



ION CREANGA

STATE
PEDAGOGICAL
UNIVERSITY
OF CHISINAU



CZECH
UNIVERSITY
OF LIFE SCIENCES PRAGUE



INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
“HIGHER EDUCATION:
TRADITIONS, VALUES, PERSPECTIVES”

19-20 SEPTEMBER

VOLUME 1

CHISINAU, 2025

Recommended for publication by the Senate of the “Ion Creangă”
Pedagogical State University from Chisinau in the meeting of
27.11.2025, minutes no. 3

HIGHER EDUCATION: TRADITIONS, VALUES, PERSPECTIVES
CONFERENCE PROCEEDINGS
OF THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

Scientific coordination:

Diana ANTOCI, Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State
Pedagogical University of Chisinau

Eduard COROPCEANU, Professor, Doctor, “Ion Creanga” State
Pedagogical University of Chisinau

Editorial board

ANTOCI Diana – University Professor, Doctor Habilitatus

COROPCEANU Eduard – University Professor, PhD

RACU Iulia – University Professor, Doctor Habilitatus

BORDAN Valeriu – Associate Professor, PhD

MÎSLIȚCHI Valentina – Associate Professor, PhD

CHIPERI Nadejda – Associate Professor, PhD

STRĂJESCU Natalia – Associate Professor, PhD

YAVUZ Tatiana – Associate Professor, PhD

ARSENE Ion – Associate Professor, PhD

SCUTARU Albina – University Asistent

Responsibility for the content of the published materials lies solely
with the authors.

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII
DIN REPUBLICA MOLDOVA**

"Higher Education: Traditions, Values, Perspectives", international scientific conference (2025; Chișinău). International Scientific Conference "Higher education: traditions, values, perspectives", 19-20 September / scientific coordination: Diana Antoci, Eduard Coropceanu. – Chișinău: [S. n.], 2025 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-48-316-2.

Vol. 1. – 2025. – 511 p.: fig., tab. – Antetit.: "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau [et al.]. – Texte, rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-48-317-9. – ISBN 978-9975-48-318-6 (PDF).

37.0(082)=135.1=111

H 61

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

© Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

CONFERENCE SCIENTIFIC COMMITTEE:

Alexandra BARBĂNEAGRA, Associate Professor, PhD, Rector, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID ID: 0000-0003-4777-1550

Diana ANTOCI, University Professor, Doctor Habilitatus, Vice-Rector, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID ID: 0000-0002-7018-6651

Lucia CEPRAGA Associate Professor, Vice-Rector, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID ID: 0000-0003-4253-2753

Eduard COROPCEANU, University Professor, PhD, Director, Institute of Research, Innovation and Technologic Transfer, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID ID: 0000-0003-1073-828X

Angela GLOBALA, Associate Professor, PhD, Vice-Rector, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID ID: 0000-0002-2653-0320

Adrian GHICOV, University Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID ID: 0009-0005-7369-2583

Vitaly KOTSUR, University Professor, PhD, Rector, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Kiev region, Ukraine, ORCID ID: 0000-0001-6647-7678

Ryszard F. SADOWSKI, University Professor, Doctor Habilitatus, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, ORCID ID: 0000-0002-5452-2168

Silviu STANCIU, University Professor, Doctor Habilitatus, “Dunarea de Jos” University of Galati, Romania, ORCID ID: 0000-0001-7697-0968

Ante PRKIĆ, University Professor, PhD, Faculty of Chemistry and Technology, University of Split, Split, Croatia, ORCID ID: 0000-0002-2920-8564

Petra CHALOUPKOVA, Ing. PhD, Czech University of Life Sciences, Prague, Czech Republic, ORCID ID: 0000-0002-7527-9961

Svitlana KUSHNIRUK, University Professor, PhD, Dragomanov Ukrainian State University, Kiev, Ukraine. ORCID ID: 0000-0001-7833-8923

Lakshman WEDIKKARAGE, University Professor, PhD, Faculty of Education, University of Colombo, Sri Lanka, ORCID ID: 0000-0002-0710-0413

Maia BOROZAN, University Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau, Republic Moldova, ORCID 0000-0003-2704-0304

Yurii SHAPRAN, University Professor, Doctor Habilitatus, “Hryhorii Skovoroda” University in Pereiaslav, Ukraine, ORCID ID: 0000-0002-4176-750

Ecaterina ȚĂRNĂ, University Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID ID: 0000-0001-5408-9504

Svetlana TALPĂ, Associate Professor, PhD, Ministry of Education and Research, Republic of Moldova, ORCID ID: 0000-0001-5829-736X

Vera POTOPOVA, University Professor, PhD, Czech University of Life Sciences, Prague, Czech Republic, ORCID ID: 0000-0002-2723-0397

Carmelia Mariana DRAGOMIR BĂLĂNICĂ, Associate Professor, PhD, “Dunarea de Jos” University of Galati, Romania, ORCID ID: 0000-0001-7743-928X

Tatiana ALEXIOU IVANOVA, University Professor, PhD, Czech University of Life Sciences, Prague, Czech Republic, ORCID ID: 0000-0002-9831-4969

Anton FICAI, University Professor, Doctor Habilitatus, Polytechnical National University for Science and Technology, Bucharest, Romania, ORCID ID: 0000-0002-1777-0525

Matko ERCEG, University Professor, PhD, University of Split, Split, Croatia, ORCID ID: 0000-0002-8626-1193

Andrey DAVIDENKO, University Professor, Doctor Habilitatus, T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”, Chernihiv, Ukraine, ORCID ID: 0000-0003-1542-8475

Vesna SOKOL, University Professor, PhD, University of Split, Croatia, ORCID ID: 0000-0003-3756-3184

Olha SHAPRAN, University Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Kiev region, Ukraine, ORCID ID: 0000-0002-7514-6632

Iulia RACU, University Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova, ORCID ID 0000-0002-9096-7121

Boris-Marko KUKOVEC, University Professor, PhD, University of Split, Croatia, ORCID ID: 0000-0002-9582-404X

Roman DINZHOS, University Professor, Doctor Habilitatus, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine, ORCID ID: 0000-0003-1105-2642

Rosaura NAVAJAS SECO, University Professor, PhD, Complutense University of Madrid, Spain, ORCID ID: 0000-0002-4921-8057

Luis CASTANHEIRA, University Professor, PhD, Polytechnic Institute of Bragança, Portugal, ORCID ID: 0000-0002-3550-3121

Miće JAKIĆ, University Professor, PhD, University of Split, Croatia, ORCID ID: 0000-0003-3240-4117

Oleksandr SOLDATENKO, Associate Professor, PhD, T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”, Chernihiv, Ukraine, ORCID ID: 0000-0001-7400-2779

Olga LEUNER, Ing. PhD, Czech University of Life Sciences, Prague, Czech Republic, ORCID ID: 0000-0002-4418-4775

Ivana MITAR, University Professor, PhD, University of Split, Croatia, ORCID ID: 0000-0002-0257-1283

Agnieszka KLIMSKA, PhD, Institute of Pedagogy, Cardinal Stefan Wyszynski University in Warsaw, Poland, ORCID ID: 0000-0002-9115-9492

CONTENT

PLENARY SESSION	11
HINZEN Heribert , <i>Germany</i> . Lifelong learning for all – higher education supporting the development of adult learning and education.....	12
TALPĂ Svetlana , <i>Republic of Moldova</i> . Provisions of policy documents on arts education / Prevederi ale documentelor de politici privind educația artistică.....	24
KUSHNIRUK Svitlana , <i>Ukraine</i> . Methodological foundations of educational leadership in the context of socio-political transformations.....	38
STANCIU Silvius , <i>Romania</i> . Integration of New Technologies in the Teaching Process: Insights from the ROMD 00388 Project.....	45
SOLDATENKO Oleksandr , <i>Ukraine</i> . Using the power of artificial intelligence in fine arts.....	55
 SECTION 1: Transformative pedagogy and digital innovation in contemporary education (modern teaching strategies, edtech integration, equity in education, hybrid learning models).....	 65
 ALCAZ Olga , <i>Republic of Moldova</i> . Pedagogical perspectives on the training of teachers in vocational and technical education / Perspective pedagogice asupra formării cadrelor didactice din învățământul profesional-tehnic.....	 66
BOROZAN Maia, ȚURCAN Lilia, BUSHNAQ Tatiana , <i>Republic of Moldova, Jordan</i> . Practical relevance of pedagogical action research: building collaborative educational networks / Relevanța practică a cercetării pedagogice acționale: construirea de rețele educaționale colaborative.....	76
BUÇSA Maria , <i>Romania</i> . Transformations in entrepreneurial education through the integration of artificial intelligence: time efficiency as a formative benchmark / Transformări în educația antreprenorială generate de inteligența artificială: eficiența temporală ca reper formativ.....	91
CHIROȘCĂ Angela , <i>Romania</i> . The phenomenology of school conflict: from subjective experience to strategic response / Fenomenologia conflictului în școală: între trăire subiectivă și răspuns strategic.....	102
GÎNJU Stela, RÎPEANU Delia , <i>Republic of Moldova</i> . Harnessing transient art in outdoor activities with preschool children / Valorificarea artei tranziente în activitățile outdoor cu preșcolarii.....	109

GOLUBIȚCHI Silvia, BUȘILĂ Ina. <i>Republic of Moldova.</i> Exercise – an effective way to learn grammar in primary school / Exercițiul – modalitate eficientă de învățare a gramaticii în clasele primare.....	117
GRADINARI Oxana, <i>Republic of Moldova.</i> Artificial intelligence in support of modern education: tools, functionalities, and didactic applications / Inteligența artificială în sprijinul educației moderne: instrumente, funcționalități și aplicații didactice.....	128
GUO Binghua, <i>China.</i> Fostering Intrinsic Motivation: An SDT Analysis of how EdTech supports autonomy, competence, and relatedness / O analiză SDT a modului în care EdTech susține autonomia, competența și relaționarea.....	135
IHNATENKO Ihor, <i>Ukraine.</i> Digitalization and gamification of higher education: opportunities for enhancing the managerial potential of academic staff / Digitalizarea și gamificarea învățământului superior: oportunități pentru îmbunătățirea potențialului managerial al personalului academic.....	150
KHORKIN Dmytro, <i>Ukraine.</i> Designing a personalized interactive educational environment of future teachers of higher education institutions as a condition for developing their communicative competence / Proiectarea unui mediu educațional interactiv personalizat pentru viitorii profesori ai instituțiilor de învățământ superior, ca o condiție pentru dezvoltarea competenței lor comunicative.....	155
KUSHNIRUK Ivan, <i>Ukraine.</i> The role of innovative partnership technologies and group activities in developing the organizational competence of future teachers of higher education institutions / Rolul tehnologiilor inovatoare de parteneriat și al activităților de grup în dezvoltarea competenței organizaționale a viitorilor profesori din instituțiile de învățământ superior.....	160
LEFTER Adriana Silvica, BULAI Anca-Teodora, <i>Romania.</i> Transformative pedagogy and digital innovation in contemporary education through eTwinning and Erasmus+ international projects / Pedagogia transformativă și inovația digitală în educația contemporană prin proiecte internaționale eTwinning și Erasmus+.....	166
MÎSLIȚCHI Valentina, <i>Republic of Moldova.</i> Lifelong learning – strategic preoccupation of the personality in the context of lifelong education / Învățarea pe tot parcursul vieții – preocupare strategică a personalității în contextul educației permanente.....	183
MUNTEANU Olga, <i>Republic of Moldova.</i> National values that determine	

pedagogical charisma / Valorile naționale care determină carisma pedagogică.....	197
MUNTEANU Tamara, Republic of Moldova. Promoting cultural diversity through education: a synergistic approach to family-school collaboration / Promovarea diversității culturale prin educație: o abordare sinergică a colaborării dintre familie și școală.....	206
OANEA Oana Florentina, Romania. The Traditions and Identity of Universities In The 21st Century / Tradițiile și identitatea universităților în secolul XXI.....	219
PALADE Coralia, Romania. Pedagogy and social maturity in the digital era: perspectives on generation Z in high schools / Pedagogia transformativă și maturitatea socială în era digitală: perspective asupra generației Z din licee transformative.....	226
PATRAȘCU Dumitru, Canada. The development of higher education from a historical perspective / Dezvoltarea învățământului superior din perspectivă istorică.....	236
PATRICHI Mariana, Romania. The role of evaluation in making education more efficient in Romania / Rolul evaluării în eficientizarea învățământului din România.....	249
PRISĂCARU Veronica, CAUȘ Olga, Republica Moldova, România. Education for innovation as a factor of economic prosperity / Educația pentru inovație ca factor al prosperității economice.....	270
RUSU Andreea-Ionela, Romania. Instructional design and educational well-being: implications for students and teachers in primary education / Design instrucțional și bunăstare educațională: implicații pentru elevi și profesori în învățământul primar.....	270
RAILEAN Veronica, Republic of Moldova. The role of financial education in the training of non-economist students / Rolul educației financiare în pregătirea studenților non-economiști.....	270
RĂILEAN Stela, SIMAC Ana, Republic of Moldova. The innovative animation strategies as a tool for transformative pedagogy / Strategiile inovatoare de animație ca instrument pentru pedagogia transformativă.....	283
SCURTU Olesea, Republic of Moldova. Children's Innovative Creativity in Art and Technology / Creativitatea Inovativă a copiilor în artă și tehnologie.....	300
SCUTARU Albina, Republic of Moldova. The functionality of intersectoral partnership focused on ensuring child well-being: challenges and perspectives / Funcționalitatea parteneriatului intersectorial axat pe asigurarea bunăstării	

copilului: provocări și perspective.....	309
ȘCHIOPU Lucia, Republic of Moldova. Strategies and challenges in the internationalization of higher education institutions in Moldova / Strategii și provocări în internaționalizarea instituțiilor de învățământ superior din Moldova.....	318
ȚĂRNĂ Ecaterina, Republic of Moldova. Mentoring as a determinant process in the socioprofessional transition of pedagogical students / Mentoratul ca proces determinant în tranziția socioprofesională a studenților pedagogi.....	332

SECTION 2: Mental health, emotional intelligence, and inclusive practices in education (student and teacher well-being, neurodiversity, trauma-informed education, socio-emotional development).....	347

ANTOCI Diana, Republic of Moldova. Vocational counselling as a framework for value orientations development in adolescents and young adults / Consilierea vocațională – cadru pentru dezvoltarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri adulți.....	348
CHICU Marinela, Romania. The importance of basic emotions in primary education / Importanța emoțiilor de bază în învățământul primar.....	356
CHIPERI Nadejda, Republic of Moldova. Addressing bullying and mental health challenges among students with SEN / Abordarea bullyingului și a provocărilor de sănătate mintală în rândul elevilor cu CES.....	362
CIOCOI Ana-Maria, Republic of Moldova. Characteristics of integrated and inclusive education for students with special educational needs / Caracteristici ale educației integrate și incluzive pentru elevii cu CES.....	368
GLAVAN Aurelia, REPEȘCO Gabriela, MACRII Maria, Republic of Moldova. Neuropsychological profile of children with epilepsy: implications for inclusive education / Profilul neuropsihologic al copiilor cu epilepsie: implicații pentru educația incluzivă.....	375
JIGĂU Elena, Republic of Moldova. Moral development of contemporary high school students in the context of psychological health / Dezvoltarea morală a liceenilor contemporani în contextul sănătății psihologice.....	386
MARTYNYUK Anatoliy, MARTYNYUK Tetyana, BOCHARINA Natalia, Ukraine. National self-domesticity as a psychological problem in the context of self-realization specialists / Conștiința de sine națională ca	

problemă psihologică în contextul autorealizării personalității.....	393
NAVAJAS SECO Rosaura , <i>Spain</i> . Innovative classroom dynamics for inclusive education / Dinamica inovativă a clasei pentru educația incluzivă.....	405
OLĂRESCU Valentina , <i>Republic of Moldova</i> . Analiza emoțiilor la copiii cu tulburări de limbaj/ Analysis of emotions in children with language disorder.....	422
PÎRVAN Mariana , <i>Republic of Moldova</i> . The impact of a formative program on developing communication style and emotional intelligence in primary school children with hearing impairments / Impactul programului formativ asupra dezvoltării stilului de comunicare și inteligenței emoționale la școlarii mici cu dizabilități de auz.....	431
POPESCU Maria , <i>Republic of Moldova</i> . Awareness and rewriting of the life script / Conștientizarea și rescrierea scenariului de viață.....	445
RACU Iulia, BALAN Rodica , <i>Republic of Moldova</i> . Psychological aspects of eating disorders in adolescent girls / Aspecte psihologice ale tulburărilor de alimentație la adolescente.....	455
ROCA Mihăiță , <i>Romania</i> . The role of the educational contract in Transactional Analysis: autonomy, responsibility and personal development / Rolul contractului educațional în Analiza Tranzacțională: autonomie, responsabilitate și dezvoltare personală.....	465
SLUSAR Adriana , <i>Romania</i> . The relevance of educational values in the development of social competences of medical / Relevanța valorilor educației în dezvoltarea competențelor sociale ale asistenților medicali.....	488
STROESCU Daniela-Iulia , <i>Romania</i> . Hybrid learning models in the education of children with ASD / Modele hibride de învățare în educația copiilor cu TSA.....	494

PLENARY SESSION

**ÎNVĂȚARE PE PARCURSUL VIETII PENTRU TOTI –
ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR CARE SPRIJINĂ DEZVOLTAREA
ÎNVĂȚĂRII ȘI EDUCAȚIEI ADULȚILOR PRIN CERCETARE,
PREDARE ȘI IMPLICARE**

**LIFELONG LEARNING FOR ALL – HIGHER EDUCATION
SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF ADULT LEARNING AND
EDUCATION THROUGH RESEARCH, TEACHING AND
ENGAGEMENT**

HINZEN Heribert, Prof.(h) Dr., Dr. h. c. mult.,
Universitatea din Würzburg, Germania

HINZEN Heribert, Prof.(h) Dr., Dr. h. c. mult.,
University of Würzburg, Germany

ORCID: 0000-0002-9432-6786
e-mail: hinzenh@hotmail.com

CZU: 378.01:374.7=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p11-23

Abstract. Lifelong learning has become the leading paradigm for educational reforms, and an overarching framework for the education system. Within this systemic understanding, early childhood education, schooling, vocational training, adult learning and education as well as higher education are looked at as sub-sectors which together could build-up a system for lifelong learning.

Formal, non-formal and informal modes are equally valued, and a variety of forms are building bridges between those sub-sectors. The teaching and research functions of the universities should apply for all sub-sectors equally, and should be seen as part of their social responsibility. This should strengthen them as sub-sectors in light of the importance for learning throughout life.

This article is asking especially for the role of higher education in supporting the development of adult learning and education in view of their increasing demand for institutionalization and professionalization. In this perspective the recognition, validation and accreditation of prior learning, or the construction and use of micro-credentials are gaining importance. Global recommendations agreed upon by all members of the United Nations provide a respective framework for national and local interventions.

Keywords: Global recommendations; system and sub-sectors; recognition of prior learning; institutionalization; professionalization

Background and context

It may help to understand the arguments if I start with a few personal and professional background information as it is now fifty years ago that I wrote my first paper on lifelong learning while being a Research Associate in the Institute of Adult Education in Dar es Salaam. (Duke & Hinzen 2018). The then President of Tanzania Julius Nyerere had called his New Year Speech in 1969 „Education never ends“. My doctoral dissertation was in comparative studies of education on adult education and development in Tanzania at the University of Heidelberg.

I joined DVV International in 1977 as a Research Officer on Global Learning, and my first assignment as Visiting Professor started in 1985 in the Institute of Adult Education and Extra Mural Studies of the University of Sierra Leone while I served as Director of the German Adult Education Association (DVV) in Freetown. This is when I came across the Mende proverb „Learning starts in the womb and ends in the tomb“, extending even beyond our „Learning from the cradle to the grave“.

This was not only the time when my reflections on the education system brought me closer to the lifelong learning paradigm, but it was also my orientation towards the importance of learning in adult life, the need for more and better adult education, and the cooperation with universities (Hinzen, 2019). Pedagogy as an academic discipline got an extension into andragogy, and this journey has not ended (Reischmann 2021; Cordie 2025).

Contextualizing education experiences encouraged me to enjoy golden triangles for better understanding, like bringing roles and responsibilities of governments, universities and civil society together, look at participants, programs and providers jointly, appreciate the contributions of formal, nonformal and informal education, strengthen education policy and legislation with financing, taking an orientation on the local, national and global levels together, attempting to keep a comparative lens and perspective while analyzing communalities, similarities and differences.

A human right to education

One of the underlying assumptions of this article is that there is a human right to education. It is a right for everybody at all times. This is enshrined in the Charter of the United Nations on human rights.

The earlier interpretation usually was concerned with schooling for children. In the world of today with ever growing globalization, technological advancements and the demographical reality that people are

living longer, the right to education is becoming more of a necessity to continue learning throughout life.

Unfortunately, the right to education is too often undermined through a diversity of reasons, including wide-spread poverty and other economic and social hinderances like child labor that prevent children from their right to education. This also contributes to a serious literacy issue for millions of youth and adults.

Lifelong learning – education and learning throughout life

If we take a look at the life cycle than early childhood education in respective institutions like the kindergarten come to mind, unfortunately not yet available for all children. Primary education by now is almost universal, whereby secondary schooling is still something that needs additional investments in many countries.

There are a diversity of avenues for initial and continuing vocational education and training. In many countries it is within commercial or technical colleges, in others it is stronger linked to workplaces and companies as a sort of dual training schemes.

A growing number of secondary school leavers decide to go on learning and move to the variety of higher education institutions and aim at finalizing with a first and / or second degree which opens options for their entries into the world of work.

What we have been talking about so far is mainly related to an age range from childhood through youth and younger adults, and taking place in mostly formal education. But what about adults and their chances within lifelong learning?

Adults and their learning and education

The majority of people around the globe are adults. For most people adulthood is the longest part of their life cycle. A growing number of adults are reaching a stage often called the elderly or senior citizens. And for many the working period or retirement age gets extended. Some of these generalizations were analyzed through anniversaries of adult education institutions and organizations, some dating back for a hundred years and more (Hinzen et al. 2024).

Adults require and request more education due to personal, societal and technological reasons. The digital divide can have many reasons, but is often related to poverty as well as generational gaps and earlier learning

opportunities. Access and participation to adult learning and education (ALE) need to be enlarged and improved (Grotlüschen et al. 2023).

Content and forms of ALE are diverse, influenced by cultural and historical factors. The terms used for ALE vary widely, including general and liberal, civic and community, popular and social, basic and continuing education and learning for youth adults (Duke et al. 2021).

The institutions and places for ALE differ also (Belete et al. 2022). In Germany they are named Volkshochschulen, close to the Scandinavian tradition of folk high schools. In Japan they are called kominkan, in Korea lifelong learning centers. More often nowadays as an official term, including in global recommendations, are the community learning centres (CLC). Houses of culture are belonging to municipalities, and other commonly used places are libraries, museums, or they are faith-based like churches, mosques or synagogues.

Institutionalization and professionalization

What all these varieties of ALE have in common are their need for support to establish and sustain institutions in a physical sense as places for participants to meet freely and regularly. They serve as implementation structures which at best are part of local, regional and national networks which can support each other and receive support from service providers.

However, institutionalization means even more as it is also related to a systemic understanding where policy, legislation and financing of ALE is secured, respective curricula and materials developed, research and development on and for ALE in place.

Just like schools or universities – ALE institutions require to be well equipped with trained and employed staff, with opportunities for re-training which are embedded in respective employment conditions as well as a code of conduct to be lifelong learning teachers and professors, administrators and managers. This position is quite clearly expressed by ICAE (International Council for Adult Education) in their statement for the (ICAE 2020) for the International Commission on the Futures of Education (ICFE) for their report on „Reimagining our futures together“ (ICFE 2021).

Professionalization of ALE is a key factor in creating and sustaining quality. We may call it a pre-condition which is needed for providers and programmes to serve adult participants well. The modes of ALE may vary from formal through university lifelong learning, nonformal in CLCs, or informal through libraries or television. The digital modes have been

increasing dramatically ever since COVID 19, and somehow they merge with some of these most recent developments in the use of artificial intelligence (Chen, 2025).

DVV International and its partners have been deeply engaged in developing instruments that may help and serve in the processes of institutionalization and professionalization. A number of curricula are now available through the ALE Toolbox (DVV International 2022). Some of the experiences in different countries and the implementation of several modules of those curricula have recently been analyzed, evaluated and presented by using a comparative lens (Denys, K. et al. 2025).

Global recommendations for national level

This advanced understanding of ALE has been generated and nurtured by recommendations (UNESCO 2016) on global level through organisations like the United Nations (UN), its specialized UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) or OECD as the Organisation for Economic Cooperation and Development, well known through PISA (Programme for International Students Assessments) as well as PIAAC (Programme for International Assessments of Adult Competencies).

UNESCO was founded in 1945, shortly after the end of the Second World War (Ireland & Spezia 2014). Already in 1949 the first UNESCO World Conference on Adult Education took place in Helsingör, since then every twelve years, now named CONFINTEA using an abbreviation from the French of Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes (Benavot et al. 2022).

CONFINTEA VI came up with the Belém Framework for Action with strong recommendations on policy, governance, financing, quality and participation (UIL 2010). The most recent was in 2022 and adopted the Marrakech Framework for Action (MFA) as a guiding document for ALE for another decade (UIL 2022).

Most countries - like the Republic of Moldova - are members of UN and UNESCO, and are involved in their work at different stages. They signed the Sustainable Development Goals (SDG) in 2015 and adopted the normative instruments for ALE. In 2015 the UNESCO General Conference and the member states adopted a new recommendations for the development of adult learning and education (UNESCO 2016).

Sustainable Development Goals and the need for education

Goal 4 of the 17 Sustainable Development Goals (SDG) is related to education and calls for „Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all“, and was developed in the Incheon World Education Forum (UNESCO 2015). Looking at some of the recommendations more specifically you will find:

- „Provide learners of both sexes and of all ages with opportunities to acquire, throughout life, the knowledge, skills, values and attitudes that are needed to build peaceful, healthy and sustainable societies.
- Make learning spaces and environments for non-formal and adult learning and education widely available, including networks of community learning centres and spaces and provision for access to IT resources as essential elements of lifelong learning.“ (UN 2015)

However, when analyzing the other 16 SDG through an ALE lens then it becomes quite clear that to achieve better health and nutrition or gender parity, climate justice or decent work, then this may not be achievable without quality education and learning opportunities throughout life (Schweighöfer 2019).

We have taken note and appreciated an interesting framework looking at the lifelong learning paradigm and the aim of value formation where higher education is involved and where youth and adults are taken into focus (Antoci, 2025), important especially when we look additionally at the need of knowledge, skills and attitudes. It is our understanding that they are equally important and have to go together.

Adult education as a human right

CONFINTEA VI and VII were quite instrumental in developing ALE as an important component of lifelong learning, as a human right, as a sub-sector of the education system, as a profession and provided inputs and elements for an academic discipline. This can be seen in some of their recommendations:

The above mentioned BFA stated:

- „We recognize that adult education represents a significant component of the lifelong learning process, ...ranging from formal to non-formal to informal learning...
- ...adult learning and education equip people with the necessary knowledge, capabilities, skills, competences and values to exercise and advance their rights and take control of their destinies“ (UIL, 2010).

And the MFA stated:

- „Furthermore, adult education is part of the right to education and crucial for the realization of all human rights“ (UIL, 2022).

If ALE is a right for all adults, everywhere and all times, then there is support needed from governments in respect to policy, legislation and financing (Duke et al. 2021), from civil society in strengthening access, participation and provision – and the support from the higher education sector should be available for research, training and thus community engagement. And there must be a recognized system and organisation in place that is involved in the recognition, validation and accreditation of all forms of prior learning in nonformal and informal learning (OECD, 2023a).

Support needed from universities – research, teaching, and engagement

Somehow, the year 2022 was not only important for policy development in respect to ALE and the cooperation with and the support of universities through teaching and research. It seems that the outcomes of two global conferences and their recommendations are strongly related to each other.

The MFA came up with:

- „We commit to implementing policies and strategies to upskill and further professionalize and specialize adult educators through pre-service, in-service and continuing training – in association with universities and research institutes – and by improving their working conditions, including their salaries, status and professional development trajectories“ (UIL, 2022).

On a similar line, it was the UNESCO Higher Education World Conference in 2022 which deepened the discourse of understanding the diversity of the higher education institutions involved, and in addition to their functions and roles for research and teaching as well as the third mission of the universities in respect to community engagement.

- „UNESCO acknowledges that HED is carried out by institutions, which result from human actions and are as diverse as these actions can be. This is visible in the diversity of designations institutions adopt – universities, applied sciences universities, polytechnic institutions, colleges, schools, institutes, fine arts schools, etc. – and in the different ways they approach HED missions.
- Through educational programmes, research projects, and engagements with local, national, regional, and global communities, all HEIs can

contribute actively to building a more sustainable world... undertaking applied research driven by the need to solve real-life problems and address the local and global challenges embodied in the seventeen SDGs“ (UNESCO, 2022).

A variety of experiences for the universities supporting ALE have just been published (Hinzen, Németh 2025), and there are considerable examples and experiences for the national level (Isanović Hadžiomerović, 2025; Mikulec, 2025) as well as for international programs (Leibinger, L. et al. 2025; Slade, B. 2025), and the support to learning cities as engagement or third mission of universities (Németh, 2022).

Earlier, a writers group from the team of moderators for the Adult Education Academy of the University of Wuerzburg and cooperating partners joined to contribute their examples and experiences from their universities in support of international and comparative adult education (Fedeli et al. 2024). Quite independent, but almost in parallel questions of the disciplinary boundaries between adult and higher education have been presented (Hill et al. 2023).

Universities and lifelong learning

If the lifelong learning paradigm is relevant for the whole education system and each subsector, for pedagogy as well as andragogy, then the research function of the university is deepened and enlarged. Research into lifelong learning and education should have children and youth, adults and the elderly in mind.

Of course, universities will have their priorities, set by themselves or in compliance with the state. But it seems questionable if most, if not almost all, research is close to the formal education sub-sector – and in there concentrated on schools, pupils and teachers.

What about research into vocational education and training (VET) which is certainly relevant for the participants and their teachers and trainers, for the companies and overall economy, as initial as well as continuing VET? More recent policy research by OECD on microcredentials in lifelong learning (OECD, 2023b) and skills acquisition and formation and their relevance for the future may be important for further explorations (OECD, 2024).

The same may be true for early childhood education, and at the end of the lifelong learning chain during the phase when different forms of ALE are needed and wanted. How much do we really know about the reality of

ALE in the country, and could research efforts be invested on a more balanced level in the future?

It may be that educational reform needs a deeper sort of re-thinking as a joint venture of all those involved in the higher education sub-sector – together with government, professional organisations, and service providers.

All of these questions and statements may benefit from global and national research efforts which are oriented towards all three functions of the university – research, teaching and engagement. Some more recent attempts by UNESCO and partners may be helpful as they provide an international overview of trends in lifelong learning gained from a number of higher education institutions from different regions and countries, especially on experiences of institutional practices (UIL, 2023a; UIL, 2023b).

Concluding remarks

Much of what we have been presenting and discussing here could be called „education in the shadow of war“ which is raging in the neighbor country, and many other countries around the globe. Peace should be the most important and most urgent matter. This is true for Moldova, especially Ukraine, and many more parts of the world.

Three areas and points in this presentation may be relevant for discussion:

- Lifelong learning as a leading paradigm for education theory and practice needs further attention, and respective research taking into account the whole system as well as each sub-sector will certainly provide relevant data.
- ALE needs institutions and places for adults, like children have kindergarten, pupils their schools, youth their vocational education and training, students their colleges and universities.
- Professionalization includes the training and capacity building of staff working in ALE, often through university teaching, including university continuing education.

If we do not take lifelong learning for all people serious, and when we miss quality provision of ALE for all adults, then we should be clear that we fail an important human right for the majority of people globally.

References:

1. ANTOCI, D. (2025). Fostering Value Formation Through Lifelong Learning in Higher Education: Strategies for Youth and Adults. PIMA Bulletin 53, 12-21.

- https://www.pimanetwork.com/_files/ugd/ef18ea_5c5bbf91df2646abb95fd6ce9ee639d4.pdf
2. BELETE, S., DUKE, C., HINZEN, H., OWUSU-BOAMPONG, A. & KHAU, P. (2022). Community Learning Centres (CLCs) for Adult Learning and Education (ALE): development in and by communities. *International Review of Education*, 2022, 68, 259–290. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09954-w>
 3. BENAVIDES, A., HOPPERS, C. O., LOCKHART, A. S., & HINZEN, H. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education* 68, 165–194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>
 4. CHEN, Z. (2025). Empowering Adult Educators for the Digital Futures. In: PIMA Bulletin 53, 73-78. https://www.pimanetwork.com/_files/ugd/ef18ea_5c5bbf91df2646abb95fd6ce9ee639d4.pdf
 5. Cordie, L. A. (Ed.) (2025). *Transition From Pedagogy to Andragogy: An International Perspective*. Emerald Publishing Limited. <https://bookstore.emerald.com/transition-from-pedagogy-to-andragogy-hb-9781837085187.html>
 6. DENYS, K., GARTENSCHLAEGER, U., HINZEN, H. & HUST, B. (2025). Institutionalization and professionalization of adult learning and education (ALE) – a comparative perspective on the ALE Toolbox of DVV International. *CONVERGENCE*, Vol, 46, No. 1, 79-93. <https://www.convergencejournal.org/vol-46-no-1.pdf>
 7. DUKE, C. & HINZEN, H. (2018). Adult learning and education: Active global citizens for sustainable development – a political, professional and personal account. CR&DALL Working Paper Series, WP 401/2019. University of Glasgow. <https://cradall.org/workingpapers/adult-learning-and-education-active-global-citizens-sustainable-development-political>
 8. DUKE, C., HINZEN, H., & SARRAZIN, R. (Eds) (2021). *Public financing of popular adult learning and education (ALE). Experiences, lessons and recommendations from 14 country and case studies*. Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Analysis/DVV_International_Analysis_Financing_Popular_ALE_Web2.pdf
 9. DVV International. (2020). *ALE Toolbox: Curriculum globALE; Curriculum interculturALE; Curriculum institutionALE; ALE System Building Approach; Gender in ALE*. <https://www.dvv-international.de/en/ale-toolbox>
 10. FEDELI, M., GUIMARAES, P., HINZEN, H., KANDO, R., NÉMETH, B., JULIA SAAM, J. & CONCETTA TINO, C. (2024). Higher education supporting the development of adult learning and education: Examples,

- experiences, expectations. *Form@re*, 24(2) 212–227.
<https://doi.org/10.36253/form-15996>
11. GROTLÜSCHEN, A., BELZER, A., ERTNER, M., & YASUKAWA, K. (2023). Adult learning and education within the framework of lifelong learning. *International Perspectives in Adult Education*, 81. Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_81_ALE_within_Framework_04-2023_web.pdf
 12. HILL, L. H., ROGERS-SHAW, C. A. & CARR-CHELLMAN, D. J. (2023). But, is it Adult Education? Disciplinary boundaries of Adult Education and Higher Education. *Adult Learning*, 32(2), 59–67. <https://doi.org/10.1177/10451595231159430>
 13. HINZEN, H. (2019). Adult and higher education as lifelong learning for sustainable development. Some biographical reflections on receiving the Doctor Honoris Causa title from the Moldova State University. In: *Studia Universitas Moldaviae*, 9(129), 3-9. <https://doaj.org/article/2537a878f41a4b4ab272f1b2ea9e6c38>
 14. HINZEN, H. & NÉMETH, B. (Eds.) 2025. Higher Education Supporting Adult Learning and Education. Special Issue, *PIMA Bulletin*, 53. https://www.pimanetwork.com/_files/ugd/ef18ea_5c5bbf91df2646abb95fd6ce9ee639d4.pdf
 15. HINZEN, H., SLOWEY, M., & KHAU, H. P. (2024). Learning from the past for the future: Signposts and landmark anniversaries in adult learning and education. *International Review of Education*, 70(2), 177–204. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10089-3>
 16. ICAE (2020). Adult Learning and education (ALE): Because the future cannot wait. Contribution of the International Council for Adult Education (ICAE) to UNESCO's Futures of Education initiative. Belgrade: ICAE. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Partnerpublikationen/ICAE-Futures-of_ALE_FINAL.pdf
 17. ICFE (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
 18. IRELAND, T., & SPEZIA, C. H. (2014). Adult education in retrospective: 60 years of CONFITEA. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227635/PDF/227635eng.pdf.m
ulti](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227635/PDF/227635eng.pdf.multi)
 19. ISANOVIĆ HADŽIOMEROVIĆ, A. (2025). Supporting Adult Learners in Higher Education. *PIMA Bulletin* 53, 40-44.

- https://www.pimanetwork.com/_files/ugd/ef18ea_5c5bbf91df2646abb95fd6ce9ee639d4.pdf
20. LEIBINGER, L., SAAM, J. & SCHENK, F. (2025). The Adult Education Academy: A Joint Module Advancing Internationalisation and Professionalisation in the Field of Adult Education and Lifelong Learning. PIMA Bulletin 53, 45-53. https://www.pimanetwork.com/_files/ugd/ef18ea_5c5bbf91df2646abb95fd6ce9ee639d4.pdf
 21. MIKULEC, B. (2025). The Role of the University in the Professional Development of Adult Educators and the Development of Adult Education in Slovenia. PIMA Bulletin 53, 84-89. https://www.pimanetwork.com/_files/ugd/ef18ea_5c5bbf91df2646abb95fd6ce9ee639d4.pdf
 22. NÉMETH, B. (2022). Changing roles of universities in the development of Learning Cities into smart and creative communities. European Journal of University Lifelong Learning, 6(2), 15–27. <https://doi.org/10.53807/0602lds5>
 23. OECD (2023a) Recognition of prior learning: A practical guide for policy makers. Paris: OECD <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/adult-learning/booklet-rpl-2023.pdf>
 24. OECD (2023b). Micro-credentials for lifelong learning and employability. Uses and possibilities. Policy Paper. https://www.oecd.org/en/publications/micro-credentials-for-lifelong-learning-and-employability_9c4b7b68-en.html
 25. OECD (2024). Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>
 26. REISCHMANN, J. (Ed.) (2021). Essential readings in international and comparative adult education. Augsburg: Ziel Verlag. <https://ziel-verlag.de/grundlagendweiterbildung/essential-readings.php>
 27. SCHWEIGHÖFER, B. (2019). Youth and Adult Education in the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals: Role, Contribution and Further Potential. Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Analysis/DVV19002_Studie_SDG_WEB.pdf
 28. SLADE, B. (2025). The International Master in Adult Education for Social Change (IMAESC). In: PIMA Bulletin 53, 54-57. https://www.pimanetwork.com/_files/ugd/ef18ea_5c5bbf91df2646abb95fd6ce9ee639d4.pdf

29. UIL (2010). CONFINTEA VI Belém Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
30. UIL (2022). CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: Harnessing the transformational power of adult learning and education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306>
31. UIL (2023a). Institutional practices of implementing lifelong learning in higher education. Research report. UNESCO and Shanghai Open University. <https://doi.org/10.54675/JXRE2085>
32. UIL (2023b). International trends of lifelong learning in higher education. Research report. UNESCO and Shanghai Open University. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385339>
33. UN (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development: Resolution adopted by the General Assembly on 25 September. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
34. UNESCO (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
35. UNESCO (2016). Recommendation on adult learning and education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179/PDF/245179eng.pdf.multi>
36. UNESCO (2022). Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education. Roadmap Proposed for the 3rd World Higher Education Conference. WHEC2022. Working Document. <https://www.unesco.org/en/articles/beyond-limits-new-ways-reinvent-higher-education>

POLITICI EDUCAȚIONALE ȘI DOCUMENTELE NORMATIVE PRIVIND EDUCAȚIA ARTISTICĂ ÎN CONTEXT CONTEMPORAN

EDUCATIONAL POLICIES AND REGULATORY DOCUMENTS ON ARTISTIC EDUCATION IN THE CONTEMPORARY CONTEXT

TALPĂ Svetlana, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chisinau

TALPĂ Svetlana, Ph.D., associate professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-5829-736X>
e-mail:talpa.svetlana@upsc.md

CZU: 37.091:7

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p24-37

Abstract. Art education is a fundamental area of cultural development and creative personality formation. In the context of current educational policies, it is supported by international and national regulatory documents that set out development directions, objectives, and implementation mechanisms. Arts education, in all its forms (music, dance, theater, visual arts, choreography), is recognized by international bodies as an indispensable component of the school curriculum. Educational policies promote art not only as an aesthetic discipline, but also as a tool for developing critical thinking, emotional intelligence, and social cohesion. Arts education in the Republic of Moldova is integrated into national educational policies as part of the general education system and has the role of promoting national culture, intangible heritage, and creativity. The main directions are outlined in: The Education Code of the Republic of Moldova (Law No. 152/2014), which regulates formal, non-formal, and informal education, including the artistic and cultural dimension (Articles 7, 55-59); The National Strategy "Education-2030" – a strategic document that emphasizes the need to develop cultural and artistic skills, aligned with European key competences, and the National Program for the Development of Inclusive Education, which provides for equal access to arts education for children with SEN (special educational needs).

