang=ru [просмотрено 2025-09-25].
4. Приказ Министерства образования и исследования Республики Молдова № 555 от 14.04.2025 г. «Об утверждении Методологии оценки развития ребёнка/учащегося в учреждениях общего и профессионально-технического образования», пункт 68.
5. Приказ Министерства образования и исследования Республики Молдова № 209 от 27.02.2018 года «О Методологических ориентирах деятельности вспомогательного педагога в учреждениях общего образования».

SECȚIUNEA IV. EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

CZU 37.01:316.72

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ȘI NOILE EDUCAȚII

**Ana-Maria ANDRIOAIE, profesoară,
Colegiul „Mihai Eminescu” din Bacău, România**

Abstract: *Intercultural education has become a central dimension of contemporary pedagogical discourse, responding to the growing interconnectedness of societies in the twenty-first century. It emphasizes the recognition, appreciation, and integration of cultural diversity within educational contexts, aiming to promote mutual respect, democratic values, and social cohesion. As globalisation reshapes social structures, schools are expected not only to transmit knowledge but also to cultivate learners' capacity to interact constructively across cultural boundaries. In this context, the so-called "new educations" highlight transversal and future-oriented dimensions of learning, such as education for sustainable development, digital literacy, citizenship, peace, and human rights. These perspectives broaden the scope of traditional schooling by addressing global challenges that require holistic, inclusive, and participatory approaches. Consequently, education is redefined as a lifelong process that equips individuals with the flexibility and critical awareness needed to navigate complex realities. Central to these transformations is the development of intercultural competence, understood as the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations. This competence involves knowledge, attitudes, and skills – such as openness, empathy, and cultural awareness – that enable learners to bridge differences while avoiding stereotypes and prejudice. Ultimately, intercultural education fosters both personal growth and collective responsibility, preparing individuals for active and ethical participation in diverse societies.*

Keywords: *intercultural education, new educations, globalisation, intercultural competence.*

Educația are datoria de a răspunde provocărilor din societate. „Cu toate că societățile devin multiculturale, sistemele educative rămân rigide, adaptate la situații monoculturale.” [9, p. 73]. Educația, ca proces cu impact major la nivel social, presupune o cunoaștere profundă a fenomenelor și evoluțiilor recente. Conceptul de „problematică a lumii contemporane” are caracter universal și global, pluridisciplinar prioritar sau stresant, cunoscând, în același timp, o evoluție rapidă și greu previzibilă [6, pp. 19-20].

Ca răspuns la această evoluție rapidă a societății și la problematica tot mai complexă a lumii contemporane și la identificarea marilor teme de meditație, prevăzute inclusiv în programul UNESCO, a apărut un grupaj de dimensiuni ale educației cunoscute sub denumirea de „noile educații” care reprezintă o abordare modernă a educației care contribuie la „promovarea valorilor fundamentale precum toleranța, cooperarea, pacea și democrația, având, astfel, un rol esențial în construirea unei societăți echitabile și incluzive.” [4, p. 77].

Noile educații au apărut pe lângă dimensiunile/laturile tradiționale ale educației la sfârșitul secolului al XIX-lea. Conținuturilor, finalităților și obiectivelor noilor educații le corespund demersuri prin care educația încearcă să răspundă exigențelor lumii contemporane și să producă schimbări la nivelul acțiunilor instructiv-educative, în favoarea unei educații bazate pe învățare de tip creativ-inovator, cu caracter participativ, anticipativ, prospectiv și adaptabilă la diverse tipuri de situații de viață [2, p. 313]. *Educația ecologică, educația pentru comunicare și pentru mass-media, educația economică,*

educația pentru sănătate, educația pentru timpul liber, educația pentru schimbare și dezvoltare sau educația nutrițională sunt doar câteva exemple care „au un obiectiv general comun - formarea-dezvoltarea civică a personalității în contextul unor noi valori culturale, economice, politice, comunitare care anticipează *educația de calitate* în societatea bazată pe cunoaștere.” [7, pp. 28-29]. În viitor, educația trebuie să își îmbogățească conținuturile și să cunoască multiple valențe culturale, ținând cont de complexitatea mediului social.

Apariția noilor educații implică restructurarea procesului instructiv-educativ deoarece, în demersul de a pregăti elevii pentru a face față provocărilor societății viitorului, conținuturile specifice noilor educații trebuie să fie abordate inter- și transdisciplinara sau pot fi complet diferite de cele cuprinse în disciplinele clasice. „Unele dintre ele și-ar putea găsi locul în cuprinsul actualelor discipline, altfel reprezintă însă probleme complexe ce și-ar putea găsi rezolvarea educativă într-un context inter sau meta-disciplinar.” [1, p. 68].

Educația interculturală își găsește locul în galeria noilor educații deoarece vizează atingerea finalităților educației pentru diversitate, urmărind să asigure o interacțiune pozitivă a culturilor și o comunicare interculturală eficientă. Educația interculturală este subordonată și conceptului de educație globală, focalizându-se pe problematica complexă a lumii contemporane, care este caracterizată prin evoluții imprevizibile și diversitate. Educația globală se fundamentează pe nevoia de dezvoltare a unei atitudini pozitive a tinerilor față de fenomenul globalizării, necesitând o abordare pedagogică interdisciplinară, transdisciplinară și integrată a conținuturilor învățării, din perspectiva unei multitudini de obiecte de studiu [19]. Modelele educaționale interculturale presupun dialogul și interacțiunea diverselor culturi, ceea ce în final va duce la interconectarea și interinfluențarea acestora.

„Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și experimenta alteritatea.” [11, p. 31]. Contactul cu alteritatea culturală presupune expune formabilul la noi moduri de gândire și la puncte de vedere diferite. În cadru educațional, alteritatea este necesară pentru înțelegerea diversității culturale, pentru asigurarea accesului egal la educație și pentru facilitarea integrării sociale a tuturor persoanelor, indiferent de cultura căreia îi aparțin. Alt obiectiv al educației interculturale constă în cunoașterea propriei persoane deoarece „în căutarea celui alt, ne descoperim pe noi înșine” [Ibidem].

Elemente ale educației interculturale pot fi regăsite în *educația pentru pace* (promovarea respectului față de valorile culturale și a deschiderii către diversitatea culturală, cultivarea toleranței și a capacității de a accepta perspective diferite, precum și dezvoltarea gândirii critice și autocritice), dar și în *educația pentru participare și democrație* (promovarea acceptării și a solidarității) [10, pp. 33-34].

La nivel teoretic, Sorin Cristea plasează educația interculturală „la intersecția dintre valorile generale și specifice, științifice și estetice, tehnologice și morale, politice și religioase, intelectuale și psihofizice” [8, p. 101], iar nivel practic, „la intersecția dintre conținuturile culturii universale și naționale și experiențele socioculturale ale fiecărei comunități” [Ibidem]. În societatea cunoașterii, se pune tot mai mult accent pe „intangibilele capacități umane, flexibilitatea organizațională, procesele implicate în

afaceri, relațiile cu clienții, identitatea de brand, rețelele sociale, know-how-ul tehnologic, estetica produsului și valoarea serviciilor” [17, p. 284].

La nivel praxiologic, educația interculturală este o mare provocare. „Marea dilemă în realizarea practică a educației interculturale, în spațiul educațional românesc (dar și oriunde în lume), este aceea a imposibilității de a împrumuta modele” [5, p. 125]. Această dificultate provine din caracterul unic al fiecărei națiuni, ceea ce subliniază necesitatea dezvoltării unor abordări contextuale proprii, adaptate pluralismului cultural specific fiecărei societăți. În spațiul educațional este necesară elaborarea de strategii pedagogice adaptate contextului local, care să dezvoltate competențele interculturale ale elevilor prin practici educaționale contextualizate.

Educația interculturală are două obiective majore: „păstrarea și apărarea diversității culturale a populației școlare” [10, p. 46] (prin familiarizarea elevului atât cu propria cultură, cât și cu heterogenitatea rezultată din coexistența mai multor grupuri culturale) și „prezervarea unității școlii” (prin evidențierea tuturor culturilor specifice respectivului mediu școlar și promovarea interacțiunii culturale) [Idem, p. 284].

Competențele interculturale sunt prerogativa educației interculturale, care vizează pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și experimenta alteritatea (asigurând astfel interacțiunea pozitivă a culturilor și o comunicare interculturală eficientă, cu efecte modelatoare bidirecționale) și implică procese conștiente de semnificare și resemnificare axiologică precum și o puternică dimensiune volițională. Aceste competențe sunt din ce în ce mai necesare într-o societate dinamică, caracterizată prin evoluții impredictibile și diversitate, aflată în schimbare continuă și având multiple inferențe culturale. În contextul actual al globalizării, formarea competenței interculturale devine un factor esențial al reușitei pe piața muncii și integrării în societatea viitorului. Competențele interculturale devin tot mai necesare într-o societate dinamică, în schimbare continuă și cu multiple inferențe culturale.

Strategia UNESCO pe termen mediu 2022-2029 cuprinde patru obiective strategice, interconectate și transversale, menite să ofere un răspuns integrat la problemele complexe ale lumii contemporane. Aceste obiective abordează probleme complexe precum: educația, reducerea inechităților, provocările erei digitale, protecția mediului, societățile sustenabile sau promovarea tehnologiilor. Din perspectiva educației interculturale, este relevant obiectivul strategic nr. 3, care face referire la „construirea unor societăți incluzive, juste și pașnice prin promovarea libertății de exprimare, a diversității culturale, a educației pentru cetățenia globală și prin protejarea patrimoniului.” [21, p. 27]. La baza acestui obiectiv strategic stă nevoia de a dezvolta coeziunea socială și dialogul intercultural, pe fondul transformărilor sociale care au interconectat societățile, dar, în egală măsură, au dus la fracturi între societăți. UNESCO promovează dialogul intercultural, ca metodă de combatere a dezinformării și de a pune capăt extremismului și radicalizării.

UNESCO a elaborat linii directoare privind educația interculturală, care sunt sintetizate în trei principii, după cum urmează [20, p. 32]:

- *Principiul I:* Educația interculturală respectă identitatea culturală a elevilor prin furnizarea de educație de calitate, adecvată și receptivă din punct de vedere cultural pentru toți;

- *Principiul al II-lea:* Educația interculturală oferă fiecărui elev cunoștințele, atitudinile și abilitățile culturale necesare pentru participarea activă și deplină în societate;
- *Principiul al III-lea:* Educația interculturală oferă tuturor elevilor cunoștințele, atitudinile și abilitățile culturale care le permit să contribuie la respectul, înțelegerea și solidaritatea între indivizi, grupuri și națiuni etnice, sociale, culturale și religioase.

Principiile sunt însoțite de recomandări privind curriculumul, materialele și metodele didactice. Aceste principii evidențiază importanța implementării activităților cu specific cultural în toate sistemele naționale de educație, utilizarea metodelor activ-participative și a învățării contextuale, precum și adaptarea metodelor de predare la cerințele vieții de zi-cu-zi a fiecărui elev.

În vederea implementării principiilor educației interculturale, profesorii trebuie să renunțe la rolul de transmițător de informații și să îndrume elevii spre autodezvoltare și susținerea de interacțiuni. De asemenea, este necesar ca profesorii să își aprofundeze competențele de pedagogie generală.

Competențele necesare cadrelor didactice se bazează pe următoarele dimensiuni:

- *sensibilitate* față de aspectele interculturale și dezvoltarea empatiei;
- *dezvoltarea înțelegerii și a cunoștințelor* referitoare la educația interculturală;
- *eficacitate, eficiență și corectitudine* atunci când acționează în medii interculturale;
- *dezvoltarea unor practici societale* pentru ca profesorii să fie mai proactivi și să realizeze tranziția de la practicile individuale la acțiunile care modelează practicile societale.

Se urmărește progresia de la nivelul emoțional la cel cognitiv, urmat de nivelul acțional și colaborativ. Astfel, se completează triada cunoștințe-abilități-atitudini [16, pp. 43-44].

În completarea acestor competențe, se poate menționa structura mentală (concepția despre învățare) nr. 7 dezvoltată de John Hattie, conform căreia profesorii și liderii au datoria de a dezvolta relații pozitive în sălile de clasă și în cancelarii [15, p. 338]. Conform acestui concept, cadrele didactice trebuie să dezvolte în sala de clasă un climat empatic și de încredere, în care greșelile sunt văzute ca oportunități și conduc la creștere.

Institutul Intercultural Timișoara exemplifică modul de implementarea a unor lecții de educație interculturală, în conformitate cu cerințele europene în domeniu, realizând un îndreptar al activităților didactice, care:

- nu sunt anoste, ci sunt atractive pentru elevi, le stimulează curiozitatea, îi implică activ și sunt percepute ca fiind utile și relevante;
- nu abordează concepte greu de înțeles și fără sens pentru elevi, nu sunt centrate pe învățarea, memorarea și reproducerea unor definiții ale unor concepte abstracte. În schimb, au ca punct de plecare diverse situații, experiențe și aspecte ale realității sociale cotidiene;
- nu oferă discursuri moralizatoare, ci oferă elevilor ocazia de a realiza singuri consecințele anumitor percepții, atitudini sau comportamente și necesitatea unei abordări pozitive față de diversitatea culturală. Reflecțiile la finalul fiecărei activități de învățare, dar și modelul pe care îl oferă profesorul prin propriile atitudini și

comportamente, reprezintă modalități eficiente de promovare a asumării valorilor și dezvoltare a atitudinilor dezirabile;

- nu promovează, chiar involuntar, stereotipuri sau prejudecăți, ci ajută elevii să devină conștienți de cazurile în care sunt influențați de stereotipuri și prejudecăți și să evite aceste situații;
- nu promovează o perspectivă etnocentrică sau eurocentrică prin considerarea propriilor referințe culturale ca superioare sau „normale” sau prin considerarea anumitor probleme globale exclusiv din perspectivă europeană;
- nu facilitează categorisirea persoanelor, țărilor sau grupurilor culturale în bune sau mai puțin bune, valoroase sau mai puțin valoroase. În schimb, încurajează înțelegerea critică a diversității culturale, care se poate realiza prin *prezentarea de aspecte pozitive și valoroase* asociate fiecărui grup cultural și prin *reflecția critică* asupra: aspectelor problematice din realitatea cotidiană, relațiilor de putere din cadrul societății actuale și impactul negativ pe care acestea îl pot avea asupra grupurilor minoritare;
- nu pun elevii în situații nefavorabile legate de apartenența culturală, religioasă sau etnică a familiei lor, ci respectă dreptul la afirmarea propriei apartenențe culturale, precum și dreptul de a nu se prezenta într-un anumit context ca membru al unui anumit grup cultural. Profesorul are menirea să creeze un mediu educațional sigur și educogen, care oferă elevilor spațiu să-și afirme apartenența etnică sau culturală conform propriei opțiuni [14, pp. 4-5].

Olga Duhlicher face o distincție între competența de educație interculturală, care se manifestă la nivelul cadrului didactic și competența interculturală, care este necesar a fi formată la nivelul elevilor. Cadrul didactic își activează resursele cognitive și psiho-sociale „în vederea activării și modelării unei flexibilități și creativități interrelaționale la elevi”, favorizând astfel acceptarea alterității și apariția unei gândiri universale și interculturale [12, p. 26]. În formarea competenței interculturale a elevilor, cadrul didactic reprezintă o sursă de inspirație și un model de urmat. Cadrul didactic este chemat să adopte abordarea interculturală în cadrul procesului instructiv-educativ și, astfel, acționeze ca un agent al schimbării la nivel social. Pentru îndeplinirea acestor deziderate, sunt necesare următoarele comportamente:

- recunoaște și valorizează diversitatea elevilor;
- acordă importanță sporită egalității și corectitudinii sociale;
- caută un echilibru între provocările academice, procedurale și socio-afective;
- încurajează autonomia și gândirea critică a elevilor;
- încurajează elevii să se implice activ în propriul proces de învățare; stimulează relații strânse cu familiile elevilor [18, p. 180].

Competențele interculturale ale cadrului didactic pot fi descrise din perspectiva *competențelor sociale și a comportamentelor individuale*:

- *Competențe sociale* se manifestă prin: caracteristici și abilități individuale capabile să producă comportamente dezirabile pentru conviețuirea într-o lume a pluralismului cultural; capacități și abilități specifice care vizează: comunicarea, cooperarea, empatia, solitudinea, sprijinul pentru aproapele, atitudinea pozitivă față de sine și față de ceilalți, recunoașterea valorii individuale, imaginea de sine

pozitivă; inteligență socială; abilitatea de învățare continuă, competența de a învăța să trăiești alături de ceilalți; comunicare eficientă în orice situație care implică interacțiuni cu membrii unei culturi diferite; comportamente de interdependență, schimb, reciprocitate, identificare a soluțiilor și formelor de dialog;

- *Comportamentele individuale* se axează pe următoarele componente: conștientizarea diferențelor culturale; empatie; extinderea experienței personale; respect pentru diversitate; a învăța să trăiești într-un spațiu al diversității; conștientizarea propriilor rădăcini culturale și dezvoltarea stimei de sine; capacitatea de a înțelege propria cultură și alte culturi; interacțiunea cu diferite culturi în condiții egale, acceptând pe deplin diferențele culturale; participarea la viața socială și culturală; abilitatea de a colecta informații și de a face față situațiilor necunoscute; conștientizarea condițiilor sociale și politice, precum și a problemelor care generează conflicte [3, pp. 90-91].

Conform raportului de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară „Împreună”, cele două axe pe care se bazează conținuturile și procesele pedagogice proprii educației interculturale sunt *respectul diversității* și *echitatea*. *Respectul diversității* devine o necesitate deoarece realitatea socială este compusă din elemente diverse, îndeosebi prin prisma societății globalizate, iar cadrul didactic are datoria de a sensibiliza elevii cu privire la societatea pluralistă contemporană.

Echitatea presupune acceptarea faptului că alte puncte de vedere pot fi la fel de valabile ca și propria perspectivă, iar actul educațional are menirea de a dirija gândirea elevilor spre relativizarea propriilor puncte de vedere, în special a celor radicale. Abordarea în profunzime a tematicii diversității, a dialogului intercultural și a principiilor interculturalității trebuie să depășească stadiul de transfer al unor informații de tip „turistic” sau „de spectacol”, care presupun date referitoare la geografie, tradiții culinare, portul popular sau folclorul specific etniilor care, de multe ori, sunt anacronice și în dezacord cu realitatea curentă. În schimb, pentru înțelegerea alterității culturale sunt necesare *empatia, conștientizarea parcursului istoric și cultural, dar și a trăirilor celuilalt* [13, pp. 14-15]. Același raport detaliază o serie de limite ale educației interculturale în România. Acestea fac referire la contextul actual în care curriculumul național cunoaște o abordare monoculturală și o perspectivă unilaterală asupra istoriei și culturii majoritare, iar referințele la minoritățile culturale, etnice și religioase sunt rare. În plus, limitarea educației interculturale la statutul de materie opțională riscă să o transforme într-o disciplină de studiu superficială și marginală. În plus, interculturalitatea se rezumă la abordări „culturaliste folclorizante”, care simplifică realitatea complexă și o reduce la nivelul spectacolelor folclorice, care sunt prea puțin productive din perspectiva asigurării unui dialog intercultural veritabil [13, pp. 26-28].

În concluzie, educația interculturală, ca parte a noilor educații, constituie un pilon fundamental al procesului de formare, întrucât promovează deschiderea spre diversitate, respectul pentru alteritate și adaptarea la provocările societății globalizate. În acest context, dezvoltarea competenței interculturale devine indispensabilă, întrucât dezvoltă în rândul elevilor cunoștințe, abilități și atitudini care facilitează comunicarea și cooperarea eficientă între persoane provenind din medii culturale diferite.

Referințe bibliografice:

1. ANTONESEI, Liviu. *Paideia – fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996. 124 p. ISBN 973-9248-08-X.
2. BOCOȘ, M.-D.; R. RĂDUȚ-TACIU; C. STAN și O. CHIȘ. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești: Cartea Românească Educațional, 2018. 400 p. ISBN 978-606-94524-9-3.
3. CACE, Corina. (coord.) *Design Intercultural Education at Community Level*. București: ASE, 2007. 200 p. ISBN 978-973-594-948-8.
4. CIOLAN, Laura Elena; Anca PETRESCU și Cristian BUCUR. Noile educații. In: Ion-Ovidiu PÂNIȘOARĂ și Sorin CRISTEA. *Manual de pedagogie pentru profesori*. Iași: Polirom, 2024. 491 p. ISBN 978-630-344-034-7.
5. COZMA, Teodor și Elena SEGHEDEIN. „Concepte de împrumut” în educația interculturală. In: Teodor COZMA (coord.) *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Polirom, 2001. 216 p. ISBN 973-683-799-8.
6. COZMA, Teodor. Educația și provocările lumii contemporane. In: Constantin CUCOȘ (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 2005. 320 p. ISBN 973-683-213-9.
7. CRISTEA, Sorin. *Conținuturile și formele generale ale educației*. Vol. 4. București: Didactica Publishing House, 2017. 186 p. ISBN 978-606-683-444-5.
8. CRISTEA, Sorin. Educația interculturală. *Didactica Pro...* 2003, nr. 4-5 (20-21).
9. CUCOȘ, Constantin. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 288 p. ISBN 973-683-445-X.
10. CUCOȘ, Constantin și Teodor COZMA. Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicei educației contemporane. In: Teodor COZMA (coord.). *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Polirom, 2001. 216 p. ISBN 973-683-799-8.
11. CUCOȘ, Constantin. Pluralismul valoric și exigențele educației interculturale. *Didactica Pro...* 2003, nr. 4-5 (20-21).
12. DUHLICHER, Olga și Otilia DANDARA. Competența de educație interculturală, dimensiune a comportamentului profesional al profesorului. *Didactica Pro...* 2008, nr. 2(48), pp. 25-27. ISSN 1810-6455.
13. *Educația interculturală: de la teorie la practică – implementarea educației interculturale în școlile multietnice din România*. Raport de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitare „Împreună”, 2010. Disponibil: https://www.academia.edu/23176823/Educa%C5%A3ia_intercultural%C4%83_de_la_teorie_la_practic%C4%83 [accesat 2025-09-23].
14. *Ghid de Educație Interculturală*. Timișoara: Institutul Intercultural Timișoara, 2019. 40 p. ISBN 978-606-8311-16-6.
15. HATTIE, John. *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. București: Trei, 2014. 408 p. ISBN 978-606-719-058-8.
16. HUBER, J. (coord.). *Intercultural competence for all – preparation for living in a heterogenous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012. 121 p. ISBN 978-92-871-7356-0.
17. KALANTZIS, Mary; Bill COPE și Eugenia ARVNITIS. Towards a Teaching Ecology for Diversity. In: *InterNetwork Malta: Conference Proceedings*, Malta, September 16-18, 2010. Malta, pp. 283-304. ISBN-13 978-84-614-2326-2.
18. SUAREZ, Claudia. Cases Study: Cultural Diversity and School Improvement. In: *InterNetwork Malta: Conference Proceedings*, Malta, September 16-18, 2010. Malta, pp.51-60. ISBN-13 978-84-614-2326-2.
19. UNESCO. *Building Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing, 2002. Disponibil: <https://www.unesco.org/en/communication-information> [accesat 2025-09-25].
20. UNESCO. *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO Publishing, 2006. 46 p. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> [accesat 2025-09-24].
21. UNESCO. *Medium-term strategy 2022-2029*. Paris: UNESCO Publishing, 2022, 52 p. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378083> [accesat 2025-09-25].

FROM DEFINING THE NOTION OF COMPETENCE TO COMMUNICATIVE ABILITIES
AND DISTANCE LEARNING IN THE 21ST CENTURY

**Ionuț AVRAM, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesor de limba și literatura engleză,
Colegiul Național „Costache Negri”, Târgu Ocna, județul Bacău, România
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4003-2205>**

Abstract: *In the context of accelerated digitalization and globalization, communicative competence has become a fundamental prerequisite for personal, educational, and professional success. This research aims to analyze the multidimensional nature of communicative competence and its role in contemporary society, with a focus on its relevance in technology-mediated learning environments. Building on the theoretical model proposed by Canale and Swain (1980), and supported by studies such as those of Cucoș (2014), Mândruț (2012), and Illiciev (2020), the paper explores the integration of linguistic, socio-cultural, and strategic components necessary for effective communication. The research adopts a conceptual and theoretical approach, synthesizing key perspectives from the literature to examine how communicative competence functions across educational and digital contexts. The results highlight that beyond grammatical knowledge, successful communication requires adaptability, cultural awareness, and interactional strategies – skills increasingly critical in distance education. The findings underscore the importance of incorporating communicative competence development into curricula and teacher training programs. This study provides valuable insights for educators, researchers, and administrators by emphasizing the need to align communication education with the demands of a society based on IT skills. Its contribution lies in redefining communicative competence as a central educational priority in the era of digital transformation.*

Keywords: *competence, remote, learning, teaching, interaction.*

Introduction. This article examines the value of communication competence in the 21st century society, a constant changing society based on online interaction and distance learning.

The article adopts predominantly a pedagogical perspective, complemented by psychological and philosophical incursions. The analysis is centered on communicative competence as an essential object of educational training, highlighting how it should be developed in technologically mediated learning contexts, with a focus on distance learning. The references to authors such as Constantin Cucoș [9, 10], Mândruț [16], Harmer and Scrivener reinforce the pedagogical dimension, emphasizing the curriculum, teacher training and the adaptation of teaching methods to the digital environment. The psychological (motivation, cognitive stages, need for competence) and philosophical (ethical and ontological view of competence) dimensions are integrated to underpin the complexity of the concept, but are subsumed under the educational objective.

Methodology. This article falls under the category of theoretical-conceptual research, which involves analysing specialized literature. The main method used is document analysis, which entails identifying, contrasting, and integrating theoretical perspectives on communication skills and their applicability to distance learning.

The article implies a brief review of definitions and conceptual models (Canale & Swain [6], Cucoș [9, 10], Barbaroș [3]), investigation of multifaceted competence

(linguistic, sociocultural), combining perspectives from mainly pedagogy and a short focus on psychology, and philosophy to comprehend competency holistically, application of theoretical conclusions in the context of digital education.

This approach enables the formulation of certain pertinent conclusions for educational politics, the training of teaching staff, and curriculum development in an accelerated digitalization setting.

Working hypothesis and research questions. In the context of technology-mediated education, the development of communication competence contributes significantly to the effectiveness of distance learning and needs to be rethought as a central educational priority.

The questions that stand at the basis of this brief research, that provide a clear structure of the article and even further studies are:

- How is communication competence defined in the scientific literature and what dimensions compose it?
- What are the particularities of communication competence development in digital educational environments?
- How does distance education and smart devices influence the development of communication competence among high school students and teachers?

Defining concepts. According to the Romanian language dictionary, the word *competence* has various meanings. This concept refers either to the ability of „someone to give an opinion on a matter on the basis of a profound knowledge of the matter in question" or to „the implicit linguistic knowledge internalized by the speakers of a language"¹.

Claudia Barbaroș presents different theoretical perspectives on the term competence. In her article „Abordări teoretice privind definirea conceptului de competență" she mentions that in the Republic of Moldova the concept of „competence" has been used since 1996, with the reform of pre-university education, which implied the development of the National Curriculum at the level of knowledge, skills/competences and attitudes. The term „competency" came into use very soon, taking the first place in all the activities of designing and realizing the educational process, which had as its final goal an assessment of the type: *competency exam*.

Constantin Cucoș (2014) presents *competence* as „structured sets of knowledge and skills acquired through learning". Philosophers like Aristotle contributed to the definition of this concept in terms of virtue, where competence is connected to moral excellence and the growth of ethical character, whereas Kant studied it in terms of rational autonomy, where a competent person is able to judge and act according to moral reason. Philosophers have investigated competence as a personal as well as a functional quality. Therefore, philosophical competence could be defined as the ability to apply judgment in a thoughtful, polite and helpful way towards others and the environment. It implies the harmonious integration of knowledge, reason and ethics. From a metaphysical perspective, competence is an expression of human potential and the harmony and order of knowledge, will and action. Competence, from a metaphysical point of view, implies an

¹ <https://dexonline.ro/definitie/competenta>

harmony between action, will followed by the ability to know. The concept *competence* is deep and rich enough in meanings to be considered central to human functioning [25].

From a psychological point of view, the need for competence, which has been identified in studies as early as 1963 (White), is one of the important needs of contemporary man. Two psychologists, David C. McClelland and Robert White, introduced the idea of competence into the literature on human resource development. Jean Piaget identifies that individuals go through different stages of cognitive development, from factual to abstract thinking, and all these stages influence the individual's competence. In other words, an individual's competence can take different forms, which are influenced by their age. Competence is closely related to the ability to comprehend information in different aspects, be it in verbal or written, personal or academic/school variants. In the same article mentioned above, Claudia Barbaroș invokes the voice of the scholar I. Achiri, who proposes the following definition for the concept under discussion: „Scholastic competence is an integrated system of knowledge, skills, attitudes and values, acquired, formed and developed through learning, the mobilization of which enables the identification and resolution of different problems in various contexts and situations” [16, p. 15].

Sorin Cristea² describes pedagogical competence as the psychological dimension of educational objectives that define a set of cognitive, affective, action (psychomotor) capabilities, engaged in the achievement of concrete, observable, punctual performance, in a behavioral sense.

Going further with the discussion about the topicality and importance of the topic as well as related work, Romanian scholars such as Constantin Cucos or Mielu Zlate and Western scholars such as Jeremy Harmer or Jim Scrivener evaluated communication competence in students of different ages.

Concept, terms and problem statement. Before going further to the presentation of objective, factual cases, it is important to clarify, define the concept of *public communication competence* as well as the broad term of communication, from a general and educational perspective.

Brian H. Spitzberg in „Intercultural Communication: A Reader” (2012) defines communication competence as being „...the extent to which persons achieve desired outcomes through communication acceptable to a situation”³. The set of skills, attitudes and knowledge needed to communicate effectively with a given audience in a public setting is known as public communication competence. In addition to interacting effectively with the public, taking into account the cultural, social and technological dimensions of communication, it involves the ability to organize and communicate relevant information.

The concept of communication can be treated both from a general and educational perspective. Verderber, Sellnow & Verderber (2017) stated that „communication is the process through which we express, interpret, and coordinate messages with others.”⁴

² CRISTEA, Sorin. Conceptul pedagogic de competență, în cadrul rubricii Dicționar. *Didactica Pro...* 2011, nr. 1(65), pp. 54-56.

³ SAMOVAR, L.A. & R.E. PORTER. *Intercultural communication: A reader* (13th ed.), 2012, p. 424.

⁴ VERDERBER, Kathleen S.; Deanna D. SELLNOW & Rudolph F. VERDERBER. *Communicate!* (15th ed.). Boston, MA: Cengage Learning, 2017, p. 5.

From an educational point of view, the concept of educational communication can be defined as „the complex, goal-oriented interaction process between teacher and learner(s) aimed at transmitting knowledge, cultural values, and skills. It is characterized by role asymmetry, constant feedback, and adaptation to individual and situational needs.”⁵ Educational communication involves not just cognitive elements but also aspects related to the emotional and relational status of the teacher and the student. For this reason, it is important to mention some differences in terms of purpose, environment, participants, language between general and educational communication.

In what concerns general communication, the main purpose of the participants is to socialize whereas, in the case of educational communication, the main purpose of the participants is to teach, learn, form and develop new competences. When it comes to the environment, the setting in which the act of communication is taking place, general communication can take place everywhere, both in a formal and less formal setting whereas the educational communication process can take place in a formal environment such as a school, university, work.

The role of the participants in general communication can be equal. However, in the case of educational communication, the participants can have different roles such as teacher – student. Last but not least, when it comes to the language that the participants use in general communication, in most cases the word that characterizes this style is characterized in terms of flexibility, informal and colloquial.

Based on these aspects, there are various reasons why the communication activity, whether written or presented orally, is practiced during a language lesson with high school students in an educational environment. The reasons could be related to the fact of „understanding the main idea of a text, identifying specific information in a text, deducing an inference based on what is known from a text”⁶. The same thing can be applied to an activity which uses mostly recording, listening materials. As for the approach of communication activity in a language and literature lesson, it is well known that a teacher has to conduct the activity in a different way with pupils of lower school age (5-12 years) than with teenagers and adults. Young school-age pupils perceive the world differently, „they understand what is visible, concrete and tangible and for this reason they need activities that capture their attention and interest directly”⁷. At this stage, communication activities and activities for acquiring new knowledge should not be based on grammatical notions or abstract information, as this will create disinterest and frustration for the young learners. Therefore, according to their level of understanding, after progressive work, students of different ages will manifest different communication abilities, competences. Therefore, the act of communication is an act of competence?

Teenagers act differently when it comes to language lessons and especially learning new things. Traditional teaching methods which focus on understanding grammar rules, memorization, translation, dictation are no longer appealing to teenagers and for this reason teachers need to find ways to encourage the development of public

⁵ STEPANENKO, N. *Management of pedagogical communication: Theoretical and applied aspects*, 2024, pp. 79-80.

⁶ VIZENTAL, A. *Metodica Predarii Limbii Engleze*. Iași: Polirom, 2014, p. 158.

⁷ Idem, p. 121

communication competence through cooperation, group work, pair work and especially distance learning methods.

Competence and distance education. Going along the same axis of analyzing communication competence, the aspect of distance education must be mentioned. Constatin Cuciș mentions the fact that the aspect of open distance education has already been invoked in the first instance by different, less authorized voices in the field of „bridge and road engineering, economics, physical education” (Pedagogy, 2014) and pedagogues, authorized voices have not shown the expected interest in this very topical aspect of education. Psychologically, distance frightens and fascinates. Distance implies repulsion and at the same time a desire to achieve new goals. Distance education implies autonomy. The distance learner must be sufficiently conscious, sufficiently mature, to follow such a form of study. High school or middle school cannot be done at a distance [10, p. 208]. Scientists predict that distance education will soon occupy a significant position in the market of educational services, largely due to the nation's territorial characteristics, the growing demand for high-quality education in certain fields, as well as annual training and requalification [13, p. 2].

Through the planning, advising and guidance process of a group of experts within an educational institution, open distance learning allows students to learn without the direct supervision of a teacher.

Distance learning has several features such as flexible study plans, access to knowledge presented in an attractive way. The following arguments can be used to support distance learning such as the need to update new skills for one's working life in the 21st century, the need to save time and money, the rapid progress and evolution of learning in today's technological age.

Open distance learning is an informational rather than a training tool. Therefore, this organizational framework has limitations in terms of teaching specific behaviors, useful skills and spiritual practices.

According to Maxim Illiciev⁸ in order to increase the effectiveness of distance learning, psychologists should be consulted at every stage of the course by authors, developers, instructors and facilitators. The educational institution should employ professional psychologists with the necessary skills to operate in the new information and communication technologies and to carry out their functional activities in a new learning environment. Establishing a positive psychological environment for distance learning is the main objective of educational and psychological assistance for students. Another equally important objective is to help students create a personalized educational pathway that emphasizes the successful integration of knowledge acquired at a distance. Throughout the learning process, students need psychological and pedagogical support to develop the necessary personal attributes. Psycho-diagnostic techniques should be used when admitting candidates to a university to diagnose their professional orientation, as this is one of the most important requirements for successful distance learning. According to Illiciev, the knowledge acquired or to be acquired at a distance should be created according to their need, professional orientation.

⁸ ILICIEV, M. Evaluarea psihologică a eficacității învățământului la distanță. *Buletinul Științific al Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul*. 2020, nr. 1(11).

Despite all of these benefits, Distance Learning (DL) has its own disadvantages. According to Bijeesh (2017), the likelihood of being upset and forgetting due dates is higher when there are no faculty members available for in-person interactions and no class members available to assist with ongoing reminders regarding unfinished tasks. Distance Learning (DL) can be extremely valuable in terms of developing certain competences such as communicative competence but can also provide risks related to negative aspects in different daily situations.

Based on all these aspects, after presenting some clear examples of general as well as educational communication and understanding these elements in the context of distance learning, we could go back to the questions that stand at the basis of this brief research, try to provide an answer and find out whether or not distance education influence the development of communication competence.

Solution Approach and analysis of the results. In the context of general as well as educational communication, in order to find out if distance education has an influence in the development of communication competence, it is important to apply a set of steps, a specific technique in order to get specific results, data which could later be analysed and interpreted.

An extremely useful technique which could provide answers to the questions of this research could be the observational technique, also known as observational research.

Research scenario based on observation.

Title: The Influence of Distance Education on the Development of Communication Competence in High School Students.

Description of the context: A group of 28 students, aged 15-16 from a high school in Târgu Ocna, Romania participated in a learning activity designed to develop and assess their communication competence.

Task: The children were organized in groups of 4 students. A total of 7 groups were formed. The children were asked to participate in a role play that involved acting out real-life scenarios that illustrate general communication (casual, informal, daily conversation) and educational communication (formal, teacher-student conversation). The students were asked to use in their conversation different IT devices (phones, smart watches, computers) during their general and educational conversation. The students were allowed 10 minutes to prepare their speeches. The results of the research were analyzed and structured by using a 1-5 (1=poor; 2 = fair, with limited effort; 3=moderate, medium effort; 4=good, clear effort; 5=excellent, obvious performance) scale observation grid and a line chart.

Research objectives:

- to observe how students behave and participate in role-playing exercises involving general and educational communication;
- to evaluate which form of communication students feel most comfortable and skilled in;
- to determine whether digital and distant learning devices have an influence in the development of communication skills.

Method: Observational technique; observation grid, line chart.

Presentation of the speeches of each group:

Group 1: Planning a trip outside the city

General Communication. Students casually discuss where they'd like to go on a school trip.

- Darius (Student 1): „Hey, do you wanna go in Predeal? I've heard the restaurants and landscapes are amazing!";
- Teo (Student 2): „Yeah! Let me know when so we meet up!".

Both students pretended to talk on Messenger. Darius (Student 1), opened the application on the school laptop and wrote this message on the laptop. All the other students could see the text on the video projector. Teo (Student 2), sent Darius a message from her phone.

Educational Communication. One student plays the role of teacher and the others are students presenting facts about the city of Predeal.

- Alexandra (Teacher): „Good morning, everyone. Today we're learning about Romanian tourist destinations. Group 2, you may begin your presentation about Predeal.";
- George (Student 1): „Thank you, Ms. Alexandra. We'll start with the geographic location. Predeal is a mountain resort town in Braşov County, located in the Prahova Valley, close to Bucegi mountains.";
- Tony (Student 2): „Due to this fact, it has a cool climate and is popular for winter sports like skiing and snowboarding.";
- Crina (Student 3): „In addition to skiing, Predeal is also visited in summer for hiking and mountain biking. There are several trails leading to beautiful viewpoints in the Bucegi Mountains."

Group 2: Solving a Mathematics Problem

General Communication. Casual talk about a Mathematics assignment. The students pretend that they are chatting live on Whatsapp, using their phones.

- Darius (student 1): „Sorry, I really don't get it. Do you guys know what that formula means?";
- Marina (student 2): „I don't have any clue! Let's ask Andreea.";
- Andreea (student 3): „Beats me! This is too much! Let's call the teacher".

Educational Communication. Using a PowerPoint presentation to present an explanation of the solution.

- Teacher Rareş (student 4): „Dear students, please pay attention. Andreea, Darius are you paying attention? If we apply this theory we will get this result!".

Group 3: Talking with your friends about weekend activities versus giving a speech in front of the class

General Communication:

- Ema (student 1): „Hey, Mihaela! What's up? How was your weekend?";
- Mihaela (student 2): „Cool! I played Minecraft all Saturday night. I am almost blind!".

Educational Communication. Delivering a short presentation about healthy digital habits.

- Teodosia (student 3): „Studies show that screen time should not exceed two hours per day for high school as well as secondary school students. We created this graphic using Excel.";

- Iulian (student 4): „Teodosia, excuse me! What happens if we spend too much time in front of the screen?“;
- Teodosia (student 3): „You are likely to develop anxiety and attention span issues.“.

Group 4: Preparing for a debate on the following topic: technology improves education

General Communication:

- Karina (student 1): „Hi, guys! I hope that you'll all get my point and admit that computers help us a lot when it comes to learning and doing different assignments. Giulia, what do you think?“;
- Giulia (student 2): „Yeah, I think you're right. Smartphones and computers help us a lot. However, everything has a price. The more we use computers in education, the less we use our imagination, memory, attention.“.

Educational Communication:

- Ștefania (student 3): „Good afternoon, everyone! I hope my point is clear: computers significantly support us in both learning and completing various assignments. Iosua, may I ask for your opinion on this?“;
- Iosua (student 4): „Yes, I believe you are correct. Smartphones and computers are indeed very helpful. However, there is a cost. The more we rely on technology in education, the less we tend to engage our imagination, memory, and attention.“.

Group 5: Writing a story (group work)

General Communication:

- Cătălin (student 1), writing a text on MS Word: „What if fairies turn up to be real? That would be amazing!“;
- Daria (student 2): „Wow! Awsome idea! Let's put this on paper!“.

Educational Communication:

- Ana-Maria (student 3): „Hello, dear students! As you know, a story, a narrative text needs to respect the following basic principle: it needs to have a beginning, a middle and an end.“;
- Iulia (student 4): „I totally agree. According to Cambridge dictionary, a story is a narrative description, either true or imagined of a series of events.“.

Group 6: Peer Evaluation class

General Communication. Students making jokes.

- Alessia (student 1): „You talked so fast!“;
- Crina (student 2): „I felt as I was watching the news!“.

Educational Communication:

- Denis (student 3): „Your topic was well structured and presented!“;
- Daria (student 4): „You could try and summarize the key points in the conclusion section“.

Group 7: Organizing a Graduation ceremony

General Communication:

- Daria (student 1): „Hi, guys! Guess what? We're gonig to have a live band at the ceremony! Let's tell everyone about this!“;
- Sebi (student 2): „Sure! Sounds great! Let's talk to our headteacher!“.

Educational Communication:

- Denisa (student 3): „Please take into account that the event is scheduled for next month, on the 14 of June and the budget is expected to be about 1000 RON.”;
- Roberta (student 4): „Before informing other people about the live concert, we need to make sure that we don't exceed the expected budget.”.

Table 1. Scale Observation Grid

Number of group	Implication	Verbal expression	Digital tool use	Adaptability (General – Educational)	Peer interaction	Average Score
Group 1 (Trip to Predeal)	5	4	5	4	5	4.6
Group 2 (Math Problem)	4	3	5	4	4	4
Group 3 (Weekend activities versus giving a speech in front of the class)	4	4	4	5	4	4.2
Group 4 (Debate on Technology)	5	5	3	5	5	4.6
Group 5 (Writing a Story)	4	4	4	4	5	4.2
Group 6 (Peer Evaluation)	3	4	2	3	4	3.2
Group 7 (Graduation Ceremony)	4	4	3	5	5	4.2

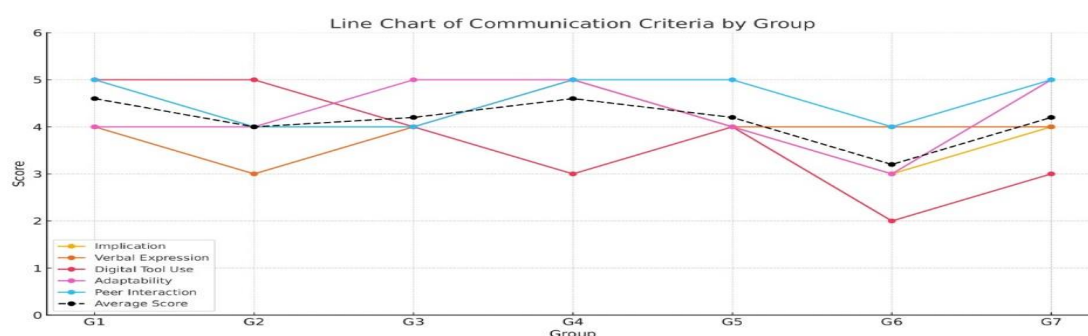


Figure 1. Line Chart of Communication Criteria by Group

Main Observations. Group 1 (*Trip to Predeal*) and group number 4 (*Debate on Technology*) scored the highest average: 4.6 points out of 5 points. All the students from this group communicated in a clear manner and managed to create a convincing discourse from the perspective of verbal expression. All the students from group number 4 managed to adapt the main idea, the topic of the presentation of the general and educational context of the communication process. In terms of peer interaction, all the students from this group demonstrated a respectful, elegant behavior while communicating with their peers.

Group number 6 (*Peer Evaluation*) scored the lowest average: 3.2 points out of 5 points. They did not show a high level of implication. Their answers were short and their transition from an informal to a formal (educational) tone was rather limited.

Most groups demonstrated (with scores between 4 and 5 points) a high level of implication, which suggests that role-play and tasks based on peer-interaction and communication are engaging.

The verbal interaction of all groups was clear and appropriate, in relation to the topic of their presentations. All groups scored 3 points and above.

While Group 1 (*Trip to Predeal*) and Group 2 (*Math Problem*) scored 5 points out of 5 in terms of digital tool use, while group 6 scored only 2 points. This demonstrates that some students do not know how to use IT devices efficiently in role plays, group work, simulations. In terms of adaptability of the message in connection to the topic of their presentations, most groups scored 4 or 5 points, which indicates that the students understood how to adapt their speech according to general and educational contexts.

Last but not least, in terms of peer interaction, most of the groups, except group number 6, demonstrated the ability to cooperate, to show respect and focus on common tasks in a pleasant, enjoyable manner.

Recommendations and Conclusions. In order to make sure that all groups use IT / smart devices effectively, an efficient way would be to organize the activity in the IT classrooms or at home, in front of the computers and allow the students at least 30 minutes to gather materials, enough information and develop their speeches by using the IT devices effectively.

The teacher could provide more support (online or face to face) to all the students or to the ones in need, while supervising them or asking for a constant update of their work before the final presentation of their role plays. In order to develop a role play activity based on general and educational communication, the students need enough time and an appropriate environment to brainstorm ideas and organize their speech on smart devices. To ensure that all students master their smart devices in specific contexts, the teacher needs to expose them to specific contexts as much as possible and allow them to use their smart devices while trying to solve their assignments.

In conclusion, the concept of *competence* can be interpreted from multiple perspectives and can be expressed in a more simple word: *ability*. Competence can be identified in various cases of human existence, even in general or educational communication. We cannot define the concept of competence without thinking or discussing about education. To be competent means to be educated in a particular field. The current century is marked by interactive education and technological devices which make the users, both the students and the teachers, able to make use of remote educational resources and distance learning.

The way a course is designed, the level of involvement of the teacher and the delivery of the course, the technological complexity and efficiency of the platform or online venue where the course is delivered and the influence the platform has on the learners all affect how effective distance or face to face teaching and learning is. Nonetheless, the process of communication and developing communicative competence is in a constant evolution and aspects related to technology and technological devices cannot be neglected when talking about distance learning and education in general.

To sum up, modern technological devices need to work together with traditional (face to face) teaching and learning techniques in order to create a successful educational environment. To be a successful communicator, regardless your role (teacher or learner), means to make use of technology in order to achieve the basic, traditional objective of education, which is to receive and send knowledge through communication.

Bibliographic references:

1. APOSTOLACHE, R. *Competența pedagogică digitală*. Iași: Polirom, 2022.
2. *Antropologie*. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/antropologie> [accesat 2025-09-26].
3. BARBAROȘ, C. *Abordări teoretice privind definirea conceptului de competență*. 2018. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/19-25_2.pdf [accesat 2025-09-26].
4. BROWN, C. *Advantages and disadvantages of distance learning*. 2017.
5. *Cambridge Dictionary*. Disponibil: <https://dictionary.cambridge.org/> [accesat 2025-09-26].
6. CANALE, M. & M. SWAIN. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1. 2003.
7. *Competență*. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/competenta> [accesat 2025-09-26].
8. CRISTEA, S. Conceptul pedagogic de competență, în cadrul rubricii Dicționar. *Didactica Pro. (Revistă de teorie și practică educațională)*. Online. 2011, nr. 1(65), pp. 54-56. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/54_56_Conceptul%20pedagogic%20de%20competenta.pdf [accesat 2025-09-27].
9. CUCOȘ, C. *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Polirom, 2013.
10. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014.
11. GÎNCU, I. Dimensiunea valorică a competenței profesionale. *Didactica Pro...* 2014, nr. 1(83), pp. 19-24.
12. HARTEL, R.W. & E.A. FOEGEDING. Learning: objectives, competencies, or outcomes. *Journal of Food Science Education*. 2004, nr. 3, pp. 69-70.
13. ILICIEV, M. Evaluarea psihologică a eficacității învățământului la distanță. *Buletinul Științific al Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul*. 2020, nr. 1(11).
14. KO, S. & S. ROSSEN. *Teaching online: A practical guide* (3rd ed.). Routledge, 2010.
15. MARIN, M. *Comunități educaționale în contextul digitalizării accelerate*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/13-22_5.pdf [accesat 2025-09-27].
16. MÂNDRUȚ, O.; L. CATANĂ și M. MÂNDRUȚ. *Instruirea centrată pe competențe: Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare*. Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, Centrul de Didactică și Educație Permanentă, 2012.
17. NAGRALE, P. *Advantages and disadvantages of distance education*. 2013.
18. RÎNCĂ, F. *A practical course for English exams*. Bacău: Rovimed Publishers, 2017.
19. SAMOVAR, L.A. & R.E. PORTER. *Intercultural communication: A reader* (13th ed.). Wadsworth Publishing, 2012. Disponibil: https://archive.org/details/interculturalcom0000unse_u4n6/page/n5/mode/2up?utm_source=chatgpt.com [accesat 2025-09-25].
20. SPENCER, L.M. & S.M. SPENCER. *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons, 1993.
21. STEPANENKO, N. *Management of pedagogical communication: Theoretical and applied aspects*. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/373244284_Educational_Communication
22. TRAN, V. și I. STĂNCIUGELU. *Teoria comunicării*. 2003.
23. VERDERBER, Kathleen S.; Deanna D. SELLNOW & Rudolph F. VERDERBER. *Communicate!* (15th ed.). Boston, MA: Cengage Learning, 2017.
24. VIZENTAL, A. *Metodica Predării Limbii Engleze*. Iași: Polirom, 2014.
25. VLAȘIN, I. *Competența*. Ed. Unirea, 2013.

MATEMATICĂ ȘI MAGIE

Simona BUCURENCIU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară de matematică
Liceul Tehnologic „Gheorghe Costin”, Constanța, România

Abstract: *At first glance, mathematics and magic have nothing in common, could be considered quite opposite fields. Mathematics are governed by strict rules, logic and demonstrations, whereas magic is dominated by mystery and illusion. Going beyond appearances, many magic tricks, especially those involving playing cards, are based on solid mathematical principles: modular arithmetic, probability, permutations, and symmetries. This article explores the connections between mathematics and magic, showing how scientific rigor can become artistic spectacle and how illusion can facilitate the understanding of mathematical concepts. Moreover, we accentuate the pedagogical value of mathematics in magic, resulting in enhancing students' interest in studying mathematics and logical reasoning.*

Keywords: *algebra, algorithm, magic, mathematics, trick.*

De-a lungul istoriei, matematica a fost privită nu doar ca o știință a rațiunii și a logicii, ci și ca un domeniu cu un caracter aproape mistic, capabil să dezvăluie ordinea ascunsă a universului. De la geometria sacră a civilizațiilor antice până la algoritmi care guvernează tehnologia contemporană, matematica a avut mereu un rol dual: instrument de cunoaștere exactă și, totodată, sursă de fascinație, miraj și mister. Această dublă ipostază a alimentat, de-a lungul timpului, comparații frecvente între matematică și magie.

Magia, ca practică simbolică și imaginară, caută să ofere o punte între vizibil și invizibil, între concret și transcendent. În mod similar, matematica reușește să descrie fenomene aparent inexplicabile printr-un limbaj abstract, dar riguros, transformând necunoscutul într-un sistem coerent de reguli. Din această perspectivă, ceea ce numim „magia numerelor” sau „farmecul formelor” nu este altceva decât expresia puterii.

Matematica este o știință logică, guvernată de legi universale, o știință a rațiunii. Cei care o studiază pot înțelege regulile și legile după care funcționează universul nostru. De-a lungul istoriei, fiecare civilizație și-a bazat dezvoltarea folosind matematica. De la piramidele egiptenilor, templele romanilor, vasele vikingilor până la algoritmi de programare și inteligența artificială din zilele noastre, toate au la bază noțiuni matematice. Prin produsele acesteia, matematica a fost considerată nu doar o știință exactă, ci și o sursă de mister.

Trucurile „magice” nu sunt doar iluzii vizuale, ci și demonstrații ingenioase de matematică aplicată, pentru a distra auditoriul, de a produce surpriză, suspans și chiar iluzia de imposibil.

Scopul acestui articol este de a explora conexiunile subtile dintre matematică și magie, atât în sens istoric și cultural, cât și prin exemple practice care arată cum structurile matematice pot genera efecte „magice” în iluzionism, artă sau științele naturii.

Trucuri „magice”.

1. *Trucul cu operații matematice.* Permiteți unei persoane din audiență să realizeze calculele pe o foaie sau cu un mini-calculator. Instrucțiunile sunt următoarele:
 - Gândește-te la un număr de două cifre;

- Înmulțește-l cu 2;
- Adună 13;
- Rezultatul înmulțește-l cu 5;
- Scade 15 din ceea ce ai obținut;
- Înmulțește apoi cu 2;
- Scade 100 din rezultat;
- Spune cât ai obținut ca să îți ghicesc numărul!

În timpul în care audiența spune câteva cuvinte magice, trebuie un realizat un calcul mental rapid de împărțire succesivă la 10 și apoi la 2, și astfel se determină numărul x . Acest truc este cunoscut în diverse variante, cu diferite numere și diferite operații, dar cele mai folosite sunt adunarea și înmulțirea. În spatele trucului se află, de fapt, un calcul matematic. În acest caz, dacă notăm numărul necunoscut cu x și urmăm pașii din instrucțiuni obținem următorul calcul:

$$[(2x + 13) \cdot 5 - 15] \cdot 2 - 100$$

al cărui răspuns este $20x$. Se poate observa faptul că trucul funcționează nu doar pentru numere de două cifre, ci pentru orice număr real, dar pentru valori mai mari este mai dificil de efectuat calculul și se estompează efectul magiei.

2. *Trucul mentalistului.* Pregătiți în avans șase bilețele pe care să apară cifrele 1, 2, 4, 5, 7 și 8 pe care le ascundeți într-un buzunar sau într-o pălărie de magician. Permiteți unei persoane din audiență să realizeze calculele pe o foaie sau cu un mini-calculator. Instrucțiunile sunt următoarele:

- Alege o cifră de la 1 la 6;
- Înmulțește-o cu 52;
- Rezultatul înmulțește-l cu 55;
- Mai înmulțește o dată cu 81;
- Ceea ce ai obținut înmulțește cu 222;
- Împarte totul pe rând la 3, apoi la 4, apoi la 5, apoi la 6;
- Privește cifrele numărului obținut!

Cât timp audiența analizează rezultatul, scoateți bilețele ascunse și permiteți unei persoane să desfacă bilețele și să le așeze în ordinea cifrelor numărului. Cifrele rezultatului calculului sunt aceleași cu cifrele de pe bilețele! Vor crede că ați știut rezultatul! Acest truc are o explicație matematică, de asemenea. Notând cu x numărul inițial și urmând instrucțiunile trucului obținem următorul calcul:

$$x \cdot 52 \cdot 55 \cdot 81 \cdot 222 \div 3 \div 4 \div 5 \div 6$$

cu rezultatul $142857 \cdot x$.

Explicația acestui truc constă în proprietățile deosebite ale numărului 142 857.

$$142\,857 \cdot 2 = 285\,714$$

$$142\,857 \cdot 3 = 428\,571$$

$$142\,857 \cdot 4 = 571\,428$$

$$142\,857 \cdot 5 = 714\,285$$

$$142\,857 \cdot 6 = 857\,142$$

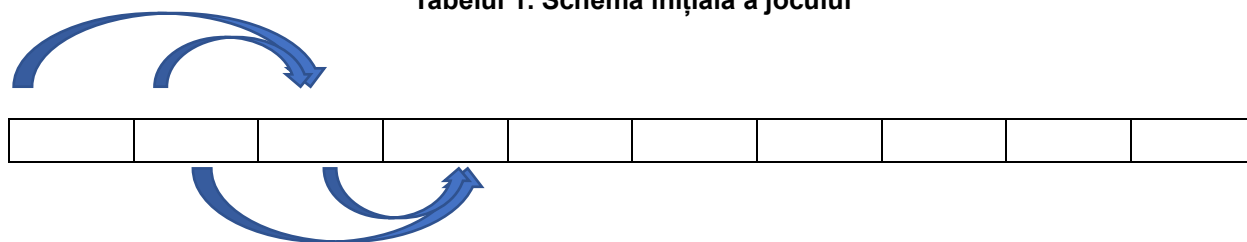
Se observă faptul că rezultatul înmulțirii numărului 142 857 cu orice cifră de la 1 până la 6 este un număr format tot din aceleași șase cifre cu numărul inițial. Astfel

audiența poate alege oricare valoare de la unu până la 6, răspunsul va fi un număr format din aceleași cifre 1, 2, 4, 5, 7 și 8.

3. *Trucul celor 10 numere.* Permiteți unei persoane din public să aleagă două numere de două cifre. Avertizați-o că urmează câteva calcule, pe care le va realiza pe o foaie sau cu un mini-calculator. Instrucțiunile sunt următoarele:

- Gândește-te la două numere și scrie-le în primele două celule, de la stânga la dreapta;
- În a treia celulă calculează suma celor două numere;
- În a patra celulă plasează suma valorilor anterioare, din a doua și a treia celulă;
- Repetă procedeul până ajungi la ultima celulă;
- Adună cele 10 numere. Cât ai obținut?

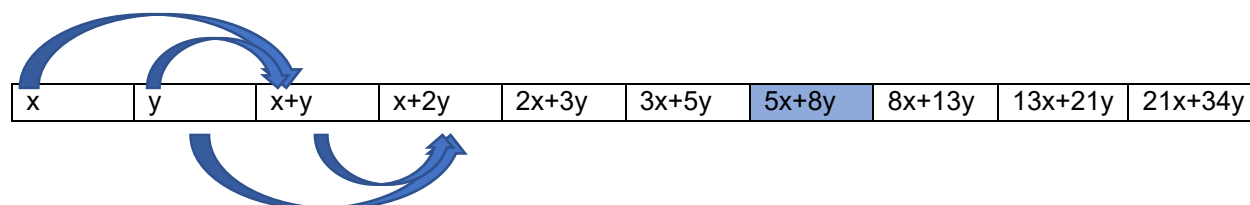
Tabelul 1. Schema inițială a jocului



Înainte ca jucătorul să ajungă să umple cele zece celule și să calculeze și suma celor 10 numere din celule, veți spune rezultatul fără ajutorul calculatorului. Audiența va fi uimită de capacitățile de calcul mental pe care le posedați! Pentru cei familiarizați cu calculele, regulile de calcul sunt aceleași ca la Șirul lui Fibonacci, doar că primii doi termeni sunt aleși aleatoriu în acest caz.

Explicația matematică este destul de facilă: notăm cu x primul număr și cu y al doilea număr, completăm celulele conform regulilor trucului:

Tabelul 2. Schema jocului



Adunând cele 10 numere din celule obținem:

$$x + y + (x + y) + (x + 2y) + (2x + 3y) + (3x + 5y) + (5x + 8y) + (8x + 13y) + (13x + 21y) + (21x + 34y) = 55x + 88y = 11(5x + 8y)$$

Se observă faptul că suma celor zece numere este de unsprezece ori mai mare decât rezultatul celulei a șaptea. Astfel, când jucătorul completează cea de-a șaptea celulă, realizați mental, sau pe foaie, înmulțirea cu unsprezece, și veți obține suma celor zece numere cu mult timp înainte ca jucătorul să adune numerele.

Trucul își păstrează valoarea matematică cu orice numere reale, inclusiv numere negative, numere iraționale, fracții periodice, dar calculele devin greoaie, consumatoare

de timp. Pentru a păstra valoarea distractivă a jocului, pentru a păstra suspansul dar și plăcerea de a juca, se recomandă să se aleagă două numere naturale de două cifre.

4. *Trucul cu 9 cărți de joc.* Luați la întâmplare 9 cărți dintr-un pachet de cărți de joc. Prezentați-le cu fața în sus auditoriului. Permiteți unei persoane să aleagă o carte pe care să o prezinte auditoriului, dar nu și dumneavoastră. Rolul dumneavoastră de magician este să o ghiciți.

Aranjați cărțile în trei coloane, încât să fie vizibile și identificabile, ca în Figura 1:



Figura 1. Schema notării cărților de joc

Persoana care și-a ales cartea trebuie să aleagă coloana în care se regăsește cartea. Strângeți cărțile în teanc, astfel încât coloana în care se regăsește cartea aleasă să fie în mijloc. Repetați procedeul: distribuiți cărțile în trei coloane, rugați persoana să indice coloana în care se află cartea aleasă, strângeți cărțile în teanc, având grijă să plasați la mijloc coloana ce conține cartea aleasă. Distribuiți pe rând cărțile din teanc cu fața în jos, reținând poziția celei de-a cincea cărți. Alegeți-o din grămada de cărți și întoarceți-o cu fața în sus cu un gest dramatic. Aceasta este cartea aleasă!

Din punct de vedere matematic, jocul restrânge opțiunile de poziție în șir a cărții pe care a ales-o jucătorul la una singură. Notăm pozițiile celor nouă cărți din joc cu numere de 1 la 9. Considerăm o secvență a trucului următorul parcurs: se distribuie cărțile pe masă, în ordine, în trei coloane, astfel încât să fie vizibile și identificabile; jucătorul indică respectiva coloană, pe cea în care se află cartea aleasă; se strâng cele trei coloane de cărți, în ordine, plasând coloana cu cartea aleasă la mijloc, între celelalte două coloane.