Keywords: arts education, educational policies, regulatory documents

Rezumat. Educația artistică reprezintă un domeniu fundamental al dezvoltării culturale și al formării personalității creatoare. În contextul politicilor educaționale actuale, aceasta este susținută prin documente normative internaționale și naționale, care stabilesc direcțiile de dezvoltare, obiectivele și mecanismele de implementare. Educația artistică, în toate formele ei (muzică, dans, teatru, arte vizuale, coregrafie), este recunoscută de către organismele internaționale drept o componentă indispensabilă a curriculumului școlar. Politicile educaționale promovează arta nu doar ca disciplină estetică, ci și ca instrument pentru dezvoltarea gândirii critice, a

inteligenței emoționale și a coeziunii sociale. Educația artistică în Republica Moldova se integrează în politicile educaționale naționale ca parte a sistemului general de învățământ și are rolul de a promova cultura națională, patrimoniul imaterial și creativitatea. Principalele direcții sunt trasate prin: *Codul Educației al Republicii Moldova (Legea nr. 152/2014)* care reglementează educația formală, non-formală și informală, inclusiv dimensiunea artistică și culturală (art. 7, art. 55-59); *Strategia Națională „Educația-2030”* – document strategic care subliniază necesitatea dezvoltării competențelor culturale și artistice, aliniate la competențele-cheie europene și *Programul Național de Dezvoltare a Educației Incluzive* ce prevede accesul egal la educația artistică pentru copiii cu CES.

Cuvinte-cheie: educația artistică, politici educaționale, documente normative.

Introducere

Problema propusă spre cercetare este actuală și necesară pentru învățământul artistic, în special pentru metodologia instruirii artistice în domeniul dansului. În această cercetare, investigațiile teoretice și practice sunt preconizate prin modelizarea teoretică generală a metodologiei de educație coregrafică în politici educaționale și documente normative [1], pentru ridicarea nivelului de predare a dansului în învățământul artistic din Republica Moldova, în scopul dezvoltării competențelor creative la elevi și posibilitatea perfecționării cadrelor didactice.

Conceptualizarea metodologiei educației coregrafice a elevilor/studentilor din instituțiile de învățământ artistic, analizarea curriculumului educațional la arta coregrafică pentru instituțiile de arte și compararea documentelor normative naționale și din alte țări europene, reprezintă scopul acestei cercetări.

Educația artistică este un domeniu complex care vizează formarea personalității artistice a individului/ copilului prin educare și dezvoltare profesională, cu scopul de a contribui la o înțelegere mai profundă a artelor și de a facilita o mai mare implicare a elevilor în procesul creativ. Educația artistică implică: - *dezvoltare profesională*: concentrarea pe formarea indivizilor cu abilități artistice și profesionale în domenii precum muzica, dans, dramaturgie și artele plastice; - *formarea personalității*: dezvoltarea personalității artistice a copilului, contribuind la formarea unui individ complet și creativ; - *educare și formare*: proces continuu de educare și formare a tinerilor în diverse forme de artă [11].

Totodată, *educația artistică* are o importanță majoră în: - *îmbogățirea vieții culturale*: contribuind la o mai bună apreciere și înțelegere a artelor în societate; - *stimularea creativității*: încurajând exprimarea individuală și

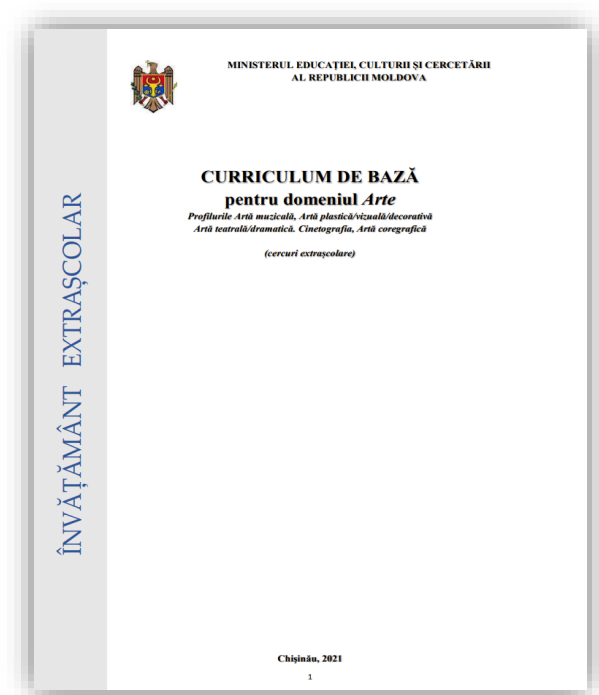
dezvoltarea spiritului creator; - *dezvoltarea abilităților cognitive*: ajutând la dezvoltarea abilităților de gândire critică, rezolvare de probleme și inovare.

Ansamblul documentelor, conținuturilor, obiectivelor și metodologiilor prin care se organizează procesul educațional în domeniul artelor (muzică, dans, teatru, arte vizuale, arte aplicate etc.) se focalizează în Curriculumul artistic.

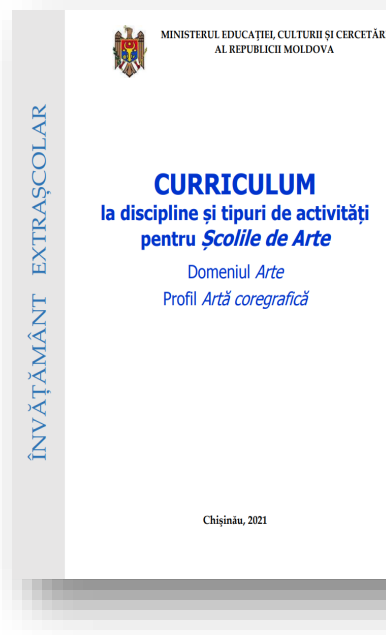
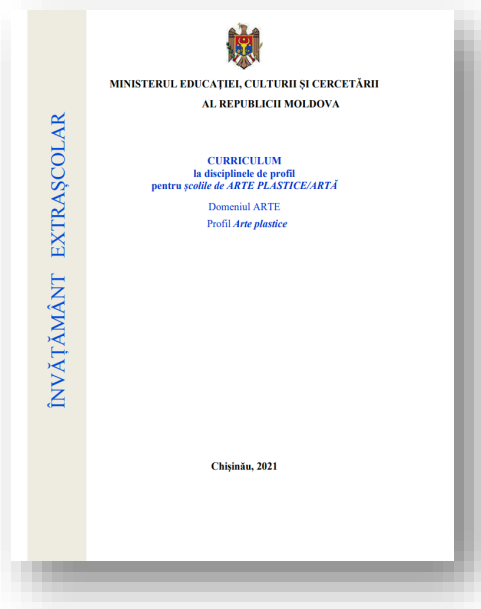
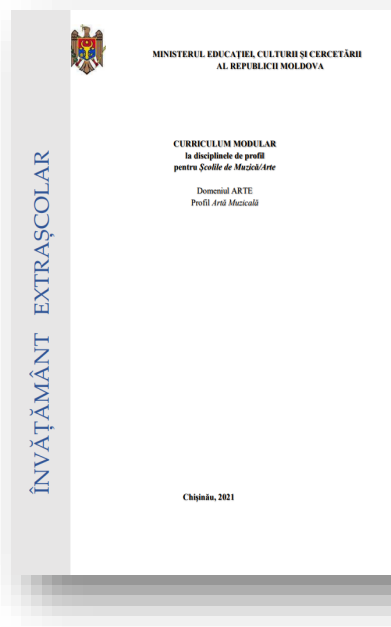
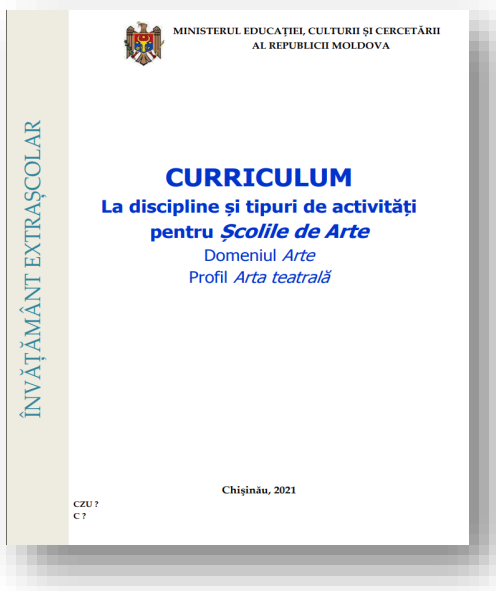
În Republica Moldova, există învățământ artistic formal (școli de artă, colegii de artă, licee cu profil arte, facultăți, universități) și învățământ extrașcolar (cercuri, activități artistice opționale) [11]. Pentru o înțelegere mai bună a componentelor structurale din cadrul învățământului artistic, propunem o ordine corespunzătoare celei stabilite de Ministerul Educației și Cercetării:

Școlile de artă / artiști în formare timpurie / extrașcolar:

- Există curricula de bază pentru domeniul Arte, care include profiluri precum: *Arta muzicală*, *Arta plastică/vizuală/decorativă*, *Arta teatrală/dramatică*, *Arta coregrafică* [12].

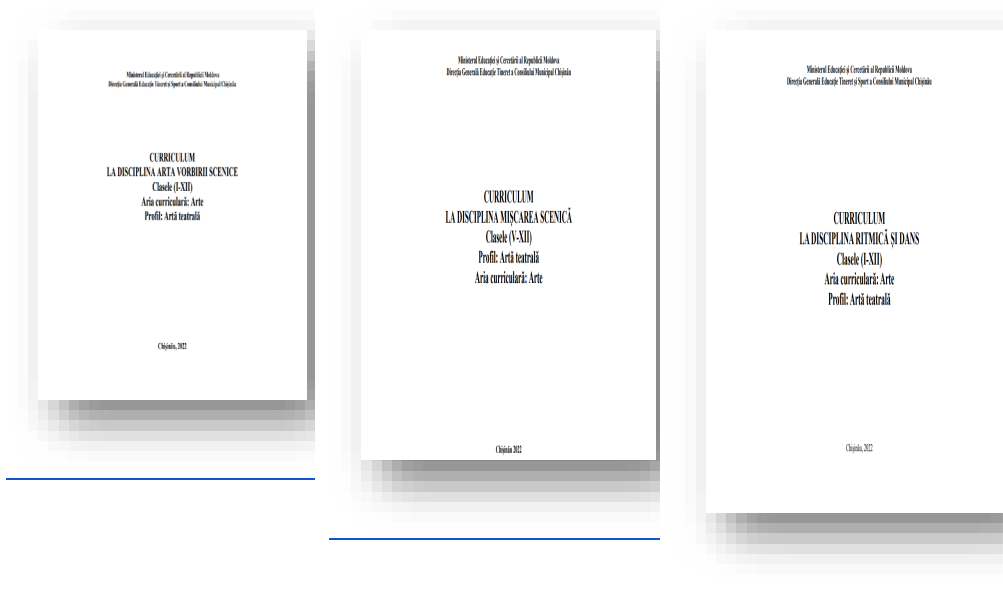


- Pentru aceste profiluri, curriculumul modular este folosit (în special la muzică, plastic, arte) în școlile de profil [11].

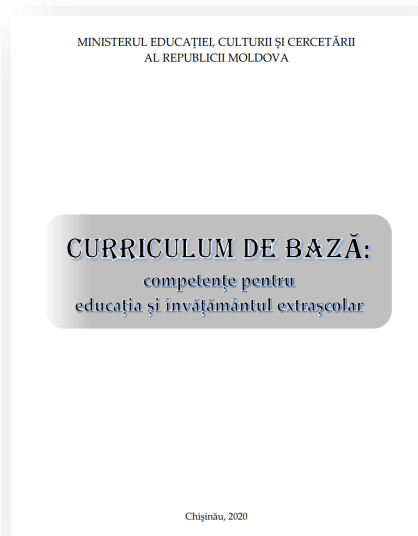


Învățământ gimnazial și liceal cu profil Arte

- Există discipline și profiluri de arte în licee și gimnazii, în curricula disciplină/profil pentru clasele gimnaziale și liceale [Idem].



○ Curricula modernizată a creat generații noi de curricula centrate pe competențe, ceea ce înseamnă că nu doar conținut informativ, dar și competențe de rezolvare, creativitate, aplicare etc. sunt vizate [Ibidem];



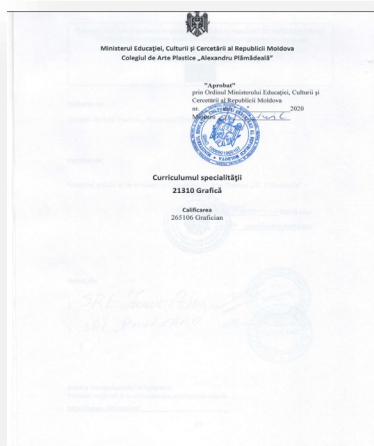
[13];



[14];

Învățământ profesional și superior

○ Instituții profesionale, colegii de arte plastice (de ex. Colegiul de Arte Plastice „Alexandru Plămădeală”) oferă specializări precum pictură, grafică, tapiserie, ceramica etc. [15];



○ La nivel universitar: Facultăți de Arte vizuale și design, arte teatrale, coregrafice, multimedia etc. (Universitatea Pedagogică, AMTAP, etc.) oferă licență, masterat, doctorat în diverse specializări artistice și arte plastice/didactică etc.

Str. Ștefan cel Mare, 1, MD 2000,
Chișinău, Republica Moldova
www.uprc.md

Denumirea programului de studii	Ciclu	Dance popular și clasic, învățământ cu frecvență				
	Denumirea cursului	1-studiu superior de licență				
Facultate/catedra responsabilă de curs		Metodica predării dansului clasic I				
		Facultatea Științe ale Educației;				
		Pedagogie Preșcolară, Educația fizică și Dance				
Titular de curs		Taleah Svetlana dr., lector universitar,				
Cadre didactice implicate		Dumbrăveanu Ion, lector universitar				
e-mail		talp@svetlana@uprc.md				

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestral	Total ore	contact direct	studiu individual
S 01 01 04	4	1	1	180	90	90

Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii

Disciplina *Metodica predării dansului clasic I* este fundamentală pentru dezvoltarea fizică și psihico-pedagogică a studenților care la sfârșitul studiilor din ciclul I trebuie să poată deține capacități metrice și profesionale caracteristice unei profesii de dans.

Competențe dezvoltate în cadrul

- Utilizarea și verificarea cadrului normativ: legislația și a politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației în învățământul preuniversitar inclusiv cel gimnazial, în domeniul dansului.
- Verificarea respectului pedagogic și pedagogic, privind particularitățile educaționale și dezvoltarea personalității copilului elevului din ciclul preuniversitar inclusiv gimnazial, prin dans.
- Comunicarea unui mesaj educațional relevant legăturilor și principiilor de dezvoltare a domeniilor științifice conexe, concepției didactice, obiectivelor învățământului preuniversitar inclusiv gimnazial, și particularităților de vârstă a copilului/elevului.
- Realizarea procesului educațional cu copiii/elevele ciclului preuniversitar inclusiv gimnazial, prin valorificarea potențialului domeniilor științifice conexe, aplicarea tehnologiilor educaționale adecvate particularităților de vârstă.
- Evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor din ciclul gimnazial, în baza reperelor conceptuale ale dansului și particularităților de vârstă.
- Crearea unui parteneriat educațional eficient, în baza potențialului formativ al colegilor din cadrul instituției de învățământ, a familiei și altor factori educaționali implicați în formarea personalității copilului/elevului din ciclul preuniversitar inclusiv gimnazial.
- Explicarea conceptelor fundamentale din domeniul dansului clasic.
- Verificarea conceptelor fundamentale specifice dansului clasic.
- Crearea mediului educațional optim și eficient pentru dansul clasic.
- Utilizarea în comunicare a unui limbaj științific corect și specific în cadrul activităților de dans clasic la harti și în mijlocul sili.

Rezultatele învățării

1

Domeniu de aplicare al *curriculum* vizează *educația artistică* în ansamblu, ca parte integrantă a curriculumului școlar național sau a programelor non-formale. Respectiv obiective stipulate în acest document sunt: dezvoltarea sensibilității estetice, creativității, expresivității și culturii artistice generale a

elevilor. Aici sunt prezente conținuturi pentru discipline și arii precum educația muzicală, educația plastică, educația teatrală, coregrafia/dansul. Caracterul este unul *interdisciplinar* și *formativ*, ceea ce cultivă nu doar abilități tehnice, ci și valori culturale și competențe transversale.

Curriculum coregrafic (specific) este o ramură specializată a curriculumului artistic, care privește formarea în domeniul dansului și al artelor coregrafice. Acest curriculum include programe de dans clasic, modern, contemporan, dansuri populare/tradiționale, dans de societate etc., în funcție de nivel (preuniversitar, universitar, non-formal). Ca orice curriculum, documentul normativ dedicat artei coregrafice conține obiective precum: dezvoltarea competențelor motrice, expresivitatea corporală, capacitatea de interpretare coregrafică și înțelegerea esteticii dansului. Totodată, conținuturile sunt: tehnică de dans, repertoriu, improvizație, compoziție coregrafică, istoria și teoria dansului, ceea ce are rol specializat și performativ, concentrându-se pe excelența artistică și profesională în dans, însă care poate contribui și la dezvoltarea generală a copilului prin mișcare [8].

Astfel, ca urmare delimitările conceptuale sunt: *nivel de generalitate*: curriculum artistic = cadru general; curriculum coregrafic = subsistem în interiorul acestuia; *obiective*: artistic → dezvoltă cultura estetică generală; coregrafic → formează competențe specifice dansului; *conținuturi*: artistic → diversitate de arte; coregrafic → exclusiv dans și artele mișcării; *finalitate*: artistic → educație pentru toți, orientată spre cultură generală; coregrafic → atât educație generală, cât și formare profesională (pentru viitori dansatori, coregafi, pedagogi), ceea ce este indicat și în Tabelul 1 de mai jos [Idem].

Tabelul 1. Delimitări conceptuale: Curriculum artistic vs. Curriculum coregrafic

Criteriu	Curriculum artistic (general)	Curriculum coregrafic (specific)
<i>Nivel de generalitate</i>	Cadru larg al educației prin artă	Ramură specializată, parte a curriculumului artistic
<i>Domeniu</i>	Muzică, arte vizuale, teatru, coregrafie, arte aplicate	Exclusiv dans și artele mișcării
<i>Obiective</i>	Dezvoltarea sensibilității estetice și culturii artistice	Formarea competențelor coregrafice și expresivitatea corporală
<i>Conținuturi</i>	Diverse limbaje artistice	Tehnici de dans, repertoriu, improvizație, compoziție

<i>Caracter</i>	Interdisciplinar, orientat spre cultură generală	Specializat, orientat spre performanță și profesionalizare
<i>Finalitate</i>	Educație pentru toți (formativă, culturală)	Educație generală prin mișcare + pregătire profesională în dans

Prin urmare curriculumul artistic are caracter integrator, asigurând accesul la multiple forme de artă, în timp ce curriculumul coregrafic este unul de specialitate, orientat spre formarea în domeniul dansului. Rolul general al curriculumului constă în stabilirea a ceea *ce se predă, cum se predă și cu ce finalități*, fiind un document de bază care structurează procesul educațional. De asemenea, el asigură *coerență și standardizare* – toți profesorii și dansatorii în formare lucrează după aceleași obiective și criterii de evaluare, și creează *legătura între teorie și practică*, oferind un echilibru între partea cognitivă (cunoaștere), partea estetică (valori artistice) și partea practică (abilități de dans).

În formarea profesorilor de dans, curriculumul definește ce cunoștințe pedagogice, psihologice și metodice trebuie să aibă viitorii profesori. Competențe didactice descrise în curriculum stabilesc metodologiile de predare a dansului (clasic, modern, folcloric etc.), formele de organizare a lecțiilor și modalitățile de evaluare. Prin curriculum se transmit valori de responsabilitate, creativitate și spirit critic, necesare profesorului în relația cu elevii. Astfel, un profesor bine format după curriculum poate adapta lecțiile pentru niveluri diferite de elevi – începători, avansați sau viitori profesioniști.

În formarea dansatorilor, curriculumul definește progresia logică a tehnicii (de la bază spre performanță). Nu doar mișcarea mecanică, ci și înțelegerea mesajului estetic și a dimensiunii culturale a dansului este obligatoriu în cazul expresivității artistice. Totodată, prin structura curriculară, dansatorii învață importanța exercițiului sistematic și a autoformării.

Curriculumul ca document normativ ghidează selecția pieselor, studiul coreografiilor reprezentative și participarea la spectacole, contribuind astfel, la formarea repertoriului. Prin urmare, dansatorii sunt pregătiți pentru scena artistică, dar și pentru domenii conexe (coregrafie, pedagogie, management cultural), ceea ce permite integrarea profesională.

În aplicarea rolului transversal (comun pentru profesori și dansatori), curriculum asigură calitatea educației, oferind un cadru unitar și verificabil.

De asemenea, promovează inovația și creativitatea, încurajând atât interpretarea originală, cât și predarea creativă. Tot aici are loc conectarea tradiției cu contemporaneitatea, permițând păstrarea valorilor clasice și introducerea tendințelor moderne. Un curriculum bine construit dă legitimitate și recunoaștere internațională formării și crește prestigiul profesional.

În concluzie, curriculumul este „coloana vertebrală” a formării profesionale în dans. Pentru profesor, este un ghid metodologic și pedagogic, iar pentru dansator, este un traseu de progres artistic și performativ.

În curriculum de dans în instituții superioare, intersectarea metodelor tradiționale cu cele moderne este una oportună, însă profesorii pot fi prinși în capcana antrenării pașilor de dans în loc să fie concentrați pe predarea-învățare-evaluare disciplinei de către studenți. Abilitățile de predare în dans au fost „ponderate în mod excesiv în favoarea predării modului de a *executa* dansuri, mai degrabă decât înțelegere acestora”. Totuși, predarea dansului implică mai mult decât simpla *execuție* a pașilor și este regretabil faptul că dansul este adesea predat ca un simplu „a face pași pe muzică”.

Studenții, care percep dansul ca fiind doar executarea pașilor pe muzică, pot ajunge să îl considere o activitate superficială și lipsită de sens. Mulți tineri studenți, precum și părinții lor, văd dansul ca fiind o opțiune de carieră limitată. Când acești studenți ajung la facultate, mulți doresc să continue să danseze la același nivel de implicare ca în liceu, pentru că a fost distractiv, însă simt nevoia să își aleagă o specializare precum afaceri sau educație elementară, considerând aceste domenii reprezintă o „carieră reală” [3, p.5].

Majoritatea metodelor de predare a dansului se bazează pe un model în care:

1. profesorul este singura sursă de informație;
2. comunicarea este în principal de sus în jos (de la profesor către elev);
3. pedagogia dansului se află adesea într-o dihotomie între reproducere și producție.

Necesitatea unui cadru integrat pentru predarea Cadrajului integrat al *Spectrumului* (un cadru integrat care include metode de predare ce pot fi aplicate tuturor tipurilor de dans, pentru toate vârstele și toate aspectele unei discipline) poate fi utilizat pentru orice vârstă și totalitatea aspectelor dansului. Pedagogia dansului este adesea percepută ca fiind fragmentată, unde sunt prezente mai multe metode, cum ar fi: pentru predarea dansului creativ dedicat copiilor, alta pentru dansul popular și alta pentru balet.

Profesorii de dans universitari, care au cursuri de tehnică elementară până la avansată în diverse genuri, precum și cursuri de coregrafie, istorie și notare, pot experimenta aceeași fragmentare. *Spectrumul* oferă un cadru integrat, comprehensiv, care poate fi benefic pentru educatorii din orice domeniu, inclusiv pentru cursurile teoretice sau de predare, precum și pentru cele de tehnică sau activitate, fiind un instrument multifuncțional pe care îl poți lua oriunde.

Teoria și informațiile referitoare la predare sunt cunoscute sub denumirea de *Cunoaștere Pedagogică*. Aceasta include aspecte precum stilurile de învățare, strategiile didactice, domeniile de cunoaștere etc. *Cunoașterea teoretică*, abilitățile și informațiile specifice unei discipline particulare sunt denumite ca *cunoaștere a conținutului*. În dans, aceasta implică cunoașterea modului de a dansa: vocabularul, aptitudinile și celelalte aspecte ale disciplinei de dans. Cunoașterea Pedagogică a Conținutului reprezintă intersecția acestor două domenii, referindu-se la aplicarea teoriei pedagogice în contextul disciplinei specifice abordate, adică modul de predare a dansului.

Din păcate, mulți dansatori ajung să predea înainte de a putea studia cu adevărat modul de predare, înainte de a dobândi cunoștințe pedagogice sau psihopedagogice ale conținutului. Astfel, deseori, începătorii în predarea dansului practică o predare inadvertentă, adică predare făcută după modelul primit, fără a studia și a analiza critic metodele și conținutul. Mulți instructori dezvoltă un stil personal și idiosincronic de predare, bazat pe metode pe care le-au văzut anterior, fără a explora alte stiluri pedagogice. Chiar și unele programe de pregătire pentru instructorii de dans includ puțină teorie pedagogică, concentrându-se în principal pe cunoștințele de conținut. Pentru profesorul de dans, a ști cum să danseze este important, însă, la fel de important este să știe cum să predea dansul. Fundalul personal în dans și educația continuă – citirea de cărți, participarea la cursuri de tehnică, ateliere de improvizație și coregrafie, participarea la conferințe și evenimente de dans – îi oferă, în general, cele mai multe dintre elemente. Toate aceste aspecte ale dansului în sistemul de învățământ superior este comun pentru multe țări europene dar și pentru Republica Moldova. O schemă conceptuală ale curriculumului de dans, european și național, ce prezintă aspectele sociale ale artei coregrafice este prezentată mai jos în Figura 1.

În Olanda, spre exemplu, profesorii de la programele de dans profesional în universitate provin în mare parte din domeniul dansului și nu au întotdeauna o pregătire pedagogică formală. Ei sunt selectați pentru

experiența artistică și stilul personal, ceea ce duce la dificultăți în discuțiile despre practici didactice cu colegii, din cauza lipsei limbajului pedagogic și a unei înțelegeri teoretice solide. Mai mult, aceste cadre didactice au învățat adesea să predea imitând stilul și metodele propriilor profesori, bazate pe viziunea tradițională despre dans, unde dansatorul era considerat un instrument în serviciul viziunii artistice a coregrafului.

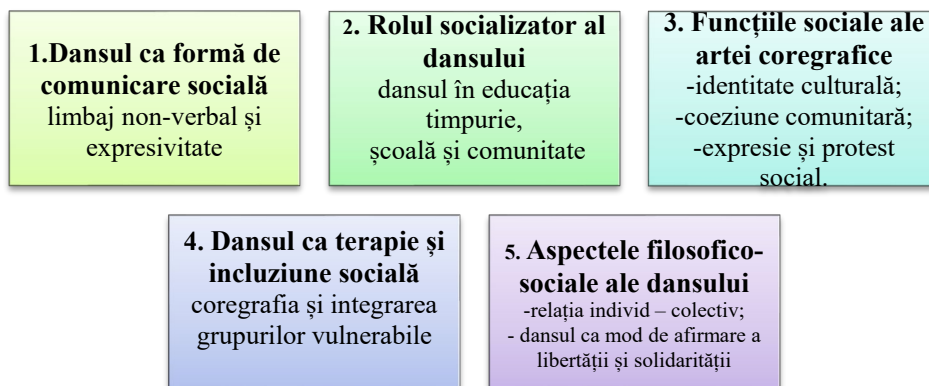


Figura 1. *Schema conceptuală:* „Curriculumul de dans – interconexiuni europene și naționale

Un alt motiv pentru dezvoltarea unui curs special pentru dans în universitate este schimbarea din domeniu, care implică noi competențe și metodologii de lucru, precum și o diversificare culturală a studenților, ceea ce necesită o adaptabilitate crescută a profesorilor.

În dans, cunoașterea și învățarea nu sunt doar discursive, ci și fizice și emoționale, fapt ce impune o pedagogie corporală specifică, diferită de cea generală.

Scopul principal al unui curs de dans este sprijinirea tranziției de la dansatori practicieni la cadre didactice în universitate și dezvoltarea continuă a profesorilor deja angajați în învățământul superior [9].

Un alt exemplu de curriculum la dans ne prezintă cercetătorul Risner (2009). Autorul abordează în lucrarea sa provocările și oportunitățile din pedagogia dansului, concentrându-se pe probleme sociale critice și conceptul de „învățare” a modului de predare. El subliniază că panelul prezentat în cadrul congresului explorează relația dintre cadrele teoretice și abordările pedagogice ale experiențelor din programele universitare din SUA și Finlanda, evidențiind că pedagogia dansului este un spațiu unde „se întâmplă

ceva pentru teorie și practică”. Întrebări centrale abordate includ: „Pentru cine este dansul?” și „Ce merită să învățăm în dans și de ce?”, precum și reflecții asupra modului în care gândirea despre dans ca practică corporală influențează arta și cercetarea dansului, cât și despre valorile personale versus discursurile neoliberale din educație.

Risner descrie cursul său de pedagogie a dansului pentru studenți de anul trei în SUA, evidențiind că, deși sunt foarte tehnici și performează bine, acești studenți nu au beneficiat de o practică reflexivă sau de idei din pedagogia critică sau feministă [6; 7]. Aceasta creează un „vid politic” în educația dansului, pe care Risner și-l propune să-l abordeze pentru a promova întrebări despre gen, diversitate și inegalitate în dans [5].

Deși s-au făcut investiții importante în multiculturalism și diversitate în educația dansului, riscul este ca aceste inițiative să nu fie integrate suficient în curriculum sau să nu se reflecte în compoziția studenților și a cadrelor didactice [2; 4]. Risner remarcă că programele de pregătire pentru profesorii de dans din SUA pun accent mai mult pe competențele disciplinei și mai puțin pe problemele sociale și diversitate [5]. El evidențiază că, pentru a face față provocărilor moderne, pedagogia dansului trebuie să fie mai incluzivă și să abordeze marginalizarea, privilegiile și justiția socială, considerând că aceste aspecte reprezintă cea mai mare provocare, dar și o oportunitate de învățare.

Totodată, el menționează dificultățile de a integra în mediul academic dansul din comunitățile diverse, unde mulți practicanți nu au diplome superioare, dar posedă abilități valoroase. El propune ca universitățile să se angajeze mai mult în recrutarea și mentoratul acestor talente, pentru a crește diversitatea. Risner sugerează strategii precum colaborarea cu programe de masterat, implicarea administratorilor și re-evaluarea criteriilor de acreditare, pentru a include și profesioniști cu experiență practică, chiar dacă nu au diplome universitară de nivel înalt [Idem].

Astfel, Risner concluzionează că, deși provocările sunt mari, ele reprezintă și oportunități pentru a înnoi pedagogia dansului și a-l face mai incluziv, social conștient și relevant pentru lumea contemporană, subliniind importanța angajamentului pentru diversitate, precum și rolul pedagogiei în promovarea justiției sociale și în reducerea marginalizării, în special în contextul unei societăți în continuă diversificare [5].

Concluzii:

Curriculum coregrafic, analizat atât în instituții de învățământ formal, cât și în cadrul învățământului extrașcolar denotă lipsa de concentrare a dansului și a procesului de învățare a dansului pe o abordare holistică și incluzivă. Se propune o redefinire a conceptului de educație în dans, accentuând importanța valorificării diversității culturale, a contextului social și a experienței personale în procesul educațional. Principalele elemente ale acestei viziuni sunt: educația în dans trebuie să recunoască și să integreze experiențele individuale și diversitatea culturală, evitând clasificările ierarhice între formele de dans și promovarea unei perspective egalitariste; educația în dans trebuie să fie centrată pe dezvoltarea integrală a persoanei, promovând conexiunea între corp și minte, și încurajând autoexplorarea, expresia autentică și conștientizarea de sine; pentru a transmite semnificații autentice, dansul trebuie predat și învățat în contextul său cultural original, evitând superficialitatea multiculturalismului.

Pedagogia trebuie să fie sensibilă și adaptată la specificul fiecărei culturi și comunități, educația în dans trebuie să fie deschisă tuturor, indiferent de capacități, vârstă, identitate sau background socio-economic, promovând participarea și exprimarea liberă. Dansul nu trebuie perceput doar ca o activitate recreativă sau de performanță, ci ca un mijloc de dezvoltare personală, socială și culturală, contribuind la formarea unui individ „wide-awakened”, capabil să înțeleagă și să valorizeze diversitatea umană și culturală.

În esență, educația în dans trebuie să fie un proces deschis, integrator și centrat pe persoană, promovând exprimarea autentică, înțelegerea profundă a culturii și dezvoltarea holistică, contribuind astfel la o societate mai incluzivă, responsabilă și cultural conștientă.

Bibliografie:

1. BUCUN, Nicolae; POGOLȘA, Lilia; BOLBOCEANU, Aglaida; GUȚU, Vladimir; ACHIRI, Ion ș.a. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău, 2010. 272 p.
2. DILS, A.; R. GEE, M. ȘI BROOKOFF, (eds.) 2007. *Intersecții: Dans, loc și identitate* Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt
3. GIBBONS, Elizabeth. *Teaching Dance: The Spectrum of Styles*. AuthorHouse, 2007. ISBN 978-1-4343-1206-8

4. LOWENSTEIN, Karen. Munca formării profesorilor multiculturali: Reconceptualizarea comunității albe candidații la profesori ca și cursanți. *Revizuirea Cercetării Educaționale*. 2009, 79(1), 163-196.
5. RISNER, Douglas. Challenges and Opportunities for Dance Pedagogy: Critical Social Issues and “Unlearning” How to Teach. In: *Congress on Research in Dance: Conference Proceedings*. 2009, vol. 41, suppl. S1, pp. 204–209. Disponibil: DOI: 10.1017/S2049125500001114
6. SHAPIRO, Sherry (ed.). *Dans, putere și diferență: perspective critice și feministe*. Champaign, IL: Cinetica umană, 1998.
7. STINSON, Susan. În căutarea unei pedagogii feministe pentru dansul copiilor. În: S. SHAPIRO (ed.), *Dans, putere și diferență: perspective critice și feminist*. Champaign, IL: Cinetica umană, 1998, pp. 23-47.
8. TALPĂ, Svetlana. *Formarea valorilor artistice la studenți în procesul de instruire coregrafică*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2023.
9. TAYLOR, John și LINSEN, Angela. *Dance in the 21st century: practice and theory in teacher development*. Amsterdam: Amsterdam University of the Arts, 2019. ISBN 978-90-71681-46-2.
10. XAVIER, Roger. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. Online. Disponibil: <http://www.scribd.com/doc/16646130/Manualul-colar-i-formarea-competenelor-ininvmant>
11. <https://mec.gov.md/ro/content/invatamantul-general>
12. https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_curriculum_de_baza_domeniul_arte_cercuri.pdf
13. https://www.edu.gov.md/sites/default/files/curriculum_de_baza_competente_eie_01.12.2020.pdf
14. https://mecc.gov.md/sites/default/files/crcn_aprobat.pdf
15. <https://colegiuarte.md/regulamente/>

FUNDAMENTELE METODOLOGICE ALE LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL TRANSFORMĂRIILOR SOCIO- POLITICE

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF SOCIO-POLITICAL TRANSFORMATIONS

KUSHNIRUK Svitlana,

Doctor în științe pedagogice, profesor universitar,
Șefa Departamentului de Pedagogie,
Universitatea de Stat Dragomanov din Ucraina, Kiev, Ucraina

KUSHNIRUK Svitlana,

Doctor of Pedagogical Sciences, University Professor,
Head of the Department of Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0001-7833-8923

CZU: 37.07=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p38-44

Abstract. The article explores the methodology of educational leadership in the context of social upheavals and martial law faced by the modern Ukrainian educational system. In times of large-scale war, the preparation of future educators capable of not only transmitting knowledge but also performing the role of leaders in crisis situations becomes particularly relevant. It is emphasized that educational leadership goes beyond purely administrative functions and requires the ability to organize teams, motivate innovative activities, and ensure the continuity of the educational process. The theoretical framework of the study includes classical and modern theories of leadership (behavioral, situational, transformational, emotional, and charismatic leadership, among others).

Special attention is paid to the analysis of the regulatory framework governing the organization of the academic subject *Defense of Ukraine* and basic military training. These disciplines have dual importance: on the one hand, they develop students' practical survival skills and crisis response, and on the other, they contribute to cultivating leadership qualities, patriotic consciousness, and civic responsibility. The key methodological aspects of educational leadership in wartime are identified: crisis management, supporting emotional resilience of participants in the educational process, flexibility and adaptability of learning, effective communication, optimal resource allocation, ethical leadership, and the implementation of innovative educational technologies.

It is argued that the educational program *Secondary Education (Defense of Ukraine)* serves as a strategic tool for shaping a new generation of teachers capable of integrating pedagogical, military, and managerial knowledge. The program fosters the development of critical thinking, teamwork, and decision-making in conditions of uncertainty, while shaping a new type of educational leader – competent, responsible, patriotic, and ready to act for the benefit of society even in times of crisis.

Keywords: methodology of education, educational leadership, school subject, National Defense of Ukraine, foundational military training.

The modern education system is exposed to numerous challenges, which is associated with the acceleration of economic, technological and social changes.

Today, Ukraine is in a state of full-scale war and external threats, which requires the professional training of highly qualified specialists who will be able to both protect the state and effectively manage in times of crisis. Modern state policy in the military sphere is aimed at strengthening the defense capabilities of the Armed Forces of Ukraine and territorial defense units. In such conditions, leadership is of great importance for ensuring the success of the implementation of changes, because a leader in education is not only an administrator, but also an inspirer who motivates the team, provides the appropriate conditions for the development of innovations in education and sustainable development of the educational process of higher education institutions of Ukraine.

The above encourages higher education institutions of Ukraine to open educational and professional programs “Secondary Education (Defense of Ukraine)”.

The organisation of the educational process in educational institutions in the subject “Defense of Ukraine” is carried out in accordance with the Laws of Ukraine “On Education”, “On Complete General Secondary Education”, “On Military Duty and Military Service”, “On National Security of Ukraine”, “On the Fundamentals of National Resistance”; the Strategy of Military Security of Ukraine, approved by the Decree of the President of Ukraine dated 03/25/2021 No. 121/2021; the Strategy of National and Patriotic Education, approved by the Decree of the President of Ukraine dated 05/18/2019 No. 286/2019; the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 11/23/2011 No. 1392; The procedure for organising and implementing combined military training of citizens of Ukraine for national resistance, approved by the

Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 29.12.2021 No. 1443; Regulations on pre-conscription training, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 30.11.2000 No. 1770, the Concept of pre-conscription training and military-patriotic education of youth, approved by the Decree of the President of Ukraine dated 25.10.2023 No. 948/20002, and other regulatory legal documents (Legislation; Law of Ukraine “On Education”, etc.) [1; 2].

The documents listed above define as one of the priority tasks of domestic higher education the implementation of high-quality professional training of competent future teachers who will be able to think and act systematically, including in crisis situations, demonstrate leadership qualities and behavioral skills, approve management decisions in any areas of activity [3; 5–6] and play a leading role in ensuring national-patriotic education, forming civic consciousness and practical skills regarding the peculiarities of human survival in crisis situations.

Integration of educational leadership into the process of professional training of future teachers of the subject “Defense of Ukraine”.

The theoretical basis for revealing the essence of leadership competence and other basic concepts of the study is a number of theories, namely: the theory of appearance and personality qualities, behavioral and situational theories of leadership, the theory of functional leadership, value theories of leadership, the theory of servant leadership, theories of emotional and charismatic leadership, theories of transactional and transformational leadership, which constitute the theoretical foundations of leadership [3; 17].

A leader in an educational environment is a person who is able to influence other people to achieve common goals, directing their activities and promoting the development of partnership relations between the teaching staff, students and parents [4]. His main mission is based on ensuring the effectiveness of change management, motivating participants in the educational process for constructive cooperation.

Educational leadership is a key component in the process of professional training of future teachers of the subject “Defense of Ukraine”, as it provides opportunities for the formation of leaders who will be able to transfer the necessary knowledge and skills to students, to instill in them civic responsibility, patriotism and readiness to take action in crisis situations. The methodology of educational leadership in martial law has certain features, which are due to the adaptation of management approaches, strategies and practices to the challenges associated with crisis situations.

The main tasks of an educational leader in such conditions are to ensure the stability of the educational process and the effectiveness of resource management in limited conditions, and to support the psychological state of all participants in education.

Key aspects of educational leadership methodology in a state of martial law:

1. Crisis management

Educational leaders must possess crisis management skills:

- Developing clear algorithms for action in emergency situations.
- Quickly adapting curricula and programmes to the changed situation.
- Organising the safety of participants in the educational process (shelter, evacuation, communication support).

2. Supporting emotional stability

- Leaders must provide psychological support for teachers, students and their families:
- Creating spaces for psychological relief.
- Involving professional psychologists for counselling.
- Conducting training on stress resistance and emotion management in crisis situations.

3. Flexibility of the educational process

- It is necessary to introduce learning models that take into account the possibility of breaks in learning or changes in format.
- Introduction of distance and blended learning.
- Ensuring access to educational materials in digital format.
- Organising learning in different time formats for children who are in different regions or abroad.

4. Communication and teamwork

- Regular feedback with staff, students and parents.
- Use of modern educational technologies for the rapid exchange of information.
- Formation of a support team of active teachers and administrative staff.

5. Resource allocation

- The leader must make optimal use of available resources.
- Search for additional financial sources (grants, charitable programmes).
- Coordination of assistance from local authorities, volunteers and international organisations.
- Provision of the minimum necessary educational equipment.

6. Ethical leadership

- During crisis situations, it is particularly important to take ethical aspects into account.
- Transparency of decisions.
- Responsibility for every step and consideration of the interests of all parties.
- Respect for every participant in the educational process, regardless of their situation.

7. Innovation and adaptation

- Leaders must be prepared to quickly implement innovations.
- Use of new educational technologies to ensure the proper quality of education (e.g., online education platforms).
- Integration of methods that promote student motivation even in difficult conditions.
- Use of a project-based approach to solve specific educational problems.

The methodology of educational leadership in a state of martial law aims to ensure the continuity of the educational process, support all participants in education, and mobilise available resources. In crisis situations, educational leaders perform not only a managerial function, but also the role of organiser, motivator, and mentor.

The role of the leader in managing change in education is crucial. The success of reforms depends on their competence, vision and ability to unite people. An effective leader must become an agent of change, capable not only of responding to challenges in society caused by the onset and impact of crisis situations, but also of anticipating their consequences, proactively developing the appropriate crisis survival skills among different population groups, thereby ensuring the sustainable development not only of education but also of the country as a whole. To create a modern education system that meets the challenges and demands of the 21st century, we need leaders who inspire and act decisively, directing their efforts for the benefit of society.

Understanding the above gives reason to assert that the educational and professional programme ‘Secondary Education (Defence of Ukraine)’, integrating knowledge from various fields (pedagogical, which helps to adapt existing educational approaches and technologies to conditions of increased social and political tension; military, which provides professional training for specialists in real social and professional conditions that may arise during military conflicts or other threats; management, which trains specialists to manage processes in educational institutions in the context of

reforming and modernising the education system), will contribute to the education of future leaders who will combine knowledge and skills in the military and management spheres with the dexterity and expediency of applying implemented educational technologies and innovations.

Moreover, this programme creates a **system for training a new generation of teachers** who are capable of imparting not only theoretical knowledge to students, but also the practical skills necessary for survival and effective action in the face of modern challenges. This involves the development of critical thinking, the ability to act in extreme situations, the ability to work in a team and make responsible decisions.

The programme pays particular attention to **patriotic education** and the formation of national identity. After all, 'Defence of Ukraine' as an academic discipline is designed not only to teach the basics of military affairs, but also to educate citizens who are ready to defend the independence and security of the state. The management component of the programme provides training for specialists who will be able **to effectively organise the educational process in crisis conditions**, implement modern educational technologies and promote Ukraine's integration into the European educational space. Thus, graduates of the programme receive comprehensive training that allows them to be teachers, mentors, organisers and leaders at the same time.

Therefore, the educational and professional programme 'Secondary Education (Defence of Ukraine)' is not only an educational course, but also **a strategic tool for building social stability and security**, which provides training for teacher-leaders for modern Ukraine who are capable of operating at the intersection of education, military training and management.

In the context of implementing the educational and professional programme 'Secondary Education (Defence of Ukraine)', an important step is also **the introduction of the subject 'Basic Military Training' in higher education institutions**. Its significance goes far beyond purely practical skills, as this course becomes an integral part of the formation of not only professional competencies but also educational leadership.

Firstly, basic military training instils in students **a sense of responsibility, discipline and readiness to act in emergency situations**. These qualities are the foundation for a future leader who must be able to organise a team, make decisions in uncertain circumstances and take responsibility for others. Secondly, studying this subject contributes to the development of **leadership qualities through teamwork**. After all, military

training is impossible without mutual support, clear communication and the ability to coordinate joint actions. This directly correlates with the managerial functions of an educational leader.

Thirdly, discipline promotes **the combination of theoretical knowledge and practical skills**, forming the ability not only to know but also to act. This is especially important for educational leaders, because in modern conditions they must be not just administrators but examples of active engagement and practical leadership.

In addition, basic military training performs an important **educational and value-forming function**. It shapes students' awareness of the role of defending the state, the importance of collective security and mutual support. Thus, educational leadership acquires not only a professional but also a civic dimension, which is extremely relevant for Ukraine in the context of military challenges.

Therefore, the introduction of the subject 'Basic Military Training' into the educational process of higher education institutions not only improves the quality of training for future teachers, but also contributes to the formation of **a new type of educational leader** – one who is competent, responsible, capable of strategic thinking, and ready to act in crisis situations.

References:

1. Legislation <https://osvita.ua/legislation/law/>
2. Law of Ukraine 'On Education' (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. NESTULIA O.O. Didactics of Leadership. Modern Views on the Formation of Leadership Competence of Higher Education Seekers: Monograph / O.O. Nestulia, S.I. Nestulia, N.V. Kononets. Poltava: PUET, 2021. 592 p.
4. Educational Leadership: From Theory to Practice: Monograph / authors; scientific editor V.R. Milyayeva; Boris Grinchenko University of Kyiv [Electronic edition]. Kyiv; Kryvyi Rih: Published by R.A. Kozlov, 2021. 296 p.

INTEGRATION OF NEW TECHNOLOGIES IN THE TEACHING PROCESS: INSIGHTS FROM THE ROMD 00388 PROJECT

INTEGRAREA NOILOR TEHNOLOGII ÎN PROCESUL DE PREDARE: PERSPECTIVE DIN PROIECTUL ROMD 00388

STANCIU Silviu, doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați

STANCIU Silviu, Doctor Habilitatus, University Professor,
“Dunărea de Jos” University of Galați

ORCID ID: 0000-0002-9789-8958

e-mail: Silviu.Stanciu@ugal.ro

CZU: 378.02:004

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p45-54

Rezumat. Integrarea noilor tehnologii în procesul de predare a devenit o prioritate strategică pentru învățământul superior contemporan, favorizând tranziția de la un model centrat pe profesor la unul axat pe student și pe dezvoltarea de competențe. Lucrarea analizează rolul tehnologiilor digitale în îmbunătățirea predării și învățării, având la bază rezultatele proiectului ROMD 00388 (CBOL) – Biblioteca Universitară Online Transfrontalieră pentru Acces Echitabil la Servicii Educaționale de Înaltă Calitate. Studiul evidențiază modul în care inteligența artificială, mediile imersive, laboratoarele virtuale și resursele digitale deschise contribuie la personalizarea învățării, colaborare și incluziune. Totodată, sunt discutate provocările legate de decalajul digital, aspectele etice și pregătirea insuficientă a cadrelor didactice. Concluziile subliniază necesitatea unor abordări sistemice care îmbină pedagogia, tehnologia și sprijinul instituțional, demonstrând că tehnologia nu este un scop în sine, ci un instrument pentru îmbunătățirea calității și echității educaționale.

Cuvinte-cheie: educație digitală, tehnologii noi, învățământ superior, ROMD 00388, CBOL, proces de predare, incluziune

Abstract. The integration of new technologies into the teaching process has become a strategic priority for contemporary higher education, fostering a shift from teacher-centred instruction to student-centred and competence-based learning. This paper analyses the role of digital technologies in enhancing teaching and learning, drawing on insights from the ROMD 00388 (CBOL) project – Online Cross-Border University Library for Equitable Access to High-Quality Educational Services. The study highlights how artificial intelligence, immersive media, virtual

laboratories, and open digital resources contribute to personalized learning, collaboration, and inclusion. At the same time, challenges such as digital divides, ethical concerns, and insufficient teacher training are discussed. The conclusions emphasize the need for systemic approaches that combine pedagogy, technology, and institutional support, underlining that technology is not an end but a tool to improve educational quality and equity.

Keywords: digital education, new technologies, higher education, ROMD 00388, CBOL, teaching process, inclusion

1. Introducere

Integrarea noilor tehnologii în procesul de predare reprezintă una dintre cele mai semnificative transformări ale sistemului educațional contemporan. Apariția instrumentelor digitale, a resurselor educaționale online și a mediilor de învățare virtuală a creat oportunități inovatoare pentru profesori și studenți, dar și provocări legate de adaptarea metodelor tradiționale de predare.

În acest context, tehnologiile digitale devin un catalizator al schimbării, sprijinind nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și formarea competențelor necesare pentru o învățare activă, colaborativă și incluzivă.

Fondurile europene pot oferi posibilități de finanțare a inițiativelor privind educația, la diferite nivele de studiu, inclusiv la nivel transfrontalier. Interreg NEXT Romania–Republic of Moldova 2021–2027 (ROMD) prevede la dispoziția solicitanților fonduri disponibile de peste 85 milioane euro. Programul INTERREG NEXT a abordat domenii esențiale pentru dezvoltarea durabilă a regiunilor de frontieră, precum educația (cooperare academică, formare profesională și acces egal la educație digitală), schimbările climatice și adaptarea (protecția biodiversității, gestionarea riscurilor naturale și reziliența transfrontalieră), sănătatea și incluziunea socială (îmbunătățirea serviciilor medicale și sprijin pentru grupurile vulnerabile), cultura și turismul (valorificarea patrimoniului cultural și dezvoltarea turismului sustenabil), guvernanta și securitatea transfrontalieră (consolidarea capacității instituționale și a cooperării administrative), fiind completate de priorități conexe, precum protecția mediului, infrastructura verde și managementul durabil al resurselor naturale (European Commission, 2022).

Proiectul ROMD 00388 – Online Cross-Border University Library for Equitable Access to High-Quality Educational Services (CBOL), depus pe axa educație (cooperare academică, formare profesională și acces egal la educație digitală) a fost conceput ca un răspuns la provocările educației

moderne, având ca obiectiv principal dezvoltarea și implementarea unor soluții digitale care să faciliteze accesul echitabil la resurse educaționale. Partenerii proiectului sunt Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați (UDJG) (lider de proiect) și Universitatea Pedagogică de Stat "ION CREANGĂ" din Chișinău (UPSC) (PP1). Perioada de derulare este de 18 luni, iar bugetul total al proiectului este de € 331,481.72, din care fonduri nerambursabile €298,333.54 (Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, 2025).

Lucrarea propune să evidențieze modul în care rezultatele proiectului CBOL pot contribui la crearea unui cadru inovator pentru predare și învățare, subliniind impactul tehnologiilor digitale asupra procesului educațional și oportunitățile pe care acestea le oferă pentru dezvoltarea competențelor academice și profesionale.

2. Analiza abordărilor științifice

Literatura de specialitate relevă faptul că integrarea noilor tehnologii în procesul educațional este asociată cu transformarea modului de predare și de învățare, prin trecerea de la un model centrat pe transmiterea de informații la unul axat pe participarea activă a studentului.

Tehnologiile digitale oferă acces la resurse interactive, stimulează colaborarea și permit adaptarea conținutului la nevoile individuale ale cursanților.

Integrarea tehnologiilor în educație presupune nu doar utilizarea unor platforme și instrumente digitale, ci și o regândire a procesului didactic, prin personalizarea învățării, crearea de contexte interactive și stimularea gândirii critice. În plus, se impune analiza barierelor care pot limita acest proces, precum accesul inegal la resurse, pregătirea insuficientă a cadrelor didactice sau rezistența instituțională la schimbare (Stanciu, 2025).

Proiectul ROMD 00388 (CBOL) se înscrie în tendințele europene și internaționale privind digitalizarea educației, punând accent pe crearea unei biblioteci universitare transfrontaliere care să asigure acces echitabil la resurse educaționale de calitate. Prin această inițiativă, tehnologiile informaționale sunt utilizate nu doar ca suport logistic, ci ca instrumente de inovare pedagogică (Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, 2025).

Analizele teoretice și practice asupra utilizării noilor tehnologii evidențiază câteva direcții majore (Stanciu, 2022):

- Învățarea digitală personalizată – adaptarea conținutului și a ritmului de studiu la nevoile fiecărui student;
- Colaborarea și învățarea participativă – folosirea platformelor online pentru proiecte comune, schimb de idei și dezvoltarea gândirii critice;

- Integrarea resurselor multimedia – utilizarea materialelor interactive (video, simulări, realitate virtuală) care cresc gradul de implicare al cursanților;
- Evaluarea digitală – implementarea unor instrumente de feedback rapid și personalizat, care sprijină procesul de învățare continuă;
- Incluziunea educațională – facilitarea accesului pentru studenții din regiuni diferite, în special în mediul transfrontalier, reducând discrepanțele generate de lipsa infrastructurii fizice (Stanciu, 2025).

Totodată, literatura menționează bariere și provocări în integrarea tehnologiilor: lipsa competențelor digitale ale cadrelor didactice, rezistența la schimbare a instituțiilor, riscul de accentuare a inegalităților sociale și dependența excesivă de mediul online. În cazul proiectului ROMD 00388, aceste provocări au fost soluționate prin propunerea unor programe de formare, implicarea comunității academice și promovarea accesului deschis la resurse (Stanciu, 2025).

Analiza realizată de Gentile et al. (2023) privind integrarea noilor tehnologii educaționale nu este doar o chestiune de infrastructură digitală, ci presupune o schimbare de paradigmă educațională, în care profesorul devine facilitator al învățării, iar studentul – participant activ în construcția propriului parcurs educațional.

Integrarea tehnologiilor digitale în învățământul superior este documentată pe larg ca un catalizator al unei schimbări pedagogice profunde – de la un model centrat pe profesor și transmiterea de informații, către un model axat pe student și pe dezvoltarea competențelor într-un ecosistem de învățare flexibil. Studii sistematice arată că această tranziție s-a accelerat în special în perioada pandemiei COVID-19, când învățământul online a devenit soluția dominantă, însă rezultatele au fost inegale în funcție de instituții și discipline (Bond, Bedenlier, Marín & Händel, 2021, Stanciu et al, 2020).

Cercetările efectuate de colectivul coordonat de Henderson confirmă că studenții apreciază mai ales acele tehnologii care facilitează feedback-ul, colaborarea și accesul la resurse, nu pe cele introduse doar ca element de noutate (Henderson, Selwyn & Aston, 2017).

Inteligența artificială (IA) și analitica educațională se află în centrul discuțiilor privind personalizarea învățării. IA contribuie la livrarea adaptată a conținutului, identificarea timpurie a studenților aflați în dificultate și furnizarea de feedback automatizat, cu condiția ca profesorii să rămână

implicați în interpretarea și aplicarea rezultatelor (Zawacki-Richter, Marín, Bond & Gouverneur, 2019).

Modelele de analiză educațională dezvoltate de Siemens & Long (2011) anticipează tablourile de bord și sistemele de recomandare actuale, care personalizează traseele de învățare și sprijină deciziile pedagogice. Mai recent, modelele generative (de exemplu, ChatGPT) oferă oportunități în generarea de texte, cod sau explicații formative, dar ridică și provocări privind integritatea academică și alfabetizarea digitală (Kasneci et al., 2023).

În paralel, mediile imersive și interactive (realitatea virtuală și augmentată, laboratoarele virtuale) sporesc autenticitatea și gradul de implicare, cu rezultate pozitive în înțelegerea conceptelor și în motivație, atunci când sunt corelate cu obiectivele de învățare și sunt gestionate pentru a evita supraîncărcarea cognitivă (Raes et al., 2020).

De asemenea, laboratoarele inteligente (IoT) și experimentele virtuale/remote extind accesul la echipamente, facilitează investigațiile bazate pe date și încurajează colaborarea interdisciplinară (Elmoazen et al., 2023).

Platformele de management educațional (LMS – Moodle, Canvas, Teams) rămân infrastructura centrală pentru conținut, evaluare și comunicare. Valoarea lor crește prin integrarea cu analitica educațională și micro-certificările, susținând parcursuri de învățare flexibile și modulare (Ahsan et al., 2023)

Elemente de gamificare – insigne, scenarii, mecanisme de progres – s-au dovedit eficiente în creșterea persistenței și participării atunci când sunt corelate cu sarcini autentice și criterii transparente (Balci et al., 2022; Meng et al., 2024).

Un accent major în literatură este pus pe echitate și accesibilitate. Resursele concepute conform principiilor designului incluziv (de ex., standardele WCAG, suport multilingv, subtitrări, cititoare de ecran) sunt esențiale pentru a evita ca tehnologia să accentueze disparitățile. Totodată, sprijinul instituțional și programele dedicate studenților vulnerabili joacă un rol crucial în reducerea decalajelor (Luckin et al., 2016).

În același timp, cercetările avertizează asupra riscurilor: asociate: costurile și lipsa infrastructurii pot accentua inegalitățile (OECD, 2021); nivelul de competențe digitale al profesorilor rămâne insuficient, limitând utilizarea eficientă a instrumentelor (Redecker, 2017); problemele de etică, securitate și confidențialitate cer politici clare de guvernare și transparență (Selwyn, 2019); adoptarea superficială a tehnologiilor doar ca efect de

noutate, fără valoare adăugată pedagogică, poate duce la supraîncărcare cognitivă și rezultate limitate (Kirschner & De Bruyckere, 2017).

În acest context, CBOL poate reprezintă un exemplu de abordare sistemică, prin investiții într-o bibliotecă digitală interoperabilă, cu acces multilingv și programe de formare pentru cadrele didactice. Designul proiectului bazat pe dovezi – personalizare prin analitică, sarcini autentice prin medii virtuale și interactive, resurse incluzive și mecanisme de guvernanta solidă – demonstrează modul în care tehnologiile pot fi corelate cu beneficii educaționale măsurabile (Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, 2025).

3. Perspective de cercetare/studiu

Integrarea tehnologiilor digitale în educație nu reprezintă un proces finalizat, ci un domeniu aflat într-o continuă transformare, care generează oportunități și provocări deopotrivă. Din acest motiv, cercetarea viitoare trebuie să fie orientată spre identificarea mecanismelor prin care instrumentele digitale pot sprijini eficient procesul de predare-învățare și să răspundă unor nevoi concrete ale cadrelor didactice și ale studenților.

Un prim domeniu de cercetare se referă la personalizarea procesului educațional prin utilizarea inteligenței artificiale și a analiticii educaționale. Modelele algoritmice capabile să identifice stilurile de învățare, nivelul de motivație și progresul individual pot contribui la adaptarea resurselor la profilul fiecărui student. În acest sens, cercetările viitoare ar putea examina în ce măsură aceste instrumente sporesc performanțele academice și reduc riscul de abandon școlar, precum și care sunt limitele etice ale utilizării datelor studenților.

Un al doilea domeniu important îl constituie utilizarea mediilor imersive și a laboratoarelor virtuale. Realitatea virtuală (VR), realitatea augmentată (AR) și platformele de simulare pot crea contexte autentice de învățare, care depășesc limitele spațiului fizic. Viitoarele studii pot analiza eficiența acestor instrumente în raport cu disciplinele de specialitate, comparând învățarea practică în laboratorul clasic cu cea asistată de tehnologiile digitale. Mai mult, aceste instrumente pot contribui la democratizarea accesului la resurse, oferind studenților din zone dezavantajate șansa de a experimenta activități practice altfel inaccesibile.

Un alt subiect major îl reprezintă incluziunea digitală și echitatea educațională. Tehnologiile pot diminua sau amplifica decalajele dintre studenți, în funcție de nivelul lor de acces la infrastructură și resurse. Cercetările viitoare pot explora mecanisme de reducere a acestei fracturi

digitale, inclusiv prin utilizarea resurselor educaționale deschise (OER), dezvoltarea unor platforme multilingve și crearea unor instrumente adaptate nevoilor persoanelor cu dizabilități. În acest context, proiectul ROMD 00388 (CBOL) devine un exemplu concret, prin misiunea sa de a oferi acces echitabil la resurse academice de calitate, într-un cadru transfrontalier.

Perspectivile de cercetare trebuie să vizeze și formarea competențelor digitale ale cadrelor didactice. Deși multe instituții au investit în infrastructură, integrarea reală a tehnologiilor depinde de disponibilitatea și pregătirea profesorilor. Studii viitoare ar putea analiza impactul programelor de formare continuă asupra practicii didactice și pot identifica modele eficiente de training și mentorat digital. Un accent deosebit trebuie pus pe dezvoltarea competențelor pedagogice digitale, care combină cunoștințele tehnice cu strategiile de predare inovatoare.

O altă direcție emergentă se referă la etica și guvernanta în educația digitală. Probleme precum confidențialitatea datelor, protecția informațiilor personale, transparența algoritmilor de recomandare și riscurile de manipulare a conținutului trebuie să fie în centrul viitoarelor cercetări. Se impune investigarea modului în care politicile educaționale și reglementările naționale și europene pot sprijini o utilizare responsabilă a tehnologiilor digitale în învățământ.

În fine, un domeniu care merită aprofundat îl constituie impactul pe termen lung al digitalizării asupra calității educației. Este necesară o evaluare longitudinală a modului în care integrarea tehnologiilor influențează competențele absolvenților, inserția lor profesională și capacitatea de adaptare la un mediu economic bazat pe cunoaștere.

Proiectul CBOL oferă un cadru relevant pentru aceste direcții de cercetare. Prin intermediul proiectului partenerii demonstrează că digitalizarea educației nu înseamnă doar introducerea unor instrumente tehnologice, ci presupune un proces complex de transformare pedagogică, instituțională și socială, care solicită colaborare internațională, inovare curriculară și implicarea activă a comunității academice.

4. Concluzii

Integrarea noilor tehnologii în procesul de predare nu reprezintă doar o opțiune, ci o necesitate pentru învățământul contemporan, marcat de digitalizare accelerată și de nevoia de adaptare la cerințele societății bazate pe cunoaștere. Analiza literaturii și experiența proiectului ROMD 00388 – Online Cross-Border University Library for Equitable Access to High-

Quality Educational Services (CBOL), demonstrează că tehnologiile digitale pot susține transformări majore în educație, prin personalizarea parcursului de învățare, stimularea colaborării și facilitarea accesului echitabil la resurse.

Totodată, digitalizarea nu trebuie privită ca un scop în sine, ci ca un instrument pedagogic care completează și îmbunătățește metodele tradiționale de predare. Eficiența utilizării tehnologiilor depinde de formarea adecvată a cadrelor didactice, de disponibilitatea infrastructurii și de sprijinul instituțional pentru inovare.

Proiectul CBOL evidențiază importanța cooperării transfrontaliere în crearea unor soluții educaționale moderne, accesibile și incluzive.

Bibliotecile digitale, platformele interactive și resursele deschise dezvoltate în cadrul acestui proiect arată cum tehnologia poate reduce barierele geografice și sociale, contribuind la consolidarea unui spațiu educațional comun.

În concluzie, viitorul educației depinde de capacitatea universităților de a combina tradiția academică cu inovația digitală. Numai printr-o abordare strategică, bazată pe cercetare, colaborare și responsabilitate socială, integrarea noilor tehnologii va putea produce un impact real și sustenabil asupra procesului de predare și învățare.

Bibliografie:

1. AHSAN, K., AKBAR, S., KAM, B., & ABDULRAHMAN, M. D.-A. (2023). Implementation of micro-credentials in higher education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11739-z>.
2. BALCI, S., KARAKAYA, M., & YELKEN, T. Y. (2022). Comparing the effectiveness of badges and leaderboards: A quantitative study in educational settings. *Computers & Education*, 179, Article 104407. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104407>.
3. BOND, M., BEDENLIER, S., MARÍN, V. I., & HÄNDEL, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>.
4. ELMOAZEN, R., SAQR, M., KHALIL, M., WASSON, B., & alții. (2023). Learning analytics in virtual laboratories: a systematic literature review of empirical research. *Smart Learning Environments*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00244-y>.

5. European Commission. (2022). Multi-annual strategy document on Interreg NEXT Strategic priorities, 2021-2027. Directorate-General for Regional and Urban Policy. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/policy/cooperation/european-territorial/interreg-next/interreg-next-2022-5740-annex_en.pdf.
6. GENTILE, M., CITTÀ, G., PERNA, S., & ALLEGRA, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1161777>.
7. HENDERSON, M., SELWYN, N., & ASTON, R. (2017). What works and why? Student perceptions of “useful” digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567–1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>.
8. KASNECI, E., SESSLER, K., KÜCHEMANN, S., BANNERT, M., DEMENTIEVA, D., FISCHER, F., ... & KASNECI, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
9. KIRSCHNER, P. A., & DE BRUYCKERE, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>.
10. LUCKIN, R., BLIGH, B., MANCHES, A., AINSWORTH, S., CROOK, C., & NOSS, R. (2016). Solving the problem of teacher agency in digital innovation: Pedagogy, professional development and policy. London Knowledge Lab.
11. MENG, C., ZHAO, M., PAN, Z. et al. Investigating the impact of gamification components on online learners’ engagement. *Smart Learn. Environ.* 11, 47 (2024). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00336-3>.
12. OECD. (2021). The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
13. RAES, A., DETIENNE, L., WINDEY, I., & DEPAEPE, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified. *Learning Environments Research*, 23(3), 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>.
14. REDECKER, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.
15. SELWYN, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.

16. SIEMENS, G., & LONG, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40.
17. STANCIU, S. (2025). Integrating new technologies into teaching and learning. Turkuaz Publishing House. <https://turkuazop.com/books>.
18. STANCIU, S. (2022). Post COVID-19 Lessons. Could the SARS-CoV-2 Virus Be a Progress Factor? A Literature Review. *Annals of the University Dunarea de Jos of Galati: Fascicle: I, Economics & Applied Informatics*, 28(2), <https://doi.org/10.35219/eai15840409265>.
19. STANCIU, S., RADU, R. I., SAPIRA, V., BRATOVEANU, B. D., & FLOREA, A. M. (2020). Consumer Behavior in Crisis Situations. Research on the Effects of COVID-19 in Romania. *Economics and Applied Informatics*, (1), 5-13. DOI: <https://doi.org/10.35219/eai1584040975>.
20. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați. (2025, 11 iunie). Lansarea oficială a proiectului transfrontalier „Online Cross-Border University Library for Equitable Access to High-Quality Educational Services – CBOL” (ROMD 00388). <https://www.ugal.ro/2-uncategorised/15029-lansarea-oficiala-a-proiectului-transfrontalier-online-cross-border-university-library-for-equitable-access-to-high-quality-educational-services-romd-00388-cbol>
21. ZAWACKI-RICHTER, O., MARÍN, V. I., BOND, M., & GOUVERNEUR, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

UTILIZAREA PUTERII INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN ARTELE PLASTICE USING THE POWER OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FINE ARTS

SOLDATENKO Alexandru,

Doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Departamentului de Discipline ale Artei;
Universitatea Națională T.H. Șevcenko „Colegiul Cernihiv”

SOLDATENKO Oleksandr,

PhD in pedagogy, Associate Professor,
Department of Art Disciplines;
T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”

ORCID: [0000-0001-7400-2779](https://orcid.org/0000-0001-7400-2779)

e-mail: ssanya2012@ukr.net

CZU: 004.8:7=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p55-64

Abstract. The article examines the use of artificial intelligence (AI) in the visual arts as one of the most relevant areas of the modern digital environment. The historical path from the algorithmic art of the second half of the 20th century to modern generative technologies that open up new horizons for creativity is traced. The concepts of artificial intelligence in the artistic context are outlined and the main tools are analyzed, including Midjourney, DALL•E, Artbreeder, Runway ML and others. The key areas of AI application are highlighted: generating images based on text descriptions (prompt art), combining styles (style transfer), creating NFT art and using AI as an auxiliary tool for generating ideas, sketches and compositions. The article presents examples of the work of contemporary artists, in particular Refik Anadol and Anna Ridler, as well as student experiments and competition projects. Particular attention is paid to ethical aspects: copyright, the problem of plagiarism, transparency of algorithms and discussions about the emotional value of works created by AI. As a result, the role of artificial intelligence is noted not as a substitute for the artist, but as an innovative tool that expands the boundaries of artistic practice and has significant potential for integration into the educational process and professional activity.

Keywords: artificial intelligence, digital art, generative graphics, NFT, style transfer, prompt art.

Rezumat. Articolul examinează utilizarea inteligenței artificiale (IA) în artele vizuale, ca unul dintre cele mai relevante domenii ale mediului digital modern. Este

trasată calea istorică de la arta algoritmică din a doua jumătate a secolului XX până la tehnologiile generative moderne care deschid noi orizonturi pentru creativitate. Sunt conturate conceptele de inteligență artificială în context artistic și sunt analizate principalele instrumente, inclusiv Midjourney, DALL•E, Artbreeder, Runway ML și altele. Sunt evidențiate domeniile cheie de aplicare a IA: generarea de imagini pe baza descrierilor textuale (prompt art), combinarea stilurilor (style transfer), crearea de artă NFT și utilizarea IA ca instrument auxiliar pentru generarea de idei, schițe și compoziții. Articolul prezintă exemple din lucrările unor artiști contemporani, în special Refik Anadol și Anna Ridler, precum și experimente studențești și proiecte de concurs. Se acordă o atenție deosebită aspectelor etice: drepturile de autor, problema plagiatului, transparența algoritmilor și discuțiilor despre valoarea emoțională a operelor create de IA. Prin urmare, rolul inteligenței artificiale este remarcat nu ca un substitut pentru artist, ci ca un instrument inovator care extinde limitele practicii artistice și are un potențial semnificativ de integrare în procesul educațional și în activitatea profesională.

Cuvinte cheie: inteligență artificială, artă digitală, grafică generativă, NFT, transfer de stil, artă promptă.

In the 21st century, digital art is undergoing a revolution thanks to the introduction of artificial intelligence. Contemporary artists use AI not only as a tool, but also as a co-creator, changing the idea of creativity, authorship and aesthetics.

Artificial intelligence is playing an increasingly important role in the development of digital art. In recent years, AI-based technologies have been actively used to create works of art, including in the visual arts, allowing artists, designers and creative professionals to open new horizons in creativity. With the increasing availability of technologies such as neural networks, generative models and algorithms, artists can create art that was previously inaccessible without high technical knowledge.

The topic of artificial intelligence in art is especially relevant in the context of the modern digital revolution, when technologies influence all spheres of life. On the one hand, this allows us to break the traditional boundaries of visual art, and on the other, to ask new questions about authorship and the role of creativity.

The idea of using algorithms in art is not new. Algorithmic art emerged in the mid-20th century, when artists began using computers to create graphic and artistic forms. This was the stage of searching for ways to combine programming and creative art.

In the early 1960s, artists began using programming to create abstract drawings and graphic images. They used algorithms to create figures, shapes, color schemes, and abstractions.

With the advent of generative art in the 2000s, algorithms have been evolving faster thanks to new technologies. Generative art involves the creation of creative products where automated processes play a key role, often using machine learning and neural networks.

Here are some leading researchers and artists who have been actively working on the topic of using artificial intelligence in the visual arts over the past 5 years.

Researchers:

Atte Oksanen, Anica Cvetkovic et al. – Authors of a systematic review (2023) analyzing empirical studies of AI applications in visual arts, including painting, installations, and art data processing [11].

Yang Ding – Conducted a study (2024) showing how AI transforms art history practices, research productivity, and interdisciplinary approaches [4].

Abeer Ibrahim – Explores the impact of machine learning and GANs on art, particularly in performances, installations, and interactive projects [7].

Drew Hemment, Matjaz Vidmar, Daga Panas and others — Work in the field of Experiential AI, studying how to make AI more intuitive and understandable for artists during creative collaboration [6].

Artists:

Mario Klingemann – A pioneer in neural network art, exploring creativity, algorithmic aesthetics, and the perception of play in machine learning [8].

Sofia Crespo – Argentine artist who creates organic, nature-inspired images with neural networks, exploring the boundary between natural and artificial creativity [2].

Sougwen Chung – Artist who trains robots to paint collaboratively in real time; her innovative synchronized drawing systems combine AI with traditional painting practices [1].

Emi Kusano – Japanese artist who uses AI to generate retro-futuristic imagery and AI-designed 3D dresses in collaborations with Christie's and Gucci [9].

These researchers and artists illustrate the wide spectrum of approaches to integrating AI in art – from academic analysis and systematization of studies to direct creative practice.

It can be stated that, according to most scientists, artificial intelligence in visual art is the use of machine learning algorithms to create,

analyze or modify artistic works. AI can: generate new images based on given parameters; stylize existing works in different artistic styles; analyze and interpret artistic styles and trends.

In a creative context, AI acts as a tool that expands the artist's capabilities, allowing them to experiment with new forms and styles; automate routine processes, focusing on the conceptual part; create interactive and adaptive works that respond to the viewer or the environment.

An example is the world's first robot artist, capable of creating portraits and sculptures. «Ai-Da who was created in 2019 and is able to draw and paint thanks to high-tech cameras in her eyes, complex AI algorithms and a specially-designed robotic arm. Her work has gained global attention, being exhibited at prestigious venues such as the Venice Biennale, Oxford's Ashmolean Museum, and even headlining a solo show at London's Design Museum in 2021. Ai-Da is unable to create art without human involvement. Each of her artworks starts with an initial conversation using her AI language model; for example, she suggested Alan Turing for a portrait. After being shown a photo of Turing, she produced a series of preliminary sketches and paintings on A3 canvases. These sketches were then combined to create a final artwork» [5].

The next example is the art group Obvious, which uses neural networks to create paintings that sell for hundreds of thousands of dollars. «Obvious is a French collective of artists and researchers composed of Hugo Caselles-Dupré (1993), Pierre Fautrel (1993) and Gauthier Vernier (1993)... Obvious is a French collective who use algorithms to create art. Their work focuses on the new tools available in the field of artificial intelligence and how they can be used for artistic purposes, playing with the uncertainty inherent in new technologies and proposing diverted applications that go further than a simple request to existing data. Pioneers of digital art, they are also the first French artists to have created NFTs as early as 2018 with the piece Eryn Nemesis. Their works fall at the crossroads of science, history and art» [3]. «The distorted portrait, by the French art collective Obvious, was marketed by Christie's as the first portrait generated by an algorithm to come up for auction... Edmond de Belamy, from La Famille de Belamy" sold for \$432,500 including fees, over 40 times Christie's initial estimate of \$7,000-\$10,000» [14].

Another example of AI in the visual arts is Refik Anadol, a media artist working at the intersection of AI, architecture, and data visualization.

His well-known project “Machine Hallucinations” is based on large arrays of visual data analyzed by a neural network. He transforms this data into abstract images that are projected onto large surfaces (museums, building facades). Exhibitions have been held in contemporary art museums in New York, London, and Los Angeles [12].

Another AI application is Anna Ridler, an artist who combines art and science. She creates unique projects based on her own data, fed into an AI system. One of the most famous is “Mosaic Virus”, where the system generates images of tulips based on financial data of cryptocurrencies. Her approach criticizes the “impersonality” of AI, noting the importance of human input [13].

The ethical implications of using artificial intelligence in the visual arts are a hot topic among artists, lawyers, and researchers. One of the main concerns is copyright: AI creates works that may be similar to existing works of art, infringing the rights of the authors whose styles or images were used without consent. This raises questions about plagiarism and transparency - should artists disclose what data or platforms they used, and whether AI-generated art can be considered original? There are also questions about the emotional value of such works, since AI works do not contain the personal experience, sensations, or depth of a human. The level of human contribution is also debated: if an artist only formulates a prompt, are they an author?

There are a number of questions when using the capabilities of artificial intelligence in the visual arts. These questions are open and do not yet have a clear answer.

First, copyright: in most countries, the author of a work is recognized as a person, not a machine. That is, an AI-generated image is often not legally protected by copyright, or the author is considered to be the one who created the algorithm or entered the query. But this depends on the country and the legislation is still in the development stage.

A very important question related to plagiarism. Here everything depends on the degree of similarity to the original and whether other people's images were used without consent. If AI is trained on other people's works without permission, this can be considered a violation of copyright, but this is poorly regulated.

As for emotional value, it is believed that AI does not have consciousness or emotions, so its works cannot have the depth of experience inherent in humans. However, many viewers perceive the result no less emotionally than human art.

The issues of human contribution cannot be ignored. It is believed that the one who formulates a request (prompt) and selects, edits, formats the result is a co-author or curator of the creative process. But the degree of authorship is still debated in the scientific and legal community.

Consequently, legislation, ethics and artistic practice are now catching up with technical progress. It is expected that in the coming years, new standards and legal norms for the use of artificial intelligence in the visual arts will be developed.

T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium” also uses AI in teaching students in the Fine Arts, decorative art, restoration specialty.

When studying the discipline “Computer Graphics”, students master the content module "Modern Technologies and Artificial Intelligence in Computer Graphics", which consists of 6 topics that consider a wide range of issues, for example:

Topic: “Online tools based on artificial intelligence for creating graphics”: Introduction to AI in graphic design; Review of services (Canva AI, Adobe Firefly, Microsoft Designer); Generation of images by text request (Text-to-Image); Photo correction using AI; Automatic creation of collages; use of templates and stylizations; Ethical aspects of using AI in art.

Topic: “Image processing with neural networks (Remove.bg, VanceAI, Luminar Neo)”: Automatic background removal (Remove.bg); Improving the quality of low-resolution images (Upscale); Removing unnecessary objects (AI Eraser); Automatic photo retouching; Generating a background for a photo; Using stylizations (converting into a “painting”); Comparing the original and the result.

Topic: “Online illustration and digital drawing for beginners (Krita, Sketchpad, Aggie.io)”: Basics of digital drawing; Krita interface for beginners; Creating brushes and palettes; Drawing contours (line art); Working with layers in drawing; Adding color and shadows; Using a tablet and mouse.

Topic: Infographics and data visualization (Canva, Infogram, Piktochart): What is infographics and where is it used; Online platforms for infographics; using templates; Working with charts and graphs; Using icons and symbols; Principles of simplicity and clarity; Selecting a color scheme for infographics.

Topic: “3D modeling in simple online environments (Tinkercad, Sketchfab)”: Introduction to the concept of 3D graphics; Tinkercad interface;

Creating simple 3D objects; using basic shapes (cube, cylinder); Combining shapes into complex objects; Viewing the model in different projections; Saving in print formats (STL).

Topic: Portfolio and presentation of works in digital format (Behance, Google Sites, Canva): The concept of a digital portfolio; Platforms for publishing works (Behance, Dribbble); Creating a personal portfolio page; Using Google Sites for a portfolio; Structure: robots, description, contacts; Design of works in Canva; Basics of visual presentation.

In addition, students actively use ChatGPT from OpenAI and DALL•E, a model capable of generating images based on text queries, during practical classes. By the way, the name DALL-E is a portmanteau of the names WALL-E, a cartoon character from Pixar, and the Spanish surrealist artist Salvador Dali.

Unlike previous versions, the updated DALL-E 3 has become available directly in ChatGPT, but only owners of the paid version of the chatbot can use it. However, for those who want to test DALL-E without subscriptions, there is an option to use the neural network through Bing Chat and Bing Image Creator from Microsoft. You can also create images directly in the Microsoft Edge sidebar.

The next example is the Midjourney platform, which allows you to create images based on text descriptions using AI, that is, it generates images in Discord [10].