După prima secvență de joc, pozițiile posibile se restrâng în 4, 5 sau 6, conform schemei:

Tabelul 3. Pozițiile cărților în șir după prima secvență de joc

1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	6	6	5	5	5	4	4	4

Dacă poziția inițială a cărții de joc este prima, a doua sau a treia, după o secvență a jocului, ajunge pe poziția a șasea. Dacă poziția inițială a cărții de joc este a patra, a

cincea sau a șasea, după o secvență a jocului, ajunge pe poziția a cincea. Iar dacă poziția inițială a cărții de joc este a șaptea, a opta sau a noua, după o secvență a jocului, ajunge pe poziția a patra. După ce-a de-a doua secvență, poziția posibilă a cărții este una singură, cea din mijloc, adică a cincea, conform schemei:

Tabelul 4. Pozițiile cărților în șir după prima și după a doua secvență de joc

1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	6	6	5	5	5	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5

5. *Trucul cu 15 cărți de joc.* Trucul funcționează la fel ca și cel cu nouă cărți, singura diferență fiind aceea că vor fi trei secvențe de data aceasta, și nu doar două, ca în cazul anterior. Motivul este acela că, după fiecare secvență a trucului, în care se aranjează cărțile în trei coloane, jucătorul o indică pe cea în care se află cartea aleasă, urmată de strângerea cărților cu plasarea în mijloc a respectivei coloane, de fapt se restrâng pozițiile posibile ale cărții. După prima secvență de joc, în cazul în care poziția inițială a cărții este prima, a doua sau a treia, atunci aceasta va ajunge pe poziția a zecea. În cazul în care cartea se afla pe pozițiile patru, cinci sau șase, atunci, după prima secvență, va ajunge pe poziția nouă. Dacă pozițiile inițiale erau șapte, opt sau nouă, atunci cartea va ajunge pe poziția opt. În cazul pozițiilor inițiale zece, unsprezece sau doisprezece, cartea ajunge să ocupe poziția a șaptea. Iar pentru ultimele poziții, după prima secvență, carte va ajunge pe poziția a șasea.

Astfel, după *prima secvență de joc*, din cincisprezece poziții posibile, rămân doar cinci, după cum este evidențiat pe al doilea rând al schemei de mai jos. După *cea de-a doua etapă de joc*, pozițiile se restrâng la trei valori: a șaptea, a opta sau a noua în șir, după cum este ilustrat pe al treilea rând al schemei. După *cea de-a treia secvență a jocului*, rămâne o singură poziție, a opta, după cum este prezentat pe ultimul rând al schemei următoare.

Tabelul 5. Pozițiile cărților în șir după prima, a doua și a treia secvență de joc

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
10	10	10	9	9	9	8	8	8	7	7	7	6	6	6
7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	9	9	9
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8

Deși, la o primă vedere, magia și matematica par să nu aibă nimic în comun, descoperim încă un domeniu în spatele căruia se află matematica. Există și alte trucuri cu sau fără cărți de joc, care se bazează pe principii matematice riguroase. Atunci când magicianul „ghicește” cartea sau „prezice” rezultatul, auditoriul trebuie să știe faptul că există o explicație logică.

Concluzii. Trucul nu este magic, este o demonstrație elegantă, distractivă și subtilă a matematicii în realitate. Pornind de la experiențele trăirii trucurilor, elevii pot fi interesați să descopere, să înțeleagă ceea ce se întâmplă în spatele magiei. Astfel magia devine doar un instrument de aplicare distractivă a matematicii, stimulând motivația și interesul pentru studiul acestei discipline.

Referințe bibliografice:

1. DIACONIS, Persi și Ron GRAHAM. *Magical Mathematics: The Mathematical Ideas That Animate Great Magic Tricks*. New Jersey: Princeton University Press, 2012. ISBN 9780691169774.
2. GARDNER, Martin. *Mathematics. Magic and Mystery*. New York: Dover Publications, 1956. ISBN 486-20335-2.
3. MULCALHY, Colm. *Mathematical Card Magic: Fifty-Two New Effects*. Boca Raton: CRC Press, 2013. ISBN 978-1-4665-0978-8.
4. PAULOS, John Alles. *Innumeracy: Mathematical Illiteracy and Its Consequences*. New York: Hill and Wang, 1991. ISBN 0-679-72601-2.
5. STROGATZ, Steven. *Infinite Powers: How Calculus Reveals the Secrets of the Universe*. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2019. ISBN 97813288880017.

CZU 376:316.72

DIMENSIUNEA INTERCULTURALĂ A EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN CONTEXTUL CONTEMPORAN

**Maria Diana CĂLIN, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară în învățământ primar,
Școala Gimnazială „Ion Pillat”, Pitești, județul Argeș, România**

Abstract: *Inclusive education has emerged in recent decades as one of the fundamental pillars of contemporary schooling, being associated with the principles of democratization, equity, and the universal right to education. Its aim is to ensure equal access to learning for all students, regardless of individual characteristics, cultural, ethnic, or religious affiliation, socio-economic background, or special educational needs. In a rapidly changing world, marked by globalization, migration, and increased human mobility, the intercultural dimension has become an essential component of inclusive education. Cultural, linguistic, and religious diversity requires schools not only to implement administrative and curricular adjustments but also to undergo a shift in mindset, where differences are viewed as opportunities for growth and resources for collaborative learning. This paper seeks to analyze the conceptual foundations of inclusive education and interculturality, offering an integrated approach to how the two dimensions complement each other. It highlights the major challenges faced by contemporary educational systems – from the difficulty of integrating children from heterogeneous backgrounds to the persistence of cultural stereotypes and prejudices. At the same time, it discusses solutions identified both in the scientific literature and within national and European educational policies, with particular attention to examples of good practice implemented in Romania and other European Union member states. The article particularly emphasizes the role of teachers and educational counseling in the process of intercultural mediation, as they hold the responsibility of fostering a school climate based on mutual respect, valuing differences, and supporting the integration of all students. It is therefore concluded that truly inclusive and intercultural education goes beyond the mere integration of students from diverse backgrounds; it requires a profound transformation of school culture so that it becomes a space for dialogue, social cohesion, and the development of competences for democratic coexistence.*

Keywords: *inclusive education, interculturality, cultural diversity, educational policies, educational counseling.*

Educația contemporană traversează un proces de transformare profundă, determinată de schimbările economice, sociale și culturale la nivel global. Fenomene precum globalizarea, intensificarea mobilității populației, creșterea diversității etnice și culturale sau evoluția tehnologiilor digitale generează noi provocări pentru școală și

pentru actorii educaționali implicați. În acest context, educația incluzivă devine nu doar un ideal al politicilor educaționale, ci și o necesitate practică, menită să răspundă nevoilor tot mai variate ale elevilor. Ea presupune depășirea modelelor tradiționale, centrate pe uniformitate, și orientarea către un cadru flexibil, adaptat particularităților individuale și diferențelor de ordin cultural, social sau lingvistic. Incluziunea educațională nu se rezumă la integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale, așa cum era percepută inițial, ci vizează o abordare mult mai largă, care privește diversitatea în ansamblul său. În acest sens, interculturalitatea capătă o importanță deosebită, deoarece presupune dezvoltarea unor practici pedagogice prin care școala să devină un spațiu al dialogului între culturi, al respectului reciproc și al valorizării diferențelor. Conectarea celor două dimensiuni – incluziunea și interculturalitatea – conduce la o viziune educațională care sprijină echitatea, toleranța și coeziunea socială.

România, asemenea altor state europene, se confruntă cu multiple provocări în acest domeniu. Migrația forței de muncă a generat o creștere a numărului de copii care provin din familii aflate în străinătate, expuși unor contexte culturale diferite și, adesea, confrunțați cu dificultăți de reintegrare în școlile românești. De asemenea, existența unor comunități etnice și culturale diverse (romi, maghiari, germani, dar și grupuri de imigranți recent stabiliți) solicită cadrelor didactice competențe interculturale bine dezvoltate. În lipsa acestora, riscul de marginalizare și discriminare rămâne ridicat, iar educația nu își îndeplinește rolul său fundamental de instrument al coeziunii sociale. În același timp, cadrul european promovează constant politici orientate către educația incluzivă și interculturală. Documente precum Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă a Organizației Națiunilor Unite sau Recomandările Consiliului Uniunii Europene privind valorile comune subliniază necesitatea consolidării unei școli echitabile și deschise către diversitate. În acest context, România este chemată să alinieze strategiile naționale la standardele europene, însă implementarea practică presupune adaptarea la realitățile locale, la specificul comunităților și la resursele disponibile.

Prin urmare, prezentul articol își propune să analizeze dimensiunea interculturală a educației incluzive, raportându-se la contextul contemporan marcat de diversitate și mobilitate. În prima parte, sunt clarificate conceptele de educație incluzivă și interculturalitate, urmând ca în secțiunile centrale să fie discutate provocările majore ale acestui demers și exemple de bune practici din România și din spațiul european. În final, sunt formulate concluzii și recomandări menite să sublinieze importanța cultivării competențelor interculturale la nivelul cadrelor didactice și al elevilor, precum și rolul consilierii educaționale în facilitarea procesului de integrare.

Conceptul de educație incluzivă a apărut inițial ca o reacție la tendința de segregare și excludere a copiilor cu cerințe educaționale speciale, fiind asociat cu dreptul fundamental la educație pentru toți. Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură [9] definește educația incluzivă ca un proces de abordare și răspuns la diversitatea nevoilor tuturor învățăcelilor, prin sporirea participării la învățare, la culturi și la comunități, reducând în același timp excluderea din educație și din societate. Astfel, accentul cade pe ideea că școala trebuie să se adapteze elevului, nu invers, și să asigure condiții optime de dezvoltare pentru fiecare, indiferent de diferențele individuale. În literatura de specialitate, termenul de incluziune educațională este adesea pus în contrast cu integrarea. Integrarea presupune, în general, adaptarea copilului la un sistem

educațional standardizat, în timp ce incluziunea promovează o transformare a școlii în direcția flexibilității și deschiderii. Din această perspectivă, incluziunea nu se referă doar la copiii cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare, ci la întreaga diversitate prezentă în cadrul clasei: diferențe de gen, statut socio-economic, apartenență etnică, religioasă, lingvistică sau culturală.

Interculturalitatea reprezintă o dimensiune complementară și indispensabilă educației incluzive. Dacă multiculturalitatea descrie simpla coexistență a mai multor culturi în același spațiu, interculturalitatea presupune interacțiunea activă, dialogul și schimbul între aceste culturi, în vederea construirii unei comunități bazate pe respect și cooperare [1]. În mediul educațional, acest lucru se traduce prin cultivarea unor practici pedagogice menite să dezvolte la elevi competențe interculturale: capacitatea de a comunica eficient dincolo de barierele culturale, de a înțelege și aprecia valorile și tradițiile altora și de a-și dezvolta propria identitate într-un mod deschis și tolerant. Educația interculturală este definită, de către Comisia Europeană [3], ca o abordare care favorizează dialogul și interacțiunea între persoane și grupuri din medii culturale diferite, prevenind excluderea și promovând coeziunea socială. Prin urmare, educația incluzivă și educația interculturală nu pot fi concepute separat, întrucât ambele urmăresc un obiectiv comun: crearea unui cadru școlar echitabil, deschis și adaptat la diversitatea contemporană.

În spațiul românesc, cele două concepte au fost integrate treptat în documentele de politică educațională și în practica școlară. Legea educației naționale nr. 1/2011 (cu modificările ulterioare) consacră principiile echității și accesului liber și egal la educație, menționând necesitatea respectării diversității culturale și combaterea discriminării. Totodată, Strategia națională pentru incluziunea socială a cetățenilor români aparținând minorității rome (2022–2027) și Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii subliniază importanța dimensiunii interculturale în procesul de incluziune educațională. Un alt aspect important este reprezentat de rolul limbii ca instrument de incluziune și interculturalitate. Elevii care provin din comunități etnice sau din familii migrante întâmpină adesea dificultăți lingvistice, iar școala trebuie să dezvolte mecanisme prin care aceștia să fie sprijiniți în procesul de adaptare. Totodată, valorificarea limbii materne și a elementelor culturale proprii elevilor contribuie la consolidarea identității acestora și la crearea unui climat școlar bazat pe respect reciproc.

Prin urmare, delimitările conceptuale dintre educația incluzivă și interculturalitate nu trebuie privite ca granițe rigide, ci ca zone de intersecție și complementaritate. Educația incluzivă oferă cadrul general al accesului egal la învățare, iar interculturalitatea adaugă dimensiunea calitativă a dialogului și a valorizării diversității. Cele două perspective, aplicate simultan, permit școlii să devină un spațiu autentic al conviețuirii și dezvoltării umane. Implementarea educației incluzive în context intercultural presupune multiple provocări, care se manifestă atât la nivel structural și instituțional, cât și la nivel didactic și atitudinal. Aceste provocări nu sunt specifice doar României, ci se regăsesc în toate sistemele educaționale confruntate cu diversitate culturală și etnică. Totuși, particularitățile istorice, sociale și economice ale fiecărui stat influențează în mod direct modul de gestionare a acestora.

Una dintre cele mai frecvente dificultăți este reprezentată de diversitatea lingvistică. Elevii proveniți din familii aparținând minorităților etnice sau din comunități de

migranți întâmpină probleme în a înțelege și utiliza limba de instruire. În lipsa unor programe eficiente de sprijin lingvistic, acești elevi riscă să fie marginalizați, să înregistreze rezultate școlare scăzute și să dezvolte un sentiment de excludere. În România, comunitățile de elevi romi și cele ale copiilor reveniți din străinătate reprezintă categorii vulnerabile în acest sens.

Un obstacol major în consolidarea educației interculturale îl constituie persistența prejudecăților și stereotipurilor. Atitudinile negative, exprimate atât de colegi, cât și uneori de cadre didactice sau chiar de părinți, pot conduce la forme subtile sau evidente de discriminare. Astfel de atitudini afectează climatul școlar și împiedică dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe respect și toleranță. Studiile arată că elevii romi, de exemplu, se confruntă frecvent cu marginalizare și segregare, fenomen care reduce șansele lor de integrare pe termen lung [8].

O altă provocare este reprezentată de rigiditatea curriculei școlare. Planurile-cadru și manualele sunt adesea concepute într-o manieră uniformizată, care nu reflectă diversitatea culturală a elevilor. Lipsa de flexibilitate curriculară limitează capacitatea profesorilor de a integra în conținuturi exemple și perspective provenite din culturi diferite. În consecință, elevii din minorități culturale pot percepe educația ca pe un proces străin de experiențele lor de viață.

Cadrele didactice au un rol central în implementarea educației incluzive și interculturale, însă formarea acestora în domeniul competențelor interculturale este adesea insuficientă. Multe programe de formare inițială și continuă pun accent pe transmiterea de cunoștințe și metode tradiționale, fără a oferi resurse suficiente pentru gestionarea diversității culturale în clasă. Profesorii se confruntă, astfel, cu situații complexe pe care nu știu întotdeauna cum să le abordeze: conflicte între elevi, dificultăți de adaptare ale copiilor migranți, rezistența părinților față de diversitate etc.

Succesul educației incluzive depinde nu doar de școală, ci și de sprijinul comunității și al familiei. În multe cazuri, părinții copiilor din minorități culturale nu se implică suficient în activitățile școlare, fie din cauza barierei lingvistice, fie din cauza neîncrederii în instituțiile educaționale. Această lipsă de colaborare generează un decalaj între școală și familie, ceea ce limitează eficiența procesului educațional.

Un aspect adesea ignorat este cel legat de resurse. Implementarea programelor de educație incluzivă și interculturală necesită fonduri pentru materiale educaționale adaptate, personal specializat (consilieri, mediatori interculturali, profesori de sprijin), precum și pentru formarea continuă a cadrelor didactice. În România, resursele alocate acestor domenii sunt încă limitate, ceea ce reduce șansele unei aplicări eficiente la scară națională. Nu în ultimul rând, factorii sociali și economici joacă un rol decisiv. Elevii proveniți din comunități dezavantajate se confruntă cu probleme precum sărăcia, lipsa accesului la tehnologie sau la resurse educaționale, condiții precare de locuire și sănătate. Aceste dificultăți se suprapun peste provocările interculturale, amplificând riscul de excludere școlară și socială.

În concluzie, provocările educației incluzive în context intercultural sunt complexe și multidimensionale. Ele vizează nu doar aspecte educaționale, ci și dimensiuni sociale, culturale și economice. Gestionarea acestor dificultăți presupune o abordare integrată, în care școala, comunitatea și politicile educaționale să colaboreze în mod coerent.

Interculturalitatea, ca dimensiune a educației incluzive, a devenit în ultimele decenii o prioritate atât în politicile educaționale europene, cât și în strategiile naționale din România. Acest proces este determinat de realități sociale complexe: intensificarea mobilității populației, creșterea diversității etnice și religioase, extinderea fenomenului migrației și nevoia de a forma cetățeni capabili să conviețuiască armonios într-o lume globalizată. Uniunea Europeană promovează constant principiile interculturalității prin documente strategice și recomandări. „Carta albă a dialogului intercultural” (Consiliul Europei, 2008) subliniază faptul că educația reprezintă principalul canal prin care se construiește respectul față de diversitate și coeziunea socială.

De asemenea, Agenda Europeană pentru Educație și Formare (2021-2030) subliniază necesitatea integrării competențelor interculturale în formarea elevilor și profesorilor, ca parte a educației pentru cetățenie democratică. Statele europene au dezvoltat programe variate pentru a răspunde nevoilor diversității culturale. În Franța, de exemplu, există programe de sprijin lingvistic pentru elevii migranți, în timp ce în Germania accentul se pune pe colaborarea dintre școală și comunitățile de imigranți. Finlanda este adesea citată ca model de bune practici, prin flexibilitatea curriculară și prin accentul pus pe dezvoltarea personală și socială a elevilor, indiferent de originea lor culturală.

În România, interculturalitatea este abordată treptat în cadrul politicilor educaționale. Existența minorităților etnice tradiționale (maghiari, germani, ucraineni, romi etc.) a determinat includerea unor măsuri specifice în sistemul educațional. De exemplu, elevii aparținând minorităților naționale au dreptul de a învăța în limba maternă, iar în unele cazuri sunt asigurate manuale și planuri-cadru adaptate. Totuși, provocările sunt numeroase. Segregarea școlară a copiilor romi persistă în multe comunități, iar rezultatele școlare ale acestora sunt semnificativ mai scăzute comparativ cu media națională [7].

În plus, fenomenul migrației muncitorilor români în străinătate a generat situații noi: mii de elevi se reîntorc anual în România după o perioadă de școlarizare într-o altă țară, confruntându-se cu dificultăți de adaptare lingvistică și culturală. Pe lângă acestea, școala românească trebuie să răspundă și nevoilor copiilor proveniți din familii de imigranți stabiliți recent în țară, o realitate relativ nouă pentru sistemul educațional românesc. Acești elevi aduc cu ei experiențe culturale și lingvistice diferite, ceea ce solicită cadrele didactice să adopte metode interculturale și să creeze un climat școlar incluziv.

De-a lungul ultimilor ani, au fost implementate mai multe proiecte și programe cu impact în domeniul educației interculturale din România. De exemplu, introducerea „Zilei Diversității Culturale” în unele școli a devenit un prilej pentru promovarea tradițiilor diferitelor etnii. Proiectele finanțate de Uniunea Europeană, precum cele din programul Erasmus+, au oferit cadrelor didactice oportunitatea de a participa la cursuri de formare interculturală și de a dezvolta activități de cooperare cu școli din alte state.

Un exemplu relevant îl constituie activitatea mediatorilor școlari, în special în comunitățile de romi. Aceștia facilitează legătura dintre școală, familie și comunitate, contribuind la reducerea absenteismului și la îmbunătățirea relației dintre părinți și profesori. De asemenea, programele de tip „Școala Altfel” sau „Săptămâna Verde” au oferit un cadru flexibil pentru introducerea activităților interculturale, axate pe cooperare,

respect și învățare prin experiență. Dacă la nivel european există o tradiție mai consolidată a politicilor interculturale, România se află încă într-un proces de dezvoltare și adaptare.

Unele state europene au reușit să integreze interculturalitatea în curriculum, în formarea profesorilor și în evaluarea elevilor, în timp ce în România dimensiunea interculturală rămâne deseori un element adițional, prezent în proiecte punctuale sau în activități extracurriculare. Totuși, trebuie remarcat că România are un potențial semnificativ în această direcție, prin diversitatea culturală existentă și prin resursele oferite de cadrul european. Dezvoltarea competențelor interculturale în școală poate contribui nu doar la integrarea elevilor din grupuri minoritare, ci și la formarea tuturor elevilor ca cetățeni responsabili, capabili să participe activ la viața democratică a unei societăți pluraliste.

Educația incluzivă, cu accent pe dimensiunea interculturală, nu poate fi realizată eficient fără un ansamblu coerent de măsuri, care să vizeze atât nivelul politicilor publice, cât și cel al practicilor educaționale cotidiene. Experiența internațională și europeană arată că bunele practici nu se reduc la inițiative punctuale, ci presupun o viziune integrată, în care școala, familia, comunitatea și instituțiile statului colaborează pentru atingerea unui scop comun: acces egal și de calitate la educație pentru toți copiii. Un prim pas către o educație incluzivă este adaptarea curriculumului astfel încât acesta să reflecte diversitatea culturală a elevilor. În locul unei programe uniforme, școlile pot dezvolta activități și conținuturi educaționale care să integreze exemple din diferite culturi, povești, tradiții sau perspective istorice.

În unele state europene, cum este cazul Finlandei, manualele și materialele didactice includ deja referințe la experiențele minorităților și la interacțiunile interculturale, fapt care contribuie la dezvoltarea toleranței și empatiei în rândul elevilor. Profesorii reprezintă factorul-cheie în procesul de incluziune. De aceea, este esențial ca aceștia să beneficieze de programe de formare inițială și continuă în domeniul educației interculturale. În România, modulele de pedagogie incluzivă și educație interculturală sunt încă insuficient dezvoltate în universități, dar pot fi extinse prin programe Erasmus+, prin parteneriate internaționale și prin proiecte susținute de Ministerul Educației. Formarea ar trebui să includă atât dimensiuni teoretice (cunoașterea culturilor, istoria diversității), cât și dimensiuni practice (tehnici de mediere a conflictelor, metode de predare diferențiată).

Un alt aspect esențial îl constituie implicarea părinților și a comunității. Școala nu poate acționa izolat, ci are nevoie de un parteneriat activ cu familiile elevilor. Organizarea unor activități comune – ateliere interculturale, evenimente de prezentare a tradițiilor și obiceiurilor, întâlniri informale – facilitează apropierea dintre comunități și reduce tensiunile generate de necunoaștere sau prejudecăți. În comunitățile cu populație romă, activitatea mediatorilor școlari a reprezentat o bună practică ce poate fi extinsă și adaptată și altor grupuri minoritare sau migrante. Consilierii școlari au o responsabilitate specială în procesul de incluziune interculturală. Ei pot sprijini elevii în adaptarea la noul context educațional, pot media conflictele interculturale și pot organiza activități de dezvoltare personală axate pe toleranță și respect. De asemenea, consilierii pot colabora cu profesorii pentru a adapta metodele de predare la nevoile diverselor grupuri de elevi și pot contribui la reducerea riscului de abandon școlar prin intervenții personalizate.

Activitățile extracurriculare reprezintă un spațiu flexibil pentru promovarea interculturalității. Programele „Școala Altfel”, „Săptămâna Verde” sau proiectele Erasmus+ oferă oportunitatea de a organiza schimburi de experiență, ateliere de lucru în echipe mixte și proiecte de colaborare între elevi din culturi diferite. Aceste contexte contribuie la învățarea experiențială și la dezvoltarea abilităților sociale și interculturale, mai greu de cultivat prin metodele tradiționale de predare.

Pe lângă inițiativele locale, este necesar ca politicile naționale să susțină în mod concret educația incluzivă și interculturală. Aceasta presupune alocarea de resurse financiare pentru formarea profesorilor, angajarea de personal de sprijin (mediatori, psihologi, consilieri), dezvoltarea de manuale și materiale didactice adaptate. În plus, monitorizarea fenomenului de segregare școlară și aplicarea de sancțiuni acolo unde este cazul constituie pași importanți pentru a asigura un climat educațional echitabil.

Nu în ultimul rând, accentul trebuie pus pe elevi. Dezvoltarea competențelor interculturale – empatie, comunicare interculturală, respect pentru diversitate – este o componentă esențială a educației pentru viață. Aceste competențe se pot forma prin metode interactive, cum ar fi jocurile de rol, dezbaterile, studiile de caz sau proiectele comune. Elevii care dobândesc aceste competențe vor fi mai bine pregătiți să trăiască într-o societate pluralistă și să contribuie la consolidarea coeziunii sociale. Prin aplicarea acestor soluții și prin extinderea bunelor practici deja existente, educația incluzivă cu dimensiune interculturală poate deveni nu doar un obiectiv declarat în documente strategice, ci o realitate concretă a școlii contemporane.

Educația incluzivă și interculturală constituie elemente esențiale pentru școala contemporană, aflată în fața unor provocări majore determinate de globalizare, migrație și diversitatea culturală tot mai evidentă. Analiza realizată a demonstrat că, deși există progrese semnificative la nivel de politici educaționale și proiecte internaționale, aplicarea practică a principiilor incluzive și interculturale întâmpină încă dificultăți majore în România și în alte state europene.

Printre acestea se numără rigiditatea curriculară, lipsa resurselor, insuficiența formării cadrelor didactice și persistența prejudecăților culturale. Pe de altă parte, bunele practici identificate – precum implicarea mediatorilor școlari, programele extracurriculare de tip Erasmus+, formarea competențelor interculturale la elevi și colaborarea dintre școală, familie și comunitate – demonstrează că educația incluzivă nu este doar un deziderat, ci un proces posibil și necesar.

Concluzia centrală a articolului este că o educație cu adevărat incluzivă și interculturală presupune o transformare profundă a culturii școlare. Nu este suficientă integrarea formală a elevilor din medii diverse; este nevoie de o schimbare de paradigmă care să recunoască diversitatea ca resursă, să dezvolte competențe interculturale la toate nivelurile și să transforme școala într-un spațiu de dialog, cooperare și solidaritate. Numai în acest mod educația poate contribui la formarea unor cetățeni capabili să trăiască și să construiască împreună într-o societate pluralistă și democratică.

Referințe bibliografice:

1. BANKS, J.A. *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge, 2016.
2. BÎRZEA, C. Educația interculturală: Politici, practici și perspective. *Pedagogie*. 2018, nr. 66 (2), pp. 45-60.

3. Comisia Europeană. *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
4. Consiliul Europei. *White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2008.
5. CRISTEA, S. *Fundamentele educației incluzive*. București: Didactică și Pedagogică, 2020.
6. *Legea educației naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare*.
7. Ministerul Educației. *Raport privind starea învățământului preuniversitar*. București: MEN, 2022.
8. SURDU, M. Segregarea școlară a romilor în România: O analiză critică. *Educația* 21. 2020, nr. 18 (3), pp. 55-72.
9. UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO, 2009.
10. UNICEF. *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. New York: UNICEF, 2021.
11. VĂIDEANU, G. Interculturalitate și educație în societatea cunoașterii. *Studii de Știință și Cultură*. 2019, nr. 15 (1), pp. 123-132.
12. ZAJDA, J. *Globalisation, education and policy research: Global culture, consciousness and education*. Springer, 2020.

CZU 811.135.1(478)

LIMBA ROMÂNĂ CA PUNTE DE DIALOG ȘI REFLECȚIE ASUPRA DIVERSITĂȚII CULTURALE

**Lucia CEPRAGA, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *The 21st century is defined by global interconnectedness and the recognition of cultural diversity as a defining feature of contemporary societies and a driver of innovation. Managing this diversity requires the active promotion of intercultural dialogue and multicultural education, aiming to develop key competences such as tolerance and mutual respect. This article analyzes the strategic role of the Romanian language as an essential bridge for dialogue and reflection on cultural diversity in the context of the European integration aspirations of the Republic of Moldova. As the official language of the RM and of the European Union, the Romanian language functions as an identity binder for Romanians everywhere and as a common communication tool that facilitates the sociolinguistic integration of national minorities, while allowing them to preserve their own cultural identity. To fulfill this role, the Romanian Language and Literature curriculum in institutions teaching in national minority languages was aligned with the Common European Framework of Reference for Languages and designed as a tool for social and linguistic engineering. The didactic approach promotes plurilingualism and uses an integrated methodology, introducing Intercultural workshops. These mechanisms transform the Romanian Language into an active platform for cultural negotiation, where students compare their own traditions with those of the majority ethnic group, thus developing the intercultural competence necessary to live and collaborate in a pluralistic society. The Romanian language transcends the role of an object of study, becoming an imperative for social cohesion and for the formation of a multilingual and socioculturally integrated citizen.*

Keywords: *intercultural competences, curriculum (or curricula), intercultural dialogue, cultural diversity, multicultural education, sociocultural integration, Romanian language.*

Introducere. Secolul XXI reprezintă un spațiu al interconectării globale. Extinderea internetului, evoluția fulminantă a tehnologiilor digitale, de rând cu tranzacțiile economico-financiare mondiale, pe de o parte, a condus la conexiuni planetare între indivizi, instituții,

piețe. Pe de altă parte, problemele globale precum schimbările climatice, pandemiile, securitatea etc. facilitează comunicarea și colaborarea internațională, consolidând, totodată, schimbul intercultural. Astfel, diversitatea culturală a devenit o trăsătură definitorie a societăților contemporane, mai curând, o normă a secolului actual. Numeroase organizații internaționale, printre care UNESCO, tratează complexitatea multiculturală drept un motor al inovației și creativității care duce la implementarea obiectivelor de dezvoltare durabilă. „Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă, adoptată de toate statele membre ale Națiunilor Unite în 2015, oferă un cadru comun pentru pace și prosperitate pentru oameni și planetă, acum și în viitor. În centrul său se află cele 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă (ODD), care reprezintă un apel urgent la acțiune din partea tuturor țărilor – dezvoltate și în curs de dezvoltare – într-un parteneriat global.” [9].

Indiscutabil, diversitatea culturală, atât la nivel internațional, cât și național, reclamă o abordare bidimensională: ca o perspectivă inovatoare, facilitând soluționarea complexă a problemelor și oferind companiilor un avantaj competitiv esențial pe scena globală, iar indivizilor noi orizonturi cognitive ce facilitează autodefinirea prin înțelegerea și compararea propriei identități culturale; ca o dilemă în asigurarea echilibrului între protejarea specificului local și presiunea tendințelor de uniformizare culturală, accelerate de globalizare și de mediul digital. Pentru a transforma diferența dintr-o vulnerabilitate într-o resursă, este iminent să fie promovate activ dialogul intercultural și educația multiculturală. Aceasta din urmă transcende simpla cunoaștere, urmărind dezvoltarea unor competențe-cheie precum toleranța, empatia și respectul reciproc. Prin urmare, diversitatea culturală nu este doar o realitate, ci un proiect socioeducational permanent, care necesită deschidere și un efort continuu de a construi coeziunea din pluralitate.

Metodologie. Metodologia de cercetare a studiului este, în esență, un demers calitativ-analitic, focalizat pe analiza documentară și pe analiza de conținut. Această abordare a permis cercetătorilor să stabilească în ce măsură și cum anume sistemul educațional al Republicii Moldova, în special cel dedicat minorităților naționale, se aliniază la standardele europene și internaționale de promovare a diversității culturale și a dialogului intercultural. Cercetarea s-a bazat pe analiza sistematică și interpretarea unui corpus eterogen de documente, care a acoperit trei niveluri distincte: *internațional*, *național*, *curricular*. S-a realizat o analiză a referințelor strategice majore, precum „Agenda 2030” pentru Dezvoltare Durabilă (ONU), Recomandările UNESCO privind diversitatea culturală, documente strategice europene privind multilingvismul și dialogul intercultural, de exemplu, „Cartea albă privind dialogul intercultural” și Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL).

La nivel național, accentul a căzut pe examinarea cadrului legislativ și strategic al Republicii Moldova, în special în contextul noii sale posturi de țară candidată la UE. S-a urmărit modul în care principiile europene de diversitate sunt transpuse în politica națională. Componenta cea mai detaliată a fost analiza Curricula la Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale (IPLMN), acoperind toate treptele de învățământ (primar, gimnazial, liceal). Obiectivul central al cercetării nu a fost acela de a descrie pur și simplu documentele, ci de a realiza o analiză evaluativă a modului în care disciplina *Limba și literatura română* acționează ca un instrument strategic pentru dezvoltarea competenței interculturale în rândul elevilor

din instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale (IPLMN). Primul pas a fost investigarea rolului explicit pe care Limba română îl joacă în sistem. S-a urmărit recunoașterea oficială a disciplinei ca un pilon al coeziunii sociale. O altă dimensiune a vizat structura unităților de conținut pentru a vedea cum susțin acestea reflecția comparativă asupra diversității. Cercetătorii au examinat tematici specifice – precum *familia, comunitatea, tradițiile, statutul de cetățean* sau modulul dedicat integrării sociolingvistice și multiculturalismului – pentru a înțelege dacă acestea oferă elevilor prilejul de a explora propria identitate și de a o pune în oglindă cu cea a celorlalți, facilitând astfel explorarea diversității culturale. De asemenea, studiul a evaluat abordările didactice promovate de Curricula. Accentul a fost pe identificarea strategiilor care transformă sala de clasă dintr-un simplu loc de predare într-un spațiu activ de dialog. Au fost analizate strategii precum abordarea integrată și interdisciplinară, referințele la modele europene (cum ar fi CLIL) și promovarea Atelierelor interculturale, care vizează aplicarea practică a principiilor dialogului și înțelegerii reciproce.

Conținut. Cercetătorul Caraman Iurie susține că „sub raport cultural, globalizarea economică nu va produce uniformizarea societăților, ci diversificarea lor lăuntrică și renașterea interesului pentru identități etnice și naționale. Trăim într-o vreme a tranziției spre alt tip de civilizație, iar tendința dominantă este spre pluralism și descentralizare, precum și spre diversitate culturală.”[1] Obținerea statutului de țară candidată la UE (iunie 2022) plasează Republica Moldova (RM) într-un proces de transpunere a principiilor de dialog și diversitate, acestea devenind condiționalități esențiale ale legislației UE de aderare. În contextul agendei de integrare europeană și al noilor documente strategice naționale adoptate pentru perioada 2024-2030, diversitatea culturală în sistemul educațional din Republica Moldova reprezintă o prioritate națională strategică. „Recunoașterea diversității culturale, precum și valorificarea acesteia, în viitor antrenează cu sine și necesitatea elaborării, adoptării și promovării unor politici specifice care să o pună în valoare.” [1]. Mecanismele de dialog european sunt replicate și intensificate în RM ca instrumente de reformă și de consolidare a rezilienței societale.

Limba română reprezintă o punte esențială de dialog și reflecție asupra diversității culturale, atât în interiorul spațiului vorbitor de română, cât și în context european și internațional. Or, limba română, în calitatea sa de limbă oficială nu doar a Republicii Moldova, dar și a Uniunii Europene, este purtătoarea identității și a valorilor naționale pentru românii de pretutindeni. Limba română servește ca liant între vorbitorii din România, Republica Moldova, comunitățile istorice din Balcani, Ucraina și diaspora. În contextul diversității, limba română facilitează dialogul cu și între minoritățile etnice care trăiesc în țările vorbitoare de română. Ca limbă oficială, limba română oferă un instrument comun de comunicare esențial pentru participarea civică, educație și viața publică, permițând, totodată, minorităților să își păstreze și să își exprime propria identitate culturală (multiculturalitate). Prin limba română, se poate reflecta asupra influențelor reciproce (lingvistice și culturale) cu comunitățile etnice (maghiare, rome, germane, ucrainene, sârbe etc.) care au contribuit la mozaicul cultural al regiunii. De asemenea, aflată sub influența limbilor slave, maghiare, turcești, dar și grecești, limba română, ca limbă romanică, constituie un studiu de caz excelent pentru reflecția asupra contactului lingvistic, mai exact, asupra evoluției istorice și culturale a Europei de Est, și

multilingvismului european, susținând politica UE de diversitate lingvistică și promovând ideea că fiecare limbă este o fereastră către o viziune diferită asupra lumii.

Coexistența limbii române (limbă de stat) cu rusa și cu limbile minorităților (găgăuză, ucraineană, bulgară etc.) impune Republicii Moldova armonizarea legislației în notă cu standardele UE privind protecția efectivă a drepturilor minorităților naționale, inclusiv prin măsuri active de dialog intercultural în educație. Studiul limbii și literaturii române, în context educațional și cultural, contribuie la dezvoltarea de competențe interculturale precum *depășirea stereotipurilor*, prin aprecierea alterității și reducerea prejudecăților, dezvoltarea respectului și toleranței. Respectul pentru diversitate presupune „educarea întregii populații pentru a învăța să aprecieze diversitatea, să își schimbe comportamentul și atitudinea față de diferite grupuri pe care le-ar putea discrimina din cauza stereotipurilor și a prejudecăților.” [11].

Diversitatea culturală este considerată o valoare curriculară fundamentală în secolul XXI. Nu este doar un subiect, ci o dimensiune esențială care trebuie integrată în întregul proces educațional, reflectând realitățile unei societăți tot mai interconectate și multiculturale. Educația interculturală, care valorifică diversitatea, este crucială pentru a dezvolta la elevi abilitățile de a trăi și colabora pașnic și constructiv într-o societate pluralistă. Acest lucru corespunde unuia dintre cei patru piloni ai educației pentru secolul XXI stabiliți de UNESCO: a învăța să trăiești împreună cu ceilalți. Dezideratul „a trăi împreună” vizează pregătirea pentru cetățenia globală. Respectiv, competențe interculturale le oferă elevilor capacitatea de a recunoaște, a aprecia și a valorifica pozitiv diferențele culturale (etnice, religioase, de gen, de interese etc.). Totodată, promovarea diversității încurajează *gândirea critică* (prin analizarea perspectivelor multiple), *creativitatea* (prin expunerea la forme variate de expresie culturală) și *rezolvarea de probleme* (prin negocierea și dialogul intercultural), ajută la dezvoltarea empatiei și a respectului față de ceilalți. Un curriculum care valorizează diversitatea asigură că toți elevii, indiferent de originea lor culturală, se simt recunoscuți și apreciați, contribuind la formarea unei identități pozitive și la o mai bună integrare socială.

Diversitatea culturală nu se predă ca o disciplină separată, ci este integrată prin *educația interculturală*, desfășurată în cadrul programelor și activităților ce presupun înțelegerea și respectarea diferențelor, *abordarea interdisciplinară* a conceptelor legate de cultură, identitate, toleranță și drepturile omului, precum și prin metode care încurajează dialogul, dezbaterea, lucrul în echipă mixtă și explorarea perspectivelor diferite. De remarcat, că „a practica toleranța nu înseamnă nici a tolera nedreptatea socială, nici a renunța la propriile convingeri, nici a face concesii în această privință. Ea semnifică acceptarea faptului că ființele umane, care se caracterizează natural prin diversitatea aspectului lor fizic, prin situația lor, felul de exprimare, comportamentele și valorile lor, au dreptul de a trăi în pace și de a fi cele care sunt. Ea semnifică, de asemenea, că nimeni nu trebuie să-și impună propriile opinii altuia” [7, p. 34]. „Educația în sensul de a fi tolerant trebuie să fie considerată un imperativ prioritar; iată de ce trebuie să fie promovate metodele sistematice și raționale de predare a toleranței care să se adreseze la sursele culturale, sociale, economice, politice și religioase ale intoleranței, surse care tocmai constituie cauzele fundamentale ale violenței și excluderii” [6].

Diversitatea culturală este o dimensiune integratoare și o valoare esențială în predarea disciplinei Limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale. Rolul său major este de a forma la elevii, reprezentanți ai minorităților naționale, competența de comunicare interculturală, necesară pentru integrarea socială și profesională într-o lume globalizată.

„Limba este una dintre cele mai universale și diverse forme de exprimare a culturii umane și poate chiar cea mai esențială. Se află în centrul problemelor de identitate, memorie și transmitere a cunoștințelor. Diversitatea lingvistică este, de asemenea, o reflectare a diversității culturale și nu poate fi cuantificată sau clasificată cu precizie. Competențele lingvistice sunt fundamentale pentru emanciparea individului în societăți democratice și plurale, deoarece condiționează performanța școlară, promovează accesul la alte culturi și încurajează deschiderea către schimbul cultural” [8].

Limba română, atât în instituțiile de învățământ, cât și în comunitate, este mai mult decât un mijloc de comunicare, este o platformă reală pentru a înțelege și valoriza complexitatea culturală, poziționându-se ca un pilon al dialogului, identității și diversității în spațiul său de influență. „Diversitatea din rândul elevilor dvs. reprezintă o mare provocare pentru școală. Dacă această problemă nu este abordată adecvat, poate afecta realizările elevilor și statutul lor social în viața de adult. Să-i oferi fiecărui elev o șansă egală de succes în școală înseamnă să înțelegi nevoile de învățare ale fiecăruia și să răspunzi acestor nevoi individual. Echitatea în educație nu înseamnă să le dai tuturor la fel, ci să-i oferi fiecăruia ceea ce are nevoie” [2].

Disciplina Limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale oferă cadrul ideal pentru cultivarea acestei valori prin cele două componente principale: *diversitate lingvistică* și *educație literar-artistică*. Disciplina Limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale este un instrument esențial pentru integrarea sociolingvistică, culturală, civică în contextul multicultural al Republicii Moldova. Curricula la Limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale relevă o abordare sistemică și progresivă a temei diversității culturale, care este integrată ca obiectiv fundamental al disciplinei.

Analiza documentelor curriculare pe trepte de învățământ etalează faptul că acestea sunt concepute, în mod strategic, ca un spațiu fundamental de reflecție, promovare și exersare a diversității culturale și lingvistice. Obiectivele principale ale curricula analizate definesc în mod explicit rolul disciplinei ca un instrument esențial pentru integrarea socială și dezvoltarea competenței interculturale. Astfel, Curriculum la Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale (învățământul primar) [5] urmărește scopul de a asigura formarea unui nivel de comunicare suficient pentru integrarea în viața socială, culturală, precum și pentru încurajarea comunicării și cunoașterii interculturale.

Viziunea curriculumului la Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale (ciclului gimnazial (V-IX)) [3] urmărește dezvoltarea personalității elevilor și formarea competențelor necesare pentru integrare sociolingvistică, culturală, civică în contextul multicultural al Republicii Moldova. Obiectivul educației lingvistice la liceu (X-XII)[4] vizează formarea unui vorbitor cult de limba română în vederea integrării socioculturale și dezvoltarea competențelor de tip

funcțional cu caracter de integrare socială. Curricula disciplinară transpune viziunea educației interculturale în competențe și unități de conținut care încurajează elevii la interacțiune culturală și la respectarea diversității. La ciclul primar, elevii trebuie să demonstreze acceptare, respect pentru valorile naționale și europene și deschidere pentru implicarea în viața social-culturală a comunității (Competența specifică 5). Elevii sunt direcționați să identifice, în contexte de comunicare, elemente de cultură specifice (nume de persoane, localități etc.) și să se familiarizeze cu elementele socioculturale caracteristice poporului băștinaș (ciclul primar). Similar, la gimnaziu, se urmărește recunoașterea elementelor de cultură națională în diverse mesaje. La liceu, se recomandă formarea/dezvoltarea competenței de identitate națională – a conștiinței naționale, deschidere pentru exprimarea identității naționale. Curricula, la toate treptele de învățământ, recunosc valoarea diversității personale, solicitând elevilor să descopere și să aprecieze diversitatea lor culturală.

Curriculumul pentru disciplina *Limba și literatura română* (LLRO) în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale (IPLMN) transcende statutul de simplu document normativ lingvistic, fiind structurat strategic ca un corpus deschis dialogului cultural și intercultural. Această viziune este articulată coerent la nivelul conținuturilor, metodologiei didactice și al criteriilor de evaluare, urmărind formarea unui cetățean multilingv și integrat sociocultural în contextul Republicii Moldova.

Programul de studiu transformă tematicile specifice disciplinei în vehicule pentru explorarea diversității experiențelor culturale. La ciclurile primar și gimnazial, unitățile de conținut se axează pe teme universale (Familia, Școala, Comunitatea, Tradițiile). Aceste teme servesc drept cadru propice pentru reflecția comparativă, permițând elevilor să utilizeze limba română pentru a discuta și a compara propriile tradiții și obiceiuri (specifice culturii lor materne) cu cele ale etniei majoritare sau ale altor grupuri etnice.

Prin promovarea la gimnaziu și liceu a tematicilor legate de statutul de cetățean, drepturile, obligațiile și valorile civice, curriculumul contribuie la întărirea identității civice a elevilor. Studiul acestor concepte fundamentale în limba română ancorează identitatea personală și culturală multiplă a elevilor în spațiul multicultural al statului.

La nivel liceal, modulul dedicat Integrării sociolingvistice și multiculturalismului plasează cultura minorităților naționale (precum ucrainenii, găgăuzii, rușii sau bulgarii) nu în postura de subiect adiacent, ci ca parte integrantă a spațiului de studiu în limba română. Elevii sunt încurajați să asimileze valorile culturii române, dar și să exploreze aspecte de viață și cultură ale propriilor minorități și ale celor conlocuitoare. Abordarea textului literar este strategic orientată spre explorarea pluralității de viziuni, mentalități și coduri culturale. La liceu, elevii sunt formați să analizeze opera literară din perspective multiple, inclusiv dimensiunea socioculturală, transformând actul lecturii dintr-un simplu exercițiu lingvistic într-o poartă de acces critic către înțelegerea lumii celuilalt.

Dimensiunea interculturală a curriculumului LLRO în IPLMN este susținută printr-o metodologie didactică inovatoare, centrată pe acțiune și integrare, transformând clasa într-un spațiu activ de dialog cultural. Astfel, în documentele curriculare menționate se atestă o abordare tacită a metodologiei CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), chiar dacă termenul nu este nominalizat direct, spiritul său metodologic domină abordarea. Esența CLIL este promovată prin abordarea integrată la ciclul gimnazial și liceal și corelarea interdisciplinară la ciclul primar. Astfel, limba română

transcende rolul de obiect de studiu autonom, devenind un instrument activ de învățare și de acces la conținutul cultural din alte domenii, precum istoria, geografia sau educația civică. Limba română în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale funcționează ca un canal indispensabil pentru asimilarea și explorarea conținutului cultural și istoric al poporului băștinaș, dar și a etniilor conviețuitoare pe teritoriul Republicii Moldova.

Curricula pune un accent puternic pe competența comunicativă, funcțională și acțională, încurajând elevii, în mod special de la ciclurile gimnazial și liceal, să treacă de la învățarea pasivă despre cultură la participarea activă la dialogul intercultural. Activitățile didactice vizează crearea unor contexte de interacțiune autentică: dialoguri, dezbateri, simulări, jocuri de rol (ciclul primar și gimnazial). La nivel liceal, se introduc ateliere interculturale dedicate. Aceste metode transformă sala de clasă într-un microspațiu de reflecție și negociere culturală, unde elevii își pot expune viziunile personale, pot compara perspectivele culturale și pot exercita concret respectul pentru diferențe.

Analiza curriculei la disciplina Limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale demonstrează o aliniere robustă și strategică cu principalele politici europene în domeniul diversității, multilingvismului și dialogului intercultural. Aceste documente normative nu se limitează la achiziția unei limbi secundare, ci sunt concepute ca instrumente de inginerie socială și lingvistică, răspunzând direct viziunii europene asupra educației în societățile multiculturale.

Un element fundamental al politicilor lingvistice europene este transparența și standardizarea competențelor. Curricula LLRO răspunde acestei cerințe prin: *standardizare internațională, promovarea plurilingvismului, valorizarea repertoriului lingvistic* etc. Curricula la toate ciclurile de învățământ (primar, gimnazial, liceal) sunt aliniate la Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL). Această aliniere validează competențele elevilor alolingvi conform unor standarde recunoscute la nivel european. Alinierea la CECRL sprijină conceptul de plurilingvism – capacitatea individului de a folosi mai multe limbi pentru scopuri diferite. Prin predarea limbii române ca limbă secundă (L2), curricula contribuie direct la obiectivul mai larg al Uniunii Europene de a încuraja cetățenii să stăpânească cel puțin două limbi pe lângă limba maternă.

Curriculumul de liceu accentuează necesitatea corelării eficiente între limba și literatura română, limba maternă și limbile străine. Această abordare recunoaște și valorizează întregul repertoriu lingvistic și cultural al elevului, fiind în acord cu recomandările europene care consideră diversitatea lingvistică o resursă, nu un obstacol. Politica europeană de diversitate, în special cea promovată de Consiliul Europei (ex. Cartea albă privind dialogul intercultural), pune accentul pe dezvoltarea competenței interculturale „3. trebuie favorizată o concepție interculturală și interconfesională bazate pe valori în domeniul educațional, pentru a aborda și a promova respectul reciproc, integritatea, principiile etice, diversitatea culturală și incluziunea și coeziunea socială, inclusiv prin programe de schimb și mobilitate pentru toți; 7. subliniază importanța unei integrări rapide și a educării comunităților; 8. consideră că UE, în calitate de actor mondial, ar trebui să includă cultura și schimburile culturale și să mărească ponderea educației în relațiile sale externe și în politica de dezvoltare, ca instrumente pentru consolidarea valorilor fundamentale comune, cum ar fi respectul și înțelegerea reciprocă,

oferind instrumente eficiente pentru o abordare de substanță și viabilă a soluționării conflictelor, a instaurării păcii și a prevenirii crizelor” [12]. În vederea dezvoltării instrumentelor practice, îndrumărilor și măsurilor politice pentru consolidarea incluziunii interculturale și a guvernantei pe mai multe niveluri în statele membre, la Strasbourg, la 14-15 octombrie 2025, a avut loc cea de-a 8-a reuniune a Comitetului de experți pentru incluziune interculturală (ADI-INT) al Consiliului Europei, care au aprobat „Instrumentul de autoevaluare a guvernantei pe mai multe niveluri pentru integrarea interculturală” revizuit, ce va sprijini autoritățile naționale, regionale și locale în evaluarea și îmbunătățirea guvernantei pe mai multe niveluri a politicilor și strategiilor de incluziune. În plus, „Membrii au purtat, de asemenea, o discuție aprofundată despre conceptul și metodologia unui nou instrument de învățare inter pares și de evaluare comparativă a strategiilor de incluziune” [13].

Un rol esențial în crearea unui mediu incluziv și deschis dialogului îl are profesorul de Limba și literatura română care prin activități încurajează *analiza comparativă a tradițiilor, lectura multidimensională, proiectele de identitate, colaborarea și dialogul*. Organizarea de proiecte și dezbateri despre folclorul, sărbătorile și obiceiurile din Republica Moldova versus cele ale minorităților naționale sau din țările de origine ale elevilor (dacă este o clasă cu elevi aparținând minorităților). Este încurajată lectura unor texte (literare sau nonliterare) care prezintă evenimente sau teme din perspective culturale diferite, urmată de discuții de tipul „Cum ar fi interpretată această situație în cultura mea?”. De asemenea, elevii sunt încurajați să își prezinte propria identitate lingvistică și culturală, folosind limba română, prin eseuri, postere sau prezentări multimedia, de salutat este și lucrul în echipe eterogene, comunicarea deschisă și respectuoasă între elevi.

Viziunea modernă asupra limbii române ca punte de dialog intercultural, în special în contextul instituțiilor cu predare în limbile minorităților naționale, nu este lăsată la voia întâmplării, ci este implementată printr-un cadru metodologic riguros, aliniat la standardele europene de excelență. Efortul de a face din limba română un instrument de dialog începe cu alinierea la cele mai înalte standarde internaționale. Toate documentele curriculare din sistemul IPLMN sunt ancorate la Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL). CECRL, prin însăși natura sa, este un promotor al multilingvismului și al competenței pluriculturale. Acesta obligă sistemul de învățământ să trateze limba română nu doar ca pe o materie școlară, ci ca pe o competență de viață, corelând nivelurile de performanță lingvistică (A1-B2/C2, la solicitare) cu cele europene. Astfel, elevul știe exact ce nivel de comunicare atinge, iar performanța este recunoscută transnațional. Implementarea viziunii multiculturale este amplificată prin abordări didactice moderne care depășesc simpla predare a gramaticii și a literaturii. Se promovează abordarea integrată a limbii și literaturii, în care textul literar devine contextul pentru însușirea structurilor lingvistice și viceversa. Lecțiile de română devin un loc de convergență pentru alte domenii. Temele culturale esențiale precum Istoria națională, Geografia, sau valorile etice (din cursul de Educație moral-spirituală, cu teme ca „Patria mea” sau „Simboluri de stat”) sunt integrate firesc în cadrul orelor de română. Aceasta ajută elevul să înțeleagă că limba este vehiculul întregii culturi și identități a statului.

Curriculumul de liceu face un pas esențial prin instituirea unui dialog formal între limbile studiate de elevul din IPLMN. Se pune accentul pe necesitatea unei corelări eficiente între limba și literatura română (LLRO), limbile străine (engleză, franceză etc.), limba și literatura rusă și, desigur, limba maternă a minorității.

Prin corelarea interlingvistică, studiul limbii române se transformă într-un spațiu activ de dialog între diferitele limbi și culturi pe care elevul le stăpânește. Elevul este încurajat să facă paralele, să identifice similarități și diferențe, consolidându-și astfel nu doar cunoștințele, ci și competența pluriculturală de a naviga între identități.

Pentru a trece de la teorie la practică, curriculumul introduce, ca element de noutate la nivel liceal, ore dedicate *Atelierelor interculturale*. Aceste ateliere oferă un cadru structurat și de sine stătător pentru promovarea directă a abordărilor interculturale. Ele nu sunt doar o secțiune auxiliară, ci un spațiu dedicat discuțiilor, dezbaterilor, proiectelor și jocurilor de rol. În cadrul acestor ateliere, elevii pot discuta deschis despre tradițiile proprii și cele românești, despre diferențe și puncte comune, transformând astfel lecția de română într-un veritabil laborator de dialog și toleranță activă.

Concluzii. Prezentul demers științific subliniază că Limba Română joacă un rol esențial în promovarea dialogului și a reflecției asupra diversității culturale în contextul globalizării și al aspirațiilor de integrare europeană ale Republicii Moldova. Limba română este poziționată strategic nu doar ca limbă oficială a Republicii Moldova și a Uniunii Europene, ci și ca punte de legătură între vorbitorii din diferite regiuni și ca instrument de dialog cu și între minoritățile etnice din țările vorbitoare de română. Ca limbă oficială, româna oferă un instrument comun de comunicare necesar pentru participarea civică, educație și viața publică, permițând, totodată, minorităților să își păstreze identitatea culturală (multiculturalitate). Studiul limbii și literaturii române în IPLMN facilitează reflecția asupra influențelor reciproce (lingvistice și culturale) cu etniile conlocuitoare (ruse, maghiare, rome, ucrainene etc.), contribuind la mozaicul cultural al regiunii; contribuie la formarea competenței de comunicare interculturală, esențială pentru integrarea sociolingvistică, culturală și civică. Curricula la Limba și Literatura Română în IPLMN este concepută strategic ca un corpus deschis dialogului cultural și intercultural, aliniat la Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL), promovând plurilingvismul și valorizarea repertoriului lingvistic al elevului. Documentele curriculare transpun viziunea interculturală în competențe și unități de conținut (ex., teme universale, statutul de cetățean, Ateliere interculturale la liceu) care încurajează elevii să compare perspective culturale, să negocieze și să participe activ la dialogul intercultural, depășind simpla cunoaștere.

Limba română, prin statutul său și prin integrarea strategică în curriculumul național, în special în contextul minorităților naționale, este un pilon fundamental al coeziunii sociale și un vector de modernizare în Republica Moldova. Aceasta acționează ca o platformă reală pentru înțelegerea și valorizarea complexității culturale, contribuind direct la dezvoltarea cetățeniei globale și la îndeplinirea obiectivului UNESCO de „a învăța să trăiești împreună cu ceilalți”. Efortul educațional transformă Limba Română dintr-un simplu obiect de studiu într-un instrument activ de inginerie socială și lingvistică, aliniat viziunii europene asupra educației în societățile multiculturale.

Referințe bibliografice:

1. CARAMAN, Iurie. *Diversitatea culturală și modificarea componentelor vieții sociale*. 72 p. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Diversitatea%20culturala%20si%20modificarea%20componentelor%20vietii%20sociale_0.pdf [accesat 2025-10-17].
2. *Cunoașterea și înțelegerea diferitelor tipuri de diversitate din școală*. Disponibil: <https://www.living-democracy.com/ro/principals/learning/preparation/knowning-and-understanding-the-different-kinds-of-diversity-at-school/> [accesat 2025-10-21].
3. *Curriculum Național la disciplina Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, clasele V-IX*. Chișinău: Lyceum, 2019.
4. *Curriculum Național la disciplina Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, clasele X-XII*. Chișinău: Lyceum, 2020.
5. *Curriculum Național Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale: Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018.
6. Declarația principiilor toleranței. In: *Biblioteca publică de drept*. Online. Disponibil: <https://bibliotecapublicad drept.wordpress.com/2020/11/15/declaratia-principiilor-tolerantei/>
7. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica; Olga DICUSARĂ și Ludmila DARII [et al.]. *Educație interculturală: Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi*. Chișinău, 2020. 34 p. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eic_usm_ro.pdf [accesat 2025-10-21].
8. *Liniile directoare UNESCO privind educația interculturală*. Online. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> [accesat 2025-10-20].
9. *ODD-uri importanță și esență*. Disponibil: <https://consecn.gov.md/sdgs-importance-and-essence/>
10. *Programul Orașe Interculturale (ICC)*. Disponibil: <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities>
11. *Respect pentru diversitate*. Disponibil: <https://www.britishcouncil.ro/programe/societate/respect-diversitate> [accesat 2025-10-21].
12. Rezoluția Parlamentului European. *Rolul dialogului intercultural, al diversității culturale și al educației în promovarea valorilor fundamentale ale UE*, 19 ianuarie 2016. Disponibil: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0005_RO.html [accesat 2025-10-22].
13. *Reuniunea a 8-a a Comitetului de Experți pentru Incluziune Interculturală (ADI-INT)*. Disponibil: <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/-/8th-meeting-of-the-committee-of-experts-on-intercultural-inclusion-adi-int-> [accesat 2025-10-20].

CZU 811.112.2'255.2:316.72

TRADUCEREA LITERARĂ CA SPAȚIU AL DIALOGULUI INTERCULTURAL

**Oxana CHIRA, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5296-4931>**

Abstract: *This article explores literary translation as a key site of intercultural dialogue, focusing on the reception of Romanian literature in the German-speaking world. Drawing on intercultural literary theory, imagology, and discourse analysis, it argues that translation operates not merely as linguistic transfer but as artistic re-creation and cultural mediation. Translators such as Gerhardt Csejka, Ernest Wichner, Eva Ruth Wemme, Jan Cornelius, Anke Pfeifer, and Sevghin Mayr have significantly shaped the visibility of Romanian literature in Germany, Austria, and Switzerland. The analysis of German reviews and translator interviews highlights the increasing recognition of translators as co-authors and cultural agents. Critics consistently emphasize that translations of writers such as Tatiana Țibuleac, Liliana Corobcă, and Oleg Serebrian are not perceived as secondary texts but as autonomous literary events.*

Keywords: *literary translation, intercultural dialogue, Romanian literature, translator visibility, cultural mediation, imagology, discourse analysis.*

Traducerea literară se conturează astăzi ca unul dintre cele mai fertile spații ale dialogului intercultural, întrucât depășește cu mult simpla transpunere lingvistică și devine un proces complex de negociere simbolică, re-creație artistică și mediere între universuri culturale diferite. Pe lângă fenomenele literar-istorice de orice tip, care posedă în acest sens o dimensiune interculturală, domeniul se concentrează, pe de o parte, asupra literaturilor interculturale, adică asupra acelor literaturi marcate în mod deosebit de granițe culturale, de tematizarea și depășirea acestora – precum literatura migrației și literatura exilului. Pe de altă parte, vizează literatura universală ca idee și proces, de la concepția clasic-umanistă a lui Goethe până la situația contemporană a restructurării interculturale a canonului literar occidental.

E cazul să remarcăm că literaturile grupurilor sociale parțiale, cum sunt ale minorităților etnice, lingvistice sau subculturale, nu sunt, prin natura lor, interculturale. Dimpotrivă, cercetarea trebuie să analizeze în mod concret, în raport cu autori și opere individuale, în ce măsură și prin ce mijloace își dezvoltă acestea un potențial intercultural pe plan estetic. Deosebit de relevante sunt întrebări precum: Cum sunt abordate literar problemele identității și apartenenței? Anumiți scriitori, precum Franco Biondi sau – într-un mod cu totul diferit și mult mai reflexiv – Zafer Şenocak, plasează aceste probleme în centrul creației lor, transformându-și biografia în prilej de reflecție asupra granițelor, a strămutării și a apartenenței multiple.

Cum poate un punct de plecare regionalist să dobândească, prin elaborare poetică, o semnificație „transregională”, chiar internațională și interculturală, în sensul în care arta literară face ca noțiunea de „patrie” să devină inteligibilă ca patria celui alt? Autorul alsacian André Weckmann, creatorul unei „Internaționale almane” și susținător fervent al „convivialității regionalist-europene”, constituie, prin lirica, proza narativă și eseurile sale, un obiect de studiu exemplar pentru cercetarea literară interculturală [10, pp. 80-91]. La A. Weckmann se observă limpede cum un context regional marcat de bilingvism, de istorie conflictuală și de memorie colectivă poate fi transformat, prin literatură, într-un laborator de înțelegere interculturală.

O altă întrebare de cercetare relevantă privește modul artistic de gestionare a situației lingvistice în direcția bi- sau multilingvismului, a unui joc cu granițele limbilor, formelor de viață și orizonturilor culturale. Autorii care trăiesc „între limbi” – așa cum este, de exemplu, Emine Sevgi Özdamar în context turco-german – „exploatează deliberat interferențele, hibridizările și tensiunile dintre coduri. Literatura devine astfel spațiu de experimentare a unei identități plurale, iar jocul cu limbile reflectă nu doar competența lingvistică a autorilor, ci și o opțiune estetică și politică de a pune sub semnul întrebării granițele rigide ale identității” [15, p. 438].

De asemenea, cercetarea urmărește modul în care autorii folosesc viața dintre mai multe literaturi și culturi pentru activitatea de mediere, precum traducerea literară. În această privință, autorul româno-german Oskar Walter Cisek oferă un exemplu remarcabil în trecut, la fel cum, în prezent, scriitorul turco-german Yüksel Pazarkaya reprezintă o figură de referință. Ambii arată că nu doar textul literar original poate funcționa ca loc al întâlnirii dintre culturi, ci și activitatea de traducere, antologare, prezentare critică – toate acestea contribuind la cartografierea unui spațiu comun de circulație a ideilor și formelor estetice.

Un astfel de domeniu este, de exemplu, imagologia interculturală, analiza „ficțiunii despre celălalt” [7]. Un alt domeniu îl constituie analiza exotismului, a „voyeurismului cultural” și a formelor literare de prezentare a acesteia. Literatura de călătorie reprezintă, în acest sens, o sursă foarte bogată, întrucât proiectează adesea asupra „celuilalt” dorințe, temeri și stereotipuri ale culturii de origine. Abordarea interculturală se combină aici, ca și în toate temele și discursurile culturale relevante pentru acest domeniu, cel mai eficient cu metodele analizei de discurs, care permit identificarea strategiilor de reprezentare și a asimetriilor de putere implicate în construcția alterității.

Un interes aparte îl prezintă combinațiile discursive literare cunoscute sub termenul de „etnopoetică” sau „ethnopoésie”. Dintr-o perspectivă interculturală sunt cel puțin indirect relevante studiile dedicate textelor de tipul *Scrisorilor persane* (Lettres persanes), adică acele construcții literare în care o privire ficțională aparținând unei culturi străine este îndreptată spre propria cultură. Prin intermediul acestui procedeu, „celălalt” devine oglindă critică a propriei societăți, iar distanța culturală este folosită pentru a dezvălui convențiile, ipocriziile sau *blind spots* ale acesteia. La fel de relevante sunt studiile despre inventarea unor culturi imaginare, despre întâlniri și conflicte culturale în literatura [4], unde diferența culturală este ficționalizată în forme radicale, speculative, dar tocmai de aceea revelatoare.

Niciun procedeu literar nu este irelevant din perspectiva interculturală, însă unele sunt de interes deosebit. Printre acestea se numără procedeele de suprapunere și transfer al alterităților, de interacțiune a diferențelor de limbă și cultură, clasă și rasă, gen și vârstă etc. Având în vedere această pluralitate de aspecte ale diferenței, distincția dintre diferența *interculturală* și diferența *intraculturală* se dovedește extrem de importantă [8]. O diferență istorică internă unei culturi poate fi proiectată asupra unei alterități externe, iar traducerea se confruntă tocmai cu această stratificare complexă a diferențelor atunci când transferă texte dintr-un context cultural în altul.

În interiorul acestui cadru teoretic, traducătoarele și traducătorii reprezintă veriga esențială între literatura română și publicul german. Ei sunt mediatorii care fac posibilă circulația ideilor, imaginilor și sensibilităților estetice dincolo de limitele lingvistice și geografice. Personalități precum Gerhardt Csejka, Ernest Wichner, Eva Ruth Wemme, Ingrid Karsunke, Peter Grob sau Jan Cornelius au contribuit decisiv la creșterea vizibilității și legitimității culturale a literaturii române în spațiul german. Activitatea lor depășește traducerea propriu-zisă: ei reconstruiesc ritmuri narative, finețuri stilistice și nuanțe identitare astfel încât cititorii de limbă germană să perceapă autenticitatea și profunzimea textelor românești.

Traducerea literară este, în acest sens, mai mult decât o transpunere lexicală – este un proces de re-creație artistică și un exercițiu complex de sensibilitate interculturală. Traducătorii trebuie să surprindă textura sonoră a textului, densitatea semantică, specificitatea culturală a românei, fără a o face opacă pentru cititorul german. Particular de dificile sunt redarea regionalismelor, arhaismelor și elementelor folclorice, pentru care nu există adesea echivalenți direcți în limba germană. Idiomatice, umorul, jocurile de cuvinte sau referințele culturale codificate impun soluții inventive care să păstreze stilul original fără a compromite inteligibilitatea. La toate acestea se adaugă provocarea transpunerii experimentelor stilistice ale autorilor contemporani, menținând coerența narativă și polifonia perspectivelor.

Este important de subliniat că literatura română este profund modelată de propriul său context socio-istoric (comunism, exil, tranziție și diverse traume colective), iar traducătorii sunt chemați să transmită acest fundal complex fără a introduce o explicație excesivă și fără a afecta autenticitatea narativă a textului. În acest sens, traducerea devine un proces de interpretare, negociere culturală și reconfigurare a sensului, proces care contribuie decisiv la modul în care literatura română este percepută în spațiul german. Analiza recenziilor și interviurilor dedicate traducerilor în limba germană ale literaturii române oferă o perspectivă amplă asupra modului în care aceste opere sunt receptate, contextualizate și evaluate în spațiul cultural german. Se poate constata că procesul receptării nu se limitează la textul tradus, ci include și vizibilitatea traducătoarelor și traducătorilor, ale căror decizii, strategii și priorități estetice devin adesea subiecte centrale în dezbaterile literare. Critica germană manifestă un interes crescând pentru traducere ca act cultural autonom, în cadrul căruia traducătorul devine un mediator esențial și un co-autor al creației literare.

În recenziile dedicate unor autori precum Tatiana Țîbuleac, Liliana Corobcă sau Oleg Serebrian se subliniază constant faptul că traducerea nu reprezintă o simplă transpunere lingvistică, ci o re-creare menită să redea în limba germană densitatea emoțională, dimensiunea culturală și contextul istoric al originalului.

În cazul Tatiane Țîbuleac, criticii evidențiază în mod repetat capacitatea unor traducători precum Ernest Wichner sau Sevghin Mayr de a conserva intensitatea lirică, rafinamentul psihologic și ritmul narativ specifice textelor originale. În publicații precum *Perlentaucher*, *Spiegelungen* sau *literaturkritik.de* se remarcă faptul că limba germană a versiunilor traduse păstrează intacte forța poetică și tensiunea emoțională ale scriiturii autoarei. Criticii insistă asupra coerenței interne a traducerilor: versiunea germană este percepută nu ca o dublură, ci ca o variantă echivalentă și autentică a universului literar.

Interviurile cu traducători, în special cu Ernest Wichner, scot în lumină dificultățile specifice traducerii literaturii române. E. Wichner descrie traducerea drept un „act de echilibru între fidelitate și claritate” sau „la traducător, acest *a citi în două limbi* aproape automat se rafinează – pe de o parte se subtilizează, iar pe de altă parte capătă un aspect mai puțin subtil, unul pragmatic, care începe să se orienteze spre procedeu, adică spre practica propriu-zisă a traducerii” [3]. Din aceste dialoguri reiese că anume complexitatea stilistică a literaturii române – structura ritmică, densitatea poetică, idiomaticele specifice, trimiterile culturale legate de realitățile postsocialiste – impune soluții în traducere nuanțate. Atât recenziile, cât și interviurile relevă faptul că traducătorii se percep pe sine ca pe niște co-autori, responsabili de reconstruirea experienței estetice a textului în limba germană. Se poate constata că această perspectivă este tot mai mult împărtășită de critica germană, care recunoaște traducerile ca acte creative cu valoare culturală intrinsecă.

Receptarea romanului *Tango in Tschernowiz*, versiunea germană a lui *Woldemar* de Oleg Serebrian, reflectă aceeași tendință. Critici precum Ingrid Baltag, Thomas Mahr sau Tobias Larenz subliniază precizia cu care traducătoarea Anke Pfeifer redă contextul istoric, densitatea atmosferei și nuanțele psihologice ale textului. Se remarcă faptul că romanul reușește să combine autobiograficul cu perspectiva istorică, iar traducerea joacă un rol decisiv în păstrarea polifoniei și tensiunii emoționale.

Atât în cronici, cât și în interviurile acordate de traducătoare, este evidențiat rolul titlului german *Tango in Tschernowiz*. Alegerea acestui titlu reprezintă o relectură strategică, care intensifică rezonanțele culturale pentru publicul german, evocând imediat spațiul plurilingv al Bucovinei și asociindu-l cu imaginarul literar al orașului Cernăuți. Critica consideră această opțiune un exemplu elocvent al modului în care titlul unei traduceri poate orienta recepția și poate facilita accesul la texte culturale dense.

Presa germană formulează observații convergente asupra calității literare a romanului. Ingrid Baltag subliniază „finețea portretizării personajelor” [2], iar Giulia Fanetti evidențiază modul în care autorul reușește să surprindă atmosfera locului într-un mod „remarcabil de precis” [5]. În aceeași linie interpretativă, Thomas Mahr apreciază că „arta narativă a autorului și cunoașterea sa istorică amintesc de marile romane de societate ale secolului al XIX-lea” [9].

Romanul Tatianeii Țîbuleac „Der Sommer, als Mutter grüne Augen hatte” „Vara în care mama a avut ochii verzi”, în traducerea lui Ernest Wichner, a generat un ecou critic consistent în presa germană, fiind perceput drept una dintre cele mai puternice reprezentări literare ale relației dintre traumă, memorie și reconstrucția afectivă a legăturii mamă-fiu. Textul evidențiază evoluția psihologică a protagonistului Aleksy, un adolescent marcat de resentiment, pierdere și violență simbolică, pentru care ultimul drum alături de mama aflată pe moarte devine un proces inițiativ al confruntării cu propriul trecut.

În „Neue Zürcher Zeitung” (28.12.2021), Franz Haas [6] remarcă modul în care romanul reușește să echilibreze duritatea temei cu o doză subtilă de ironie și vitalitate narativă. Criticul notează că Țîbuleac povestește „retrospektiv und mit funkelnem Witz”, construind un narator care își schimbă registrul afectiv „ohne je sentimental zu werden”. F. Haas subliniază și eficiența cu care autoarea orchestrează transformarea adolescentului „renitent”, prea dispus „lieber zu kiffen, als der sterbenden Mutter den letzten Wunsch zu erfüllen”.

Totodată „Frankfurter Allgemeine Zeitung” (31.08.2021) oferă o lectură favorabilă. Wolfgang Schneider [13] consideră romanul departe de convențiile genului, afirmând că „Tatiana Tibuleacs Debütroman ist nicht von der Stange”. El apreciază nuanțele afective („Zwischentöne”) care însoțesc evoluția protagonistului, modul în care ură inițială se convertește în îngrijire, gesturi care devin „sensible Momente” revelatoare ale fragilității interioare.

În „Frankfurter Rundschau” (09.07.2021), Judith von Sternburg [14] analizează romanul drept o construcție „bildgewaltig und poetisch”, capabilă să transmită „die Wucht des Romans”. Ea evidențiază dimensiunea traumatică: moartea surorii, retragerea mamei în doliu, izolarea copilului și, în final, boala incurabilă a mamei. Deși critică unele detalii considerate excesiv de dure, apreciază traducerea germană, declarând că „mit Ernst Wichners Übersetzung ist sie rundum zufrieden”.

O perspectivă complementară oferă Jörg Plath [11] în „Deutschlandfunk Kultur” (09.04.2021). Criticul observă tendința romanului de a concentra emoții extreme – „zu viel Liebe, Unglück, Tragik” – dar recunoaște forța stilistică a narațiunii, pe care o consideră „mitreißend, lakonisch und weitgehend unsentimental”. Interesant este că J. Plath își exprimă retrospectiv surprinderea față de impactul emoțional al textului, ceea ce indică eficacitatea tehnicii retrospective și a ritmului narativ.

În ansamblu, receptarea germană a romanului confirmă rolul crucial al traducerii literare în transferul de sensibilitate estetică și de profunzime psihologică. Ernest Wichner reușește să transpună în germană atât densitatea poetică, cât și tensiunea afectivă a textului, asigurându-i nu doar accesibilitate, ci și autenticitate stilistică. Criticii insistă asupra faptului că versiunea germană nu funcționează ca o derivare a originalului, ci ca o „a doua viață” a romanului în cultura-țintă, ceea ce consolidează statutul traducătorului ca co-autor și agent cultural în procesul de recepție.

În ceea ce privește romanele Liliane Corobcă, recenziile evidențiază legătura strânsă dintre performanța traducerii și vizibilitatea autoarei în spațiul german. Literatura ei este frecvent descrisă de critica germană drept expresia unei „modernități est-europene”, percepție influențată semnificativ de modul în care traducările redau caracterul introspectiv, poezia latentă și sensibilitatea socială a textelor. Un caz deosebit îl constituie traducerea romanului *Kinderland* sub titlul *Der erste Horizont meines Lebens*. În timp ce titlul românesc evocă ironic o copilărie fracturată, termenul „Kinderland” ar fi trimis în germana contemporană către conotații comerciale, ludice sau superficiale. Titlul german ales reproduce metafora fundamentală a romanului, sugerând un univers al copilăriei precar, fragil și limitat. În logica *Skopostheorie* [12] traducerea titlului se supune principiului eficienței comunicative în cultura-țintă, reușind să provoace în rândul cititorilor germani reacții interpretative similare celor generate de titlul original.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că interviurile cu traducătorii nu doar clarifică mecanismele interne ale traducerii, ci contribuie esențial la înțelegerea traducerii ca act de creație și negociere interculturală. Ele scot în evidență faptul că traducătorii nu sunt simpli intermediari lingvistici, ci actori culturali care modelează, prin deciziile lor, modul în care o operă literară este receptată în cultura-țintă. Astfel, rolul lor devine determinant în construirea unui spațiu comun de dialog între literaturi și în consolidarea vizibilității internaționale a literaturii române.

În general, analiza recenziilor și interviurilor germane arată că traducările literaturii române nu sunt percepute ca texte secundare, ci ca evenimente literare autonome, cu valoare culturală și estetică proprie. Critica recunoaște tot mai clar rolul traducătorilor ca participanți activi la configurarea sensului literar și ca promotori ai literaturii române în contextul european. Se poate concluziona că receptarea literaturii române în spațiul german depinde în mod decisiv de calitatea, vizibilitatea și profunzimea interpretativă a traducerilor – acestea constituind totodată instrumentele prin care dialogul intercultural dintre cele două spații literare este consolidat.

Referințe bibliografice:

1. BALTAG, I. Rezension zu Oleg Serebrian: Tango in Tschernowiz. *Literaturkritik.de*. 2023, nr. 1.
2. BALTAG, I. Rezension zu Oleg Serebrian: Tango in Tschernowiz. *Literaturkritik.de*. 2023, nr. 12.
3. CERCEL, L. & E. WICHNER. Gespräch mit Ernest Wichner. *Spiegelungen*. Online. Disponibil: <https://zwischen Grenzen online/das-uebersetzen-rumaenischer-texte-aktiviert-so-etwas-wie-eine-alternative-existenzweise-in-mir-larisa-cercel-im-gesprach-mit-ernest-wichner> [accesat 2025-10-20].
4. ESSELBORN, R. *Science Fiction als imaginäre Kulturbeggnung*. 1992.
5. FANETTI, G. Rezension zu Oleg Serebrian: Tango in Tschernowiz. *Spiegelungen*. 2023, februarie.
6. HAAS, F. Rezension zu Tatiana Țibuleac: Der Sommer, als Mutter grüne Augen hatte. *Neue Zürcher Zeitung*. 2021, December 28.
7. HARTH, D. *Das Gedächtnis der Kulturwissenschaften*. Dresden. 1994.

8. HOLENSTEIN, E. *Menschliches Selbstverständnis: Ichbewußtsein – intersubjektive Verantwortung – interkulturelle Verständigung*. Suhrkamp. 1985. Disponibil: <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000370582> [accesat 2025-09-26].
9. MAHR, T. Rezension zu Oleg Serebrian: Tango in Tschernowiz. *Lesart*. 2023, nr. 3/23.
10. MECKLENBURG, N. Über kulturelle und poetische Alterität. In: D. KRUSCHE & A. WIERLACHER, *Kulturthema Fremdheit*, 1990, pp. 80-102.
11. PLATH, J. „Der Sommer, als Mutter grüne Augen hatte“ – Rezension. *Deutschlandfunk Kultur*. 2021, April 9.
12. REIß, K. & H.J. VERMEER. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* (2nd ed.). Tübingen, 1991.
13. SCHNEIDER, W. Tatiana Țîbuleac: Der Sommer, als Mutter grüne Augen hatte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 2021, August 31.
14. STERNBURG, J. Rezension zu Tatiana Țîbuleac: Der Sommer, als Mutter grüne Augen hatte. *Frankfurter Rundschau*. 2021, July 9.
15. WIERLACHER, A. & A. BOGNER. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. J. B. Metzler. 2003.

CZU 37.032:316.72

DE LA DEFINIȚII CLASICE LA CONCEPTE EMERGENTE: ABORDĂRI ALE COMPETENȚEI INTERCULTURALE

**Olga DICUSARĂ, asistentă universitară,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova**
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9387-465X>

Abstract: *Globalization, migration, and the increasing interdependence of contemporary societies have created a context in which intercultural competence becomes an essential dimension of education and human development. Within this framework, perspectives on intercultural competence have evolved significantly, shifting from classical approaches focused on adapting to diversity and avoiding cultural conflicts to emerging concepts that emphasize creativity, critical thinking, and dialogue among multiple perspectives. These developments highlight the multifaceted nature of intercultural competence, encompassing cognitive, affective, and behavioral dimensions that enable individuals to interact effectively and ethically in diverse social and professional contexts.*

Keywords: *intercultural competence, cultural diversity, intercultural learning, cultural intelligence, intercultural communication.*

În contextul secolului XXI, caracterizat printr-o accelerare fără precedent a proceselor de globalizare, migrație și schimb cultural, competența interculturală se conturează ca o dimensiune esențială a educației contemporane. Mobilitatea sporită a persoanelor, accesul facil la informație și interconectivitatea globală au remodelat structurile sociale și culturale, impunând o reconsiderare a modului în care sistemele educaționale răspund nevoilor diversității culturale și pluralismului valoric. Într-o lume în care interacțiunile interculturale devin o realitate cotidiană, formarea competențelor interculturale nu mai vizează doar prevenirea conflictelor sau adaptarea pasivă la diferențe, ci dezvoltarea abilităților de reflecție critică, empatie, comunicare eficientă și gândire creativă. Această schimbare de perspectivă a condus inevitabil și la diversificarea cadrului conceptual, ceea ce explică varietatea de termeni și abordări prin care competența interculturală este descrisă în literatura de specialitate. Astfel, termenii utilizați pentru a descrie competența interculturală sunt numeroși și variabili, incluzând

expresii precum „mentalitate globală”, „competență globală”, „învățare globală”, „învățare interculturală”, „eficiență interculturală”, „inteligentă culturală”, „competență de leadership global”, „competență de comunicare interculturală”. Cu toate acestea, aceste concepte converg, în mod clar, către un consens cu privire la ceea ce constituie competența interculturală, un ansamblu de abilități și caracteristici cognitive, afective și comportamentale ce sprijină interacțiunea eficientă și adecvată într-o varietate de contexte culturale” [1, p. 97]. Dacă în tradiția cercetărilor clasice, accentul era pus pe acumularea de cunoștințe despre alte culturi și pe dezvoltarea unor abilități de comunicare funcționale într-un context intercultural, astăzi, în dinamica socială actuală, această abordare se dovedește insuficientă, fiind necesară integrarea unor dimensiuni mai nuanțate, precum atitudinea reflexivă, empatia și competențele etice, care permit nu doar interacțiuni eficiente, ci și înțelegerea profundă a diferențelor și asemănărilor culturale.

Astfel, competența interculturală nu mai reprezintă doar un set de abilități și cunoștințe, ci un construct complex, dinamic, ce implică autoreglare, sensibilitate culturală și capacitatea de a naviga între multiple cadre de referință culturale. Această tranziție conceptuală, între tradiție și inovație, evidențiază necesitatea unor abordări educaționale care să valorizeze diversitatea culturală ca resursă și să promoveze dezvoltarea unui individ capabil să acționeze responsabil și creativ în contexte multiculturale. Această schimbare de accent, ne determină să analizăm conceptul de competență interculturală dintr-o perspectivă integratoare, care să evidențieze atât dimensiunile sale structurale – ce țin de valori, atitudini și resurse cognitive, cât și dimensiunile procesuale – ce se manifestă prin interacțiune, adaptare și transformare continuă.

Dimensiunea structurală a competenței interculturale, scoate în evidență elementele constitutive ale competenței interculturale și modul în care acestea se articulează într-un sistem coerent. O abordare relevantă asupra conceptului de competență interculturală este oferită de către Cucoș C. (2000) care analizează acest concept din perspectiva cunoștințelor, capacităților și atitudinilor:

- *cunoștințe*: cunoașterea mediului social apropiat și al caracterului specific al relațiilor sociale care se realizează în contextul interpersonal și intergrupă; asimilarea cadrului axiologic atât al culturii proprii, cât și al culturilor străine, acceptate ca rezultat al influențelor continue cu caracter de aculturație; însușirea modului de interacțiune a raporturilor interculturale cu scopul evitării tendințelor etnocentriste, discriminatorii, xenofobe;
- *capacități*: evaluarea judecăților (a caracterului lor pozitiv sau negativ, de coeziune sau de separare, constructiv sau distructiv); analiza modului de manifestare a autostereotipurilor și heterostereotipurilor și modul în care acestea influențează comportamentele în raport cu reprezentanții culturilor străine; autoanaliza eficientă și autocontrolul situațiilor și conduitelor personale, cu scopul corecției ulterioare a manifestărilor nefavorabile în mediul social intercultural; comunicarea interculturală; adaptarea mesajului la contextul sociocultural;
- *atitudini*: afirmarea unei poziții cetățenești juste, de combatere a atitudinilor și comportamentelor de ignorare, de diminuare a importanței și de discriminare a

culturilor eterogene, promovând toleranța interculturală și cooperarea reciprocă [6, p. 43].

UNESCO (2013), în efortul de a clarifica dimensiunile esențiale ale competenței interculturale propune o abordare mai complexă, care subliniază importanța articulării echilibrate între cunoștințe, atitudini și abilități. În acest context, competențele interculturale presupun nu doar deținerea unor informații relevante despre alte culturi și despre potențialele provocări ale interacțiunilor interculturale, ci și manifestarea unei deschideri autentice față de diversitate, precum și capacitatea de a pune în practică aceste cunoștințe într-un mod etic și empatic. Este intercultural orice se produce atunci când persoane aparținând uneia sau mai multor grupuri culturale diferite (indiferent de dimensiunea și nivelul acestora) interacționează sau se influențează reciproc, fie direct, în mod față în față, fie indirect, prin alte forme de comunicare.

UNESCO grupează aceste competențe în cinci categorii-cheie, cunoscute ca „cei cinci *savoirs*”: *savoirs* – referitor la cunoașterea unei culturi; *savoir comprendre* – abilitatea de a interpreta și de a construi relații interculturale; *savoir apprendre* – disponibilitatea de a învăța din întâlnirile interculturale; *savoir être* – atitudini precum curiozitatea și deschiderea; *savoir s’engager* – angajamentul de a reflecta critic și responsabil asupra diferențelor culturale [20, p. 16].

Deci, competența interculturală cuprinde componente de natură *cognitivă* (cunoștințele), *funcțională* (aplicarea cunoștințelor), *personală* (comportamentul persoanei) și *etică* (principii care ghidează comportamentul). Așadar, capacitatea de a ști trebuie însoțită de capacitatea de a acționa și comunica într-un mod adecvat contextului, având ca reper valorile etice și respectul pentru drepturile omului, reflectate atât în exprimare, cât și în comportament. O contribuție esențială în configurarea conceptului de competență interculturală îi revine lui Byram M. (1997), care definește competența interculturală prin prisma a cinci elemente-cheie: atitudini precum curiozitatea și deschiderea față de alte culturi; cunoștințe despre propria cultură și culturile străine; abilități de interpretare și de stabilire a relațiilor interculturale; capacitatea de analiză reflexivă a propriilor și altor perspective culturale; și, nu în ultimul rând, un angajament activ în dialogul intercultural [4]. Într-o formulare similară, Nedelcu A. include în structura competenței interculturale următoarele elemente:

- *atitudini*: curiozitate culturală, deschidere către ceilalți, aplecare spre combaterea opiniilor stereotipe despre alte grupuri și despre cel propriu;
- *cunoștințe privind diversele grupuri culturale*, privind „produsele” și practicile specifice din propria cultură sau a altora, privind procesele generale de interacțiune socială la nivel macro- și micro-;
- *abilități de interpretare și relaționare*: interpretarea echilibrată a unui eveniment aparținând unei culturi, explicarea și corelarea adecvată a unor astfel de elemente cu cele aparținând culturii proprii;
- *abilități de interacțiune și descoperire*: capacitatea de a recepta noi elemente și practici specifice altor culturi, de a opera cunoștințe, atitudini, abilități în condițiile limitative ale comunicărilor și interacțiunilor reale;
- *abilități de reflecție și evaluare critică* pe baza unor criterii, perspective, practici și produse ale culturii proprii și a alterității [18].

Cercetătorul american Fantini A. (2006) se remarcă prin propria sa conceptualizare asupra termenului de competență interculturală, care constituie un răspuns critic la literatura de specialitate existentă la acea vreme și care, în mare parte, ignora competența de comunicare sau limba ca element al competenței interculturale. Astfel, Fantini A., accentuează faptul că competența interculturală reprezintă o combinație complexă de cunoștințe culturale, abilități interpersonale și de adaptare, abilități lingvistice, atitudini (deschidere, flexibilitate), precum și o conștiință culturală critică [11]. Priza de conștiință este considerată o componentă esențială a dezvoltării competenței interculturale de care depind interacțiunile adecvate. Potrivit autorilor români, Cozma T., Butnaru S., ș.a. (2005), dintre dimensiunile descrise de Fantini A., *conștientizarea* este cea mai puternică resursă mobilizată în dezvoltarea competenței interculturale, fiindcă ea se referă mereu la sine în relație cu ceva sau cu cineva și implică procese de explorare și experimentare [5, p. 86]. Este în același timp un proces reflexiv și introspectiv ireversibil – odată ce a dobândit conștiința a ceva, individul nu mai poate reveni la starea dinainte [10, p. 28]. Conștientizarea reprezintă o puternică resursă a competenței interculturale, deoarece potențează dezvoltarea celorlalte resurse – atitudini, abilități, cunoștințe.

Kupka B. (2008) definește competența de comunicare interculturală în termeni de „gestionare a impresiei, care permite membrilor diferitelor sisteme culturale să fie conștienți de propria identitate culturală și de diferențele culturale, și să interacționeze eficient și adecvat unii cu alții în contexte diverse prin convenirea asupra semnificației diferitelor sisteme de simboluri, cu rezultatul unor relații mutual satisfăcătoare” [16, p. 16].

De asemenea, în opinia lui Ogay T. (2000), competența interculturală reprezintă capacitatea de a delimita semnificațiile culturale și de a realiza în mod adecvat comunicarea diferitelor identități într-un mediu specific [19]. Kim Y. Y. (1991) consideră că esența competenței interculturale constă tocmai în capacitatea de adaptare a persoanei: „capacitatea de a se reorganiza fiind deschis, flexibil, creativ, și nu închis, rigid, intolerant și monoton” [apud 19, p. 53].

O perspectivă psihologică asupra definirii conceptului este oferită de Earley P. C. și Ang S. (2003), care introduc termenul de *inteligentă culturală* (CQ), concepută drept o capacitate multidimensională esențială pentru interacțiunile interculturale eficiente. Aceasta este structurată în patru dimensiuni interdependente: *dimensiunea cognitivă*, care presupune cunoașterea normelor, practicilor și convențiilor culturale; *dimensiunea metacognitivă*, legată de conștientizarea și reglarea proceselor cognitive în timpul interacțiunilor interculturale; *dimensiunea motivațională*, care reflectă interesul, curiozitatea și motivația de a funcționa eficient în contexte culturale diverse; *dimensiunea comportamentală*, care se referă la capacitatea de a adapta comportamentele verbale și nonverbale în funcție de specificul cultural al interlocutorilor [9]. Autoarea Goraș-Postică V. (2015) are o viziune holistică asupra competenței interculturale, potrivit căreia aceasta ar include toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace la viața socială și profesională, fiind legată în mod direct de bunăstarea individuală și colectivă. Aceste competențe vizează cetățenia democratică, utilizarea cunoștințelor, a deprinderilor, valorilor și atitudinilor necesare pentru a promova incluziunea, justiția și dezvoltarea durabilă, respectând toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului [13, p. 8].

În contextul în care competența interculturală este tot mai des privită ca un construct complex, dinamic, ce implică atât dimensiuni cognitive și afective, cât și abilități comportamentale, Fennes H. (1997) utilizează termenul de *învățare interculturală*, definit ca o abordare ce „implică dezvoltarea unei ample deschideri față de alte culturi, aprecierea diversității culturale, depășirea stereotipurilor culturale și a etnocentrismului” [12, p. 37]. Deci, putem observa că indiferent de terminologia utilizată de diferiți autori, există un consens asupra faptului că valorile, atitudinile și cunoștințele constituie nucleul structural al competenței interculturale. Odată ce am stabilit elementele structurale esențiale ale competenței interculturale, următorul pas constă în explorarea perspectivelor care accentuează caracterul său procesual. Astfel, Deardorff D. K. (2009) definește competența interculturală drept un proces care pornește de la atitudini fundamentale (respect, deschidere, curiozitate), trecând prin dobândirea de cunoștințe și dezvoltarea de abilități (ascultare activă, empatie, adaptabilitate), culminând cu rezultate interne (înțelegere profundă) și externe (comunicare și comportament eficient în contexte interculturale). *Modelul procesual al competenței interculturale* propus de Deardorff D. K. (Figura 1) constituie de fapt unul dintre cele mai recunoscute cadre teoretice de analiză a modului în care indivizii își dezvoltă capacitatea de a comunica și acționa eficient și adecvat în contexte interculturale. În esență, modelul propune o dinamică procesuală și ciclică, ceea ce înseamnă că dezvoltarea competenței interculturale nu este un demers liniar cu un final prestabilit, ci un proces continuu, interactiv și autoreglator, în care fiecare etapă poate influența și poate fi influențată de celelalte.

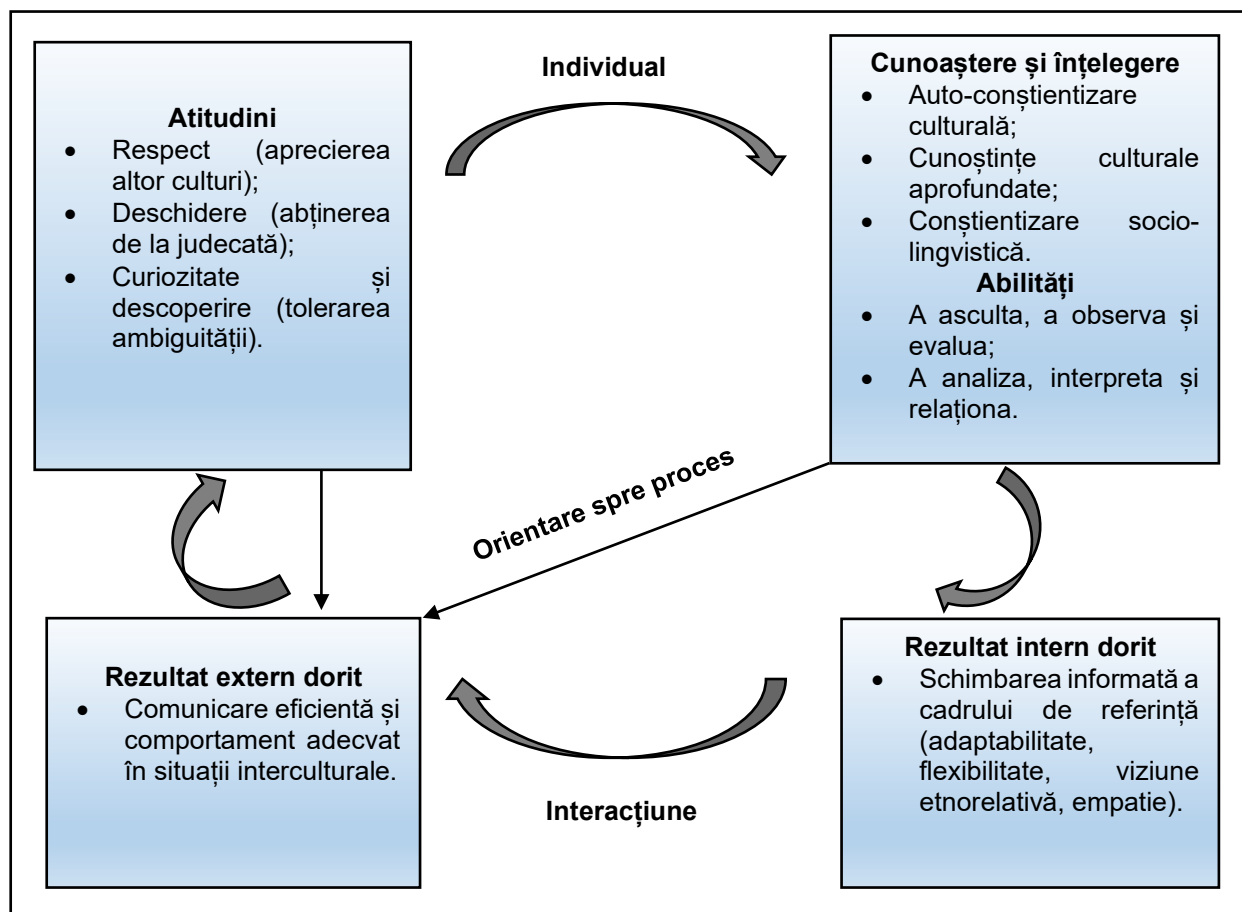


Figura 1. Modelul procesual al competenței interculturale [8]

Procesul începe cu dezvoltarea unor *atitudini*, considerate fundamentul competenței interculturale:

- Respectul față de diversitatea culturală, exprimat prin aprecierea valorilor, tradițiilor și perspectivelor altor grupuri culturale;
- Deschiderea, definită ca disponibilitatea de a asculta activ și de a suspenda judecățile premature, evitând stereotipurile și prejudecățile;
- Curiozitatea și dorința de descoperire, care implică toleranța față de ambiguitate și disponibilitatea de a explora perspective necunoscute sau contradictorii.

Aceste atitudini formează motivația de a interacționa cu persoane din alte contexte culturale și determină nivelul de implicare în procesul de învățare interculturală.

Atitudinile sunt consolidate de componenta *cunoaștere și înțelegere*, și includ:

- Autoconștientizarea culturală, adică înțelegerea propriei identități culturale și a modului în care aceasta influențează percepțiile și comportamentele;
- Expertiză culturală, care se referă la înțelegerea valorilor, normelor, practicilor sociale, a adrului istoric și contextului socio-politic al altor culturi;
- Conștientizare sociolingvistică, înțelegerea relației dintre limbă, context și sens, precum și a modului în care expresiile lingvistice pot varia și influența comunicarea interculturală.

Această dimensiune cognitivă nu se limitează la acumularea de informații, ci vizează integrarea cunoștințelor într-un cadru de interpretare flexibil și reflexiv. Cunoștințele trebuie susținute de *abilități practice*, necesare pentru aplicarea eficientă a competenței interculturale:

- A asculta, observa și evalua informațiile și comportamentele într-un mod obiectiv, fără filtrul prejudecăților;
- A analiza, interpreta și relaționa perspectivele culturale diferite, găsind puncte de convergență și identificând sursele posibile de conflict sau neînțelegere;
- Aceste abilități funcționează ca un liant între dimensiunea atitudinală și cea cognitivă, transformând potențialul teoretic în performanță practică.

Interacțiunea dintre atitudini, cunoștințe și abilități conduce la *schimbarea informată a cadrului intern de referință*, ceea ce presupune: dezvoltarea empatiei, capacitatea de a înțelege și de a simți din perspectiva celuilalt; adoptarea unei viziuni etnorelative, care evită ierarhizarea culturilor și le privește ca fiind diferite, nu „superioare” sau „inferioare”; sporirea adaptabilității, atât la nivel comportamental, cât și comunicativ, în funcție de cerințele situației interculturale.

Această transformare internă este esențială, deoarece influențează direct calitatea *rezultatelor externe*. Schimbările interne se reflectă în comunicarea eficientă și comportamente adecvate în situații de interacțiuni interculturale, ceea ce reprezintă rezultatul vizibil al procesului. Adecvarea se referă la respectarea normelor și așteptărilor contextului, iar eficacitatea la atingerea obiectivelor propuse în interacțiune.

Modelul subliniază că între aceste dimensiuni există o *interacțiune bidirecțională* și *autoreglatoare*. Rezultatele externe pot alimenta atitudinile și cunoștințele, declanșând un nou ciclu de dezvoltare. În același timp, procesul poate urma *căi secvențiale* (etape distincte) sau *căi simultane* (dezvoltare paralelă a componentelor) [8, p. 252].

Astfel, modelul lui Deardorff D. K. nu este doar un instrument teoretic, ci și unul practic, util în proiectarea programelor educaționale care urmăresc cultivarea empatiei, adaptabilității și eficienței comunicative în contexte interculturale.

În aceeași ordine de idei, Bennett J. M. (2009) se concentrează pe procesul dezvoltării *sensibilității interculturale*, subliniind că indivizii parcurg un proces progresiv de maturizare cognitivă și afectivă, trecând de la *etnocentrism* - în care propria cultură este percepută ca normativă – către *etnorelativism*, caracterizat prin capacitatea de a înțelege și valoriza diferențele culturale. Această tranziție implică schimbări profunde în modul de percepție și relaționare cu alteritatea culturală, punând accent pe conștientizarea propriei poziționări culturale și pe dezvoltarea unei deschideri autentice față de diversitate [2, p. 98].

O contribuție semnificativă în acest sens o aduce și Magolda K. B. & King, P. M (2005), care integrează ideea de dezvoltare treptată a competenței interculturale, evidențiind că interacțiunea eficientă în medii culturale diverse presupune atingerea unor niveluri superioare de reflecție, adaptabilitate și autonomie. Astfel, *maturitatea interculturală* devine un reper esențial în evaluarea profunzimii și funcționalității competenței interculturale, reprezentând capacitatea de a schimba perspectivele și comportamentele în mod adecvat în contexte culturale diferite, incluzând abilitatea de a naviga și media diferențele culturale într-un mod reflexiv, respectuos și eficient.”

În anul 2005, Magolda M. B. & King P. M. au elaborat unul dintre cele mai cunoscute modele – *Modelul maturității interculturale*, care se bazează pe Modelul dezvoltării pe parcursul vieții propus de Kegan R. (1994). În centrul modelului se află conceptul de autodefinire (self-authorship), definit ca abilitatea individului de a-și dezvolta propriile valori, convingeri și identitate, în special în interacțiunea cu diversitatea culturală. Astfel, maturitatea interculturală implică trei dimensiuni interdependente:

- *cognitivă*: înțelegerea complexității diferențelor culturale și a pluralismului;
- *intrapersonală*: conștientizarea identității proprii, a valorilor și flexibilitatea personală;
- *interpersonală*: capacitatea de a relaționa empatic și eficient cu persoane din alte culturi.

Această traiectorie evolutivă este structurată pe trei niveluri: inițial, intermediar și avansat. Aceste niveluri reflectă nu doar acumularea de cunoștințe, ci și o transformare profundă a identității personale și a relației cu alteritatea culturală:

- *Nivelul inițial*, persoana manifestă o înțelegere limitată a diversității culturale, adesea dominată de o perspectivă egocentrică sau etnocentrică. Diferențele culturale pot fi percepute ca amenințătoare sau ca devieri de la „normalitate”;
- *Nivelul intermediar*. Pe măsură ce individul este expus unor experiențe interculturale semnificative, apare o mai mare deschidere și complexitate în înțelegerea diferențelor culturale. Se dezvoltă empatia, capacitatea de adaptare și acceptarea pluralismului valoric;
- *Nivelul avansat*. La acest nivel, individul atinge o înțelegere profundă a complexității culturale și este capabil să se adapteze în mod reflexiv și etic în contexte interculturale variate. Diferențele nu mai sunt doar tolerate, ci valorizate ca surse de învățare și îmbogățire reciprocă [17, p. 23].

În procesul învățării interculturale, ideea centrală este formarea, în contextul unei interdependențe globale crescânde, a unor cetățeni competenți intercultural, care să atingă maturitatea interculturală în toate cele trei dimensiuni.

Pe măsură ce analizăm caracterul procesual al competenței interculturale, devine clar că perspectivele tradiționale nu mai surprind pe deplin complexitatea interacțiunilor interculturale actuale. În consecință, cercetarea și practica educațională au început să utilizeze concepte noi și emergente, menite să reflecte atât dinamica, cât și diversitatea manifestărilor competenței interculturale.

Un termen utilizat pentru a descrie competența interculturală este cel de *învățare globală* (global learning), așa cum este prezentat de Hovland K. (2006), care se referă la un proces educațional complex care vizează formarea unei înțelegeri aprofundate a lumii în care trăim, incluzând atât aspectele culturale, sociale, economice și politice, cât și provocările globale contemporane. Învățarea globală promovează nu doar acumularea de cunoștințe despre diversitatea culturală, ci și dezvoltarea competențelor critice, reflexive și etice necesare pentru a acționa responsabil și informat în contextul interdependențelor globale. Astfel, ea pregătește indivizii să fie cetățeni globali activi, capabili să colaboreze și să contribuie la soluționarea problemelor globale [14, p. 6].

În acest sens, Hunter B., White G. P. și Godbey G. C. (2006) propun un model al *competențelor globale*, care are implicații directe pentru formarea competenței interculturale, întrucât identifică abilități și atitudini necesare pentru a funcționa eficient într-o lume globalizată. Astfel, capacitatea de a înțelege propriile norme și așteptări culturale și de a recunoaște diferențele culturale, deschiderea către experiențe și diversitate, precum și o atitudine lipsită de judecăți de valoare sunt considerate fundamente pentru a intra într-o lume mai globalizată. În procesul de angajare în această lume globalizată, înțelegerea istoriei lumii va ajuta o persoană să se pregătească pentru:

- identificarea și înțelegerea diferențelor culturale;
- participarea eficientă în cadrul și între aceste culturi prin mijloace de colaborare reciprocă;
- evaluarea propriei performanțe în aceste contexte [15, p. 275].

Astfel, competențele globale reprezintă instrumentele concrete care permit valorificarea învățării globale, subliniind rolul conștiinței interculturale și al responsabilității sociale în formarea indivizilor capabili să contribuie activ la o societate interdependentă.

O etapă ulterioară în dezvoltarea competenței interculturale este formarea unei *mentalități globale*, concept introdus de Bird A. & Osland J. S. (2004), care descriu modul de gândire, atitudinea și perspectiva unei persoane față de lume și interacțiunile interculturale. Mentalitatea globală reflectă capacitatea de a integra cunoștințele dobândite prin învățarea globală și competențele globale în propria identitate și comportament, facilitând adaptarea flexibilă, deschiderea și eficiența în contexte multiculturale [3, p. 64].

O definiție largă a competenței interculturale ar include și interacțiunile politice sau economice internaționale, în cadrul cărora persoane din două sau mai multe țări acționează sau își exercită influența reciproc, într-un fel sau altul. Deoarece interacțiunea directă a unor culturi întregi este imposibilă din punct de vedere logistic, entitățile politice, cum ar fi statele-națiuni, trebuie evident să apeleze la indivizi pentru a le reprezenta

interesele în relațiile cu alți indivizi reprezentanți ai unor entități similare (UNESCO, 2013) [20]. În acest sens, competența interculturală devine o dimensiune esențială a educației globale, facilitând nu doar interacțiunile eficiente între culturi, ci și promovarea unei gândiri critice și responsabile în contextul complex al globalizării.

În concluzie, abordarea competenței interculturale ca proces dinamic și continuu deschide noi perspective pentru formarea indivizilor capabili să gestioneze complexitatea relațiilor culturale și să valorizeze diversitatea ca resursă. Aceasta implică nu doar acumularea de abilități și cunoștințe, ci și dezvoltarea capacității de adaptare, reflecție și responsabilitate în interacțiunile cotidiene. De asemenea, integrarea acestei competențe în educație și în practici sociale contribuie la consolidarea unor comunități mai coezive, inovative și sensibile la diferențele culturale, demonstrând că diversitatea nu este doar un context de provocare, ci și o oportunitate de creștere și transformare personală și colectivă.

Referințe bibliografice:

1. BENNETT, J.M. On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad. In: V. SAVICKI (Ed.). *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education*. Stylus Publishing, 2008, pp. 13-27. ISBN 978-1-57922-226-6.
2. BENNETT, J.M. Transformative training: Designing programs for culture learning. In: M.A. MOODIAN. *Contemporary Leadership and Intercultural Competence*. 2009, pp. 95-110. ISBN 978-1-4129-6045-8. Disponibil: <https://doi.org/10.4135/9781452274942.n8> [accesat 2025-09-17].
3. BIRD, A. & J.S. OSLAND. Global competencies: An introduction. In: H.W. LANE; M.L. MAZNEVSKI; M.E. MENDENHALL & J. MCNETT. *The Blackwell handbook of global management: A guide to managing complexity*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, pp. 57-80. ISBN 978-1-4051-0367-7. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/9781405166355.ch3> [accesat 2025-09-12].
4. BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997. 276 p. ISBN 978-1-85359-358-0.
5. COZMA, T.; S. BUTNARU și N.L. POPA. *Resursele și dezvoltarea competenței interculturale la profesorii români*. Iași: Universitatea Alexandru Ioan Cuza, 2005, pp. 85-93. ISBN 978-973-703-017-9. Disponibil: <https://ciea.usm.md/resources/2006/15.pdf> [accesat 2025-09-10].
6. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 232 p. ISBN 978-973-681-042-3.
7. DASEN, P.; C.H. PERREGAUX & M. REY. *Educația interculturală: experiențe, politici, strategii*. Iași: Polirom, 1999. 320 p. ISBN 978-973-681-042-3.
8. DEARDORFF, D.K. *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009. 542 p. ISBN 978-1-4129-6045-8.
9. EARLEY, P.C. & S. ANG. *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford Business Books, 2003. 272 p. ISBN 978-0-8047-4817-2.
10. FANTINI, A. *A central concern: developing intercultural competence*. 2000, pp. 25-42. Disponibil: http://culturewise.ie/library/wpcontent/uploads/2023/12/A_Central_Concern_Developing_Intercultural_Competence.pdf [accesat 2025-09-12].
11. FANTINI, A. *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development, 2006. ISBN 978-0-9716165-4-4.
12. FENNES, H. & K. HAPGOOD. *Intercultural Learning in the Classroom*. London and Washington, 1997. 128 p. ISBN 978-92-871-3071-4.
13. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Competența interculturală*. Auxiliar didactic. Chișinău: PRO DIDACTICA, 2015. 172 p. ISBN 978-9975-61-132-0.
14. HOVLAND, K. Global learning for the global era. *New Directions for Teaching and Learning*. 2006, pp. 3-12. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/tl.222> [accesat 2025-09-16].

15. HUNTER, B.; G.P. WHITE & G.C. GODBEY. What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*. Online. 2006, vol.10, pp. 267-285.
16. KUPKA, B. *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*: Unpublished doctoral dissertation, University of Otago, Otago, New Zealand, 2008. 200 p.
17. MAGOLDA, M.B. & P.M. KING. A Constructive-Developmental Perspective on Intercultural Maturity. *New Directions for Student Services*. Online. 2005, nr.111, pp.19-31. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/292649511_A_developmental_perspective_on_learning_fullTextFileContent [accesat 2025-09-13].
18. NEDELCU, A. *Învățarea interculturală în școală*. București: Humanitas Educațional, 2004. 128 p. ISBN 978-973-50-0494-2.
19. OGAY, T. *De la competence a la dynamique interculturelle*. Berna: Peter Lang, 2000. 240 p. ISBN 978-3-631-35835-4.
20. UNESCO. *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO, 2013, 44 p. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> [accesat 2025-09-18]

CZU 811.135.1`22:316.72

ATELIERUL INTERCULTURAL PÂINEA – SIMBOL IDENTITAR: DEMERS EDUCAȚIONAL

**Aurelia CODREANU, profesoară de limba și literatura română, grad didactic unu,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo”
din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7369-7345>

**Svetlana STANȚIERU, profesoară de limba și literatura română, grad didactic unu,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo”
din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2660-4908>

Abstract: *The article presents the educational approach of an intercultural workshop within the Romanian Language and Literature course for institutions teaching in the languages of national minorities at the high school level. The emphasis is placed on the role of the workshop as a space for interaction, reciprocity, and appreciation of cultural diversity, contributing to the development of key linguistic and intercultural competences. Starting from the national curriculum framework, the stages of the lesson – evocation, construction of meaning, reflection, and extension – include various teaching strategies, as well as their practical applicability through the case study „Bread – an identity symbol.”*

Keywords: *intercultural workshop, teaching strategies, national curriculum, intercultural education, cultural diversity, active learning.*

În contextul educației contemporane, atelierul intercultural reprezintă o abordare didactică inovatoare, menită să integreze diversitatea culturală în procesul de învățare. Această strategie se înscrie în cadrul mai larg al educației interculturale, care nu constituie o nouă disciplină școlară sau o simplă extensie a programei pentru „predarea culturilor”, ci o modalitate de a valorifica prezența elevilor de etnii diferite pentru a promova înțelegerea reciprocă și a evita stereotipurile sau prezentările statice ale culturilor [2, p. 39]. Termenul *intercultural* subliniază aspecte esențiale precum interacțiunea, schimbul, reciprocitatea, interdependența și solidaritatea, recunoscând

valorile, modurile de viață și reprezentările simbolice ale indivizilor și grupurilor în relațiile lor cu semenii și cu lumea înconjurătoare [2, p. 152].

Prevederile UNESCO 2006, privind educația interculturală, menționează că: „În mod tradițional, există două abordări: educația multiculturală și educația interculturală. Educația multiculturală folosește învățarea din alte culturi pentru a produce acceptarea sau cel puțin toleranța acestor culturi. Educația interculturală își propune să meargă dincolo de coexistența pasivă, să realizeze un mod de viață împreună, în evoluție și durabil, prin crearea înțelegerii, respectului și dialogului între diferitele grupuri culturale”.

Prezentul studiu explorează atelierul intercultural din perspectiva diverselor strategii didactice, pornind de la recomandările curriculare la disciplina *Limba și literatura română* pentru instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale, la nivel liceal.

Curriculumul disciplinar pentru limba și literatura română la treapta liceală alocă un spațiu semnificativ lecțiilor-atelier, recunoscând potențialul lor în dezvoltarea competențelor-cheie. Conform documentelor curriculare, pentru ateliere de lectură, discuții și dezbateri interculturale se proiectează un număr specific de ore în cadrul unităților de învățare pentru anul în curs. Totalul rezervat pentru lecțiile-atelier este de 8 ore la nivel liceal, cu o distribuție recomandată de 2-3 ore anual pentru fiecare tip de lecție-atelier [6, p. 88].

Aceste ore nu sunt alocate izolat, ci integrate în demersul educațional general, asigurând o continuitate și o relevanță contextuală. Lecția-atelier, ca formă interactivă de predare, este recomandată în special la etapa liceală, fiind axată pe formarea și dezvoltarea competențelor de audiere, lectură, vorbire și scriere. Activitățile pot fi realizate fie pe baza unui text, fie detașate de el, oferind flexibilitate în adaptarea la nevoile elevilor. După cum se subliniază în literatura de specialitate, „un sistem de ateliere, structurat pe parcursul anilor și racordat la unitățile de conținut și competențele curriculare, va da rezultat dacă va funcționa ca un sistem, nu va rămâne ca o activitate sporadică, detașată de restul demersului educațional” [1, p. 22].

Astfel, Atelierul nu este o intervenție ocazională, ci un element structural al curriculei, care contribuie la o învățare holistică. Atelierul intercultural, conform *Ghidului de implementare a Curriculumului disciplinar*, „constituie o activitate didactică interactivă, care are drept scop formarea competenței socioculturale și interculturale, în vederea familiarizării elevilor cu valorile culturii naționale și universale, practicarea limbii române în diverse contexte școlare și sociale” [6, p. 89].

În proiectarea unui Atelier intercultural, alegerea unui simbol comun, dar plurivalent, este esențială pentru a facilita atât recunoașterea identității proprii, cât și deschiderea către alteritate. În acest sens, conceptul de *pâine* reprezintă un fundament didactic solid, datorită universalității sale ca element cultural, social, religios și economic. Deși prezentă în aproape toate culturile lumii, *pâinea* se diferențiază prin modalitățile de preparare, prin semnificațiile asociate și prin ritualurile comunitare care o însoțesc. Tocmai această dublă dimensiune – comună și diversă – o transformă într-un suport ideal pentru a explora pluralitatea culturală și pentru a stimula dialogul intercultural.

Astfel, Atelierul centrat pe simbolul/conceptul *pâine* oferă elevilor oportunitatea de a descoperi valori și tradiții proprii și ale altor comunități, în concordanță cu principiile educației interculturale promovate de curriculumul național. În același timp, acesta devine un spațiu pentru dezvoltarea competențelor interculturale, pentru promovarea valorilor

axiologice – solidaritate, ospitalitate, demnitate, comunitate – și pentru stimularea creativității și colaborării prin activități practice și reflexive.

În continuare, propunem demersul educațional al lecției-atelier, conform modelului didactic *Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere*. Succesul oricărui demers didactic, după cum bine se știe, este determinant și constă din selectarea reușită a metodelor și tehnicilor aplicate la etapa *Evocare*, or intrarea în temă asigură înțelegerea subiectului tematic pus în discuție. Astfel, etapa *Evocare* își propune actualizarea cunoștințelor și reprezentărilor anterioare ale elevilor referitoare la simbolul *pâinea*, stimularea interesului afectiv și pregătirea receptării demersului intercultural.

Așadar, în cadrul *Evocării*, se vor propune următoarele strategii didactice: *Asocieri libere*, *Atribute*, *Autori și opere*, *VAS (Văd, Aud, Simt)*. Prin aplicarea acestor tehnici interactive se creează un spațiu de exprimare personală și de grup, în care elevii, provenind din comunități etnice diferite, își valorifică propriile experiențe culturale legate de *pâine*, punând astfel bazele comparării și ale recunoașterii diversității încă de la începutul atelierului.

Asocieri libere pentru cuvântul „pâine”. Pentru informare/comparare poate fi consultat *cuvântul-stimul/titlu pâine* din *Dicționarul asociativ al limbii române*, vol. 1 (*de la stimul la reacție*) [8, p. 245] și cuvintele-reacție provocate de stimul: *pâine* – mâncare (192); hrană (77); grâu (46); caldă (43); făină (42); foame (24); albă (16); coaptă (13); aliment (12); masă (12); proaspătă (11); bogăție (10); moale (10); sare (10); viață (10) etc. Am citat doar cuvintele-reacție care indică mai mult de 10 reacții din răspunsurile respondenților.

Atribute. Elevii propun diferite atribute/determinative/însușiri pentru cuvântul „pâine” (a se vedea *Anexa 1*).

Autori și opere. Elevii vor fi provocați să-și amintească texte literare (poezii, basme, povești, povestiri etc.) în care se regăsește/ este prezentă imaginea *pâinii* ca simbol al bogăției și sărăciei, al armoniei și unității familiale/sociale, al muncii și demnității umane, al demnității naționale și al limbii, al vieții și al morții etc. (a se vedea *Anexa 2*).

Tehnica VAS. Ulterior, elevii vor audia două melodii „Fața pâinii”, versuri: Grigore Vieru, muzică: Iurie Sadovnic, interpretare: Iurie Sadovnic și „Pâinea” de Grigore Vieru, fragment din filmul „Tunul de lemn” și vor completa tabelul, aplicând tehnica VAS.

Etapa *Realizarea sensului* vizează aprofundarea semnificațiilor culturale, literare și axiologice ale conceptului *pâine* în spațiul românesc, concomitent cu stimularea transferului intercultural. Prin lectura și analiza textelor literare propuse, completate de tehnici precum *Agenda cu notițe paralele* și *Clusteringul*, elevii selectează câmpul semantic complex al noțiunii *pâine*, identificând atât elementele universale (hrană, muncă, sacralitate), cât și particularitățile culturale specifice fiecărei comunități etnice ale căror reprezentări sunt elevii din clasa respectivă.

La etapa dată, vor fi propuse 4 texte, acestea având rolul de a-i conecta și, mai mult, a-i apropia pe elevi de cultura românească, astfel, dorindu-se menținerea implicării și a interesului stabilit la etapa *Evocare*. Elevii, pentru început, vor citi textele și vor evidenția câmpul lexico-semantic *pâine*, completându-l cu alte 6-8 lexeme.

Pâinea

A plămădi este un verb divin.
Făină, apă, drojdie, sare, muncă,
modestie, dragoste, smerenie.
Pentru că Dumnezeu lucrează prin
oameni.

(Igor Guzun)

Pâinea noastră cea de toate zilele

Colaci de botez.

Jemnă.

Colivă.

(Igor Guzun)

Suntem o limbă

Intrați pe ușă, oaspeți dragi, noi știm
Să creștem pâine și avem și sare,
Și un ulcior de vin în beci găsim,
Și-un loc de cinste-n casa noastră mare!

(Iulian Filip)

Pâine de la iepure

A existat în copilăria noastră un produs atât
de minunat, încât îi ținem minte savoarea și
acum, peste atâtea decenii. Pâinea de la
iepure. Ce gustoasă! Ce aromată! Ce
așteptată era această pâine de la iepure!
Era mâncată mereu cu poftă, niciodată
tăiată cu cuțitul, ci numaidecât ruptă, ca să
rămână în palmă cât mai multe fărâməturi.
Să le ducem la gură și pe acestea, după ce
mâncam întreaga bucată de pâine. A fost
brandul cel mai iubit al copilăriei noastre. Și
ce păcat că furnizorii acestui produs –
părinții noștri – au îmbătrânit sau au plecat
la cele veșnice! Și de ce oare, atunci când
le aducem copiilor noștri câte o pâine și le
spunem că e de la iepure, ne privesc
nedumeriți și nu ne cred? Sau, mai bine zis,
ne cred. Ne cred un pic ciudați. Magia nu
mai funcționează. Ori pâinile de astăzi, ori
copiii noștri sunt din alt aluat. (Igor Guzun)

După lectura textelor, elevii vor comenta, în baza tehnicii *Agenda cu notițe paralele*, secvențele propuse.

Tabelul 1. Secvențele propuse de elevi

Nr.	Secvența	Comentariul
1.	A crește pâine înseamnă a te dăruia, a te gândi la copiii tăi, dar și la cel pe care nu-l cunoști, adică a te omeni și a-i omeni pe alții prin pâine. (Liviu Damian)	
2.	Toți stau la masă față în față cu pâinea, chiar și regele. (Grigore Vieru)	
3.	Pâinea: un ritual, o lecție de umanitate. (...) această floare a sudorilor țărânului, ba nu, această floare a sufletului său, această minune, care e cea mai esențială minune a pământului, numită cu un cuvânt atât de plin, atât de rotund, atât de zguduitor: pâine. (Liviu Damian)	
4.	Când omul n-are pâine, el n-are nici destin. (...)// Când omul n-are pâine, el nu are nici un dor,/ nu are sărbătoare și nu știe să cânte (...)// Când omul n-are pâine, el nu are nimic,/ să aibă munți de aur și mări de pietre rare! (Dumitru Matcovschi)	
5.	Grâul este pomenit în rugăciuni, grâul este cântat, grâul trece prin toate datinile și obiceiurile de la naștere și până la pomenirea morților. (Ion Druță)	
6.	A crește pâine înseamnă a te crește pe tine, fiindcă lanul de azi, lan de la care cerem atât de mult, așteaptă și el, la rândul său, un stăpân învățat, deprins cu tehnica și calculul, având un suflet elevat, capabil să trimită în lume nu numai un mesaj de pâine, ci și un mesaj de etică, de poezie, de înaltă spiritualitate. (Liviu Damian)	

În aceeași ordine de idei, demersul didactic al activității va continua, elevilor solicitându-li-se completarea Clusteringului „Pâinea tradițională la diverse etnii”.



Figura 1. Clustering „Pâinea tradițională la diverse etnii”

La etapa dată poate fi realizată *Activitatea în grup*. Elevii vor fi repartizați în 4 grupuri și li se vor propune informații despre pâinea tradițională la români (a se vedea Anexa 3).

- Grupul 1 – „Pasca”
- Grupul 2 – „Colacii mortului”
- Grupul 3 – Prăjitura „Acasă”
- Grupul 4 – Știți oare că...?

În acest sens, elevii pot consulta atât sursa propusă, cât și alte surse bibliografice și media, prezentând informația colegilor.

Pentru a descoperi semnificația *pâinii* în cultura și civilizația românească, profesorul le va propune elevilor mai multe proverbe care conțin lexemul „pâine”, sugerându-li-se să identifice semnificația lor. Totodată, elevii sunt „invitați” să se implice în activitatea *Hora proverbelor și zicătorilor* (a se vedea Anexa 4).

La etapa următoare a activității, elevii vor completa *Hora proverbelor și zicătorilor* cu câte 3-5 exemple din civilizația etniei din care fac parte, remarcând diferențele conceptuale și culturale.

Tabelul 2. Hora proverbelor și zicătorilor

Etnia	Proverbe și zicători
română	• Fie pâinea cât de rea, tot mai bună-n țara mea. • În pământul negru se face pâinea albă. • Omul bun e ca pâinea cea de grâu. • Omul harnic, muncitor, de pâine nu duce dor. • Omul zgârcit moare cu pâinea în traistă.
ucraineană	
bulgară	
rusă	
găgăuză	

Etapa *Reflecție* are ca obiectiv principal conștientizarea învățării realizate, interiorizarea valorilor interculturale și dezvoltarea empatiei. Prin redactarea rețetei

originale cu „ingrediente de suflet” și prin construirea de metafore personale, elevii sunt invitați să transpună cunoștințele acumulate într-un discurs creativ și reflexiv, operaționalizând astfel competența interculturală și consolidând atitudinile de respect față de propria identitate și față de alteritate.

Rețeta originală „Pâine românească tradițională”. Elevilor li se va propune să redacteze o rețetă originală a *pâinii* românești tradiționale, respectând următoarea structură: *ingrediente, ingrediente de suflet și mod de preparare*. Elevii se vor informa, în prealabil, despre Rețeta tradițională românească de preparare a pâinii (*Anexa 5*).

Metoda metaforelor. Elevilor li se va solicita să propună metafore pentru cuvântul *pâine*, ținând cont de diversele valențe ale *pâinii* în cultura și spiritualitatea românească – de la simbolul vieții și al muncii, până la cel al sacrificiului și al sacralității (*Anexa 6*).

Etapă *Extindere* urmărește transferul cunoștințelor și al competențelor obținute în contexte autentice de comunicare, consolidarea atitudinilor interculturale și valorificarea creativității elevilor prin producerea de materiale cu caracter durabil. Prin realizarea „Dicționarului intercultural ilustrativ al *pâinii*” și prin redactarea scrisorilor adresate unui prieten de altă etnie, elevii sunt invitați să sintetizeze experiența atelierului, să transpună reflecțiile personale într-un discurs autentic și să contribuie la crearea unui produs colectiv, care poate fi utilizat ulterior în activități didactice sau expus în spațiul școlar. Aceste cerințe vor favoriza extinderea dialogului intercultural, promovând solidaritatea și schimbul de valori între generații și comunități.