However, Midjourney is not the only neural network capable of generating an image from a text description. SeaArt.AI is a free AI generator that makes art accessible. Without requiring any professional skills, using the power of advanced AI technology, SeaArt combines image creation and editing in one, allowing you to easily create high-quality works. All you need to do is describe your idea in text, and in a matter of seconds, SeaArt will be able to generate many effective and high-quality high-definition images [15].

According to scientists, in the future, artificial intelligence in fine arts will develop in the following directions:

- Interface development: AI will become even more intuitive and accessible to all levels of artists.
- Human+AI collaboration: will be a dominant trend in design, illustration, game design.

- Education and AI: the emergence of courses, programs for artists with the integration of AI as a creative tool.

- Art-as-a-Service: AI tools will be integrated into commercial platforms.

- Legal regulation: in the future, the adoption of clear international norms on AI in art is expected.

In general, there are already many AI-based image-creation services. That is why the use of artificial intelligence in fine art has become a revolutionary phenomenon in modern culture. AI has opened up new horizons for artists – from quick concept generation to full-fledged works participating in exhibitions and sold as NFTs. It has also lowered entry barriers for newcomers, democratizing creativity. At the same time, it has raised ethical, legal and philosophical questions – about authorship, originality and the role of man in art.

That is, we can conclude that the integration of artificial intelligence into visual arts marks a profound transformation in contemporary creativity, reshaping traditional notions of authorship, aesthetics, and artistic practice. From early algorithmic experiments of the 20th century to the rise of generative models, AI has become not only a tool but also a co-creator, enabling artists to expand their expressive possibilities and explore new forms of interaction between technology and art. The analysis of recent research and the work of pioneering artists demonstrates the wide spectrum of AI applications – from generating images and transferring styles to producing NFT art and interactive installations.

At the same time, the use of AI in art raises complex ethical and legal questions, particularly regarding authorship, plagiarism, and the emotional value of artworks created with machine assistance. Current debates highlight the need for transparent disclosure of data sources, clearer copyright regulations, and recognition of the human contribution in AI-assisted creativity.

Practical examples in education, such as integrating AI tools into fine arts curricula, show that artificial intelligence can serve as a valuable pedagogical instrument, preparing future artists for a digital-first cultural landscape. Looking ahead, the development of intuitive interfaces, human – AI collaboration, and legal frameworks will be crucial for the responsible and creative use of AI in visual arts. Thus, artificial intelligence should be regarded not as a replacement for the artist, but as an innovative medium that extends artistic imagination and enriches cultural discourse.

References:

1. CHUNG, S. (2023). *Sougwen Chung: The Artist Who Teaches Robots to Draw*. *TIME Magazine*. Available at: <https://qa.time.com/6309455/sougwen-chung/> [Accessed 6 Sep. 2025].
2. CRESPO, S. (2023). *Sofia Crespo* – *Wikipedia*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Sofia_Crespo [Accessed 6 Sep. 2025].
3. Danysz Gallery. (n.d.). *Obvious Biography*. Available at: <https://danyszgallery.com/artists/11404-obvious/biography/> [Accessed 6 Sep. 2025].
4. DING, Y. (2024). *Artificial Intelligence and Art History: Transforming Practices, Enhancing Productivity, and Enabling Interdisciplinarity*. *arXiv preprint*. Available at: <https://arxiv.org/abs/2412.04850> [Accessed 6 Sep. 2025].
5. Euronews. (2024). *A portrait of Alan Turing created by a robot has sold for €1 million*. Available at: <https://www.euronews.com/culture/2024/11/08/humanoid-robot-artist-makes-history-with-122-million-auction-sale-of-alan-turing-portrait> [Accessed 6 Sep. 2025].
6. HEMMENT, D., VIDMAR, M., PANAS, D. et al. (2023). *Experiential AI: Towards a new research agenda*. *arXiv preprint*. Available at: <https://arxiv.org/abs/2306.02327> [Accessed 6 Sep. 2025].
7. IBRAHIM, A. (2023). *Artificial intelligence and creative practices: The role of machine learning and GANs in art*. *Advanced Humanities Journal*. Available at: <https://royalliteglobal.com/advanced-humanities/article/view/1214> [Accessed 6 Sep. 2025].
8. KLINGEMANN, M. (2023). *Mario Klingemann* – *Wikipedia*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Mario_Klingemann [Accessed 6 Sep. 2025].
9. KUSANO, E. (2023). *Emi Kusano* – *Wikipedia*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Emi_Kusano [Accessed 6 Sep. 2025].
10. Midjourney. (n.d.). *Discord Quick Start*. Available at: <https://docs.midjourney.com/hc/en-us/articles/32631709682573-Discord-Quick-Start> [Accessed 6 Sep. 2025].
11. OKSANEN, A., CVETKOVIC, A. et al. (2023). *Artificial intelligence in the visual arts: A systematic review of empirical research*. *Computers in Human Behavior Reports*, 9, 100004. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100004> [Accessed 6 Sep. 2025].
12. Refik Anadol Studio. (n.d.). *About Refik Anadol*. Available at: <https://refikanadol.com/refik-anadol/> [Accessed 6 Sep. 2025].
13. RIDLER, A. (n.d.). *Bio*. Available at: <https://annaridler.com/bio> [Accessed 6 Sep. 2025].

14. The New York Times. (2018). *AI Art at Christie's Sells for \$432,500*. Available at: <https://www.nytimes.com/2018/10/25/arts/design/ai-art-sold-christies.html> [Accessed 6 Sep. 2025].
15. Vadoo AI. (n.d.). *SeaArt AI – Free AI Art Generator: Create Stunning Digital Art Online*. Available at: <https://www.vadoo.tv/seaart-ai> [Accessed 6 Sep. 2025].

SECTION 1

TRANSFORMATIVE PEDAGOGY AND DIGITAL INNOVATION IN CONTEMPORARY EDUCATION (MODERN TEACHING STRATEGIES, EDTECH INTEGRATION, EQUITY IN EDUCATION, HYBRID LEARNING MODELS)

PERSPECTIVE PEDAGOGICE ASUPRA FORMĂRII CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL-TEHNIC

PEDAGOGICAL PERSPECTIVES ON THE TRAINING OF TEACHERS IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION

ALCAZ Olga, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ALCAZ Olga, PhD student,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0000-0002-0721-9932

e-mail: alcaz.olga@gmail.com

CZU: 377.126

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p66-75

Abstract. This article examines teacher training in vocational education and training (VET) in the Republic of Moldova, set against the backdrop of socio-economic, technological, and educational transformations. Recent reforms have shifted the paradigm from knowledge transmission to competence-based learning, strengthening links with the labor market and emphasizing the central role of teachers. However, the system continues to face persistent challenges: limited material resources, bureaucratic burdens, unequal access to continuous professional development, and low levels of digital literacy. The teaching workforce is heterogeneous, including both certified pedagogues and specialists recruited directly from industry, which generates discrepancies in pedagogical preparation.

The article stresses the need for a systemic approach that integrates initial teacher education, continuous professional development, mentoring, and the use of open educational resources. It highlights the importance of learner-centered pedagogies, interactive and reflective methods, as well as the development of digital and transversal competences. Comparative insights from European and Asian models show that teacher professionalization, cooperation with the private sector, and digitalization are key drivers of VET modernization.

For Moldova, strategic priorities include strengthening teachers' professional status, institutionalizing communities of practice, supporting open educational resources, and integrating mentoring, in order to position teachers as agents of pedagogical innovation and social relevance.

Keywords: teacher training, vocational education and training, digital competences, mentoring, learner-centered pedagogies, open educational resources.

Rezumat. Acest articol examinează formarea cadrelor didactice în învățământul profesional (ÎPT) din Republica Moldova, pe fondul transformărilor socio-economice, tehnologice și educaționale. Reformele recente au schimbat paradigma

de la transmiterea cunoștințelor la învățarea bazată pe competențe, consolidând legăturile cu piața muncii și subliniind rolul central al cadrelor didactice. Cu toate acestea, sistemul continuă să se confrunte cu provocări persistente: resurse materiale limitate, sarcini birocratice, acces inegal la dezvoltarea profesională continuă și niveluri scăzute de alfabetizare digitală. Forța didactică este eterogenă, incluzând atât pedagogi certificați, cât și specialiști recrutați direct din industrie, ceea ce generează discrepanțe în pregătirea pedagogică.

Articolul subliniază necesitatea unei abordări sistemice care să integreze formarea inițială a cadrelor didactice, dezvoltarea profesională continuă, mentoratul și utilizarea resurselor educaționale deschise. Acesta evidențiază importanța pedagogiilor centrate pe elev, a metodelor interactive și reflexive, precum și a dezvoltării competențelor digitale și transversale. Analizele comparative din modelele europene și asiatice arată că profesionalizarea cadrelor didactice, cooperarea cu sectorul privat și digitalizarea sunt factori cheie ai modernizării învățământului profesional și tehnic.

Pentru Moldova, prioritățile strategice includ consolidarea statutului profesional al cadrelor didactice, instituționalizarea comunităților de practică, sprijinirea resurselor educaționale deschise și integrarea mentoratului, pentru a poziționa profesorii ca agenți ai inovației pedagogice și ai relevanței sociale.

Cuvinte cheie: formarea cadrelor didactice, educație și formare profesională, competențe digitale, mentorat, pedagogii centrate pe cursant, resurse educaționale deschise

În contextul actual al transformărilor social-economice accelerate, inovațiilor tehnologice și migrarea resurselor umane atât între sectoarele ale economiei cât și între statele lumii, învățământul profesional tehnic (IPT) are un rol semnificativ în asigurarea dezvoltării și competitivității a Republicii Moldova. În ultimii ani, atât reformele privind programele de învățământ cât și reformele privind structura instituțiilor din mediul educațional – de la promulgarea Codului educației până la strategia de dezvoltare a învățământului profesional-tehnic 2020–2030 – au dus la o schimbare de paradigmă, de la formarea bazată pe transmiterea cunoștințelor la formarea bazată pe competențe. Astfel, se întăresc legăturile dintre aspectele teoretice din cadrul mediului educațional și aspectele practice din mediul pieței muncii, iar managementul instituțiilor de învățământ ce formează oferta pieței muncii cât și managementul entităților ce creează cererea pieței muncii sunt responsabile de a susține această conexiune. Pe plan european, VET este tot mai considerat un factor primordial pentru rezistența economică, incluziunea socială și trecerea spre ecologie și digitalizare. Se accentuează importanța atât a calității a aptitudinilor profesorilor cât și a formării continue pe tot parcursul vieții a persoanelor care de fapt reprezintă oferta pieței muncii.

Însă, regretabil este faptul că în pofida existenței unor succese în dezvoltarea mediului de învățământ există o multitudine de factori precum ca factorii politici, economici și sociali care la rândul său influențează negativ și cu un impact

semnificativ acest mediu și astfel împiedică dezvoltarea acestuia, și ca prin urmare rezultatele acestui mediu sunt la un nivel scăzut.

La rândul său cadrele didactice, care sunt cheia schimbării, se confruntă cu o serie de provocări care au o legătură strânsă între ele și anume: lipsa de echipamente și tehnologie, birocrație și raportări inutile, necesitatea de aliniere și menținere a materialele didactice la același nivel cu standardele profesionale care sunt într-un proces de dezvoltare continuu, necesitatea de dezvoltare și adopta metode de predare bazate pe elev și respectiv necesitatea de adaptarea continue acestor metode la necesitățile pieței muncii, inegalitatea în accesul la dezvoltare profesională continuă, precum și dificultățile în proiectarea unor activități reale de învățare și evaluare bazate pe competențe. De asemenea, integrarea unor resurse educaționale deschise și a instrumentelor digitale în activitățile practice din atelierele și laboratoarele rămâne încă necompletă.

Studii din domeniu arată că schimbarea în educație durabilă nu depinde doar de reforme externe, ci mai mult de dezvoltarea cadrelor didactice în calitate de autori ai procesului de formare, și nu doar în calitate transmițători de cunoștințe **[Eroare! Fără sursă de referință., Eroare! Fără sursă de referință.]**. La nivel internațional, se subliniază necesitatea ca cadrele didactice din instituțiile de învățământ trebuie să fie persoane care parcurg formări în continuu în mod paralel cu activitatea sa didactică pe tot parcursul vieții sale profesionale, acest proces în sine are scopul ca acestea cadre didactice să pregătite să se adapteze în mod rapid la schimbările care se produc în mod constant atât în mediul intern cât și cel extern al sistemului de învățământ **[Eroare! Fără sursă de referință., Eroare! Fără sursă de referință.]**. În contextul al ÎPT a RM – caracterizat de o varietate de profile de calificare, o combinație de specialiști din industrie și personal cu pregătire pedagogică, precum și o expandare a educației duale – această realitate necesită o abordare integrată pentru formarea cadrelor didactice. Astfel de abordare ar fi necesar să îmbine formarea inițială cu cea continuă, să echilibreze competențele pedagogice cu cele digitale și de proiectare a curriculumului, să conecteze stagii cu mentorat și feedback, și să alinieze resursele educaționale cu nevoile reale ale tuturor actorilor pieței muncii **[Eroare! Fără sursă de referință., Eroare! Fără sursă de referință.]**.

Din acest punct de vedere, trecerea de la logica predării la logica învățării devine o necesitate atât profesională, cât și etică **[Eroare! Fără sursă de referință., Eroare! Fără sursă de referință.]**. Teoriile învățării experiențiale, colaborative și reflexive oferă fundamente solide pentru regândirea practicilor care oferă elevilor mai multă autonomie, totodată redefinesc și rolul profesional al profesorilor. Vizând aceste idei, ne-am propus să analizăm într-un mod teoretic diferite perspective privind formarea profesorilor din ÎPT, cu un accent pus în mod special pe acelea abordări ce sunt centrate pe elev și folosirea resurselor educaționale ca instrumente de schimbare/transformare. Analiza modului în care profesorii parcurg formarea continuă în învățământul profesional tehnic necesită un cadru sistemic, care să

conecteze idei teoretice cu cerințele specifice ale domeniilor profesionale. Acest cadru conține patru elemente legate între ele: formarea profesorilor, perspectivele pedagogice, învățarea centrată pe elev și rolul resurselor educaționale. Fiecare dintre aceste aspecte nu doar că oferă categorii pentru a analiza situația, dar și ghiduri pentru a înțelege a găsi răspunsul la întrebarea cum profesorii pot fi pregătiți într-un mod care să corespundă schimbărilor constante din sistemul VTE, în contextul tuturor tranzițiilor care se produc inclusiv și tranzițiile ecologice, digitale și incluzive.

Concepțutul de formare a profesorilor nu se reduce la dobândirea unor tehnici de predare. Este un proces complex care abordează toate dimensiunile profesiei: cunoașterea, metodele, etica și reflecția. Potrivit lui Potolea și Toma, dezvoltarea profesională este un proces continuu, care începe cu formarea inițială a profesorilor, continuă prin integrarea în comunitatea profesorală și se dezvoltă prin învățare pe tot parcursul vieții [**Eroare! Fără sursă de referință.**]. Aceste etape nu stau separate, ci se influențează reciproc, formând un ciclu activ de învățare. În învățământul profesional și tehnic, acest proces este mai complex datorită nevoii de a combina competențe profesional-tehnice și competențe pedagogice. Diferit de învățământul general, o mulțime de cadre didactice din cadrul ÎPT vin direct din industrie, având cunoștințe profesional-tehnice sporite, dar o pregătire pedagogică mai limitată [**Eroare! Fără sursă de referință.**]. Această situație generează o necesitate mare de cursuri de formare specializate, care să echilibreze cunoștințele pedagogice cu cunoștințele profesional-tehnice, precum și mecanisme de mentorat care să ajute profesorii să treacă de la practica din condițiile unei companii la practica în condițiile unei instituții de învățământ. Prin urmare, formarea cadrelor didactice din ÎPT trebuie conceptualizată ca o dezvoltare complexă a identității profesionale, ceea ce corespunde viziunii lui Shulman [17], care definește predarea ca un act ce îmbină cunoașterea de specialitate cu reflecția pedagogică, și a lui Day [**Eroare! Fără sursă de referință.**], care subliniază dimensiunea pasiunii și a angajamentului etic în profesia didactică.

Din perspectivă pedagogică, teoriile clasice și contemporane (Dewey, Vygotsky, Bruner, Freire, Knowles) susțin tranziția profesorului de la simplu transmițător de informație la facilitator și designer al procesului de formare a noului specialist. Pedagogia experiențială a lui Dewey [**Eroare! Fără sursă de referință.**] spune că elevul învață prin acțiune și gândire, subliniind că experiența este cheia înțelegerii. Teoria socio-constructivistă a lui Vygotsky [**Eroare! Fără sursă de referință.**] spune că procesul de învățare are loc prin interacțiunea cu alții și că există modele de sprijin care ajută elevii să progreseze. Bruner [**Eroare! Fără sursă de referință.**] susține metodele bazate pe probleme și pe lucrul în echipă, urmând că elevul are un rol activ în înțelegere. Freire [**Eroare! Fără sursă de referință.**] vede educația ca o metodă de eliberare și dialog, în timp ce Knowles [**Eroare! Fără sursă de referință.**] susține că procesul de învățare auto dirijat este primordial pentru adulți și educația pe tot parcursul vieții. În acest cadru, profesorii

trebuie să asigure atât relevanța tehnică, aliniată standardelor ocupaționale, cât și autenticitatea pedagogică, prin experiențe de învățare active, colaborative și reflexive. Procesul de învățare centrat pe elev presupune metode interactive (proiecte, simulări, probleme), evaluare bazată pe competențe și dezvoltarea abilităților transversale, ceea ce consolidează pregătirea pentru angajare și învățare pe tot parcursul vieții.

Resursele educaționale (RE) la rândul său la fel au un rol important în sprijinul abordărilor care pun elevul în centrul procesului de învățare. Resursele educaționale sunt ceea ce elevii văd și folosesc pentru a învăța, pentru a interacționa cu conținutul și pentru a înțelege noțiunile. Într-o abordare care pune elevul în centrul activității, aceste resurse nu sunt doar informații pe care le citește, ci ajută elevii să exploreze, să refleționeze și să lucreze împreună **[Eroare! Fără sursă de referință.]**. În special în educația pentru viață, rolul resurselor este foarte important, deoarece dacă acestea nu sunt bine alese, experiențele de învățare pot fi mai puțin autentice și eficiente. Materialele digitale, resursele educaționale deschise (RED) și scenariile de simulare tehnologică pot oferi elevilor oportunități de a experimenta, de a rezolva probleme și de a învăța, chiar dacă nu au la dispoziție ateliere sau laboratoare complet echipate. Atunci când sunt integrate corect, aceste resurse ajută la crearea unor cursuri flexibile, personalizate, accesibile și inovatoare. Totuși, studiile realizate de CEDEFOP **[Eroare! Fără sursă de referință.]** și ETF **[Eroare! Fără sursă de referință.]** arată că în cadrul Europei de Est, inclusiv în Moldova, există încă multe dificultăți, cum ar fi inegalitatea accesului la resurse moderne și lipsa de competențe digitale în rândul cadrelor didactice. Prin urmare, formarea profesorilor trebuie să se orienteze spre dezvoltarea competențelor digitale și folosirea eficientă a resurselor educaționale deschise, aspect în concordanță cu cadrul european DigCompEdu, care descrie competențele digitale esențiale ale cadrelor didactice **[Eroare! Fără sursă de referință.]**. Astfel, cadrele didactice nu vor fi doar persoane care consumă informații, ci vor deveni atât creatori cât și moderatorii de materiale adaptate necesităților elevilor lor. În acest mod, resursele educaționale devin mai mult decât doar un suport pentru învățare – devin un instrument de schimbare, care permite într-adevăr aplicarea în practică a unei educații care pune elevul în centrul procesului.

Traectoria formării cadrelor didactice din învățământul profesional și tehnic în Republica Moldova urmează logica mai amplă a transformărilor educaționale post-sovietice, aflate între tradițiile centralizate moștenite și imperativele modernizării europene. În perioada sovietică, sistemul era conceput pentru a deservi economia planificată, iar profesorii erau văzuți ca transmițători autoritari de cunoștințe, într-un cadru rigid și uniformizat, care lăsa puțin loc inițiativei elevilor. După 1991, prăbușirea industriei a redus atractivitatea învățământului profesional, proces interpretat de Silova **[Eroare! Fără sursă de referință.]** ca parte a tranziției post-socialiste caracterizate prin instabilitate instituțională și fragmentarea politicilor educaționale, în timp ce formarea profesorilor a rămas un domeniu

marginal timp de aproape trei decenii. Abia adoptarea Codului Educației [**Eroare! Fără sursă de referință.**] și a Strategiei de dezvoltare a învățământului profesional-tehnic 2020-2030 [**Eroare! Fără sursă de referință.**] a creat un cadru structurat, orientat spre standardele europene și axat pe rolul central al profesorului în asigurarea calității și relevanței formării.

Sectorul ÎPT din Moldova se caracterizează prin diversitatea domeniilor – industrie, agricultură, servicii – ceea ce obligă profesorii să-și actualizeze constant competențele pentru a răspunde standardelor ocupaționale în schimbare. Corpul didactic este eterogen, incluzând atât pedagogi titulari, cât și specialiști recrutați direct din industrie, fapt ce generează diferențe mari în pregătirea pedagogică și stilurile de predare. Problemele de remunerare scăzută, prestigiul social redus și deficitul de resurse materiale au fost documentate și de UNICEF Moldova [**Eroare! Fără sursă de referință.**], care evidențiază impactul direct al acestor limitări asupra calității instruirii practice. competențelor digitale să combine transmiterea competențelor tehnice cu dezvoltarea celor transversale (gândire critică, colaborare, autonomie), însă lipsa sprijinului instituțional îi expune frecvent la suprasolicitare și stagnare profesională.

Un punct vulnerabil al sistemului este fragmentarea formării cadrelor didactice. Mulți profesori provin din industrie, având expertiză profesional-tehnică solidă, dar fără o pregătire pedagogică inițială consistentă, ceea ce conduce la practici improvizate. Programele de dezvoltare profesională continuă, deși instituționalizate, sunt adesea generale și puțin adaptate specificului sistemului VET, accentuând conformitatea formală în detrimentul progresului real. Lipsa unor programe de mentorat și a comunităților de practică reduce oportunitățile de învățare colaborativă și sprijin, fapt confirmat și de analizele internaționale [**Eroare! Fără sursă de referință.**].

Provocările actuale vizează trei direcții majore: adoptarea pedagogiilor centrate pe elev, integrarea tehnologiilor digitale și adaptarea la schimbările accelerate ale pieței muncii. Cadrele didactice sunt chemate să-și redefinească rolul, trecând de la modele autoritare la facilitarea învățării active și reflexive [**Eroare! Fără sursă de referință.**, **Eroare! Fără sursă de referință.**]. Totodată, nivelul redus de alfabetizare digitală și infrastructura deficitară îngreunează utilizarea resurselor educaționale deschise și a simulărilor digitale, în pofida potențialului lor de a compensa lipsurile materiale [**Eroare! Fără sursă de referință.**]. În plus, subevaluarea socială a profesiei descurajează atragerea și retenția cadrelor didactice. În aceste condiții, profesorii din ÎPT au nevoie nu doar de competențe tehnice, ci și de abilități transversale – digitale, reflexive, interculturale și etice – care să le permită gestionarea diversității și pregătirea elevilor pentru cariere flexibile.

Astfel, identitatea lor profesională se extinde dincolo de expertiza de specialitate, configurându-i ca mentori ai procesului de învățare pe tot parcursul vieții și ai integrării sociale.

La nivelul Uniunii Europene, educația și formarea profesională sunt considerate un pilon strategic al dezvoltării economice și sociale durabile, iar formarea profesorilor reprezintă o prioritate cheie. Consiliul UE [**Eroare! Fără sursă de referință.**] subliniază accesul cadrelor didactice la dezvoltare profesională continuă, mobilități și resurse digitale ca factori de bază pentru modernizarea sistemelor VET. În aceeași direcție, CEDEFOP [**Eroare! Fără sursă de referință.**] identifică trei arii prioritare: dezvoltarea competențelor pedagogice pentru învățarea bazată pe competențe, consolidarea alfabetizării digitale și cooperarea cu mediul privat pentru menținerea relevanței programelor de studii.

Modelele europene oferă repere fixe. Sistemul dual german ilustrează interconectarea școlilor cu întreprinderile, unde profesorii mediază între educație și piața muncii, facilitând învățarea experiențială și actualizarea permanentă a conținuturilor. În Elveția, parteneriatele școală-companie sunt consolidate prin mentorat structurat și formare continuă a instructorilor, ceea ce ridică atât statutul profesorilor, cât și relevanța pregătirii elevilor. Țările nordice adaugă o dimensiune distinctă: în Finlanda, profesorii VET urmează programe avansate de masterat, bazate pe practică reflexivă și autonomie profesională, în timp ce în Danemarca accentul cade pe proiecte colaborative și evaluări autentice, care sporesc autenticitatea și valoarea socială a procesului de învățare. Și experiențele asiatice sunt relevante. Singapore investește masiv în dezvoltarea profesională continuă și stagii în industrie, integrând învățarea pe tot parcursul vieții în cariera didactică. Coreea de Sud, în schimb, pune accent pe digitalizare, prin platforme inteligente, laboratoare virtuale și formare intensivă a profesorilor în utilizarea tehnologiilor educaționale.

Ambele modele arată că profesionalizarea bine finanțată, fie prin formare continuă, fie prin inovație digitală, este decisivă pentru competitivitatea sistemelor EFP.

Analiza comparativă a acestor modele relevă principii comune: formarea integrată care combină competențe pedagogice, tehnice și digitale; mentoratul instituționalizat; învățarea colaborativă în comunități profesionale; legătura strânsă cu piața muncii; și practica reflexivă ca instrument al dezvoltării continue. Pentru Republica Moldova, adaptarea acestor bune practici înseamnă: consolidarea sistemului dual prin parteneriate școală-companie; instituționalizarea mentoratului pentru profesorii debutanți; transformarea formării continue într-un proces practic și relevant; și accelerarea digitalizării prin utilizarea resurselor educaționale deschise și sprijin internațional.

Literatura și practicile internaționale demonstrează convingător că formarea cadrelor didactice constituie fundamentul calității și sustenabilității învățământului profesional și tehnic.

Pentru Republica Moldova, acest fapt reclamă o reconceptualizare a politicilor educaționale, în care consolidarea statutului profesional al profesorilor, dezvoltarea competențelor pedagogice, digitale și transversale, precum și

instituționalizarea mecanismelor de sprijin și mentorat să devină direcții strategice prioritare. Numai printr-o abordare sistemică și integrată, profesorii pot fi poziționați drept agenți centrali ai inovării pedagogice și ai relevanței sociale a educației profesionale – o direcție susținută și de Schleicher [**Eroare! Fără sursă de referință.**], care arată că performanța unui sistem educațional nu poate depăși nivelul de pregătire și motivație al cadrelor sale didactice.

Formarea profesorilor din învățământul profesional și tehnic nu poate fi redusă la intervenții fragmentare sau la cursuri ad-hoc, ci trebuie concepută ca un proces holistic și integrat, desfășurat pe întreaga durată a carierei. Această traiectorie include formarea inițială, integrarea profesională și dezvoltarea continuă, fiecare etapă fiind susținută de politici coerente, resurse instituționale și mecanisme de evaluare orientate spre progres. UNESCO [**Eroare! Fără sursă de referință.**] subliniază că profesorii trebuie priviți ca „persoane care învață pe tot parcursul vieții”, ceea ce reclamă o cultură instituțională a reflecției, autoevaluării și inovării pedagogice.

Formarea inițială constituie una dintre cele mai critice provocări pentru Moldova, dat fiind faptul că numeroși specialiști din industrie intră în profesie fără o pregătire pedagogică anterioară.

Este necesară introducerea de module obligatorii de pedagogie aplicată oferite de Centrul de Formare Continuă UTM și al programului de masterat Pedagogie vocațională – Inginerie și fabricație dedicate pedagogiei VET. Acestea ar trebui să promoveze învățarea activă, evaluarea bazată pe competențe și practica reflexivă, asigurând profesorilor recunoaștere profesională și legitimitate academică.

Dezvoltarea profesională continuă trebuie să treacă de la un cadru formalist, orientat spre conformitate, la unul substanțial și adaptat nevoilor cadrelor didactice. Reformarea acestui proces presupune instituționalizarea mentoratului pentru profesorii debutanți, organizarea de ateliere practice privind integrarea resurselor digitale și a pedagogiilor interactive, precum și stagii periodice în industrie. Conform recomandărilor OCDE [**Eroare! Fără sursă de referință.**], comunitățile profesionale de practică pot deveni nuclee de colaborare, schimb de experiență și învățare reflexivă, adaptate domeniilor specifice (de exemplu: industrie ușoară, mecanică, IT, agricultură, servicii).

Integrarea digitalizării și a resurselor educaționale deschise (RED) reprezintă o condiție esențială pentru modernizarea VET. Platformele naționale digitale cu resurse educaționale deschise destinate învățământului profesional-tehnic (cum ar fi: red.prodidactica.md, meseriamea.com, site-ul Ministerului Educației și Cercetării în compartimentul resurse educaționale) facilitează partajarea de resurse educaționale.

În Republica Moldova, modernizarea învățământului profesional și tehnic depinde de o abordare sistemică a formării cadrelor didactice, care să conecteze formarea inițială, dezvoltarea profesională continuă, mentoratul și integrarea

resurselor digitale. Cadrele didactice trebuie fie pregătiți nu doar ca transmițători de cunoștințe, ci ca arhitecți ai experiențelor de învățare, mentori și facilitatori capabili să răspundă transformărilor economice și tehnologice. Investițiile în programe pedagogice pentru specialiștii proveniți din industrie, instituționalizarea comunităților de practică și stimularea cadrelor didactice pentru dezvoltarea și partajarea resurselor educaționale deschise sunt pași de bază pentru consolidarea profesiei.

Experiențele internaționale arată că succesul sistemelor VET este strâns legat de profesionalizarea cadrelor didactice, alfabetizarea digitală și cooperarea cu piața muncii. Pentru Moldova, prioritățile strategice includ: dezvoltarea unei platforme naționale de resurse educaționale deschise, programe de mentorat și sprijin pentru profesorii debutanți, politici de recunoaștere și remunerare, precum și participarea activă la programe europene (Erasmus+, CEDEFOP, ETF). Numai prin ridicarea statutului profesorilor la cel de inovatori și agenți ai schimbării, VET poate deveni un motor al progresului socio-economic și al alinierii la cerințele secolului XXI.

Bibliografie:

1. BRUNER, Jerome. The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. ISBN 9780674179530.
2. CEDEFOP. Vocational Education and Training in Europe: The Future of VET. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. doi: 10.2801/735227.
3. CRISTEA, Sorin. Fundamentele pedagogiei. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016. ISBN 9789733039590.
4. CUCOȘ, Constantin. Pedagogie. Iași: Polirom, 2009. ISBN 9789734609730.
5. DAY, Christopher. A Passion for Teaching. London: RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 9780415304269.
6. DEWEY, John. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938. ISBN 9780020136606.
7. EUROPEAN COMMISSION. Council Recommendation on Vocational Education and Training (VET) for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience. Brussels: European Commission, 2020.
8. EUROPEAN TRAINING FOUNDATION. Teachers and Trainers in Vocational Education and Training in the Eastern Partnership Countries. Torino: ETF, 2021.
9. FREIRE, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. London: Penguin Books, 1996. ISBN 9780140254037.
10. KNOWLES, Malcolm S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Chicago: Follett, 1980. ISBN 9780912838153.

11. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII din Republica Moldova. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău: MEC, 2014.
12. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII. Strategia de dezvoltare a învățământului profesional-tehnic 2020–2030. Chișinău: MEC, 2020.
13. OECD. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing, 2019. doi: 10.1787/1c1d0f92-en.
14. POTOLEA, Dan și TOMA, Stelian. Profesionalizarea carierei didactice. București: Humanitas Educațional, 2007. ISBN 9789738897218.
15. REDECKER, Christine. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. doi: 10.2760/159770.
16. SCHLEICHER, Andreas. World Class: How to Build a 21st-Century School System. Paris: OECD Publishing, 2018. doi: 10.1787/4789264300002-en.
17. SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 1987, vol. 57, nr. 1, p. 1–22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.
18. SILOVA, Iveta. Post-Socialism Is Not Dead: (Re)Reading the Global in Comparative Education. International Journal of Educational Development, 2010, vol. 30, nr. 5, p. 548–554. doi: 10.1016/j.ijedudev.2010.03.004.
19. UNESCO. Rethinking Education: Towards a Global Common Good?. Paris: UNESCO Publishing, 2015. ISBN 9789231000881.
20. UNESCO-UNEVOC. Taking a Whole-School Approach to Skills Development: A Guide for VET Institutions. Bonn: UNESCO-UNEVOC, 2017.
21. UNICEF MOLDOVA. Education Sector Analysis: Republic of Moldova. Chișinău: UNICEF, 2019.
22. VYGOTSKY, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. ISBN 9780674576292.

**PRACTICAL RELEVANCE OF PEDAGOGICAL ACTION
RESEARCH:
BUILDING COLLABORATIVE EDUCATIONAL NETWORKS**

Lilia ȚURCAN, PhD, Associate Professor,
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău

[ORCID:0000-0001-9515-9900](https://orcid.org/0000-0001-9515-9900)

e-mail: lilianaturcan25@yahoo.com,

Tatiana BUSHNAQ, PhD, Associate Professor,
Independent Researcher, Jordan,

[ORCID:0009-0006-0345-3197](https://orcid.org/0009-0006-0345-3197)

e-mail: tatianabushnaq@gmail.com

Maia BOROZAN, Doctor Habilitatus, University Professor,
Head of Pedagogical researches and Innovations Laboratory,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2704-0304>

e-mail: borozan.maia@upsc.md

CZU: 378.091:001.89=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p76-91

Abstract. The article examines the practical impact of action research (AR) in educational contexts, showing how contextually informed interventions can lead to meaningful, sustainable change. Pedagogical Action Research (PedAR) emphasizes collaboration, practical relevance, reflexivity, and deliberate innovation, elements that support transformative outcomes across educational systems, from schools to higher education institutions. Research indicates that innovation alone is insufficient unless it responds to learners’ needs, available resources, and the specific characteristics of the educational environment. By addressing real-world challenges, PedAR bridges theory and practice, turning research insights into strategies that improve teaching, learning, and overall educational outcomes.

Keywords: Collaboration, contextualized intervention, innovation, pedagogical action research, practical relevance

Rezumat. Articolul prezintă argumente științifice care fondează teoretic și explică relevanța praxiologică a cercetării pedagogice acționale, posibil de atins prin contextualizarea intervențiilor inovatoare în procesul educațional. Importanța axiologică a CPA este susținută de respectarea principiilor fundamentale (colaborare, relevanță practică, aplicabilitate, reflexivitate și inovare explicită) necesare pentru generarea unor schimbări semnificative în întregul sistem educațional, de la școli la instituții universitare. Literatura pedagogică demonstrează că intervențiile inovative nu reprezintă soluții deliberate pentru a răspunde nevoilor

reale ale cursanților, resurselor disponibile și specificului mediului educațional. Reieșind din condiția că cercetarea pedagogică acțională urmărește îmbunătățirea practicii pedagogice, acesta constituind un demers practic orientat spre identificarea și rezolvarea problemelor concrete din mediul educațional, transformând cunoștințele în acțiuni relevante pentru contextul real al educației.

Cuvinte cheie: colaborare, intervenție contextualizată, inovație, cercetare pedagogică acțională, relevanță practică

Introduction

Pedagogical Action Research (PAR) is a form of action research specifically applied within education. It is a cyclical, reflexive process in which educators systematically investigate their own teaching practices through planning, acting, observing, and reflecting. Its purpose is to address context-specific challenges, improve pedagogy, enhance student learning, and promote transformation and empowerment across the education system.

According to Elliott (1981), action research is “the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it.” Similarly, Kemmis and McTaggart (1988) define it as “a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out.” The term itself was introduced by Kurt Lewin in the mid-1940s, who described action research as “a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action and research leading to social action”, unfolding through “a spiral of steps, each of which is composed of a circle of planning, action, and fact finding about the result of the action” (Lewin, 1946). PedAR thus integrates theory and practice through a continuous cycle of planning, intervention, and analysis, turning ideas into action while making action itself a subject of inquiry.

Collaborative Dimensions of Pedagogical Action Research

Action research in education is characterized by its collaborative nature and its practical relevance (Antoci & Borozan, 2024). Authentic collaboration among those involved ensures that interventions are contextually grounded, directly applicable, and sustainable. This iterative process is driven by reflection, where outcomes develop gradually and remain open to reinterpretation and adaptation (Koshy, 2010). The reflective and flexible character of this approach is rooted in the work of Kurt Lewin, who emphasized collaboration for achieving meaningful change, stating that “research that produces nothing but books will not suffice.” This foundational perspective was expanded by later scholars who elaborated on the educator's role. Donald Schön's concept of the “reflective practitioner”, an educator who critically analyzes their own work, aligns with Lawrence Stenhouse's vision of the “teacher as researcher.” Stenhouse advanced this idea through the model of the “extended professional,” an educator who examines their own practice and opens it

to observation and analysis by colleagues. This process turns individual reflection into a collaborative effort that benefits the wider educational community (Sullivan et al., 2016).

PedAR is also distinguished by its contextualized approach, which engages teachers in identifying problems, collecting data, analyzing results, and implementing innovative pedagogical solutions (Clark et al., 2021). This methodology positions teachers as active researchers, co-creators of knowledge, and agents of change who critically evaluate and continually improve their practice to meet students’ learning needs (Antoci & Borozan, 2024; Clark et al., 2021). PedAR often employs mixed-method approaches, serving as both a tool for professional development and a form of educational leadership grounded in critical reflection and direct experience (Arnold & Norton, 2018).

Pedagogical action research derives its strength from the synergy between the theoretical expertise of university researchers and the practical wisdom of classroom teachers. Such collaboration fosters deeper understanding and the continuous improvement of practice (Manfra, 2019). Baumfield, Hall, and Wall (2012) likewise stress the importance of deliberate collaboration, arguing for teacher engagement in connecting research literature to their own inquiries. This practice lends weight to focused projects that remain rigorously grounded in classroom realities.

Action research thus functions as a dynamic framework in which reflection, collaboration, and practical relevance are intertwined. Through this integration, it achieves its core purpose: to understand, critique, and renew educational practice from within. As outlined in Table 1 (adapted after Borozan, 2024), this partnership moves beyond conventional research models by positioning teachers as co-investigators and practitioner-researchers. Together, these partners participate in all stages of the inquiry process, ensuring that investigations are not only methodologically robust but also deeply relevant to classroom realities. It is this integrated collaboration that lends action research its validity and enables sustainable, context-specific educational renewal.

Table 1. Dimensions of Educational Partnership in Pedagogical Action Research: Explanations and Practical Examples

Dimension of Educational Partnership	Explanation	Example in Practice
Joint Identification of Research Problems	Teachers, as practitioner-researchers, collaborate with university researchers to define research questions that address real classroom needs.	Teachers identify challenges in student motivation and, together with researchers, formulate a research question focused on developing context-specific

		motivational strategies.
Collaborative Exploration of Solutions	Teachers implement proposed methods in the classroom and actively participate in data collection and analysis with researchers to refine and validate solutions.	Introduction of interactive teaching methods, such as project-based learning, assessed through classroom observations and student surveys.
Fostering a Research-Oriented Mindset Among Teachers	Participation develops teachers' reflective skills and methodological competencies for continuous improvement.	Teachers document the outcomes of teaching experiments and engage in reflective discussions within professional learning communities.
Building Students' Research and Innovation Skills	Teachers model research and innovation practices, encouraging students to engage in rigorous inquiry and creative problem-solving.	During teaching practicums, students conduct small-scale research projects under teacher supervision, developing analytical and intervention skills.
Ongoing Critical Dialogue Between Teachers and Researchers	Regular interaction between teachers and researchers promotes mutual learning and allows methods to be adapted to evolving educational contexts.	Scheduled feedback sessions and critical discussions review progress and findings from ongoing research.
Enhancing Teaching Practices Through Research Findings	Integrating research results into daily practice improves learning processes and student outcomes.	Adoption of research-validated strategies that increase student engagement and academic performance

The partnership between teachers and university researchers is a cornerstone for validating research outcomes in practice. Through a participatory approach, pedagogical action research enables all stakeholders to contribute meaningfully to innovation. Clark et al. (2021) emphasize that broad stakeholder involvement is essential for achieving sustainable change, as active participation strengthens teachers' sense of engagement and responsibility, empowering them to lead evidence-based innovations (Leat et al., 2014). To achieve such sustainable outcomes, scholars highlight several conditions for effective collaboration in PedAR: *cooperation among stakeholders during innovation* (Clark et al., 2021); *meaningful interaction among teachers, students, parents, school leaders, local*

communities, and university researchers (O'Brien, 2008; Cristea et al., 2016); and the active engagement of all educational actors at every stage of the research process, from defining objectives to evaluating results (see Fig. 1).

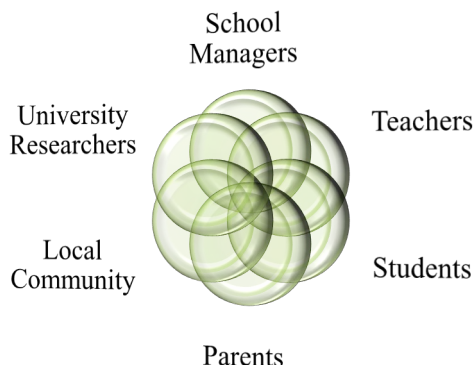


Figure 1. Collaborative Pedagogical Network in Pedagogical Action Research for Educational Innovation

In PedAR, the inclusion of diverse stakeholders expands perspectives and sources of knowledge while enhancing the relevance and applicability of solutions. Teachers, students, parents, school leaders, university researchers, and local communities form a collaborative network that directly shapes the quality of educational practice. Their participation spans the entire process, defining research problems, implementing solutions, providing support, evaluating impact, and validating outcomes. Table 2 summarizes these forms of collaboration and the contributions of each group.

Table 2. Roles and Contributions of Educational Stakeholders in Pedagogical Action Research

Educational Stakeholders	Participation in Pedagogical Action Research	Contribution to Educational Improvement
Teachers	- Defining research problems - Collecting and analyzing data - Implementing solutions - Continuous reflection	- Improving teaching strategies - Participating in educational change - Evidence-based practices
Students	- Providing feedback on methods - Participating in self-assessment - Reflecting on progress	- Adapting learning processes to student needs - Developing personal and social skills

Parents	- Collaborating and communicating with the school - Participating in evaluations and consultations	- Supporting educational reforms - Strengthening school-family relationships
School Administrators	- Facilitating resources - Supporting research implementation	- Promoting educational leadership - Enhancing institutional quality
University Researchers	- Proposing methodologies - Coordinating research - Validating results - Sharing best practices	- Developing a research culture - Transferring knowledge effectively to practice
Local Community	- Providing resources and support - Evaluating project impact	- Strengthening school-community relationships - Enhancing social responsibility

According to Kemmis, McTaggart, and Nixon (2014, p. 5), participatory research, including critical participatory action research, makes several distinctive contributions that define its participatory and critical character. It helps practitioners understand and develop their own ways of working within the traditions that shape their professional practice. It also allows them to use a common professional language and engage in shared reflection and dialogue about the educational activities they undertake. Furthermore, it gives practitioners the opportunity to take part in shaping the actions and interactions that constitute their professional practice and to participate in the development of the communities of practice that support their work. Finally, participatory research creates conditions for educators to adapt and improve their practice to meet changing needs by confronting situations in which their actions become unreasonable, ineffective, or unfair in relation to those involved or affected (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014, p. 5).

Through theoretical approaches and practical applications, PedAR creates an environment conducive to continuous professional development, ensuring evidence-based decision-making grounded in sustainable educational practices (Borozan & Bushnaq, 2025a, p. 48). Given the complexities inherent in modern education, understanding and integrating PedAR is essential for educators committed to fostering equitable, responsive, and dynamic learning environments. The active participation and extensive collaboration of all educational stakeholders are essential for enhancing the effectiveness and sustainability of pedagogical action

research. This deep engagement facilitates the implementation of relevant educational solutions and simultaneously fosters the development of teachers' reflective, collaborative, and investigative competencies. By establishing a participatory and integrative framework, action research supports the continuous transformation of educational practices, creating a positive impact on both the quality of learning and the professional growth of the practitioners involved.

Practical Relevance, Contextualization, and Applicability of Pedagogical Action Research

Central to pedagogical action research (PAR) are the principles of practical relevance and contextualization, which are essential for driving meaningful change throughout the educational system. Interventions in PedAR are not the straightforward application of abstract theories. Instead, they are carefully designed as situated responses, tailored to the specific needs of learners, the resources at hand, and the distinctive features of each educational setting. As Stringer (2014) notes, action research is a form of practical inquiry that seeks to directly improve pedagogical practice by transforming theoretical knowledge into concrete action within the authentic contexts of schools and universities.

By engaging in iterative cycles of planning, action, and reflection, teachers and other participants can continually adapt their strategies to meet the evolving needs of their students and the specific dynamics of their classrooms. This process is directly relevant to all aspects of teaching, learning, and assessment. According to Stringer (2014), it provides a flexible framework that not only optimizes instruction and enhances student performance but also solidifies the teacher's role as an active agent of educational change.

Unlike traditional research, which often strives for universal generalizations, action research prioritizes pragmatic, context-bound solutions that address the immediate realities of practice (McNiff & Whitehead, 2011; Kemmis & McTaggart, 2014). As Efron and Ravid (2019) argue, this direct engagement empowers teachers to become active partners in the transformation of contemporary schools, fostering both their professional growth and the overall quality of student learning.

The foundation of action research was laid by Kurt Lewin (1946), who introduced it as a cyclical process of planning, acting, and fact-finding to solve immediate problems. This framework was later adapted for the classroom by Kemmis and McTaggart (1988), who emphasized its iterative character and educational value. The field was further advanced by Stringer (2007), who highlighted the need for interventions grounded in the specific context of communities. Within education, Elliott (1991) demonstrated how teachers could appropriate action research as a tool for systematic improvement and critical reflection.

The practical relevance of pedagogical action research lies in its capacity to respond directly to the problems and needs of practitioners, producing knowledge that is applied, contextually valid, and immediately usable (Brydon-Miller et al.,

2003; Reason & Bradbury, 2008). Brydon-Miller et al. (2003) stress that action researchers are “concerned with relevance, with social change, and with validity tested in action by the most marginalized populations” (p. 15), thereby underlining the ethical and pragmatic dimensions of the approach. Reason and Bradbury (2008) reinforce this perspective by emphasizing the democratic and participatory nature of knowledge production in collaboration with practitioners.

The practical relevance of pedagogical action research can be understood as a response to the enduring tension between academic theory and educational practice, a conflict extensively examined in the literature (Zeichner & Noffke, 2001). By grounding inquiry in teachers’ everyday experiences, this approach generates what Cochran-Smith and Lytle (1993) describe as *knowledge-of-practice*. Such knowledge is not simply applied by teachers but created by them and for them, with direct implications for enhancing the quality of teaching and learning. In contrast to traditional research, which often yields abstract knowledge-for-practice, action research empowers educators to act as producers of expertise uniquely adapted to their specific contexts. Its practical relevance thus goes beyond ad hoc problem-solving; it fosters reflective professional development and positions teachers as active agents of educational change and innovation.



Figure 2. Pathways for Optimizing Education through Pedagogical Action Research

The *practical impact* of Pedagogical Action Research (PedAR) manifests through several key dimensions:

- *Enhancing Educational Practice:* PedAR empowers teachers to experiment with innovative teaching strategies and systematically observe their effects on students. This process motivates educators to “*engage in change-producing research*” (McNiff & Whitehead, 2011) and fosters a reflective, innovation-oriented organizational culture (Efron & Ravid, 2019; Stringer, 2014).

- *Translating Theory into Practice*: PedAR functions as a transformative tool for learning and development at the classroom level (Stringer, 2014; Carr & Kemmis, 1986). Teachers do not merely consume theory but actively generate knowledge by reinterpreting and applying it in authentic educational contexts (Pine, 2009). In this way, theory is reformulated and validated through practice, creating a dialectical relationship between research and action (Kemmis & McTaggart, 2005).
- *Empowering Practitioners as Agents of Change*: PedAR encourages teachers to adopt a critical and proactive stance toward their professional activity (Stringer, 2014). It positions them as self-reflective researchers who move beyond passive reliance on externally imposed solutions and instead capitalize on their professional experiences. In doing so, teachers become key contributors to school transformation and the democratization of knowledge (Pine, 2009).
- *Focusing on Immediate Results*: PedAR promotes the direct and rapid application of research findings, sustaining a continuous process of refinement and adjustment (Efron & Ravid, 2019). This focus on immediacy distinguishes it from traditional research approaches, where the slower pace of theoretical validation often limits the direct impact on everyday educational practice.

In general, action research exerts a direct influence on the quality of the educational process. Whereas many traditional research studies are often perceived by practitioners as having limited relevance, action research constitutes a powerful and pragmatic alternative. It legitimizes the elaboration of practical solutions and, as Carr and Kemmis (1986) emphasize, redefines the teacher's role from a passive recipient of educational policies into a reflective researcher of their own practice. Efron and Ravid (2019) further highlight that this empowerment represents a key strategy for professional development and for improving school performance, as it equips teachers with the capacity to initiate and sustain change processes at the institutional level. Building on this idea, pedagogical action research provides a practical way to shape an education system that focuses on learning, encourages positive transformation, and empowers everyone involved, from students and teachers to families, communities, and policymakers.

Contextualized Intervention in Pedagogical Action Research

At the core of pedagogical action research lies the principle of contextualized intervention. Instead of applying strategies that originate from external contexts, this approach calls for a thorough investigation of the specific conditions within the local educational setting. According to Carr and Kemmis (1986), action research represents a form of critical inquiry conducted by practitioners who seek to transform and refine their own professional practice. Mertler (2021) explains that this process involves the teacher-researcher in identifying a concrete issue, developing and enacting an intervention suited to the immediate environment, and

using the resulting evidence to construct solutions that are responsive to contextual realities. This process requires a detailed consideration of all participants, the resources available, and the distinctive needs of the educational situation, as presented in Figure 3.

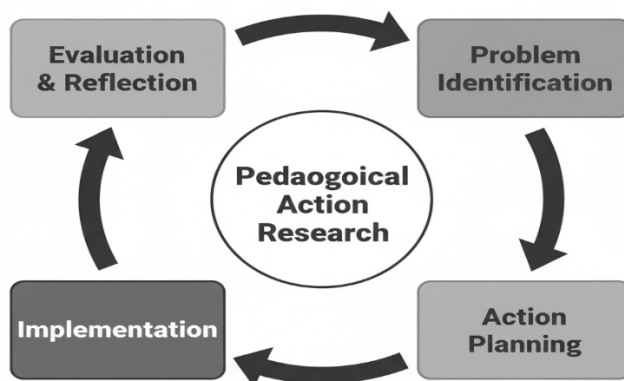


Figure 3. The Pedagogical Action Research Cycle

The structure of the Pedagogical Action Research (PedAR) process illustrates how its stages are both dynamic and interdependent. It usually begins with the identification and formulation of a problem that arises within a genuine educational context, serving as the foundation for subsequent inquiry. As Pine (2009) points out, defining a problem in its specific context, rather than through externally imposed standards, is essential for creating interventions that are meaningful and applicable in practice. In this sense, the *planning phase* focuses on developing operational strategies that correspond to clearly defined objectives, which are then implemented through concrete pedagogical actions. These actions produce outcomes that teachers can observe, interpret, and use to adjust their practice while gaining a deeper understanding of the teaching-learning process. The following stage, *evaluation*, examines how far the implemented interventions achieve their initial aims and provides the basis for refining future practice. This cyclical, collaborative, and reflective approach has been widely recognized by international scholars as a source of educational innovation and context-specific improvement.

For example, Brydon-Miller, Greenwood, and Maguire (2003) note that involving practitioners directly in defining and implementing interventions ensures that knowledge is collaboratively constructed and locally relevant. This participatory dimension, highlighted by McNiff and Whitehead (2011), empowers teachers to act as agents of their own professional transformation. Equally important is the integration of ongoing critical reflection, which, according to Efron and Ravid (2019), enables teachers to refine interventions in real time and consolidate professional competencies, thereby aligning learning more closely with contextualized needs. The process also carries an ethical responsibility: Stringer

(2014) stresses the obligation of teachers to consider the well-being of students and the wider educational community when shaping interventions.

Sustainability emerges as a further criterion, with Fouquet-Chauprade (2017) underlining the necessity of validating solutions to ensure their long-term relevance and applicability. Taken together, these perspectives show that contextualized intervention fosters a reflective and adaptable practice capable of generating applied, valid, and enduring knowledge. Within this framework, pedagogical action research transforms the educational setting into a space of reflective learning, where teachers function as active agents of change and interventions remain responsive to the specific needs of both students and institutions (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 2014).

Local Applicability and Immediate Relevance

A defining feature of PedAR is its applied nature, firmly rooted in the immediate realities of the educational process. Unlike traditional academic research, which often prioritizes the development of general theories, PedAR is oriented toward producing tangible changes observable in educational settings. This orientation provides pedagogical practice with both flexibility and a direct influence on the quality of student learning and engagement (Mertler, 2021).

McNiff and Whitehead (2011) emphasize that PedAR empowers teachers to take an active and reflective role in their own professional development. This empowerment becomes visible in the way teachers adapt strategies to the particular dynamics of their classrooms and to the individual needs of their students, turning everyday challenges into opportunities for growth and learning. Through this process, a direct link emerges between pedagogical decisions and classroom outcomes, which strengthens the practical relevance of interventions for both teachers and learners, as well as for the broader educational community. Because of its contextual grounding and focus on immediate, experience-based results, PedAR serves not only as a catalyst for educational innovation but also as a framework that supports the continuous development of teachers' professional competencies.

The purpose of action research is not the broad generalization of findings but rather the improvement of local contexts through informed, context-sensitive interventions. Data collected in the initial stages can be applied immediately, enabling continuous adjustments in response to student feedback, contextual demands, and the demonstrated effectiveness of implemented actions. PedAR is best conceptualized not as a linear sequence but as an integrated system in which reflection, collaboration, and transformation operate in a continuous and synergistic manner (Figure 4).

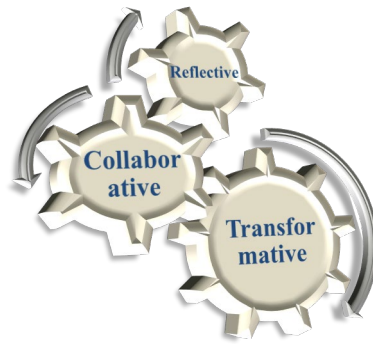


Figure 4. The Synergy of Actions in Pedagogical Action Research

Pedagogical Action Research operates as an inherently organic and recursive process. Within this framework, reflection, if detached from collaborative engagement, risks remaining a subjective and limited exercise. Conversely, collaboration that is not anchored in critical reflection may become an end in itself, lacking clear strategic orientation. Both dimensions, when separated from a transformative intention, lose relevance and impact, since authentic transformation can only emerge through the interplay of reflection and collective support within the educational community.

The iterative character of action research is central to sustaining the contextual relevance of pedagogical interventions. Through systematic revision and the adjustment of strategies informed by empirical observations and continuous feedback, educators are able to align interventions with the actual needs of students, the resources available, and the constraints of the institutional context (Mertler, 2021). This flexibility enables the timely identification of concrete solutions tailored to context, thereby strengthening both the efficiency and pertinence of pedagogical practice. Continuous reflection and adaptive modification further empower teachers to personalize their actions, addressing the complexities of student diversity and classroom dynamics, as well as the specific characteristics of the school community (McNiff & Whitehead, 2011). In this way, the iterative approach not only refines teaching practice but also ensures that interventions remain problem-oriented, deeply contextualized, and implemented with a high degree of fidelity.

Furthermore, the iterative cycle facilitates the rapid collection and use of emergent data, enabling a deeper understanding of the local context and supporting the development of strategies precisely calibrated to specific situations (Brydon-Miller et al., 2003; Pine, 2009). In this way, PedAR generates pragmatic and actionable solutions that move beyond the limitations of abstract theorizing, contributing directly to the tangible improvement of professional practice. Through

iterative processes, educators are able to personalize interventions, ensure their alignment with students' actual needs, and promote a positive institutional culture rooted in reflective pedagogical innovation

The notion of an innovation culture can be understood as an integrative framework that brings together values, practices, and environments fostering creativity, experimentation, and the implementation of new ideas. It encompasses essential principles and tools of innovation, such as continuous improvement, adaptability, and the strategic use of digital resources, pedagogical methods, and organizational change (Borozan & Bushnaq, 2025b). Within the framework of PedAR, this culture takes shape through the cyclical processes of planning, action, observation, and reflection. These stages allow educators to explore and test new strategies, adapt them to local realities, and assess their effects in a systematic and reflective way. Consequently, action research not only nurtures teachers' professional competencies for innovation but also contributes to making emerging practices sustainable and responsive to the changing demands of education.

Conclusions

In the educational context, *action research* is a dynamic process that supports the transformation of professional practice. Its core dimensions, reflection, collaboration, and a transformative purpose, are closely interrelated, ensuring that problems are clearly identified, stakeholders are actively engaged, and solutions are tailored to the specific conditions of each educational setting. PedAR serves as an essential mechanism for fostering innovation and sustained professional growth among both educators and students, contributing to the development of a lasting organizational culture of change. The process unfolds step by step, beginning with the identification of a practical problem, followed by the planning and implementation of an appropriate course of action, and concluding with systematic observation and data collection to enable effective monitoring. The reflection stage involves the critical examination of outcomes, providing a clearer understanding of both achievements and challenges, and informing concrete actions that lead to lasting improvements for students, teachers, and the wider educational community.

By positioning teachers as agents of their own professional development, PedAR not only translates theoretical knowledge into authentic *savoir pratique* but also strengthens the collective capacity of the educational community. In doing so, it underscores the potential of action research to bridge research and practice, shaping more responsive, equitable, and future-oriented educational systems.

References:

1. ANTOCI, D., BOROZAN, M. The theoretical model of pedagogical action research in the configuration of the current significance assigned to action research. *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy*, 2024, vol. 46, no. 2, pp. 19-34. <https://doi.org/10.52846/AUCPP.2024.2.02>
2. ARNOLD, B., NORTON, L. *Action research in teaching and learning*. New York: Routledge, 2018. ISBN 978-1-138-03823-7.
3. BAUMFIELD, V., HALL, E., WALL, K. *Action research in education: Learning through practitioner enquiry*. 2nd ed. London: SAGE Publications, 2012. DOI: 10.4135/9781446272039. ISBN 978-1-4462-7203-9.
4. BOROZAN, M. Preocupări științifice actuale privind promovarea culturii inovării prin cercetarea pedagogică acțională în învățământul superior. In *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2024, pp. 17–26. ISBN 978-9975-45-709-5.
5. BOROZAN, M., BUSHNAQ, T. Principles for innovation: the role of action research in 21st century pedagogy. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2025, vol. 185, no. 5, pp. 47-56.
6. BOROZAN, M., BUSHNAQ, T. Professional Competences for the Innovation of Education in the 21st Century from the Perspective of Pedagogical Action Research. *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy*, 2025, vol. 47, no. 1, pp. 46-59.
7. BOROZAN, M., ȚURCAN-BALȚAT, L. Abordări științifice ale cercetării pedagogice acționale. In *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2024, pp. 34–42. ISBN 978-9975-50-321-1.
8. BRYDON-MILLER, M., GREENWOOD, D., MAGUIRE, P. Why action research? *Action Research*, 2003, vol. 1, no. 1, pp. 9–28. DOI: 10.1177/14767503030011002.
9. CARR, W., KEMMIS, S. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press, 1986. ISBN 978-1-85000-090-7.
10. CLARK, J. S., PORATH, S., THIELE, J., JOBE, M. *Action research: Using strategic inquiry to improve teaching and learning*. Kansas: Kansas State University Libraries, 2021. ISBN 978-0-985160-00-0.
11. COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. L. *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993. ISBN 978-0-8077-3235-9.

12. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC, L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016. ISBN 978-606-31-0184-7.
13. EFRON, S. E., RAVID, R. *Action research in education: A practical guide*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2019. ISBN 978-1-4625-4161-4
14. ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press, 1991. ISBN 978-0-335-09689-1.
15. FOUQUET-CHAUPRADE, B. *La recherche-action en éducation: Enjeux, méthodes et pratiques*. Paris: L'Harmattan, 2017. ISBN 978-2-343-12826-6.
16. GLENN, M.; SULLIVAN, B.; ROCHE, M. & MCDONAGH, C. *Action research for the classroom: A guide to values-based research in practice*. New York: Routledge, 2023. DOI: 10.4324/9781003321095. ISBN 978-1-032-26412-7.
17. KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. *The action research planner*. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1988. ISBN 978-0-7300-0708-3.
18. KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer, 2014. ISBN 978-981-4560-66-5.
19. KEMMIS, S., MCTAGGART, R., NIXON, R. *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer, 2013. DOI: 10.1007/978-981-4560-67-2. ISBN 978-981-4560-66-5
20. LEAT, D., LOFTHOUSE, R., REID, A. Teachers' views: Perspectives on research engagement. In *Research and teacher education: The BERA-RSA inquiry*. London: BERA, 2014, pp. 31–45. ISBN 978-1-903-88322-8.
21. LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 1946, vol. 2, no. 4, pp. 34–46. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x.
22. MANFRA, M. M. Action research and systematic change in teaching practice. *Review of Research in Education*, 2019, vol. 43, no. 1, pp. 163–196. DOI: 10.3102/0091732X18821132.
23. MCNIFF, J., WHITEHEAD, J. *All you need to know about action research*. 2nd ed. London: SAGE Publications, 2011. ISBN 978-1-4462-0940-0.
24. MÉNDEZ, C. *La investigación-acción participativa*. Bogotá: Editorial Popular, 2002. ISBN 978-9978-14-316-2.
25. MERTLER, C. A. *Action research: Improving schools and empowering educators*. 6th ed. London: SAGE Publications, 2021. ISBN 978-1-5443-2439-5.
26. O'BRIEN, R. An overview of the methodological approach of action research. In *University of Toronto*. 2008. [Vizualizat la 08.09.2025]. Disponibil la: <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>.

27. PINE, G. J. *Teacher action research: Building knowledge democracies*. London: SAGE Publications, 2009. ISBN 978-1-4129-6476-0.
28. REASON, P., BRADBURY, H. *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. 2nd ed. London: SAGE Publications, 2008. ISBN 978-1-4739-2129-0.
29. SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. ISBN 978-0-465-06878-2.
30. STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975. ISBN 978-0-435-80850-2.
31. STRINGER, E. T. *Action research*. 3rd ed. London: SAGE Publications, 2007. ISBN 978-1-4129-5223-1.
32. STRINGER, E. T. *Action research*. 4th ed. London: SAGE Publications, 2014. ISBN 978-1-4522-0508-3.
33. SULLIVAN, B., GLENN, M., ROCHE, M., MCDONAGH, C. *Introduction to critical reflection and action for teacher researchers*. New York: Routledge, 2016. DOI: 10.4324/9781317435112. ISBN 978-1-138-91105-5.
34. ZEICHNER, K. M., NOFFKE, S. E. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (ed.), *Handbook of research on teaching*, 4th ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001, pp. 298–330. ISBN 978-0-935302-26-3.

TRANSFORMĂRI ÎN EDUCAȚIA ANTREPRENORIALĂ GENERATE DE INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ: EFICIENȚA TEMPORALĂ CA REPER FORMATIV

TRANSFORMATIONS IN ENTREPRENEURIAL EDUCATION THROUGH THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: TIME EFFICIENCY AS A FORMATIVE BENCHMARK

Maria BUCȘA, drd.,
Academia de Studii Economice din Moldova Chișinău

Maria BUCȘA, PhD student,
Academy of Economic Studies of Moldova Chisinau

ORCID: [0009-0005-0024-419X](https://orcid.org/0009-0005-0024-419X)
e-mail: mariabucsa81@gmail.com

CZU: 378.01:334.72+004.8

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p92-101

Abstract. Entrepreneurship education is currently marked by the integration of artificial intelligence (AI) in time management, thus analyzing the educational and managerial strategies of implementing artificial intelligence as the main element in optimizing efficient time management. Through a synthesis of the specialized literature and the empirical results obtained from applying a questionnaire to a sample of entrepreneurs in Romania, the study highlights multiple applications of AI: activity planning, task prioritization, workflow automation and real-time data analysis. All these studies highlight the significant contribution of artificial intelligence to the dynamics of the economic environment, through efficient productivity, the increased adaptability of entrepreneurs. At the same time, the challenges related to the importance of data protection, the ethics of using technology and resistance to change are analyzed. The article consists of a balanced approach of digital and entrepreneurial skills on the educational potential of artificial intelligence and outlines future research directions necessary in the context of the new economy. The results obtained reinforce the principle of identifying artificial intelligence as a formative landmark in 21st century entrepreneurial education.

Keywords: Entrepreneurial education, Artificial intelligence, Digital skills, Educational innovation

Rezumat. Educația antreprenorială, în prezent este marcată de integrarea inteligenței artificiale (IA) în managementul timpului, astfel se analizează strategiile educaționale și manageriale ale implementării inteligenței artificiale ca principal element în optimizarea gestionării eficiente a timpului. Printr-o sinteză a literaturii

de specialitate și a rezultatelor empirice obținute în urma aplicării unui chestionar la un eșantion de antreprenori din România, studiul evidențiază multiple aplicații ale IA: planificarea activităților, prioritizarea sarcinilor, automatizarea fluxurilor de lucru și analiza datelor în timp real. Toate aceste studii evidențiază contribuția semnificativă a inteligenței artificiale în dinamica mediului economic, prin productivitatea eficientă, capacitatea crescută de adaptare a antreprenorilor. Totodată, sunt analizate provocările legate de importanța protecției datelor, etica utilizării tehnologiei și rezistența la schimbare. Articolul constă într-o abordare echilibrată a competențelor digitale și antreprenoriale asupra potențialului educațional al inteligenței artificiale și trasează direcții viitoare de cercetare necesare în contextul noii economii. Rezultatele obținute consolidează principiul identificării inteligenței artificiale ca un reper formativ în educația antreprenorială a secolului XXI.

Cuvinte-cheie: educație antreprenorială, inteligență artificială, competențe digitale, inovație educațională

Introducere. Timpul poate fi uneori un adevărat test, astfel, pentru a face față acestor momente, au fost create diverse instrumente care combină noi tehnologii cu sistemele inteligente. Acestea pot ajuta la realizarea eficienței în realizarea sau la simplificarea unor procese. Oamenii din domeniul educației și din lumea economică trebuie să fie mereu cu un pas înaintă și dispuși să regândească strategii cu scopul de a răspunde nevoilor curente și să-și ajute elevii să dobândească competențe pe care să le solicite realitatea zilelor noastre. Inițiativa antreprenorială este un spațiu extins care se întinde pe multiple direcții, cu scopul de a dezvolta potențialul lor și de ai pregăti pentru a înfrunța viitorul. Printre aceste abilități se numără și capacitatea de a gestiona timpul eficient. Analizând modul în care educația pentru antreprenori ar putea include tehnologii inovatoare pentru sprijinirea celor care desfășoară afaceri, se ivesc multiple considerații. Putem folosi, de fapt, tehnologia ca să fim mai bine organizați și mai eficienți, ceea ce contează enorm, fie că vorbim despre proiecte mici sau despre business-uri de amploare. Uneori, pur și simplu nu înțelegem pe deplin cum funcționează noile tehnologii, împartite în miliarde de procese, altele, oamenii sunt pur și simplu rezervați să adopte metode diferite. Din fericire, aceste noi ajutoare pot face viața mult mai ușoară, randamentul poate crește, permițându-ne astfel, pe un fond de normalitate cât se poate de firesc, să finalizăm mai multe lucruri în același timp. În esență, este despre a vedea imaginea de ansamblu cu toate nuanțele implicate de aici și, în același timp, a presta o atenție sporită detaliilor mici, pentru că acestea fac, uneori în mod neașteptat, o adevărată diferență la final, o reală cunună a eforturilor noastre.

Recenzia literaturii. Literatura de specialitate abordează inteligența artificială din două puncte de vedere, pe de o parte, o arie avansată de tehnici care continuă să evolueze rapid, pe de altă parte, inteligența artificială ridică întrebări importante despre educație și implicare etică. Dezvoltarea inteligentă a spiritului antreprenorial devine astfel esențială pentru abordările moderne. Se remarcă influența istemului de învățământ atât tehnic, cât și structural, în asociere cu cultura educativă, fapt ce evidențiază necesitatea unei examinări profunde a modificărilor care decurg din această influență pentru a putea evalua eficient tendințele în evoluția sistemului de învățământ și pentru a putea stabili un demers oportun pentru o dezvoltare sustenabilă, ținând cont de impactul pozitiv al inteligenței artificiale asupra mediului academic modern extrem [7]. Acesta poate fi utilizat pentru a adapta procesul de învățare a fiecărui copil în parte, facilitând procesul de autoevaluare și oferind informații rapide și precise. Informațiile obținute pot ajuta enorm la luarea deciziilor importante în ceea ce privește educația. Este vorba despre un aspect esențial nu doar în afaceri, ci și în pregătirea unor indivizi care sunt interesați de cariere în management. În ultima vreme, o Perspectivă interesantă a început să câștige teren. Acum, unii oameni privesc inteligența artificială într-un mod diferit. Ei o văd ca pe un fel de instrument care poate ajuta oamenii să-și dezvolte abilități. Ideea e că mașinile nu doar că pot reproduce felul în care gândim, dar pot imita și emoțiile noastre, sau chiar modul în care luăm decizii. Reușita în mediul digital, vorbește despre inovație, leadership care se adaptează la situații și capacitatea de a lucra cu date, toate acestea sunt deosebit de importante în școlile de azi, unde computerele sunt folosite în toate simulațiile, există programe educaționale care să conțină nevoile individuale și mentori digitali, asta schimbă întregul sistem de învățământ [14, p.1-27]. Oamenii de specialitate mai pun accent și pe importanța gândirii atunci când vine vorba de inteligență artificială, cu referire în special la gândirea etică, la cum funcționează algoritmii și la cum să se asigure că educația este corectă pentru toată lumea. Se subliniază că e prioritar să avem moduri clare de a evalua impactul inteligenței artificiale asupra modului în care învățăm, așa se poate preveni cazul în care educația devine doar o chestiune de algoritmi care funcționează strict conform unui plan, fără să lase loc pentru libertatea de a gândi [12, p.257-263]. Studiile recente analizează influența inteligenței artificiale asupra oamenilor de afaceri, subliniind atât sprijinul în luarea deciziilor și dezvoltarea profesională, cât și schimbare modului de gândire a afacerilor [6]. Însușirea rolului de partener pentru activitățile antreprenorilor, inteligența artificială

contribuie la crearea unei minți antreprenoriale mai active. Demersul conceptului de inteligență artificială, de la noutate și provocare, la factor fundamental al schimbării în educație și antreprenariat [4]. Din această perspectivă, educația viitorilor antreprenori, trebuie regândită, punând tot mai mult preț pe capacitatea de a folosi tehnologia digitală. Dezvoltarea competențe antreprenoriale ar trebui să fie printre cele mai importante țeluri pentru tineri care vor să ajungă antreprenori [5, p.75-93]. Se constată modificări majore în abordarea conceptelor educaționale în dezvoltarea antreprenorială, cu accent pe digitalizare și folosire a inteligenței artificiale, aspect important într-o economie durabilă, bazată pe inovație și adaptabilitate continuă. Unii cercetători, printre care un studiu care arată că inteligența artificială poate face mai multe decât să optimizeze procesul de luare a deciziilor prin analiza predictive. De fapt, aceasta schimbă fundamental modul în care timpul este perceput și utilizarea activității de management. Algoritmii de inteligență artificială pot prelua o serie de sarcini care sunt repetitive și care, în general, consumă foarte mult timp. Ei pot anticipa cu succes termenele limită importante și pot sugera modalități de reorganizare a calendarului de lucru. Toate acestea conduc la o creștere a eficienței pentru afaceri și antreprenori, permițându-le să aloce timpul și resursele într-un mod mai inteligent și mai productiv [3, p.108-116]. Într-un fel, putem spune că inteligența artificială este un fel de asistent personal care îi ajută pe manageri să organizeze timpul și activitățile-un mod mult mai eficient și mai productiv. Acest lucru poate avea un impact semnificativ asupra modului în care afacerile sunt conduse și asupra rezultatelor finale ale acestor afaceri.

Metodologia cercetării. Funcționarea noilor tehnologii în educația antreprenorială, ca imagine complexă, a fost abordată atât teoretic, cât și practic. Abordarea cercetării s-a realizat prin utilizarea de surse academice cunoscute, surse online, articole recente, studii de caz și convorbiri cu specialiști din mediul educațional și antreprenorial. Provocarea studiului se rezumă la analiza impactului și conexiunii dintre tehnologii și module în care profesorii, studenții sau antreprenorii, gestionează timpul și resursele. Inteligența artificială facilitează comunicarea și colaborarea între partenerii din diferite domenii, prin gestionarea eficientă a timpului și eficientizarea proiectelor complexe, cu ajutorul automatizării sarcinilor administrative sau generarea rapoartelor. Dezvoltarea mediului digital din mai multe domenii, printre care și învățământul și antreprenoriatul, redefinesc obiectivele și cerințele educației antreprenoriale pentru a fi pliabilă cu dezvoltarea durabilă

din antreprenoriat. Pornind de la interdisciplinaritatea antreprenoriatului digital și necesitatea cunoștințelor și abilităților necesare, se impune documentarea cu privire la modul în care educația antreprenorială răspunde integrării continue a tehnologiilor digitale emergente cu procesul antreprenorial [2, p.149-159]. Mai mult, introducerea unui cadru conceptual pentru educația antreprenoriatului digital ar facilita discuția privind implicațiile teoretice și practice și ar promova noi conceptualizări în cercetările viitoare, noi abordări educaționale și noi designuri curriculare [11, p.277-304]. Instrumente digitale precum Moodle, Capsim, Tableau și Kahoot fac posibilă învățarea experiențială, conectând abstractul cu concretul [13, p.459-493]. Deși instrumentele digitale influențează rezultatele învățării legate de antreprenoriat prin promovarea dezvoltării competențelor, există și problemele, precum, lipsa infrastructurii și rezistența la schimbare, devenind astfel, obstacole în calea atingerii capacității maxime de utilizare a instrumentelor digitale [10, p.900-911]. Potențialul tehnologiei viitorului, în special al inteligenței artificiale și al realității virtuale, oferă o semnificativă pentru nevoia de acces echitabil la resurse și de a avea strategii robuste de gestionare a schimbării [1, p.298-321].

Cercetarea teoretică a fost completată de o parte practică, desfășurată în perioada aprilie- iunie 2025. În această perioadă, am realizat un chestionar pentru 50 de oameni de afaceri din România care activează în diverse domenii - de educație și tehnologie la servicii online și comerț. Abordarea a fost deschisă, cu întrebări care să provoace participării să se gândească sincer la modul cum utilizează instrumentul digital pentru gestiunea timpului zilnic, pentru a înțelege mai în detaliu felul cum oamenii de afaceri organizează ziua de lucru astfel încât timpul să fie utilizat cât mai eficient. Chestionarul a vizat mai multe aspecte: cât de familiarizați sunt cu aplicațiile bazate pe IA, ce soluții concrete folosesc pentru optimizarea timpului, ce avantaje au remarcat, dar și ce dificultăți sau temeri resimt în fața acestor tehnologii. Nu am ignorat nici aspectele etice sau reticențele legate de automatizare, care apar frecvent în discuții. Am completat analiza cantitativă cu observații calitative, extrase din comentariile libere ale respondenților – adesea mai grăitoare decât opțiunile bifate. Toți participanții au fost informați despre scopul cercetării, iar implicarea lor a fost voluntară și anonimă. Am pus accent pe confidențialitate și transparență, tocmai pentru a încuraja un dialog autentic.

Rezultate și discuții. În urma chestionarului, am ajuns la unele concluzii interesante. Printre altele, am remarcat că fiecare antreprenor are o

poveste distinctă, modelată de activitate lui, de deschidere către inovații și de resursele pe care le are la dispoziție. Acest lucru este valabil și pentru cei 50 de antreprenori chestionați, care, departe de a fi o grupare uniformă, de bază o colecție de experiențe diversificate. Fiecare dintre ei aduce o perspectivă nouă, influențată de mulțime de factori, precum domeniul în care operează, gradul de adoptare a tehnologiilor noi, dar și capacitatea de a accesa resurse.

Tabelul 1. Percepția antreprenorilor privind aplicațiile IA în educația antreprenorială

Aplicație IA	Aprecieri pozitivă (%)	Aprecieri neutră (%)	Aprecieri negativă (%)	Comentarii calitative relevante
Planificarea activităților	82	12	6	Reduce stresul și clarifică obiectivele zilnice.
Prioritizarea sarcinilor	75	17	8	Ajută la focalizarea pe sarcini importante.
Automatizarea proceselor	78	14	8	Economisește timp pentru activități strategice.
Analiza datelor în timp real	69	21	10	Util pentru decizii rapide, dar uneori neclar.
Asistenți virtuali	54	13	33	Scepticism față de acuratețea deciziilor IA.

Există o variație mare în felul în care oamenii folosesc inteligența artificială. Unii o folosesc când este strict necesar, pentru lucruri simple, dar alții o includ în mod regulat în decizia pe care le-ai grijă. De obicei, cei care lucrează în tehnologie sau în domeniul comenzilor online prin să profite mai mult de acest sistem, în timp ce antreprenori din domeniul educației sau din serviciile pentru oameni prin să fie mai prudenți (vezi figura 1).

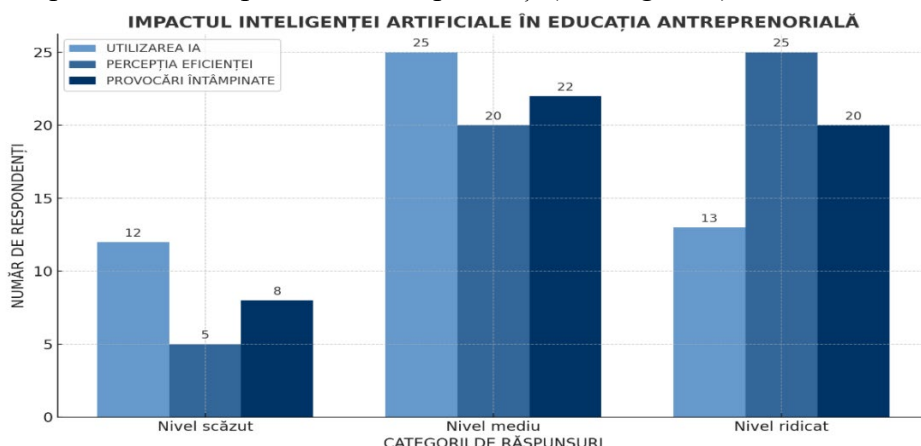


Figura 1. Nivelul de utilizare a IA

A fost observat și un alt aspect interesant: majoritatea oamenilor știu că inteligență artificială ia ajutor să-și organizeze mai bine timpul. Peste 60% spun că și-au recâștigat timp pierdut din cauza activităților care nu aduc niciun fel sau care se repetă inutil. Pe de altă parte, aproximativ o treime dintre participanți au menționat că încă se confruntă cu provocări legate de alegerea aplicațiilor potrivite, lipsa de timp pentru învățare sau chiar teamă de a ceda controlul unor procese. Un punct sensibil a fost tema eticii și a protecției datelor. Aproximativ 40% dintre respondenți au exprimat rezerve față de confidențialitate și siguranța informațiilor procesate de sistemele IA. Chiar dacă folosesc tehnologia, o fac cu o doză de prudență, mai ales în lipsa unor reglementări clare sau a unui sprijin formal în acest sens. Inteligența artificială în contextul educației antreprenoriale este un ansamblu de realități, nu este doar un concept teoretic, astfel majoritatea respondenților (70%) au interacționat cu instrumente digitale pentru planificarea automată a timpului, stabilirea de priorități și generarea de rapoarte personalizate în timp real. Un aspect surprinzător a fost deschiderea celor intervievați spre a experimenta, deși unii recunosc că nu înțeleg pe deplin mecanismele tehnice din spatele IA, sunt dornici să învețe și să-și adapteze modul de lucru. Pe de altă parte, 30% dintre respondenți au semnalat îngrijorarea față de dependența excesivă de tehnologie (vezi fig 2).