Dicționarul intercultural ilustrativ al „pâinii”. Elevii, pentru elaborarea produsului, vor fi distribuiți în grupuri (3-4), în funcție de mărimea clasei/subgrupe. Produsul final poate fi un caiet mare, un poster A3, un PDF interactiv sau un site simplu (Google Sites, Canva, Genially), care va reprezenta „o carte vie” în care pâinea fiecărei etnii din clasă își găsește locul, vocea și imaginea. Fiecare pagină a produsului va fi asemenea unei întâlniri între culturi: aceeași pâine, dar povestită și desenată în felul fiecărei etnii.

Produsul va avea următoarea *structură*: denumire; descriere succintă (3-5 enunțuri); proverb; ilustrație / desen / imagine; mini-poveste personală (4-6 rânduri) scrisă de un elev din grup: „Cum am gustat prima dată această pâine? / Cum o face bunica? / De ce nu se aruncă niciodată...?”; rețetă audio / video în limba etniei; un cântec despre pâine. În final, elevilor li se va propune să redacteze o scrisoare adresată unui prieten de altă etnie în care să-i comunice despre simbolistica *pâinii* în cultura și civilizația românească (a se vedea *Anexa 7*).

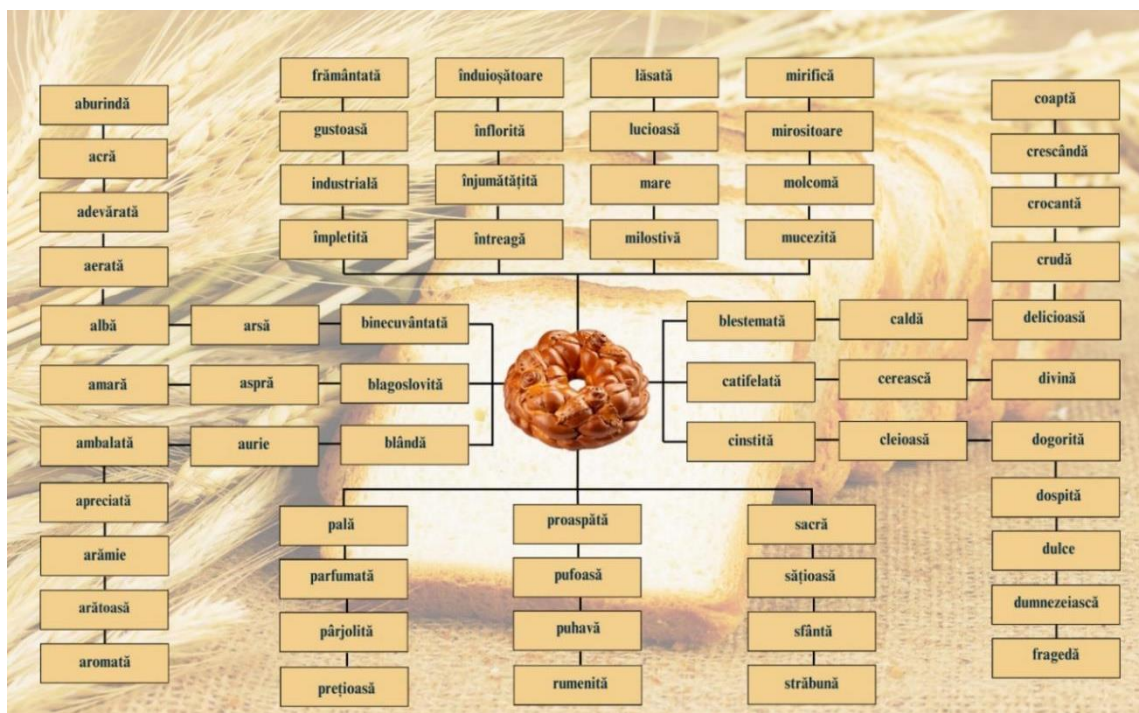
Atelierul intercultural *Pâinea – simbol identitar*, proiectat în contextul claselor liceale din instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale din Republica Moldova, demonstrează că un simbol alimentar, aparent banal, poate deveni un instrument didactic extrem de eficient pentru dezvoltarea competenței interculturale autentice. Prin valorificarea modelului didactic *Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere* și prin integrarea strategiilor interactive, a textelor literare și a practicilor culturale autentice, activitatea reușește să depășească simpla informare multiculturală și să creeze un spațiu real de interacțiune, reciprocitate și empatie.

Pâinea, ca element comun tuturor culturilor prezente în clasă, dar încărcată cu semnificații și ritualuri specifice, constituie „un mediator cultural ideal: universal în esență, divers în expresie”. Atelierul propus nu doar că respectă recomandările curriculumului național pentru lecțiile-atelier, ci le valorifică la potențial maxim, transformând lecția de

limba și literatura română într-un laborator al dialogului intercultural într-o societate democratică. Or, pâinea ruptă și împărțită la „masa comună” a atelierului rămâne, în viziunea noastră, cea mai concretă și mai emoționantă lecție de omenie.

Anexa 1

ATTRIBUTE



Anexa 2

AUTORI ȘI OPERE

- Leonida Lari, „Pâinea”
- Dumitru Matcovschi, „Pâinea noastră cea de toate zilele”
- Alexei Mateevici, „Limba noastră”
- Grigore Vieru, „Preacurată-i fața pâinii”
- Grigore Vieru, „Locuiesc”
- Mihail Sadoveanu, „Baltagul”
- Marin Preda, „Moromeții”
- Ion Creangă, „Cinci pâini”
- Vlad Slavu, „Glasul pâinii”

Anexa 3

TEXTE

„Pasca”

Pasca este mult mai mult decât o simplă prăjitură; este o expresie a identității culturale și a istoriei unei regiuni. Fiecare rețetă de pască, cu brânză sau fără, spune o poveste despre ingredientele locale, despre obiceiurile și credințele comunității care o produce. De la varianta clasică de pască cu brânză și stafide, la pasca fără aluat sau reinterpretările îmbogățite cu arome exotice sau ingrediente inedite, acest desert este un exemplu perfect al modului în care tradiția și inovația se întâlnesc în arta culinară.

Informează-te despre unul dintre produsele de panificație tradiționale – *pasca*.

Tabelul 3. Produsele de panificație tradițional – PASCA

Etnia	Denumirea	Descrierea
evreii	matzah	<i>Pâinea nedospită pe care o mănâncă evreii de Paște</i> În cultura evreiască, pasca este adesea asociată cu sărbătoarea Pesach (Paștele evreiesc). Unul dintre deserturile tradiționale este Matzo Brei, făcut din matzo (pâine fără drojdie), ouă și condimente. Acesta poate fi pregătit într-o varietate de moduri, de la dulce la sărat, în funcție de preferințele individuale și tradițiile familiei.
grecii	tsoureki	Pască grecească, adesea făcută în formă de inel și îmbogățită cu arome exotice, cum ar fi nucșoara, cardamomul și scorțișoara. Uneori, este decorată cu migdale sau glazură de lămâie pentru un plus de savoare.
italienii	pastiera Napoletană	Originară din Napoli, Italia, pastiera este o pască specifică regiunii, făcută cu brânză ricotta, grâu gătit și arome de flori de portocal și vanilie. Este o explozie de arome și texturi care aduce un omagiu bogatei tradiții culinare italiene.
rușii	paskha	Această variantă rusă a pascăi este adesea făcută din brânză de vaci, smântână și ouă, dar este deosebită prin adăugarea de fructe confiate și stafide. Este servită tradițional în formă de piramidă și decorată cu ornamente pascale, precum crucea sau literele XB (Христосъ Воскресе, care înseamnă „Hristos a înviat!”).
ucrainenii	paska	În cultura ucraineană, pasca este cunoscută sub numele de Paska și este adesea făcută cu brânză dulce (tvarog), smântână, stafide și nuci. Este decorată cu simboluri pascale precum cruci sau solzi de pește și este considerată un element central al tradițiilor de Paște din Ucraina.
bulgarii	kozunak	Kozunak este un tip de pască bulgară ce se distinge prin aluatul său moale și pufoș, îmbogățit cu ouă, lapte și unt. Aromele de vanilie și esență de lămâie îi conferă un gust distinct și îl transformă într-un desert adorat în timpul sărbătorilor de primăvară.
polonezii	babka Wielkanocna	Pasca poloneză este o pască poloneză adesea făcută cu un aluat bogat în unt și umplută cu nucă măcinată, stafide și esențe aromatice. Este o delicată apreciată în Polonia și este servită cu generozitate în timpul sărbătorii Paștelui.

„Colacii mortului”

„Capetele” sau „colacii mortului” se prepară din aluat de pâine, în număr impar, sub diferite forme: rotunzi, în forma literelor S, în formă de 8, în formă de roată, de cruce, mână, în formă de pasăre (măiastră) etc.

Prăjitura „Acasă”

Cândva, un deliciu gastronomic al civilizației și a europenizării societății românești, pâinea-prăjitură numită cozonac, odată trecută prin tăvălugul istoriei, fusese mai întâi asimilată, mai apoi integrată în mozaicul de împrumuturi culinare occidentale ale Balcanilor, se păstrase în anii comunismului de început ca vestigiu al lumii educate din interbelic și simbol gastronomic al rezistenței casnice la o schimbare ideologică violentă, devenise apoi prăjitură națională și, după căderea comunismului, intrase în categoria produselor industriale de larg consum și a preparatelor ortodoxe sărbătorești. În străinătate, cozonacul întruchipa, iată, dorul de acasă și păstrarea unei identități etnice. Era, în același timp, ceșcuța cu ceai de domolit teama de necunoscut. (...) În timp, cozonacul și-a întărit reprezentativitatea de marcă etno-religioasă și confesională, simbol național, manifestare culinară a unui „acasă” ideal.

Ceva din istoria culturală a acestei sofisticate pâini cu umpluturi de nuci și mac, de stafide, rahat și cacao, continuă să poarte, în viața multor români, năluca plină de arome dulci a unei copilării adesea imaginare, amestec de poveste și leagăn, de spațiu securizant și împăcare familială, de mirosuri calde și fericită așezare în lume, ca aceea din trupul sănătos al unui prunc înfășat. Trecând prin multiple avataruri istorice, produs de panificație banal în zilele noastre, cozonacul își păstrează în chip misterios, camuflete comercial, aura de boierie, atracția de prăjitură rituală cu poveste, savoarea de desert care pune la încercare răbdarea și priceperea celui care se încumetă să-l prepare artizanal, memoria personală și colectivă, pătrunsă de toate ingredientele unei istorii zbuciumate și, nu în ultimul rând, ca nici o altă pâine-prăjitură, cozonacul e un corp de luat, erotizat prin chiar actul îndelungatului său proces de preparare de la pregătirea plămădelii până la coacere și scoaterea din forme pe perne moi, ca să nu se încrudeze. Odată copt, orice cozonac frământat acasă restituie o vârstă a inocenței, hrana spiritualizat a unei amintiri despre ciclul neîntrerupt al vieții și al morții...

Iar *acasă* e acolo unde cineva te iubește.

(Tatiana Niculescu)

Știi oare că...?

În cadrul ritualurilor de înmormântare, colacii pot avea mai multe forme, dar în general se întâlnesc sub formă de colac rotund sau sub formă de cruce. Uneori, colacul poate fi împletit sub formă de scară, simbolizând urcarea sufletului spre cer, conform unei tradiții. Mai exact, colacii folosiți la înmormântare pot avea următoarele forme:

- *Colac rotund*: simplu și elegant, simbolizând continuitatea vieții și a ciclului vieții;
- *Colac în formă de cruce*: un simbol clar al credinței creștine, reprezentând jertfa lui Hristos și speranța în viața veșnică;
- *Colac împletit în formă de scară*: reprezintă metaforic urcarea sufletului spre cer.

În plus, colacii pot fi prezenți și sub alte forme, cum ar fi cei tip „prescură”, „cap” și „arhanghel”, folosiți în timpul slujbei de înmormântare.

Anexa 4

HORA PROVERBELOR ȘI ZICĂTORILOR

- Fiecare pâine are fărâmiturile ei.
- Fiecare pentru sine croitor de pâine.
- Pe cât poate, pâinea-și scoate.
- În pământul negru se face pâinea albă.
- Omul bun e ca pâinea cea de grâu.
- Fiecare pentru sine croitor de pâine.
- Nici pâine fără muncă, nici munca fără pâine.
- Pe ciobanul fără câine lupii-l lasă fără pâine.
- Dușmanului să-i dai pâine și sare.
- Omul harnic, muncitor, de pâine nu duce dor.
- Prieteșugul fără dragoste, ca pâinea fără sare.
- Somnul pentru leneș e pâinea cea de toate zilele.
- Fie pâinea cât de rea, tot mai bună-n țara mea.
- Fie pâinea cât de bună, nu-i bună-n țară străină.

- Dușmanul cel mai rău cu pâine ți-l câștigi.
- De vrei să mănânci pâine, nu-ți bate joc de tărațe.
- Decât mămăliga cu unt și să mă uit în pământ, mai bine pâine cu sare și să mă uit la soare.
- De la cinci pâini miezul și de la nouă – coaja.
- De la o vreme numai miezul pâinii îți place.
- De rușine aș mai mânca o pâine.
- Arătura bună îți dă pâine-n gură.
- De te latră vreun câine, astupă-i gura cu pâine.
- Cine la seceriș nu se lenevește, pâinea din gură nu-i lipsește.
- Cine ține pâinea în sânul altuia, de multe ori rabdă de foame.
- Cine ține pâinea în traista altuia, nu mănâncă când i-i foame.
- Cel zgârcit moare cu pâinea-n traistă.
- Celui flămând pâinea-i în gând.
- Dacă nu e colac, e bună și pâinea.
- Dacă se taie hrinca de la pâine, înapoi n-o mai lipești.
- Când la strâns e vreme bună, pâine multă se adună.
- Când mi-e foame să-mi dai pâine dar nu-mi zice: vino mâine.
- Buruienile din semănătură îți iau pâinea de la gură.

Anexa 5

REȚETA ORIGINALĂ „PÂINE ROMÂNEASCĂ TRADIȚIONALĂ”

Ingrediente:

- 500 g făină albă cernută, ca norii de vară;
- 1 linguriță de sare, pentru echilibru și înțelepciune;
- 1 cub de drojdie proaspătă (sau un pliculeț de cea uscată), pentru viață și creștere;
- 300 ml apă caldă, ca un izvor liniștit;
- 1 lingură de ulei, pentru luciu și bunăstare.

Ingrediente de suflet:

- un strop de bunătate, să înmoaie orice asprime;
- mână de răbdare, să lași timpul să-și facă treaba;
- un car de ospitalitate, să ajungă pentru toți cei ce vor trece pragul;
- boabă de nădejde, pentru ca pâinea să dospească frumos;
- un zâmbet, pentru a hrăni inima celor dragi.

Mod de preparare:

- Într-un vas, amestecă drojdia cu apă caldă și puțină făină, apoi lasă la odihnit câteva minute – precum un gând bun ce încolțește;
- Adaugă restul de făină, sarea și uleiul. Frământă cu mâinile tale, presărând în aluat stropul de bunătate și carul de ospitalitate;
- Acoperă vasul cu un ștergar curat și lasă aluatul la crescut într-un colț cald. Acolo, răbdarea și nădejdea lucrează în tăcere;
- Modelează pâinea și așaz-o într-o tavă, lăsând deasupra un semn în formă de cruce, ca binecuvântare;

- Coace la 200°C timp de 35-40 de minute, până când crusta devine aurie și crocantă, iar mirosul umple casa cu liniște.

Anexa 6

METODA METAFORELOR

• soarele frământat cu mâinile omului;	• rădăcina vieții de fiecare zi;
• lacrima dulce a grâului;	• aurul smerit al mesei;
• puntea de aur dintre cer și pământ;	• rugăciunea transformată în hrană;
• cântecul mut al coacerii;	• căldura care ține lumea împreună;
• zâmbetul arămiu al vetrei;	• tăcerea roditoare a muncii;
• îmbrățișarea blândă a mamei;	• inima mesei;
• poemul nerostit al ogoarelor;	• mila cerului;
• harul care se rupe și se împarte;	• soarele copt în cuptor;
• soarele mic ascuns într-o coajă;	• povestea cuptorului încins;
• cântecul pământului în glas de cuptor;	• un petec de suflet din colțul mesei;
	• cuvântul nerostit al ospitalității poarta raiului pentru cei flămânzi.

Anexa 7

SCRISOARE PRIETENULUI

Dragă Taras,

Sper că această scrisoare te găsește bine și că te bucuri de ultimele zile de vară. Mi-ai scris că în familia ta pâinea este nelipsită de la mesele importante, iar asta m-a făcut să mă gândesc cât de asemănătoare sunt tradițiile noastre, deși venim din culturi diferite. În Republica Moldova, pâinea are o valoare simbolică foarte profundă. Nu este doar produs alimentar, ci și un semn de binecuvântare, de respect și de comuniune. De exemplu, la nuntă, mirii sunt întâmpinați de părinți cu pâine și sare – un gest nobil care simbolizează ospitalitatea, belșugul și dorința ca noua familie să fie binecuvântată.

Îmi amintesc că atunci când sora mea mai mare s-a căsătorit, bunica a frământat o pâine mare, rotundă, coaptă în cuptorul de lut din curtea ei. Mi-a explicat, cu această ocazie, că „pâinea rotundă ține familia unită”. Ulterior, părinții mirilor au ținut acea pâine și sarea pe un ștergar tradițional, în timp ce îi așteptau pe miri la ieșirea din biserică. Apropo, a fost un moment foarte emoționant. De altfel, în satele de la noi, este considerat lipsă de respect să arunci pâinea. Dacă o bucată cade pe jos, oamenii o ridică, o sărută și o pun la loc, în semn de prețuire. Categorie, nu este aruncată. Pentru mulți bătrâni, pâinea înseamnă „truda mâinilor” și dar de la Dumnezeu. Mi-ar plăcea să aflu mai multe despre cum este pâinea în familia și cultura ta. Aveți obiceiuri asemănătoare?

Cu prietenie, Dorian-Andrei

Dragă Nichita,

Mă bucur că mi-ai răspuns și m-am gândit să îți povestesc mai multe despre rolul pe care îl are pâinea în cultura românească.

În țara mea, Republica Moldova, pâinea nu este doar hrană de zi cu zi. Deocamdată, pâinea mai este un simbol sacru, constituind o legătură între om și pământ, între familie și comunitate, între viață și credință. Există zeci de obiceiuri și ritualuri în care

pâinea este nelipsită, unele încă „vii” în satele tradiționale. În multe case de la țară, pâinea încă, deseori, se face în casă, frământată cu mâinile și coaptă în cuptor de lut. Este un act care unește generațiile – bunicile le învață pe nepoate cum să „simtă” aluatul, cum să-l lase la dospit și să-l marcheze cu semnul crucii înainte de a-l băga la cuptor. Se spune că „femeia care face pâine aduce liniște în casă”. Nu se aruncă niciodată pâinea. Chiar și o coajă uscată e păstrată. Ea este uscată și dată la animale sau lăsată păsărilor. Dacă o bucată cade pe jos, se ridică, se sărută și se așază cu grijă. E un gest de respect, aproape religios.

Una dintre cele mai frumoase tradiții este cea a întâmpinării mirilor cu pâine și sare. Este un semn al ospitalității și al binecuvântării. La unele nunți, se aduce o pâine mare, rotundă, uneori chiar împletită, care este ruptă și împărțită de miri sau de socri mari. Fiecare gest are o semnificație: rotundul pâinii simbolizează unitatea familiei, iar sarea – purificarea și stabilitatea. Și în momentele de rămas-bun, pâinea este prezentă. La înmormântare, se dau de pomană colaci, un pahar de vin și colivă. Se spune că „omul bun lasă în urmă pâine pentru alții”. Acest gest al dăruirii e considerat o formă de iertare și continuare spirituală.

De Crăciun, în unele părți ale țării mele, se face „pâinea lui Dumnezeu” – o pâine împodobită cu semne simbolice (spic, soare, cruce) și dusă la biserică pentru a fi sfințită. De Paști, ouăle roșii se ciocnesc deasupra unei felii de pâine, iar în unele sate se coace o pâine specială pentru „păzitorul de grâu” – spiritul recoltei. Și mai e un obicei vechi, pe care mi l-a povestit bunicul: când începeai o construcție – o casă, o anexă, chiar o fântână – se îngropa sub temelie o bucată de pâine, ca ofrandă adusă pământului, ca să fie locul binecuvântat și rodnic.

Sper că aceste rânduri te-au făcut să simți un pic din „sufletul” tradițiilor noastre. Mi-ar plăcea enorm să îmi povestești și tu despre ce fel de pâine aveți la sărbători, la ce ocazii o preparați acasă sau o oferiți celor dragi sau oaspeților. Poate, într-o zi, vom împărți o pâine coaptă împreună.

Cu drag, Doru-Ștefan

Referințe bibliografice:

1. CARTALEANU, Tatiana și Olga COSOVAN ș.a. *Demersul didactic la limba și literatura română în gimnaziu: Proiectarea explicită*. Chișinău: Arc, 2016. ISBN 978-9975-0002-53.
2. DASEN, Pierre; Christiane PERREGAUX și Micheline REY. *Educația interculturală: experiențe, politici, strategii*. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-223-6.
3. FILIP, Iulian. *Puținul (m)eu*. Târgoviște: Bibliotheca, 2010. 96 p. ISBN 978-973-712-553-8.
4. GUZUN, Igor. *Bine*. Chișinău: Urma ta, 2017. ISBN 978-9975-3120-2-8.
5. GUZUN, Igor. *Iubi: poeme*. Chișinău: Bons Offices, 2019. ISBN 978-9975-87-481-6.
6. *Limba și literatura română: Curriculum național, clasele a X-XII, Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale*, Chișinău: 2020. ISBN 978-9975-3440-9-8.
7. NICULESCU, Tatiana. *Delicioasa poveste a cozonacului românesc*. București: Humanitas, 2024. ISBN 978-973-50-8437-0.
8. POPA, Gheorghe; Ala SAINENCO; Valentina PRIȚCAN; Viorica POPA; Elena LACUSTA; Lilia TRINCA și Lucia POPA. *Dicționarul asociativ al limbii române*. Vol. 1 (de la stimul la reacție). Iași: Junimea, 2016. ISBN 978-973-37-1922-9.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ÎNTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ: PERSPECTIVE ASUPRA INCLUZIUNII ȘCOLARE ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

**Nicoleta Gabriela COLȚAN (STOICA), doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară în învățământ primar,
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Pitești, județul Argeș, România**

Abstract: *Intercultural education has become a vital component of contemporary schooling, as global mobility, demographic shifts and socio-economic transformations reshape educational environments. This article provides a comprehensive analysis of the theoretical foundations of intercultural education, emphasizing critical pedagogy, social constructivism and cultural capital theory as essential frameworks for understanding how cultural interaction shapes learning. The study explores the impact of these conceptual perspectives on teaching practices, educational policies and school culture. It also examines the challenges faced by Romanian schools, including teacher training gaps, persistent stereotypes, the reintegration difficulties of returning migrant students and the lack of institutional resources. At the same time, the article highlights the opportunities emerging from digital innovation, community partnerships and global citizenship education. The conclusions argue for a systemic reform in which interculturality becomes a central organizing principle of democratic schooling, enabling diversity to serve as an educational and social asset.*

Keywords: *intercultural education, inclusion, cultural diversity, critical pedagogy, migrant students, global citizenship.*

Introducere. Societatea contemporană traversează transformări profunde, generate de mobilitatea internațională, accelerarea globalizării și diversificarea identitară a comunităților. Într-un asemenea context, școala nu mai poate funcționa pe baza modelelor pedagogice tradiționale, orientate către omogenitate și uniformizare. Elevii de astăzi sunt purtători ai unor experiențe educaționale diferite, provenind din contexte culturale și lingvistice variate, cu istorii familiale marcate de migrație sau cu identități multiplu negociate. Astfel, sala de clasă devine simultan un spațiu de învățare și un mediu de interacțiune interculturală, în care se întâlnesc valori distincte, coduri de comunicare diverse și reprezentări asupra lumii uneori divergente.

Această realitate produce inevitabil tensiuni și nevoia unei reconfigurări pedagogice. Modelele educaționale fundamentate pe un profil unic al elevului, caracteristice vechilor sisteme școlare, sunt inadecvate pentru gestionarea diversității culturale. În același timp, profesorii se confruntă cu situații didactice pentru care nu au fost pregătiți: clase eterogene, necesitatea adaptării limbajului, dificultăți de integrare ale elevilor reveniți din alte sisteme educaționale, diferențe de ritm, stiluri de comunicare neomogene.

Educația interculturală devine astfel un răspuns necesar, nu un element opțional. Ea oferă atât un cadru teoretic pentru înțelegerea transformărilor educaționale, cât și o serie de instrumente metodologice prin care diversitatea poate fi integrată constructiv în procesul de predare-învățare. Articolul de față își propune să analizeze în mod amplu fundamentele teoretice ale educației interculturale, să exploreze practicile pedagogice relevante și să evalueze provocările actuale și perspectivele emergente, dintr-o perspectivă adaptată contextului educației românești.

Fundamente teoretice ale educației interculturale. Fundamentele educației interculturale se constituie la intersecția mai multor teorii pedagogice și sociologice, care explică modul în care cultura influențează învățarea și raporturile dintre indivizi. Pedagogia critică, inspirată din lucrările lui Paulo Freire, este o primă ancoră conceptuală. Aceasta concepe educația ca pe un act dialogic, în care cunoașterea este construită prin comunicare și reflecție, nu impusă unilateral. Într-o sală de clasă diversă cultural, dialogul devine principalul mecanism de recunoaștere a identităților și de depășire a stereotipurilor. Constructivismul social, derivat din teoriile vygotskiene, aduce o completare necesară.

Conform acestei paradigme, dezvoltarea cognitivă are loc prin interacțiune socială, mediere culturală și colaborare. În acest sens, diferențele culturale nu sunt obstacole ale învățării, ci resurse care extind orizontul interpretativ al elevilor. Atunci când elevii cu experiențe diverse colaborează, procesul de negociere a sensurilor devine un instrument educativ în sine. Teoria capitalului cultural, asociată lui Pierre Bourdieu, explică modul în care sistemele educaționale tind să privilegieze anumite forme de cunoaștere și expresie culturală, marginalizându-le pe altele. În absența unei abordări interculturale, școala poate reproduce inegalitățile sociale, chiar și involuntar. Elevii reveniți din migrație sau cei aparținând minorităților culturale se confruntă adesea cu dezavantaje determinate nu de lipsa competențelor, ci de discrepanța dintre capitalul cultural familial și cel valorizat instituțional. În același timp, modelul propus de James Banks contribuie la definirea competenței interculturale ca ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini care permit comunicarea eficientă în contexte multiculturale. Empatia, flexibilitatea cognitivă, gândirea critică și suspendarea judecăților sunt elemente centrale ale acestei competențe. Educația interculturală se definește astfel ca o pedagogie complexă, orientată nu doar către cunoașterea altor culturi, ci și către înțelegerea mecanismelor sociale, simbolice și instituționale care influențează relațiile dintre grupuri.

Practici educaționale și modele de incluziune. Practica educației interculturale în școală presupune o transformare profundă a modului în care sunt concepute procesele didactice, relațiile pedagogice și climatul instituțional. În mod tradițional, sistemele educaționale au operat cu ideea unui elev „standard”, pentru care se elaborează programe, strategii și proceduri uniforme. În contextul diversității culturale contemporane, această abordare pierde însă din relevanță, fiind necesară o reconfigurare a întregului demers pedagogic în direcția incluziunii, flexibilității și recunoașterii legitimității identităților culturale diferite.

Un prim aspect fundamental al practicilor educaționale interculturale îl reprezintă adaptarea curriculumului. Curriculumul nu poate rămâne un instrument rigid, construit exclusiv în jurul culturii majoritare, ci trebuie să fie permeabil la pluralitatea experiențelor sociale ale elevilor. În școlile în care există elevi aparținând minorităților etnice, elevi reveniți din migrație sau elevi alolingvi, conținuturile disciplinelor pot fi reanalizate astfel încât să includă exemple, studii de caz, texte, fenomene istorice și perspective multiple. La disciplina istorie, de exemplu, prezentarea proceselor istorice prin prisma exclusivă a unui narativ național poate fi extinsă, incluzând viziuni complementare sau alternative ale comunităților care au contribuit la formarea identitară a spațiului românesc. Elevii pot înțelege mult mai bine dinamica socială atunci când își confruntă propriile reprezentări cu cele ale colegilor care provin din alte contexte culturale.

La fel de importantă este adaptarea metodelor de predare pentru elevii care nu au limba română ca limbă maternă sau care revin în țară după o perioadă îndelungată de școlarizare în alt sistem educațional. În practică, metodele tradiționale centrate pe memorare, analiză gramaticală și reproducere de conținut pot limita progresul elevilor alolingvi, generând anxietate sau sentimentul de inadecvare. În schimb, cadrele didactice care integrează metode vizuale, activități ludice, situații de comunicare autentică și proiecte multimodale observă o adaptare mai rapidă și o creștere a motivației elevilor. De exemplu, în mai multe școli din județele Timiș și Bihor, profesorii de limba română care lucrează cu elevi reveniți din Italia sau Spania au observat că activitățile de realizare a unor scurte documentare video, a unor prezentări multimedia sau a unor portofolii narrative facilitează atât dezvoltarea competențelor lingvistice, cât și recâștigarea încrederii în propriile abilități școlare.

Practica interculturală include, totodată, dezvoltarea metodelor participative, care au un impact major asupra dinamicii grupului. Învățarea prin cooperare, debaterile organizate, proiectele interdisciplinare sau activitățile de tip „service-learning” permit elevilor să se cunoască reciproc dincolo de diferențele etnice, lingvistice sau culturale, generând un spațiu de interdependență pozitivă. Un exemplu relevant îl reprezintă proiectele multiculturale desfășurate în școlile din Cluj și Sibiu, în care elevi români, maghiari și romi au colaborat la realizarea unor expoziții foto tematice despre viața comunităților lor. Rezultatul nu a constat doar într-un produs vizibil, ci într-o schimbare de perspectivă: elevii au descoperit similitudinile dintre propriile experiențe, au învățat să negocieze roluri și responsabilități și au dezvoltat empatie și sensibilitate interculturală.

Un alt element definitoriu al practicilor educaționale interculturale îl constituie rolul profesorului ca mediator cultural. Profesorul nu mai este doar un expert disciplinar, ci un facilitator al dialogului, un garant al echității și un arhitect al unui climat psihosocial stabil. Formarea profesorilor în domeniul comunicării interculturale devine indispensabilă, deoarece aceștia trebuie să poată gestiona situațiile de conflict cultural, să identifice stereotipurile latente, să răspundă cu tact și echilibru diferențelor de ritm sau stil de învățare și să creeze contexte în care fiecare elev se simte valorizat. Lipsa acestor competențe poate conduce la interpretări eronate ale comportamentelor elevilor și la perpetuarea unor relații pedagogice inegale. În contrast, profesorii instruiți în domeniul interculturalității pot transforma diversitatea într-un avantaj, stimulând elevii să aducă în sala de clasă propriile lor perspective asupra lumii.

Parteneriatul cu familia și comunitatea reprezintă un alt pilon esențial al incluziunii. În comunitățile multiculturale, familiile joacă un rol decisiv în dinamica educațională a elevilor. Școlile care cultivă relații de deschidere și colaborare cu părinții observă o creștere a gradului de integrare a elevilor și o reducere a tensiunilor identitare. În unele comunități din Bucovina sau din Banatul de Sud, organizarea periodică a unor sărbători culturale în care familiile române, ucrainene, sârbe sau rome prezintă tradiții proprii s-a dovedit a fi nu doar o activitate recreativă, ci și un instrument pedagogic major, favorizând dialogul intercultural și întărirea sentimentului de apartenență la comunitatea școlară.

În sfârșit, practicile educaționale interculturale includ și dimensiunea intervențiilor instituționale. O școală nu poate deveni un spațiu incluziv doar prin efortul profesorilor, ci are nevoie de o cultură organizațională deschisă, de politici clare privind integrarea elevilor vulnerabili și de o infrastructură pedagogică adaptată. Regulamentele interne,

strategiile de dezvoltare a școlii, proiectele educaționale și comunicarea instituțională trebuie să reflecte în mod explicit valorile diversității, respectului și echității. Școlile care reușesc să dezvolte un astfel de cadru instituțional observă, în timp, o scădere a comportamentelor discriminatorii, o creștere a motivației elevilor vulnerabili și o consolidare a relațiilor dintre elevi și profesori.

În ansamblu, practicile educaționale interculturale și modelele de incluziune nu constau în măsuri punctuale, ci într-o transformare profundă, care implică adaptarea curriculumului, flexibilizarea strategiilor de predare, încurajarea colaborării între elevi, redefinirea rolului profesorilor și construirea unei culturi organizaționale orientate spre echitate și respect reciproc. Prin aplicarea coerentă a acestor practici, școala devine nu doar un spațiu de instruire, ci un laborator social în care diversitatea este valorizată, iar elevii sunt pregătiți pentru a trăi și a munci într-o societate democratică, interdependentă și multiculturală.

Provocări și limite în implementarea educației interculturale. Implementarea educației interculturale în școlile românești se confruntă cu un ansamblu complex de provocări și limite care influențează atât eficiența proceselor pedagogice, cât și climatul instituțional în ansamblu. Aceste dificultăți nu sunt de natură singulară, ci se manifestă simultan la niveluri diferite – individual, instituțional, curricular și comunitar – generând o dinamică care, în absența unor intervenții coerente, poate amplifica inegalitățile educaționale existente. De aceea, înțelegerea profundă a acestor provocări este esențială pentru construirea unei școli incluzive și capabile să valorifice diversitatea culturală.

Una dintre dificultățile centrale este legată de persistența stereotipurilor și a prejudecăților culturale în rândul cadrelor didactice, al elevilor și al familiilor. Aceste stereotipuri funcționează adesea în mod inconștient și se manifestă printr-o serie de atitudini și comportamente subtile, care influențează modul în care elevii sunt percepuți și evaluați. Elevii romi continuă să fie adesea asociați cu o capacitate redusă de învățare, cu lipsa disciplinei sau cu un nivel scăzut de motivație, iar elevii reveniți din migrație sunt percepuți ca fiind dezinteresați sau superficial integrați. Astfel de etichetări ignorează circumstanțele structurale care influențează parcursul educațional al acestor copii, precum diferențele curriculare, schimbarea mediului social, barierele lingvistice sau nivelul redus de încredere în sine după experiențe de discriminare. Persistența stereotipurilor afectează profund relația pedagogică și contribuie la ceea ce literatura de specialitate descrie ca fenomenul Pygmalion: elevii tind să își adapteze performanțele la așteptările profesorilor. Când aceste așteptări sunt negative sau diminuate, consecințele asupra evoluției școlare sunt considerabile, generând un cerc vicios al descurajării și al autoexcluderii.

Paralel cu stereotipurile culturale, o altă provocare majoră o constituie insuficiența formării cadrelor didactice în domeniul interculturalității. Majoritatea profesorilor nu sunt pregătiți, în cadrul formării inițiale, să gestioneze clase multiculturale sau să recunoască dinamicile identitare specifice elevilor care provin din contexte diverse. De asemenea, rareori sunt instruiți să adapteze conținuturile curriculare în funcție de nevoile unor grupuri eterogene sau să aplice strategii pedagogice care sprijină învățarea colaborativă între elevi cu experiențe culturale diferite. În absența unei formări adecvate, profesorii recurg la practici intuitive, care pot amplifica tensiunile existente și pot duce la o accentuare a

diferențelor de performanță. Lipsa instrumentelor pedagogice adecvate îi poate determina pe profesori să evite discuțiile despre diversitate, să ignore problemele identitare sau să aplice măsuri standardizate care nu răspund particularităților elevilor vulnerabili. O dificultate deosebit de semnificativă o reprezintă diferențele curriculare și lingvistice cu care se confruntă elevii reveniți din migrație. Mulți dintre aceștia au fost școlarizați în sisteme educaționale care funcționează pe alte principii decât cel românesc: pedagogii centrate pe elev, evaluări formative, activități proiectuale, ritmuri de lucru mai flexibile sau o integrare mai puternică a tehnologiei în procesul de învățare. Revenirea la un sistem în care accentul se pune pe memorare, competiție și evaluare standardizată creează dificultăți majore de adaptare, la care se adaugă și bariera lingvistică. Mulți elevi nu stăpânesc suficient limba română academică, ceea ce le afectează performanțele la toate disciplinele. În absența unor programe de sprijin lingvistic sau a unor planuri educaționale individualizate, ei sunt expuși riscului marginalizării.

Provocările structurale constituie un alt nivel important al dificultăților întâlnite. Multe școli, în special din zonele rurale sau din comunitățile defavorizate, nu dispun de resurse adecvate pentru implementarea educației interculturale: lipsesc materialele didactice adaptate, bibliotecile școlare sunt slab dotate, accesul la tehnologie este limitat, iar sprijinul instituțional este adesea insuficient. Există puține manuale care să includă exemple relevante pentru elevii din medii multiculturale, iar resursele digitale sunt utilizate în mod inegal. În plus, absența mediatorilor interculturali, a consilierilor bine formați sau a specialiștilor în limba română ca limbă non-maternă îngreunează considerabil procesul de integrare.

Un aspect adesea subestimat, dar extrem de important, este fragmentarea colaborării între profesioniști. Deși în multe școli există psihologi școlari, consilieri, profesori de sprijin sau mediatori, comunicarea dintre aceștia se desfășoară, de cele mai multe ori, în mod punctiform, fără un cadru de coordonare integrată. Fiecare specialist intervine parțial, în funcție de responsabilitățile sale formale, ceea ce duce la un mozaic de intervenții lipsite de coerență. Elevii vulnerabili sunt, astfel, supuși unor acțiuni de sprijin necorelate, care nu țin cont de complexitatea situațiilor lor educaționale și sociale.

Nu în ultimul rând, limitările sunt generate și de cadrul politic și instituțional. Politicile educaționale referitoare la diversitate sunt adesea fragmentare, orientate mai degrabă spre rezolvarea punctuală a unor situații decât spre consolidarea unei viziuni sistemice asupra interculturalității. În absența unor proceduri clare privind integrarea elevilor reveniți din migrație, a unor ghiduri metodologice accesibile pentru profesori sau a unor programe coerente de formare continuă, școlile sunt nevoite să improvizeze soluții locale. În multe situații, acestea depind de inițiativa personală a unor profesori entuziaști sau a unor directori implicați, ceea ce face ca incluziunea să fie inegală de la o unitate școlară la alta.

Toate aceste provocări evidențiază faptul că implementarea educației interculturale în România este un proces complex, condiționat de factori multipli care trebuie abordați simultan. Limitările identificate nu reprezintă simple deficiențe punctuale ale sistemului, ci reflectă nevoia unei transformări profunde, care să modifice mentalități, să consolideze politici publice, să modernizeze infrastructura educațională și să redefiniească rolul profesorului ca mediator cultural. Numai printr-o astfel de abordare

holistică se poate construi un sistem educațional capabil să valorifice diversitatea culturală ca resursă, și nu ca obstacol în dezvoltarea socială și personală a elevilor.

Perspective contemporane asupra incluziunii școlare. Perspectivele actuale asupra educației interculturale relevă un proces de transformare profundă a paradigmatelor educaționale, determinat de accelerarea schimbărilor sociale, tehnologice și culturale. Într-un context globalizat, incluziunea școlară nu mai poate fi concepută ca un set de intervenții izolate, ci ca o strategie amplă, coerentă și permanent adaptabilă, capabilă să răspundă provocărilor unei societăți marcate de diversitate și interdependență. Modelul tradițional al integrării, centrat pe adaptarea elevului la normele școlii, este treptat înlocuit de un model al transformării instituționale, în care întreaga școală devine un mediu deschis, reflexiv și orientat spre cooperare interculturală.

Una dintre cele mai mari oportunități ale prezentului este reprezentată de digitalizare, care modifică fundamental modul în care elevii interacționează, prin accesul la resurse, prin diversitatea instrumentelor de învățare și prin facilitarea colaborării transnaționale. Tehnologiile educaționale oferă o fereastră către lume pentru elevii care, poate, nu ar avea în mod direct acces la experiențe internaționale sau la resurse pedagogice diverse. Platformele interactive, resursele vizuale, aplicațiile de traducere instantanee și materialele multimedia contribuie la sprijinirea elevilor alolingvi, permițându-le să parcurgă conținuturile într-un ritm propriu, să înțeleagă concepte noi cu ajutorul imaginilor și al animațiilor și să își dezvolte competențele lingvistice prin activități dinamice. În școlile în care elevii reveniți din migrație întâmpină dificultăți lingvistice, profesorii utilizează aplicații bazate pe traducere asistată sau mediere vizuală, reușind astfel să depășească barierele care, în trecut, ar fi putut limita accesul la învățare.

Proiectele internaționale, precum eTwinning sau programele Erasmus+, consolidează dimensiunea interculturală a educației, deoarece pun elevii în contact direct cu realități culturale diferite. Colaborarea la proiecte transnaționale îi ajută pe elevi să dezvolte competențe de comunicare interculturală, să își îmbunătățească abilitățile digitale și să perceapă diversitatea nu ca pe o distanță, ci ca pe o oportunitate de învățare. Elevii români care participă la proiecte comune cu colegi din alte state europene se confruntă cu situații autentice de negociere culturală: trebuie să comunice într-o limbă internațională, să respecte ritmul de lucru al altor grupuri, să înțeleagă diferențele de stil și să își adapteze propriile perspective. Astfel, educația interculturală capătă o dimensiune aplicată, practică, în care elevii nu doar aud despre diversitate, ci o trăiesc efectiv.

Un alt domeniu emergent care redefineste incluziunea școlară este educația pentru cetățenie globală, o direcție strategică promovată intens de UNESCO și de numeroase instituții europene. Această abordare extinde miza educației interculturale, punând accent pe dezvoltarea unor competențe care depășesc granițele culturale tradiționale. Educația pentru cetățenie globală urmărește formarea unor indivizi capabili să înțeleagă fenomene globale – migrația, sărăcia, inegalitatea, schimbările climatice, conflictele internaționale – și să adopte o atitudine responsabilă, empatică și solidară. În școlile în care astfel de programe sunt deja implementate, elevii sunt invitați să analizeze critic situații complexe, să găsească soluții pentru probleme reale ale comunității și să își exerseze competențele de participare democratică. Această perspectivă contribuie la

dezvoltarea unei mentalități globale, în care elevii înțeleg că identitatea lor nu este limitată la un spațiu cultural restrâns, ci este parte dintr-un sistem mai amplu de interdependențe.

În același timp, construirea unei culturi organizaționale incluzive reprezintă o condiție fundamentală pentru implementarea educației interculturale la nivel instituțional. Școala nu poate deveni un mediu intercultural doar prin modificarea curriculumului sau prin introducerea unor activități ocazionale, ci are nevoie de o transformare sistemică. Valorile interculturalității trebuie să fie reflectate în regulamentele interne, în strategiile manageriale, în comunicarea dintre profesori și elevi, precum și în interacțiunile cu familiile. În școlile în care conducerea promovează valori precum dialogul, respectul și echitatea, clima școlară devine vizibil mai pozitivă, iar tensiunile sau comportamentele discriminatorii scad.

Activitățile extracurriculare – festivaluri culturale, expoziții tematice, serbări multilingve sau proiecte artistice – contribuie la crearea unui mediu școlar în care diversitatea este celebrată și integrată în mod firesc în viața comunității. Un alt element definitoriu al perspectivelor contemporane îl constituie colaborarea interinstituțională. Incluziunea școlară nu poate fi realizată exclusiv prin efortul profesorilor sau al directorilor, ci necesită o rețea de parteneriate solide între școli, ONG-uri, instituții culturale, autorități locale și organizații internaționale. În orașele mari, astfel de rețele au devenit resurse vitale pentru elevii vulnerabili, asigurând programe de mentorat, centre de activități after-school, ateliere culturale și sprijin lingvistic. În comunitățile mici, asemenea colaborări pot reprezenta singura oportunitate de a oferi elevilor experiențe interculturale autentice.

În ansamblu, perspectivele contemporane asupra incluziunii școlare conturează un model educațional în continuă transformare, în care digitalizarea, internaționalizarea, deschiderea către comunitate și construirea unei culturi organizaționale incluzive devin pilonii centrali ai educației interculturale. Pe măsură ce lumea se diversifică, școala este chemată să își redefinească rolul: dintr-o instituție care reglementează accesul la cunoaștere, într-un spațiu deschis care formează cetățeni capabili să trăiască, să lucreze și să colaboreze într-o societate globală, multiculturală și democratică.

Concluzii. Educația interculturală se afirmă astăzi ca una dintre cele mai importante direcții strategice de evoluție a sistemelor educaționale moderne, fiind indispensabilă într-o societate caracterizată de mobilitate, diversitate culturală și interdependențe globale. Analiza prezentată de-a lungul acestui articol demonstrează că interculturalitatea nu poate fi tratată ca un concept periferic sau ca un domeniu marginal al activității școlare, ci reprezintă un principiu organizatoric fundamental, cu implicații profunde asupra structurii instituționale, asupra modului în care profesorii predau și asupra felului în care elevii se formează ca indivizi și ca membri ai comunității.

Un prim rezultat esențial al analizei este acela că diversitatea culturală trebuie privită nu ca o provocare izolată, ci ca un element structural al societății contemporane și, deci, al școlii. Elevii provin din contexte extrem de variate: unii sunt născuți și crescuți în România, alții se întorc după ani de diasporă, iar alții aparțin minorităților culturale sau lingvistice istorice. Această pluralitate identitară impune, în mod necesar, renunțarea la modelul tradițional al elevului „standard” și la pedagogia uniformizantă care a dominat multă vreme practica educațională.

O școală care ignoră diversitatea nu doar limitează performanțele elevilor, ci contribuie la reproducerea inegalităților sociale și la adâncirea diferențelor de oportunități.

Un al doilea aspect fundamental rezultă din modul în care este redefinit rolul profesorului în contextul interculturalității. Cadrele didactice nu mai pot fi percepute doar ca transmițători ai cunoașterii, ci trebuie să devină mediatori culturali, facilitatori ai dialogului și promotori ai echității. Pentru a răspunde nevoilor reale ale elevilor, profesorii trebuie să dezvolte competențe interculturale solide: capacitatea de a identifica stereotipurile, de a gestiona conflictele culturale, de a crea contexte de învățare cooperative și de a adapta strategiile didactice la reperele identitare ale fiecărui elev. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie regândită în acord cu aceste exigențe, deoarece, fără suport profesional adecvat, profesorii riscă să adopte soluții intuitive, adesea ineficiente sau chiar generatoare de tensiuni.

Concluziile arată, de asemenea, că educația interculturală necesită un suport instituțional robust și coerent. Integrarea elevilor reveniți din migrație, gestionarea diferențelor curriculare, sprijinirea elevilor alolingvi sau crearea unui climat incluziv nu pot fi lăsate exclusiv în sarcina profesorilor. Școlile trebuie să dispună de politici clare, de proceduri articulate, de ghiduri metodologice și de resurse adaptate. Colaborarea interprofesională între consilieri școlari, profesori de sprijin, mediatori culturali, psihologi și cadrele didactice trebuie să devină o rutină instituțională, nu o excepție. Fără o astfel de abordare integrată, riscul marginalizării elevilor vulnerabili rămâne ridicat, iar eforturile fragmentate își pierd eficiența.

Analiza evidențiază și faptul că perspectivele contemporane asupra educației interculturale sunt marcate de oportunități semnificative, dintre care digitalizarea, colaborările internaționale și extinderea educației pentru cetățenie globală sunt cele mai relevante. Tehnologia modernă permite personalizarea învățării, facilitarea comunicării între elevi și reducerea barierelor lingvistice.

Proiectele europene și activitățile transnaționale creează contexte autentice pentru dezvoltarea competențelor interculturale, în timp ce educația pentru cetățenie globală oferă un cadru etic și civic ce pregătește elevii pentru o lume marcată de interdependențe economice, sociale și culturale. Prin urmare, educația interculturală nu poate fi redusă la activități ocazionale, la proiecte sporadice sau la simple declarații de principii. Ea trebuie integrată în mod structural în viziunea educațională a școlii, în politicile publice, în formarea cadrelor didactice și în organizarea instituțională. O școală interculturală autentică este aceea în care diversitatea este recunoscută, valorizată și transformată în resursă pentru învățare, în care fiecare elev se simte văzut, ascultat și sprijinit, iar comunitatea educațională funcționează pe baza respectului reciproc, a solidarității și a echității.

În concluzie, interculturalitatea nu este doar un ideal normativ, ci o necesitate pedagogică, socială și democratică. O societate plurală are nevoie de cetățeni capabili să comunice eficient, să gestioneze diferențele culturale, să manifeste empatie și să participe activ la viața democratică. Școala, în calitatea sa de instituție formativă fundamentală, are responsabilitatea de a pregăti această generație de tineri. Prin asumarea educației interculturale ca principiu central, sistemul educațional românesc poate contribui la construirea unei societăți deschise, democratice și solidare, capabile să transforme diversitatea culturală într-un motor al inovației, al creativității și al dezvoltării durabile.

Referințe bibliografice:

1. BANKS, J.A. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. *Routledge*, 2015.
2. BENNETT, M.J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, & Practices. *Intercultural Press*, 2013.
3. BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. *Greenwood Press*, 1986.
4. BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*, 1997.
5. CUMMINS, J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. *Multilingual Matters*, 2001.
6. DEARDORFF, D. The SAGE Handbook of Intercultural Competence. *SAGE Publications*, 2009.
7. FREIRE, P. Pedagogy of the Oppressed. *Continuum*, 2000.
8. GAY, G. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. *Teachers College Press*, 2018.
9. NIETO, S. The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities. *Teachers College Press*, 2010.
10. PORTERA, A. Intercultural Education in Europe: Policies, Practices and Trends. *Intercultural Education Journal*, 2014.
11. VYGOTSKY, L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. *Harvard University Press*, 1978.
12. ZAMFIR, E. și L. VLĂSCLEANU. *Politici educaționale în societatea contemporană*. Iași: Polirom, 2019.

CZU 343.34(478)

LEGAL, DETERMINATIVE AND MATERIAL ASPECTS OF THE CRIME AFFECTING PUBLIC ORDER AND PEACE

Laurențiu CONSTANTINESCU,
member of the Private Institute for Scientific, Humanistic and Technological
Research, Romania

Abstract: *In order to carry out a complex, rigorous and comprehensive analysis of the objective constitutive elements of the crime affecting public order and peace, in accordance with the provisions of the legislation of the Republic of Moldova, it is necessary, as a first methodological step, to clarify and precisely delimit the essence of the crime as a whole. Such clarification is indispensable because only by understanding the legal nature, internal structure and relationships between the constitutive elements can a correct and uniform interpretation of the incrimination norm be achieved. In this context, the analysis of the legal object, the material object, the objective side, as well as the correlation between them represents a fundamental stage in the process of establishing the content of the crime that harms the social values protected by criminal law, namely public order and peace*

Keywords: *crime, order, security, social relations, law enforcement, liability, perpetrator, set of legal norms.*

Introduction. Ope legis, according to art. 52 paragraph (1) of the Criminal Code of the Republic of Moldova, „The totality of objective and subjective signs, established by the criminal law, that qualify a prejudicial act as a specific crime are considered components of the crime”. Likewise, according to paragraph (2) of the same article, „The components of the crime represent the legal basis for the qualification of the crime

according to a specific article of the Criminal Code of the Republic of Moldova”¹.

Initially, we note that the term „object” comes from the Latin „objectum”. Given its general meaning, the term in question is explained as an element, matter on which the thinking, intellectual activity of man is directed².

In legal doctrine, there is an amalgam of opinions with reference to the object of the crime in international doctrine, which may coincide conceptually or may be in divergence.

Romanian criminal doctrine is unanimous in considering the object of the crime as the social value and the social relationship formed around and due to this value, which are harmed, damaged or endangered by the commission of the socially dangerous act. This is the legal object of the crime and it differs in relation to the category or group of crimes provided for in the special part of the Criminal Code³.

Basic content. The author V. N. Kudreavtsev argues that „identifying the object of the crime can be compared with the choice of a preliminary program, which is useful for determining the group of related components, among which the search for the necessary norm will be resorted to”⁴.

The author A. A. Piontkovski emphasizes that „the object of a crime includes social relations, protected by the coercive institution of the statute in the criminal-legal field”⁵.

In addition, the authors V. P. Kashenov and A. A. Gravin are of the opinion that „the object of a crime includes the totality of social relations protected by criminal law, to which a dangerous social attack is directed and to which damage is caused or a threat of damage to a social value is created”⁶.

The author E. Schmidhäuser supports the idea that „the object of a crime consists of the totality of legal norms, which constitute the right or the imposition of respect in society for all its members”⁷. We critically assess the position of the author E. Schmidhäuser, because the legal object of the crime cannot be composed of legal norms, since they cannot be harmed in any way. In fact, through legal norms, certain social values are protected within social relations.

However, we consider that social relations and values are in correlation with the corresponding legal norm that defends them and in no way form a whole of the legal object of the crime. Respectively, the legal norm of incrimination represents a mechanism for stopping illicit acts and protecting social values that are endangered or put in danger, through which the perpetrator is held criminally liable. In the context of the above, we fully

¹ *Criminal Code of the Republic of Moldova* No. 985-XV of April 18, 2002. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150640&lang=ro# [accessed 2025-09-21].

² *Explanatory dictionary of the Romanian language online*. Available: <https://dexonline.ro/definitie/obiect> [accessed 2025-09-11].

³ BOROI, Alexandru. *Criminal law. General part*. Second edition. Bucharest: „ALL Beck”, 2000. 106 p. ISBN 973-655-037-0.

⁴ KUDRYAVTSEV, V.N. *The objective side of the crime*. Moscow: Jur. Norma, Infra-M, 2016. 148 p. ISBN 978-5-16-105392-8.

⁵ PIONTKOVSKY, A.A. *Criminal Law of the RSFSR. General Part*. M.: State Publishing House, 1924. 129 p. Disponibil: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_006667697?page=4&rotate=0&theme=white [accessed 2025-09-20].

⁶ KASHEPOV, V.P. et al. *Criminal Law of the Russian Federation. General and Special Parts*: Textbook. Moscow: Bylina, 2001. 56 p. ISBN 5-933840-03-3.

⁷ SCHMIDHÄUSER, Eberhard. *Strafrecht. Allgemeiner Teil*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, 1982. 84 p.

support and align ourselves with the understanding of the doctrinaires, who point out that the object of the crime encompasses within itself the totality of social values and relations that are threatened, put in danger or, as the case may be, are harmed by the commission of criminal activities. The importance of correctly determining the object of the crime lies in the need to differentiate crimes from other illegal acts, which do not fall within the spectrum of crime components, as well as in the positioning of crimes in the corresponding chapters of the Special Part of the Criminal Code of the Republic of Moldova.

From the research of the doctrine in the criminal field, we conclude that the object of the crime takes two forms: the legal object and the material object.

The author M. Basarab specifies that „the legal object is formed by the social values provided for in the norms of the special part of the Criminal Code and in those of the special laws, which are harmed by various dangerous actions (inactions)”. The same doctrinaire in question points out that „the legal object is categorized as follows: general (common) legal object, generic (group) legal object, special (immediate) legal object, complex legal object, and in addition to crimes with a complex special legal object, there are crimes with multiple objects, although the crimes are not complex”⁸.

On the other hand, the authors L. A. Prohorov and M. L. Prohorova note four types of legal objects of the crime: „general, integrated, generic and specific”⁹.

At the national level, the general theory of law recognizes a delimitation of the legal object of the crime into three distinct categories: general legal object, generic (group) legal object, special legal object. This premise crystallizes the current construction of the Criminal Code of the Republic of Moldova, whose general and special parts are composed only of chapters, which demonstrates the presence of the three categories of legal objects stated.

With reference to the *general legal object of the crime of mass disorder*, it is mentioned that it can be easily identified, because it resides in the provisions of art. 2 paragraph (1) of the Criminal Code of the Republic of Moldova and is common to all crimes provided for in the Special Part of the Criminal Code of the Republic of Moldova. According to art. 2 paragraph (1) of the Criminal Code of the Republic of Moldova, „The criminal law protects, against crimes, the person, his rights and freedoms, property, the environment, the constitutional order, the sovereignty, independence and territorial integrity of the Republic of Moldova, the peace and security of mankind, as well as the entire legal order”¹⁰. From here, it is concluded exclusively the social values and relations that are protected by criminal legislation, and researched through specialized literature, it is found that the general legal object of the crime is constituted by the plenitude of social relations and values protected by the legal norms established in criminal legislation.

At the same time, the generic legal object derives from the general legal object, which is made up of the social relations and values that emerge separately from the

⁸ BASARAB, Matei. *Criminal Law General Part*. Volume I, 2nd edition. Cluj-Napoca: Lumina Lex, 1997. 145 p.

⁹ PROKHOROV, L.A. & M.L. PROKHOROVA. *Criminal law*: Textbook. Moscow: Yurist, 1999. 57 p. ISBN 5-7975-0203-8.

¹⁰ *Criminal Code of the Republic of Moldova* No. 985-XV of April 18, 2002. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150640&lang=ro# [accessed 2025-09-21].

eighteen chapters of the Special Part of the Criminal Code of the Republic of Moldova. Namely, through its path, the social value and the community of social relations related to it are identified, defended by a group of legal norms located in a distinct chapter of the Special Part of the Criminal Code of the Republic of Moldova.

From the amalgamation of existing opinions regarding the generic legal object, the conclusion is drawn that, depending on the specifics of the offenses in the same class, the existence of a distinct legal object is outlined for each prejudicial act in particular. This represents a concrete social value, which is concluded from the elements of the offense prescribed in the incriminating norm. Tangentially to the generic legal object of the offense of mass disorder, it is communicated that the offense of mass disorder is part of Chapter XIV „Offenses against public security and public order” of the Special Part of the Criminal Code of the Republic of Moldova. Respectively, the generic legal object of the offenses in the aforementioned chapter, including the offense under investigation, is the social relations regarding public security and public order. Ab initio, it is indispensable to elucidate the meanings of the notions „public security” and „public order”, in order to determine the reasoning and particularities of each of them.

The explanation of the concepts „public security” and „public order” is a matter susceptible to interpretation both in the content of the normative acts related to the field addressed, and in the specialized literature. Due to the fact that the opinions of the doctrinaires are particularized, it is complicated to set the limits of each notion. However, the respective notions are explained in congruent ways, some doctrinaires distinguishing them with close or different meanings, and others maintaining the opinion that public order is an integral part of public security.

From a general perspective, authors V. Cușnir and V. Varzari delimit the concept of „security”, indicating that it „can take on different notions, referring to certain fields, sectors, including: state or national security, external security, internal security, military security, public security, economic security, energy security, ecological security, food security, etc.; each sector, field in turn revealing the specifics of the social relations that are formed and develop within them”¹¹. Next, we will examine the notions of „public security” and „public order” through the lens of existing normative aspects regarding this subject. In point 3, subpoints 1) and 2) of the Strategy for Public Order and Security for 2017-2020, approved by Government Decision no. 354/2017, the aforementioned notions are defined, in the following order:

„1) public order – the component of the legal order that expresses the effective functioning of the institutions of the rule of law, respect for the fundamental rights and freedoms of citizens, public and private property, ensured by the necessary set of legal regulations, behavioral norms, social values and specific institutions, including for the restoration of disturbed balances”¹²;

„2) public security – the state of trust, peace and social cohesion, lack of dangers and threats to the life, freedom, well-being and prosperity of the population and the

¹¹ CUȘNIR, Valeriu și Vitalie VARZARI. Reflections on the draft national security strategy. *Akadosmos*. Online. 2016, no. 1(40), p. 92. ISSN 1857-0461.

¹² *Government Decision No. 354/2017 on the approval of the National Strategy for Public Order and Security for 2017-2020 and the Action Plan for its implementation*. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=123210&lang=ro [accessed 2025-09-14].

community, ensured through specific actions by the competent authorities”.

Another normative act, which regulates the field of public order and security, is Law No. 249/2025 on the national security of the Republic of Moldova, which, in art. 10 para. (1), states that „public order and security represent the state of legality, stability and civic peace, ensured by public authorities and institutions that implement preventive and coercive measures to combat illegal acts, protecting the life and integrity of persons, fundamental rights and freedoms, as well as property, public health, maintaining public safety, guaranteeing compliance with the law and the efficient functioning of public authorities and institutions”¹³.

Subsequently, at the junction of judicial practice, we can identify a succinct clarification of the notion of „public order” in the Decision of the Plenum of the Supreme Court of the Republic of Moldova No. 4 of 19.06.2006 on judicial practice in criminal cases on hooliganism, which, in point 3, establishes that „public order means a totality of social relations that ensure a peaceful atmosphere of coexistence in society, the inviolability of the person and the integrity of the patrimony, as well as the normal activity of state and public institutions”¹⁴.

The author V. Manea highlights that „not all authors correctly perceive the correlation between public order and public security, regarded as social values protected by criminal law”¹⁵. From the same perspective, the author B. P. Kondrașov views public security as „a system of social relations regulated at the legal level, in order to ensure the security of the person, public peace, favorable conditions for the work and rest of citizens, the normal activity of public authorities, public formations, enterprises, institutions or organizations, as well as their defense against the danger represented by some crimes”¹⁶.

On the other hand, the authors S. Brînză, X. Ulianoschi, V. Stati et al. consider that „public order is presented as the social value consisting of a peaceful atmosphere of coexistence in society, of the inviolability of the person and the integrity of the patrimony, as well as of the normal activity of state and public institutions”¹⁷.

At the same time, the author V. Zavatin mentions that „public order can be understood as a state of law and fact, which allows the achievement and maintenance of the balance based on social consensus, necessary for the optimal functioning of the social ensemble under the conditions of the internal legal regulations in force, in order to promote and affirm social progress in a democratic society”¹⁸.

The author V. Cușnir believes that „public security constitutes that part of internal

¹³ Law No. 249/2025 on the national security of the Republic of Moldova. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150559&lang=ro [accessed 2025-09-22].

¹⁴ Decision of the Plenum of the Supreme Court of the Republic of Moldova on judicial practice in criminal cases on hooliganism: no. 4 of 19.06.2006. Available: https://jurisprudenta.csj.md/search_hot_expl.php?id=249 [accessed 2025-09-17].

¹⁵ MANEA, Vladislav. Delimitation of actions that disrupt the activity of penitentiaries (art.286 C.pen.RM) from some crimes against public security and public order. *National Law Review*. Online. 2009, no. 6, p. 16. ISSN 1811-0770. Available: https://uspee.md/wp-content/uploads/2016/08/RND_nr_6.pdf [accessed 2025-09-17].

¹⁶ MANEA, Vladislav. *Criminal liability for actions that disrupt the activity of penitentiaries*: Didactic and scientific material. Chisinau: CEP USM, 2010. 78 p. ISBN 978-9975-70-956-9.

¹⁷ BRÎNZĂ, Sergiu et al. *Criminal law. Special part*. Volume II. Chișinău: Cartier, 2005. 533 p.

¹⁸ ZAVATIN, Vasile. Public Security: Legislative Perspectives. In: *Police and Public Security*: materials of the Scientific and Practical Conference, Chisinau, December 9, 2002. Chișinău: Academia „Ștefan cel Mare”, 2003, p. 19. ISBN 9975-930-82-4.

security and segment of national security that concerns the state of the rule of law, the protection of the population, public and private property, the rights, freedoms and legitimate interests of the person from threats within the country”¹⁹.

In another vein, the author A.V. Kudelici maintains the idea that the concepts of „public order” and „public security” are synonymous²⁰, that is, in essence, they have similar meanings.

With reference to the opinion of the author A. V. Kudelici, we express our critical position, because under no circumstances do the definitions of „public order” and „public security” have similar meanings, a conclusion deduced both from the provisions stated in national normative acts, and from the explanations of doctrinaires regarding them. So, public security is considered a whole, and its composition includes public order, or, the latter is subsumed in the concept of public security explained in a broad sense. In our view, public security represents a set of rules, which refer to social relations regarding the protection of fundamental rights and freedoms of an indefinite number of persons, by ensuring an accomplished legal order, including by creating a favorable and peaceful environment for individuals and legal entities, as well as maintaining normal conditions for their activity. At the same time, we believe that public order represents a system of legal and moral norms, unanimously recognized and accepted by members of society, which regulate social rules, which aim to ensure public peace, maintain an adequate balance in society, ensure the good activity of state and public institutions, as well as balanced interaction between individuals and legal entities in all spheres of activity. For example, we conclude that between public security (the whole) and public order (the part) there is a natural relationship of inclusion: public security would be difficult to conceive without an effectively guaranteed public order, and the violation of public order is usually equivalent to an attack on public security as a whole. From this perspective, we support the doctrinal views, which treat public order as one of the components of public security, both being protected by the norms of criminal law in an interdependent manner.

Thus, from the perspective of the normative framework, attention is drawn to Law no. 320/2012 on police activity and the status of the police officer, in the content of which the legislator operates with the phrases „public order” and „public security” in the form of two interconnected spheres of activity. Or, in art. 21 of the law in question expressly establishes the powers of the police in the field of maintaining, ensuring and restoring public order and security, of protecting the rights and legitimate interests of the individual and the community²¹.

The same idea can also be substantiated by the requirements of art. 2 paragraph (3) of Law no. 219/2018 on the General Inspectorate of Carabinieri, which stipulates that the General Inspectorate of Carabinieri is part of the national system of public order and

¹⁹ CUȘNIR, Valeriu. The concept of public security. In: *Police and Public Security: materials of the Scientific and Practical Conference*, Chisinau, December 9, 2002. Chișinău: Academia „Ștefan cel Mare”, 2003, p. 14. ISBN 9975-930-82-4.

²⁰ KUDELICH, A.V. *Protecția juridico-penală a ordinii publice în Rusia modernă: rezumatul autorului al unei disertații pentru obținerea titlului de doctor în drept*. Moscova, 2000. 15 p.

²¹ *Law No. 320/2012 on police activity and the status of the police officer*. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150487&lang=ro# [accessed 2025-09-22].

security and of the national defense system²².

Another normative act on which the stated conclusion can be based is the Regulation on the organization and functioning of the Ministry of Internal Affairs, approved by Government Decision no. 693/2017, which, in point 6 subpoint 1), provides that the Ministry of Internal Affairs performs the functions established by the regulation in the field of public order and security²³. So, the special legal object is formed by the social relations formed around and due to a specific social value, in other words, this object actually represents the concrete social value that is harmed by the commission of the crime²⁴.

Therefore, it is indisputable that the *special legal object of the crime of mass disorder* is the social relations and values that defend public security.

The authors S. Brînză, X. Ulianovschi, V. Stati, etc. opt for the idea that „public security, in a broad sense, consists of several groups of existing social relations regarding: a) ensuring the living conditions of the entire society; b) public order; c) population health; d) security of personal, public and state interests during the performance of various activities; e) security of personal, public and state interests in the process of handling objects of increased danger; f) security of personal, public and state interests in the process of using means of transport”²⁵.

In a narrow sense, the authors N. I. Vetrov and I. I. Liapunov indicate that „public security is explained as a system formed by social relations, which ensures safe conditions for the life, integrity and interests of each member of society”²⁶.

The author V. Manea notes that „public security is the state of affairs created by legal norms, intended to ensure the most favorable living conditions for the community, so that the interests of the members of the community are protected from any danger. Therefore, public security concerns the community as a whole (*ut universi*), unlike personal security, which concerns individuals taken separately (*ut singuli*)”²⁷.

Author N. Dolghin et al. a. argue that „risks affecting national security can be classified according to: fields of activity; community and religious entities; geographical area; time; volume; importance (interest, gravity); probability.

1. Depending on the fields of activity, risks can be: 1) economic, 2) political, 3) informational, 4) social, 5) cultural, 6) ecological, 7) technological, 8) military.

2. Depending on community entities and religions, risks are classified into: 1) ethnic and 2) religious.

3. Depending on time, risks are distinguished into: 1) present, 2) future, which can in turn be: immediate, near, medium-term and long-term, 3) permanent.

4. Depending on the geographical and spatial area, risks are divided into: 1)

²² Law No. 219/2018 on the General Inspectorate of Carabinieri. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=147979&lang=ro# [accessed 2025-09-21].

²³ Government Decision No. 693/2017 on the organization and functioning of the Ministry of Internal Affairs. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150848&lang=ro# [accessed 2025-09-23].

²⁴ TIMOFEI, Corina. The legal object of the offenses provided for in art. 326 CP RM. *National Law Review*. Online. 2013, no. 4, p. 49. ISSN 1811-0770.

²⁵ BRÎNZĂ, Sergiu et al. *Criminal law. Special part*. Volume II, 2nd edition. Chișinău: Cartier, 2005. 532 p. ISBN 9975-79-325-8.

²⁶ VETROV, N.I. & Y.I. LYAPUNOV. *Criminal Law. General Part. Special Part*. Moscow: Jurisprudence, 2001. 448 p. ISBN 5-8401-0089-7.

²⁷ MANEA, Vladislav. *Criminal liability for actions that disrupt the activity of penitentiaries*: Didactic and scientific material. Chisinau: CEP USM, 2010. 78 p. ISBN 978-9975-70-956-9.

external, which can be: global and zonal, 2) internal, 3) cosmic.

5. Depending on the volume, risks can be: 1) small, 2) large, 3) very large.

6. Depending on the importance (interests, gravity), risks are: 1) vital, 2) very important, 3) important.

7. Depending on the probability, risks are: 1) certain (assumed), 2) predictable (potential, probable), 3) unpredictable”²⁸.

The special legal object of the crime of mass disorder is of a complex nature, i.e. it includes both the main and secondary special legal objects. As a rule, each crime has a special legal object related to it, but there are crimes that more or less attack two special legal objects. Crimes against public security may also have secondary legal objects, such as social relations regarding the life and health of people, possession of goods, the environment, etc.

Therefore, the special legal object is divided into several subcategories, depending on various criteria, the names of which differ in criminal legal doctrine.

The authors I. Tănăsescu, C. Tănăsescu and G. Tănăsescu classify the special legal object, according to the value criterion, into: „main legal object and secondary (adjacent) legal object”²⁹. The same classification is also recognized by the author C. Bulai, who, in addition to the mentioned taxonomy, notes that „when distinguishing between several categories of objects of the crime, certain theoretical and practical problems regarding the structure of the criminal law part, determining the degree of social danger of the crimes, in order to correct their qualification”³⁰ are taken into account.

Therefore, we conclude that the special legal object of the offense regulated by art. 285 of the Criminal Code of the Republic of Moldova is of a complex nature. So, the main special legal object of the offense of mass disorder encompasses social relations, which protect public security, and the secondary special legal object of the investigated offense aims at protecting social values such as: the physical and mental integrity of the person, his health, the plenitude of the person's property, etc.

The material object of the offense component means the objects of the material world that the offender attacks, effectively causing them harm or threatening them with a danger of harm. The material object does not exist in every offense, but only in those whose social value protected by criminal law consists of or is expressed in a material entity³¹. Since the material object is not attested in all components of the offense, it can be considered as an additional sign of an offense.

Author G. Gladchi notes that „the material object of the crime is always a material substance, that is, it is material by its nature, being accessible for perception with the help

²⁸ DOLGHIN, Nicolae; Alexandra SARCISNCHI și Miha-Ștefan DINU. *Risks and threats to Romania's security. Current events and perspectives*. Bucharest: National Defense University Publishing House, 2004. ISBN 973-663-143-5.

²⁹ TĂNĂSESCU, Iancu; Camil TĂNĂSESCU & Gabriel TĂNĂSESCU. *General criminal law*. Bucharest: ALL Beck, 2002. 164 p. ISBN 973-655-202-0.

³⁰ BULAI, Costică. *Criminal law manual. General part*. Timișoara: ALL EDUCAȚIONAL, 1997. 194 p. ISBN 973-9229-74-3.

³¹ MACARI, Ivan. *Criminal Law of the Republic of Moldova. General Part*. Chisinau: USM Publishing Center, 2002. 98 p. ISBN 9975-70-190-6.

of human sense organs”³².

Authors R. Cojocaru and I. Larii explain the following: „the material object represents the objective substrate due to which the social values and relations protected by the criminal law exist and develop. The lack of the material object entails the non-existence of the social values and relations that the perpetrator wants to harm and, respectively, the impossibility of committing the crime”³³.

In the view of author S. Brînză, „not all crimes have a material object, but only those in the case of the commission of which the protected social value is projected (does not consist of, nor is it expressed) in a material entity, so that the social value and, implicitly, the social relations protected by the criminal law can be harmed or threatened by influencing this entity”³⁴.

Therefore, we conclude that the material object of the crime is formed by a tangible, real and corporeal entity (thing, object, body, etc.), which, by committing a criminal activity, is harmed, as a result of the damage or endangerment of social values by the perpetrator. Considering the three typical variants of committing the crime of mass disorder, we will express our opinion with reference to the material object of each action separately. The material object of the acts incriminated in paragraphs (1) and (2) of art. 285 of the Criminal Code of the Republic of Moldova is the physical body of the person or his or her immovable or movable property.

In the context, it is deduced that the person's body can be the material object of the illicit action when violence (non-dangerous or dangerous for the person's life and health), firearm or other objects used as a weapon are applied to the person. At the same time, the person may be physically assaulted in the process of offering violent or armed resistance to representatives of the authorities³⁵.

At the same time, from the incrimination norm regulated in paragraphs (1) and (2) of art. 285 of the CPR, it is noted that movable and/or immovable property, in the same way, can be damaged, if they are set on fire, damaged or destroyed. Under their incidence falls a wide typology of immovable or movable property, regardless of the type of property (public or private), such as: buildings, edifices, shops, various objects in public space (chairs, benches, telephone booths, etc.), means of transport (trolleybuses, buses, urban and rural minibuses, vehicles of any type) etc. Since the acts provided for in paragraphs (1) and (2) of art. 285 of the CP RM may have as a material object the physical body of the person, there is a need to describe the general concept of victim, including the identification of the victim of the crime of mass disorder. Causing physical harm to the

³² GLADCHI, Gheorghe. The material object of the crime and the victim of the crime. In: *Rehabilitation of victims of crime*: collection of communications of the national scientific-practical conference, Chisinau, October 22, 2021. Chisinau: CEP USM, 2022, p. 71. ISBN 978-9975-159-02-9.

³³ COJOCARU, Radion & Iurie LARII. Rules and procedures for determining the material object in the legal classification of crimes. In: *Scientific Annals of the „Stefan cel Mare” Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Moldova*. Online. 2023, no. 15, p. 28. ISSN 1857-0976. Available: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/26-39_0.pdf [accessed 2025-09-22].

³⁴ BRÎNZĂ, Sergiu. *The object of crimes against heritage*. Chişinău: Tipografia Centrală, 2005. 89 p. ISBN 9975-70-414-X.

³⁵ CHEPESTRU, Ana-Maria. The legal and material object of the crime of mass disorder. In: *Protection of fundamental human rights and freedoms in the process of ensuring public order and security*: materials of the Scientific Conference, 2nd edition, Chisinau, December 8, 2022. Online. Chisinau, 2023, p. 269. ISBN 978-9975-135-66-5.

person and, respectively, the appearance of the victim status of the crime under investigation can be deduced from the phrase „application of violence against persons”, regulated in the legal provision of paragraph (1) of art. 285 of the Criminal Code of the Republic of Moldova, in the case of unidentified persons, who are adjacent to the organization and/or conduct of mass disorders, regardless of their quality.

From the legal definition explained in paragraph (1) of art. 58 of the Criminal Code of the Republic of Moldova, „any natural or legal person who, through a crime, has suffered moral, physical or material damage is considered a victim”³⁶. From the perspective of Romanian legal and criminal doctrine, the victim of the crime is also called the passive subject of the crime. This is represented by the person who is the owner of the legal object protected by criminal law³⁷.

Conclusions. In the local legal and criminal doctrine, the analysis of the legal status of the victim represents an essential aspect in understanding the crime, being mainly carried out within its objective constitutive elements. This approach reflects the tradition of integrating the victim into the sphere of the material object of the crime, which allows a direct correlation between the illicit act and its consequences on the injured person. Thus, victims are considered not only as passive entities affected by the commission of the crime, but as legal subjects who determine, to a certain extent, the relationship between the offender and the law. Regarding the crime of mass disorder, the doctrine emphasizes that the victim can be any natural person, without the need to meet any special conditions. However, the victim's status can change depending on the specific circumstances of the crime. Thus, when the crime is committed simultaneously with violent resistance or involves armed actions against the authorities, the victim acquires a distinct legal quality: that of a representative of the authority. This distinction is of particular importance, as it influences both the criminal liability of the perpetrator and the applicable sanctioning regime, emphasizing the seriousness of the act and the protection granted to persons exercising official functions within the state. Therefore, the doctrinal analysis of the legal status of the victim in the context of mass disorder crimes is not limited to the simple identification of the injured person, but also involves the assessment of his/her quality in relation to the nature of the act and the way in which it affects public order and the authority of the state. This complex perspective allows not only a deeper understanding of the structure of the crime, but also the legal substantiation of the measures to protect victims and the sanctions applicable to the perpetrators.

Bibliographic references:

1. BASARAB, Matei. *Criminal Law General Part*. Volume I, 2nd edition. Cluj-Napoca: Lumina Lex, 1997. 145 p.
2. BOROI, Alexandru. *Criminal law. General part*. Second edition. Bucharest: ALL Beck, 2000. 106 p. ISBN 973-655-037-0.
3. BRÎNZĂ, Sergiu et al. *Criminal law. Special part*. Volume II, 2nd edition. Chişinău: Cartier, 2005. 532 p. ISBN 9975-79-325-8.
4. BRÎNZĂ, Sergiu et al. *Criminal law. Special part*. Volume II. Chişinău: Cartier, 2005. 533 p.

³⁶ *Criminal Procedure Code of the Republic of Moldova* No. 122-XV of March 14, 2003. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150624&lang=ro# [accessed 2025-09-20].

³⁷ DĂNIŞOR, Mădălina-Cristina. *Criminal law: general part*: university course. Bucharest: Universul Juridic, 2020. 62 p. ISBN 978-606-39-0653-4.

5. BRÎNZĂ, Sergiu. *The object of crimes against heritage*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 89 p. ISBN 9975-70-414-X.
6. BULAI, Costică. *Criminal law manual. General part*. Timișoara: ALL EDUCAȚIONAL, 1997. 194 p. ISBN 973-9229-74-3.
7. CHEPESTRU, Ana-Maria. The legal and material object of the crime of mass disorder. In: *Protection of fundamental human rights and freedoms in the process of ensuring public order and security: materials of the Scientific Conference*, 2nd edition, Chisinau, December 8, 2022. Online. Chisinau, 2023, p. 269. ISBN 978-9975-135-66-5.
8. COJOCARU, Radion & Iurie LARII. Rules and procedures for determining the material object in the legal classification of crimes. In: *Scientific Annals of the „Ștefan cel Mare” Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Moldova*. Online. 2023, no. 15, p. 28. ISSN 1857-0976. Available: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/26-39_0.pdf [accessed 2025-09-22].
9. *Criminal Code of the Republic of Moldova*. No. 985-XV of April 18, 2002. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150640&lang=ro# [accessed 2025-09-21].
10. *Criminal Procedure Code of the Republic of Moldova* No. 122-XV of March 14, 2003. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150624&lang=ro# [accessed 2025-09-20].
11. CUȘNIR, Valeriu și Vitalie VARZARI. Reflections on the draft national security strategy. *Akademios*. Online. 2016, no. 1(40), p. 92. ISSN 1857-0461.
12. CUȘNIR, Valeriu. The concept of public security. In: *Police and Public Security: materials of the Scientific and Practical Conference*, Chisinau, December 9, 2002. Chișinău: Academia „Ștefan cel Mare”, 2003, p. 14. ISBN 9975-930-82-4.
13. DĂNIȘOR, Mădălina-Cristina. *Criminal law: general part: university course*. Bucharest: Universul Juridic, 2020. 62 p. ISBN 978-606-39-0653-4.
14. *Decision of the Plenum of the Supreme Court of Justice of the Republic of Moldova on judicial practice in criminal cases on hooliganism*: no. 4 of 19.06.2006. Available: https://jurisprudenta.csj.md/search_hot_expl.php?id=249 [accessed 2025-09-17].
15. DOLGHIN, Nicolae; Alexandra SARCISNCHI și Miha-Ștefan DINU. *Risks and threats to Romania's security. Current events and perspectives*. Bucharest: National Defense University Publishing House, 2004. ISBN 973-663-143-5.
16. *Explanatory dictionary of the Romanian language online*. Available: <https://dexonline.ro/definitie/obiect> [accessed 2025-09-11].
17. GLADCHI, Gheorghe. The material object of the crime and the victim of the crime. In: *Rehabilitation of victims of crime*: collection of communications of the national scientific-practical conference, Chisinau, October 22, 2021. Chisinau: CEP USM, 2022, p. 71. ISBN 978-9975-159-02-9.
18. *Government Decision No. 354/2017 on the approval of the National Strategy for Public Order and Security for 2017-2020 and the Action Plan for its implementation*. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=123210&lang=ro [accessed 2025-09-14].
19. *Government Decision No. 693/2017 on the organization and functioning of the Ministry of Internal Affairs*. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150848&lang=ro# [accessed 2025-09-23].
20. KASHEPOV, V.P. et al. *Criminal Law of the Russian Federation. General and Special Parts: Textbook*. Moscow: Bylina, 2001. 56 p. ISBN 5-933840-03-3.
21. KUDELICH, A.V. *Criminal-legal protection of public order in modern Russia*: author's abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Law. Moscow, 2000. 15 p.
22. KUDRYAVTSEV, V.N. *The objective side of the crime*. Moscow: Jur. Norma, Infra-M, 2016. 148 p. ISBN 978-5-16-105392-8.
23. *Law No. 320/2012 on police activity and the status of the police officer*. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150487&lang=ro# [accessed 2025-09-22].
24. *Law No. 219/2018 on the General Inspectorate of Carabinieri*. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=147979&lang=ro# [accessed 2025-09-22].
25. *Law No. 249/2025 on the national security of the Republic of Moldova*. Available: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=150559&lang=ro [accessed 2025-09-22].
26. MACARI, Ivan. *Criminal Law of the Republic of Moldova. General Part*. Chisinau: USM Publishing Center, 2002. 98 p. ISBN 9975-70-190-6.

27. MANEA, Vladislav. Delimitation of actions that disrupt the activity of penitentiaries from some crimes against public security and public order. *National Law Review*. Online. 2009, no. 6, p. 16. ISSN 1811-0770. Available: https://uspee.md/wp-content/uploads/2016/08/RND_nr_6.pdf
28. MANEA, Vladislav. *Criminal liability for actions that disrupt the activity of penitentiaries*: Didactic and scientific material. Chisinau: CEP USM, 2010. 78 p. ISBN 978-9975-70-956-9.
29. PIONTKOVSKY, A.A. *Criminal Law of the RSFSR. General Part*. M.: State Publishing House, 1924. Disponibil: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_006667697?page=4&rotate=0&theme=white [accessed 2025-09-20].
30. PROKHOROV, L.A. & M.L. PROKHOROVA. *Criminal law*: Textbook. Moscow: Yurist, 1999. 57 p. ISBN 5-7975-0203-8.
31. SCHMIDHÄUSER, Eberhard. *Strafrecht. Allgemeiner Teil*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, 1982.
32. TĂNĂSESCU, Iancu; Camil TĂNĂSESCU & Gabriel TĂNĂSESCU. *General criminal law*. Bucharest: ALL Beck, 2002. 164 p. ISBN 973-655-202-0.
33. TIMOFEI, Corina. The legal object of the offenses provided for in art. 326 CP RM. *National Law Review*. Online. 2013, no. 4, p. 49. ISSN 1811-0770.
34. VETROV, N.I. & Y.I. LYAPUNOV. *Criminal Law. General Part. Special Part*. Moscow: Jurisprudence, 2001. 448 p. ISBN 5-8401-0089-7.
35. ZAVATIN, Vasile. Public Security: Legislative Perspectives. In: *Police and Public Security*: materials of the Scientific and Practical Conference, Chisinau, December 9, 2002. Chişinău: Academia „Ştefan cel Mare”, 2003, p. 19. ISBN 9975-930-82-4.

CZU 343.144.5

REGULATION OF THE USE OF POLYGRAPH TECHNIQUES IN JUDICIAL PROCEEDINGS

**Laura-Maria GIANĂ, Senior Researcher,
University of Naples „Federico II”, Italy**

Abstract: *Humanity is an extremely complex system, made up of a subtle interdependence between biological, psychological and social processes, which makes its study present numerous methodological and interpretative difficulties. This complexity is manifested by the individual variability of physiological and emotional responses, as well as by the multiple influence of environmental, cognitive and motivational factors on observable behavior. For this reason, the prognosis of the functional state, the assessment of the level of psychological tension and the recording of behavioral reactions require a multidisciplinary approach, which integrates psychological, neurophysiological and technological perspectives. Recent developments in the field of science and technology have facilitated the diversification of the methods used in the analysis of human behavior, leading to the emergence of increasingly sophisticated tools for the measurement and interpretation of psychophysiological reactions. These methods allow the identification of correlations between functional parameters – such as heart rate, electrodermal activity or respiratory variations – and emotional or cognitive states involved in decision-making and behavioral processes. Especially in the field of forensic investigations, these tools have gained increased relevance, contributing to the understanding of how stress, anxiety or the intention to conceal are reflected in physiological responses. Thus, the research of psychophysiological reactions has become an increasingly explored field, providing a scientific basis for the analysis of simulated behavior and for the identification of associated cognitive mechanisms. Understanding these processes allows not only a more precise interpretation of human behavior in situations of psychological pressure, but also the development of objective methods for assessing the veracity of statements and emotional reactions in the context of applied investigations.*

Keywords: *psychological state, modern technology, trial participant, human behavior, practical skills, theoretical knowledge, vulnerabilities.*

Introduction. Although the technology and methods used in psychophysiological testing have made considerable progress, the overall level of knowledge remains limited regarding the application of instruments designed to detect simulated behavior, such as the polygraph. This finding highlights the need to develop clear and consistent criteria for the efficient and responsible use of the polygraph test, respecting ethical standards and the rights of the tested person, including with regard to the protection of personal data.

In this research, we analyze the practical and ethical criteria for the use of the polygraph technique, the coordination with other investigative methods and the integration of technology and artificial intelligence in this process. We will examine how these elements can contribute to improving the accuracy and effectiveness of polygraph testing, contributing to the development of a more informed and responsible approach in this sensitive area.

Basic content. The first part of the analysis is the practical criteria.

Practical criteria:

1. The process of selecting cases for the use of the polygraph is essential to ensure that this tool is used efficiently and effectively. It is important to assess the nature of the case, the availability of other evidence, and the expectations regarding the accuracy and effectiveness of the polygraph test before making the decision to use this technique.

Example: Case of petty theft. In the case of a minor shoplifting, where there is clear video footage showing the crime, the use of a polygraph may be considered excessive and inappropriate, as there is already conclusive evidence and the nature of the case does not justify the cost and time required for a polygraph test.

Factors contributing to this decision:

- nature of the case: it is important to determine whether the information that could be obtained is relevant and can influence the resolution of the case;
 - availability of other evidence: in cases where other evidence is insufficient or missing, the polygraph can be a valuable tool in obtaining some guiding information;
 - expectations regarding the accuracy and effectiveness of the polygraph test: it is essential to understand the limitations of the polygraph and to set realistic expectations regarding the results.
2. Highlight the importance of careful case selection to maximize the utility and effectiveness of the polygraph. Judicious selection of cases for polygraph use ensures that resources are used efficiently and that the results of the polygraph test are as relevant and useful to the investigation as possible.
 3. Present a wide variety of cases and contexts, from criminal investigations to employment situations.

The polygraph can be used in a wide variety of contexts, from investigating serious crimes to security checks in employment processes. *Example: Missing Persons Cases.* In cases of disappearances, where information is often limited and time is of the essence, the polygraph can be used to evaluate statements from relatives, friends, or other people close to the missing person to identify possible leads or eliminate suspicion. Thus, the

context and nature of the case have a significant impact on the effectiveness of the polygraph. Its use in the right cases can increase the chances of obtaining information.

4. Examining the benefits, such as obtaining additional information that may be important for solving the case.

The application of the polygraph can be a valuable complementary tool in situations where traditional investigative methods have not allowed the outline of viable forensic versions or the clarification of the circumstances of the commission of the act.

Example: Espionage cases

In espionage cases, where obtaining information is extremely difficult and sensitive, the polygraph can play an essential role in validating information provided by suspects or informants. Case studies or real-life examples are essential to understanding the importance of appropriate case selection in the use of the polygraph.

Appropriate selection can be crucial to the success of this tool, and a concrete example in this regard is the *Aldrich Ames Case*¹.

Aldrich Ames, a high-ranking CIA officer, was convicted in 1994 of espionage for the Soviet Union and Russia. He was responsible for compromising a series of CIA operations in the Soviet Union, which had a significant negative impact on the national security of the United States. As part of the investigation, Ames was subjected to polygraph tests on several occasions. Although he had passed several polygraph tests while on espionage duty, a 1991 test yielded inconclusive results.

The case highlights the importance of careful interpretation of polygraph test results and judicious case selection for the use of this instrument. Although Ames had initially passed the tests, the inconclusive results in 1991 should have raised alarm bells and prompted further investigation. The misuse of the polygraph in this case allowed Ames to continue his espionage activities for another three years, until his arrest in 1994, thus highlighting the importance of careful case selection and the correct interpretation of polygraph test results.

Another case, the *Gary Ridgway (Green River Killer) case*², highlights the limitations of the polygraph test and the need for a cautious and balanced approach to interpreting its results. Ridgway was later found to be responsible for one of the largest serial killers in US history.

Gary Leon Ridgway, known as the „Green River Killer," was one of the most notorious serial killers in U.S. history. In the 1980s and 1990s, he was responsible for the murders of at least 48 women in the Washington state area. Ridgway would select his victims – vulnerable young women – and kill them, then dump their bodies in the Green River area.

In 1984, while under investigation, Gary Ridgway was given a polygraph test. Despite having already committed multiple murders, Ridgway passed the polygraph test, which was interpreted as a non-deceptive test. This helped to temporarily remove him from the suspect pool, allowing him to continue committing crimes for another 17 years, until his arrest in 2001, when DNA evidence linked him to several other murders.

¹ Central Intelligence Agency. *The Aldrich Ames Case: An Assessment of CIA's Role in Identifying Ames as the Source of the Agency's Most Devastating Compromise*. 1994. Available: <https://www.cia.gov/readingroom/docs/CIA-RDP96-00788R001700210016-5.pdf> [accessed 2025-09-21].

² Federal Bureau of Investigation (FBI). *The Capture of the Green River Killer*. 2003.

We believe that situations where investigations rely solely on a single piece of evidence, to the exclusion of all others, are unacceptable. This approach not only limits the depth and breadth of the investigation, but can also lead to serious miscarriages of justice, where innocent people can be convicted on the basis of insufficient or erroneous evidence.

In Israel, for example, there is a noticeable trend towards relying heavily on DNA testing in criminal investigations³. While DNA is an extremely valuable and accurate tool for identifying and linking suspects to a particular crime scene, this approach can miss other significant pieces of evidence that could provide broader context and contribute to a deeper understanding of the case.

The exclusive use of DNA tests can also create a false sense of confidence in the results of the investigation, leading to the neglect of other lines of research that could be essential to establishing the truth. In addition, in cases where DNA evidence is contaminated, manipulated or misinterpreted, exclusive reliance on them can lead to erroneous results and the wrongful conviction of innocent individuals.

A balanced and thorough approach to forensic investigations is required, so that all types of investigative means are considered and analyzed with discernment, in order to increase the efficiency of the investigative approach.

In line with the same paradigm, it is worth mentioning the position adopted by the Supreme Court of Justice of Utah USA, which expressed a refusal regarding the recognition of polygraph tests as a means of evidence in criminal matters. The Court's reasoning is based on the premise that the polygraph test, if invested with such probative value, could easily eclipse other means of evidence, thus rendering them useless.

This would inevitably lead to a monopolisation of the polygraph test in the procedures for the administration of evidence, thus obstructing the path to the material truth and undermining the principle of adversarial proceedings. The Court emphasized the risk that, in such circumstances, the polygraph test could become decisive evidence, a scenario incompatible with the balance and fairness that must govern any judicial procedure.

The Utah Supreme Court therefore adopted a position of prudence and responsibility, protecting the integrity of the criminal process and ensuring that no evidence, regardless of its nature or origin, can impose its supremacy to the detriment of other means of evidence, thus guaranteeing the administration of justice in a balanced and impartial manner.

Another case concerns Brian Dugan, a serial killer from Illinois, USA, who was convicted of a series of rapes and murders committed in the 1980s⁴. His conviction revealed a serious miscarriage of justice, in which two innocent men, Rolando Cruz and Alejandro Hernandez, had been convicted in his place. In 1985, in the context of investigations into another unsolved murder case, Dugan was subjected to a polygraph test. Although the results clearly indicated that he was responsible for the crimes for which Cruz and Hernandez were already in prison, they were initially not accepted by the court. Thus, Cruz and Hernandez remained in prison for several years, until the truth finally came

³ KUZNETSOV, I. & A. LUNGU. Features of the use of a polygraph in Israel. *Legea și Viața*, 2022, pp. 116-123. ISSN 2587-4365.

⁴ AP News. *Brian Dugan Pleads Guilty to Murdering Jeanine Nicarico*, 1989.

out. The use of the polygraph played a crucial role in identifying Dugan as the real murderer, contributing significantly to the release of Cruz and Hernandez.

When examining the impact of the use of the polygraph in the Brian Dugan case, it is seen as a decisive role in elucidating the truth and restoring justice for Cruz and Hernandez. The polygraph test revealed that Dugan was the real perpetrator of the crimes for which the two men had been wrongly convicted. However, despite the relevance and accuracy of the polygraph test in this context, the case highlights the considerable difficulties that this method faces in being accepted as evidence in court.

This obstacle delayed the act of justice, keeping Cruz and Hernandez in detention for an unjustly long period. It is therefore evident that a meticulous approach and a correct and objective interpretation of the results of the polygraph test are necessary to avoid such miscarriages of justice in the future and to ensure that this tool fulfills its potential to contribute to the achievement of justice.

Ethical criteria:

1. Confidentiality and data protection in polygraph testing.

The importance of confidentiality and data protection in the polygraph testing process is underlined by legal and ethical requirements. According to Law No. 133/2011 on the Protection of Personal Data, all personal data collected during polygraph tests must be managed with strict respect for confidentiality and data security⁵.

This law establishes a framework for the protection of personal data, imposing clear rules for the processing and disclosure of information. Compliance with these standards in polygraph testing ensures that individual rights are protected and that testing is carried out in an ethical and legal manner.

Implementing practical measures, such as security protocols for data storage and limiting access to the information collected, is essential to ensure compliance with this law. These measures help to maintain a balance between the needs of the investigation and the protection of individual rights.

In addition to national legislation, it is important to consider international standards, such as the General Data Protection Regulation (GDPR) of the European Union. The GDPR sets strict requirements for the processing of personal data and gives individuals significant rights regarding access to and control over their data. These international rules influence privacy and data protection practices globally and are often considered a benchmark for other jurisdictions⁶.

2. Using artificial intelligence for data analysis.

Even though artificial intelligence (AI) technology has advanced significantly, allowing for advanced and complex analyses of polygraph test data, the role and importance of the human factor remains essential. AI provides valuable tools for interpreting technical data, identifying patterns and trends that might otherwise go unnoticed. However, only the human factor has the ability to take into account subtle aspects and contextual circumstances that underpin and motivate human actions.

⁵ Law no. 133/2011 on the protection of personal data. *Official Gazette of the Republic of Moldova*, 2011, no. 170-175, art. 492.

⁶ European Union. *General Data Protection Regulation (GDPR)*. 2016. Available: <https://gdpr-info.eu/> [accessed 2025-09-20].

Thus, we believe that while AI can provide support in technical elements, critical decisions, especially in the context of polygraph testing, must remain within the realm of human discernment. This balance between technology and human interpretation ensures a more holistic and ethical approach, recognizing that AI, while extremely useful, cannot replace human judgment in making complex decisions.

In this context, it can be concluded that respecting this principle represents a necessary benchmark for the responsible and ethical application of artificial intelligence in sensitive areas, such as polygraph testing, contributing to maintaining the balance between technological innovation and the protection of individual rights.

We also believe that if the administration of the polygraph examination process were left exclusively to artificial intelligence, a series of significant limitations would be created. Artificial intelligence, focusing strictly on the analysis of physiological data in accordance with predefined parameters, would follow a rigid approach, based on specific rules and algorithms. This would mean an interpretation limited to strictly measurable aspects, completely omitting the subjective and emotional elements, which are often essential in fully understanding human behavior.

Such a process, driven only by AI, could be effective in identifying certain response patterns, but would completely ignore the emotional context and individual circumstances that can influence a subject's responses. Human factors, such as stress, anxiety, fear or other emotional states, play a key role in how individuals respond during a polygraph test. AI, lacking the ability to interpret these states, could lead to erroneous or incomplete conclusions⁷.

Moreover, understanding the motivations and circumstances underlying a certain behavior is essential for a correct and fair assessment in the judicial process. AI, without the ability to analyze these aspects, would reduce the complexity and depth of human assessment to a simple collection of data, thus missing the essence of assessing human behavior in all its complexity.

In conclusion, while AI can provide valuable support in the technical analysis of data, the interpretative and decision-making role should remain with human experts. This ensures a balanced and complete approach, which takes into account all relevant aspects of human behavior and the situation.

Qualification parameters of the polygraph specialist. The polygraphist, as a specialist who performs psychophysiological examinations, has an essential role in the correct interpretation of the results of testing with the application of the polygraph. This profession goes beyond the simple coupling of sensors to the tested person, involving a thorough understanding of the cause, the composition of the battery of tests, behavioral analysis and interpretation of diagrams, as well as the formulation of the final answer⁸.

Going beyond the technical role of connecting the sensors, the polygraphist enters a complex sphere of analysis and interpretation. This specialist uses his knowledge to understand and interpret not only the physiological reactions themselves, but also their meanings in the context of the questions and the investigation situation. This involves the

⁷ Applying Neural Networks in Polygraph Testing. *Measurement Techniques*, 2022, vol. 65, No. 4, pp. 377-383. Available: DOI: <https://doi.org/10.1134/S1064230722040050> [accessed 2025-09-27].

⁸ MATTE, J.A. *Forensic Psychophysiology Using the Polygraph: Scientific Truth Verification – Lie Detection*. Williamsville, NY: J.A.M. Publications, 1996, pp. 112-115.

detailed evaluation of every aspect of the testee's response, from physiological fluctuations to behavioral subtleties, all in order to determine the sincerity or simulation in his statements. This ability to read and interpret a wide range of signals – both visible and invisible – is what defines the true skill of a polygraph examiner.

In our opinion, a *polygraph* examiner is a specialist who performs psychophysiological examinations using the polygraph technique, interpreting human physiological reactions correlated with the answers provided by a person to questions related to a specific cause, in order to establish sincere or simulated behavior, regarding the veracity of facts, events, depositions, as well as to determine the truth in any situation where it is necessary to verify the sincerity of a person⁹.

The skills and abilities of a polygraph examiner must include a high level of training and outstanding personal qualities. This training is carried out both theoretically and practically, followed by a period under the supervision of an experienced expert.

In the United States, there are over 30 schools specializing in the training of polygraph examiners, including the American Academy of Forensic Sciences, where the initial courses have a 160-hour program, and the advanced programs last four weeks with 180 hours of training¹⁰.

After completing the initial courses, students become trainees and must perform over 200 tests under the guidance of an experienced polygraph examiner¹¹.

These rigorous standards are respected by all specialist training entities. Specialized institutes in the USA, such as the Vollmer Institute and the National Polygraph Academy, offer training programs accredited by the American Polygraph Association and recognized by the American Association of Police Polygraphists, including courses in areas such as physiology, psychology, criminology, and techniques applied in polygraph examinations¹².

It is important to recognize and understand that a polygraph examiner must have multidisciplinary training, with an emphasis on legal and forensic aspects, in order to be able to correctly apply investigation methods, supporting both the formulation of forensic versions and the elucidation of the circumstances of the commission of the illegal act.

In the article *The evidentiary value of polygraph testing in Romanian law and in other states. Testing Vulnerabilities*, author Vasile Nester, a lawyer by profession, identifies an important vulnerability in the polygraph testing process, namely the examiner's competence. He emphasizes that the examiner's training in the field of criminal investigation may be insufficient or, in some cases, completely absent¹³.

⁹ ODAGIU, I. & A. LUNGU. Professional skills and abilities of the polygraph examiner. In: *Prevention and Combating Crime - Problems, Solutions and Perspectives*: National Interuniversity Scientific Conference of Doctoral Students, 4th edition, Chisinau, January 27, 2022. Chisinau: „Ștefan cel Mare” Academy of the Ministry of Internal Affairs, 2022.

¹⁰ American Association of Police Polygraphists. *About AAPA – Our Mission*. Available: <https://www.polygraph.org/> [accessed 2025-09-25].

¹¹ KAZMIRUK, S.D. *First steps in the profession: How I became a student at the American Marston Polygraph Academy*. Ship psychological examination. The use of polygraph and special knowledge in legal practice, 2016-2020.

¹² National Polygraph Academy. Lexington, KY. Available: <https://liedetectorstest.com/national-polygraph-academy/> [accessed 2025-09-23].

¹³ NESTER, V. *The evidentiary value of polygraph testing in Romanian law and in other states. Vulnerabilities of testing*. November 3, 2016. Available: <https://www.juridice.ro/476635/valoarea->

In Canada and Japan, polygraph examiner training and certification are rigorously structured, ensuring professionalism and proficiency in the field. These two countries rank second and third, respectively, in the use of polygraphs worldwide, after the United States. In Canada, the polygraph examiner training process involves a structured three-phase course at the Canadian Police College. Candidates begin with a ten-week academic phase that combines theory and practice, followed by a two-week internship under direct supervision and a nine-month certification period under indirect supervision. The course is open to investigators and interviewers with experience in the police, military, or intelligence services, with the support of their agency¹⁴.

Polygraph examiner training in Japan is structured in a similar way to that in Canada, focusing on combining theory and practice. Candidates selected from among university graduates with majors in psychology or law are trained at the National Institute of Police Science¹⁵. Their program includes detailed theoretical training and a practical component, where they apply the acquired knowledge in real-life situations. This training process ensures that examiners in Japan are well-prepared to conduct polygraph tests with professionalism and in accordance with established standards in the field¹⁶.

In Belarus, the training of polygraph examiners is a structured process involving several key institutions:

- Academy of the Ministry of Internal Affairs: here, the polygraph examination program consists of 840 academic hours. Belarusian polygraph examiners, after graduation, work under supervision for at least a year and conduct over 500 tests;
- International Training Center: under the auspices of the Academy, this center organizes courses of psychophysiological studies using the polygraph for officers of specialized law enforcement agencies.

Training of polygraph examiners in Russia began in 1993-1994, initially under the auspices of the Scientific Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, and later by the Department of Internal Affairs of the Krasnodar Territory. Initially, the duration of the courses was four weeks, later extended to six weeks.

Many of the schools that later appeared, declaring themselves as training centers for polygraph examiners, did not meet elementary international requirements. Their training programs were often criticized for not covering the necessary aspects and for shortcomings in the pedagogical and technical base.

According to the standards of the International Association of Polygraph Examiners, polygraph examiners must undergo retraining courses every two years. In Russia, this requirement was not always observed, and retraining courses were often ignored or interrupted.

[probaratorie-a-testarii-cu-aparatura-poligraf-in-dreptul-romanesc-si-in-alte-state-vulnerabilitatile-testarii.html](#) [accessed 2025-09-21].

¹⁴ ROYAL CANADIAN MOUNTED POLICE – Canadian Police College. *Polygraph Examiners Course*. Available: <https://www.canada.ca/en/canadian-police-college/programs/polygraph.html> [accessed 2025-09-20].

¹⁵ National Polygraph Academy. Lexington, KY. Available: <https://liedetectorstest.com/national-polygraph-academy/> [accessed 2025-09-23].

¹⁶ FUKOMOTO, J. Psychophysiological Deception in Japan – The Past and the Present. *Polygraph*. Online. 1982, vol. 11, No. 3, pp. 234-238. Available: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/psychophysiological-deception-japan-past-and-present> [accessed 2025-09-19].

International standards require instructors to have significant practical experience, including a minimum number of tests performed. In Russia, these requirements have often been circumvented or not rigorously applied.

To address the aforementioned shortcomings, new training programs have been developed that better meet modern international standards. These programs are designed to train specialists in various fields, including law enforcement and security structures.

There are concerns about the quality of training in some centers, where the programs do not meet the necessary requirements and where instructors do not have adequate practical experience.

In the specialized literature from the former Soviet space, Belarusian authors A.V. Dulov and A.S. Rubis show that, despite some shortcomings in the system of training polygraph examiners, there are specialists with high professional qualifications, often coming from law enforcement structures¹⁷. The operational experience of former investigators contributes to the development of a coherent forensic approach, focused on formulating working versions and elucidating the circumstances of the commission of the illicit act. This trend is supported by adapting to internationally validated methodologies and maintaining a high standard of continuous training.

The training of polygraph specialists in Romania is carried out through a complex training program, lasting at least 400 hours, structured in theoretical and practical modules. It refers to both the psychophysiological foundations of simulated behavior, as well as the application of the testing methodology, the interpretation of the results and their use in judicial or administrative contexts. The program also includes a mandatory practical phase¹⁸.

After completing the course, polygraph specialists have the opportunity to obtain authorization from the Ministry of Justice of Romania, thus acquiring the quality of polygraph expert. This process ensures not only the acquisition of the necessary theoretical and practical knowledge, but also the official recognition of the skills in this specialized field.

We believe that the professional skills and competencies of a polygraph specialist should meet two essential components:

- *the level of training of the polygraph specialist* – implies a solid technical and theoretical training in the field of polygraph tests, polygraph examinations or polygraph investigations. The specialist must have in-depth knowledge of the correct use and interpretation of data obtained with specific biodetection equipment;
- *the personal qualities of the polygraph specialist* – include skills such as empathy, objectivity, patience and attention to detail. An effective specialist must be able to establish effective communication with the examined persons and create a conducive environment for conducting the polygraph test. It is also essential that

¹⁷ DULOV, A.V. & A.S. RUBIS. *Fundamentals of the Formation of the Forensic Theory of Evidence*. Minsk: Harvest, 2005. 264 p.

¹⁸ Romanian Association of Forensic Psychology. *Polygraph Course – XV series of complementary professional training courses in polygraph technique*. 2024. Available: <https://www.arpj.ro/cursuri/curs-poligraf> [accessed 2025-09-18].

the specialist be impartial in interpreting the test results and pay attention to significant details.

In terms of specialized terminology, the notion of „forensic psychophysiology” is currently increasingly used to designate polygraph testing performed within the framework of activities carried out by law enforcement institutions.

We consider it important for the polygraph examiner to be free from stereotypes and not to project situations through the prism of his personality.

From our own experience, we note the existence of the phenomenon of stereotyping in the polygraph testing process, as far as novice polygraph examiners are concerned.

The qualification of a *polygraph examiner-psychologist* has been contested countless times at various scientific conferences, with amendments to the legislation in this regard being recommended. Moreover, in all leading countries, where polygraph testing is applied by law enforcement agencies, the mandatory requirement of a specialist-psychologist is completely absent, with most polygraph examiners having legal studies with extensive police experience.

As a result of the above, taking into account the fact that the object of study of this thesis is the professional skills and abilities of the polygraph specialist, who applies the polygraph in the criminal process, we deduce that the polygraph specialist employed at the Ministry of Internal Affairs uses specifically structured knowledge from the area of disciplines such as: forensics; criminal law; special investigative work; forensic psychology; behavioral analysis and assessment. In this regard, we believe that the polygraph examiner should have studies in psychology and law, preferably with extensive experience in law enforcement agencies, no criminal record, unquestionable morality and high professional authority in the exercise of activity as a polygraph examiner.

In Russia, to be admitted to specialized courses at the school „Detection of simulated behavior”, according to the Stepanov method, in St. Petersburg, candidates had to meet the following conditions:

- minimum age of 30 years; married (parenthood is an advantage);
- higher education; no criminal record;
- experience of working in teams with human interaction;
- high intellectual level;
- good memory;
- resistant to stress situations;
- developed communication skills;
- artistic inclinations.

In our country, *Law no. 269/2008 on the application of simulated behavior detector (polygraph)* testing is absolutely lacking in giving a clear and precise definition of the polygraph examiner's qualifications, referring only to the fact that the polygraph examiner is a specialist, certified in accordance with the requirements of the law, who tests with a polygraph and, according to the provisions of art. 20 para. (2), *inter alia*, it is indicated that they must: be a citizen of the Republic of Moldova; have higher education in the field of psychology; be at least 25 years old.

Regarding art. 20 par. (2) letter b) of Law no. 269/2008, which stipulates: „The polygraph examiner must meet the following requirements: ... b) to have higher education in the field of psychology”, we consider this requirement outdated. At the current stage of development of our society, high rigors are imposed on the methodological tools applied in activities such as: forensic investigation, measures to prevent and prevent the commission of certain categories of crimes, service investigations in service/labor relations, involvement in fraudulent relations to obtain pecuniary benefits (loans, investments in construction), etc. Generalizing, the basic idea emerges in terms of detailed knowledge of the criminal phenomenon from an investigative-operative, forensic, criminal, labor legislation, as well as other categories of economic-financial relations, etc. However, this is only possible if the polygraph examiner possesses theoretical and practical knowledge in this field.

From another perspective, we believe that polygraph examiners, by virtue of their complex role, must have a deep understanding of human behavior, especially in the context of detecting lies or concealing the truth. This necessity is supported by the fact that, in the pre-test and post-test stages of the polygraph examination, the examiner is tasked not only with interpreting the technical data, but also with analyzing the nonverbal message transmitted by the person examined. Knowledge of criminal profiling techniques allows the examiner to more effectively evaluate subtle signals, such as gestures, facial expressions, and how they may indicate stress, anxiety or other emotions that could influence the test results. Moreover, the ability to establish a positive psychological contact and rapport with the examinee is essential. By using the skills acquired through criminal profiling, the polygraph examiner can create a more comfortable and open environment for the examinee, which can lead to greater openness and honesty on their part. Experience and practice show that if the pre-test stage is managed correctly, there is a significant probability that the examinee will voluntarily admit the investigated act, thus reducing the need for the actual testing stage. This not only streamlines the process, but can also increase the accuracy of the results by eliminating possible errors or ambiguities.

In conclusion, the integration of criminal profiling knowledge into the training and practice of polygraph examiners is not only beneficial, but also necessary to increase the effectiveness and accuracy of the polygraph examination process. It adds an additional layer of expertise in the analysis of human behavior, vital for the correct and complete interpretation of polygraph test results. John E. Douglas, one of the pioneers of criminal profiling at the FBI, and his co-author Mark Olshaker focused on analyzing the behaviors of serial offenders to better understand their motives and methods. In their work *Mind Hunter*¹⁹, they describe criminal profiling as the process of using behavioral, psychological, and physical evidence from a crime scene to build a detailed profile of an unknown offender. Robert D. Keppel and William J. Birnes, in *Signature Killers*²⁰, focus on the importance of the modus operandi and behavioral rituals of serial killers. They

¹⁹ DOUGLAS, J.E. & M. OLSHAKER. *Mindhunter: Inside the FBI's Elite Serial Crime Unit*. New York: Scribner, 1995. ISBN 978-1501191961.

²⁰ KEPPEL, R.D. & W.J. BIRNES. *Signature Killers: Interpreting the Calling Cards of the Serial Murderer*. New York: Pocket Books, 1997. ISBN 978-0671025466.

define criminal profiling as the in-depth analysis of these *modus operandi* and rituals in order to understand the psychology of the offender and to aid in his capture.

In this vein, we believe that an effective polygraph examiner is not only a technician who understands and operates the polygraph equipment, but also a cognitive analyst with in-depth skills in interpreting human behavior. This involves a detailed understanding of the offender's *modus operandi*, the target group of the crime (including the victim and the perpetrator), and the specific circumstances of time and place in which the crime occurred. This advanced cognitive ability allows the polygraph examiner to ask more informed questions in the formation of the test battery, to better interpret the subject's nonverbal and physiological responses, and to establish a more effective rapport with the subject. Thus, the examiner can obtain more precise information and can significantly contribute to the elucidation of the case. Analyzing the post-test stage in the polygraph examination process from the perspective of the examiner's skills, we find that it represents a significant moment for extracting additional information. The examiner's skills to analyze and interpret the answers obtained, as well as to use this information to guide the conversation in the post-test stage are essential. These skills include not only the ability to ask relevant questions, but also to read nonverbal behavior and establish a relationship of trust with the subject. Observations from international practice on polygraph examinations indicate that a significant proportion, around 35%, of the examined persons end up admitting their guilt in the post-test stage. This percentage highlights the importance of the post-test phase in the polygraph examination process, suggesting that this phase provides a valuable opportunity to obtain additional information and clarify inconclusive aspects of the test itself. At this stage, the examiner's ability to communicate effectively and create an environment conducive to honesty prove to be essential elements. This demonstrates that the post-test phase is not just a simple procedural step, but an important moment in the complete conduct of the examination, in which the examiner can make a significant contribution to the elucidation of the case.

Analyses conducted in Japan by the Nara Prefectural Police Department in 1971 and by the National Police Agency in 1990 demonstrate an interesting aspect specific to the post-test phase of polygraph examinations. In a 1971 analysis of 1,889 polygraph tests, a significant number of individuals, 932 out of 1,063 who initially provided false information (87,6%), admitted their guilt in the post-test phase. This high rate of voluntary admissions in the post-test phase highlights the effectiveness of this phase of the examination, in which the examiner can address concerns and discuss them in more detail with the examinee, thus facilitating admissions of the offenses committed. A 1990 analysis by the National Police Agency of Japan found that of 1,697 individuals tested, 1,319 (77,7%) admitted to the offenses in the post-test phase. In addition, 1,428 individuals (84,1%) were charged and subsequently convicted, further highlighting the important role of the post-test phase in the polygraph examination process. These data illustrate how the post-test stage can be a decisive moment in clarifying and confirming the information obtained, highlighting the ability of this stage to contribute essentially to the elucidation of cases²¹.

²¹ ODAGIU, I. & A. LUNGU. Methodological particularities of the application of the polygraph. The Japanese model. *Law and Life*, September-October 2021, pp. 28-32. ISSN 1810-309X.

A relevant example illustrating the decisive influence of the human factor in the examination activity with the application of the polygraph is the case analyzed within an internal file, managed by the author in 2008. In this situation, the results of the test applied to an employee of the port of Odessa initially indicated a significant reaction to the relevant items regarding involvement in a theft of materials, which suggested a possible knowledge or participation in the commission of the act. Subsequently, through the appropriate use of conversational techniques in the post-test stage, as well as by re-evaluating the psychological context of the subject, it was demonstrated that the reactions were not determined by actual guilt, but by an internal ethical conflict and fear of reprisals, given that he had only collateral information about the act. This case highlights the fact that the polygraph provides raw physiological data, but its correct interpretation depends to a considerable extent on the skills of the examiner, his ability to contextualize the reactions and conduct the investigation in a forensically sound manner.

However, as an examiner, I decided to explore these reactions more deeply in the post-test phase. I had a detailed conversation with the subject, asking specific questions and analyzing his answers carefully. In the process, I discovered that although the subject knew about the identity of the perpetrators, his information came from informal sources, obtained during social gatherings where alcohol was consumed. He was not directly involved in the theft, but learned about it through informal discussions and was not completely sure of the veracity of the details discussed.

Relying solely on the technical results of the polygraph could have led to a misinterpretation of the subject's involvement. Instead, by using the examiner's skills and by carefully analyzing the context and details told by the subject, we were able to determine that he was not directly involved in the theft. This case highlights the importance of the examiner's role in interpreting the results of a polygraph test and emphasizes how a careful and humane approach can lead to a more accurate and complete understanding of the situation.

In conclusion, this case clearly illustrates that despite the technological advancement and the precision of instruments such as the polygraph, even in a hypothetical situation where it would be assisted by artificial intelligence, there are inherent limitations in the technology's ability to understand and interpret the complexity and nuances of human circumstances. The polygraph, even the most advanced, is based on physiological data and cannot decode the full spectrum of emotional, contextual, and interpersonal factors that influence human behavior. The examiner's role in the polygraph examination process therefore remains indispensable. As a human factor, the examiner brings not only technical expertise but also the ability to interpret the subject's responses in a broader context.

Communication skills, empathy, an understanding of human psychology, and the ability to read beyond the raw responses recorded by the equipment are essential in establishing the truth. This case highlights the fact that the examiner, with his or her human experience and intuition, cannot be replaced by technical instrumentation in the polygraph examination process, regardless of its level of sophistication. In essence, a complete and accurate understanding of a case requires not only accurate data, but also the careful interpretation and discernment that only a human examiner can provide.

Bibliographic references:

1. American Association of Police Polygraphists. *About AAPA – Our Mission*. Available: <https://www.polygraph.org/> [accessed 2025-09-25].
2. AP News. *Brian Dugan Pleads Guilty to Murdering Jeanine Nicarico*, 1989.
3. Applying Neural Networks in Polygraph Testing. *Measurement Techniques*, 2022, vol. 65, No. 4, pp. 377-383. Available: DOI: <https://doi.org/10.1134/S1064230722040050> [accessed 2025-09-27].
4. Central Intelligence Agency. *The Aldrich Ames Case: An Assessment of CIA's Role in Identifying Ames as the Source of the Agency's Most Devastating Compromise*. 1994. Available: <https://www.cia.gov/readingroom/docs/CIA-RDP96-00788R001700210016-5.pdf> [accessed 2025-09-21].
5. DOUGLAS, J.E. & M. OLSHAKER. *Mindhunter: Inside the FBI's Elite Serial Crime Unit*. New York: Scribner, 1995. ISBN 978-1501191961.
6. DULOV, A.V. & A.S. RUBIS. *Fundamentals of the Formation of the Forensic Theory of Evidence*. Minsk: Harvest, 2005. 264 p.
7. European Union. *General Data Protection Regulation (GDPR)*. 2016. Available: <https://gdpr-info.eu/> [accessed 2025-09-20].
8. Federal Bureau of Investigation (FBI). *The Capture of the Green River Killer*. 2003.
9. FUKOMOTO, J. Psychophysiological Deception in Japan – The Past and the Present. *Polygraph*. Online. 1982, vol. 11, No. 3, pp. 234-238. Available: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/psychophysiological-deception-japan-past-and-present> [accessed 2025-09-19].
10. KAZMIRUK, S.D. *First steps in the profession: How I became a student at the American Marston Polygraph Academy*. Ship psychological examination. The use of polygraph and special knowledge in legal practice, 2016-2020.
11. KEPPEL, R.D. & W.J. BIRNES. *Signature Killers: Interpreting the Calling Cards of the Serial Murderer*. New York: Pocket Books, 1997. ISBN 978-0671025466.
12. KUZNETSOV, I. & A. LUNGU. Features of the use of a polygraph in Israel. *Legea și Viața*, 2022, pp. 116-123. ISSN 2587-4365.
13. Law no. 133/2011 on the protection of personal data. *Official Gazette of the Republic of Moldova*, 2011, no. 170-175, art. 492.
14. MATTE, J.A. *Forensic Psychophysiology Using the Polygraph: Scientific Truth Verification – Lie Detection*. Williamsville, NY: J.A.M. Publications, 1996, pp. 112-115.
15. National Polygraph Academy. Lexington, KY. Available: <https://liedetectorstest.com/national-polygraph-academy/> [accessed 2025-09-23].
16. NESTER, V. *The evidentiary value of polygraph testing in Romanian law and in other states*. Vulnerabilities of testing. November 3, 2016. Available: <https://www.juridice.ro/476635/valoarea-probaratorie-a-testarii-cu-aparatura-poligraf-in-dreptul-romanesc-si-in-alte-state-vulnerabilitatile-testarii.html> [accessed 2025-09-21].
17. ODAGIU, I. & A. LUNGU. Professional skills and abilities of the polygraph examiner. In: *Prevention and Combating Crime - Problems, Solutions and Perspectives*: National Interuniversity Scientific Conference of Doctoral Students, 4th edition, Chisinau, January 27, 2022. Chisinau: „Ștefan cel Mare” Academy of the Ministry of Internal Affairs, 2022.
18. ODAGIU, I. & A. LUNGU. Methodological particularities of the application of the polygraph. The Japanese model. *Law and Life*, September-October 2021, pp. 28-32. ISSN 1810-309X.
19. Romanian Association of Forensic Psychology. *Polygraph Course – XV series of complementary professional training courses in polygraph technique*. 2024. Available: <https://www.arpj.ro/cursuri/curs-poligraf> [accessed 2025-09-18].
20. ROYAL CANADIAN MOUNTED POLICE – Canadian Police College. *Polygraph Examiners Course*. Available: <https://www.canada.ca/en/canadian-police-college/programs/polygraph.html> [accessed 2025-09-20].

**FORMAREA IDENTITĂȚII PERSONALE A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR
PRIN EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ – DE LA AUTOCUNOAȘTERE LA AUTOREGLARE
ȘI RELAȚIONARE EMPATICĂ**

**Laura-Monica MORĂRAȘU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară pentru învățământ primar,
Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1247-6538>**

Abstract: *The formation of personal identity during early school years is an essential process for the harmonious development of the child. At this stage, students outline their first representations of themselves, develop their self-esteem, understand their emotions and build models of relating to others. Emotional education plays a central role in facilitating these processes, contributing to the child's transition from self-knowledge to self-regulation and, subsequently, to empathetic relating. Through activities structured on the recognition and expression of emotions, students develop an adequate emotional vocabulary and the ability to correctly identify experienced states. Self-regulation is progressively developed through exercises in managing difficult emotions, problem solving, calming strategies and taking responsibility for behavior. Empathetic relating is built on social skills, cooperation and understanding the perspective of others, encouraging effective communication and preventing conflicts.*

Keywords: *personal identity, emotional education, self-knowledge, emotional self-regulation, empathetic relationships.*

Importanța stabilirii unei identități clare este recunoscută pe scară largă în diferite teorii ale dezvoltării (de exemplu, Arnett, 2000; Erikson, 1968; Kernberg & Caligor, 2005). Cu toate acestea, studiile privind formarea identității variază substanțial în ceea ce privește accentul și abordările lor. Unele studii se concentrează pe conținutul identității, în timp ce altele se concentrează pe structura sau procesele de formare a identității (McLean, Syed și Shucard, 2016). Mai mult, studiile diferă în conceptualizarea identității. În general, au fost recunoscute trei componente principale: caracterul distinctiv (perceperea sinelui ca fiind unic și distinct de ceilalți), coerența (perceperea sinelui ca fiind similar în toate domeniile) și continuitatea (percepția sinelui ca fiind aceeași persoană în timp) [11, pp. 113-120].

Distincția dintre caracter distinctiv, coerență și continuitate datează de la Erikson (1968). De exemplu, el a observat că „identitatea finală... este superioară oricărei identificări singulare cu indivizi din trecut: include toate identificările semnificative, dar le modifică și pentru a crea un întreg unic și rezonabil de coerent” (p. 161). Această definiție ilustrează faptul că formarea unui set de angajamente identitare contribuie la experimentarea sinelui ca fiind distinct de ceilalți. Mai mult, Erikson (1968) a subliniat că sentimentul de a avea o identitate personală se bazează pe „percepția identității și continuității existenței cuiva în timp și spațiu” (p. 50). Acest lucru demonstrează noțiunea lui Erikson conform căreia identitatea oferă indivizilor un sentiment de continuitate în timp și coerență în contexte (denumite „spații” de către Erikson) [6].

Astăzi, caracterul distinctiv, coerența și continuitatea sunt încă esențiale pentru conceptualizarea identității (Pasupathi, 2014). Cu toate acestea, diferite componente ale

identității au fost studiate în diferite domenii de cercetare. Adică, conceptul de caracter distinctiv al identității a fost studiat în principal în psihologia socială și clinică. Coerența identității este adesea un subiect în psihologia dezvoltării, socială și a personalității. În cele din urmă, continuitatea identității este studiată în principal în psihologia dezvoltării și în cadrul tradițiilor cercetării narative (Pasupathi, 2014). Ceea ce înrăutățește situația este faptul că aceste componente au fost studiate în principal separat, cercetătorii din diverse domenii nefiind întotdeauna conștienți de munca celorlalți, în timp ce integrarea tuturor celor trei componente într-un singur model ar avansa studiul identității [11, pp. 113-120].