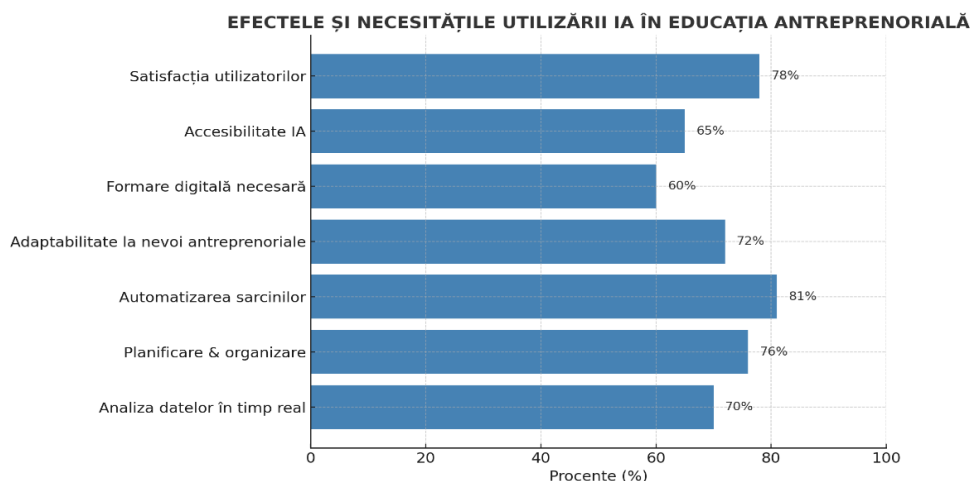


Figura 2. Efectele utilizării IA în educația antreprenorială

Așadar, analiza nu evidențiază doar rezultate numerice, ci trasează o hartă de percepții, îndoieli și speranțe. IA nu este percepută ca o rețetă universală, ci ca o unealtă cu potențial – uneori intimidantă, dar cel mai adesea privită ca o necesitate a vremurilor noastre. Iar în educația

antreprenorială, unde timpul este resursa cea mai volatilă, folosirea inteligentă a tehnologiei devine nu doar un avantaj, ci o condiție de adaptare și succes. Una dintre primele direcții necesare este introducerea alfabetizării digitale în formarea antreprenorială, de la liceu. Dar nu ca o simplă materie tehnică, ci ca o componentă firească a culturii economice și manageriale, la fel de naturală precum gândirea critică sau lucrul în echipă. O altă linie importantă o reprezintă sprijinirea profesorilor în procesul de adaptare la noile realități tehnologice (vezi fig 3). Dincolo de cursuri teoretice, este esențial ca formarea lor continuă să includă contexte reale de aplicare a inteligenței artificiale. E nevoie de ateliere, simulări și proiecte în care să experimenteze direct, să greșească, să descopere și să înțeleagă cum pot transforma aceste instrumente în sprijin real pentru elevii lor.

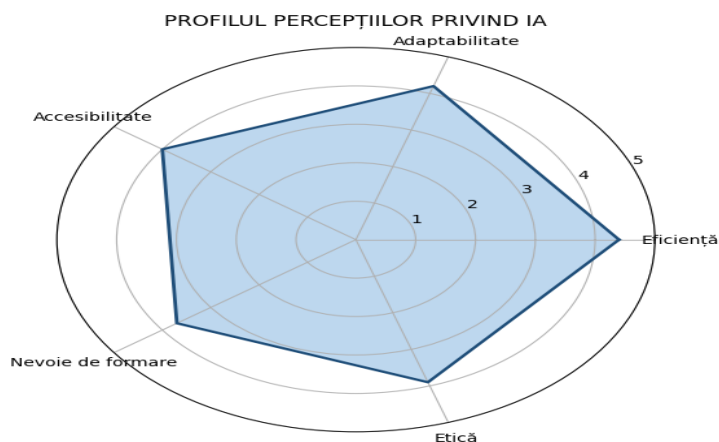


Figura 3. Percepția eficienței și provocările întâmpinate în educația antreprenorială

Se recomandă o punte mai puternică între școală și mediul antreprenorial. Colaborarea directă cu firme care dezvoltă soluții bazate pe IA poate duce la instrumente mai intuitive, mai apropiate de realitatea pieței și mai bine calibrate la specificul educației. Nu e nevoie de revoluții bruște, ci de pași mici, dar făcuți împreună, profesori, antreprenori și dezvoltatori. Nu în ultimul rând, cercetătorii și factorii de decizie sunt încurajați să aprofundeze legătura dintre eficiența temporală, IA și formarea competențelor antreprenoriale, prin studii longitudinale și comparative, care să evidențieze bune practici și eventuale dezechilibre. În fața unei realități în continuă schimbare, avem nevoie de recomandări vii, flexibile și mai ales construite pe experiența celor implicați direct. Tehnologia e rapidă, astfel educația dacă e bine făcută, rămâne.

Concluzii. Privind retrospectiv asupra acestui demers, de la lecturile teoretice până la discuțiile cu antreprenorii care au acceptat să vorbească sincer despre propriile încercări de a-și organiza timpul, s-a traversat un teren nu doar complex, ci și în permanentă transformare. Inteligența artificială, departe de a fi un simplu instrument tehnologic, se insinuează tot mai profund în deciziile cotidiene ale celor care încearcă să construiască ceva durabil în economia de azi. Fie că e vorba de o aplicație care sugerează priorități sau de algoritmi care structurează sarcinile în funcție de obiective, IA devine, fără să cerem, un partener de lucru, uneori discret, alteori intruziv. Progresul tehnologiei necesită adaptarea continuă a modului în care educăm, nu doar a conținutului transmis, ci mai ales a modului în care elevii și tinerii antreprenori învață să gândească critic, să își gestioneze alegerile din viața reală și să se pregătească pentru cerințele pieței muncii actuale. În esență, cercetarea de față analizează reperele în educația antreprenorială și eficiența nu doar ca o chestiune de disciplină personală, ci și de capacitate de a înțelege, adapta și folosi tehnologia cu rost, cu măsură, cu omenie.

Bibliografie:

1. ABADDI, S. Digital competences and entrepreneurial intentions among final-year students: The moderating role of entrepreneurship education and the mediating role of entrepreneurial alertness. In: *Management & Sustainability: An Arab Review*, vol. 3, nr. 3, 2024, pp. 298–321. Disponibil la: <https://doi.org/10.1108/msar-06-2023-0028>.
2. BINNS, R. Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy. In: *Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability and Transparency*, 2018, pp. 149–159.
3. DAVENPORT, T. H.; RONANKI, R. Artificial intelligence for the real world. In: *Harvard Business Review*, vol. 96, nr. 1, 2018, pp. 108–116.
4. DUAN, Y.; EDWARDS, J. S.; DWIVEDI, Y. K. Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data – evolution, challenges and research agenda. In: *International Journal of Information Management*, vol. 48, 2019, pp. 63–71.
5. FAYOLLE, A.; GAILLY, B. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. In: *Journal of Small Business Management*, vol. 53, nr. 1, 2015, pp. 75–93.
6. GIUGGIOLI, G.; PELLEGRINI, M. M. Artificial intelligence and entrepreneurship: A systematic literature review. In: *Journal of Business Research*, vol. 157, 2023, articol 113627.

7. HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2022.
8. HUANG, M.-H.; RUST, R. T. A strategic framework for artificial intelligence in marketing. In: *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2021, vol. 49, nr. 1, pp. 30–50.
9. LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Londra: Pearson Education, 2016.
10. RIPPA, P.; SECUNDO, G. Digital academic entrepreneurship: The potential of digital technologies on academic entrepreneurship. In: *Technological Forecasting and Social Change*. 2019, vol. 146, pp. 900–911. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.013>.
11. SITARIDIS, I.; KITSIOS, F. Digital entrepreneurship and entrepreneurship education: a review of the literature. In: *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, vol. 30, nr. 2-3, 2024, pp. 277–304. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-01-2023-0053>.
12. SOUSA, M. J.; ROCHA, Á. Skills for disruptive digital business. In: *Journal of Business Research*, vol. 94, 2019, pp. 257–263.
13. WASIM, J.; YOUSSEF, M. H.; CHRISTODOULOU, I.; REINHARDT, R. Pathways to entrepreneurship: The role of social networks in enhancing entrepreneurial learning and education. In: *Journal of Management Education*, vol. 48, nr. 3, 2024, pp. 459–493. <https://doi.org/10.1177/10525629231219235>.
14. ZAWACKI-RICHTER, O.; MARÍN, V. I.; BOND, M.; Gouverneur, F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 16, nr. 1, 2019, pp. 1–27.

FENOMENOLOGIA CONFLICTULUI ÎN ȘCOALĂ: ÎNTRE TRĂIRE SUBIECTIVĂ ȘI RĂSPUNS STRATEGIC

THE PHENOMENOLOGY OF SCHOOL CONFLICT: FROM SUBJECTIVE EXPERIENCE TO STRATEGIC RESPONSE

CHIROȘCĂ Angela, doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, R. Moldova
profesor al Școlii Gimnaziale Nr. 29 Galați, România

CHIROȘCĂ Angela, PhD student

“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, R. Moldova
teacher of the Secondary School No. 29 Galati, Romania

ORCID: 0000-0003-3174-1779

e-mail: angela_chirosca@yahoo.com

CZU: 316.48:373

\DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p102-108

Rezumat. Această lucrare explorează aplicarea fenomenologiei în înțelegerea conflictului în contexte educaționale. Bazându-se pe gânditori de referință – Husserl, Heidegger, Sartre și Merleau-Ponty – lucrarea conceptualizează conflictul nu ca pe o disfuncție, ci ca pe o experiență trăită, plină de sens, înrădăcinată în conștiință, libertate, intersubiectivitate și corporalitate. Metoda fenomenologică pune accent pe intenționalitate și pe suspendarea presupunerilor, permițând o explorare profundă a modului în care indivizii percep și atribuie sens conflictului. Conceptul heideggerian de „a-fi-în-lume” și de „aruncare” (thrownness) plasează actorii educaționali în cadrul structurilor istorice și instituționale, în timp ce noțiunea sartriană de libertate dezvăluie tensiunile inerente ce apar din proiecte existențiale concurente. Accentul pus de Merleau-Ponty pe corp și pe comunicarea nonverbală îmbogățește analiza, evidențiind dinamici relaționale subtile. Astfel, conflictul educațional este reîncadrat ca o oportunitate pentru negociere existențială, creștere relațională și formare identitară. Rolul managerului educațional se deplasează de la impunerea regulilor către facilitarea sensului, punând accent pe empatie, dialog și practică reflexivă. În cele din urmă, această abordare promovează o înțelegere umanistă și sensibilă la context a interacțiunilor educaționale, oferind un cadru valoros pentru transformarea tensiunilor în dezvoltare pedagogică și organizațională.

Cuvinte-cheie: fenomenologie, conflict educațional, intenționalitate, intersubiectivitate, libertate, corporalitate

Abstract. This paper explores the application of phenomenology to understanding conflict in educational contexts. Drawing on key thinkers—Husserl, Heidegger,

Sartre, and Merleau-Ponty—it conceptualizes conflict not as dysfunction but as a meaningful, lived experience embedded in consciousness, freedom, intersubjectivity, and embodiment. The phenomenological method emphasizes intentionality and the suspension of assumptions, allowing for a deep exploration of how individuals perceive and assign meaning to conflict. Heidegger’s concept of being-in-the-world and thrownness situates educational actors within historical and institutional structures, while Sartre’s notion of freedom reveals the inherent tensions arising from competing existential projects. Merleau-Ponty’s focus on the body and nonverbal communication further enriches the analysis by highlighting subtle relational dynamics. Educational conflict is thus reframed as an opportunity for existential negotiation, relational growth, and identity formation. The role of the educational manager shifts from rule enforcement to meaning facilitation, emphasizing empathy, dialogue, and reflective practice. Ultimately, this approach promotes a humanistic, context-sensitive understanding of educational interactions, offering a valuable framework for transforming tensions into pedagogical and organizational development.

Keywords: phenomenology, educational conflict, intentionality, intersubjectivity, freedom, embodiment.

This article is part of the first chapter of the doctoral thesis entitled “*The Phenomenology of Conflict in the Educational Institution from a Managerial Perspective*”, developed under the scientific supervision of Professor Victoria Cojocaru, Doctor Habilitatus, at the “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chişinău. The research aims primarily to explore educational conflict from a phenomenological perspective, with a focus on how it is subjectively experienced by the actors involved and on the response strategies they develop within school interactions.

The study seeks to move beyond traditional approaches, which predominantly treat conflict as a dysfunction or a problem to be managed, and to reframe it as an existential phenomenon, rich in meaning and transformative potential. In this respect, the theoretical foundation is built by drawing on the contributions of key phenomenological thinkers—Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, and Maurice Merleau-Ponty—each offering distinct perspectives on consciousness, freedom, intersubjectivity, and embodiment, applicable to understanding the dynamics of educational conflicts.

The article follows a logical structure that begins with the premises of phenomenology as a philosophical movement and research method, continues with an analysis of the fundamental concepts formulated by Husserl, Heidegger, Sartre, and Merleau-Ponty, and culminates in integrating these concepts into an interpretive framework applicable to the school context. It addresses notions such as intentionality, phenomenological

reduction, being-in-the-world, thrownness (*Geworfenheit*), being-with (*Mitsein*), freedom as an existential project, and the embodied dimension of communication. Each of these concepts is discussed not only in theoretical terms but also in relation to its implications for educational management and for conflict mediation practices within the school environment.

Phenomenology emerged as a major philosophical movement at the turn of the 20th century, with its central focus being the rigorous description of consciousness and the specific manner in which humans live and experience reality. Responding to the positivist tendency to reduce inner life to quantifiable facts and causal explanations, Edmund Husserl proposed a methodological revolution, advocating a “return to the things themselves” [4, p. 15]. This appeal signifies an orientation toward immediate, lived experience, independent of prior theories or epistemological prejudices.

The core concept of Husserlian phenomenology is intentionality—the inherent directedness of consciousness, whereby every mental act is oriented toward an object. Consciousness is never an isolated phenomenon but a constitutive act in relation to the world. This idea forms the foundation of the phenomenological approach as an alternative to psychological naturalism and reductive causal explanations [11, p. 103].

To access the pure essences of lived experience, Husserl introduces the method of *epoche* (suspension of assumptions about the objective existence of the world), also known as the phenomenological reduction. The goal is not to negate the world but to analyze the conditions under which it appears to consciousness [5, p. 22]. This method allows the researcher to describe the universal structures of perception, memory, thinking, and emotion, granting research a comprehensive and reflective dimension.

Husserl also rejects psychologism, which reduces the laws of thought to subjective psychological laws. Instead, he proposes a view in which logical truth has objective validity, constituted through clarified acts of consciousness [9, p. 67]. Hence, phenomenology becomes a method for exploring how the subject experiences meaning, overcoming subjective relativism.

Husserl's student, Martin Heidegger, radically reconfigured phenomenology, shifting from the analysis of consciousness to a fundamental ontology centered on human existence. Heidegger introduces the concept of *Dasein*, the being-who-knows-it-exists, whose essence lies in being-in-the-world—an active and relational presence [2, 1995, p. 78].

This approach places human existence in an existential context, not as a detached observer, but as a participant embedded in social, symbolic, and cultural structures. Education, in this view, is not merely the transmission of knowledge but an interaction among different ways of being-in-the-world—a confrontation between distinct existential projects.

Another key concept is *Geworfenheit* (thrownness), which designates that humans do not choose their initial context but are placed in a pre-structured world that they must assume and transform [3, p. 112]. In education, this explains the tensions between institutional constraints and the need for authenticity.

Heidegger also emphasizes *Mitsein* (being-with-others), revealing the ontological dimension of human relationships. Conflict thus becomes the expression of intersubjective tension—a result of the effort to build recognition and meaning between individual and communal identities [6, p. 59].

Jean-Paul Sartre, building on the phenomenological tradition, places radical freedom at the center of his reflection. For Sartre, the human being has no predetermined essence but defines itself through choices. Freedom, in this context, is not merely a privilege but a responsibility to assume the consequences of one's decisions [10, p. 56].

The confrontation of different freedoms inevitably creates tensions. In education, conflict is not perceived as dysfunction but as an expression of value pluralism. The manager's role, therefore, is to mediate between these freedoms and facilitate constructive dialogue [1, p. 112].

Maurice Merleau-Ponty emphasized the corporeal and affective dimension of perception. For him, the body is not just the vehicle of cognition but a mode of being-in-the-world. Perception is anchored in gestures, glances, silences—all carriers of meaning [8, p. 23].

In education, many conflicts are not expressed verbally but are manifested through nonverbal behaviors. A manager who adopts a phenomenological perspective must be attentive to these subtle signals, cultivating empathy and constructing a climate based on affective recognition [7, p. 91].

From a phenomenological perspective, conflict is an intense lived experience situated in a symbolic and relational context. It cannot be reduced to dysfunctionality but must be analyzed as an existential phenomenon with different meanings for each actor involved. This approach offers a solid

foundation for a pedagogy and educational management grounded in dialogue, empathy, and critical reflection.

Applied phenomenology in education provides a highly relevant theoretical framework for understanding conflict in depth. In educational environments where interactions among teachers, students, parents, and administrators are marked by value, interpretive, and experiential differences, conflict emerges as an expression of plurality and existential tension. It is no longer viewed as an isolated incident or relational dysfunction, but as a lived, meaningful phenomenon that reveals the identity of those involved.

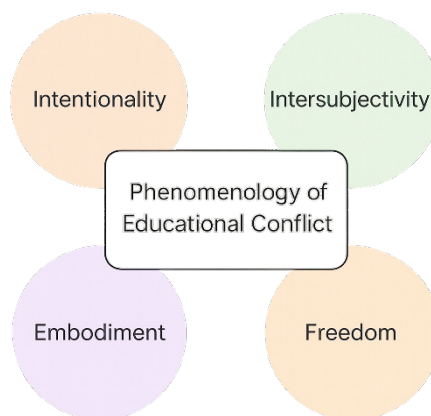


Figure 1. Phenomenology of educational Conflict

This figure illustrates the core phenomenological dimensions that shape how conflict is experienced and interpreted in educational settings. The central concept of LIVED EXPERIENCE is supported by four interconnected components: Reality as subjectively perceived, Intentionality, Intersubjectivity, and Phenomenological reduction.

In the phenomenological tradition, Husserl offers an understanding of conflict through the lens of intentionality: every experience is a consciousness of something, oriented toward a subjectively lived world. Thus, conflict cannot be analyzed solely through objective causes but must be understood through the meanings attributed by each educational actor. This perspective requires the suspension of assumptions (epoche) and the description of how the situation is experienced by the subjects [5, p. 27].

Martin Heidegger deepens this perspective by introducing the ontological dimension of human existence. Being-in-the-world (Dasein) is not an isolated subject but a constitutively relational being that lives in

historical, social, and cultural contexts. Conflict, in this vision, results from the clash between different existential projects. For example, a teacher and a student may have divergent representations of the meaning of education, and the tension between these perspectives reflects fundamental differences in worldview

Heidegger also emphasizes the concept of thrownness (*Geworfenheit*): individuals are situated in a world already structured by norms and expectations. Educational actors do not freely choose the conditions under which they engage in the school system, but they can re-signify them through their existential projects. The educational manager's role is to facilitate this re-signification, supporting reflective and dialogic processes through which tensions are articulated and integrated [3, p. 134].

Mitsein (being-with) is another Heideggerian category essential for analyzing conflict: human beings always exist in relation to others, and this coexistence is the condition of possibility for experience. Conflict is thus inevitable, as co-beings cannot exist without frictions and negotiations in meaning-making. In education, conflict appears as implicit communication about the need for recognition and the distance between expectations and relational realities [6, p. 59].

Jean-Paul Sartre extends this existentialist analysis by interpreting conflict as an expression of human freedom. If human beings are "condemned to be free," then each choice is a self-assertion in the world, generating collisions between freedoms [Sartre, Jean-Paul. *Ființa și neantul*. București: Editura Univers, 2003, p. 56]. In education, such collisions are inevitable: students, teachers, and administrators have differing projects and values, and the school becomes a stage where identities, goals, and norms are continuously negotiated. The school manager is not merely a maintainer of order but a mediator of competing freedoms [1, p. 112].

Maurice Merleau-Ponty contributes with his focus on embodiment and intersubjectivity. Perception is always embodied, mediated through physical presence and emotional cues. In educational interactions, nonverbal elements—glances, posture, tone, physical distance—communicate agreement or disagreement. Conflicts are often manifested through these subtle, nonverbal, affective means [8, p. 49].

This vision requires educational managers to develop heightened sensitivity to nonverbal cues and an empathetic capacity to listen and interpret. Intersubjectivity becomes not just a theoretical framework but a

continuous practice of building shared meanings through dialogue and reflection [7, p. 91].

By applying these phenomenological perspectives, conflict in education is transformed into an opportunity for knowledge and relational growth. The aim is not to eliminate tension but to acknowledge it as an expression of legitimate existential projects. The school leader must create a symbolic and affective space where these differences can be negotiated, not suppressed.

Phenomenology in education does not offer recipes but a way of viewing conflict as a lived, meaning-filled experience that contributes to personal and professional identity formation. By cultivating a reflective, empathetic, and open attitude, conflict becomes a learning moment and a source of cohesion within the educational community.

Bibliography:

1. FLYNN, Thomas R. *Sartre and Marxist Existentialism*. Chicago: University of Chicago Press, 1984. ISBN 0-226-32736-9.
2. HEIDEGGER, Martin. *Ființă și timp*. București: Humanitas, 1995. ISBN 973-50-0311-0.
3. HEIDEGGER, Martin. *Scriseri fundamentale*. București: Humanitas, 2006. ISBN 973-50-0458-0.
4. HUSSERL, Edmund. *Ideile directoare ale fenomenologiei*. București: Humanitas, 2001. ISBN:973-50-1945-7.
5. HUSSERL, Edmund. *Meditații carteziene*. București: Humanitas, 1994. ISBN 973-50-0120-1.
6. INWOOD, Michael. *Heidegger: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-285411-1.
7. MATTHEWS, Eric. *The Philosophy of Merleau-Ponty*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2002. ISBN: 0-7735-2124-X.
8. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia percepției*. București: Editura All, 1999. ISBN 973-9312-09-4.
9. MUREȘAN, Valentin. *Introducere în filosofia contemporană*. București: Editura ALL, 1999. ISBN 973-9312-36-7.
10. SARTRE, Jean-Paul. *Ființa și neantul*. București: Editura Univers, 2003. ISBN 973-30-1782-8.
11. ZLATE, Mielu. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 2004. ISBN: 973-683-278

VALORIFICAREA ARTEI TRANZIENTE ÎN ACTIVITĂȚILE OUTDOOR CU PREȘCOLARII

HARNESSING TRANSIENT ART IN OUTDOOR ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN

GÎNJU Stela, dr., conf. univ.,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău

GINJU Stela, PhD, Associate Professor
Ion Creangă SPU of Chișinău

ORCID: [0000-0002-0673-2099](https://orcid.org/0000-0002-0673-2099)
e-mail: ginju.stela@upsc.md

RÎPEANU Delia, doctorand,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău
RÎPEANU Ana-Maria-Delia, Phd Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău

ORCID: [0009-0003-4440-3629](https://orcid.org/0009-0003-4440-3629)
e-mail: delia_ana_maria97@yahoo.com

CZU: 373.2.025

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p109-116

Abstract. This article investigates the impact of nature on the holistic development of preschool children. It reviews perspectives of scholars from antiquity to the present day regarding the role of nature in child development, while also drawing attention to concerns related to the insufficient time children spend outdoors. The paper presents findings from surveys with parents and educators about children's outdoor activities and further discusses the concept of transient art, emphasizing its pedagogical value and providing concrete examples of its application in outdoor activities with preschoolers.

Keywords: early childhood education, outdoor education, transient art

Rezumat. În acest articol, autorii descriu impactul naturii asupra dezvoltării holistice a preșcolarilor. Sunt prezentate opiniile savanților din antichitate până în zilele noastre despre influența naturii asupra dezvoltării copiilor. La fel, autorii indică opiniile savanților despre insuficiența petrecirii copiilor la aer liber. Este de menționat rezultatele chestionării părinților și cadrelor didactice cu referință la timpul petrecut cu copiii la aer liber. De asemenea, în articol se tratează conceptul

arta tranzientă. Autorii explică acest aspect, prezentând și exemple concrete de valorificare a ceasteia în activitățile outdoor cu preșcolari.

Cuvinte cheie: educație timpurie, educație outdoor; artă tranzientă

Impactul naturii asupra dezvoltării copiilor este recunoscut de savanți încă din antichitate. Mai multe curente pedagogice clasice, cât și moderne pun accent pe timpul petrecut de copii în natură, la aer liber, deoarece experiențele exploratorii și jocurile în natură oferă o bază pe care copiii dezvoltă atitudinile și valorile pe care le vor purta la vârsta adultă.

Astfel, încă Heraclit (530-470 î.e.n.) era de părerea că natura reprezintă „izvorul tuturor cunoștințelor”. Aristotel (384-322 î.e.n.) la fel susținea că natura are un rol important în dezvoltarea copiilor, menționând că încă din perioada preșcolarității, copiii trebuie să fie instruiți în conformitate cu natura și elementele sale. [apud 1, p. 325]

În perioada Renașterii, în Enciclopedia cunoștințelor despre natură și societate, denumită „Pansofia” și scrisă de J. A. Comenius, autorul îndeamnă la cunoașterea și învățarea naturii: „să urmărim natura, s-o învățăm. Așa cum natura, spre a-și realiza opera ei, așteaptă un timp potrivit, tot așa și noi educăm omul la timp potrivit, în primăvara vieții” [ibidem 1, p.325].

J.J. Rousseau, în opera „Emil sau despre educație”, consolidează ideea accentuând că „izvorul nesecat al educației se află în natură, în oameni, în fapte, iar dezvoltarea interioară a facultăților și a organelor omenești este educația naturii” [6]

I.H. Pestalozzi (1797), În lucrarea „Cum își învață Ghertruda copiii”, subliniază rolul educațional pe care natura îl are în dezvoltarea copiilor, prin familiarizarea acestora cu plantele și animalele din mediul înconjurător, [4].

M. Montessori descrie importanța experiențelor senzoriale în mediu natural, atenționând cât de important este pentru copiii explorarea prin atingere, miros, mișcare, acestea contribuind la dezvoltarea holistică, inclusiv la dezvoltarea capacităților intelectuale și morale. Totodată, în cartea „Mintea Absorbantă” autoarea sublinia că explorarea în aer liber ar trebui încorporată în educația timpurie a copiilor, nu numai din cauza beneficiilor pe care le oferă corpului uman pentru sănătate, ci și pentru că le permite copiilor să descopere noi domenii de interes, în timp ce învață despre lumea înconjurătoare și legătura lor cu aceasta. [3].

Analizând și autorii contemporanității, menționăm lucrarea lui Richard Louv (2005), „Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder” (2005), în care este descris conceptul „nature-deficit disorder”, adică timp insuficient petrecut de către copii în

natură și efectele acestui proces: atenție scăzută, creativitate redusă, sănătate psihică. [2].

Danelle Colhen (2024) în articolul “Why kids need to spend time in nature” (Child Mind Institute), identifică câteva dintre cele mai importante beneficii aduse copilului atunci când acesta petrece timp în natură. Dintre acestea, enumerăm: construirea încrederii; promovarea creativității și a proceselor imaginației; responsabilizarea; activizarea simțurilor; crearea de sentimente de uimire; dezvoltarea curiozității; reducerea stresului și a oboselii. [9]

Din perspectiva impactului benefic al naturii asupra dezvoltării copiilor, în America a apărut conceptul educația outdoor. Acest tip de învățare apare ca o reacție la tipul de învățare ”închis” în clasă. Se consideră că primul care a introdus acest termen este L.B. Sharp (1943) [5], cu toate că idei de realizare a educației în aer liber au fost observate la diverși savanți de-a lungul timpului, după cum am evedențiat mai sus. Această listă mai poate fi completată cu: Henry David Thoreau (1859), unul dintre principalii susținători ai educației în natură din America; John Dewey, cunoscut ca lider al mișcării progresiste în educație în Statele Unite și în străinătate, a promovat de asemenea ideea educației în aer liber.

În tabelul de mai jos prezentăm evoluția conceptului educație outdoor (Tabel, 1)

Tabel 1. Evoluția conceptului educație outdoor

Perioada	Etapa / Eveniment	Contribuții / Idei-cheie
1850–1860	Primele idei despre învățarea în natură	Henry David Thoreau (1859): critica școlii închise și propune natura ca spațiu educativ („Universul este sala noastră de clasă”).
1880–1900	Apar mișcări educaționale progresiste	John Dewey dezvoltă conceptul de „învățare prin experiență” – elevii trebuie să învețe activ, în contexte reale.
1920–1940	Primele forme instituționalizate de educație outdoor	L.B. Sharp promovează taberele educaționale: educația în aer liber ca parte a dezvoltării integrale. Dewey sprijină ideea în filmul <i>Youth in Camps</i> (1937).
1950–1970	Educație outdoor și mișcările de	Apare „educația pentru natură” (<i>nature-study</i>), extinderea educației outdoor în curricula școlară. Se formează tabere,

	conservare	cluburi ecologice.
1970–1990	Educația aventură și experiențială	Educația outdoor se diversifică: accent pe dezvoltare personală (leadership, cooperare), apare conceptul de educație aventură.
2000–2010	Criza „deficitului de natură”	Richard Louv lansează termenul <i>Nature Deficit Disorder</i> (2005) - renaștere a interesului pentru educație outdoor.
2010–prezent	Reintegrarea în sistemul educațional formal	Educația outdoor este inclusă în curriculum în țările nordice, promovează sănătatea, ecologia, dezvoltarea durabilă. Se accentuează rolul său în educația timpurie.

Paralel cu SUA, educația outdoor, se dezvoltă și în multe alte state. Părintele educației outdoor modern este considerat Kurt Hahn (1886–1974) – Germania / Marea Britanie. El a fondat Outward Bound (1941) și United World Colleges, două instituții emblematice pentru învățarea în natură, fiind convins că provocarea fizică în natură dezvoltă caracterul, curajul, cooperarea și spiritul civic. [10]

În Europa și țările nordice apar așa numitele Scandinavian Forest Schools (Suedia, Norvegia, Danemarca, Finlanda) au dezvoltat concepte precum: *Udeskole* (Danemarca), *Friluftsliv* (Norvegia), Educația ecologică timpurie integrată în păduri. [8]

În spațiul românesc, nu există un fondator propriu-zis al acestui concept, dar este promovat de cercetători și practicieni ca: Pinte S. (2020), Tîrcă A. (2020); Tanc M. (2021), Toma L. (2021), care valorifică educația outdoor în lucrări de didactică modernă. [7]

În cercetarea noastră am dorit să aflăm opiniile părinților și educatorilor despre impactul naturii asupra dezvoltării preșcolarilor, despre timpul petrecut de preșcolari la aer liber. Cu acest scop, am aplicat câte un chestionar părinților și cadrelor didactice. Menționăm, că chestionarele au fost aplicate părinților și cadrelor didactice din meidul urban.

Rezultatele chestionarului aplicat părinților ne indică următoarele aspecte:

50% din copii își petrec timpul liber privind filme cu desene animate; 10 % - se joacă cu diverse gadgeturi; 15% - se joacă cu diverse jucării; 15% - colorează și modelează; 10 % - se joacă la aer liber. Mai puțin de o oră

petrec timpul la aer liber 40 % din copii; circa o oră-40% din copii și mai mult de o oră -20 % din copii. Părinții au răspuns că ies intenționat cu copiii în natură o dată pe săptămână – 20%; o dată pe lună- 40%; o dată în an – 40%.

La întrebarea chestionarului, unde obișnuiți să ieșiți cu copiii în natură, majoritatea părinților, cca 60 % au răspuns în curtea blocului; 30% -ies cu copiii în parc; 5%- merg în pădure; 5 % au ales opțiunea altele, indicând grădina zoologică; grădina botanică; lac.

Atunci când părinții petrec timpul cu copiii în natură, 70 % au raspuns că doar se odihnesc/se plimbă, copiii se ocupă cu ce doresc; 20% au ales opțiunea – colectează plante; observă animale; 5 %- se joacă cu diverse obiecte din natură (frunze; pietre; flori) 5% - admirăm natura.

Generalizând rezultatele chestionării părinților, constatăm că copiii petrec timp insuficient la aer liber, cca doar o oră pe zi, în restul timpului o petrec privind desene animate, colorând sau modelând.

Aplicând chetionarul cadrelor didactice, am constat că 100% din educatori sunt cunoscuți cu conceptul educația outdoor, dar 60% din educatori au menționat că valorifică acest tip de educație, iar ceilalți 40 % au raspuns că nu valorifică educația outdoor în activitatea sa.

Educatorii care execută educația outdoor, 75% au menționat că o rezlizează în cadrul plimbărilor pe terenul grădiniței; 15% - în excursii; 10% au menționat și drumețiile. Dintre metodele utilizate, educatorii au enumerat: jocul didactic; observația; experimentul; modelarea, munca în natură. Nici un educator nu a menționat că cunosc sau utilizează în activitățile outdoor arta tranzientă, cee ace ne -a permis să conchidem că pentru educatori este un concept nou.

De asemenea, cadrele didactice, cât și părinții au apreciat pozitiv impactul naturii și activităților la aer liber în dezvoltarea copiilor, menționând că contribuie la dezvoltarea fizică, întărirea sănătății; familiariarea copiilor cu natura; educația ecologică.

După cum am identificat mai sus, educația outdoor este caracterizată prin implementarea a un șir de forme de organizare a instruirii, cum ar fi plimbări, drumeții, excursii, dar și a multitudinii de metode, pe care le putem utiliza: jocuri, observații, experimente, proiecte.

În continuare am dori să descriem aplicarea artei tranziente în activitățile outdoor cu preșcolarii, modalitate mai puțin utilizată de către cadrele didactice.

Arta tranzientă este un concept relativ nou, inspirat din pedagogia Reggio Emilia, bazată pe conectarea copiilor cu natura. Este o artă, în care se utilizează elemente din natură, dar nu numai (loose parts).[12]

Termenul *loose parts* reprezintă și el un concept introdus în 1971 de către arhitectul Simon Nicholson în lucrările sale. Nicholson se referea la *loose parts* (piesele libere) ca fiind ”forme și materiale, mirosuri și fenomene fizice, sunete, interacțiuni chimice, idei, concepte, animale, plante, cuvinte și chiar oameni”. În viziunea lui, copiii adoră să se joace cu toate aceste *pieșe libere* sau *variabile* și să le combine în fel și chip. [11]

Termenul de transient, asociat conceptului ne indică faptul că e o artă tranzitorie, care trece repede, pentru că în realizarea acelor obiecte ”de artă” elementele de natură nu sunt fixate cu nimic, mai este supranumită ”artă fără lipici. Arta tranzientă dezvoltă și stimulează creativitatea copiilor, contribuie la dezvoltarea lor globală. Cadrele didactice care promovează această artă, e bine să învețe copiii să nu rupă plantele, ci se vor utiliza deja acele plante sau părți ale acestora, care le găsesc pe jos: frunze de toamnă, flori ofilite, pietre, bețișoare, coajă de copac, etc. La fel, copiii nu vor colecta diverse obiecte din natură în exces, vor lua doar atâta cât le trebuie pentru a crea opera sa de artă. Dacă însă, au fost luate mai multe elemente din natură, acestea pot fi ierbarizate și utilizate în alte activități. Copiii vor fi învățați să lase ordine după sine, în locul unde a fost aplicată arta tranzientă. Arta tranzientă se caracterizează prin:

- Temporalitate – operele de artă sunt efemere, nu se mențin mult timp.
- Utilizarea, preponderent a materialelor naturale sau reciclabile: frunze, pietre, semințe.
- Crearea operelor de artă în aer liber – de cele mai multe ori se elaborează pe terenul grădiniței, în parcuri, pe malul mării, pădure, unde sunt materiale naturale în abundență.
- Interdisciplinaritate- combină arta cu educația ecologică, emoțională, cognitivă, fizică, etc.
- Accent pe proces și nu produs- se va lua în vedere procesul de creativitate prin care trece copilul, libertatea imaginației, nu se va pune presiune pe produsul final.

În continuare, vom prezenta câteva exemple de valorificare a artei tranziente în activitățile outdoor cu preșcolarii:

Activitatea ”Figuri geometrice”

Vârsta: 3-5 ani

Unitatea de competență: 4.1. Recunoașterea figurilor geometrice (cerc, pătrat, triunghi). **Materiale necesare:** bețișoare, frunze, plante uscate.

Desfășurarea activității: copiii vor primi materialele necesare pentru valorificarea artei tranziente și li se va solicita să construiască pătrate și triunghiuri din bețișoare, apoi să le înfrumusețeze, după imaginația proprie. (Figura 1)



Figura 1. Artă tranzientă: figuri geometrice

Activitatea ”Corpuri cerești”

Vârsta: 5-7 ani

Unitatea de competență: 1.2. Explorarea modalităților de formare, clasificare, sortare și seriare a obiectelor după 2-3 criterii (formă, mărime, culoare, dimensiune, număr, masă, capacitate, poziție spațială etc.); 3.1. Determinarea lungimii, lățimii, înălțimii, grosimii, masei, capacității unor corpuri, cu ajutorul unităților nestandarde de măsură; 1.7. Identificarea și descrierea corpurilor cerești

Materiale necesare: pietre, flori de diverse culori

Desfășurarea activității: copiii vor colecta materiale din natură și vor construi diverse corpuri cerești, studiate în sala de grupă. Pentru complicare activității, copiii vor număra câte raze are Soarele; vor măsura lungimea cozii meteoritului; vor clasifica florile după culoare (Figura 2)

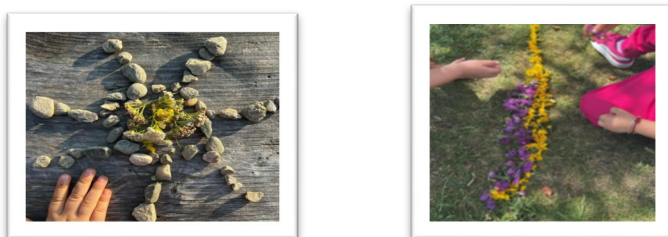


Figura 2. Artă tranzientă: corpuri cerești

Integrarea artei tranziente în preșcolaritate reclamă amenajarea unui spațiu educațional deschis și stimulat, ancorat în elemente naturale, care să susțină experimentarea, dezvoltarea creativității și exprimarea liberă a copiilor.

Bibliografie:

1. GÎNJU, Stela și N. UNGUREANU. Valorificarea materialelor din natură în activitățile integrate cu copiii de vârstă timpurie. În: *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă. Materialele conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională*, ed. II, 31 ianuarie- februarie, 2020, UST. Coordonatori: Corobceanu E., ș.a. Chișinău: tipogr. UST, 2020, pp. 325-332. ISBN 978-9975-76-299-1.
2. LOUV, R. Last child in the woods: saving our children from nature deficit disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill, 2005, 323 p. ISBN 10-56512-522-3
3. MONTESSORI, M. Mintea absorbantă. Editura: Vremea, 2017, 296 p. ISBN 9789736458613
4. PESTALOZZI, I. H. Cum își învață Ghertruda copiii. București: Editura Didactica și pedagogică, 1977, 155 p.
5. QUAY, J. John Dewey and Education Outdoors Making Sense of the 'Educational Situation' through more than a Century of Progressive Reforms. The Netherlands: Sense Publishers, 2013, 122 p. ISBN 978-94-6209-213-6
6. RUSSO, J.J. Emil sau despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973, 553 p.
7. TÎRCĂ, A. Hai cu starea de bine în școală. Editura: Corint Educational, 2022, 96 p. ISBN 9786060881193

For Web/internet resources:

1. BENTSEN, P. The concept of udeskole in Denmark: Outdoor teaching and learning in its cultural context. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. Copenhagen, 2012. [citată 28.08.2025]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/254238856_The_nature_of_udeskole_Outdoor_learning_theory_and_practice_in_Danish_schools
2. COHEN, D. De ce copiii au nevoie să petreacă timp în natură? [online] New York, 2025. [citată 29.08.2025]. Disponibil: <https://childmind.org/es/articulo/por-que-los-ninos-necesitan-pasar-tiempo-en-la-naturaleza/>
3. KURT, H. *Outward Bound: The Archive* [online], Londra, 2025. [citată 29.08.2025]. Disponibil: <https://www.kurthahn.org/wp-content/uploads/2017/02/2017-obt1960.pdf>
4. ROBERTSON, J. Loose Parts play. Edinburg, 2019. [citată 25.07.2025]. Disponibil: <https://creativestartlearning.co.uk/early-years-outdoors/simon-nicholson-and-the-theory-of-loose-parts-1-million-thanks/#>
5. TÎRCĂ, M. Ce este arta tranzientă și cum le dezvoltă creativitatea copiilor? București, 2020. [citată 25.07.2025]. Disponibil: <https://kindertrips.com/ro/ce-este-arta-tranzienta>

EXERCITIUL – MODALITATE EFICIENTĂ DE ÎNVĂȚARE A GRAMATICII ÎN CLASELE PRIMARE

EXERCISE – AN EFFICIENT WAY TO LEARN GRAMMAR IN PRIMARY CLASSES

GOLUBIȚCHI Silvia, doctor habilitat, profesor universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

GOLUBIȚCHI Silvia, University Professor, Doctor Habilitatus,
“Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, R. Moldova

ORCID:0000-0002-3650-0141

e-mail: golubitchi.silvia@upsc.md

BUȘILĂ Ina, învățătoare, grad didactic unu,
IP Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani”

BUȘILĂ Ina, teacher, teaching degree one
IP Theoretical High School “Princess Natalia Dadiani”

[ORCID:0009-0007-3797-1256](https://orcid.org/0009-0007-3797-1256)

e-mail: inabusila1@gmail.com

CZU: 373.3.016:811.135.1’36

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p117-127

Abstract. The article examines the role of didactic exercises in learning grammar within the Romanian Language and Literature subject in primary education. Based on theoretical premises established by renowned authors such as I. Cerghit, I. Neacșu, C. Cucos, M. Ionescu, I. Radu, E. Joița, and I. Nicola, it emphasizes that grammatical exercise is an active method focused on conscious, systematic repetition, adapted to the age-specific characteristics of young learners. Exercises support the consolidation of grammatical rules, the formation of correct language habits, and their application in both oral and written communication. The article presents essential criteria for exercise formulation (clarity, progression, attractiveness, applicability), along with a structured typology based on purpose, content, organization, and difficulty level. It also outlines the key stages of didactic exercising – from understanding the rule to creatively applying it in diverse contexts. The study highlights the importance of grammar practice as a means of developing logical thinking, accurate expression, and learner autonomy, underlining the formative nature of exercises in the instructional-educational process.