Încă din primii ani de viață, indivizii încep să se perceapă ca fiind unici și diferiți de ceilalți. De exemplu, în jurul vârstei de 18 luni, indivizii se pot recunoaște în oglindă [12, pp. 717-731]. Aceste dezvoltări timpurii duc la conștientizarea faptului că sinele și ceilalți există și au caracteristici fizice diferite. Cu toate acestea, în adolescență, distincția dintre sine și ceilalți devine mai detaliată, pe măsură ce indivizii încep să își recunoască propriile trăsături, obiective și valori [7].

Pe lângă teoriile lui Erikson (1968), diverse teorii au descris importanța construirii unei identități unice care să ofere un sentiment de distinctivitate în timpul adolescenței. De exemplu, teoria construcției identității motivate a lui Vignoles (2011) susține că indivizii sunt motivați universal să construiască o identitate care să se diferențieze de ceilalți. Motivația de a se vedea ca fiind distinct poate, prin urmare, să-i împingă pe oameni să-și construiască identitatea într-un mod care să-i distingă [16, pp. 403-432].

Totuși, teoria unicității (Snyder & Fromkin, 1980) indică faptul că un sentiment prea distinct ar putea fi problematic. Această teorie afirmă că unicitatea (sau caracterul distinctiv) este o dimensiune comună pe baza căreia oamenii se definesc. Aceasta înseamnă că majoritatea oamenilor se compară cu ceilalți și, prin urmare, percep un anumit grad de distinctivitate. Experiența unui sentiment moderat de distinctivitate ar fi cea mai adaptativă. Faptul că ambele sunt excesiv de similare sau distinctive ar duce la emoții negative [14].

A răspunde la întrebarea *Cine sunt eu?* este o parte importantă a maturizării. Deși întrebarea poate părea simplă și directă, conceptul de identitate este complex și fluid. Răspunsul la *Cine sunt eu?* depinde de o serie de factori: cum te definești, apartenența la anumite grupuri și cum te etichetează alți indivizi și societatea. Unele părți ale identității tale pot rămâne la fel de-a lungul vieții. Alte părți ale identității tale sunt mai fluide și se schimbă pe măsură ce treci de la copilărie la adolescență și la vârsta adultă.

Psihologul și educatorul Beverly Daniel Tatum ilustrează complexitatea identității punând o serie de întrebări. Conceptul de identitate este unul complex, modelat de caracteristicile individuale, dinamica familială, factorii istorici și contextele sociale și politice. *Cine sunt eu?* Răspunsul depinde în mare parte de cine spune lumea din jurul meu că sunt. *Cine spun părinții mei că sunt? Cine spun colegii mei că sunt? Ce mesaj mi se reflectă în fețele și vocile profesorilor mei, ale vecinilor mei, ale vânzătorilor din magazin? Cum sunt reprezentat în imaginile culturale din jurul meu?* [1, pp. 9-14].

Relațiile sunt fundamentul construirii identității, care răspunde la întrebări existențiale – *cine sunt, unde îmi aparțin și care este influența mea?* Experiențele din viața timpurie au capacitatea de a oferi un set de mecanisme construite pentru a încuraja dezvoltarea creșterii morale la o vârstă mai înaintată [15]. Autorul subliniază, de

asemenea, o observație validă cu privire la existența momentelor importante în viața copilului care sunt un precursor pentru înțelegerea emoțională și experiența relațională.

Dezvoltarea emoțională și socială a copiilor este un aspect important care nu este neglijat, acest lucru fiind valabil și pentru dezvoltarea cognitivă la copiii mici (0-2 ani). Pentru o dezvoltare emoțională sănătoasă, copilul trebuie să posede abilități dobândite anterior, cum ar fi stima de sine, încrederea în sine, curiozitatea, motivația, perseverența și autocontrolul. Aceste abilități se dezvoltă în contextul unei familii echilibrate, unde copilul se dezvoltă armonios, relația dintre copil și părinte fiind un aspect important pentru abilitățile viitoare. Rezultatele studiilor efectuate de Lozada și Halberstadt (2015) arată că competența emoțională este strâns legată de competența socială, această legătură fiind conceptualizată cu sintagma *competență afectiv-socială* [13, p. 149; 9, pp. 746-751]. Conștiința de sine la copii are funcția de a face copiii actori sociali mai conștienți din punct de vedere psihologic, care posedă și o mai mare înțelegere a celorlalți.

Identitatea este o bază cheie pentru dezvoltarea socială și emoțională a copiilor și ar putea fi valoros să luăm în considerare lucrările lui Cooper și Collins (2009), care analizează modul în care identitatea este legată de sentimentele de siguranță și stimă de sine. Cercetările continuă să exploreze asocierea dintre identitate, dezvoltarea rezilienței și sănătatea mintală (Burns și Rapee, 2006) [4; 3, pp. 225-239]. Acest proces este important pentru oricine lucrează cu copii, deoarece identitatea și sentimentele de bunăstare sunt strâns legate de experiențele de viață.

Ca cercetători și practicieni interesați să lucreze cu copiii, este important să reflectăm asupra modului în care privim și înțelegem copilăria. Este ușor să interpretăm greșit cum se simt copiii în legătură cu ei înșiși sau să trecem cu vederea caracteristicile identității lor în curs de dezvoltare. Lucrul cu copiii, identificarea și sprijinirea nevoilor lor sunt obiective principale pentru educatori, cercetători și practicieni din domeniul educației timpurii a copiilor, așa cum indică Durand (2010, p. 839) [5, pp. 835-848]. Modul în care copiii își exprimă identitatea poate varia în funcție de circumstanțele sociale din cadrul oricărei situații date. Există aspecte ale sinelui care pot fi considerate durabile, cum ar fi originea etnică, de exemplu, în timp ce există alte caracteristici care sunt destul de diferite și evoluează în timp și loc [8].

În concepția lui Bisquerra (2011), autoreglarea reprezintă acțiunea și efectul de a se controla pe sine; provine din prefixul self - (de, prin, în sau cu sine însuși) și sufixul – tio atașat verbului latin regulare (a controla prin regulă, a direcționa). Abilitățile care se dezvoltă în această dimensiune sunt metacogniția, exprimarea emoțiilor, reglarea emoțiilor, autogenerarea emoțiilor și perseverența. Reglarea emoțională este capacitatea de a gestiona în mod adecvat emoțiile și implică conștientizarea emoțiilor pentru a realiza strategii de confruntare [2].

Termenul de autonomie provine din cuvântul grecesc *autonomos* (având propriile legi) și *nomos* (lege). Abilitățile corespunzătoare acestei dimensiuni sunt inițiativa personală, identificarea nevoilor și căutarea de soluții, leadershipul și deschiderea, luarea deciziilor și angajamentul, precum și dezvoltarea autoeficienței.

În ceea ce privește empatia – acest cuvânt provine din grecescul *empathia* (din *em-* „în” + *pathos* „sentiment”). Abilitățile din această dimensiune sunt legate de bunăstare și tratarea decentă a celorlalți, de perspectivă în situații continue sau conflictuale, de recunoașterea prejudecăților asociate cu diferența, de sensibilitate față

de persoanele și grupurile excluse, de grija față de alte ființe vii și față de natură. Empatia se maturizează progresiv pe măsură ce creierul se dezvoltă – de la copilărie până la vârsta adultă – este necesară adaptarea la lumea socială și este cheia construirii unei societăți mai respectuoase și solidare [10].

Studiu de caz. Nume elev: I.C.

Vârsta: 10 ani

Clasa: a IV-a

Perioada derulării intervenției: februarie – mai 2025

Contextul personal și școlar. Elevul I.C. are 10 ani, fiind elev în clasa a IV-a. Provine dintr-o familie monoparentală, părinții sunt divorțați, elevul locuind cu tatăl și bunica paternă. Părinții sunt implicați în aceeași măsură în activitățile școlare ale copilului. I.C. prezintă o inteligență cognitivă peste medie, dar și o instabilitate emoțională accentuată, manifestată prin iritabilitate, dificultăți de cooperare și tendința de a reacționa impulsiv la frustrare. La începutul anului școlar 2024-2025, elevul avea o stima de sine fragilă, se compara frecvent cu colegii și evita să-și asume eșecul. Relațiile interpersonale erau tensionate, iar comportamentele de respingere erau uneori reciproce (ex.: glume ironice, refuzul colaborării în grup).

Scop: Explorarea modului în care educația emoțională poate sprijini dezvoltarea identității personale a elevului I.C., prin formarea competențelor *de autocunoaștere, autoreglare emoțională și relaționare empatică.*

Obiective specifice:

- Identificarea profilului emoțional inițial al elevului;
- Aplicarea unor activități de educație emoțională adaptate nivelului său de dezvoltare;
- Observarea modificărilor comportamentale și atitudinale pe parcursul intervenției;
- Evaluarea progresului identitar prin indicatori de autocunoaștere, autoreglare și empatie.

Metode utilizate:

- Observația sistematică (în clasă și în pauze);
- Jurnal emoțional (ținut de elev, cu sprijinul cadrului didactic);
- Chestionar de autocunoaștere (Cine sunt eu?);
- Fișe de autoevaluare săptămânală (starea de bine, comportamente, emoții).

Instrumente:

- Grila de observare a competențelor emoționale;
- Fișa „Semaforul emoțiilor”.

Etapile intervenției educaționale:

1. Etapa I – Autocunoașterea emoțională (februarie 2025)

Scopul: Dezvoltarea capacității de a identifica emoțiile de bază în contexte simple

Obiective:

- să recunoască emoțiile de bază;
- să-și exprime emoțiile în situații diferite;
- să se manifeste emoțional adecvat, în situații diverse.

Activitate: Emoțiile mele în oglindă. Elevul a fost ghidat să identifice emoțiile trăite zilnic, să le noteze în jurnal și să asocieze culori și expresii faciale:

- *Comportament inițial:* I.C. nota frecvent emoții negative (mânie, plictiseală, rușine), iar limbajul folosit era autocritic (*Nu sunt bun la desen, Greșesc mereu*);
- *Intervenție:* Cadrul didactic a utilizat metoda *oglundirea emoțională* – repetarea empatică a emoției exprimate de copil (*Te simți furios acum pentru că nu ți-a ieșit cum ai vrut.*);
- *Rezultat:* După două săptămâni, elevul a început să recunoască nuanțe ale emoțiilor (*Am fost supărat și puțin dezamăgit, dar și obosit.*), indicând o creștere a conștiinței de sine emoționale.

2. Etapa II – Autoreglarea emoțională (martie-aprilie 2025)

Activitate: Povestea terapeutică „Zbârlici”

Scopul: Dezvoltare abilităților de autoreglare emoțională cu rutine consistente, strategii de calmare, exersarea exprimării sentimentelor și interacțiuni pozitive.

Obiective:

- să recunoască modul în care corpul răspunde la diferite emoții;
- să învețe să-și comunice sentimentele;
- să recunoască situații în care se simte furios;
- să găsească metode de a-și gestiona furia.

Întrebări de debriefing:

- Cum vi s-a părut această poveste?
- Ce părere aveți despre Zbârlici și faptele lui?
- Care credeți că erau faptele lui rele?
- Cum l-a determinat tatăl lui să-ți controleze furia?
- Ce reprezintă urmele lăsate de cuie?
- Ce a fost mai ușor să bată cuiele în gard sau să-și controleze furia?
- Ați acționat vreodată fără a vă gândi la consecințe?
- Ați trăit vreo situație similară cu a lui Zbârlici? Ce ați fi făcut voi dacă ați fi fost în locul lui?
- Ce putem face pentru a șterge efectele unei fapte rele pe care am făcut-o?
- Ce învățături putem trage din această poveste?
- Cum putem folosi aceste învățături?

Activitatea poate continua cu câteva jocuri:

1. Respirația floare-lumânare

- Ne imaginăm că în mâna dreaptă avem o floare și în mâna stângă o lumânare;
- Mirosim floarea (tragem aer în piept) și suflăm în lumânare să o stingem (expirăm);
- Repetăm de trei ori împreună cu copilul.

2. Semaforul emoțiilor

- Scoatem la imprimantă o foaie cu imaginea unui semafor;
- Invităm copilul să coloreze imaginea și îi explicăm că în interiorul nostru avem un Semafor [17]:
- Când suntem pe verde – ne simțim bine, suntem calmi, liniștiți și relaxați;
- Când începem să ne enervăm – încruntăm sprâncenele, ne încordăm, strângem pumnii – semaforul trece pe galben;
- Iar când ne înfuriem – trântim cu piciorul în podea, lovim, aruncăm cu lucruri, țipăm – semaforul a ajuns pe roșu;

- Atunci când semaforul este pe galben putem aplica primul joc pentru a ne liniști.
Elevul a învățat să aprecieze intensitatea trăirilor prin cod cromatic și să utilizeze tehnici de calmare (respirație profundă, pauză de reflecție, desen terapeutic):

- **Comportament observat:** Scăderea reacțiilor impulsive; în situații conflictuale, I.C. a început să solicite timp de liniștire;
- **Rezultat:** Elevul și-a dezvoltat autoreglarea emoțională, devenind mai conștient de cauzele emoțiilor sale și capabil să aleagă reacții adecvate.

3. Etapa III – Relaționarea empatică (aprilie-mai 2025)

Scopul: Dezvoltarea abilităților sociale ale elevilor, în timp ce își ce recunosc și exprimă emoțiile în mod natural.

Obiective:

- să înțeleagă propriile emoții;
- să interacționeze cu emoțiile celorlalți.

Activitate: *Povestea din pantofii colegului meu.* Prin jocuri de rol și discuții despre emoțiile altora, elevul a fost implicat în situații de perspectivă empatică.

- **Rezultat:** S-a observat o creștere vizibilă a comportamentelor prosociale – oferirea de ajutor, ascultarea activă, exprimarea aprecierii față de colegi.

Progresul semnificativ indică faptul că educația emoțională, aplicată consecvent și contextualizat, contribuie la consolidarea identității personale. Elevul I.C. a dobândit o imagine de sine mai echilibrată, a dezvoltat comportamente autoreglate și empatie față de ceilalți, ceea ce confirmă rolul formativ al emoțiilor în construcția sinelui.

Concluzii. Intervențiile privind educația emoțională pot genera transformări profunde în planul identității personale, mai ales la elevii cu instabilitate emoțională. Elevul I.C. a parcurs un traseu evolutiv coerent: de la recunoașterea emoțiilor proprii la gestionarea lor constructivă și relaționarea empatică. Activitățile reflexive, jocurile de rol și feedbackul empatic din partea cadrului didactic au avut un impact major asupra stimei de sine și autoreglării. Formarea identității personale este un proces de durată, dar fiecare progres emoțional aduce consolidare cognitivă, relațională și morală.

Recomandări: continuarea observării elevului în activități de grup pentru a consolida empatia și cooperarea; implicarea părinților în programul de educație emoțională prin *jurnalul emoțiilor de acasă*; extinderea programului la nivelul întregii clase pentru dezvoltarea unei culturi emoționale pozitive; integrarea tehnologiei educaționale pentru monitorizarea comportamentelor prosociale și a autoreglării.

Referințe bibliografice:

1. BEVERLY, D.T. The complexity of identity: „Who am I? In: M. ADAMS; W.J. BLUMENFELD; H.W. HACKMAN; X. ZUNIGA & M.L. PETERS (Eds.). *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, sexism, anti-semitism, heterosexism, classism and ableism*. New York: Routledge, 2000, pp. 9-14.
2. BISQUERRA, R. *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2011.
3. BURNS, J.R. & R.M. RAPEE. Adolescent mental health literacy: young people's knowledge of depression and help seeking. *Journal of Adolescence*. 2006, vol. 29, no. 2, pp. 225-239.
4. COOPER, V.L. & L. COLLINS. *Children and identity ed by J. Collins and P. Foley in Promoting children's wellbeing: policy and practice*. Bristol: The Policy Press, 2009.
5. DURAND, T.M. Celebrating diversity in early care and education settings: moving beyond the margins. *Early Child Development and Care*. 2010, Vol. 180, No. 7, pp. 835-848.

6. ERIKSON, E.H. *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton, 1968.
7. HARTER, S. *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York, NY: Guilford, 2012.
8. KELLEHER, D. & G. LEAVEY. *Identity and Health*. London: Taylor & Francis, 2004.
9. LOZADA, F. & A. HALBERSTADT. Early Emotional Development and Cultural Variability. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. 2015, pp. 746-751. Doi: 10.1016/B978-0-08-097086- 8.23007-9.
10. MOYA, L. *Educar en la empatía. El antidoto contra el bullying*. Barcelona: Editorial Plataforma Actual, 2019. ISBN 978-84-17886-21-9.
11. PASUPATHI, M. Identity development: Dialogue between normative and pathological developmental approaches. *Journal of Personality Disorders*. 2014, nr. 28, pp. 113-120. Doi:10.1521/pedi.2014.28.1.113.
12. ROCHAT, P. Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*. 2003, nr. 12, pp. 717-731. Doi:10.1016/S1053-8100(03)00081-3.
13. SCHAFFER, H.R. *Introducing Child Psychology (Introducere în psihologia copilului)*. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 391 p. ISBN 978-973-7973-96-2.
14. SNYDER, C.R. & H.L. FROMKIN. Uniqueness: The Human Pursuit of Difference. *Plenum Press*, 1980, nr. 145, pp. 382-391. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4684-3659-4>
15. THOMPSON, R.A. *The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self*. Handbook of Child Psychology. 2007. Disponibil: <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0302> [accesat 2025-09-21].
16. VIGNOLES, V. L. Identity motives. In: S. J. SCHWARTZ; K. LUYCKX & V.L. VIGNOLES (Eds.). *Handbook of identity theory and research*. New York, NY: Springer, 2011, pp. 403-432. Disponibil: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_18 [accesat 2025-09-23].
17. <https://clicpsihologic.ro> [accesat 2025-09-22].

CZU 398.2:376

MORFOLOGIA BASMULUI – PUNTE ÎNTRE CREATIVITATE, INCLUZIUNE ȘI INTERCULTURALITATE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Adelina OLTEANU-STURZA, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
metodistă coordonatoare pentru învățământul preșcolar de naționalitate,
Școala Generală și Grădinița Română „Lucian Magdu”, Battonya, Ungaria
 ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8446-9100>

Abstract: *In today's early childhood education, marked by cultural diversity and the increasing presence of children with special educational needs, flexible teaching methods are essential to support both inclusion and intercultural dialogue. This paper explores the use of Vladimir Propp's morphology of the folktale as an innovative strategy in multicultural and bilingual kindergartens. By adapting narrative functions to children's developmental levels and integrating dramatization, visualization, and collaborative storytelling, the fairy tale becomes accessible to all learners. Inclusive educational technologies such as digital storytelling, interactive comics, and collaborative platforms further enhance participation and engagement. Findings highlight that this approach fosters creativity, imagination, empathy, and cooperation, while providing teachers with a modern and effective tool for inclusive and intercultural education.*

Keywords: *inclusive education, intercultural education, creativity, morphology of the folktale, digital storytelling.*

Introducere. Educația timpurie traversează în prezent o perioadă de transformări profunde, generate de schimbările sociale, culturale și economice la nivel global. Într-un context caracterizat de migrație, diversitate lingvistică și culturală, precum și de creșterea numărului de copii cu cerințe educaționale speciale, se conturează tot mai clar necesitatea adaptării strategiilor didactice la nevoile tuturor copiilor. Educația incluzivă nu mai reprezintă doar un ideal pedagogic, ci o condiție esențială pentru asigurarea echității și calității procesului educațional. Conform lui Booth și Ainscow [3], incluziunea presupune nu doar integrarea copiilor cu dificultăți, ci și construirea unei culturi școlare bazate pe valori comune, colaborare și acces egal la învățare.

Grădinițele bilingve și multiculturale se confruntă cu provocări particulare în acest sens. Pe de o parte, ele constituie un spațiu privilegiat pentru contactul direct dintre culturi și pentru învățarea interculturală, oferind copiilor ocazia de a descoperi și aprecia valori, tradiții și perspective diferite. Banks [1] subliniază că educația interculturală presupune atât cunoașterea propriei identități culturale, cât și deschiderea spre diversitate. Pe de altă parte, aceste instituții se confruntă cu dificultăți legate de diferențele lingvistice, de barierele de comunicare și de nevoia de a integra armonios copii cu ritmuri și stiluri de învățare variate.

În acest cadru, textul literar – și în special basmul – se dovedește a fi o resursă educațională deosebit de valoroasă. Basmul are caracter universal, fiind prezent în toate culturile, și transmite valori fundamentale legate de bine și rău, curaj și solidaritate, perseverență și creativitate. Analiza structurală a basmului, realizată de Vladimir Propp [10], prin identificarea celor 31 de funcții narative, oferă un cadru teoretic clar și un instrument practic de lucru pentru educatoare. Zipes [14] argumentează că basmul rămâne relevant și astăzi tocmai pentru că se adaptează contextelor culturale și educaționale diverse, devenind un mediu de învățare a valorilor și de stimulare a imaginației.

Pornind de la aceste premise, articolul de față își propune să exploreze modul în care metoda „morfologia basmului” poate fi adaptată în educația timpurie pentru a răspunde cerințelor actuale ale educației incluzive și interculturale. Morfologia basmului oferă nu doar o structură narativă clară, ci și o flexibilitate care permite educatoarelor să adapteze poveștile în funcție de nivelul de dezvoltare al copiilor, de contextul cultural și de obiectivele educaționale propuse.

Scopul articolului este de a prezenta o metodă didactică creativă și incluzivă, cu potențial intercultural, care să sprijine atât dezvoltarea creativității copiilor, cât și formarea competențelor socio-emoționale necesare unei conviețuiri armonioase într-o lume diversă. Așa cum arată Craft [4], creativitatea nu este doar o abilitate individuală, ci un proces social ce se dezvoltă în interacțiune și colaborare.

Prin integrarea tehnologiilor didactice incluzive – digital storytelling, aplicații interactive, benzi desenate digitale [12] – și prin adaptarea activităților la specificul grădinițelor bilingve și multiculturale, metoda propusă devine un instrument practic și actual pentru cadrele didactice. În acest fel, basmul nu mai este privit doar ca o sursă de divertisment sau ca un text literar tradițional, ci ca un mijloc de incluziune, de dialog intercultural și de dezvoltare holistică a copilului.

Cadrul teoretic. Educația incluzivă – principii și competențe-cheie pentru cadrele didactice. Educația incluzivă reprezintă un proces prin care sistemul educațional se

adaptează pentru a răspunde nevoilor tuturor copiilor, indiferent de particularitățile lor individuale [3]. Principiile de bază ale incluziunii vizează: acces egal la educație, respect pentru diversitate, participare activă și eliminarea barierelor care împiedică învățarea. Pentru a realiza aceste deziderate, cadrele didactice trebuie să dezvolte competențe specifice, precum: capacitatea de adaptare a conținuturilor la nivelul de dezvoltare al fiecărui copil, utilizarea strategiilor diferențiate, colaborarea cu specialiști (logopezi, psihologi, consilieri) și crearea unui climat educațional bazat pe respect și empatie [5]. În educația timpurie, aceste competențe sunt esențiale pentru a asigura participarea copiilor cu cerințe educaționale speciale sau proveniți din medii defavorizate.

Educația interculturală – rolul poveștilor și al basmelor în înțelegerea diversității culturale. Educația interculturală promovează interacțiunea pozitivă între copii aparținând unor culturi diferite și contribuie la dezvoltarea unor atitudini de toleranță, respect și deschidere [1]. Poveștile și basmele joacă un rol fundamental în acest proces, deoarece constituie un patrimoniu comun al umanității, prezent în toate culturile, dar exprimat prin simboluri și valori specifice.

Prin compararea basmelor românești, maghiare sau internaționale, copiii pot descoperi similitudini narative (eroi, probe, triumful binelui asupra răului), dar și particularități culturale care reflectă identitatea fiecărei comunități [14]. În acest fel, basmul devine un instrument de dialog intercultural și un mijloc prin care copiii învață să aprecieze atât diversitatea, cât și universalitatea experienței umane. În continuare dezvoltăm ideea cu un exemplu concret de activitate prin care copiii pot compara basme românești, maghiare și internaționale, evidențiind atât asemănările narative, cât și diferențele culturale.

Exemplu didactic: „Eroul din basmele lumii”

- Pasul 1 – Alegerea basmelor: *Prâslea cel voinic și merele de aur* (România), *Fehérlófia / Feciorul iepei albe* (Ungaria), *Jack and the Beanstalk* (Anglia);
- Pasul 2 – Lectura și analiza simplificată. Educatoarea povestește copiilor cele trei basme, folosind imagini, marionete sau aplicații digitale. Se identifică momentele esențiale: eroul, probele, ajutoarele, confruntarea finală;
- Pasul 3 – Compararea elementelor comune. Toate basmele prezintă un erou curajos (*Prâslea*, *Feciorul iepei albe*, *Jack*). Fiecare erou trebuie să treacă prin probe dificile (înfruntarea zmeilor, a balaurilor sau a uriașului). Finalul aduce triumful binelui asupra răului, recompensat prin bogăție, prestigiu sau salvarea comunității;
- Pasul 4 – Evidențierea diferențelor culturale. În basmul românesc apare zmeul și elementul agricol (mărul de aur) – legat de tradiția și simbolurile locale. În basmul maghiar, eroul primește puteri supranaturale de la calul său năzdrăvan, simbol frecvent în cultura maghiară. În basmul englezesc, *Jack* urcă pe vrejul fermecat până la cer, un element fantastic care reflectă imaginația anglo-saxonă;
- Pasul 5 – Activitate creativă. Copiii construiesc un „basn colectiv” în care eroul românesc, cel maghiar și *Jack* se întâlnesc și își unesc puterile pentru a învinge un personaj inventat de ei. Astfel, elementele culturale diferite devin resurse pentru o poveste comună.

Prin această comparație, copiii învață că toate culturile transmit valori comune (curaj, solidaritate, dreptate), dar în același timp aduc simboluri unice, care reflectă identitatea comunităților din care provin.

Metoda „morfologia basmului” (Propp) – etapele, funcțiile narative și adaptabilitatea lor în context educațional. Vladimir Propp [10] a demonstrat că basmele au o structură narativă comună, identificând 31 de funcții narative și 7 tipuri de personaje. Acest cadru structural, denumit „morfologia basmului”, oferă educatoarelor un instrument didactic valoros. Etapele clasice – situația inițială, apariția eroului, probele, ajutoarele magice, confruntarea finală și deznodământul – pot fi adaptate la nivelul de dezvoltare cognitivă și emoțională al copiilor. În educația timpurie, funcțiile pot fi simplificate și transpuse prin mijloace vizuale (ilustrații, marionete), activități tactile și dramatizări. Această adaptabilitate face ca metoda „morfologia basmului” să fie un suport eficient atât pentru predarea interculturală, cât și pentru incluziune, deoarece permite integrarea copiilor cu stiluri de învățare variate și cu nevoi speciale.

Legătura cu dezvoltarea creativității – argumente din literatură. Creativitatea reprezintă o competență esențială pentru secolul XXI, fiind asociată cu gândirea critică, rezolvarea de probleme și capacitatea de inovare [4]. Textul literar, și în special basmul, constituie o sursă fertilă pentru dezvoltarea creativității, deoarece oferă modele narative flexibile care stimulează imaginația și invitația la reinterpretare [2].

Activitățile bazate pe morfologia basmului – crearea de povești originale, modificarea unor funcții narative, inventarea de personaje noi – îi încurajează pe copii să gândească divergent și să colaboreze. În plus, integrarea tehnologiilor educaționale (digital storytelling, benzi desenate interactive) adaugă o dimensiune suplimentară procesului creativ, facilitând exprimarea multimodală și participarea tuturor copiilor, inclusiv a celor cu dificultăți de comunicare [12].

Unul dintre cele mai des utilizate texte multimodale în practica pedagogică este banda desenată, care combină imaginea și textul pentru a ilustra un fir narativ. Structura acesteia – viniete, bule de dialog, cartușe de timp și spațiu – facilitează înțelegerea succesiunii logice și temporale a acțiunilor și stimulează exprimarea creativă a copiilor. Lecturarea sau crearea de benzi desenate este mai atractivă pentru copii decât parcurgerea unui text exclusiv scris, deoarece imaginile colorate, personajele preferate și onomatopeele (ex. bum!) le fac conținutul mai accesibil și mai motivant. În mediul digital, benzile desenate interactive (realizate cu aplicații precum Pixton sau Comic Life) oferă copiilor oportunitatea de a deveni autori, de a construi propriile povești și de a-și exprima emoțiile într-o manieră ludică și vizuală.

În același registru multimodal, povestea digitală (digital storytelling) constituie o formă inovatoare de narațiune, prin care vocea copilului este combinată cu imagini, sunete și texte pentru a crea un produs interactiv. Aceasta stimulează motivația pentru lectură, dezvoltă abilități de ascultare și exprimare publică, și contribuie la cultivarea empatiei, întrucât copiii ajung să împărtășească experiențe și să înțeleagă perspective diferite. Astfel, metoda morfologiei basmului poate fi privită nu doar ca o strategie didactică, ci și ca o cale de formare a competențelor creative, socio-emoționale și interculturale.

Metodologia propusă. Metoda „morfologia basmului”, fundamentată pe analiza structurală a lui Vladimir Propp [10], poate fi implementată la nivel preșcolar prin activități

care valorifică atât caracterul narativ universal al basmelor, cât și potențialul lor educativ. În cadrul activităților de educație timpurie, educatoarea propune copiilor explorarea unor povești familiare, pe care le descompune în etape narative simple (situația inițială, apariția eroului, probe, ajutoare magice, deznodământ). Ulterior, copiii sunt invitați să participe activ la reconstruirea poveștii sau la crearea uneia noi, folosind structura narativă ca suport creativ.

Pentru a asigura caracterul incluziv al metodei, se recomandă următoarele adaptări:

- *suport vizual și auditiv*: ilustrații, marionete, cărți audio și materiale multimedia care facilitează înțelegerea textului;
- *simplificarea structurii narative*: reducerea numărului de funcții și adaptarea limbajului pentru copiii cu cerințe educaționale speciale;
- *introducerea elementelor tactile și dramatizării*: utilizarea de costume, obiecte concrete și jocuri de rol pentru a sprijini participarea activă și învățarea multisenzorială.

Integrarea tehnologiilor didactice incluzive amplifică atractivitatea și accesibilitatea metodei. Aplicațiile de tip digital storytelling (Book Creator, StoryJumper) permit copiilor să creeze povești personalizate; benzile desenate interactive (Pixton, Comic Life) facilitează reprezentarea vizuală a funcțiilor narative; tablele interactive și platformele colaborative (Padlet, Google Jamboard) oferă oportunități de lucru în echipă, stimulând implicarea tuturor copiilor, indiferent de nivelul de dezvoltare.

Astfel, metodologia propusă sprijină simultan dezvoltarea creativității, incluziunea educațională și dialogul intercultural, oferind cadrelor didactice un cadru practic și inovator pentru valorificarea basmului în educația timpurie.

Managementul educației incluzive prin metoda basmului. Implementarea metodei „morfologia basmului” în educația timpurie presupune nu doar aplicarea unor activități didactice creative, ci și o gestionare atentă a procesului educațional la nivel organizațional și pedagogic. Managementul educației incluzive implică planificarea, coordonarea și evaluarea acțiunilor care asigură participarea tuturor copiilor, indiferent de particularitățile lor individuale.

Un prim aspect esențial este planificarea colaborativă. Educatoarele trebuie să lucreze împreună cu logopezi, psihologi școlari și consilieri educaționali pentru a adapta structura narativă a basmelor la nevoile copiilor cu cerințe educaționale speciale. Această colaborare interdisciplinară sprijină atât adaptarea limbajului și a sarcinilor, cât și dezvoltarea unor activități multisenzoriale care facilitează incluziunea.

Un al doilea aspect privește organizarea atelierelor de basm. Acestea au fost desfășurate săptămânal sau lunar, în funcție de planificarea didactică, și includ etape precum: citirea și analiza poveștii, identificarea funcțiilor narative, dramatizarea scenelor, crearea de povești colective și valorificarea tehnologiilor incluzive. Atelierele au fost organizate pe grupe mixte, astfel încât copiii să colaboreze indiferent de nivelul lor de dezvoltare sau de proveniența culturală.

De asemenea, este necesar un management flexibil al resurselor. Instituția trebuie să asigure materiale variate (cărți ilustrate, marionete, costume, resurse digitale) și acces la tehnologii care să sprijine activitățile. Un rol important îl joacă și implicarea părinților,

care pot contribui prin aducerea de povești tradiționale din propria cultură, consolidând astfel dimensiunea interculturală.

Nu în ultimul rând, evaluarea procesului educațional este parte integrantă a managementului incluziv. Evaluarea nu se concentrează doar pe produsul final (povestea creată), ci mai ales pe proces: gradul de participare a copiilor, nivelul de colaborare, manifestarea empatiei și progresul în plan creativ și socio-emoțional. Instrumentele pot include portofoliul copilului, observația sistematică și autoevaluarea în grup.

Prin urmare, managementul educației incluzive prin metoda basmului presupune o abordare holistică, în care planificarea, colaborarea interdisciplinară, resursele diversificate și evaluarea formativă converg pentru a transforma basmul într-un instrument de dezvoltare integrală a copilului și de promovare a dialogului intercultural.

Dimensiunea interculturală. Educația interculturală are ca obiectiv principal dezvoltarea unor competențe și atitudini prin care copiii să recunoască, să respecte și să valorifice diversitatea culturală [1]. În acest sens, basmul, ca text literar universal, reprezintă o resursă privilegiată, întrucât se regăsește în toate culturile și transmite valori fundamentale comune umanității. Totodată, basmul păstrează particularități lingvistice, simbolice și tematice care reflectă identitatea fiecărei comunități.

Metoda „morfologia basmului” oferă un cadru propice pentru a pune în evidență atât aceste elemente comune, cât și diferențele culturale. Prin analiza funcțiilor narative [10], copiii pot observa că, indiferent de originea basmului, există o structură comună (eroul pleacă într-o călătorie, întâlnește ajutoare, trece prin probe și ajunge la o rezolvare). În același timp, detaliile – locurile, obiectele magice, tipologia personajelor – reflectă specificul cultural [14].

Activitățile interculturale au inclus:

- lectura comparată a basmelor românești, maghiare și internaționale, pentru a descoperi asemănări și diferențe;
- crearea unui „basm colectiv multicultural”, în care fiecare copil adaugă un element din cultura proprie (un personaj, un obiect, o tradiție).

Resurse: povestitor (educatoarea), fișe cu personaje, obiecte și locuri (imagini, simboluri culturale), cutiuță „fermecată” cu cartonașe (copiii extrag elemente din propria cultură sau le adaugă pe loc), tabla interactivă sau flipchart pentru notarea și desenarea etapelor poveștii.

Desfășurarea activității

1. Introducerea (5 min.): Educatoarea le spune copiilor: „Astăzi vom crea împreună un basm special, în care fiecare dintre voi va aduce ceva din cultura sa – un erou, un obiect magic, un animal sau o tradiție.”;
2. Stabilirea cadrului narativ (10 min.): Educatoarea propune începutul poveștii: „Într-un sat unde trăiau copii din toate colțurile lumii, a apărut un mare pericol...”;
3. Contribuțiile copiilor (20 min.): Fiecare copil adaugă un element: un personaj (ex.: Făt-Frumos, un husar maghiar, un samurai, o prințesă de gheață), un obiect (fluierul fermecat, cureaua voinicului, sabia samuraiului, un clopoțel de Crăciun), o tradiție (hora, dansul popular maghiar, cântecul de leagăn);
4. Educatoarea notează pe flipchart/tabla etapele poveștii conform morfologiei basmului: situația inițială – probele – ajutoarele – confruntarea – deznodământul;

5. Finalizarea basmului (10 min.): Copiii decid împreună cum se termină povestea: eroii colaborează, își combină puterile și înving răul.

Rezultatul final: un basm colectiv multicultural, care poate fi transcris, ilustrat și chiar transformat într-o carte digitală (folosind aplicații de tip Book Creator sau StoryJumper).

Ateliere tematice cu părinții, care au adus povești tradiționale din comunitățile lor. Atelierele tematice cu părinții reprezintă o oportunitate valoroasă de a aduce în grădiniță povești tradiționale din comunitățile de proveniență ale copiilor. În cadrul acestor întâlniri, părinții sau bunicii devin povestitori, prezentând basme sau istorii populare însoțite de obiecte simbolice, costume sau cântece specifice. Activitățile creative asociate – desenarea personajelor preferate, realizarea unui panou comun al poveștilor sau inventarea unui basm colectiv multicultural – facilitează recunoașterea asemănărilor și diferențelor dintre culturi. Astfel, copiii nu doar descoperă bogăția diversității culturale, ci și învață să aprecieze valori comune precum curajul, bunătatea și solidaritatea, iar parteneriatul dintre familie și instituția educațională se consolidează printr-o experiență de învățare comună. Proiecte de colaborare online (ex. eTwinning), prin care copiii din grădinițe din diferite țări își prezintă basmele naționale și creează povești comune:

- Copiii grupei noastre au avut bucuria și privilegiul de a participa, alături de copii din Turcia, România și Serbia, la proiectul internațional eTwinning „Our Language, Our Culture”;
- Prin intermediul dăruirii și al colaborării, copiii au descoperit: obiceiuri și tradiții din țările partenere, elemente de limbă și cultură, locuri frumoase și personalități marcante;
- A fost o experiență deosebită, care a adus împreună copii din țările partenere, unind comunități și valori prin cultură și educație.

Astfel, dimensiunea interculturală a metodei basmului nu se limitează la transmiterea unor cunoștințe despre alte culturi, ci stimulează empatia, dialogul și capacitatea copiilor de a coopera într-un cadru multicultural. În plus, prin valorificarea resurselor digitale (digital storytelling, benzi desenate interactive), copiii nu doar cunosc poveștile altor popoare, ci și construiesc împreună narațiuni noi, ceea ce favorizează dezvoltarea unei identități deschise și flexibile.

Rezultate și discuții. Implementarea metodei „morfologia basmului” în educația timpurie a generat o serie de rezultate pozitive, atât în plan creativ, cât și în plan socio-emoțional. Analiza observațiilor din activitățile desfășurate și a feedback-ului oferit de cadrele didactice relevă următoarele aspecte:

- *dezvoltarea creativității și a imaginației* – copiii au demonstrat capacitatea de a construi povești originale, pornind de la structura narativă propusă. Unii au modificat probele eroului sau au inventat personaje noi, ceea ce confirmă faptul că basmul oferă un cadru flexibil pentru exprimarea gândirii divergente;
- *participare crescută a copiilor cu cerințe educaționale speciale* – utilizarea suporturilor vizuale, a dramatizării și a elementelor tactile a favorizat implicarea copiilor cu dificultăți de comunicare sau de atenție. Educatoarele au remarcat că acești copii s-au implicat mai activ în dramatizări și în activitățile de construire a poveștii;

- *consolidarea competențelor socio-emoționale* – copiii au învățat să colaboreze, să negocieze și să accepte ideile colegilor atunci când au construit „basme colective”. Procesul a stimulat empatia și respectul pentru diversitate, iar conflictele minore generate de diferențele de opinie au fost transformate în oportunități de învățare;
- *valorizarea dimensiunii interculturale* – prin lectura comparată a basmelor românești și maghiare, copiii au identificat similitudini (eroul, ajutoarele magice, victoria binelui asupra răului) și au recunoscut elementele unice fiecărei culturi. Crearea de povești comune în cadrul proiectelor de tip eTwinning a oferit ocazia de a înțelege și aprecia tradițiile altor comunități;
- *rolul tehnologiilor incluzive* – aplicațiile de tip digital storytelling și benzile desenate interactive au facilitat implicarea copiilor timizi sau cu dificultăți de exprimare orală, oferindu-le oportunitatea de a contribui prin desen, imagine sau colaj digital.

Discuțiile cu cadrele didactice au subliniat faptul că metoda este atractivă și eficientă, dar necesită formare profesională continuă pentru a fi aplicată coerent și pentru a integra resursele digitale într-un mod echilibrat. De asemenea, educatoarele au remarcat că implicarea părinților în aducerea basmelor tradiționale din propria cultură a sporit motivația copiilor și a consolidat parteneriatul școală-familie. În concluzie, rezultatele confirmă că metoda „morfologia basmului” are un potențial ridicat în dezvoltarea creativității, promovarea incluziunii și facilitarea dialogului intercultural, contribuind la construirea unui climat educațional deschis și valoros pentru toți copiii.

Concluzii și recomandări. Analiza teoretică și aplicativă a metodei „morfologia basmului” demonstrează că aceasta reprezintă un instrument didactic valoros pentru educația timpurie, cu multiple beneficii în plan creativ, incluziv și intercultural.

Prin adaptarea funcțiilor narative și integrarea resurselor vizuale, tactile și digitale, basmul devine accesibil tuturor copiilor, inclusiv celor cu cerințe educaționale speciale. Totodată, prin abordarea comparativă a basmelor din culturi diferite, se favorizează dezvoltarea empatiei, a toleranței și a competențelor de dialog intercultural.

Rezultatele obținute arată că metoda stimulează:

- creativitatea – prin încurajarea gândirii divergente și a exprimării originale;
- participarea activă – prin oferirea de suporturi variate și adaptate diverselor stiluri de învățare;
- competențele socio-emoționale – prin activități de colaborare și de rezolvare comună a problemelor;
- deschiderea interculturală – prin cunoașterea și valorizarea tradițiilor și poveștilor din diferite culturi.

Pe baza acestor constatări, se pot formula câteva recomandări:

- formarea continuă a cadrelor didactice în utilizarea metodei „morfologia basmului” și în integrarea tehnologiilor incluzive;
- elaborarea unor ghiduri practice pentru adaptarea basmelor la diferite contexte educaționale și la niveluri de dezvoltare variate;
- implicarea părinților și a comunității în activitățile interculturale, prin aducerea și valorificarea poveștilor tradiționale;
- extinderea colaborărilor internaționale (ex. eTwinning) pentru promovarea dialogului intercultural încă de la vârste fragede;

- integrarea evaluării formative axate pe procesul creativ și pe participare, nu doar pe produsul final.

În concluzie, valorizarea basmului prin prisma morfologiei sale oferă o oportunitate unică de a îmbina tradiția cu inovația, literatura cu tehnologia și educația estetică cu cea interculturală, răspunzând astfel exigențelor contemporane ale educației incluzive.

Referințe bibliografice:

1. BANKS, James A. *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. New York: Routledge, 2015.
2. BETTELHEIM, Bruno. *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage Books, 1991.
3. BOOTH, Tony & Mel AINSWORTH. *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Cambridge: CSIE, 2016.
4. CRAFT, Anna. *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge, 2005.
5. FLORIAN, Lani & Kristine BLACK-HAWKINS. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011, nr. 37(5), pp. 813-828.
6. FRUMOS, Luciana și Alois GHERGUȚ. *Educația incluzivă*. Ghid metodologic. Iași: Polirom, 2019.
7. GHERGUȚ, Alois (coord.) *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom, 2016.
8. KARSENTI, Thierry & Amélie FIEVEZ. *The iPad in education: Uses, benefits, and challenges*. Québec: CRIFPE, 2013.
9. NECULAI, Vasile; Georgiana BĂLĂNESCU și Cristina ȚEPORDEI (coord.) *Intervenții educaționale în școala incluzivă românească*. Ghid de bune practici. București: Ed. Universitară, 2020.
10. PROPP, Vladimir. *Morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press, 1968.
11. PROPP, Vladimir. *Morphology of the folktale*. Bucharest: Univers Publishing House, 1970.
12. ROBIN, Bernard R. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*. 2008, nr. 47(3), pp. 220-228.
13. SEALE, Jane. *E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice*. London: Routledge, 2014.
14. ZIPES, Jack. *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. New York: Routledge, 2006.

CZU 37.018.7:001.2

ABORDAREA TRANSDISCIPLINARĂ ÎN EDUCAȚIA NONFORMALĂ

**Ana SAVA-CHISTOL, profesoară pentru învățământ primar,
Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare”, Galați, România**

Abstract: Contemporary society, characterized by an unprecedented information explosion and the emergence of increasingly complex issues, demands a profound reconceptualization of the educational process. Transdisciplinarity provides a theoretical and methodological framework that enables the overcoming of disciplinary fragmentation by promoting integrated and contextualized learning. Non-formal education represents an ideal environment for applying transdisciplinary principles, as it values personal experience, flexibility, and cooperation. This paper explores the epistemological foundations of transdisciplinarity, its complementary relationship with non-formal education, and the methodological implications of developing transdisciplinary competencies.

Keywords: transdisciplinarity, non-formal education, complexity, transferable competences, integrated pedagogy.

Dinamica accelerată a societății contemporane, caracterizată prin proliferarea exponențială a informației [12, p. 89] și prin emergența unor provocări de o complexitate structurală fără precedent – crize ecologice, transformări tehnologice rapide, mutații identitare și culturale – reclamă o reconstrucție profundă a paradigmelor educaționale tradiționale.

Această complexitate situațională, descrisă de Morin [6] ca o condiție a „gândirii în rețea”, impune depășirea modelului instructiv-lineal specific modernității și asumarea unui cadru epistemic capabil să gestioneze incertitudinea, non-linearitatea și interdependențele multiple. În acest context, transdisciplinaritatea se conturează ca un răspuns sistemic și adaptativ la fragmentarea cunoașterii generată de compartimentarea disciplinară clasică [4, p. 90], oferind premisele unei reconceptualizări a procesului educațional în direcția integrării, coerenței și relevanței sociale.

Educația nonformală dobândește un statut strategic în aplicarea principiilor transdisciplinare, întrucât dispune de flexibilitatea structurală, de deschiderea metodologică și de caracterul contextual-participativ necesare operaționalizării gândirii complexe.

Prin orientarea sa spre experiență directă, reflecție critică și cooperare socială, educația nonformală creează condițiile pentru:

- formarea competențelor transferabile;
- dezvoltarea capacității de adaptare la situații imprevizibile;
- consolidarea autonomiei epistemice, devenind astfel un cadru privilegiat pentru educația în societatea cunoașterii.

Conceptul de transdisciplinaritate, deși relativ recent în câmpul teoriei educației și epistemologiei, se distinge printr-o evoluție accelerată și prin consolidarea progresivă ca paradigmă distinctă. Termenul a fost introdus pentru prima dată de Jean Piaget la începutul anilor 1970, într-un context intelectual marcat de preocuparea pentru reorganizarea domeniului științific și pentru depășirea frontierelor rigide dintre discipline [9]. Piaget plasează astfel transdisciplinaritatea în continuitate cu tendințele interdisciplinare emergente, subliniind necesitatea unui nivel superior de integrare conceptuală și metodologică în abordarea cunoașterii.

Această contribuție a generat terenul fertil pentru dezvoltarea ulterioară a unei epistemologii transdisciplinare coerente, orientate către articularea multiplelor niveluri de realitate, către recunoașterea complexității și către reconcilierea dimensiunilor cognitive, axiologice și experiențiale ale cunoașterii – paradigme care, ulterior, vor fi amplificate și sistematizate în cadrul teoretic elaborat de Basarab Nicolescu [8, p. 78] și aprofundate în modelul „*gândirii complexe*” propus de Edgar Morin [6].

Rezultatul este conturarea unei infrastructuri teoretice robuste, care legitimează transdisciplinaritatea nu doar ca principiu metodologic, ci ca fundament epistemic necesar reorganizării educației în logica secolului XXI.

Acest demers presupune, în consecință, depășirea limitelor disciplinelor academice convenționale și configurarea unui cadru integrativ în care conceptele, metodele și valorile diferitelor domenii sunt corelate și sintetizate. Scopul nu este o simplă acumulare enciclopedică a cunoașterii, ci elaborarea unei viziuni unificate și coerente asupra realității, care să reflecte complexitatea și caracterul multistratificat al lumii

contemporane. Prin urmare, transdisciplinaritatea reprezintă o abordare epistemologică și ontologică ce urmărește articularea unui mod holistic de comprehensiune a realității, capabil să răspundă provocărilor specifice societății cunoașterii.

În contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane, marcată de expansiunea exponențială a informației și de complexificarea progresivă a fenomenelor sociale, culturale și tehnologice, sistemul educațional este confruntat cu necesitatea adaptării continue la cerințe formative tot mai variate și mai sofisticate [12, p. 90].

În acest cadru, transdisciplinaritatea se conturează ca un răspuns epistemologic și metodologic indispensabil fragmentării cunoașterii generate de compartimentarea disciplinară tradițională, oferind un instrumentar integrativ capabil să armonizeze perspective diverse într-o viziune coerentă asupra realității [3, pp. 35-36].

Educația nonformală reprezintă un spațiu privilegiat pentru aplicarea principiilor transdisciplinare, prin natura sa flexibilă, orientată spre învățarea experiențială, cooperare și dezvoltare holistică. Caracterul său deschis și centrat pe participant facilitează accesul simultan la diferite niveluri de realitate, în consonanță cu modelul teoretic propus de Nicolescu [7, p. 53].

Activitățile specifice educației nonformale – precum proiectele comunitare, atelierele creative și exercițiile de simulare – favorizează interconectarea dimensiunilor cognitive, afective, axiologice și acționale ale procesului de formare, contribuind astfel la dezvoltarea integrală a individului [10, pp. 62-63].

Educația nonformală se distinge, totodată, prin flexibilitate, voluntariat și orientare pragmatică, fiind lipsită de constrângerile sistemice și structurale caracteristice educației formale. Din această perspectivă, abordarea transdisciplinară se configurează ca o strategie pedagogică optimă, întrucât împărtășește aceleași valori fundamentale – deschidere, integrativitate, cooperare și orientare spre rezolvarea problemelor reale – consolidând astfel potențialul transformativ al procesului educativ [6].

Transdisciplinaritatea constituie cel mai avansat nivel de integrare curriculară, depășind barierele disciplinare printr-o perspectivă epistemologică și ontologică unitară [7, p. 124]. Spre deosebire de multidisciplinaritate și interdisciplinaritate, care păstrează structuri disciplinare distincte, transdisciplinaritatea urmărește sinteza cunoașterii într-un cadru integrativ.

În educația nonformală, această paradigmă își găsește aplicabilitate naturală datorită flexibilității și orientării sale experiențiale. Prin proiecte comunitare, activități de voluntariat și situații de învățare colaborativă, educația nonformală permite articularea simultană a dimensiunilor cognitive, afective și valorice, susținând o înțelegere holistică a realității [7, p. 123; 6].

Triada axiomatică transdisciplinară fundamentează acest demers:

- Nivelurile de realitate – abordarea simultană a planurilor fizic, social și etic;
- Logica terțului inclus – reconcilierea contrariilor prin soluții inovative;
- Complexitatea – dezvoltarea gândirii capabile să gestioneze interdependențe și incertitudine [6].

Astfel, transdisciplinaritatea oferă un cadru teoretic și metodologic adecvat educației nonformale, favorizând formarea unei gândiri complexe și integrative.

Educația nonformală se caracterizează prin flexibilitate, voluntariat, orientare pragmatică și lipsa rigidității structurale a educației formale. În acest cadru, abordarea transdisciplinară devine o strategie pedagogică optimă, fiind în acord cu principiile educației nonformale.

Tabelul 1. Corelarea principiilor educației nonformale cu transdisciplinaritatea

Principiul educației noformale	Corelarea Transdisciplinară
Centrarea pe subiect (Learner-Centered)	conținuturile se axează pe conduitele mentale, demersurile intelectuale și afective ale participantului, nu pe disciplina școlară;
Relevanța pentru Viața Reală	abordarea se bazează pe rezolvarea problemelor complexe, care nu sunt unidisciplinare prin natură, asigurând ancorarea în viața reală;
Holism și Integrare	oferă un cadru coerent pentru corelarea transdisciplinară a achizițiilor din toate formele de educație;
Activare și Participare	necesită metode active de învățare care stimulează cooperarea și permit participanților să-și creeze strategii proprii de abordare.

În contextul acestei paradigme, rolul formatorului nonformal suferă o transformare paradigmatică. El trece de la postura tradițională de furnizor de conținut la cea de *arhitect epistemologic* și *facilitator al integrării*, responsabil de orchestrarea proceselor de învățare într-un mod colaborativ, reflexiv și centrat pe sens [2, p. 39]. Formatorul devine, astfel, mediator al dialogului între nivelurile realității și catalizator al co-construcției cunoașterii, promovând explorarea critică, gândirea sistemică și abordarea multi-perspectivală a problemelor educaționale. Programele educației nonformale cu orientare transdisciplinară sunt structurate în jurul unui *domeniu generator* sau *teme-nucleu*, conceput ca pivot conceptual capabil să concentreze și să articuleze resurse cognitive, metodologice și valorice [3, p. 38]. Această temă funcționează ca un *magnet cognitiv*, mobilizând cunoaștere provenită din multiple registre disciplinare și stimulând integrarea lor într-un ansamblu coerent, iar caracteristicile temei -nucleu sunt prezentate aici [1; 10, p. 63; 11].

Tabelul 2. Caracteristicile temei-nucleu

Caracteristica Tematică	Descriere Pedagogică	Exemplu de Temă ENF
Relevanța socială	tema trebuie să fie ancorată în contextul real al participanților, maximizând motivația intrinsecă;	„Viitorul Muncii și Automatizarea” (Integrează Economie, Psihologia Muncii, IT, Etică).
Ieșirea din disciplină	tema nu poate fi epuizată de o singură materie, necesitând o fuziune de abordări și instrumente (metode de cercetare, limbaje, concepte);	„Dreptul la Orașul Sustenabil” (Integrează Urbanism, Ecologie, Drept, Sociologie, Design).
Activarea experienței	tema trebuie să valorifice și să coreleze achizițiile prealabile (formale, informale) ale participantului.	„Reconstrucția Identității Locale prin Artă” (Integrează Istorie, Arte Vizuale, Sociologie, Abilități practice).

Proiectarea unei activități transdisciplinare în educația nonformală presupune o veritabilă schimbare de paradigmă, marcând trecerea de la organizarea tradițională a conținuturilor pe discipline distincte la o structurare a învățării în jurul unei *teme generatoare sau probleme-nucleu* [3, p. 38].

Această abordare reflectă principiile transdisciplinarității, vizând integrarea cunoașterii și exersarea gândirii complexe [6], și favorizează implicarea participanților într-un proces de învățare holistic, contextualizat și semnificativ. Astfel, activitățile nonformale transdisciplinare sunt organizate în jurul unei problematici centrale – utilizând logica proiectării centrate pe problemă – care funcționează ca un câmp cognitiv integrator, depășind granițele disciplinare tradiționale și favorizând conectivitatea epistemică [10, p. 64]. Etape și strategii de proiectare transdisciplinară în educația nonformală sunt:

- *Identificarea problemei* – tematica selectată (de exemplu, impactul rețelelor sociale asupra identității) trebuie să posede un grad ridicat de complexitate, solicitând abordări convergente din multiple domenii: psihologie (dezvoltarea identității), sociologie (dinamica grupurilor), științele comunicării (media), educație civică și etică (responsabilitate digitală) și informatică (securitate cibernetică). Această abordare facilitează recunoașterea interdependențelor, a cauzalității multiple și a caracterului multilateral al realității, conducând la o înțelegere holonomică a fenomenelor studiate;
- *Structurarea modulară* – spre deosebire de organizarea secvențială specifică lecției tradiționale, activitățile nonformale sunt derulate în module extinse (atelier, club tematic, tabără educațională), în cadrul cărora competențele sunt dezvoltate gradual prin aplicarea cunoștințelor în situații reale. Conținuturile disciplinare nu sunt parcurse izolat, ci articulate într-un cadru coerent, ce stimulează gândirea complexă, adaptabilitatea și capacitatea de integrare, în consonanță cu principiile transdisciplinarității și logica terțului inclus [7, p. 54];
- *Jocul de rol și simularea de caz* – aceste metodologii oferă contexte de învățare provocatoare și neconvenționale, specifice educației nonformale, care permit exersarea comportamentelor, atitudinilor și competențelor sociale în situații cu grad ridicat de ambiguitate și conflict. Ele integrează dimensiunea afectivă, axiologică și cognitivă, contribuind la formarea capacității de gestionare a dilemelor complexe;
- *Atelierele de creație și dezbateri* – aceste activități încurajează dialogul transdisciplinar, expresivitatea liberă și gândirea divergentă, valorizând logica terțului inclus prin explorarea simultană a unor perspective aparent antagonice. Participanții au oportunitatea de a corela concepte teoretice cu experiențe personale, consolidând astfel învățarea prin reflecție și co-construcție.

Transdisciplinaritatea în cadrul educației nonformale promovează dezvoltarea unor competențe integratoare și transferabile, esențiale pentru procesul de învățare pe tot parcursul vieții [5, p. 87], între care se disting:

- *Competența de interpretare complexă*: abilitatea de a analiza fenomenele din multiple perspective teoretice, inclusiv prin raportare la concepte aparent contradictorii, și de a formula judecăți argumentate care valorifică relațiile de interdependență și intercondiționare;
- *Competența de interacțiune socială transversală*: capacitatea de a coopera, comunica și media sensuri în contexte interdisciplinare, demonstrând flexibilitate cognitivă, adaptabilitate și empatie în dialogul cu specialiști proveniți din domenii

diferite (de exemplu, colaborarea dintre un inginer și un sociolog într-un proiect comunitar);

- *Competența metacognitivă*: disponibilitatea și aptitudinea de a reflecta critic asupra propriului proces de învățare, de a evalua eficiența strategiilor utilizate și de a le ajusta în mod autonom în funcție de experiențele dobândite prin activități practice și experimentale specifice educației nonformale.

Transdisciplinaritatea consolidează rolul educației nonformale ca spațiu de echilibru, sinteză și mediere între educația formală și cea informală, funcționând ca un cadru integrator al experiențelor de învățare. În această perspectivă, educația nonformală devine un element de legătură esențial în arhitectura educațională contemporană [6; 7, p. 54; 12, p. 90]:

- *Dimensiunea de punte epistemică și practică*: Conform lui Vlăsceanu [12, p. 90], educația nonformală acționează ca o interfață catalizatoare, reconfigurând cunoașterea fragmentată provenită din mediul formal și oferind un context coerent, aplicativ și transdisciplinar. Ea facilitează astfel transferul și transformarea cunoștințelor în situații reale, prin integrarea experiențelor practice și sociale;
- *Spațiul experimental metodologic*: Așa cum subliniază Saranciuc-Gordea [10, p. 63], mediul nonformal se distinge prin flexibilitatea sa structurală, permițând utilizarea metodelor participative – problem-based learning, simularea, jocul de rol – considerate esențiale pentru dezvoltarea competențelor transdisciplinare. Aceste strategii sunt adesea dificil de implementat în contextul organizatoric rigid și standardizat al educației formale;
- *Perspective formativ-holonomică*: În logica teoretizată de Nicolescu [7, p. 56] privind nivelurile de realitate și logica terțului inclus, precum și în spiritul pedagogiei complexității propusă de Morin [6], educația nonformală nu se limitează la dimensiunile *a ști* și *a face*, ci promovează și dimensiunile *a fi* și *a trăi împreună*. Astfel, ea contribuie la formarea integrală a individului, articulând dezvoltarea cognitivă, atitudinală și socială într-un demers holistic și armonios.

Aplicarea transdisciplinarității în educația nonformală reprezintă o direcție epistemologică și praxiologică emergentă, capabilă să răspundă exigențelor societății caracterizate prin complexitate, incertitudine și dinamică informațională accelerată. Această abordare transcende logica disciplinară convențională și operează într-un cadru axiomatic distinct, fundamentat pe nivelurile de realitate și pe logica terțului inclus, după modelul teoretizat de Nicolescu.

În consecință, educația nonformală devine un mediu experimental privilegiat pentru operaționalizarea principiilor transdisciplinare, datorită flexibilității sale structurale și orientării sale spre experiență, reflexivitate și acțiune comunitară. Investigarea teoretică relevă faptul că integrarea transdisciplinarității în demersurile nonformale favorizează dezvoltarea unei gândiri complexe, capabile de analiză multireferențială, de articulare a perspectivelor divergente și de generare a unor soluții inovative în contexte problematice autentice. Totodată, interacțiunea dintre dimensiunile cognitive, afective și axiologice ale formării susține constituirea unui profil educațional orientat către autonomie epistemică, responsabilitate socială și adaptabilitate sistemică – competențe esențiale pentru funcționarea optimă într-un mediu socio-economic volatil.

Astfel, transdisciplinaritatea nu se circumscrie exclusiv rolului de complement al educației formale, ci se configurează ca un vector transformator al paradigmelor pedagogice contemporane. Ea conferă educației nonformale un statut epistemic consolidat, atribuindu-i funcția de spațiu mediator între cunoașterea academică, experiența personală și realitatea socioculturală, în vederea realizării unui model educațional integrativ, relevant și prospectiv.

Referințe bibliografice:

1. ACHIRI, I. *Transdisciplinaritatea și integrarea în educație*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2002. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/44-49_27.pdf [accesat 2025-09-23].
2. CIOLAN, L. *Dincolo de discipline*. Ghid pentru învățarea integrată/cross-curriculară. București: Ed. Humanitas Educational, 2003. ISBN 978-973-0-05393-7.
3. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008, ISBN 978-973-46-1034-1.
4. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2002. ISBN 973-683-445-x.
5. IONESCU, M. *Instructie si educatie. Paradigme educationale moderne*. Cluj-Napoca: Eikon, 2011. ISBN 978-973-757-406-0.
6. MORIN, E. *Cele șapte lecții ale educației pentru viitor*. Disponibil: <https://www.criticarad.ro/edgar-morin-sapte-lectii-complexe-despre-educatia-viitorului> [accesat 2025-09-21].
7. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-234-1.
8. NICOLESCU, B. *Manifesto of Transdisciplinarity*. New York: State University of New York Press, 2002. ISBN 0791452611, ISBN 9780791452615.
9. PIAGET, J. *Épistémologie des sciences de l'homme*. Gallimard. 1972. Disponibil: <https://www.unige.ch/piaget/piaget1972> [accesat 2025-09-21].
10. SARANCIUC-GORDEA, L. *Educația nonformală: Suport de curs*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013. ISBN 978-9975-46-178-8.
11. URSU, L. *Pași spre transdisciplinaritate în formarea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul primar la UPS „Ion Creangă” din Chișinău*. 2017. Disponibil: <https://www.academia.edu/62801666> [accesat 2025-09-20].
12. VLĂSCLEANU, L.; A. NECULAU și A. MIROIU. *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în Curriculum-ul învățământului obligatoriu*. Iași: Polirom, 2002. ISBN 9736811034, ISBN 9789736811036.

CZU 37.064:316.772.2

L'IMPORTANCE DU COMPORTEMENT NON-VERBALE DANS UNE RELATION PÉDAGOGIQUE

**Luminița SECRIERU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-0181>

Abstract: A teacher's wish is to induce spontaneous motivation to issue positive behaviors, such as the involvement in a task, applying recommendations, participating in class etc. The experimental results showed that the tactile, being a strong behavior influence mechanism, can be a privileged tool to those that want to change the behavior of their peers.

Keywords: nonverbal behavior, social relationships, motivation, touch, school performance.

La moitié de la variation des réponses dans le processus de communication entre les gens proviendrait de facteurs non verbaux. La recherche expérimentale, mais aussi clinique, a mis en évidence l'importance des facteurs non verbaux comme le sourire, le toucher, le regard, la gestuelle, la distance proximale et même l'odeur sur le comportement humain et les interactions sociales.

De toutes les sources de communication non verbale, le toucher est la source d'influence la plus puissante. Après des années de recherches consacrées à cet effet, le toucher apparaît maintenant comme une technique d'influence particulièrement efficace. Le toucher a un caractère transdisciplinaire et transversal au sein d'une même discipline. Les chercheurs en sociologie, anthropologie, psychologie, et plus récemment en physiologie et en médecine s'intéressent à ce facteur. En psychologie, le toucher a surtout été étudié par les chercheurs en psychologie sociale, en psychologie du développement et en psychologie clinique et pathologique.

Les premières recherches sur la stimulation tactile ont été faites sur le stress chez l'animal. Denenberg et Rosenberg (1967) ont montré des effets positifs sur les émotions et le développement des animaux. Chez les humains, la première mise en évidence de l'influence d'une stimulation tactile vient des travaux de Spitz (1946) qui a montré tout son intérêt dans le cadre de soins dispensés auprès d'enfants abandonnés à la naissance et placés en orphelinat. Morris montrera plus tard l'effet du toucher sur le développement émotionnel, intellectuel ou physique des enfants [4, pp. 219-220].

Les travaux sur l'effet d'influence du toucher peuvent être regroupés, selon Nicolas Guéguen, autour de quatre axes. Les premiers travaux ont porté sur l'influence que le toucher pouvait exercer en matière de perception de l'environnement (perception du contexte, perception d'un lieu, etc.) et des personnes nous ayant touché (évaluation personnalologique, attentes à l'égard des personnes).

En parallèle à ce courant de recherche, des travaux ont étudié l'effet que le toucher pouvait exercer sur la soumission à des requêtes, directes ou indirectes, formulées par le „toucher” à l'égard de la personne touchée, mais également l'incidence du toucher sur d'autres comportements comme celui du consommateur, la motivation, la pédagogie, la santé. Le troisième axe porte sur l'influence de la culture sur le comportement tactile où la fréquence, les caractéristiques et les effets du toucher sont étudiés en comparant le comportement tactile selon la culture d'appartenance des sujets observés. Les derniers travaux ont porté sur le comportement tactile et le statut du „toucher” et de la personne touchée. Ces recherches ont porté essentiellement sur l'impact que le statut social d'une personne peut exercer sur les comportements tactiles des personnes dans leurs interactions sociales.

Hall (1966) est le premier chercheur à avoir étudié les différences interculturelles du comportement non verbal. Au terme de plusieurs années de recherches, il a distingué ce qu'il appellera par la suite les cultures de contact et de non contact en intégrant dans « contact » le toucher mais aussi le regard, la position et l'orientation du corps, etc. Les cultures de contact se caractériseraient par une communication tactile et olfactive tandis que les cultures de non contact se caractériseraient par un mode de communication visuel. Pour Hall (1966), la France, les pays d'Amérique Latine, les pays Arabes seraient typiques des cultures de contact tandis que les pays d'Amérique du Nord et l'Allemagne seraient typiques d'une culture de non contact.

Andersen (1988), en utilisant la même méthodologie que Hall, intégrera d'autres pays dans cette dichotomie culturelle en plaçant les Grecs, Italiens, Européens de l'Est, Russes, Indonésiens et Hispaniques dans les cultures de contacts et les Nord-Européens et les Japonais dans les cultures de non contact. Pour cet auteur, les climats froids favoriseraient une orientation vers la tâche dans les interactions tandis que sous les climats chauds ou tempérés, il y aurait une orientation vers les individus, ce qui favoriserait les interactions tactiles.

Field a montré que cette dichotomie entre ces deux cultures se manifeste dans le comportement tactile des parents à l'égard de leurs enfants. Ce chercheur a ainsi montré que les Français touchent beaucoup plus leurs enfants que les Américains, ce qui a pour conséquence, selon Field, de diminuer le comportement agressif des premiers comparativement aux seconds et surtout de donner un véritable statut de régulation des affects au contact tactile [3, pp.11-17].

L'efficacité de la procédure du toucher a été montrée de nombreuses fois. Le premier chercheur à avoir montré que le toucher prédisposait le sujet à accéder à une requête formulée par le toucheur est Kleinke (1977) [9, pp. 218-223]. De nombreuses autres recherches ont confirmé ses premiers résultats:

- Nannberg & Hansen, 1994;
- Goldman & Fordyce, 1983;
- Brockner, Pressman, Cabitt & Moran, 1982;
- Crusco & Wetzel, 1984;
- Lynn, Le & Sherwyn, 1998;
- Stephen & Zweigenhaft, 1986;
- Hornik, 1987, 1992;
- Nannberg & Hansen, 1994;
- Goldman & Fordyce, 1983 etc.

Les recherches montrent que le toucher exerce un effet positif sur la soumission à des requêtes qu'elles soient explicites ou implicites. Elles montrent que de nombreux types de comportements peuvent être influencés.

Notre étude s'est concentrée sur les recherches expérimentales menées dans le domaine pédagogique, parce que le rêve d'un enseignant ou d'un formateur est d'induire une motivation spontanée, à émettre des comportements positifs comme s'appliquer dans une tâche, suivre une recommandation, participer en class, mais, également, à diminuer son anxiété, ses peurs, etc.

Dans ce cas, il est clair que celui qui tire partie d'une telle relation est d'abord le sujet lui-même. Nous allons voir que le toucher, comme un puissant mécanisme d'influence comportementale, peut être le médiateur privilégié de celui qui souhaite changer le comportement d'autrui. Nous avons mené une recherche avec des étudiants en premier cycle, programme de psychologie, lors de cours: méthodologie de recherche en psychologie avec des éléments de statistiques appliquées. Ce cours requiert certaines compétences en mathématiques et peu d'étudiants souhaitent intervenir, participer dans le cours.

Nous avons fait l'*hypothèse* qu'un contact tactile émis par un enseignant auprès d'un étudiant devrait favoriser le volontariat ultérieur de l'étudiant avenir au tableau lors

du corrigé d'un exercice. Dans cette expérience ont participé 34 étudiants. Un enseignant, qui assurait les cours de statistiques, soumettait différents exercices aux étudiants. Régulièrement, dans le cadre de sa pratique de travaux dirigés, il venait contrôler la réalisation de l'exercice. Le choix des étudiants auprès desquels il se rendait, se faisait à partir du tirage au sort. Dans tous les cas, si l'exercice n'était pas complet, il aidait l'étudiant et l'encourageait à continuer. Si l'exercice était complet et que la solution était comprise, l'enseignant appréciait les étudiants.

S'il y avait une erreur, l'enseignant donnait tout de même des encouragements après avoir aidé l'étudiant à revenir sur la bonne solution. À ce moment, de manière aléatoire, l'enseignant touchait ou ne touchait pas le bras de l'étudiant pendant une seconde. Il s'en allait alors et procédait de même avec un autre étudiant. Durant chacune de ces phases, 4 étudiants étaient testés de cette manière. Une fois la visite du quatrième étudiant-cible terminée, l'enseignant demandait aux élèves si quelqu'un voulait venir au tableau. L'enseignant notait alors si les 4 étudiants-cibles étaient ou n'étaient pas parmi les volontaires.

La *variable dépendante* était le taux de volontaires acceptant de venir corriger l'exercice au tableau. Les résultats sont présentés dans le Figure 1: Taux d'étudiants volontaires pour la correction des exercices selon la condition.

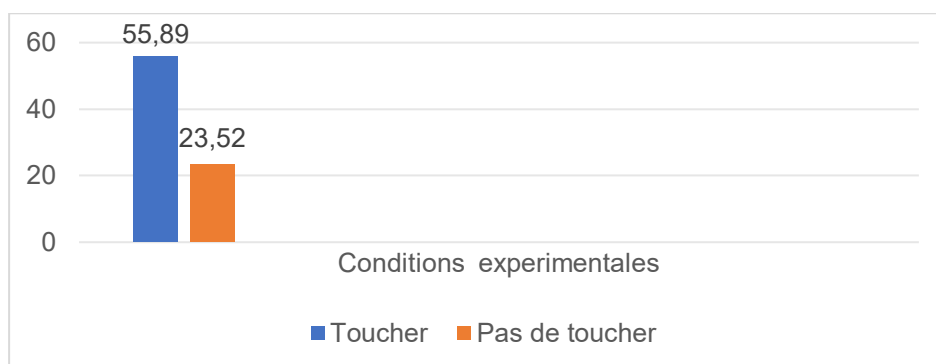


Figure 1. Taux d'étudiants volontaires pour la correction des exercices selon la condition

Les résultats montrent que 55,89% (19/34) d'étudiants touchés se portent volontaires pour corriger les exercices au tableau contre 23,52% (8/34) dans la condition contrôle. Comme le montrent les résultats, le toucher induit un taux de volontariat plus important qu'en l'absence d'un tel contact.

Les résultats obtenus confirment ceux obtenus par Nicolas Guéguen en France. Il montrent que le toucher est un facteur d'encouragement à produire un comportement attendu de la part du toucheur. De la même manière, nos résultats et les résultats de Guéguen (2002) sont consistants avec les résultats des travaux récents d'Albers qui a montré qu'un composite de comportements non verbaux destinés à encourager des apprenants (sourire, contact visuel direct, etc.) favorisait la participation de membres de groupes de discussion dans le cadre d'une formation professionnelle pour adultes. De la même manière, Christophel (1990) avait montré que ces mêmes comportements non verbaux composites augmentaient la motivation et l'apprentissage d'étudiants.

Ces résultats ont été reproduits, ce qui tend à prouver la robustesse de ces facteurs d'encouragement non verbaux et ils l'ont été dans différentes cultures. Toutefois,

ces travaux ont utilisé plusieurs types d'encouragements non verbaux et, dans ces recherches, le toucher était rarement intégré comme variable. Lorsque c'était le cas, le contact tactile accompagnait d'autres facteurs d'encouragement non verbaux comme le sourire. La recherche de Guéguen a donc permis de montrer que le toucher seul suffit à affecter positivement le comportement d'un élève en classe [4, 5].

Les autres travaux qui ont été conduits ont porté sur le comportement en cours des élèves mais aussi sur l'effet du toucher sur les performances scolaires.

Les chercheurs Steward et Luppfer ont évalué l'impact du toucher sur les performances scolaires d'étudiants. Les sujets effectuaient un premier examen à la suite d'un cours. Ils étaient informés qu'ils auraient un bref entretien avec l'enseignant avant un second examen: l'objectif de cet entretien étant de cerner les problèmes qu'ils avaient et de trouver des méthodes permettant d'accroître leur performance. Lors de l'entretien qui durait dix minutes, l'étudiant et l'enseignant discutaient de l'examen.

L'enseignant évaluait les lacunes de l'étudiant, le conseillait. Durant cette phase, l'enseignant se débrouillait pour toucher deux fois durant deux à trois secondes le sujet sur le bras, sans pression. En condition contrôle le sujet n'était pas touché. Deux semaines après, un second examen avait lieu. La variable dépendante portait sur la différence de réussite au second examen par rapport au premier: une valeur positive allait dans le sens d'une amélioration tandis qu'une valeur négative allait dans le sens d'une baisse de performance.

Les résultats obtenus montrent que dans la condition toucher la différence de performance entre le premier et le second examen est de 30% contre - 30% dans la condition contrôle. Dans cette expérience le toucher a conduit les étudiants à améliorer leurs performances lors du second examen tandis que les performances ont diminué en condition contrôle. Pourtant les conseils donnés dans les deux cas étaient les mêmes. Il semble donc n'avoir été suivi que dans la condition toucher. Indépendamment des performances, le toucher a également des effets positifs sur le comportement en cours. [10]. Une recherche réalisée par Wheldall, Bevan et Shortall a montré que le toucher conduit des jeunes enfants à davantage s'impliquer dans une tâche et à manifester moins de comportements perturbateurs en classe.

Dans leur expérience les chercheurs demandaient à des enseignants de toucher leurs élèves au moment où ils leur faisaient des compliments sur leurs résultats ou leurs comportements en classe. En condition contrôle, les expérimentateurs demandaient aux enseignants de dispenser ces encouragements sur le même ton mais sans contact tactile. Des observateurs présents dans la classe mesuraient le nombre de comportements perturbateurs manifestés par les élèves (se lever sans permission, faire tomber ses affaires afin de faire du bruit, pouffer de rire, etc.) et les comportements marquant l'implication des élèves dans leurs tâches scolaires (prendre le matériel adéquat pour une leçon ou un exercice, se concentrer, etc.). Il a été observé une réduction de près de 60% des comportements perturbateurs après toucher comparativement à la moyenne des comportements précédant l'adoption de cette forme d'encouragement non verbal. Dans le même temps, il y avait une augmentation de plus de 20% du nombre de comportements marquant l'implication des élèves dans leurs tâches scolaires (se concentrer, vérifier un mot dans un dictionnaire, regarder des exercices antérieurs).

Ces résultats s'observent même auprès d'enfants particulièrement difficiles [11]. Ils s'observent également auprès de personnes âgées dans le cadre d'ateliers de travaux manuels proposés. Howard (1988) a demandé à des formateurs de travaux manuels de toucher certaines personnes à l'épaule lors des phases de travail qui duraient entre 20 et 40 minutes. Ici le toucher avait lieu plusieurs fois durant cette phase. À l'issue de cette phase de travail, on demandait alors aux sujets d'évaluer l'animateur, la tâche, et la motivation à travailler sur le projet et pour l'animateur.

Les résultats ont montré que, de manière générale, les attitudes à l'égard de la tâche ont été plus positives en condition de toucher (75% très positives et positives) que de non-toucher (21,4% très positives et positives). Une plus forte motivation à travailler avec l'animateur est également obtenue à 57,1% en condition de toucher contre 15,4% en condition de non-toucher. En ce qui concerne l'évaluation du formateur, les résultats ont montré que dans la condition toucher le caractère amical et aidant de l'animateur est utilisé dans 70% des cas contre 30% des cas en condition de non-toucher [5, pp. 245-250]. Les résultats expérimentaux montrent que le toucher est bien un facteur nonverbal influençant le comportement d'autrui.

Les travaux confirment également que cette efficacité n'est pas l'apanage des cultures où ce type de contact est rare, comme les pays anglo-saxons où les recherches sur le toucher ont, pour la plupart, été réalisées. L'effet du toucher a été observé dans des cultures où le toucher participe plus fréquemment aux comportements non verbaux des personnes en interaction, comme c'est le cas pour notre pays. Les travaux qui ont été conduits ont porté sur le comportement en cours mais également sur l'effet du toucher sur les performances scolaires. Les résultats observés, tant chez les enfants que chez les adultes, montrent l'importance de ce facteur dans relations sociales.

Références bibliographiques:

1. ANDERSEN, P. Explaining intercultural differences in nonverbal communication. In: L. SAMOVAR & E. PORTER (Eds.). *Intercultural communication*, 1988, pp. 272-281.
2. CLEMENTS, J. & D. TRACY. Effects of touch and verbal reinforcement on the classroom behaviour of emotionally disturbed boys. *Exceptional Children*. 1977, nr. 37, pp. 553-554.
3. FIELD, T. Preschoolers in american are touched less and are more aggressive than preschoolers in France. *Early Childhood Development and Care*. 1999, nr.151, pp. 11-17.
4. GUEGUEN, N. Touch, awareness of touch and compliance to a request. *Perceptual and Motor Skills*. 2002, nr. 95, pp. 355-360.
5. GUEGUEN, N. *Psychologie de la manipulation et de la soumission*. Paris: Dunod, 2014. 304 p. ISBN 9782100712922.
6. HALL, J. Touch, status, and gender at professional meetings. *Journal of Nonverbal Behavior*. 1996, nr. 20, pp. 23-44.
7. JOULE, R.V. et J.L. BEAUVOIS. *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002. 286 p. ISBN 2-7061-1044-9.
8. KAZDIN, A. & J. KLOCK. The effect of nonverbal teacher approval on student attentive behaviour. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1973, nr. 6, pp. 643-654.
9. KLEINKE, C. Compliance to request made by gazing and touching experimenters in field settings. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1977, nr. 13, pp. 218-223.
10. STEWARD, L. & M. LUPFER. Touching as teaching: The effect of touch on students' perceptions and performance. *Journal of Applied Social Psychology*. 1987, nr. 17, pp. 800-809.
11. WHELDALL, K.; K. BEVAN & K. SHORTALL. A touch of reinforcement: The effects of contingent teacher touch on the classroom behaviour of young children. *Educational Review*. 1986, nr. 38, pp. 207-216.

ÎNVĂȚAREA FĂRĂ FRONTIERE: TRANSDISCIPLINARITATE ȘI DIVERSITATE CULTURALĂ

**Daniela SIMOIU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară în învățământ primar,
Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, județul Vâlcea, România**

Abstract: The article addresses the concept of „borderless learning” in contemporary education, emphasizing the importance of „transdisciplinarity” and „cultural diversity.” In a globalized world, this educational approach promotes the integration of knowledge from various fields and cultivates an inclusive environment in which students can learn from each other, respecting and understanding diverse cultural perspectives. „Cultural diversity” is considered essential in education, contributing to the development of intercultural competences and preparing students for the challenges of a global society. The article discusses the benefits of this diversity, such as increasing empathy and enriching the educational experience, but also the challenges related to language barriers and differences in learning styles. In this context, technology plays an important role, facilitating intercultural communication and access to diverse educational resources. Another central point of the paper is the integration of „transdisciplinary approaches”, which combine knowledge from various disciplines to address complex problems from a holistic perspective. This supports the development of critical and creative thinking among students. The article also emphasizes the importance of effective collaboration between schools, families and communities, which supports a flexible educational system adapted to cultural diversity. In conclusion, the globalized education of the future will be built on capitalizing on cultural diversity and applying transdisciplinary strategies, thus creating a dynamic and interconnected educational environment, preparing students for the challenges of an increasingly complex world.

Keywords: global learning, transdisciplinarity, cultural diversity, educational innovation, inclusive education.

În contextul educațional contemporan, învățarea fără frontiere reprezintă o abordare inovatoare care promovează integrarea cunoștințelor și a diversității culturale într-un cadru educațional flexibil. Această paradigmă depășește granițele tradiționale ale disciplinelor și ale culturilor, oferind un spațiu în care învățarea poate fi înțeleasă ca un proces dinamic, global, deschis și interconectat. Transdisciplinaritatea, în acest sens, se află în centrul acestei viziuni, oferind o abordare care reunește cunoștințe din domenii diverse, cu scopul de a înțelege complexitatea lumii. Diversitatea culturală, pe de altă parte, joacă un rol esențial în dezvoltarea unui mediu educațional incluziv și globalizat, în care elevii și studenții pot învăța unii de la alții și pot înțelege perspectivele diferite asupra realității. Diversitatea culturală în educație nu mai este un fenomen marginal, ci o trăsătură esențială a procesului educațional contemporan. Articolul analizează multiplele aspecte ale diversității culturale în educație, explorând provocările și oportunitățile pe care aceasta le aduce, precum și strategiile de integrare a diversității în școli. Se pune accent pe cum diversitatea poate fi folosită pentru a îmbunătăți calitatea educației, pregătind astfel elevii pentru a face față unei societăți globalizate. Educația are un rol crucial în formarea societății și în promovarea valorilor fundamentale precum toleranța, respectul și cooperarea. În contextul globalizării și al interconectivității din ce în ce mai accentuate, diversitatea culturală devine o realitate inevitabilă în școlile din întreaga lume.

Elevii provin din medii culturale diverse, ceea ce impune ajustarea metodelor pedagogice și a politicilor educaționale pentru a asigura un sistem educațional incluziv și eficient pentru toți. Un factor semnificativ în gestionarea diversității culturale în educație este utilizarea tehnologiei. Platformele digitale și instrumentele tehnologice moderne oferă oportunități semnificative pentru:

- Facilitarea comunicării interculturale prin instrumente de traducere automată și colaborare online;
- Accesul la resurse educaționale diverse și multiculturale;
- Crearea de experiențe de învățare personalizate, adaptate nevoilor elevilor din medii culturale diferite;
- Dezvoltarea unor comunități virtuale de învățare care depășesc limitele geografice și culturale.

Aceste instrumente nu doar că sprijină diversitatea culturală, dar contribuie și la un învățământ mai accesibil și mai relevant pentru toți elevii.

Învățarea fără frontiere. Învățarea fără frontiere se referă la procesul educațional care transcende limitele convenționale ale școlii sau ale sistemului educațional național. Este un concept care reflectă o viziune educațională globală, în care informațiile și experiențele pot fi accesibile indiferent de locul geografic, cultural sau disciplinar [4, p. 43]. Această formă de învățare permite elevilor și studenților să dezvolte o înțelegere mai largă a lumii și să aprecieze diversitatea culturală.

Transdisciplinaritatea. Transdisciplinaritatea este un concept care își are rădăcinile în cercetările complexe și interdisciplinare. Potrivit lui Nicolescu [8, p. 15], transdisciplinaritatea nu doar că implică integrarea disciplinelor diferite, ci și depășirea granițelor acestora pentru a aborda problemele dintr-o perspectivă holistică. Astfel, se urmărește o înțelegere mai profundă a fenomenelor, prin conectarea diferitelor tipuri de cunoștințe și abordări.

Diversitatea culturală. Diversitatea culturală se referă la recunoașterea și celebrarea diferențelor culturale, etnice și religioase care există într-o comunitate globală. În educație, acest concept subliniază importanța includerii diferitelor viziuni, tradiții și perspective în cadrul procesului de învățare. Așa cum subliniază Banks [1, p. 91], integrarea diversității culturale în educație poate contribui la dezvoltarea abilităților interculturale și la crearea unui mediu educațional mai echitabil și mai respectuos.

Diversitatea culturală în educație aduce multiple beneficii, dar și provocări semnificative. Printre acestea se numără:

- Bariera lingvistică – elevii care nu stăpânesc limba de predare pot întâmpina dificultăți în înțelegerea lecțiilor și în interacțiunea cu ceilalți;
- Diferențele în stilurile de învățare – cultura influențează modul în care elevii percep și procesează informațiile, ceea ce necesită adaptarea metodelor didactice;
- Discriminarea și stereotipurile – prejudecățile pot afecta integrarea elevilor din grupuri minoritare, influențându-le performanțele și încrederea în sine;
- Dificultăți în adaptarea curriculei – materialele educaționale trebuie să reflecte diversitatea culturală, evitând conținutul etnocentric;
- Pregătirea profesorilor – este esențial ca profesorii să fie pregătiți pentru a gestiona diversitatea culturală și a crea un mediu educațional incluziv.

Aceste provocări necesită soluții adecvate pentru a asigura succesul unui sistem educațional divers și echitabil. Un aspect esențial, dar adesea neglijat, al diversității culturale în educație este impactul psihologic și emoțional asupra elevilor. Stresul aculturației poate afecta semnificativ procesul de învățare, influențând capacitatea elevilor de a se adapta și de a performa într-un mediu educațional nou. De asemenea, dezvoltarea identității culturale într-un context educațional multicultural reprezintă un proces complex, care necesită îndrumare și un mediu suportiv. Pentru a sprijini acest proces, este crucial să oferim suport psihologic și emoțional adecvat elevilor din medii culturale diverse. În acest sens, mentorii pot juca un rol important în consolidarea încrederii în sine și în facilitarea integrării acestora în comunitatea școlară.

Integrarea diversității culturale în educație aduce multiple avantaje, printre care:

- Dezvoltarea competențelor interculturale – Elevii învață să respecte și să înțeleagă alte culturi, devenind mai toleranți și mai deschiși;
- Îmbogățirea experienței educaționale – Diversitatea culturală oferă noi perspective asupra subiectelor studiate, stimulând gândirea critică;
- Creșterea empatiei și abilităților sociale – Interacțiunea cu elevi din medii culturale diferite contribuie la dezvoltarea empatiei și a inteligenței emoționale;
- Îmbunătățirea pregătirii pentru piața muncii – Competențele interculturale sunt apreciate de angajatori, având o mare valoare într-un mediu de lucru globalizat.

Aceste avantaje subliniază importanța diversității culturale pentru dezvoltarea completă a elevilor. Un aspect crucial în gestionarea diversității culturale în educație este implicarea activă a familiilor și comunității. Acest lucru presupune: crearea de parteneriate eficiente între școală și familie; organizarea de evenimente culturale pentru a celebra diversitatea; implicarea părinților în procesul decizional și activitățile școlare; dezvoltarea de programe de mentorat și suport comunitar.

Pentru a valorifica diversitatea culturală, instituțiile de învățământ pot adopta strategii precum: *predarea incluzivă* – adaptarea metodelor didactice pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor; *curriculum multicultural* – integrarea conținuturilor culturale diverse în materialele educaționale; *formarea profesorilor* – dezvoltarea competențelor pedagogice pentru gestionarea diversității; *promovarea unui climat de respect* – implementarea unor politici anti-discriminare; *implicarea comunității* – colaborarea cu părinții și organizațiile locale pentru susținerea diversității. Un element esențial în acest proces este „evaluarea continuă” și „monitorizarea progresului” în implementarea strategiilor de diversitate culturală. Aceasta presupune crearea de indicatori specifici pentru măsurarea succesului, colectarea și analiza datelor privind performanța elevilor din medii culturale diverse, precum și obținerea unui feedback regulat de la toate părțile implicate. Aceste informații permit ajustarea și îmbunătățirea continuă a strategiilor educaționale, asigurându-se o adaptare optimă la nevoile diverse ale elevilor.

Abordări și metode transdisciplinare. Abordările transdisciplinare în educație presupun depășirea abordărilor tradiționale, în care fiecare disciplină funcționează separat. În loc să învețe subiecte în mod izolat, elevii sunt încurajați să facă conexiuni între cunoștințele din diverse domenii. Acest tip de învățare promovează gândirea critică și creativitatea, ajutând elevii să abordeze probleme complexe și să aplice cunoștințele într-un context mai larg [11, p. 102].

Exemple de aplicare în practică. Un exemplu de aplicare a transdisciplinarității este proiectul „Școala fără frontiere” implementat în mai multe școli din Europa, care combină lecțiile de matematică, științe, istorie și arte într-un cadru comun, abordând teme precum schimbările climatice sau dezvoltarea sustenabilă [12, p. 76]. Aceasta permite elevilor să înțeleagă problemele din perspective multiple, învățând să aplice diverse abordări la aceleași subiecte. *Diversitatea culturală și impactul ei asupra învățării:*

- *Beneficiile diversității culturale în educație.* Diversitatea culturală în educație aduce multiple beneficii. În primul rând, aceasta îmbogățește experiența de învățare, permițând elevilor să învețe despre și să aprecieze diferite culturi. Conform cercetărilor lui Gay [6, p. 67], diversitatea culturală ajută la dezvoltarea unei perspective globale, ceea ce este esențial într-o lume tot mai interconectată. Mai mult, prin expunerea la diverse culturi, elevii pot învăța să fie mai toleranți și mai respectuoși față de diferențele dintre oameni;
- *Provocările diversității culturale.* Deși diversitatea culturală aduce multe avantaje, există și provocări. Unele dintre acestea includ conflictele de valori și tradiții, precum și dificultățile de adaptare la un sistem educațional care nu întotdeauna este pregătit să răspundă nevoilor unei audiențe diverse [10, p. 58]. Aceste provocări pot fi depășite prin formarea continuă a cadrelor didactice și prin dezvoltarea unor curricula flexibile care să reflecte diversitatea globală.

Sinergia între transdisciplinaritate și diversitate culturală:

- *Cum se întrepătrund transdisciplinaritatea și diversitatea culturală.* Transdisciplinaritatea și diversitatea culturală se completează reciproc în procesul educațional. Într-un mediu educațional transdisciplinar, elevii nu doar că învață din diferite domenii de cunoștințe, dar sunt și încurajați să își aducă propriile experiențe și perspective culturale. Astfel, educația devine mai incluzivă și mai relevantă pentru elevii din diverse culturi. După cum afirmă Banks [1, p. 126], combinarea acestor două elemente poate contribui la formarea unor cetățeni globali care sunt capabili să înțeleagă și să aprecieze diversitatea lumii;
- *Exemple de bune practice.* În școlile care promovează învățarea fără frontiere, educația transdisciplinară este adesea combinată cu inițiative de promovare a diversității culturale. De exemplu, în școlile din Canada și Statele Unite, s-au implementat programe care integrează studiile culturale și analiza globală a problemelor sociale, economice și politice, oferind elevilor o înțelegere mai completă a lumii în care trăiesc [2, p. 49].

Diversitatea culturală în educație reprezintă atât o provocare, cât și o oportunitate semnificativă pentru sistemele educaționale moderne. Gestionarea eficientă a acestei diversități necesită o abordare holistică care să combine strategii pedagogice inovatoare, utilizarea tehnologiei moderne, implicarea activă a comunității și suport psihologic adecvat. Crearea unui mediu educațional incluziv, care să celebreze și să valorifice diversitatea culturală, este esențială pentru pregătirea elevilor să devină cetățeni globali competenți și empatici, capabili să facă față unei lumi din ce în ce mai complexe și interconectate. Viitorul educației depinde de capacitatea de a transforma diversitatea culturală dintr-o provocare într-un motor al inovației și excelenței educaționale. Acest obiectiv necesită angajamentul tuturor actorilor implicați în educație și o viziune pe termen

lung, care să pună în valoare diversitatea ca element esențial în construirea unei societăți echitabile și prospere.

În concluzie, învățarea fără frontiere, prin transdisciplinaritate și diversitate culturală, reprezintă o cale importantă pentru a transforma educația într-un proces global și integrat. Prin abordarea transdisciplinară, elevii pot înțelege mai bine complexitatea lumii, iar diversitatea culturală le permite să aprecieze și să respecte diferențele. Crearea unor astfel de medii educaționale poate contribui la formarea unor cetățeni mai bine pregătiți pentru provocările globale ale viitorului. Așadar, în contextul educațional contemporan, integrarea diversității culturale și a învățării fără frontiere reprezintă o abordare inovatoare esențială pentru pregătirea elevilor într-o lume globalizată. Această paradigmă, sprijinită de transdisciplinaritate și utilizarea tehnologiei moderne, oferă oportunități unice pentru a depăși granițele tradiționale ale învățământului, promovând învățarea ca un proces dinamic și interconectat. Diversitatea culturală joacă un rol central în dezvoltarea unor abilități interculturale și în formarea unei perspective globale, esențială într-o societate tot mai interdependentă. Cu toate că integrarea diversității culturale în educație vine cu provocări semnificative, precum barierele lingvistice și diferențele în stilurile de învățare, beneficiile sale sunt incontestabile: dezvoltarea empatiei, îmbogățirea experienței educaționale și pregătirea elevilor pentru piața muncii globalizată. Aceste avantaje subliniază importanța unui sistem educațional incluziv, susținut de o colaborare eficientă între școli, familii și comunități, și sprijinit de politici educaționale care reflectă diversitatea globală. Astfel, educația viitorului va depinde de capacitatea noastră de a transforma diversitatea culturală dintr-o provocare într-un motor de inovație, contribuind la formarea unor cetățeni globali competenți, empatici și capabili să navigheze provocările unei lumi complexe. În final, prin abordările transdisciplinare și prin înțelegerea profundă a diversității culturale, educația poate deveni un instrument puternic pentru construirea unei societăți mai echitabile, prospere și interconectate.

Referințe bibliografice:

1. BANKS, J.A. *An introduction to multicultural education*, 4th ed. Pearson Education, 2008.
2. BANKS, J.A. & C.A. BANKS. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 6th ed. Wiley, 2007.
3. BANKS, J.A. *Cultural Diversity and Education: Foundations*. Curriculum and Teaching. Routledge, 2025.
4. COBB, P. *Teaching and learning in the age of digitalization*. Cambridge University Press, 2010.
5. CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, 2000.
6. GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*, 2nd ed. Teachers College Press, 2010.
7. GAY, G. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, 2018.
8. NICOLESCU, B. *Manifestul transdisciplinarității*. București: Ed. Universității din București, 2002.
9. NIETO, S. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, 4th ed. Pearson, 2004.
10. NIETO, S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson, 2017.
11. PIAGET, J. *The principles of genetic epistemology*. Routledge & Kegan Paul, 1972.
12. SCHREINER, C. Global education and transdisciplinary learning. *Educational Studies*. 2013, nr. 39(1), pp. 75-85.
13. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Retrieved, 2021.

ALFABETIZAREA CA PUNTE ÎNTRE CULTURI: PAȘI SPRE O EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ INCLUZIVĂ

**Elena-Bianca STELEA, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară în învățământ primar,
Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, județul Vâlcea, România**

Abstract: The article explores the concept of education and its essential role in training the individual for an active and responsible life in the community. Education is defined not only as the transmission of knowledge, but as a complex process of personality development, including intellectual, moral and physical dimensions. Johann Amos Comenius emphasizes that education is crucial for man to truly become a "man", and the ultimate goal of education is the formation of civilized behavior and harmonious integration into social life. In the context of globalization and multiculturalism, education adapts by promoting intercultural education, which aims at mutual understanding and respect between different cultures. Intercultural education helps individuals to interact effectively in a diverse world, developing intercultural competences necessary to face the challenges and capitalize on the opportunities of diversity. In addition, multicultural education supports the integration of ethnocultural minority groups and promotes equal opportunities, while combating racism and discrimination. The article emphasizes the importance of intercultural literacy, which is not limited to linguistic skills, but includes the development of social and cultural competencies essential for understanding and respecting diversity. Intercultural literacy contributes to the social integration of individuals from different ethnocultural groups and facilitates intercultural dialogue, reducing stereotypes and prejudices. The implementation of this education requires coherent educational policies, continuous training of teachers and community involvement to build a fair and inclusive society.

Keywords: literacy, intercultural education, inclusion, multilingualism, diversity.

Educația se definește ca o activitate socială fundamentală, orientată spre pregătirea individului în vederea integrării și participării active la viața comunității.

Originea etimologică a termenului, derivat din substantivul latin „educatio” – cu sensurile de „creștere”, „hrănire” și „cultivare” – evidențiază atât dimensiunea formativă, cât și pe cea cultivatoare a procesului educațional. În acest sens, educația nu se limitează la transmiterea de cunoștințe, ci vizează dezvoltarea complexă a personalității umane și afirmarea acesteia în plan social [16].

În viziunea lui Johann Amos Comenius, exprimată în lucrarea „Didactica magna”, copilul se naște doar cu „semințele științei, ale moralității și religiozității”, care nu pot deveni valori personale autentice decât prin intermediul educației. Astfel, educația este concepută ca un proces fundamental de stimulare și cultivare a acestor potențialități, având rolul de a orienta dezvoltarea spre umanizare deplină. Concepția sa subliniază ideea că „omul nu poate deveni om decât dacă este educat”, accentuând caracterul indispensabil al educației în formarea și definirea personalității umane [13].

Educația este concepută ca un proces sistematic și organizat, constituit dintr-un ansamblu de măsuri pedagogice menite să contribuie la formarea integrală a individului. Prin intermediul acestui demers, se urmărește dezvoltarea coordonată a dimensiunilor intelectuale, morale și fizice ale personalității, în conformitate cu scopuri bine definite. Finalitatea procesului educațional este reprezentată de formarea unui comportament

civilizat, care să permită individului integrarea armonioasă și responsabilă în viața socială [10, p. 319].

Conceptul de „intercultural” se referă la interacțiunile și contactele dintre persoanele provenind din diferite grupuri etnoculturale. Într-o lume în care multiculturalismul și interculturalitatea sunt din ce în ce mai importante, educația se adaptează, renunțând la monoculturalism. Cadrele didactice au responsabilitatea de a valoriza diversitatea culturală și de a conștientiza impactul contextului cultural asupra dezvoltării copiilor, promovând principiile educației interculturale [14].

Educația interculturală este o metodă pedagogică ce vizează promovarea înțelegerii, respectului și cooperării între persoane din diverse medii culturale. Scopul principal al acesteia este de a pregăti indivizii să interacționeze eficient într-o lume tot mai globalizată și multiculturală, având în vedere atât provocările, cât și oportunitățile pe care diversitatea culturală le aduce. Mai mult decât simpla învățare a altor culturi, educația interculturală se concentrează pe dezvoltarea competențelor interculturale esențiale, care permit oamenilor să interacționeze cu empatie și respect în contexte culturale diferite [3, p. 7]. Educația multiculturală vizează integrarea grupurilor etnoculturale minoritare și facilitarea acomodării societății majoritare la diversitatea culturală a acestora. Aceasta promovează egalitatea de șanse și luptă împotriva rasismului, xenofobiei și discriminării, contribuind la stabilitatea democratică și reducerea conflictelor. Școala trebuie să cultive diferențele culturale și să încurajeze trăsături precum toleranța, respectul și solidaritatea, pregătind elevii să perceapă și să aprecieze diversitatea.

Educația interculturală presupune un proces activ și participativ, în care elevii din culturi diferite interacționează și învață unii de la alții [14].

Educația interculturală este fundamentală pentru pregătirea elevilor pentru a naviga și prospera într-o lume din ce în ce mai interconectată și complexă. Concentrându-se pe înțelegerea culturii și interculturalității, explorând identitatea culturală, educatorii pot echipa elevii cu cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare pentru interacțiuni interculturale de succes [3, p. 11].

Conform lui Banks, educația interculturală presupune învățarea despre și dincolo de propria cultură, dezvoltând astfel abilități de înțelegere și apreciere a diversității. Astfel, alfabetizarea în acest context nu se limitează la învățarea limbii și a sistemului de scriere, ci include și dezvoltarea competențelor interculturale care permit o interacțiune respectuoasă și empatică între persoane din culturi diferite [2, p. 49].

Educația interculturală are următoarele *principii de bază*:

- *Respectul pentru diversitate* – promovează aprecierea diversității culturale, incluzând limbile, religiile, etniile și tradițiile, subliniind valoarea perspectivei diverse într-o comunitate globală;
- *Echitate și incluziune* – creează medii educaționale în care toți indivizii se simt valorizați, iar diferențele culturale sunt văzute ca resurse importante;
- *dialog și înțelegere* – încurajează schimbul deschis de idei și experiențe, contribuind la o mai bună înțelegere și empatie între grupuri diferite;
- *Reflecție critică* – susține gândirea critică despre propriile asumptii și prejudecăți culturale, ajutând indivizii să interacționeze mai conștient și respectuos [3, p. 8].

După cum subliniază Gay, educația interculturală nu doar că încurajează respectul pentru diversitate, dar și dezvoltă abilități de negociere a diferențelor și de rezolvare a conflictelor ce pot apărea între grupuri diferite [7, p. 67].

Potrivit Dicționarului explicativ al limbii române, termenul „alfabetizare” se referă la acțiunea de a instrui analfabeții, având ca scop combaterea analfabetismului. Verbul „a alfabetiza” desemnează procesul prin care un analfabet învață să scrie și să citească [1, p. 27]. Alfabetizarea este considerată un drept fundamental al omului din punct de vedere social. Este o condiție esențială pentru procesul de învățare și pentru dobândirea cunoștințelor și competențelor necesare în dezvoltarea individului în societatea modernă. [15]. Alfabetizarea nu este doar învățarea literelor și a cititului; este intrarea în universul cunoștințelor, comunicării și participării civice.

În contexte multietnice și multiculturale, alfabetizarea devine un instrument esențial pentru dialog și coeziune: ea poate facilita înțelegerea reciprocă, recunoașterea identităților culturale și construirea unui spațiu educațional incluziv [11, p. 6].

Alfabetizarea tradițională (citește-scrie) trebuie extinsă pentru a cuprinde competențe sociale și culturale: alfabetizare critică, comunicare în contexte multilingve, înțelegerea normelor culturale prin limbaj și capacitatea de a folosi textele pentru a negocia identități și practici sociale. Freire a subliniat că alfabetizarea este „citirea lumii”, nu doar a cuvintelor; în consecință, alfabetizarea interculturală trebuie să permită elevilor să își înțeleagă și să conteste propriul context social și cultural [5].

Alfabetizarea este esențială pentru a facilita integrarea socială a indivizilor din diverse grupuri etnoculturale. Acest proces educațional oferă nu doar abilități lingvistice, dar și instrumente pentru înțelegerea și aplicarea valorilor interculturale. Un sistem educațional care încurajează alfabetizarea inclusivă ajută elevii să dobândească competențele necesare pentru a trăi și a lucra într-o societate diversă. În plus, prin alfabetizarea interculturală, educația permite elevilor să se familiarizeze cu tradițiile, normele și valorile altor culturi, construind astfel o platformă de comunicare și respect reciproc. Programul educațional al Școlii Internaționale din New York, de exemplu, include activități de alfabetizare interculturală, care ajută elevii să învețe nu doar limba, ci și normele și obiceiurile culturale ale colegilor lor din diverse colțuri ale lumii [12, p. 76].

Legătura dintre alfabetizare și educație interculturală este deosebit de importantă deoarece permite:

- Acces la drepturi și servicii – competențele de lectură și scriere permit părinților și copiilor să acceseze informații despre sănătate, drepturi, proceduri administrative etc., diminuând vulnerabilitatea grupurilor minoritare;
- Păstrarea și valorizarea limbilor minoritare – programele de alfabetizare care recunosc și includ limba maternă contribuie la identitate și la rezultatele școlare [11, pp. 6-11];
- Combaterea prejudecăților – învățarea citit-scris contextualizată intercultural expune elevii la perspective multiple, reducând stereotipurile și discriminarea [9, pp. 1-3].

În ciuda importanței alfabetizării interculturale, există mai multe provocări în implementarea acesteia la scară largă. Printre acestea se numără:

- Lipsa resurselor educaționale adecvate – lipsa materialelor didactice adaptate diversității culturale;
- Pregătirea insuficientă a cadrelor didactice – multe cadre didactice nu sunt formate corespunzător pentru a gestiona diversitatea culturală în clasă;
- Barierele lingvistice – elevii din medii multiculturale pot întâmpina dificultăți de înțelegere a limbii învățate, ceea ce poate afecta procesul de alfabetizare.

Cu toate acestea, oportunitățile sunt considerabile. Creșterea gradului de alfabetizare interculturală poate contribui la formarea unei societăți mai echitabile, în care indivizii pot trăi și lucra armonios, apreciind și respectând diversitatea. Proiectele educaționale inovative, cum ar fi „Școala fără frontiere” din Suedia, demonstrează cum educația interculturală poate să depășească barierele lingvistice și culturale, promovând o educație incluzivă și sustenabilă pentru toți elevii [12, p. 78].

În România, introducerea educației interculturale în programă (ca opțional) a creat oportunități, dar și limite: cercetări arată că instituționalizarea formală nu e suficientă dacă nu există politici de formare a profesorilor, materiale adaptate și implicarea comunității [9, pp. 1-2]. La nivel internațional, recomandările UNESCO indică faptul că politicile trebuie să fie coerente: recunoașterea limbilor, formarea cadrelor didactice, evaluări care nu discriminează elevii multilingvi și alocarea de resurse pentru materiale adecvate [11, pp. 31-37]. Date recente privind situația socio-educatională a României (monitorizări UE / OECD) arată că factorii socio-economici și excluziunea pot amplifica analfabetismul funcțional și inegalitățile – ceea ce face ca intervențiile integrate (educație + suport social) să fie cruciale pentru succesul programelor de alfabetizare interculturală [4].

Câteva exemple practice și activități recomandate pentru clasă sunt:

- *Cartea comunității* – proiect semestrial în care fiecare grup produce un capitol despre propria cultură (texte, desene, interviuri) în limba maternă și în limba școlii; activitatea dezvoltă alfabetizarea și respectul pentru diversitate. (inspirat din ghiduri practice de educație interculturală) [6];
- *Ateliere de povestire bilingvă* – buncii sau părinții sunt invitați să povestească în limba maternă; elevii transcriu și traduc povestirile, conectând oralitatea cu alfabetizarea scrisă. (principiul valorizării limbilor materne);
- *Jurnal critic al mass-media* – elevii analizează știri locale din perspectiva reprezentării grupurilor minoritare, redactând rubrici în limba maternă/majoritară. (alfabetizare critică).

Bineînțeles că există și obstacole, precum:

- *lipsa materialelor în limba maternă*: soluție pentru depășirea acestui obstacol ar fi colaborarea cu ONG-uri, biblioteci locale, programe de voluntariat pentru redactare/ilustrare; utilizarea tehnologiei pentru publicare digitală [11, pp. 16-35];
- *predare monoculturală și stereotipuri în manual*: o soluție este revizuirea curriculară participativă (includerea reprezentanților minorităților în process de curriculum), formare pentru profesori în „culturally responsive teaching” [8, pp. 106-107];
- *resurse limitate în școli rurale*: soluția pentru depășirea acestui obstacol fiind încheierea de proiecte multi-parteneriale (Minister, ONG, Biserică/alte instituții comunitare), learning hubs mobile, implicarea bibliotecilor rurale.

În concluzie, alfabetizarea, când e concepută intercultural, devine un instrument puternic de incluziune socială și dialog între grupuri. Pentru a transforma alfabetizarea în „punte între culturi” este necesar un efort colectiv: politici coerente la nivel național, curriculum valorificator de limbile și culturile minoritare, formare susținută a profesorilor și implicarea comunității. În vederea realizării acestora se recomandă: introducerea și finanțarea programelor biliterate la nivel primar și gimnazial; formare continuă obligatorie pentru cadre didactice în pedagogii interculturale și metodologii de alfabetizare contextualizate; parteneriate școală-comunitate pentru creare de materiale și proiecte de storytelling bilingv; mecanisme de monitorizare care includ indicatori calitativi și cantitativi și feedback de la comunități. Dacă politici și practici sunt aliniate, alfabetizarea capătă forța nu doar de a transmite o competență tehnică, ci de a construi cetățeni capabili să comunice, să se înțeleagă și să coopereze într-o societate diversă.

Concluzia articolului subliniază importanța alfabetizării interculturale ca un instrument esențial pentru incluziunea socială și dezvoltarea unui dialog eficient între grupurile culturale diverse. Într-o lume din ce în ce mai globalizată și multiculturală, educația trebuie să se adapteze, promovând respectul și înțelegerea diversității culturale. Alfabetizarea nu se limitează doar la abilități lingvistice, ci include competențe interculturale care permit indivizilor să interacționeze cu respect și empatie în contexte diferite. Totodată, procesul educațional trebuie să fie susținut de politici coerente, formarea continuă a cadrelor didactice și implicarea activă a comunității pentru a valorifica diversitatea și a combate discriminarea. Implementarea acestor măsuri va contribui la crearea unei societăți echitabile și incluzive, în care diversitatea culturală este nu doar acceptată, ci apreciată, iar alfabetizarea devine o punte între culturi, favorizând cooperarea și coeziunea socială.

Referințe bibliografice:

1. Academia Română Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan”. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1998.
2. BANKS, J.A. *An introduction to multicultural education*, 4th ed. Pearson Education, 2008, ISBN 978-0-205-52345-1.
3. CHEATHAM, Kasper A. *Manual de educație interculturală*. Manual realizat de North Consultingehf cu ajutorul Asociației Miltonia în cadrul proiectului „Reabilitarea, refuncționalizarea și revitalizarea Conacului Mocioni din Foeni, județul Timiș”, co-finanțat din Granturile SEE 2014 – 2021 prin Programul RO-CULTURA, 2024.
4. European Commission. *Education and Training Monitor 2024 – Country report: Romania*.
5. FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*.
6. *Ghid de Educație Interculturală*, 2025.
7. GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*, 2nd ed. Teachers College Press, 2010. ISBN 978-0-8077-5231-3.
8. GAY, G. Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*. 2002, vol. 53, no. 2, pp. 106-116.
9. IVASIUC, A.; M. KORECK; R. KÖVÁRI ș.a. *Educația interculturală: de la teorie la practică. Implementarea educației interculturale în școli multietnice din România*, Agenția „Împreună”, 2010.
10. *Mic dicționar enciclopedic*. București: Ed. enciclopedică română, 1972. 319 p.
11. UNESCO. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO, 2006.
12. SCHREINER, C. Global education and transdisciplinary learning. *Educational Studies*. 2013, nr. 39 (1), pp. 75-85. ISSN 0141-8211
13. <https://after-school-camigo-cluj.ro/2017/12/14/definitii-ale-educatiei/> [accesat 2025-09-16].

14. <https://edict.ro/educatia-multiculturala-si-interculturala-desfasurata-in-cadrul-scolii/> [accesat 2025-09-15].
15. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/repfra.html> [accesat 2025-09-15].
16. https://ro.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%9Bie#cite_note-1 [accesat 2025-09-14].

CZU 37.035:159.942.32

EDUCAȚIA PENTRU TOLERANȚĂ – FUNDAMENT AXIOLOGIC DE PREVENIRE A AGRESIVITĂȚII LA ELEVI

**Lilia ȚURCAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-9900>

Abstract: *In the current context of increasing school aggression, education for tolerance becomes an essential axiological dimension of student personality development. Tolerance, understood as a moral and behavioral value, forms the basis of balanced interpersonal relationships and a positive educational climate. This study aims to analyze the role of education for tolerance as a mechanism for preventing aggression in the school environment, from a psychopedagogical and axiological perspective. The low level of axiological education and the lack of positive behavioral models contribute to the accentuation of aggressive tendencies, while the integration of tolerance values into the curriculum and educational practices leads to a reduction in interpersonal conflicts and a strengthening of the socio-emotional climate of the classroom. Education for tolerance is not only a formative objective, but also a basic axiological principle of modern school culture, capable of preventing aggression, supporting group cohesion, and forming responsible and empathetic citizens.*

Keywords: *tolerance, educational values, school aggression, educational climate, socio-emotional skills, axiological education.*

Educația pentru toleranță reprezintă un pilon axiologic esențial în formarea personalității elevilor și în consolidarea unui climat școlar non-agresiv. Conform UNESCO, toleranța este definită ca respectarea diversității și gestionarea diferențelor prin dialog și cooperare, ceea ce îi conferă o funcție formativă majoră în spațiul educațional [11]. Toleranța, abordată ca valoare și competență socio-emoțională, are un impact direct asupra reducerii conflictelor și asupra dezvoltării comportamentelor prosoziale (Banks, 2016).

Având în vedere diversitatea crescândă a societăților noastre, toleranța ar trebui să fie o componentă esențială a oricărui efort de susținere a educației de bază. Conținutul și strategiile educației pentru toleranță este determinat pedagogic de obiective, reflectând dimensiunea axiologică a unor finalități cu grad mai mare de generalitate, incluse în zona politicii, a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului. Educația pentru toleranță vizează contracararea influențelor ce ar putea induce frica și excluderea altora.

Din perspectivă psihopedagogică, dezvoltarea toleranței este strâns legată de evoluția mecanismelor morale ale copilului. Kohlberg (1984) arată că trecerea de la nivelurile pre-convenționale la cele post-convenționale presupune interiorizarea valorilor sociale și înțelegerea consecințelor comportamentului agresiv asupra celorlalți. Complementar, Hoffman (2000) subliniază că empatia – componentă fundamentală a toleranței – constituie baza orientării prosoziale, reducând semnificativ predispoziția spre comportamente ostile [apud 8, p. 85].

Agresivitatea la elevi este influențată atât de factori individuali, cât și de dinamica relațională din mediul școlar. Conform lui A. Bandura (2014), comportamentele agresive se dezvoltă și se mențin prin mecanisme de învățare socială, fiind modelate de climatul de grup și de stilul interacțiunilor. De aceea, promovarea toleranței devine o condiție strategică pentru diminuarea modelării agresive și pentru consolidarea unui climat relațional sigur [2].

La nivel organizațional, educația pentru toleranță se integrează în cultura școlii, fiind corelată cu leadershipul democratic, cu normele cooperante și cu pedagogia incluziunii. Fullan (2007) arată că instituțiile capabile să gestioneze schimbarea și diversitatea creează medii de învățare favorabile dezvoltării unei conduite morale echilibrate. În mod similar, Banks (2008) și Nieto & Bode (2018) evidențiază rolul toleranței în prevenirea stereotipurilor și reducerea violenței, care preced adesea agresivitatea manifestă.

Potrivit lui S. Cristea, profesorul are funcția de mediator axiologic, capabil să stimuleze reflecția morală și să orienteze elevii către comportamente nonviolente prin comunicare, feedback constructiv și activități colaborative. Intervențiile pedagogice bazate pe cooperare – în logica teoriei lui Johnson & Johnson (2009) privind învățarea prin cooperare – reduc tensiunile, cresc nivelul empatiei și diminuează comportamentele agresive în grupurile de elevi [6].

Rolul cadrului didactic este decisiv în formarea toleranței. Profesorii pot consolida în mod direct rezistența elevilor la narațiunile discriminatorii și pot modela valorile respectului. Cu toate acestea, capacitatea lor de a influența pozitiv mediile școlare și de a răspunde eficient la violență depinde în mare măsură de pregătirea lor inițială, de dezvoltarea profesională continuă și de sprijinul instituțional (UNESCO, 2022).

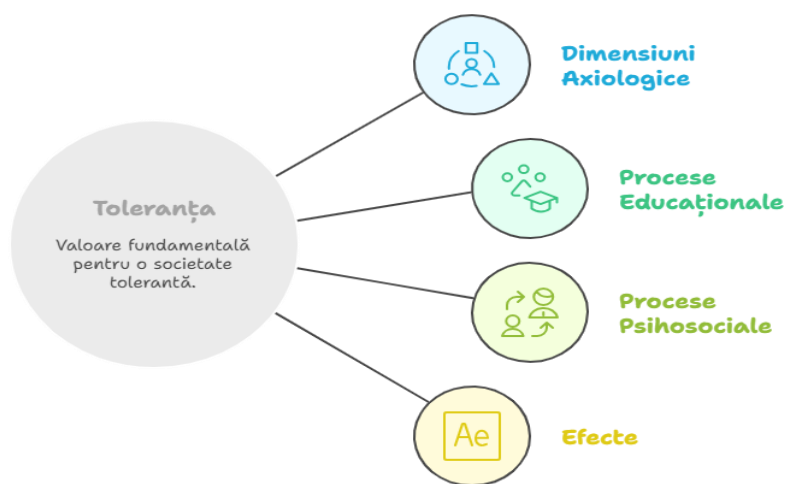


Figura 1. Dimensiuni și procese ale educației pentru toleranță

În ansamblu, educația pentru toleranță nu se limitează la transmiterea unor norme morale, ci produce efecte formative complexe: dezvoltarea empatiei, a conștiinței morale, a capacității de autoreglare emoțională și a abilității de gestionare a conflictelor. Aceste dimensiuni valorice constituie fundamentul axiologic necesar prevenirii agresivității, întrucât sprijină transformarea relațiilor școlare în interacțiuni bazate pe respect, încredere și colaborare. Integrarea dimensiunilor axiologice, a modelelor teoretice și a

abordărilor educaționale generează un cadru sistemic prin care toleranța devine un instrument de prevenire a agresivității. Toleranța funcționează ca un mecanism de protecție, prin: reducerea stereotipurilor și prejudecăților; dezvoltarea empatiei și a reglării emoționale; stimularea comportamentelor prosociale; crearea unui climat școlar predictibil și echitabil; diminuarea tensiunilor interpersonale și a conflictelor; promovarea responsabilității și a respectului reciproc [5].

Astfel, educația pentru toleranță nu este doar o componentă curriculară, ci element esențial al culturii școlare, cu efect direct în diminuarea agresivității și crearea unui mediu educațional sigur, incluziv și valoric orientat.

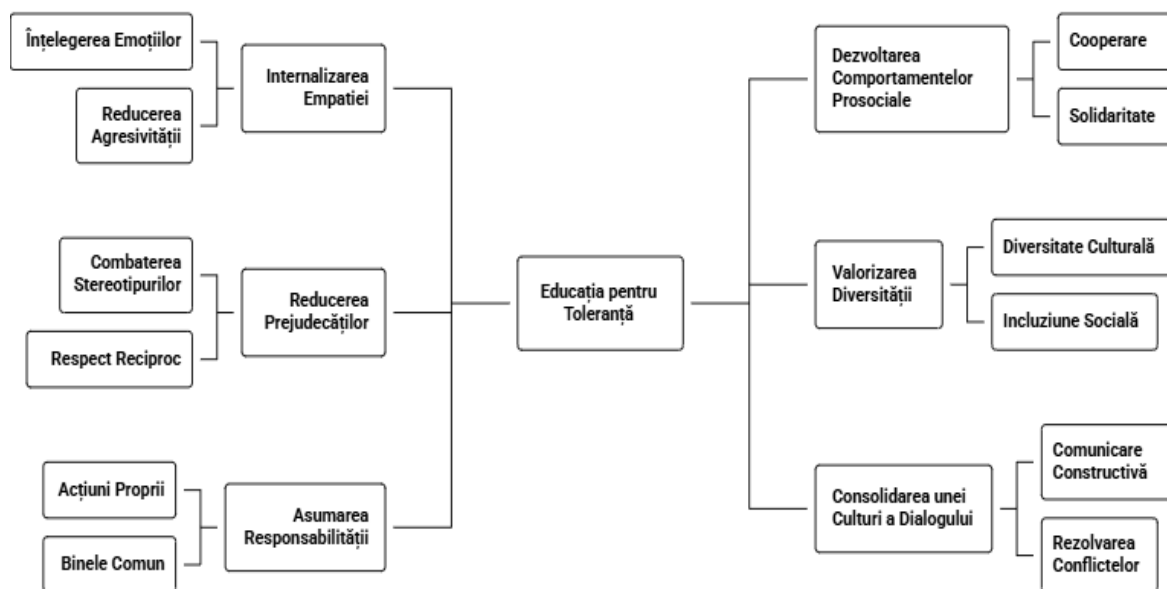


Figura 2. Dimensiunile axiologice ale educației pentru toleranță

G. Afdal (2006) și K. Thames (2022) descriu dimensiunile axiologice ale educației pentru toleranță ca un cadru conceptual prin care se explorează valorile fundamentale implicate în procesul de formare a comportamentelor tolerante și a atitudinilor prosociale la elevi. În literatura de specialitate, educația pentru toleranță este văzută nu doar ca transmitere de norme comportamentale, ci mai ales ca internalizare a unor valori morale, sociale și culturale care facilitează conviețuirea pașnică și prevenirea agresivității [1, 8].

Agresivitatea, definită ca un comportament verbal sau fizic cu scopul de a face rău altora, reprezintă unul dintre cele mai complexe și studiate aspecte ale comportamentului uman (Singh, 2019). Cercetătorii fac de obicei distincția între agresivitatea ostilă, determinată de furie, și agresivitatea instrumentală, în care răul este un mijloc pentru atingerea unui alt scop (Singh, 2019). Explicațiile teoretice au evoluat prin paradigme științifice distincte, de la teoriile biologice și instinctuale timpurii care puneau accentul pe impulsurile înnăscute, la cadre psihologice care se concentrează pe trăsăturile individuale și procesele cognitive și, mai târziu, la perspective sociale și de mediu care examinează învățarea și factorii declanșatori situaționali. Modelele integrative contemporane combină acum aceste dimensiuni pentru a oferi o analiză mai holistică [7].

Pornind de la discuția teoretică, următoarea sinteză consolidează principalele perspective asupra agresivității elevilor într-un cadru comparativ. Tabelul 1 sintetizează

principalele abordări teoretice, grupate în categorii biologice, psihologice, sociale și integrative. Acesta prezintă teoriile centrale, principiile lor fundamentale și implicațiile lor pentru contextele educaționale. Dincolo de oferirea unei imagini descriptive, tabelul evidențiază complementarități și tensiuni: în timp ce abordările biologice și psihologice subliniază predispozițiile și mecanismele cognitiv-emoționale, cadrele sociale pun în prim-plan influențele contextuale și structurale. Modelele integrative își propun să reconcilieze aceste perspective, situând agresivitatea în cadrul interacțiunilor dinamice dintre persoană și mediu. Această sinteză oferă o hartă conceptuală care clarifică diversitatea teoretică, ghidând în același timp strategiile multidimensionale de prevenire și intervenție în școli [3].

Tabelul 1. Perspective teoretice asupra agresivității elevilor: o sinteză

Categorie teoretică	Teorie/Model principal (Teoreticieni cheie)	Principiu fundamental	Implicații pentru înțelegerea agresivității elevilor
Teorii biologice și ale instinctelor	Instinctul și teoria psihanalitică (Freud, Lorenz)	Agresivitatea este o motivație înnăscută, instinctivă, care provine din forțe interne sau din adaptarea evolutivă.	Sugerează o valoare inițială a potențialului agresiv la elevi, subliniind nevoia unor canale pentru gestionarea impulsurilor înnăscute (de exemplu, sport, modalități de exprimare creativă).
	Teorii biologice/neuro-științifice	Agresivitatea este influențată de genetică, neurochimie (de exemplu, serotonină), hormoni și căi neuronale distincte pentru agresivitatea reactivă față de cea proactivă.	Subliniază faptul că unii elevi pot avea vulnerabilități neurobiologice. Susține necesitatea identificării timpurii și a intervențiilor diferențiate (de exemplu, reglarea emoțională vs. antrenamentul abilităților sociale).
Teorii psihologice	Perspectiva trăsăturilor (Wilkowski, Robinson și colab.)	Trăsăturile de personalitate stabile (de exemplu, nevrotism ridicat, agreabilitate scăzută) predispun indivizii să perceapă amenințări și să reacționeze agresiv.	Ajută la identificarea elevilor aflați în situații de risc pe baza prejudecăților de personalitate și cognitive. Oferă informații pentru programe de consiliere specifică și gestionare a furiei.
	Ipoteza Frustrare-Agresivitate (Dollard și colab., Berkowitz, Kruglanski și colab.)	Frustrarea cauzată de obiective blocate sau, mai recent, amenințări la adresa semnificației sociale (de exemplu, umilința), creează o disponibilitate pentru agresivitate.	Explică agresivitatea declanșată de eșecul academic, tratamentul nedrept sau excluderea socială. Pune accent pe crearea unor medii de clasă echitabile, suportive și incluzive.
	Teorii cognitive (Berkowitz, Huesmann, Zillmann)	Agresivitatea este influențată de asocieri cognitive automate, „scripturi” mentale învățate pentru comportament și transferul stimulării reziduale de la un eveniment la altul.	Explică modul în care expunerea la violență (acasă, în mass-media) predă agresivitate. Subliniază rolul stimulării emoționale în agresivitate și certuri. Subliniază importanța predării scenariilor de rezolvare a conflictelor și a abilităților de adaptare.