Keywords: didactic exercise, grammar, primary education.

Rezumat. Articolul analizează rolul exercițiului didactic în învățarea gramaticii la disciplina Limba și literatura română în învățământul primar. Pornind de la premisele teoretice formulate de autori consacrați precum I. Cerghit, I. Neacșu, C. Cucos, M. Ionescu, I. Radu, E. Joița și I. Nicola, se subliniază faptul că exercițiul gramatical reprezintă o metodă activă, centrată pe repetiție conștientă, sistematică și adaptată particularităților de vârstă ale elevilor. Exercițiul contribuie la fixarea regulilor, formarea deprinderilor gramaticale corecte și aplicarea acestora în contexte de comunicare orală și scrisă. Sunt prezentate cerințele fundamentale ale formulării exercițiilor (claritate, progresivitate, atractivitate, aplicabilitate), precum și o tipologie structurată în funcție de scop, conținut, formă de organizare și grad de dificultate. De asemenea, sunt descrise etapele esențiale ale exercitării didactice – de la înțelegerea regulii, la aplicarea creativă în contexte variate. Articolul evidențiază importanța exersării gramaticale ca mijloc de dezvoltare a gândirii logice, a exprimării corecte și a autonomiei elevului, subliniind caracterul formativ al exercițiilor în procesul educațional.

Cuvinte cheie: exercițiu didactic, gramatică, învățământ primar

În cadrul disciplinei Limba și literatura română, compartimentul Gramatica are un rol esențial în dezvoltarea competenței comunicativ-lingvistice a elevilor. În învățământul primar, învățarea noțiunilor gramaticale trebuie să fie adaptată particularităților de vârstă, astfel încât elevii să înțeleagă și să aplice regulile limbii în contexte concrete de comunicare. În acest proces, metoda exercițiului devine un instrument didactic central, contribuind la fixarea regulilor, formarea deprinderilor gramaticale corecte și aplicarea acestora în exprimarea orală și scrisă.

Exercițiile gramaticale, variate ca tip și complexitate, permit o învățare activă și progresivă, de la identificarea părților de vorbire, până la construirea corectă a enunțurilor și aplicarea normelor învățate. Prin repetiție conștientă și aplicare dirijată, elevii își formează treptat automatisme funcționale, esențiale pentru comunicarea corectă și fluentă în limba română. Astfel, exercițiul nu este doar o metodă de consolidare, ci și un mijloc de formare a gândirii logice și a sensibilității lingvistice.

Totodată, exercițiile contribuie la dezvoltarea capacității de analiză, de reflecție metalingvistică și de exprimare adecvată a ideilor în contexte variate. Prin intermediul exercițiului, elevul devine mai conștient de funcționarea limbii, dobândește încredere în exprimare și își formează o atitudine pozitivă față de corectitudinea gramaticală. În acest sens, exercițiul gramatical nu are doar o funcție cognitivă, ci și una formativă, încurajând implicarea activă, responsabilitatea și gândirea autonomă. Exersarea

regulată, integrată în contexte semnificative și atractive, sprijină formarea unei baze solide pentru comunicarea funcțională, constituind astfel un pilon fundamental al educației lingvistice în învățământul primar.

I. Cerghit definește exercițiul ca o metodă de predare-învățare ce constă în efectuarea conștientă, sistematică și repetată a unor acțiuni sau operații, cu scopul de a forma, consolida sau perfecționa deprinderi, priceperi și capacități intelectuale ori motrice [1]. Autorul subliniază rolul exercițiului în automatizarea deprinderilor și în formarea unor reflexe intelectuale pozitive, esențiale pentru reușita procesului educațional. În ceea ce privește disciplina Limba și literatura română, exercițiul este abordat ca o metodă de consolidare a deprinderilor, inclusiv în sfera gramaticii.

I. Neacșu precizează că exercițiul ca o metodă centrată pe repetiție dirijată, menită să asigure fixarea și consolidarea cunoștințelor și formarea deprinderilor, prin activitate practică sau intelectuală [5]. El atrage atenția asupra faptului că eficiența acestei metode depinde de varietatea și dozarea exercițiilor, precum și de feedbackul oferit elevilor, toate acestea contribuind la un proces de învățare adaptat nevoilor individuale. În cadrul lecțiilor de Limba și literatura română, exercițiul este utilizat ca metodă de fixare și consolidare a cunoștințelor gramaticale, ajutând la formarea reflexelor lingvistice corecte.

C. Cucos consideră că metoda exercițiului presupune repetarea organizată a unor activități, în scopul formării mecanismelor funcționale (deprinderi) și al dezvoltării capacității de aplicare practică a cunoștințelor [2]. Autorul încadrează exercițiul în categoria metodelor formative, accentuând legătura dintre exercițiu și transferul învățării în contexte noi. În pedagogia sa, el recunoaște aplicabilitatea exercițiului în domeniul limbii române, unde activitățile repetitive contribuie la internalizarea structurilor gramaticale și la transferul lor în exprimarea orală și scrisă.

M. Ionescu și I. Radu definesc exercițiul ca o activitate sistematică, repetitivă și conștientă, care urmărește dezvoltarea unor abilități, consolidarea unor cunoștințe sau formarea de deprinderi operaționale [3]. Cei doi autori subliniază importanța motivației și a individualizării exercițiului ca factori determinanți în obținerea unui efect maxim. În ceea ce privește exercițiul gramatical, aceștia îl consideră o activitate menită să dezvolte abilități și deprinderi operaționale prin repetarea structurilor și regulilor gramaticale, contribuind astfel la formarea unei exprimări corecte și fluente.

E. Joița caracterizează exercițiul ca o metodă activă, care presupune repetarea dirijată și conștientă a unor acțiuni în vederea formării de comportamente stabile și transferabile [4]. Autoarea accentuează caracterul formativ, activ și progresiv al exercițiului, considerându-l un element esențial în dezvoltarea autonomiei elevului. Aplicarea exercițiului în învățarea gramaticii este văzută ca o oportunitate de formare a competențelor lingvistice prin practică conștientă, în care elevii devin treptat capabili să folosească corect regulile gramaticale în contexte variate.

În același sens, I. Nicola afirmă că exercițiile sunt acțiuni repetate care urmăresc automatizarea tehnicilor de lucru, fie ele motrice sau intelectuale [7]. În contextul gramaticii, exercițiile repetate contribuie la automatizarea proceselor de analiză gramaticală și de aplicare a regulilor, sprijinind astfel o învățare solidă și durabilă.

Toți autorii analizați converg în ideea că exercițiul este o metodă activă, centrată pe repetiție și conștientizare, esențială în procesul de învățare, în special, în formarea deprinderilor gramaticale. Prin varietate, dozare corectă și feedback constant, exercițiul devine un instrument valoros în învățarea gramaticii limbii române, contribuind atât la fixarea cunoștințelor, cât și la dezvoltarea competențelor lingvistice funcționale.

Exercițiile, ca metodă didactică esențială în procesul de predare-învățare-evaluare, se caracterizează prin diversitate și flexibilitate, adaptându-se scopurilor educaționale, conținutului disciplinar și particularităților de vârstă ale elevilor. Pentru a fi utilizate eficient în practica pedagogică, exercițiile trebuie clasificate în funcție de mai mulți factori, precum: obiectivele urmărite, gradul de dificultate, tipul de activitate solicitată (intelectuală sau practică), gradul de autonomie al elevului sau momentul integrării lor în lecție. O astfel de clasificare permite cadrelor didactice să selecteze și să adapteze exercițiile în mod rațional, pentru a sprijini eficient formarea competențelor, inclusiv în domeniul gramaticii limbii române.

Tabelul 1. Tipologia exercițiilor

1. După scopul didactic		
	Exerciții de fixare	Repetarea noțiunilor imediat după predare Ex: Completează propozițiile cu forma corectă a verbului.
	Exerciții de	Întărirea cunoștințelor deja însușite

	consolidare	Ex: Transcrie enunțurile corect, respectând ortografia și punctuația.
	Exerciții de recapitulare	Revizuirea conținuturilor învățate Ex: Subliniază toate adjectivele din text.
	Exerciții de sistematizare	Organizarea logică a cunoștințelor Ex: Grupați cuvintele în tabel, conform părților de vorbire învățate: verb, substantiv, adjectiv.
	Exerciții de evaluare	Verificarea nivelului de învățare Ex: Test grilă, dictare, compunere
2. După domeniul limbii vizat		
	Fonetică	Despărțirea în silabe, pronunțarea corectă a sunetelor Ex. Faceți analiza fonetică a cuvântului propus.
	Lexic	Sinonime, antonime, sensuri multiple, omonime Ex. Găsiți sinonimele cuvintelor.
	Morfologie	Acorduri, identificarea părților de vorbire Ex. Identificați substantivele în fragmentul propus.
	Sintaxă	Formarea și analiza propozițiilor Ex. Subliniați părțile de propoziție principale: subiectul și predicatul.
	Ortografie și punctuație	Reguli de scriere corectă, semne de punctuație Completați spațiile libere cu ortograme lipsă.
	Exprimare orală	Dialoguri, povestiri, răspunsuri la întrebări Ex. Alcătuiți un dialog, din 6 replici, cu colegul de bancă.
	Exprimare scrisă	Mesaje, compuneri, descrieri Ex. Elaborați o compunere cu tema <i>În sat la bunici</i> și subliniați adjectivele folosite.
3. După forma de organizare		
	Individuale	Elevul lucrează singur (fișe, caiet)
	Pe perechi	Dialoguri, corectare reciprocă
	Pe grupuri	Proiecte, jocuri lingvistice

	Frontale	Întrebări colective, exerciții la tablă
4. După nivelul de dificultate		
	Reproductive	Aplicarea directă a unei reguli învățate. Ex: Subliniază substantivele din text.
	Productive	Crearea de propoziții/texte cu reguli cunoscute. Ex: Creează o poveste cu cuvintele date.
	Creative	Aplicarea cunoștințelor în contexte noi. Ex: Scrie o compunere pornind de la o imagine.
5. După mijloacele utilizate		
	Scrise	Fișe de lucru, teste, compuneri
	Orale	Răspunsuri verbale, povestiri, jocuri de rol
	Vizuale	Exerciții cu imagini, benzi desenate
	Digitale (TIC)	Exerciții interactive, quiz-uri, aplicații online
	Scrise	Fișe de lucru, teste, compuneri

La lecțiile de gramatică din învățământul primar, utilizarea diferitelor tipuri de exerciții permite o abordare structurată și eficientă a conținuturilor lingvistice. Exercițiile de fixare și consolidare sunt frecvent utilizate imediat după momentul predării noțiunilor noi, având rolul de a sprijini înțelegerea și memorarea regulilor gramaticale prin repetare și aplicare ghidată. De exemplu, completarea unor propoziții cu forme corecte ale părților de vorbire sau identificarea elementelor gramaticale într-un enunț favorizează observarea regulilor în contexte simple. Ulterior, exercițiile de sistematizare și recapitulare ajută elevii să facă legături între conceptele învățate, oferindu-le o imagine de ansamblu asupra regulilor și facilitând transferul acestora în contexte noi.

Pe măsură ce competențele elevilor se dezvoltă, este recomandată introducerea treptată a exercițiilor productive și creative. Acestea presupun aplicarea conștientă a cunoștințelor gramaticale în sarcini mai complexe, cum ar fi alcătuirea de propoziții și texte respectând reguli de acord, rescrierea unor enunțuri sau corectarea greșelilor gramaticale. Exercițiile de evaluare, fie ele orale sau scrise, au rolul de a verifica nivelul de însușire a cunoștințelor și pot fi utilizate atât formal (teste, lucrări), cât și informal (jocuri, activități interactive). Diversificarea tipurilor de exerciții în cadrul

lecțiilor de gramatică contribuie nu doar la consolidarea deprinderilor, ci și la menținerea motivației și implicării elevilor în procesul de învățare.

Un aspect esențial al metodei exercițiului îl constituie funcțiile multiple pe care aceasta le îndeplinește în procesul de învățare. Potrivit lui I. Cerghit, exercițiul are o *funcție formativă*, contribuind la dezvoltarea gândirii logice și a capacităților intelectuale prin acțiuni sistematice și conștiente. I. Neacșu evidențiază *funcția de consolidare*, subliniind rolul exercițiului în fixarea cunoștințelor prin repetiție dirijată, adaptată nevoilor elevilor. C. Cucos accentuează *funcția de transfer*, arătând că exercițiile bine construite permit aplicarea regulilor în contexte noi, relevante pentru comunicarea autentică. M. Ionescu și I. Radu completează perspectiva prin sublinierea *funcției de evaluare și autocontrol*, exercitată prin activități repetitive care permit elevului să-și verifice progresul și să-și corecteze greșelile. În plus, E. Joița pune accent pe *funcția autonomizantă*, considerând că exercițiul sprijină formarea elevului ca agent activ al propriei învățări. În contextul predării gramaticii în învățământul primar, aceste funcții sunt deosebit de valoroase, susținând nu doar învățarea corectă a limbii, ci și dezvoltarea generală a competențelor de comunicare.

Pentru ca exercițiile să-și atingă scopul formativ, este esențial ca ele să fie formulate clar, precis și adaptat nivelului de dezvoltare al elevilor. Cerințele trebuie să fie formulate într-un limbaj accesibil, să fie concise și lipsite de ambiguități, astfel încât elevii să înțeleagă exact ce li se solicită. De asemenea, exercițiile trebuie să fie corelate cu obiectivele lecției și să stimuleze gândirea activă, implicarea conștientă și aplicarea practică a cunoștințelor. Formularea trebuie să permită o rezolvare logică, să ofere posibilitatea de autoevaluare sau feedback și, acolo unde este cazul, să poată fi gradată în funcție de dificultate. În domeniul gramaticii, de exemplu, cerințele bine construite favorizează nu doar consolidarea noțiunilor, ci și dezvoltarea competențelor de analiză și exprimare corectă.

Tabelul 2. Cerințe față formularea de exercițiilor gramaticale în învățământul primar

Autor / Sursă	Cerințe	Descriere
I. Cerghit – Metode de învățământ (2006)	Claritate și accesibilitate	Formularea cerințelor într-un limbaj clar, adecvat vârstei elevilor
M. Ionescu, I. Radu – Didactica modernă (1995)	Gradare progresivă a dificultății	De la exerciții simple la exerciții complexe, în pași logici

I. Neacșu – Instruire și învățare (1999)	Caracter activ și formativ	Exercițiul trebuie să stimuleze gândirea și participarea activă, nu doar memorarea mecanică
E. Joita – Fundamentele pedagogiei (2006)	Repetare conștientă și funcțională	Repetiția trebuie să aibă scop clar și să fie înțeleasă, nu automată
C. Cucos – Pedagogie (2008)	Aplicabilitate practică	Legătura exercițiilor cu exprimarea reală, din viața cotidiană
I. Cerghit – Metode de învățământ (2006)	Variabilitate și atractivitate	Exercițiile trebuie să fie variate ca formă și conținut, pentru a menține motivația
Ioan Neacșu – Instruire și învățare (1999)	Feedback și autoevaluare	Corectarea trebuie să fie promptă, însoțită de explicații; se încurajează reflecția elevului

Exercitarea didactică parcurge mai multe etape esențiale, care contribuie la formarea și consolidarea eficientă a deprinderilor și cunoștințelor. Aceste etape asigură o învățare progresivă, coerentă și adaptată nivelului de dezvoltare al elevilor. Procesul începe cu înțelegerea noțiunilor gramaticale și a scopului exercițiului, continuă cu demonstrarea aplicării regulilor prin modele, urmată de aplicarea ghidată și apoi de exersarea independentă, repetitivă și variată. Etapa finală vizează aplicarea creativă a cunoștințelor în contexte noi.

1. Etapa de înțelegere a noțiunilor gramaticale și a scopului exercițiului

În această fază, elevii sunt ajutați să înțeleagă sensul noțiunilor gramaticale (ex: verb, substantiv, adjectiv) și importanța lor în exprimarea corectă. Învățătorul le explică regulile, oferă contexte clare și captează atenția prin exemple accesibile și atractive. Elevii încep să-și formeze o imagine generală despre cum funcționează o regulă gramaticală și de ce este necesar să o aplice corect. Se activează cunoștințele anterioare și se stabilesc legături logice cu ceea ce deja știu.

2. Etapa de învățare a regulilor gramaticale prin modele explicite

Profesorul le arată elevilor cum se aplică o regulă gramaticală, folosind modele clare și exemple concrete. De exemplu, li se arată cum se acordă adjectivul cu substantivul sau cum se identifică forma corectă a unui verb într-o propoziție. Elevii observă pașii necesari pentru aplicarea corectă a regulii și încep să înțeleagă că este esențial să respecte structura logică a enunțului.

3. Etapa demonstrației – de la regulă la aplicare practică

Cadrele didactice sau colegii rezolvă exerciții-model la tablă sau în grupuri, explicând pas cu pas procesul. Elevii observă cum se identifică o parte de vorbire, cum se analizează o propoziție sau cum se aplică o regulă ortografică. În această fază, elevii trec de la simpla teorie la înțelegerea practică a modului în care regula funcționează în diferite contexte.

4. Etapa aplicării independente sub îndrumare

Elevii rezolvă exerciții gramaticale în mod individual sau în perechi, sub supravegherea atentă a cadrului didactic. De exemplu, completează propoziții cu forme gramaticale corecte, subliniază părțile de vorbire sau scriu propoziții proprii, aplicând reguli. Se încurajează autocontrolul (verificarea propriei lucrări) și corectarea greșelilor cu sprijinul cadrului didactic. Exercițiile sunt încă relativ ghidate, dar elevii încep să aplice regulile cu mai multă siguranță.

5. Etapa exersării constante pentru formarea deprinderilor gramaticale

Prin exerciții variate și repetate, elevii își formează deprinderi stabile de utilizare corectă a limbii. De exemplu, pot lucra cu fișe de analiză gramaticală, dictări, corectarea unor enunțuri greșite sau transformarea propozițiilor. Aceste activități susțin dezvoltarea fluentei și a siguranței în utilizarea limbii, iar corectitudinea gramaticală devine un obicei interiorizat.

6. Etapa aplicării creative a cunoștințelor gramaticale

Elevii sunt puși în situația de a folosi regulile în contexte noi și originale: scriu texte proprii, compun descrieri sau povestiri respectând regulile gramaticale învățate. Pot rezolva sarcini-problemă, precum rescrierea unui text la alt timp verbal sau transformarea enunțurilor directe în enunțuri indirecte. În această etapă, se stimulează creativitatea lingvistică și transferul cunoștințelor în situații reale de comunicare (Apud Panico V.).

Prin parcurgerea acestor etape, elevii nu doar că-și însușesc corect regulile limbii, ci își formează și competențe de gândire logică, spirit critic, autonomie și exprimare corectă în limba română, atât oral, cât și în scris.

Formarea abilităților și capacităților se realizează eficient prin exerciții variate – atât standard, cât și creative. Este importantă echilibrarea acțiunilor algoritmice cu cele neconvenționale, care solicită gândirea creativă.

Metoda exercitării didactice trebuie să fie completată de observare, testare practică, autocontrol și corectarea greșelilor. Trecerea de la acțiuni ghidate la acțiuni auto-dirijate este esențială pentru autonomia elevului. Acest lucru se realizează prin exersarea comentată, în care elevii învață să planifice mental acțiunea, apoi să o execute practic, combinând astfel gândirea internă cu activitatea externă.

În învățământul primar, dezvoltarea competențelor gramaticale prin exercițiu presupune o progresie clară: de la înțelegerea regulilor, trecând prin aplicarea dirijată, până la folosirea autonomă și creativă a limbajului corect. Exercițiile trebuie să fie gradate, variate și integrate în contexte semnificative pentru elevi, contribuind astfel la formarea unei comunicări corecte și expresive, atât oral, cât și în scris.

Exercițiile gramaticale reprezintă un mijloc esențial prin care elevii din învățământul primar dobândesc, consolidează și aplică în mod funcțional cunoștințele despre structura limbii române. Acestea contribuie direct la formarea competenței lingvistice, dezvoltând capacitatea de analiză, reflexivitatea și exprimarea corectă, atât orală, cât și scrisă. Prin repetiție conștientă și aplicare dirijată, elevii își formează deprinderi stabile și reflexe gramaticale automatizate, ceea ce le permite să utilizeze regulile limbii în contexte variate, cu încredere și acuratețe. În plus, exercițiile dezvoltă gândirea logică, spiritul de observație, capacitatea de autocorectare și autonomia în învățare. Realizate într-un mod atractiv și adaptat nivelului de dezvoltare al elevilor, ele stimulează motivația pentru învățare și contribuie la formarea unui comportament comunicativ corect și creativ, pregătind elevii pentru exprimarea funcțională în societate.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București: Didactică și Pedagogică, 2006, 320 p., ISBN 973-46-0175-X
2. CUCOȘ C. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-464-041-6.
3. IONESCU, M., RADU I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 1995, 287 p. ISBN: 973-35-0469-6
4. JOIȚA, E. Fundamentele pedagogiei. Baia Mare: Aramis, 2006, 200 ISBN: 978-973-139-264-3

5. NEACȘU, I. Instruire și învățare: teorii, modele, strategii. București: Editura: Didactică și Pedagogică. 1999, 283 p. ISBN: 973-30-5503-4
6. NICOLA, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis Print, 2003.
7. PANICO, V. ș.a. Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare. Chișinău: UST, 2011

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN SPRIJINUL EDUCAȚIEI MODERNE: INSTRUMENTE, FUNCȚIONALITĂȚI ȘI APLICAȚII DIDACTICE

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN SUPPORT OF MODERN EDUCATION: TOOLS, FUNCTIONALITIES, AND DIDACTIC APPLICATIONS

Oxana GRADINARI, doctor în științe ale educației,
Universitatea de Studii Politice și Economice Europene "C. Stere"

Oxana GRADINARI, PhD in Educational Sciences,
University of Political and Economic Studies "C. Stere"

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2628-4251>

e-mail: kira27092012@gmail.com

CZU: 004.8:37.02

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p128-134

Summary. This article examines the contribution of artificial intelligence to the innovation of the educational process through a platform that offers a comprehensive ecosystem of intelligent teaching tools. It explores functionalities such as personalized learning, interactive gamification, automatic generation of lesson plans and tests, the use of educational chatbots, and the integration of multimedia materials. The platform's ability to adapt both content and assessment to the individual needs and learning pace of students is highlighted, thus supporting the development of 21st-century skills: critical thinking, creativity, collaboration, autonomy, digital literacy, and metacognition. Additionally, the article emphasizes project-based learning, instructional materials, test generator, visualization.

Keywords: artificial intelligence, interactive learning, adaptive learning, project-based learning, instructional materials, test generator, visualization.

Rezumat. Acest articol analizează contribuția inteligenței artificiale în inovarea procesului educațional, prin intermediul unei platforme care oferă un ecosistem complet de instrumente didactice inteligente. Sunt explorate funcționalități precum personalizarea învățării, gamificarea interactivă, generarea automată de planuri de lecție și teste, utilizarea chatbot-urilor educaționale și integrarea materialelor multimedia. Se evidențiază capacitatea platformei de a adapta conținutul și evaluarea în funcție de nevoile și ritmul individual al elevilor, contribuind astfel la dezvoltarea competențelor secolului XXI: gândire critică, creativitate, colaborare, autonomie, alfabetizare digitală și metacogniție. În plus, accentual este pus pe învățarea bazată pe proiecte, aspect care sporește relevanța și aplicabilitatea cunoștințelor.

Cuvinte cheie: inteligență artificială, învățare interactivă, învățare adaptivă, învățare prin proiecte, materiale didactice, generator de teste, vizualizare.

Introducere

Tehnologiile inteligenței artificiale pătrund în sălile de clasă, deschizând noi perspective în contextul educațional. Una dintre cele mai importante funcționalități ale acestora este crearea materialelor didactice – o sarcină care a fost întotdeauna laborioasă, necesitând eforturi considerabile pentru a fi implementată eficient, iar astăzi este simplificată și accelerată datorită inteligenței artificiale [1, 2]. Printre numeroasele platforme care folosesc inteligența artificială în educație, se remarcă în mod special soluțiile care adoptă o abordare integrată a procesului educațional – Magic School AI [3].

În contextul actual al digitalizării educației, transformarea paradigmelor pedagogice tradiționale devine o necesitate imperioasă. Instituțiile educaționale se confruntă cu provocări multiple: diversificarea stilurilor de învățare ale elevilor, necesitatea personalizării conținutului educațional, optimizarea timpului dedicat pregătirii lecțiilor și crearea unui mediu de învățare mai angajat și interactiv. Magic School AI răspunde acestor provocări prin oferirea unei suite complete de instrumente bazate pe inteligența artificială, care nu doar că simplifică procesele administrative, ci și îmbunătățește calitatea actului educațional în ansamblu.

Platforma reprezintă o convergență între tehnologiile emergente și pedagogia modernă, oferind o soluție care adresează atât nevoilor profesorilor, cât și ale elevilor. Prin adoptarea acestei tehnologii, profesorii pot să-și concentreze eforturile asupra aspectelor creative și relaționale ale predării, în timp ce sistemul se ocupă de sarcinile repetitive și consumatoare de timp.

Posibilitățile didactice ale platformei Magic School AI

Una dintre modalitățile principale de organizare a procesului educațional prin Magic School AI este învățarea interactivă. Platforma folosește o abordare complexă pentru implicarea elevilor, integrând elemente de joc, precum: sisteme de punctaj, niveluri de progres, simulări realiste ale scenariilor profesionale și diverse forme de testare.

Gamificarea în educație nu este un concept nou, dar implementarea sa prin intermediul IA aduce o dimensiune nouă acestei abordări. Magic School AI analizează comportamentul de învățare al fiecărui elev în parte, identificând momentele în care atenția scade sau când elevul întâmpină dificultăți. În aceste situații sistemul introduce automat elemente de

gamificare personalizate, adaptate profilului psihologic și preferințelor individuale ale elevului.

Sistemele de punctaj implementate în platformă nu se limitează la acordarea de puncte pentru răspunsuri corecte. Algoritmi sofisticati evaluează procesul de gândire al elevului, recompensând creativitatea, perseverența și îmbunătățirea progresivă a performanțelor. Această abordare holistică a evaluării contribuie la dezvoltarea unei mentalități de creștere la elevi, încurajându-i să vadă greșelile ca oportunități de învățare.

Magic School AI utilizează tehnologii adaptive care corespund nivelului de educație și preferințelor elevilor. Sistemul analizează rezultatele testelor și oferă recomandări personalizate, permițând fiecărui elev să învețe în propriul ritm. Aceasta nu doar crește eficiența învățării, ci și contribuie la creșterea încrederii elevilor în propriile forțe.

Algoritmii de învățare automată din spatele platformei procesează continuu date despre performanțele elevilor, identificând modele și tendințe care nu ar fi vizibile pentru ochiul uman. Acestea pot detecta, de exemplu, că un anumit elev învașă mai bine dimineața, că răspunde pozitiv la explicații vizuale sau că are dificultăți cu anumite concepte matematice. Pe baza acestor observații, sistemul ajustează automat conținutul, metodele de prezentare și momentul livrării materialului educațional.

Personalizarea se extinde și la nivelul ritmului de învățare. Elevii cu capacități superioare primesc provocări suplimentare și material de aprofundare, în timp ce cei care au nevoie de mai mult timp pentru asimilarea conceptelor beneficiază de explicații repetate, exemple suplimentare și exerciții de consolidare. Această abordare diferențiată asigură că niciun elev nu rămâne în urmă și că fiecare poate să-și atingă potențialul maxim.

În plus, biblioteca Magic School AI include un chatbot personalizat care oferă răspunsuri rapide la întrebări, consultații în organizarea lecțiilor și metode didactice, precum și trimiteri către resurse utile.

Chatbot-ul integrat în platformă nu este doar un sistem de întrebări și răspunsuri. Este un asistent virtual sofisticat, antrenat pe o vastă bază de date educaționale. Acesta poate ghida profesorii în procesul de planificare a lecțiilor, oferind sugestii metodologice bazate pe cele mai recente cercetări în domeniul educației. Pentru elevi, chatbot-ul funcționează ca un tutor, capabil să explice concepte complexe în termeni simpli și să ofere exemple practice adaptate nivelului de înțelegere al fiecăruia.

Funcționalitatea de “natural language processing” permite chatbot-ului să înțeleagă întrebări formulate în limbaj natural și să ofere răspunsuri contextuale și relevante. Sistemul poate identifica când un elev se află în dificultate și poate adapta stilul de comunicare, devenind mai încurajator și oferind explicații pas cu pas.

Platforma sprijină active învățarea bazată pe proiecte, oferind elevilor oportunitatea de a lucra la sarcini și proiecte concrete. Această metodă dezvoltă gândirea critică, creativitatea și abilitățile de colaborare în echipă. Elevii învață să aplice cunoștințele teoretice în contexte practice, ceea ce le crește considerabil motivația și implicarea.

Învățarea bazată pe proiecte prin Magic School AI depășește limitele tradiționale ale acestei metodologii. Platforma oferă un mediu colaborativ virtual în care elevii pot lucra împreună la proiecte, indiferent de locația fizică. Instrumentele de colaborare includ spații de lucru partajate, sisteme de mesagerie în timp real și funcționalități de feedback.

Sistemul poate genera automat idei de proiecte bazate pe curriculum și pe interesele elevilor, asigurând relevanța și angajamentul în procesul de învățare. Aceste proiecte sunt structurate pentru a dezvolta nu doar cunoștințele specifice disciplinei, ci și competențe transversal esențiale precum comunicarea, lucrul în echipă, managementul timpului și rezolvarea problemelor.

Un aspect inovator al platformei este capacitatea de a stimula scenarii profesionale reale. Elevii pot lucra la proiecte care reflectă provocările și contextele din lumea profesională, pregătindu-i pentru tranziția către educația superioară sau piața muncii. Aceste simulări include limitări temporale realiste, constrângeri bugetare și necesitatea de a lua decizii în condiții de incertitudine.

Magic School AI utilizează o gamă largă de materiale multimedia, inclusiv lecții video, animații și infografice. Acestea facilitează o înțelegere mai profundă a informației și sprijină stiluri de învățare diverse.

Materialele multimedia nu sunt doar resurse statice, ci sunt integrate într-un ecosistem interactiv care încurajează participarea activă a elevilor. Lecții video includ întrebări intercalate, care testează înțelegerea în timp real și adaptează fluxul conținutului în funcție de răspunsurile elevilor. Animațiile permit explorarea interactivă a conceptelor complexe, în special în domenii precum științele naturii, unde procesele pot fi vizualizate și manipulate virtual.

Platforma utilizează și tehnologii de realitate augmentată și virtuală pentru a crea experiențe de învățare immersive. Elevii pot explora structuri moleculare în 3D, pot vizita monumente istorice într-un mediu virtual sau pot experimenta cu fenomene fizice într-un laborator simulat. Aceste experiențe nu doar că fac învățarea mai angajată, ci și facilitează o înțelegere mai profundă a conceptelor abstracte.

Instrumentul “planul lecției” Magic School AI simplifică procesul de pregătire a lecțiilor pentru profesori. Generatorul permite crearea unui plan structurat al lecției, incluzând:

- obiective concrete și măsurabile;
- structura pas cu pas (introducere, conținut, încheiere);
- metode și resurse didactice adaptate scopurilor educaționale;
- evaluare: metode și criterii pentru aprecierea cunoștințelor și competențelor elevilor.

Utilizatorii pot personaliza cu ușurință planurile în funcție de temă, nivelul elevilor și alți factori. Acest instrument este deosebit de util pentru profesorii care doresc să planifice eficient lecțiile și să creeze un demers didactic clar și orientat spre rezultate.

Generatorul de planuri de lecție nu se limitează la crearea unei structuri de bază. Sistemul analizează obiectivele educaționale stabilite și sugerează automat activități, surse și metode de evaluare care se aliniază cu aceste obiective. De asemenea, poate identifica potențiale dificultăți pe care elevii le-ar putea întâmpina și propune strategii preventive sau de remediere.

Un aspect remarcabil al acestui instrument este capacitatea sa de a integra diferite stiluri de predare și de a adapta planul la particularitățile clasei. Sistemul poate propune variante alternative pentru aceeași lecție, în funcție de profilul elevilor, resursele disponibile sau timpul alocat.

De asemenea, platforma oferă un instrument pentru generarea de teste, care face evaluarea mai structurată și eficientă. Acesta oferă un mod intuitiv de introducere a întrebărilor și răspunsurilor, personalizarea duratei și a numărului de itemi. testele pot fi corectate automat, oferind feedback instantaneu elevilor, ceea ce facilitează înțelegerea conținutului și evidențiază lacunele de învățare.

Sistemul de generare a testelor utilizează algoritmi sofisticati pentru a crea întrebări de diferite tipuri de nivele de dificultate. Poate genera automat întrebări cu alegere multiplă, întrebări cu răspuns scurt, probleme de rezolvare și întrebări de tip eseu. Întrebările sunt calibrate în funcție de obiectivele de învățare și pot fi adaptate la nivelul specific al fiecărei clase.

Generatorul de imagini din Magic School AI permite crearea de materiale vizuale originale, fiind util în educație, marketing, și domenii creative. Bazat pe tehnologia Adobe Express, acesta generează imagini de înaltă calitate. Poate fi folosit pentru vizualizarea datelor, ilustrarea articolelor și prezentărilor, precum și elaborarea de materiale didactice.

Instrumentul “generator de rubrici” ajută profesorii să creeze criterii de evaluare și niveluri de performanță pentru sarcini și proiecte. Generatorul permite adaptarea rubricilor la obiectivele lecției și oferă modele predefinite care economisesc timp. Criteriile clare oferă elevilor o înțelegere mai bună a cerințelor și a modului în care vor fi evaluați, ceea ce le sporește responsabilitatea și implicarea în procesul de învățare.

Impactul asupra dezvoltării competențelor secolului XXI

Utilizarea Magic School AI în proces educațional contruie semnificativ la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. Aceștea nu odar că învață să utilizeze tehnologia, ci dezvoltă și o înțelegere critică a modului în care funcționează sistemele de IA. Această alfabetizare tehnologică devine esențială într-o lume din ce în ce mai digitalizată.

Elevii învață să evalueze critic informațiile generate de AI, să înțeleagă limitările acestor sisteme și să utilizeze tehnologia ca un instrument de amplificare a capacităților umane, nu ca un substituit pentru gândirea critică.

Deși Magic School AI este o platformă tehnologică, aceasta plasează un accent deosebit pe dezvoltarea competențelor sociale și emoționale. Instrumentele de colaborare încurajează comunicare efectivă, respectul pentru diversitate și capacitatea de a lucra constructiv în diverse echipe.

Sistemele de feedback și autoevaluare contribuie la dezvoltarea autocunoașterii și a capacității de reflecție critică asupra propriului proces de învățare. Elevii învață să-ți seteze obiective realiste, să-ți monitorizeze progresul și să-și adapteze strategiile de învățare în funcție de rezultate.

Concluzii

Instrumentele de inteligență artificială oferite de Magic School AI deschid noi orizonturi pentru organizarea procesului educațional. făcând învățarea mai interactivă, mai adaptivă și mai centrată pe proiect. Aceste abordări inovatoare creează un mediu favorabil dezvoltării gândirii critice, a creativității și a autonomiei elevilor.

Analiza detaliată a funcționalității platformei Magic School AI relevă potențialul transformator al IA în educație. De la instrumente de planificare a lecțiilor până la sisteme sofisticate de evaluare și feedback, platforma oferă

un ecosistem complet care sprijină atât procesul de predare, cât și cel de învățare.

Integrarea acestor tehnologii în sistemul educațional nu este doar o tendință temporară, ci o evoluție necesară pentru pregătirea elevilor pentru provocările secolului XXI. Magic School AI demonstrează că tehnologia poate fi un catalizator puternic pentru inovația pedagogică, oferind instrumente care nu înlocuiesc rolul profesorului, ci îl îmbunătățesc.

Succesul implementării acestor soluții depinde însă de o abordare holistică care să țină cont de aspectele tehnice, pedagogice, etice și sociale. Doar prin integrarea atentă și reflexivă a acestor tehnologii în procesul educațional putem valorifica pe deplin potențialul lor transformator.

În concluzie, Magic School AI reprezintă un pas semnificativ către viitorul educației, oferind o viziune asupra modului în care tehnologia și pedagogia pot colabora pentru a crea experiențe de învățare mai bogate, mai personalizate și mai eficiente. Provocarea pentru profesori este să adapteze aceste instrumente într-un mod care să servească cel mai bine interesele și dezvoltarea holistică a tuturor elevilor.

Bibliografie:

1. VASCAN, Teodora. Inteligența Artificială – un ajutor al profesorului modern. In: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*, Ed. Ediția a 3-a, Chișinău: CEP UPSC, 2023. pp. 363-368. ISBN 978-9975-46-813-8.
2. ȚURCANU, Valeria. Inteligența artificială și impactul asupra procesului educațional. In: *Conferința tehnico-științifică a studenților, masteranzilor și doctoranzilor*, Chișinău, Republica Moldova: „Tehnica-UTM”, Vol.1, 2023. pp. 49-52. ISBN 978-9975-45-828-3.
3. ABDYKERIMOVA, E. A., DUYSEKENOVA, A. M. Innovative Teaching Methods and Their Effectiveness on the Magic School Platform Based on Artificial Intelligence. In: *Artificial Intelligence and Legal Issues*, Vol. 49, No. 4, Aktau: Yessenov University, 2024. 9 p. ISSN 1684-9299.

VALORI ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE (ELT)

VALUES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING(ELT)

GUO Binghua, PhD student, China,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID ID: 0009-0009-8941-0383

e-mail: guogladys1004@gmail.com

CZU: 37.026:811.111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p135-149

Abstract. Values act as the ‘invisible drivers’ behind all decision-making in English Language Teaching (ELT), influencing choices of textbooks, pedagogical methods, and assessment criteria. Yet, these values often remain implicit and un-examined. This study situates ELT within the broader discourse of educational axiology. It aims to systematically identify and discuss the key values prioritized in ELT, such as intrinsic values (e.g., cultural understanding, cognitive development, the joy of communication) and instrumental values (e.g., academic access, cross-cultural friendship, social functionality). The analysis will critically address the potential imbalance of values in contemporary ELT practices, where instrumental aims frequently overshadow intrinsic ones. Finally, the paper proposes constructive pathways to mitigate this imbalance, advocating for a more conscious and integrated approach to valuing what is truly important in the language classroom.