Teorii sociale și de mediu	Învățare socială și teoria cognitivă socială (Bandura)	Agresivitatea se învață prin observare, imitație și întărire și este reglată de procese cognitive, cum ar fi dezangajarea morală.	Esențial pentru înțelegerea modului în care modelele de colegi, reacțiile profesorilor și cultura școlară pot încuraja sau inhiba agresivitatea. Subliniază importanța modelelor pozitive și a consecințelor consecvente.
	Teoria generală a deformației (Agnew)	Tensiunea cauzată de eșecul atingerii obiectivelor, pierderea stimulilor pozitivi sau expunerea la tratamente negative (de exemplu, bullying-ul) poate duce la agresivitate ca mecanism de coping.	Leagă direct factorii de stres școlari (academici, sociali, victimizare) de agresivitate și delincvență. Susține intervențiile care reduc sursele de tensiune și oferă sprijin.
	Teoria dezindividuirii (Zimbardo)	Conștiința de sine și responsabilitatea reduse în mulțimi sau în contexte anonime pot duce la o destrămare a inhibițiilor împotriva agresivității.	Explică comportamentele de grup precum bullying-ul, hărțuirea socială și vandalismul. Susține politicile care promovează responsabilitatea individuală și o identitate pozitivă a grupului școlar.
	Perspectiva interacționistă socială (Tedeschi și Felson)	Agresivitatea este un instrument strategic folosit în interacțiunile sociale pentru a obține conformitate, a salva aparențele sau a obține răzbunare.	Consideră conflictele școlare ca fiind escaladări dinamice. Subliniază necesitatea predării abilităților de deescaladare, mediere a conflictelor și răspunsuri adecvate la provocări.
Modele integrative și moderne	Modelul general de agresivitate (Anderson și Bushman)	Integrează factorii biologici, psihologici și sociali într-un cadru unic în care inputurile persoanei și situației influențează cogniția, afectul și excitația, ducând la evaluare și comportament.	Oferă un plan cuprinzător pentru înțelegerea oricărui incident agresiv în școli. Susține intervenții pe mai multe planuri care vizează mai multe niveluri (de exemplu, elev, clasă, climat școlar).
	Psihologie evoluționistă (Buss și Shackelford)	Agresivitatea este o strategie adaptivă, sensibilă la context, care a evoluat pentru a rezolva probleme legate de statut, resurse și amenințări.	Încadrează agresivitatea școlară ca manifestări moderne ale unor provocări adaptive antice (de exemplu, ierarhiile de dominare). Informa eforturile de a crea structuri care să minimizeze competiția distructivă pentru statut.

Perspectivile teoretice asupra agresivității elevilor arată că niciun cadru unic nu explică pe deplin complexitatea acesteia. Teoriile biologice și instinctuale pun accentul pe predispozițiile înnăscute și mecanismele neurobiologice, dar nu pot explica variabilitatea contextuală. Teoriile psihologice se concentrează pe trăsături, procese cognitiv-emoționale și motivații, dar pot trece cu vederea influențele structurale și sociale. Cadrele sociale și de mediu evidențiază învățarea, influența colegilor, dinamica grupului și tensiunea, dar pot subestima diferențele individuale. Modelele integrative, cum ar fi

Modelul General de Agresiune și psihologia evoluționistă, leagă aceste puncte de vedere prin situarea agresivității la intersecția factorilor personali, situaționali și de dezvoltare [2].

Astfel, educația pentru toleranță reprezintă un proces complex, fundamentat axiologic, care integrează un set coerent de valori, norme și practici pedagogice orientate spre formarea unor comportamente prosociale și spre reducerea predispozițiilor agresive în rândul elevilor.

În literatura de specialitate, toleranța este definită simultan ca *valoare morală, competență socială, mecanism de reglare emoțională și componentă esențială a culturii democratice*. Din perspectiva teoriei educaționale, acest concept își găsește expresia în mai multe dimensiuni axiologice care, interconectate, conturează un cadru coerent de prevenire a agresivității.

Fundamentul axiologic acționează ca sistem regulator al climatului educațional. Valorile internalizate se reflectă în comportamente, în modul de gestionare a conflictelor și în calitatea relațiilor dintre elevi. Un climat școlar bazat pe respect, empatie, cooperare și echitate produce: scăderea comportamentelor agresive; reducerea tensiunilor și a conflictelor interpersonale; creșterea comportamentelor prosociale; consolidarea sentimentului de siguranță; dezvoltarea responsabilității individuale și colective.

Deci, prevenirea agresivității devine o consecință naturală a internalizării valorilor și a funcționării coerente a fundamentului axiologic. Prin interiorizarea valorilor toleranței, elevii dezvoltă mecanisme de autocontrol, soluționare pașnică a conflictelor și orientare prosocială, reducând probabilitatea apariției comportamentelor agresive. S. Cristea confirmă rolul valorilor morale internalizate în diminuarea conduitei distructive [6].

Educația pentru toleranță, din perspectivă axiologică, reprezintă un instrument esențial pentru construirea unei societăți mai incluzive, respectuoase și pașnice.

Prin integrarea dimensiunilor morală, umanistă, prosocială, civic-democratică, interculturală, normativă și reflexivă, se pot cultiva valorile fundamentale care contribuie la prevenirea agresivității și la promovarea unei culturi a dialogului și a înțelegerii reciproce.

Concluzii:

- Agresivitatea elevilor se manifestă ca urmare a interacțiunii complexe dintre vulnerabilitățile moștenite, procesele cognitiv-afective și mediile sociale;
- Prevenirea și intervenția eficientă presupun abordări integrate, care să sprijine autoreglementarea emoțională, să remodeleze scenariile cognitive disfuncționale, să reducă factorii de stres din mediu și să promoveze relații pozitive între colegi și adulți;
- Educația pentru toleranță devine un element esențial, contribuind la internalizarea valorilor morale, sociale și culturale, la dezvoltarea empatiei și la consolidarea comportamentelor prosociale;
- Agresivitatea nu trebuie percepută ca o trăsătură fixă, ci ca un proces dinamic, influențat atât de factorii de risc, cât și de oportunitățile de dezvoltare constructivă, în care formarea valorilor și promovarea toleranței constituie instrumente fundamentale pentru prevenirea comportamentelor violente și pentru cultivarea unui climat școlar incluziv și armonios.

Referințe bibliografice:

1. AFDAL, G. *Toleranța și programa școlară*. Waxmann Verlag GmbH, 2006. ISBN 978-3-8309-1831-2.
2. BANDURA, A. Teoria socio-cognitivă. In: *Introducere în teoriile personalității*. Psychology Press, 2014, pp. 341-360.
3. BERKOWITZ, L. O teorie cognitiv-neoasociativă a agresivității. *Theories of Social Psychology*. 2012, nr. 2, pp. 99-117.
4. BUJOREAN, E. *Educație pentru Toleranță*. Repere metodice pentru orele de consiliere. Iași: Tipografia PIM, 2018. ISBN 978-973-66-1234-5.
5. CHESTER, D.S. Agresivitatea ca autocontrol reușit. *Social and Personality Psychology Compass*. 2024, nr. 18 (2), ISSN 1751-9004.
6. CRISTEA, S. *Educația pentru toleranță*. Chișinău: Institut de Științe Pedagogice, 2012. ISBN 978-9975-52-345-1.
7. HUGHES, C. Abordarea violenței în educație: de la politici la practică. *Prospects*. 2020, nr. 48 (1), pp. 23-38. ISSN 0033-1538.
8. THAMES, K. Cum poate predarea toleranței să promoveze pacea. Institutul pentru Pace al Statelor Unite, 2022. Disponibil: <https://www.usip.org/publications/2022/09/how-teaching-tolerance-can-promote-peace> [accesat 2025-09-23].
9. ȚURCAN-BALȚAT, Lilia. *Formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2015. ISBN 978-9975-63-721-2.
10. UNESCO. *Învățarea pentru empatie: Un program de schimb și sprijin pentru profesori*. 2019. Disponibil: <https://www.unesco.org/en/articles/learning-empathy> [accesat 2025-09-21].
11. UNESCO. *Reimaginându-ne viitorul împreună: Un nou contract social pentru educație*. 2021. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> [accesat 2025-09-25].

CZU 371.278:316.72

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И ВАЖНОСТЬ УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В МЕЖДУНАРОДНЫХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ

**Марина МАНЗЮК, воспитатель, первая дидактическая категория,
Детский сад № 89, Кишинёв, Республика Молдова**

Abstract: Drawing on an analysis of pedagogical practice and specific examples of the participation of children from Kindergarten No.89 in various competitions, the paper illustrates how such initiatives contribute to the strengthening of national identity, the development of preschoolers' creative potential, and the cultivation of a sense of belonging to global culture. The research addresses both theoretical and practical dimensions of intercultural education for preschool children within the context of a globalizing society. Special attention is devoted to the role of international and national competitions as effective instruments for fostering respect for cultural diversity, tolerance, and the advancement of personal and communicative competencies in early childhood. The study underscores the significance of integrating an intercultural component into preschool curricula and of engaging children in cultural and educational activities from the earliest stages of development.

Keywords: intercultural education, humane education, empathy, integration, morality.

Проблема межкультурного воспитания детей раннего возраста приобретает особую актуальность в условиях многонационального общества и процессов усиления взаимосвязи и интеграции стран во всех сферах деятельности. Несмотря на то что сам термин «межкультурное воспитание» появился сравнительно недавно, его идейные основы были заложены в трудах выдающихся педагогов-

классиков. Так, Я.А. Коменский подчеркивал значение гуманного и всеобщего образования, ориентированного на уважение к каждому человеку, независимо от его происхождения. Он считал важным формировать у детей любовь к миру, добру и истине – универсальным ценностям, объединяющим разные культуры. Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци говорили о важности развития чувств, эмпатии и нравственности. Идеи о воспитании в духе уважения к личности и воспитании чувств закладывают основы для формирования открытости к другим культурам.

Ф. Фребель, основатель детского сада, акцентировал внимание на коллективной деятельности и игре как средствах воспитания навыков общения и взаимодействия детей в том числе с представителями других культур. К. Д. Ушинский и Л.Н. Толстой обращались к вопросам формирования у детей любви к родной культуре при одновременном уважении к другим народам. Они видели в культуре средство сближения народов и считали, что воспитание должно основываться на уважении к родной культуре и одновременно на интересе к культурам других стран. Джон Дьюи один из основоположников прагматической педагогики, считал важным, чтобы дети осмысленно включались в культуру своего народа, но при этом учились уважать культурное многообразие. «Образование должно учить жить среди людей, понимать их культуру и ценности».

Общие идеи зарубежных классиков: раннее детство – фундамент формирования культурной идентичности; воспитание должно опираться на традиции и духовные ценности народа; образование должно способствовать пониманию и уважению других культур; ребенок – активный участник культуры, а не просто объект обучения. Идеи этих педагогов остаются актуальными и сегодня, создавая прочную основу для реализации современных подходов к межкультурному воспитанию дошкольников. Актуальность межкультурного воспитания в дошкольный период обусловлена необходимостью гармоничного развития личности ребёнка в условиях многонационального мира. Одной из эффективных форм интеграции межкультурного компонента в образовательную практику детских садов является участие детей в международных и национальных конкурсах, которые открывают перед ними новые возможности для развития и формирования компетенций, полезных для детей в будущем.

Межкультурное воспитание – это процесс формирования у детей знаний, навыков и ценностей, направленных на уважение и принятие культурного разнообразия. Дети знакомятся с традициями, обычаями, языками и искусством других народов. Происходит развитие эмпатии и дети постепенно учатся воспринимать мир глазами других людей, понимать и уважать их чувства и взгляды. Формируется толерантное и уважительное отношения к людям других национальностей, вероисповеданий и культур.

Международные конкурсы позволяют детям познакомиться с культурой других стран, а также взаимодействовать с детьми из разных уголков мира. Это способствует расширению их кругозора. В конкурсах дети могут проявить свои творческие способности, создавая работы, которые отражают их восприятие различных культур. Участие в конкурсах помогает детям преодолевать страх перед публичными выступлениями, учит их принимать участие в командной работе, а также принимать победы и поражения.

Международные конкурсы дают возможность детям наладить контакты с их сверстниками из разных стран, что способствует развитию дружбы и взаимопонимания между культурами. Соответственно участие в конкурсах является мощным инструментом для реализации межкультурного воспитания, поскольку происходит обогащение опыта, развитие креативности детей, укрепление уверенности в себе и установление международных связей.

Преимущества участия в конкурсах заключается в том, что они стимулируют детей к общению и сотрудничеству, что способствует социальному взаимодействию и развитию социальных навыков. Происходит обогащение эмоционального опыта, т. к. участие в конкурсах вызывает у детей сильные эмоции, что способствует формированию их эмоционального интеллекта. Конкурсы предлагают различные виды заданий, которые способствуют развитию у детей творческих и аналитических навыков, а также способности решать нестандартные задачи и соответственно развитие творческих способностей детей.



Рисунок 1. Детский сад № 89, группа № 8 «Любознайки» победители в Международном конкурсе «Smykolandia Warszawa»

Представляю опыт успешного практического применения мультикультурного воспитания дошкольников в детском саду № 89 «Rândunica». Проекты мультикультурного направления группы № 8 с польским языком обучения «Madre dzieci» / «Curioŝii» / «Любознайки» на международном, национальном, муниципальном уровнях. Ежегодно принимаем участие в международном конкурсе «Międzynarodowy multimedialny przeglądmałychformparateatralnych Smykolandia Warszawa-Mokotów».



Рисунок 2. Детский сад № 89, группа № 8 «Любознайки» - PODRÓŻ PO BAJKACH PUSZKINA

В 2025 году был представлен творческий проект театрализованной постановки: «Путешествие по сказкам А.С. Пушкина (Podróż po bajkach Puszkina!)», на котором дети заняли II место и стали победителями в 9 главных номинациях.

В 2023 году заняли I место и получили *Гран-При* за театрализованное представление «Bajka o kurczaku, który nie był kurczakiem».

Наши дети вместе с родителями путешествовали в Варшаву, присутствовали на галаконцертах, участвовали в награждении и получении дипломов победителей.

Более десяти лет плодотворно сотрудничаем с детским садом в Варшаве, Республики Польша «Przedszkole № 317 *Smykolandia* в Warszawa».

Участвуем в международном партнерском проекте о культуре и традициях наших стран Республики Молдова и Республики Польша.

Наши «Любознайки», русскоязычные дети, изучая румынский язык стали победителями, участвуя в интернациональном конкурсе: Proiect educațional internațional – Concursul «Surprize de Crăciun, 2024», где получили диплом «Premiul Mare».



Рисунок 3. Детский сад № 89, группа № 8 «Любознайки», конкурс *Surprize de Crăciun, 2024*

Участвуя в национальном конкурсе выразительного чтения стихотворений на польском языке *Konkurs Recytatorski im. Adama Mickiewicza «Kresy»*, дети нашей группы 5-7 лет занимают I и II места.

Осенью, на праздновании Дня Независимости Республики Польша, дети выступают на сцене Молдавского Государственного Университета (11 Listopada Narodowego Święta Niepodległości R. Polska w Domu Kultury Państwowego Uniwersytetu w Moldawii).

Ежегодно, в январе отмечаем праздник *Dzień babci i dziadka* проводим концерт, в честь бабушек и дедушек с совместным чаепитием и вручением подарков, сделанных своими руками в творческой мастерской.

Телеканал «Наш общий дом» Moldova 1 посещал мероприятия, проводимые в детском саду праздники польских групп и делали репортажи о достижениях

детей. Дети выступали в студии на телевидении, исполняли *Рождественские Колядки* на польском и румынском языках.

Ежегодно наши дети участвуют в фестивале на национальном уровне *XXII Festiwal «Polska wiosna w Mołdawii!» pod patronatem Ambasady R. Polska w Kiszyniowie*. Дети выступают на сцене зала «Ginta Latină».



Рисунок 4. Детский сад № 89, группа № 8 «Любознайки», фестиваль *Polska wiosna w Mołdawii*

Активно и доверительно сотрудничаем с Ambasady R. Polska w Mołdawii, с Консулом и представителями Посольства R. Polska w Kiszyniowie, с общественной организацией «Polska Wiosna w Mołdawii», с «PTM w Mołdawii», а также с «Polskie Towarzystwo Medyczne w Mołdawii».

Участие в Международных и национальных конкурсах, выступление на фестивалях, успехи детей и достижения воспитателей отражаются в журнале «Jutrzenka» на протяжении уже более 10 лет.

Важно, чтобы межкультурное воспитание было грамотно интегрировано в повседневную деятельность дошкольников. Хочу отметить, что в современных условиях активно развиваются Онлайн-встречи, конкурсы, виртуальные экскурсии и виртуальные обмены информацией разных форматов, поэтому международные проекты, позволяют детям продуктивно участвовать в разнообразных мероприятиях, не покидая родного города или страны. Целенаправленное участие дошкольников в международных и национальных конкурсах с учетом принципов межкультурного воспитания, способствует формированию у них уважения к культурному многообразию, развитию толерантности и межкультурной компетентности.

Исследование опирается на гуманистические и культурологические подходы в педагогике, а также на идеи личностно-ориентированного подхода (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский), диалога культур (М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская), деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В качестве методов исследования использовались: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, обобщение педагогического опыта, результата успешной работы воспитателей, достижение наших детей и сотрудничество с родителями воспитанников нашего детского сада.

Выводы. Участие дошкольников в конкурсной деятельности способствует развитию у них интереса к другим культурам и укреплению собственной культурной

идентичности. Международные и национальные конкурсы служат эффективной формой межкультурного воспитания при условии целенаправленной педагогической поддержки. Реализация межкультурного компонента через конкурсную деятельность требует интеграции воспитательных задач в образовательный процесс детских садов и активного взаимодействия педагогов с семьями воспитанников.

Мультикультурное воспитание дошкольников является важным этапом в их личностном и социальном развитии. Участие в международных и национальных конкурсах не только способствует формированию уважения к другим культурам, но и развивает у детей креативность, уверенность в себе и социальные навыки. Поэтому создание условий для участия детей в таких конкурсах должно стать важной частью образовательной практики в детских садах. В конечном итоге, это помогает формировать у детей целеустремленность, толерантность и готовность к взаимодействию с миром, который становится всё более глобализованным и взаимосвязанным.

Приложение 1



Рисунок 5. Группа № 8 «Любознайки»

Приложение 2



Рисунок 6. Награды детей группы № 8 «Madre dziesi» за участие в Международных конкурсах

Библиографические ссылки:

1. ВОРОНЦОВА, А.В. Межкультурное воспитание как педагогическая проблема. *Вестник Педагогических наук*. 2021, № 3, сс. 45-49.
2. ГРОМОВА, С.И. Формирование толерантности у детей дошкольного возраста в поликультурной образовательной среде. *Современные проблемы науки и образования*. 2019, № 6.
3. ЗОЛОТАРЁВА, Е. *Чтоб добрым ум и умным сердце было*. Кишинэу: Tipografie Reclama, 2004.
4. КОМЕНСКИЙ, Я.А. *Великая дидактика*. Москва: Педагогика, 1982. 352 с.
5. КУДРЯВЦЕВА, И.А. Национальные и международные конкурсы как средство приобщения дошкольников к культурному многообразию. *Педагогическое образование*. 2020, № 4, сс. 88-93.
6. *Куррикулум Добрососедства*, 2015.
7. *Куррикулум Раннего Образования в Республике Молдова*, 2019.
8. МУХИНА, В.С. *Возрастная психология*. Москва: Академия, 2017. 368 с.
9. *Научные Основы Раннего Образования в Республике Молдова*, 2019.
10. ПЕТРОВА, Н.А. *Межкультурное воспитание детей в дошкольных образовательных организациях: теория и практика*. СПб.: Лань, 2020. 214 с.
11. СМИРНОВ, С.Д. и В.Ю. ТРОИЦКИЙ. *Педагогика и психология межкультурного общения*. Москва: Юрайт, 2019. 298 с.
12. *Стандарты Обучения и Развития Детей от рождения до семи лет в Республике Молдова*, 2019.
13. СУХОМЛИНСКИЙ, В.А. *Сердце отдаю детям*. Москва: Педагогика, 1979. 384 с.
14. УШИНСКИЙ, К.Д. *Человек как предмет воспитания: Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1988. 512 с.
15. ФРЕБЕЛЬ, Ф. *Человек и природа: Избранные педагогические сочинения*. Москва: Просвещение, 1991. 240 с.
16. ХАЛИКОВА, И.Р. Международные конкурсы как средство формирования межкультурной компетенции у дошкольников. *Начальная школа плюс До и После*. 2022, № 5, сс. 34-38.
17. ШАДРИКОВ, В.Д. Образование и межкультурное взаимодействие: теоретические основания и педагогическая практика. *Образование и наука*. 2020, том 22, № 6, сс. 52-70.
18. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29412> [просмотрено 2025-09-23].

CZU 371.12:159.955

РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЭМПАТИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

**Татьяна ПАНЬКО, доцент, кандидат педагогических наук,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Республика Молдова**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6564-6978>

Abstract: *The article examines the role of empathy and tolerance in the development of teachers' intercultural competence. Empathy is interpreted as an emotional-cognitive mechanism enabling teachers to understand the perspectives of others, while tolerance provides the behavioral foundation for accepting cultural diversity without prejudice. The study argues that the integration of empathy and tolerance into teacher training and professional practice ensures the creation of inclusive educational environments and contributes to the professional identity of teachers in multicultural societies.*

Keywords: *intercultural competence, empathy, tolerance, teacher education, cultural diversity, inclusive education.*

Изменения, продиктованные глобализацией и коснувшиеся политического, экономического, а также социального характера, актуализировали необходимость активной интеграции личности на различных уровнях, и в то же время привели к резким изменениям ценностных ориентиров. Изменения такого рода содействуют необходимости постоянного межкультурного взаимодействия, тесному сотрудничеству и взаимному влиянию различных культур.

Образовательное пространство также претерпело изменения, характеризуясь культурным разнообразием учащихся, многообразием культурных традиций, языков, ценностей. Вместе с этим более очевидной стала возможность появления проблем, связанных с межкультурным диалогом, а также необходимость профилактики, устранения возможных конфликтов, как результат социального и культурного взаимодействия. В этой связи важным является межкультурное воспитание подрастающего поколения.

Педагогу необходимо работать с учащимися—представителями разных культур. Следовательно, первостепенная задача стоит перед педагогами, которые непосредственно призваны решать задачи межкультурного воспитания, формирования межкультурной компетентности у подрастающего поколения. Тем самым спектр профессиональных компетенций педагогов расширился, дополнился такой профессиональной компетенцией, как межкультурная.

Актуальность темы также определяется задачами подготовки педагогов, способных не только передавать знания, но и формировать у учеников толерантность, уважение к культурному различию и готовность к сотрудничеству в условиях многообразия. Стоит отметить, что межкультурная компетентность педагога в Республике Молдова выступает необходимым условием реализации принципов, закреплённых в Кодексе об образовании и отраженных в Статье 7 [3].

Одновременно возникает необходимость поиска инструментов, способных поддерживать развитие межкультурной компетентности, наиболее значимыми из которых на наш взгляд выступают критическое мышление и эмпатия, так как именно они позволяют педагогу выстраивать диалог с учащимися на основе анализа и принятия «другого».

Анализ современной практики в вопросах профессиональной подготовки педагогов показал, что традиционная подготовка педагогов преимущественно ориентируется на когнитивный и методический аспекты, тогда как личностные качества, к которым мы относим эмпатию и толерантность, обеспечивающие успешное межкультурное взаимодействие, остаются недооценёнными.

Следовательно, считаем важным остановиться на анализе данных понятий и определить их роль и место в структуре межкультурной компетентности.

Обращаясь к центральным концептам, их роли и месте в межкультурной компетенции педагогов, считаем важным уделить внимание их сущности. Так, эмпатия рассматривается современной наукой как ключевой компонент межкультурной компетентности педагога. Анализ литературы, в частности работ В. П. Кузьминой [12] показал, что «эмпатия» рассматривается как в эмоциональном аспекте, так и в когнитивном, а также и во взаимосвязи.

В свои исследования автор описывает эмпатию, как многокомпонентное образование, включающее эмоциональный, когнитивный и поведенческий уровни, что делает её необходимой в образовательной практике.

К. Роджерс подчеркивал, что именно эмпатия лежит в основе эффективного взаимодействия педагога с обучающимися, обеспечивая атмосферу доверия и поддержки [Apud 12].

Исследователь Л. П. Стрелкова определяет эмпатию как психологический механизм отражения и регуляции, позволяющий учителю глубже понимать эмоциональные состояния учащихся и корректировать собственное поведение.

Т. П. Гаврилова в своем исследовании акцентирует внимание на способности педагога к эмоциональному отклику, рассматривая её как условие формирования устойчивых межличностных связей.

Таким образом, эмпатия, интегрируя когнитивные и эмоциональные аспекты педагогической деятельности, становится фундаментом для формирования у учителя способности принимать и понимать «другого».

Эмпатические способности, по мнению Лабунской В. А. проявляются в трёх ключевых умениях: эмоционально отзываться на переживания другого человека, распознавать его эмоциональные состояния и мысленно «входить» в его внутренний мир, а также давать адекватный вербальный или невербальный отклик на наблюдаемые эмоции [13].

Здесь стоит обратить внимание на взаимосвязь эмпатии с толерантностью. V. Goraş-Postică, исследуя межличностную толерантность указывает на то, что межличностная толерантность выступает ключевым принципом и целью образовательных практик, связанных с формированием культуры толерантности. Но важно разграничивать толерантность к личности и толерантность к её поступкам/поведению, поскольку толерантность предполагает уважение и принятие человека как уникальной индивидуальности. При этом она не означает согласия с действиями, противоречащими моральным ценностям, наносящими вред другим или нарушающими их права и свободы [5].

L. Turgan рассматривает педагогическую толерантность как умение адекватно реагировать, преодолевая возникающие неудобства, проявляя ответственность за обратную связь в процессе коммуникации, демонстрируя эмоциональную устойчивость и высокий профессионализм во взаимодействии с участниками социально-образовательной среды [9].

Такая интерпретация позволяет подчеркнуть, что эмпатия не сводится к эмоциональной чувствительности, а является интегративным свойством личности, тесно связанным с её социальным опытом и влияющим на успешность взаимодействия в различных сферах деятельности, в том числе и в педагогической.

Эмпатия, позволяя педагогу глубже понимать внутренний мир другого человека и адекватно откликаться на его переживания, формирует основу для толерантности, поскольку именно способность «встать на место другого» делает возможным принятие культурных, этнических и личностных различий без предвзятости и оценочных стереотипов.

Следующим компонентом, оказывающим непосредственное влияние на формирование и развитие межкультурной компетентности, выступает критическое

мышление. Безусловной является связь критического мышления с развитие интеллекта.

Анализ научной литературы показал, что понятие критическое мышление исследователями трактуется с дополняющей точки зрения, таким образом, И.И. Ильясов под критическим мышлением понимает мышление анализирующее, оценивающее, проблематизирующее [11, с. 51]. Д. Халперн дает более краткое определение критического мышления, как «последовательное, аргументированное, целенаправленное размышление» [14, с. 37].

J. Bennett, в своей работе, посвященной ключевым понятиям межкультурного общения, особое внимание уделяет развитию критического мышления, как главному элементу развития коммуникативной межкультурной компетентности [2].

Критическое мышление в педагогической практике выступает важнейшим инструментом формирования межкультурной компетентности. Педагог, обладающий данным качеством, способен преодолевать стереотипы и предрассудки, снижать уровень этноцентризма и сохранять беспристрастность в ситуациях культурного многообразия. Такое мышление позволяет не только объективно оценивать новые социальные, психологические и культурные явления, но и регулировать собственное коммуникативное поведение, избегая неосознанных барьеров в общении.

Кроме того, практики критического осмысления, реализуемые в образовательном процессе (например, при изучении иноязычных культур или работе с кейсами межкультурных ситуаций), формируют у будущих педагогов умение видеть влияние различных культур на собственное понимание реальности. Это, в свою очередь, расширяет их профессиональную и личностную гибкость, усиливает готовность к сотрудничеству в условиях многообразного образовательного пространства и делает критическое мышление необходимым условием для становления подлинно межкультурной компетентности.

С целью определения роли эмпатии и толерантности в формировании и развитии межкультурной компетентности педагога, считаем важным обратиться к анализу понятия и структуре межкультурной компетентности.

Учитывая разнообразие подходов к пониманию компетентности как ключевого измерения профессионального поведения педагога, а также опираясь на современные трактовки межкультурной компетентности, считаем обоснованным рассматривать её как неотъемлемый компонент профессионального профиля учителя.

Исследователь С. Сисоş отмечает, что межкультурная компетентность означает реляционную способность вступать в отношения с людьми, принадлежащими к другим культурам, проявляя открытость, уважение и понимание разнообразных культурных значений [4].

Таким образом межкультурная компетентность в образовательной сфере становится не просто дополнительным навыком, а фундаментальным условием успешной педагогической деятельности, поскольку именно она обеспечивает способность педагога работать в условиях культурного многообразия и формировать у обучающихся уважение к различиям.

Содействуя отказу от моноцентричного взгляда на окружающую человека реальность, межкультурная компетентность интегрирует когнитивные и психосоциальные ресурсы, что подчеркивает важность критического мышления.

Анализ литературы показал, что среди множества моделей межкультурной компетентности, особое внимание стоит уделить классификации, предложенной исследователями Большаковой О. Б. и Тереховой Т. А.:

- Структурные модели (Compositional Models) – представляют собой набор гипотетических составляющих компетенций, которые рассматриваются независимо друг от друга;
- Ко-ориентационные модели (Co-orientational Models) – отражает такой важный аспект межкультурного взаимодействия как адекватное понимание смысла и значения коммуникативной ситуации;
- Динамические модели (модели уровня развития) (Developmental Models) – акцентируют внимание на временной составляющей межкультурного взаимодействия, придавая особое значение стадиям развития межкультурной компетентности;
- Адаптационные модели (Adaptational models) – описывают как процесс постепенной адаптации личности к новым культурным условиям, где ключевыми становятся гибкость, толерантность к неопределённости и умение выстраивать продуктивные отношения;
- Причинно-следственные (каузальные) модели (Casual Models) – систему, в которой когнитивные, аффективные и поведенческие факторы взаимосвязаны причинно-следственными связями и определяют успешность межкультурного взаимодействия [10].

Среди структурных моделей следует особо выделить модель, предложенную Howard-Hamilton M. F., Richardson B. J., Shuford B. [6, сс. 5-17], которая опирается на выделение трёх ключевых блоков: *отношения, знания и навыки*.

Первый блок «Отношения» отражает установку личности на межкультурное взаимодействие и включает в себя: умение критически осмысливать собственную культурную принадлежность и оценивать другие культурные сообщества; ориентацию на полицентризм; готовность к риску, возникающему в процессе межкультурных контактов; осознание влияния межкультурных взаимодействий на качество жизни и социальное развитие.

Второй блок «Знания» служит основой для формирования адекватных установок и охватывает: понимание и осознание культурной идентичности; представления о границах и различиях между культурными группами; информированность о фактах дискриминации и механизмах её проявления; знание о том, как культурные различия могут воздействовать на процесс коммуникации.

Третий блок «Навыки» формируется на стыке ценностных установок и знаний, обеспечивая практическую реализацию межкультурной компетентности. К его элементам относятся: способность к саморефлексии; умение распознавать культурные различия; навык прогнозирования развития межкультурных взаимодействий; умение уверенно и конструктивно реагировать на проявления

дискриминации; способность эффективно строить коммуникацию в условиях культурного многообразия [6].

Среди ко-ориентационных моделей американский исследователь Spitzberg B. предлагает трехуровневую модель: индивидуальный, эпизодический и уровень отношений. На индивидуальном уровне акцент делается на личностных качествах, которые определяют успешность отдельных действий межкультурной коммуникации. Эпизодический уровень связан с конкретными обстоятельствами ситуации, влияющими на характер контакта между участниками взаимодействия. На уровне отношений отражается более широкая и долговременная перспектива, позволяя понять, какие факторы обеспечивают компетентность в межкультурной коммуникации в течение продолжительного периода сотрудничества [8].

Одной из наиболее значимых концепций, объясняющих процесс становления межкультурной компетентности, является модель межкультурной сензитивности Bennett M. J. Она строится на шести последовательных стадиях развития, которые условно делятся на две группы: этноцентрические и этнорелятивистские.

К этноцентрическим относятся первые три стадии: *отрицание, защита, минимизация*:

- *Отрицание различий*, когда человек либо не осознаёт существование иных культурных практик, либо сознательно дистанцируется от них, создавая социальные или психологические барьеры;
- *Защита*, характеризуется признанием различий, но при этом восприятием их как угрозы собственной идентичности;
- *Минимизация*, при которой культурное многообразие допускается, но его значимость умышленно снижается, что приводит к универсализации опыта. Этнорелятивистские стадии: *признание, адаптация, интеграция*:
- *Признание* характеризуется тем, что культурные различия рассматриваются с уважением и начинают восприниматься как ценность;
- *Адаптация* предполагает, что индивид не только принимает различия, но и приобретает новые коммуникативные умения для эффективного взаимодействия, в том числе развивает эмпатию как способность воспринимать переживания и точку зрения партнёра по общению;
- На стадии *интеграции* культурные различия становятся основой для формирования многомерной идентичности: они оцениваются не с позиции одной культуры, а исходя из принципа множественности и контекста [1].

Одним из примеров адаптационной модели является модель межкультурной адаптации, в которой акцент делается на динамическом приспособлении личности к новой культурной среде.

К числу причинно-следственных моделей относят каузальную модель межкультурной компетентности, где знание, мотивация и навыки рассматриваются как взаимосвязанные звенья, влияющие друг на друга. Например, знание культуры влияет на мотивацию и навыки, которые в свою очередь влияют на эффективность коммуникации.

Рассматривая межкультурную компетентность через призму различных моделей, можно утверждать, что её развитие невозможно без акцента на

личностные качества педагога, среди которых центральное место занимают эмпатия и толерантность. Эмпатия позволяет педагогу воспринимать культурные различия не как угрозу, а как ресурс для понимания и профессионального обогащения, в то время как толерантность способствует снижению коммуникативного напряжения и формированию доверительной атмосферы в образовательной среде.

Сочетание эмпатии и толерантности обеспечивает педагогу способность критически переосмысливать собственные культурные позиции и в то же время уважительно относиться к многообразию практик, с которыми он сталкивается в своей профессиональной деятельности. Если эмпатия выступает эмоционально-познавательным механизмом, позволяющим «встать на место другого», то толерантность формирует поведенческую основу для принятия этого «другого» без предвзятости. В педагогической практике это проявляется в умении учителя не только организовывать диалог с учащимися из разных культурных сообществ, но и превращать сам процесс взаимодействия в пространство воспитания уважения и отказа от стереотипов.

Пути формирования данных качеств у педагогов разнообразны. Во-первых, это системное включение в программы подготовки будущих учителей модулей по развитию эмоционального интеллекта, навыков рефлексии и межкультурной коммуникации, что осуществляется в Бельцком Государственном Университете имени Алеку Руссо. Во-вторых, эффективными оказываются предусмотренные в куррикулах учебных дисциплин дидактические стратегии, которые позволяют моделировать ситуации межкультурного взаимодействия и тренировать навыки эмпатического восприятия и толерантного поведения будущих учителей, учителей в процессе прохождения курсов повышения квалификации. В-третьих, важным является участие педагогов в международных проектах и обменах, где они сталкиваются с реальным культурным многообразием и учатся не только воспринимать его, но и адаптироваться к новым контекстам, сохраняя собственную идентичность.

Таким образом, эмпатия и толерантность выступают неотъемлемыми составляющими межкультурной компетентности педагога. Их развитие обеспечивает интеграцию когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки:

1. BENNETT, M.J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986, vol. 10, no. 2, pз. 179-196. ISSN 0147-1767.
2. BENNETT, M.J. *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles and practices*. 2nd ed. Boston: Intercultural Press, 2013. 334 p. ISBN 1-877864-62-5.
3. CODUL educației al Republicii Moldova. *Monitorul Oficial*. 2014, nr. 319-324, pp. 17-52.
4. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 334 p. ISBN 973-683-536-3.
5. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. Precepte pentru edificarea unei pedagogii a toleranței. *Didactica Pro...*, 2004, № 4, pp. 41-43, ISSN 1810-6455.
6. HOWARD-HAMILTON, M.F.; B.J. RICHARDSON & B. SHUFORD. Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*. 1998, vol. 18, pp. 5-17.

7. MODELS OF INTERCULTURAL COMPETENCE: comparative analysis. *ResearchGate* Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/380580045_MODELS_OF_INTERCULTURAL_COMPE_TENCE_COMPARATIVE_ANALYSIS [accesat 2025-09-24].
8. SPITZBERG, B. A model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*. 2000, vol. 10, pp. 380-392.
9. ȚURCAN (BALȚAT), Lilia. *Pedagogia toleranței*. Ghid metodologic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 150 p. ISBN 978-9975-46-170-2.
10. БОЛЬШАКОВА, О. Б. и Т.А. ТЕРЕХОВА. Зарубежные концептуальные модели межкультурной компетентности. *Психология в экономике и управлении*. Онлайн. 2011, № 2. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnye-kontseptualnye-modeli-mezhkulturnoy-kompetentnosti> [accesat 2025-09-23].
11. ИЛЪЯСОВ, И.И. Критическое мышление: организация процесса обучения. *Директор школы*. 1995, № 2, сс. 50-55. ISSN 0132-5162.
12. КУЗЬМИНА, В.П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии. *Вестник Вятского государственного университета*. Онлайн. 2007, № 17, сс. 107-112. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-aspekt-issledovaniya-empatii-kak-aktualnaya-problema-sovremennoy-psihologii> [accesat 2025-09-25].
13. ЛАБУНСКАЯ, В.А. *Экспрессия человека: общение и межличностное познание*: учеб. пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 592 с. ISBN 5-222-00824-X.
14. ХАЛПЕРН, Д. *Психология критического мышления*. 4-е междунар. изд. СПб.: Питер, 2000. 503 с. ISBN 5-314-00122-5.

CZU 376.112.4:159.942

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В РАБОТЕ С ОСОБЫМИ ДЕТЬМИ

**Анжела ПОХИЛА, методист, воспитатель,
высшая дидактическая категория,
УРО № 2 «Улыбка», Бричень, Республика Молдова**

Abstract: *This article examines the problem of improving the emotional culture of educators in working with preschoolers with special educational needs. It presents an analysis of the views of Moldovan researchers on the problem of forming the emotional culture of teachers, substantiates the need to improve this work, and summarizes the experience of an early education institution in the city of Briceni.*

Keywords: *culture, emotional culture, emotional self-regulation, values, special children.*

Профессия воспитателя учреждения раннего образования – это сложная деятельность, которая требует огромных эмоциональных ресурсов в современных условиях социальной жизни, что связано с повышением эмоциогенности жизненных условий. В этой связи необходимо обеспечить профессиональное формирование воспитателей УРО в эмоциональном воспитании детей, с учетом важности эмоциональной культуры в их профессиональной деятельности. Решить эту задачу можно через системный подход, включающий развитие когнитивных, эмоциональных и ценностных аспектов формирования эмоциональной культуры, как неотъемлемой части профессионального мастерства педагога.

В научном сообществе Республики Молдова и Румынии наблюдается возрастающий интерес исследователей к выявлению основных направлений профессиональной подготовки педагогов для эмоционального воспитания детей

(M. Cojocaru-Borozan, E. Rusu, L. Sadovei, T. Şova и др.). Данные авторы отмечают, что эмоциональная культура является ключевым фактором успешной социализации, профессиональной деятельности и личностного роста педагогов.

Концептуальная база для исследования данной проблемы разработана М. Cojocaru-Borozan, которая является основателем нового научного направления «Педагогика эмоциональной культуры» [2].

В ее работах прослеживается утверждение о том, что развитие у самого педагога эмоциональных качеств, связанных с ролью в системе формирования личностных характеристик детей, должно происходить в период профессионального становления педагога, включая и систему непрерывного образования. М. Борозан даёт определение профессиональной эмоциональной компетенции, которую рассматривает, как результат повышения эмоционального коэффициента, систему убеждений о необходимости дисциплинирования эмоционального поведения, знания об эмоциональной жизни личности, совокупность эмоциональных способностей, позволяющих управлять и адекватно направлять эмоциональную энергию на эффективную социальную интеграцию в созидание успешной профессиональной карьеры [3].

Под эмоциональной культурой исследователями понимается способность осознания субъектом собственных и чужих эмоций, преодоление деструктивных внутриспсихических защитных механизмов и на этой основе возможность эмоциональной саморегуляции в деятельности и общении.

Важнейшими показателями эмоциональной культуры является высокий уровень развития эмоциональной устойчивости, эмпатии и эмоциональной гибкости педагога. В эмоциональной культуре должны присутствовать также педагогический такт, самоконтроль эмоционального состояния.

Рассуждая о значении эмоциональной сферы в гармоничном развитии детей, М. Cojocaru-Borozan, T. Şova и A. Parea называют его новым измерением в образовании, которое вызвано аффективными проблемами современного мира. Они считают, что если у человека достаточно знаний и разумных идей, но в тоже время, он не знает своих эмоций и чувств, он не сможет добиться успеха, а их преодоление может привести к трудностям в построении успешной профессиональной карьеры [2, 5]. Представляет интерес исследования Л.М. Страховой, в которых она утверждает, что эмоциональности педагогической деятельности свойственны следующие характеристики:

- понимание педагогом своих личностных характеристик, их эмоциональной окрашенности и возможностей влияния на протекание педагогического процесса;
- способность педагога выражать эмоции с помощью определенных поведенческих форм;
- адекватность эмоциональной выразительности педагога складывающейся педагогической ситуации;
- систематическое развитие способов эмоционального воздействия [аруд 8].

Эмоциональное воспитание играет важную роль в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, так как у таких детей часто наблюдаются

нарушения в развитии эмоциональной сферы. Коррекционно-развивающая работа направлена на коррекцию эмоциональных нарушений, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции. Это включает работу с самим ребёнком, создание безопасной среды и взаимодействие с семьёй. Работа в данном направлении позволит активизировать, укрепить и совершенствовать адаптивный потенциал особого ребёнка, основу которого составляет его субъектный эмоциональный опыт, способный мобилизовать потенциальные возможности эмоциональной сферы, сознательно контролировать и управлять состояниями, поведением и деятельностью посредством позитивной направленности эмоциональных устремлений. В процессе эмоционального воспитания дошкольник с особыми образовательными потребностями учится распознаванию и выражению своих эмоций (радость, обида, злость, страх, формирует навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, учится снимать эмоциональное напряжение, проявлять саморегуляцию.

Важным в данном процессе является устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, например, повышенной возбудимостью, агрессивностью, тревожной мнительностью.

В инклюзивном образовании эмоциональное воспитание обеспечивает основу для близких отношений с детьми на разных этапах их развития, поддерживает в глазах воспитуемых авторитет взрослых. В целях определения отношения и готовности воспитателей к работе по эмоциональному воспитанию детей с ООП было проведено анкетирование 21 воспитателя УРО, района Бричень. Нами были сформулированы утверждения (45 утверждений), которые воспитатели должны были оценивать с помощью рейтинговой шкалы. Каждое утверждение предлагалось для оценки по четырехбалльной шкале, где: 1 балл – «Всегда применяю на практике», 2 балла – «Часто применяю», 3 балла – «Редко применяю», 4 балла – «Не применяю или не знаю, как это делать». Данные оценки позволили нам идентифицировать уровни профессиональной подготовки учителя для реализации эмоционального воспитания дошкольников:

- 4 – Высокий (Всегда применяю на практике);
- 3 – Выше среднего (Часто применяю, но есть некоторые трудности);
- 2 – Средний (Редко применяю, испытываю сложности);
- 1 – Низкий (Не применяю или не знаю, как это делать).

При распределении баллов от 1 до 4 по четырем уровням профессиональной подготовки воспитателя к реализации эмоционального воспитания детей мы использовали следующую *суммарную шкалу*:

- 1-10 баллов – сформированность компетенций минимальна или почти отсутствует, требуются значительные усилия для их развития (1 – *низкий уровень*);
- 10-35 баллов – базовые знания и навыки присутствуют, но требуют доработки и систематизации (2 – *уровень выше среднего*);
- 35-40 баллов – компетенции в основном развиты, педагог способен применять их на практике, но есть отдельные аспекты, требующие совершенствования (3 – *уровень выше среднего*);

- 40-45 баллов – компетенции полностью сформированы, педагог эффективно реализует эмоциональное воспитание учащихся с ООП (4 – *высокий уровень*).

По результатам исследования ни один воспитатель не был отнесён к высокому уровню, 25% воспитателей отнесены к уровню выше среднего, 40% - к среднему и 35% - к низкому уровню.

Проведённый анализ показал, что проблема эмоционального воспитания детей с ООП не воспринимается воспитателями, как профессионально значимая ценность. У некоторых отсутствует стремление изучать и совершенствовать этот процесс, большинство воспитателей указали на недостаток знаний о эмоциональном воспитании дошкольников и практическом применении методов этой деятельности.

Это даёт основание сделать вывод о несформированности мотивационно-ценностного отношения воспитателей к эмоциональному воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, недостаточном объёме знаний для творческой реализации этого компонента, отсутствии у большинства педагогов стремления к его использованию, низком уровне профессиональных притязаний.

Полученные данные были использованы, как основа для планирования и разработки программы повышения уровня эмоциональной культуры воспитателей в работе с особыми детьми. Важнейшими показателями эмоциональной культуры воспитателя является высокий уровень развития эмоциональной устойчивости, эмпатии, эмоциональной гибкости.

В работе с детьми, имеющими психо - физические нарушения, педагог может сталкиваться с их яркими и неконтролируемыми вспышками эмоций, которые обусловлены состоянием здоровья, с ситуациями, которые требуют умения владеть собой, сохранять способность к деятельности.

Эта мысль очень чётко прослеживается у M. Cojocaru-Borozan в книге «Teoria culturii emoționale: Studiu monografic asupra cadrelor didactice», где автор рассматривает сущность эмоциональной культуры педагога [2].

По её мнению, сегодня в системе образования востребован педагог, который обладает эмоциональной устойчивостью, способный в ситуациях эмоционального конфликта проявить самообладание, объективность оценки, что даст ему возможность конструктивно разрешать эмоциогенные ситуации педагогической деятельности.

Работая в ситуациях постоянных эмоциональных нагрузок, воспитатель регулярно оказывается включенным в стрессовые, конфликтные, эмоционально нестабильные ситуации, требующие сформированности навыков саморегуляции, самообладания, способности к адекватному реагированию в условиях эмоционального напряжения. Как отмечают специалисты, в современных образовательных учреждениях раннего образования, наиболее востребованы педагоги, обладающие эмоциональной культурой, позволяющие сохранять в ситуациях эмоционального напряжения самообладание, адекватность поведенческих реакций вне зависимости от воздействующих на них негативных факторов.

В тоже время, по результатам анкетирования, 75% воспитателей указали на трудности всегда противостоять неблагоприятным факторам, преодолевать состояние эмоционального возбуждения и быстро возвращаться к состоянию душевного равновесия.

Это прямо влияет на проявление их эмоциональной гибкости, которая проявляется в способности «оживлять» подлинные эмоции, контролировать отрицательные, проявлять творчество. Так же эмоциональная гибкость влияет на понимание, искреннее принятие особого ребёнка, проявление к нему и его родителям теплоты и участия.

В этой связи важно использование в работе с воспитателями серии тематических проблемно-игровых ситуаций, типа «Как услышать ребёнка с помощью языка жестов»; «Прислушайся к своим чувствам», «Заряди себя позитивными, радостными чувствами», «Как победить гнев, страх, злость» и др.

Эффективным также будет задание воспитателям сказать простую фразу: «Ну, вот и все!» Но сказать ее нужно:

- радостно, словно вы получили благодарность от родителей после успешно проведённой консультации;
- печально, словно вы узнали трагическую историю пришедшего в группу особого ребёнка;
- испуганно, словно вас подвёл будильник, и вы можете опоздать на работу;
- устало, словно вы только что отработали две недели за уехавшую в отпуск коллегу.

Опыт работы в УРО №2 «Улыбка» города Бричень убедил нас в эффективности использования театральных мастерских под общим названием «Создаем театр своими руками». В них воспитатели знакомятся с возможностями театрализованной деятельности в развитии собственной эмпатии, учатся играть в театрализованные игры с детьми, осваивают приемы использования содержания рекомендуемых kurikulumом произведений для формирования эмоциональной культуры детей, в том числе и с особенностями в развитии.

В процессе таких занятий воспитатели участвуют в организации проектно-игровой театрализованной деятельности, что даёт возможность создать условия для упражнения их в собственном эмпатийном поведении, позиции воспитателя – субъекта в ситуациях общения с детьми и их родителями.

Это позволит воспитателям убедиться в важности и значимости эмоциональной открытости в отношении с ребенком, создать мотивацию для овладения различными способами эмоциональной регуляции, желание познакомиться с приемами организации игр и упражнений, направленных на развитие у себя данных способностей.

Необходимо отметить, что эта работа рассчитана на актуализацию способности воспитателей не только анализировать, но и чувствовать все, что происходит с ребенком, объяснить, а главное – спрогнозировать его поведение в той или иной конкретной жизненной ситуации. Главным здесь является способность воспитателя поставить себя на место ребенка, а затем проанализировать собственную реакцию - чувства, мысли, поведение.

В целях повышения уровня эмоциональной культуры воспитателей в УРО №2 города Бричень был разработан и апробирован спецсеминар «Эмоциональная культура воспитателя особого ребёнка», направленный на расширение их профессиональных знаний о сущности эмоциональной культуры, ее значении в образовательной практике учреждений раннего образования и освоение практических инструментов эмоционального воспитания дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Содержание. Теоретический блок: понятие эмоциональная культура, эмоциональный интеллект, педагогическая эмпатия, эмоциональная устойчивость, педагогическая толерантность.

Практические занятия: диагностика эмоциональной воспитанности особого ребёнка и семейного климата, проектирование взаимодействия с детьми с эмоциональной составляющей. Развитие конкретных компетенций осуществлялось через интерактивные формы.

Примеры мероприятий:

- «Занятие с эмпатией» – сценарии занятий с интеграцией эмоциональных практик, учетом типа отклонения ребёнка;
- «Управление эмоциями в работе с родителями особых детей» – работа с кейсами и ролевыми ситуациями;
- «Голос и эмоция» – техника педагогической саморегуляции и влияния на эмоциональное взаимодействие с детьми, имеющими психофизические отклонения.

Методы: мозговой штурм, упражнение «эмоциональный дневник воспитателя», видеотренинг.

Проектирование и реализация собственных педагогических разработок

Цель: интеграция полученных знаний в собственную профессиональную практику работы с детьми, имеющими психофизические нарушения.

Форма реализации: Разработка фрагментов взаимодействия с особым ребенком с акцентом на формирование эмпатии, саморегуляции, навыков сотрудничества с родителями. Проведение открытых мероприятий работы с детьми и родителями с последующим анализом и обсуждением в группе.

Исследовательская работа и самоанализ. Каждый воспитатель формирует индивидуальное педагогическое портфолио, включающее:

- описание сложных педагогических ситуаций, связанных с эмоциональной сферой детей с особыми образовательными потребностями;
- рефлексию на собственные действия и эмоции;
- предложения по улучшению эмоциональной атмосферы в группе.

В этой работе очень эффективной будет стратегия «Точка роста» (формулирование индивидуальных целей развития).

Цель: активизация мотивационного компонента и развитие внутренней установки на эмоциональное и профессиональное саморазвитие.

Материалы: шаблоны индивидуальных карт развития, мотивационные карточки-цитаты.

Способ применения:

- Каждый воспитатель формулирует собственную «точку роста» в области эмоциональной культуры (например: «хочу лучше справляться с напряжёнными ситуациями в общении с родителями особого ребёнка»);
- С помощью методиста разрабатывается краткосрочный план действий (3 недели) с фиксацией шагов и ожидаемых эффектов;
- По завершении – обсуждение в группе, обмен опытом, рефлексия.

Самоанализ коммуникативных стратегий. Особую роль в формировании готовности воспитателей к эмоциональному воспитанию детей с ООП играют не только способности, знания, умения и навыки, но и умение оценить свой уровень владения знаниями и умениями, понять причину трудностей в его усвоении и увидеть перспективы дальнейшего развития.

Эту функцию в системе повышения квалификации воспитателей выполняет рефлексивно - оценочный компонент. Данный компонент предполагает осознание воспитателями своей деятельности, способность к рефлексии и саморазвитию, познание себя и другого, выработку адекватной самооценки своей деятельности.

Формирование рефлексивных умений, способности к самооценке и саморегуляции, адекватного уровня притязаний – это сложная работа, требующая времени, усилий, целенаправленной деятельности методической службы УРО, научить воспитателей преодолевать свои недостатки и трудности, а также развивать их способности и стремление к профессионализму.

Цель: осознание личного стиля взаимодействия с особыми детьми, выявление сильных и уязвимых мест своей деятельности.

Диалогическая платформа: «Мосты доверия» – обмен мнениями по вопросам воспитания в условиях инклюзивного образования.

Мини-лекция и групповое обсуждение: «Педагогика принятия особого ребёнка».

Инструменты: таблицы самооценки; упражнения «Зеркало эмоций»; дневник «Мои реакции во взаимодействии с особым ребёнком».

Очень эффективной в аспекте самоанализа является методика «Эмоциональный радар».

Цель: развитие у воспитателей навыков саморефлексии и осознанности в повседневной педагогической деятельности, повышение уровня эмоциональной саморегуляции.

Материалы: индивидуальные дневники-наблюдения, таблицы отслеживания эмоциональных состояний, карточки с эмоциональными маркерами.

Способ применения:

- Воспитателям предлагается в течение недели вести «эмоциональный дневник» взаимодействия с особыми детьми, фиксируя возникающие эмоции, их причины и последствия;
- Затем данные анализируются в группе, обсуждаются модели реагирования и возможные альтернативы поведения;
- Завершается методика формированием индивидуального плана саморегуляции.

Важным в формировании эмоциональной культуры воспитателя, работающего с детьми имеющими особые образовательные потребности, является сформированность его стрессоустойчивости. Этой проблеме был посвящен педагогический совет на тему «Стресс в педагогической работе воспитателя учреждения раннего образования».

Изначально были обозначены цели и задачи педагогического совета, далее обсуждался личный опыт воспитателей, связанный со стрессовыми ситуациями их педагогической деятельности. Воспитатели познакомились с понятием педагогического стресса, его стадиями и признаками, а также источниками и последствиями для эмоционального климата в группе детей дошкольного возраста.

В рамках интерактивной части педсовета были использованы методы анализа педагогических кейсов, ролевые упражнения и элементы релаксации. Особое внимание было уделено техникам саморегуляции и осознанности, а также способам эмоциональной поддержки. Под руководством методиста воспитатели анализировали эмоциональные реакции в педагогических ситуациях и разрабатывали стратегии их конструктивного преодоления.

Педсовет завершился рефлексией, в ходе которой воспитатели осмыслили значимость эмоционального равновесия в профессии педагога и сформулировали личные выводы. Все этапы сопровождались визуальной и практической поддержкой (презентации, схемы, упражнения), способствующей развитию осознанного отношения к эмоциональному воспитанию в образовательной среде.

Важный аспект в работе методиста УРО – подготовить воспитателя к работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Она должна строиться на принципах партнёрства, доверия и взаимного уважения, с акцентом на осознание ими своей роли в формировании эмоционального интеллекта ребёнка.

В работе с родителями этой категории детей можно выделить следующие направления работы:

- Консультативно-просветительская работа с родителями, направленная на повышение их психолого-педагогической компетентности в вопросах развития, воспитания и социальной адаптации детей с ООП. Цель – создание оптимальных условий для гармоничного развития ребёнка в семье через обучение родителей специальным методическим, коррекционным и воспитательным техникам;
- Предложение рекомендаций по созданию дома эмоционально безопасной среды, где ребёнок может развиваться и справляться с трудностями. Важно, чтобы родители были вовлечены в процесс обучения ребёнка управлению своими эмоциями и знали, как реагировать в стрессовых ситуациях.

Особую ценность представляют встречи в формате «Эмоции в кругу семьи», где обсуждаются типичные ситуации детско-родительского взаимодействия и способы их эмоционально грамотного разрешения.

Считаем необходимым, чтобы воспитатель ознакомил родителей с пятью ступенями эмоционального воспитания детей в семье по Дж. Готтману.

Его идеи для родителей:

- понимают, какую эмоцию испытывает ребенок;

- считают эмоции возможностью для сближения и обучения;
- сочувственно выслушивают и признают чувства ребенка;
- помогают ребенку найти слова для обозначения эмоции, которую он испытывает;
- вместе с ребенком изучают стратегии решения проблемы, одновременно устанавливая границы.

Личный опыт работы с детьми, чьи родители постоянно используют эмоциональное воспитание, показывает, что у них более крепкое здоровье и более успешная динамика развития, они испытывают меньше негативных, а больше позитивных чувств. У них лучше складываются отношения с детьми группы, меньше проблем с поведением, они более дружелюбны и не проявляют агрессии. Таким образом, эффективное педагогическое взаимодействие с родителями особых детей – это сообща построенные действия участников образовательного процесса, гарантирующие необходимые условия для личностного роста, развития личностного потенциала, развития навыков рефлексивного поведения, открытие новых взглядов на взаимодействие с детьми, когда находится баланс и гармония с самим собой (эмоционально-душевный комфорт), развитие эффективных навыков общения.

Выводы:

- На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определили условия, обеспечивающие эффективную педагогическую поддержку развития эмоциональной культуры воспитателей в работе с особыми детьми в учреждениях раннего образования;
- Эмоциональная культура воспитателя работающего с детьми ООП должна рассматривается как часть общей и профессиональной культуры, как необходимое качество личности воспитателя;
- В основе работы с воспитателями должна быть идея актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога посредством реализации комплекса средств личностно и практико-ориентированного характера;
- Содержательный аспект формирования эмоциональной культуры воспитателей необходимо реализовывать с опорой на их эмоционально-чувственный опыт, в различных организационных формах обучения, в единстве средств педагогического воздействия;
- Процессуальный аспект необходимо ориентировать на приоритетное использование форм, методов и средств обучения, включающих эмоциональные стимулы, эмоциональную трансформацию, эффект вовлечения, эмоциональные ассоциации, драматизацию эмоциональных состояний, рефлексию, эмоциональную идентификацию, творческие и имитационные упражнения, обеспечивающие индивидуальные эмоциональные проявления субъектности воспитателей.

Библиографические ссылки:

1. BALȚAT, L. Competențe emoționale necesare pentru eficientizarea activității profesionale a educatorilor. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*: conferința științifico-practică internațională, ediția a 2-a. Bălți, 2018, pp. 427-430. ISBN 978-9975-3260-0-1.
2. BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*: Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”; 2010. 239 p. ISBN 978- 9975-46-066-8.
3. BOROZAN, M.; C. ZAGAIEVSCHI și N. STRATAN. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p. ISBN 978-9975-46-214-3.
4. SIMONA, A. Afirmarea paradigmei inteligenței emoționale italiene în România și Republica Moldova. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*: conferința științifico-practică internațională, ediția a 1-a, Bălți, 27 aprilie 2017. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017, pp. 211-215. ISBN 978-9975-132-97-8.
5. ȘOVA, T. Rezistența la stres – calitate specifică cadrelor didactice de sprijin. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. conferința științifico-practică internațională, ediția a 5-a, Bălți, 18 octombrie 2019. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2019, pp. 62-68. ISBN 978-9975-3302-8-2.
6. БОРОЗАН, М. и И. ПАЮЛ. *Педагогика эмоциональной культуры*. Учебное пособие. Costești: Ars Libri, 2023. 176 p. ISBN 9786063624094.
7. СТРАХОВА, Л. *Формирование эмоциональности педагогической деятельности будущих учителей*: дис. канд. пед. наук. Саратов, 2000. 185 с. В режиме доступа: <https://dissercat.com/content/formirovanie-emotsionalnosti-pedagogicheskoi-deyatelnosti-budushchikh-uchitelei> [просмотрено 2025-09-07].
8. ТАВСТУХА, О.Г.; Е.Г. МАТВИЕВСКАЯ и Л.Ю. ШАВШАЕВА. Формирование эмоциональной культуры педагога в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации. *Современные проблемы науки и образования*. Онлайн. 2015, № 5, сс. 27-29. В режиме доступа: <https://science-ucation.ru/ru/article/view?id=21877> [просмотрено 2025-09-06].

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

- **GAȘIȚOI Natalia**, conferențiară universitară, doctor, Rector, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PRITCAN Valentina**, conferențiară universitară, doctor, Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **ȘOVA Tatiana**, conferențiară universitară, doctor, Decana Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BETIVU Aurelia**, conferențiară universitară, doctor, Șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **GAGIM Ion**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PEREATEACU Maria**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **COTOS Ludmila**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **RUSOV Veronica**, asistentă universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **STAN Maria Magdalena**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București – Centrul Universitar Pitești, România
- **DUMITRU Cristina**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București – Centrul Universitar Pitești, România
- **LUNGU Tatiana**, doctor, directoare adjunctă, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, Chișinău, Republica Moldova

COMITETUL DE ORGANIZARE

- **ȘOVA Tatiana**, conferențiară universitară, doctor, Decana Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **COTOS Ludmila**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **RUSOV Veronica**, asistentă universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **STAN Maria Magdalena**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București – Centrul Universitar Pitești, România
- **DUMITRU Cristina**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București – Centrul Universitar Pitești, România
- **LICHII Dana**, Șefa Serviciului de Asistență Psihopedagogică, mun. Bălți, Republica Moldova

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII
Culegere de articole ale Conferinței științifice internaționale
Ediția a VIII-a din 23-24 octombrie 2025

Bun de tipar 15.12.2025
Format: 60x84/8. Tipar digital.
Garnitura: Arial.
Coli de tipar: 58,75.
Tirajul 100. Comanda 56466.

S.R.L. „Tipografia din Bălți”
3100 Republica Moldova, or. Bălți, str. 31 August, 22.