Keywords: Value, English Language, Teaching

Rezumat. Valorile acționează ca „motoare invizibile” în spatele tuturor deciziilor din procesul de predare a limbii engleze (ELT), influențând alegerea manualelor, a metodelor pedagogice și a criteriilor de evaluare. Cu toate acestea, aceste valori rămân adesea implicite și neexamine. Lucrarea de față utilizează dihotomia clasică și solid fundamentată din filosofie și științele sociale valoarea intrinsecă versus valoarea instrumentală ca cadru teoretic de bază. Scopul este de a identifica și analiza în mod sistematic valorile esențiale prioritizate în ELT, cum ar fi valorile intrinseci (de exemplu, înțelegerea culturală, dezvoltarea cognitivă, bucuria comunicării) și valorile instrumentale (de exemplu, accesul academic, prietenia interculturală, funcționalitatea socială). Analiza abordează critic posibila dezechilibrare a valorilor în practicile contemporane de predare a limbii engleze, unde obiectivele instrumentale tind frecvent să umbrească valorile intrinseci. În final, lucrarea propune căi constructive de reducere a acestui dezechilibru, pledând pentru o abordare mai conștientă și integrată a valorizării a ceea ce este cu adevărat important în sala de curs de limbi străine.

Introduction

English Language Teaching (ELT) operates within a complex global landscape, shaped by forces of globalization, technological innovation, and diverse cultural expectations. Behind the apparent consensus on the importance of English lies a fundamental, yet often un-examined, question: what is English learning for? Every pedagogical decision, from curriculum design and textbook selection to assessment methods and the integration of technology, is implicitly guided by a set of values beliefs about what is considered worthwhile, desirable, and ultimately, educational. However, these values frequently remain the "invisible drivers" of practice, rarely subjected to systematic scrutiny. This paper argues that a critical and conscious examination of the axiological foundations of ELT is not merely an academic exercise but a pressing necessity, particularly in an era dominated by instrumental imperatives and rapid technological change. The study addresses the following question: How are intrinsic and instrumental values manifested and balanced in contemporary ELT practices?

The primary theoretical lens for this examination is the classic philosophical dichotomy between intrinsic and instrumental value. Drawing on the work of philosophers such as Hartmann (1932), intrinsic value refers to something being worthwhile in and of itself, as an end. In ELT, this encompasses the joy of communication, the intellectual engagement of mastering a linguistic system, the aesthetic appreciation of literature, and the deep cultural understanding facilitated by accessing another worldview. Conversely, instrumental value denotes worth derived from being a means to a separate end. In the context of ELT, this translates into the value of English for academic credentialing, economic mobility, global competitiveness, and social functionalism.

Philosophers have long debated whether values are objective, existing independently of human perception or subjective, contingent upon individual or cultural perspectives. This discourse extends to intrinsic versus extrinsic value: whether something is valuable in itself or valuable as a means to an end. For instance, happiness might be considered intrinsically valuable, while money is often viewed as extrinsically valuable, serving as a tool to achieve other ends.

Dewey, J. (1939) holds that: "the word 'valuation' is not to be understood, however, in the sense of prizing alone. It includes also the sense

of appraising... The double sense is significant because many of the chief problems of the theory of value are connected with the relation existing between the two senses: that between being valued (or prizing) and being esteemed (or appraised) [1]. Therefore, for Dewey, the core of axiology lies not in the classification and ranking of values, but in the study of the logic and methods of valuation. The task of education is not to transmit a fixed hierarchy of values, but to cultivate learners' capacity for intelligent appraisal, enabling them to make wise value judgments within their specific life contexts.

According to Beck (1990), values are fundamentally defined as those things (objects, activities, experiences, etc.) which on balance promote human well-being. This conceptualization places human welfare at the core of what constitutes value, suggesting a utilitarian perspective wherein the ultimate criterion for judging something as valuable is its contribution to overall well-being. Beck's definition implies a consequential approach, emphasizing outcomes rather than intrinsic properties. By including a broad range of entities objects, activities, and experiences—the definition acknowledges that value can manifest in diverse forms, all evaluated based on their net positive impact on human welfare. This perspective aligns with philosophical traditions that prioritize well-being as a central ethical goal, offering a clear, functional basis for identifying and assessing values in various contexts [2].

Axiology also delves into the hierarchy of values, exploring how individuals and societies prioritize certain values over others. This hierarchy influences decision-making processes, ethical considerations, and cultural norms. Understanding axiology is crucial as it underpins various fields, including ethics, aesthetics, and even economics, by providing a framework to assess what is deemed valuable [3].

To contextualize these philosophical roots, this section briefly revisits classical axiological thought before applying it to ELT. Scheler argues that material value ethics, which posits that values are not subjective preferences but objective, immutable phenomena that exist in a strict hierarchical order. This hierarchy, from lowest to highest, is: **Sensory values:** Pertaining to pleasure vs. displeasure. **Vital values:** Pertaining to well-being, health, and vitality. **Spiritual values:** Pertaining to justice, beauty, and truth. **Values of the holy:** Pertaining to the absolute or divine. (Scheler, M. 1973). For Scheler, higher values are intrinsically more enduring and fulfilling than lower ones. An educational end that cultivates an appreciation for beauty (a spiritual

value) is therefore superior to one that merely seeks pleasure or utility. This framework allows one to metaphysically ground and rank the purposes of education, moving beyond mere instrumentalism [4].

Immanuel Kant believes that deontological ethics, centered on the categorical imperative, introduces the concept of dignity and the intrinsic value of rational beings (Kant, 1785/2012). This provides a foundation for understanding education as a process that must always respect the autonomy and rationality of the learner, a crucial ethical check on technological implementation [5].

Unlike Western values, which emphasize individual autonomy, the values under discussion highlight relational and collective dimensions. The concept of 仁(rén) in Confucianism (often translated as "benevolence" or "humaneness") posits a relational and ethical value system where learning is oriented toward moral self-cultivation and social harmony (Yao, 2000). This contrasts with and complements individualistic Western models, offering a different lens to evaluate the social value of technology-enhanced learning [6].

Hartmann's axiology meticulously analyses the structure of values. A key distinction he makes is between intrinsic value (the value something possesses in itself) and instrumental value (the value something has as a means to an end). For example, English can be studied for its intrinsic value (the beauty of its poetry) or its instrumental value (getting a promotion) [7]. Hartmann's distinction between intrinsic (value in itself) and instrumental value (value as a means to an end) offers a binary lens through which to analyse educational technologies: Are they ends that enrich the learning experience, or mere means to an external outcome like a test score?

From an axiological perspective, the cultural dimension in English Language Teaching (ELT) emphasizes language as a vehicle for intercultural communication and identity negotiation. Kramsch (1998) argues that language learning extends beyond grammatical mastery; it involves entering a new symbolic system that embodies the worldview of another culture [8]. The learner, therefore, becomes a mediator between linguistic communities, developing what Byram (1997) calls intercultural communicative competence. This competence allows learners not only to interpret meanings across cultures but also to critically reflect on their own cultural assumptions [9]. Phillipson (1992) adds a postcolonial dimension by warning that global English can function as a mechanism of cultural dominance, reinforcing linguistic hierarchies and marginalizing local languages. Thus, the intrinsic

value of English learning lies in promoting critical cultural awareness and mutual understanding, while its instrumental utility must be tempered by sensitivity to cultural equity [10]. The cultural value dimension highlights the humanistic goal of forming global citizens capable of empathy, dialogue, and responsible participation in the multicultural world.

Rooted in Vygotsky’s sociocultural theory, language serves as a psychological tool that mediates higher-order thinking, allowing learners to reconstruct their cognitive schema through symbolic interaction (Vygotsky, 1978). Bialystok’s (2001) empirical studies further substantiate this view, demonstrating that bilingual experience enhances executive functions such as cognitive flexibility, attention control, and metalinguistic awareness [11]. These findings redefine the cognitive value of ELT as the cultivation of metacognition and critical thinking, essential for lifelong learning. Lantolf and Thorne (2006) extend this framework by emphasizing the social mediation of cognition: through dialogic engagement and authentic communication, learners internalize new conceptual systems that reshape their mental operations [12]. Thus, ELT contributes to the broader educational goal of developing reflective, autonomous, and intellectually agile individuals whose learning extends far beyond linguistic performance.

Table 1. Synthesized from key axiological perspectives in English Language Teaching (based on Kramsch, 1998; Phillipson, 1992; Pegrum, 2014; Zhang & Li, 2022)

Value Dimension	Key Idea	Representative Scholars	Implications for ELT
Cultural Value	Language as carrier of intercultural understanding	Kramsch (1998)	Promotes cultural empathy
Cognitive Value	Language learning as cognitive restructuring	Vygotsky(1978); Bialystok (2001)	Enhances metacognitive growth
Ethical Value	Humanistic and responsible technology use	Zhang & Li (2022)	Fosters ethical awareness

Zhang and Li (2022) argue that in Chinese universities, the ultimate aim of English education should transcend linguistic proficiency to cultivate whole-person development, integrating cultural confidence, ethical awareness, and critical reflection. Their research critiques the utilitarian tendency of technology-enhanced instruction that prioritizes efficiency over humanistic

growth [13]. In parallel, Pegrum (2014) emphasizes that digital literacy is not merely a technical skill but a social practice embedded in values and power relations. He advocates for cultivating critical digital citizens who use technology to engage ethically in global communication. Together, these perspectives articulate an ethical axiology of ELT that views technology as both an opportunity and a responsibility: a means to enhance access and inclusion, but also a domain requiring ethical discernment to preserve human dignity and cultural integrity in an increasingly algorithmic learning environment [14].

This value-based tension finds a powerful operational framework in Gert Biesta's (2010) threefold purposes of education: qualification (the acquisition of skills and knowledge), socialization (initiation into cultural and social norms), and subjectification (the development of personal autonomy and responsibility). There is a palpable risk, however, that contemporary ELT practices, often driven by market forces and standardized measurement, disproportionately emphasize qualification, the instrumental dimension at the expense of socialization into a global community and, most critically, the subjectification of the learner.

This paper, therefore, seeks to achieve three main objectives. First, it will systematically map the key intrinsic and instrumental values at stake in contemporary ELT, clarifying their distinct imperatives. Second, it will critically analyse how this value imbalance manifests in common ELT practices, potentially leading to a reductive educational experience. Finally, and most constructively, the paper will explore pathways toward a more balanced and conscious value orientation in ELT. It will propose that the ultimate aim should not be to discard instrumental goals but to integrate them within a broader, more humane framework that honors the intrinsic worth of language learning and fosters the development of critically engaged, intercultural citizens. By bringing values to the forefront, this paper aims to contribute to a more reflective and purposeful future for English language education.

Aristotle's discussion of the 'final cause' is the origin of this distinction in Western thought. He differentiates between 'instrumental goods' (valued as means) and 'intrinsic goods' (valued as ends in themselves), providing the earliest philosophical basis for understanding something as an end in itself [15]. Kant's distinction between 'dignity' and 'price' offers a rigorous ethical framework. He argues that rational beings possess intrinsic value as 'ends in themselves,' in stark contrast to objects

that have only relative, instrumental value [16]. Hartmann systematically elaborates the distinction between ‘intrinsic value’ (value as an end) and ‘instrumental value’ (value as a means) as fundamental modalities within his value ethics. This is one of the most direct and systematic philosophical treatments of the dichotomy [17]. Dewey explores the relationship between means and ends from a pragmatic perspective. He critiques their rigid separation, emphasizing that genuine value arises from the unity of means and ends, providing a crucial lens for analyzing the complexity of values in educational contexts [18]. Biesta's triad of educational purposes qualification(instrumental value) vs. socialization and subjectification (intrinsic values) is a powerful, contemporary application of this philosophical distinction within the field of education [19]. Synthesizing these philosophical foundations, this paper summarize and conclude that the intrinsic value ascribed to an activity, object, or experience for its own sake, deriving from the qualities inherent in the experience itself. It is an end. On the other hand, instrumental value ascribed to an activity, object, or experience as a means to achieve a separate, external goal. It is a tool or bridge to a further end.

Biesta's Threefold Purpose and Operational in ELT. The tension between these values is profoundly manifest in educational discourse. As Gert Biesta (2010) contends, modern education is often reduced to its instrumental function of qualification,preparing students for the labor market. This stands in stark contrast to the domains of socialization and subjectification, which represent the intrinsic worth of education in fostering democratic community and individual autonomy. Thus, the intrinsic-instrumental dichotomy provides a powerful lens for critiquing what is prioritized and what is marginalized in educational practice [20].

The visual framework demonstrates how Biesta's (2010) three domains of educational purpose qualification, socialization, and subjectification, create a comprehensive axiological framework for analyzing English Language Teaching practices. This tripartite structure moves beyond simplistic binaries to reveal the complex value ecology of language education.

Qualification:The Instrumental Dimension. The What and How Well of ELT operationalizes the qualification domain through measurable outcomes including grammatical accuracy, test performance, and vocation-specific language competencies. This dimension embodies what Hartmann

(1932) would classify as pure instrumental value, where language proficiency serves as a means to external ends such as academic credentialing or economic mobility.

Socialization: The Cultural-Contextual Dimension. Situated at the intersection of sustainability and culture, socialization addresses the HOW and WHERE of language learning. This domain facilitates what Byram (1997) terms "intercultural communicative competence", the development of global citizenship through engagement with cultural norms and communicative practices. The value here transcends instrumentality, constituting what Dewey (1939) might identify as the growth that occurs through meaningful cultural participation.

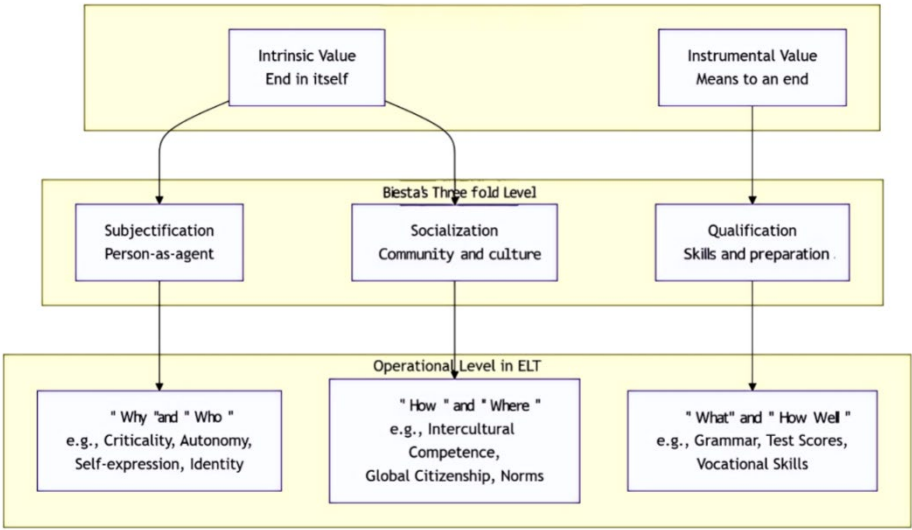


Figure 2. Biesta's Threefold Purpose as an Axiological Operational Framework (Table compiled by the author)

Subjectification: The Personal-Transformer Dimension. The WHY and WHO questions central to subjectification highlight education's role in what Biesta (2015) calls the “coming into the world of the unique, singular being.” In ELT, this manifests through the cultivation of criticality, autonomous learning strategies, and identity negotiation through additional languages. This represents the purest form of intrinsic value in language education - the development of personalized itself.

The framework's power lies in its recognition that these domains exist in dynamic tension rather than mutual exclusion. Effective ELT requires not choosing among these values but navigating their productive

interplay, ensuring that instrumental goals of qualification do not eclipse the intrinsic worth of cultural engagement and personal formation.

Applying Biesta's Framework to ELT Cases. This study adopts a qualitative, multiple-case study design grounded in critical theory and philosophical inquiry. The intention is not to produce statistical generalizations, but to achieve deep, contextualized understanding of how value systems are embedded, represented, and hierarchically organized within influential ELT practices. Such a design is particularly appropriate for an axiological study, as it allows the researcher to reveal implicit normative assumptions, ideological orientations, and moral priorities that often remain unexamined in pedagogical design and learner experience (Yin 2018) [21]. In this sense, the study is both diagnostic and interpretive diagnostic, in that it identifies value imbalances across domains of qualification, socialization, and subjectification; and interpretive, in that it elucidates the ethical and educational implications of such imbalances for the broader ELT field.

Two core cases were selected for their paradigmatic influence in shaping contemporary ELT landscapes. They represent two contrasting yet dominant domains: formal, high-stakes assessment and technology-mediated, informal learning.

The International English Language Testing System (IELTS) was chosen as a quintessential instance of a credential-oriented assessment regime. With its global authority in university admissions and immigration screening, IELTS defines institutional notions of what constitutes “proficient English.” Analyzing IELTS provides a critical opportunity to examine the axiological implications of large-scale testing—how its structure and scoring criteria institutionalize particular values of linguistic competence, academic literacy, and learner identity. Moreover, the wash back effect (Green 2007) situates IELTS as a powerful agent in shaping curricula and pedagogical priorities worldwide. For IELTS, data consisted of official, publicly available materials, including: The Official IELTS Guide; Sample tasks for Listening, Reading, Writing, and Speaking; Public band descriptors; and Ancillary resources (e.g., preparation materials, assessor guidelines) [22].

Duolingo represents the technology-driven, gamified learning environment that dominates current EdTech discourse. Its algorithmic personalization and reward mechanisms embody a new epistemology of efficiency, accessibility, and data-driven engagement (Godwin-Jones 2022) [23]. Investigating Duolingo enables the study to interrogate how technological architectures encode axiological priorities specifically, the

commodification of learning, instrumental rationality, and the implicit moral narrative of “efficiency as virtue.” For Duolingo, data were drawn from both direct user engagement and public documentation, including: The app’s skill tree structure and exercise types (translation, matching, speaking); Its gamification system (streaks, rewards, levels); and Official communications (Duolingo Blog, Help Center, and pedagogical mission statements).

The juxtaposition of IELTS and Duolingo thus provides a dialectical basis for analysis: one case grounded in institutional gatekeeping and the other in individual self-learning autonomy. Their comparison reveals both convergence and divergence in value hierarchies across the ELT spectrum. IELTS represents one of the most influential assessment systems in global English education, functioning simultaneously as a gatekeeper for academic mobility and as a standard for linguistic competence. Through the lens of Biesta’s (2010) framework, it becomes evident that IELTS embodies a predominantly instrumental orientation, privileging the qualification domain over the others.

Qualification: The Dominant Value Domain. The qualification function of IELTS is explicitly foregrounded in its design. Every element—from its band descriptors to its rubrics—centers on measurable linguistic performance. Grammatical accuracy, lexical range, and coherence are quantified and transformed into universal benchmarks of “proficiency.” As Green (2007) observes, such high-stakes testing regimes produce powerful wash back effects, driving both curricula and teaching methods toward narrow test-preparatory goals. The learner is positioned primarily as a test-taker, whose success is validated through external assessment rather than intrinsic engagement with language or meaning-making.

Socialization: Cultural Reductionism. While IELTS includes reading and listening passages referencing international contexts, these materials are largely decontextualized and denarrativized, offering limited opportunities for genuine intercultural understanding. The test simulates “authentic” communication but ultimately strips culture of its dynamic and dialogical nature, reducing it to manageable fragments for measurement. From an axiological standpoint, this represents the erosion of socialization value, language as a living social practice is replaced by language as data.

Subjectification: Minimal Autonomy. Perhaps most striking is the near absence of subjectification. Tasks allow minimal space for creativity, critical reflection, or self-expression. In Biesta’s (2015) sense, the learner’s “coming into the world as a unique being” is constrained by the mechanical pursuit of

correctness. The moral implication is profound: an education system designed to produce compliant, predictable outputs may inadvertently suppress individuality and critical agency, the very qualities intrinsic to language as a humanistic pursuit.

In sum, IELTS exemplifies the dominance of instrumental rationality in contemporary ELT. Its efficiency and global legitimacy are achieved at the cost of intrinsic educational values such as self-expression, ethical responsibility, and cultural participation.

If IELTS institutionalizes instrumental through standardization, Duolingo does so through algorithmic gamification. As Godwin-Jones (2022) notes, the platform exemplifies the logic of digital learning systems that merge education with entertainment, engagement metrics, and data analytic. Its interface is colorful, immediate, and seemingly democratic, but beneath this surface lies a sophisticated value architecture shaped by efficiency, quantification, and behavioral optimization.

Duolingo operationalizes qualification through atomized skill acquisition. Learning is divided into micro-lessons each measurable, rewardable, and trackable. Mastery is represented by progress bars and streak counts, rendering knowledge visible as quantifiable data.

While this architecture enhances motivation, it also re-frame learning as performance: a continuous loop of input–response–reward. The learner becomes both a consumer and a data source, aligning language acquisition with the logic of digital consumption rather than intellectual cultivation.

In contrast to traditional classrooms, Duolingo’s exposure to culture is algorithmically curated and highly superficial. Cultural narratives are fragmented into isolated sentences, devoid of socio-pragmatic depth. There is little opportunity for dialog engagement or empathy-based learning central components of socialization as defined by Biesta (2010) and Byram (1997). The app’s universal interface, while inclusive in appearance, paradoxically flattens cultural difference under a one-size-fits-all pedagogical model. This suggests a technological version of cultural homogenization, where global accessibility is achieved by erasing complexity.

Duolingo presents itself as empowering users through “personalized learning paths,” yet this autonomy is largely algorithmically predetermined. The learner’s agency is constrained within the system’s design logic; choices are guided by adaptive algorithms optimizing engagement rather than critical awareness.

This raises ethical concerns akin to those identified by Biesta (2010): education that prioritizes measurable efficiency risks converting learners into passive participants in their own training. The paradox of Duolingo is that while it democratizes access, it simultaneously narrows the depth of learning, producing a gamified subject motivated, efficient, but rarely reflective. Thus, Duolingo mirrors IELTS in its axiological imbalance: both systems valorized efficiency and measurability while marginalizing the intrinsic values of reflection, creativity, and cultural encounter.

Comparative Synthesis: Axiological Patterns across ELT Practices. When juxtaposed, IELTS and Duolingo represent two powerful yet complementary manifestations of instrumental rationality in ELT. IELTS embodies the bureaucratic logic of standardization, while Duolingo enacts the algorithmic logic of optimization. Both transform language learning into a process of measurable production: one through institutional authority, the other through technological automation. **Instrumental Dominance:** Both prioritize qualification as the central value, positioning language as a means to mobility, certification, or efficiency. **Cultural Flattening:** Socialization elements are minimized or commodified, reducing culture to context-neutral content.

Constrained Subjectification: Learner agency and personal meaning-making are limited, either by rigid test structures or by algorithmic design. IELTS externalizes power learners conform to institutional norms. Duolingo internalizes power earners conform to algorithmic routines. Yet both systems construct docile learners, whose behaviors are guided by external logic of efficiency, rather than intrinsic curiosity or ethical reflection.

This comparative analysis confirms Biesta's (2010) argument that modern education often succumbs to what he calls the "learnification" of educational discourse where teaching is reduced to measurable learning outcomes, and learners are redefined as data points within performative systems.

Ethical Implications and Rebalancing the Value Ecology. The findings raise significant ethical and philosophical concerns for the future of English Language Teaching. If both institutional and technological systems privilege qualification at the expense of socialization and subjectification, the moral purpose of education itself is at risk. Following Dewey's (1939) principle of unity between means and ends, true educational value emerges not from efficiency alone but from the meaningful integration of

instrumental and intrinsic aims. A re-balanced ELT paradigm would thus: Reposition language learning as an ethical encounter, a process of engaging with difference, not merely mastering form. Promote pedagogic that foreground reflection, collaboration, and intercultural dialogue. Harness technology not as a substitute for human values, but as a mediating tool to deepen cultural understanding and learner agency.

Conclusion

This study has examined the axiological dimensions of English Language Teaching (ELT) through a critical analysis of two paradigmatic cases: IELTS and Duolingo, using Biesta's (2010) tripartite framework of qualification, socialization, and subjectification. It set out to identify how values are embedded, prioritized, and enacted within influential ELT practices, and to interrogate the broader ethical and philosophical implications of those value configurations.

The analysis reveals a striking convergence toward instrumental rationality across both institutional and technological domains of language education. IELTS, as a high-stakes testing regime, privileges the qualification domain through quantifiable measures of competence. Its logic of standardization defines proficiency as a credential rather than as a process of meaning-making or identity development. Duolingo, by contrast, represents the algorithmic and gamified turn in language learning. While appearing to democratize access, its architecture similarly centers on efficiency, personalization, and data-driven engagement values that align with instrumental rather than intrinsic educational aims.

Across both cases, the intrinsic dimensions of education socialization into intercultural understanding and subjectification as personal autonomy are consistently marginalized. Culture is reduced to simplified, context-neutral fragments; learner agency is re-coded as system compliance, whether to assessment rubrics or to algorithmic feedback loops. These findings substantiate Biesta's (2010, 2015) concern that modern education risks succumbing to "learnification," a discourse that equates learning with measurable output while neglecting the ethical and existential purposes of education.

From an axiological perspective, this imbalance is not merely pedagogical but moral. When instrumental value dominates, language education loses its humanistic essence: the formation of reflective, empathetic, and critically engaged individuals capable of dialogue across difference. The challenge for contemporary ELT, therefore, is not to reject

the instrumental dimension but to re-integrate it within a holistic ecology of values that honors the intrinsic worth of learning itself.

By foregrounding the question of value, this research contributes to a growing philosophical conversation on the purpose rather than the mere procedure of language education. The ultimate aim of ELT should be to cultivate whole persons capable of intercultural dialogue, critical reflection, and autonomy, rather than merely efficient language users.

References:

1. DEWEY, J. (1939). *Theory of valuation*. University of Chicago Press. P5
2. WILKINSON, H. (Ed.). (1990). *The values of science: Oxford amnesty lectures 1997*. Westview Press.
3. HARTMAN, R. S. (1967). *The Structure of Value: Foundations of Scientific Axiology*. Southern Illinois University Press.
4. SCHELER, M. (1973). *Formalism in ethics and non-formal ethics of values* (M. S. Frings & R. L. Funk, Trans.). Northwestern University Press. (Original work published 1913–1916).
5. KANT, I. (2012). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor & J. Timmermann, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1785).
6. YAO, X. (2000). *An introduction to Confucianism*. Cambridge University Press.
7. HARTMANN, N. (1932). *Ethics* (S. Coit, Trans.). George Allen & Unwin.
8. BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
9. KRAMSCH, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
10. PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
11. BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
12. LANTOLF, J. P., & THORNE, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
13. ZHANG, L., & LI, F. (2022). “Humanistic goals in the age of AI: Reimagining the value of English learning in Chinese universities.” *Language, Culture and Curriculum*, 35(2), 123–139.
14. PEGRUM, M. (2014). *Mobile Learning: Languages, Literacies, and Cultures*. Palgrave Macmillan.
15. ARISTOTLE. (2009). *The Nicomachean ethics* (W. D. Ross, Trans.). Oxford University Press.
16. KANT, I. (2002). *Groundwork for the metaphysics of morals* (A. W. Wood, Trans.). Yale University Press.

17. HARTMANN, N. (1932). *Ethics* (S. Coit, Trans.). George Allen & Unwin.
18. DEWEY, J. (1939). *Theory of valuation*. University of Chicago Press.
19. BIESTA, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
20. YIN, Robert K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2018. 352 p.
21. GREEN, Anthony. *IELTS Wash back in Context: Preparation for Academic Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 324 p.
22. GODWIN-JONES, Robert. "Language Learning and Technology: A Decade of Time." *Language Learning & Technology*, 2022, vol. 26, no. 2, pp. 1–15.

DIGITALIZAREA ȘI GAMIFICAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR: OPORTUNITĂȚI PENTRU CONCENTRAREA POTENȚIALULUI MANAGERIAL AL PERSONALULUI ACADEMIC

DIGITALIZATION AND GAMIFICATION OF HIGHER EDUCATION: OPPORTUNITIES FOR ENHANCING THE MANAGERIAL POTENTIAL OF ACADEMIC STAFF

IHNATENKO Ihor,

Absolvent al nivelului trei (educațional și științific) al învățământului superior,
Departamentul de Pedagogie, Universitatea de Stat din Ucraina Mykhailo
Drahomanov

IHNATENKO Ihor,

Graduate of the third (educational and scientific) level of higher education,
Department of Pedagogy, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: 0009-0000-3152-6580

e-mail: i.s.ighnatenko@udu.edu.ua

CZU: 378.02:004=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p150-154

Abstract. The article analyzes the potential of digitalization and gamification as strategic tools for enhancing the managerial capacity of academic staff in higher education institutions. Modern universities are increasingly transforming into dynamic ecosystems that not only transmit knowledge but also cultivate leadership, innovation, and organizational competence among educators. Within this context, digitalization is understood as the integration of technological ecosystems — including learning management systems, cloud-based platforms, AI-driven analytics, and immersive VR/AR environments — which enable efficient management of educational processes and create conditions for evidence-based decision-making. At the same time, gamification introduces game mechanics such as challenges, rewards, role distribution, and simulations, fostering motivation, collaboration, and the development of leadership qualities.

The study emphasizes that managerial potential in academia should be defined as the capacity to make informed decisions, design and coordinate educational environments, and innovate in rapidly changing contexts. Drawing on the TPACK model (Mishra & Koehler, 2006) and the European DigCompEdu framework (Redecker & Punie, 2017), the article argues that digital competence has become an indispensable component of academic professionalism. Gamification, in turn, provides safe experimental spaces where decision-making, teamwork, and problem-solving can be effectively trained. The synergy of digitalization and

gamification allows for the creation of adaptive learning pathways, immersive managerial simulations, and collaborative ecosystems, which significantly contribute to the formation of communicative and organizational competences. The article also identifies global challenges, including digital inequality, resistance to innovation, and the risk of superficial gamification, while outlining opportunities for international cooperation, lifelong learning, and institutional competitiveness.

It is concluded that digitalization and gamification should be regarded not as optional innovations but as strategic imperatives for higher education, capable of shaping academic staff into effective leaders of educational transformation. Future research directions are associated with empirical assessment of the long-term effects of digitalized and gamified professional development programs on managerial performance at institutional and transnational levels.

Keywords: digitalization, gamification, higher education, managerial potential, academic staff, professional development, leadership.

The rapid expansion of digital technologies and the impact of the knowledge-based economy have transformed higher education worldwide. Universities are no longer seen as mere institutions that provide education, but as ecosystems that develop the leadership, innovation, and management skills of academics. In this transformation, digitalization and gamification have become powerful drivers of educational change [6; 8].

The digital transformation of higher education is characterized by the integration of learning management systems (LMS), online collaboration platforms, artificial intelligence-based tools, data-driven assessments, and immersive environments (VR/AR). At the same time, gamification introduces game-based mechanics, challenges, rewards, and simulations to enhance learning, professional development, engagement, and leadership skills [1; 3].

In the education sector, academic leadership, defined as the ability to organize, lead, make informed decisions, and innovate, is considered a core competency for academic professionals. This paper explores how digitalization and gamification can be effective tools to enhance this competency at both the individual and organizational levels.

Theoretical and conceptual foundations. Academic management competencies.

Management competencies include decision-making skills, leadership skills, project management skills, and the ability to design and manage educational environments. According to Mishra & Koehler's TPACK model (2006), effective academic work integrates technology, pedagogical and content knowledge [6]. This highlights the importance of management readiness in a digital environment.

Digitalization of higher education

Digitalization is not just about using new tools. It represents a paradigm shift towards information-based, personalized, and networked education. Redekker & Puni (2017) consider digital skills to be an important area of professional development for educators because they enable flexibility, innovation, and effective management of digital learning spaces [7].

Gaming as a catalyst for skill development

As defined by Deterding et al. (2011), gaming refers to the use of game design elements in non-game contexts to increase motivation and engagement [1]. Gamification in academic staff development provides a safe experimental environment to practice decision-making and leadership skills through role-playing, challenges, and interactive scenarios [3, 4].

Digitalization and Academic Staff Development

1. Data-Driven Management: Learning analytics supports evidence-based decision-making, allowing staff to identify learning patterns, optimize course design, and improve organizational strategies [8].

2. Technological Ecosystems: Integration of LMS (Canvas, Moodle, Blackboard), cloud-based platforms (Google Workspace, Microsoft Teams), and AI-driven learning analytics enables academic staff to manage educational processes efficiently [6, 7].

3. Scalability and Flexibility: Digital ecosystems allow institutions to scale professional development programs, reaching a diverse range of educators [8].

4. Virtual Collaboration: Digital tools foster cross-cultural and interdisciplinary cooperation, essential for managing globalized academic environments [9].

Gamification and Managerial Competence

1. Role-Based Learning: Inspired by Sheldon's concept of *The Multiplayer Classroom* (2011), gamification fosters leadership, teamwork, and role distribution, reflecting real-world management dynamics [5].

2. Simulation of Managerial Scenarios: Game-based simulations (e.g., business management games, leadership challenges) allow academic staff to train in decision-making under uncertainty [1, 5].

3. Motivation and Engagement: Gamified feedback systems (points, leaderboards, badges) encourage academic staff to remain engaged in continuous professional development [3].

4. Problem-Solving Skills: Gamification enhances critical and strategic thinking, which are vital for effective management in higher education [2][4].

Integration of Digitalization and Gamification

The convergence of digitalization and gamification generates a synergistic effect:

- Adaptive Learning Pathways: AI-powered platforms combined with gamified mechanics create individualized learning trajectories for educators [3, 7].

- Immersive Simulations: VR/AR environments allow educators to practice leadership, conflict resolution, and project management in realistic virtual contexts [1, 10].

- Collaborative Ecosystems: Online platforms enhanced by gamification foster peer-to-peer learning and team-based competence building [4, 5].

Global Challenges and Opportunities

Challenges:

1. Digital inequality and uneven access to technologies [9].
2. Resistance to organizational change among academic staff [6].
3. Need for comprehensive digital competence frameworks [7, 8].
4. Risks of superficial gamification (overemphasis on points/rewards) [3].
5. Opportunities:
6. Alignment with international frameworks (e.g., UNESCO's Futures of Education, OECD Learning Compass 2030) [8].
7. Development of global academic networks supported by digital platforms [9].
8. Creation of lifelong learning pathways for academic staff based on gamified and digitalized models [4; 6].
9. Enhancement of managerial leadership as a prerequisite for institutional innovation and competitiveness [7; 8].

Practical Implications for Academic Institutions

- Establish digital competence centers for academic staff training [7].
- Integrate gamified professional development modules into faculty training programs [3; 5].
- Encourage cross-border collaborations through digital platforms with gamified peer-learning structures [9].
- Use data analytics to monitor progress in managerial skills development [6; 8].

- Align staff development policies with international digital education strategies [7].

Conclusion

Digitalization and gamification are not just technological trends, but strategic imperatives for higher education institutions focused on innovation and leadership development. By integrating digital ecosystems with gamified learning approaches, universities can prepare to lead the educational transformation of the 21st century and significantly enhance the leadership capacity of academic staff.

The synergy of these approaches helps to position academic staff as agents of change in higher education through adaptive learning, shared leadership, and evidence-based management. Future research should focus on longitudinal studies that assess the measurable impact of digital and gamified workforce development programs on institutional and cross-national leadership outcomes [1] [3] [6] [7].

References:

1. DETERDING S., DIXON D., KHALED R., & NACKE, L. *From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. 2011. (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
2. GEE J. P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan. 2007.
3. KAPP K. M. *The Gamification of Learning and Instruction*. Pfeiffer. 2012.
4. KIM S. (Ed.). *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming*. Springer. 2018.
5. SHELDON L. *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Cengage Learning. 2011.
6. MISHRA P., & KOEHLER M. J. *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 2006. 1017–1054.
7. REDECKER C., & PUNIE Y. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the EU. 2017. <https://doi.org/10.2760/159770>
8. REDECKER C. *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. European Commission. 2017. <https://doi.org/10.2791/6359>
9. PRENSKY M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9(5), 2001. 1–6.
10. SALEN K., & ZIMMERMAN E. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press. 2003.

**PROIECTAREA MEDIULUI EDUCAȚIONAL INTERACTIV
PERSONALIZAT PENTRU VIITORII PROFESORI AI
INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR, CA O CONDIȚIE
PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI LOR COMUNICATIVE**

**DESIGNING A PERSONALIZED INTERACTIVE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF FUTURE TEACHERS OF
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A CONDITION
FOR DEVELOPING THEIR COMMUNICATIVE COMPETENCE**

KHORKIN Dmytro,

Absolvent al nivelului trei (educațional și științific) învățământului superior,
Departamentul de Pedagogie,
Universitatea de Stat din Ucraina Mykhailo Drahomanov

KHORKIN Dmytro,

Graduate of the third (educational and scientific) level of higher education,
Department of Pedagogy, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0286-591X>

e-mail: d.m.khorkin@udu.edu.ua

CZU: 378.091=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p155-159

Abstract. The article addresses the problem of designing a personalized interactive educational environment as one of the key pedagogical conditions for engaging learners in the process of developing communicative competence of future university teachers. It emphasizes that current transformations of the educational space, driven by digitalization, globalization, and the growing demand for flexible, student-centered education, set new requirements for the organization of higher education. Personalization of learning is defined as a strategy that considers students' individual needs, abilities, and level of preparation, builds individual educational trajectories, and ensures that students act not as passive recipients of knowledge but as active participants in the educational process. Interactivity is interpreted as a multidimensional interaction "student–student," "student–teacher," and "student–digital environment," within which communication skills, the ability to collaborate, engage in dialogue, and make collective decisions are formed.

Particular attention is paid to O. Yaroshynska's concept of "co-existence," which highlights the cultural and social functions of education and emphasizes the importance of a shared environment where each participant simultaneously becomes a carrier and creator of values, meanings, and ideas. An analysis of

international research (P. Z. D. Chen, R. Gonyea, G. Kuh, K. Krause) demonstrates that student engagement is one of the leading predictors of academic achievement, professional self-realization, and persistence in learning. Engagement is presented as an integrative characteristic that encompasses cognitive, motivational, behavioral, and socio-behavioral components, which are essential for the effective development of communicative competence.

In practice, the design of a personalized interactive environment involves the use of digital learning platforms (Moodle, Google Classroom, Miro, Trello, Padlet), implementation of active learning methods (debates, case studies, projects, role-playing and simulation games, facilitation sessions), development of reflective practices, and promotion of partnership-based teacher–student interaction. The study concludes that designing such an environment is a complex multi-level process that integrates modern pedagogical, psychological, and technological approaches. Its ultimate goal is to form a high level of communicative competence among future university teachers, which is a prerequisite for their professional effectiveness and ability to organize and manage the educational process under the dynamic conditions of modern higher education.

Keywords: personalized learning environment, interactive learning, communicative competence, student engagement, higher education, teacher training, digital pedagogy.

Modern transformations of the educational space are determined not only by digitalization and globalization processes but also by the growing demand for learner-centered education. Under these conditions, the problem of designing a personalized interactive learning environment that takes into account students' individual differences, needs, abilities, and levels of preparation is becoming increasingly relevant. Such an environment must ensure the active engagement of higher education students, where they are not passive observers or mere task performers, but active participants in the educational process, capable of collaborative discussion, project activities, critical reflection on learning materials, and self-reflection on their own educational experience.

Personalization in education is considered by scholars as a strategy based on the principles of individualization, differentiation, and integration of learning activities. It is implemented through the construction of individual learning trajectories, the use of digital tools that allow monitoring of progress, and the introduction of peer-learning practices that provide opportunities for knowledge exchange and the development of communication skills. Of particular importance in this process is interactivity, which presupposes multidirectional interaction between

“student–student,” “student–teacher,” and “student–digital environment,” where knowledge is collectively created and reinterpreted.

The position of O. Yaroszynska in this context is particularly illustrative. The researcher emphasizes that in the process of designing environmental interaction, education functions as a multifunctional tool of cultural and social development. Her concept of “co-being” highlights that the educational space cannot be isolated or mechanistic — it must be a space of co-existence, where each participant is both a bearer and creator of values, meanings, and ideas. Within such interaction, the unique potential of the student is revealed, and his/her ability for dialogue, empathy, and constructive communication is developed, which is directly related to the formation of communicative competence [1].

The phenomenon of student engagement in the educational environment is widely studied by international scholars. In particular, the works of P. Z. D. Chen, R. Gonyea, and G. Kuh emphasize that the degree of student engagement is one of the key predictors of academic achievement, learning satisfaction, and professional self-realization. The researchers argue that a high level of engagement directly correlates with persistence in achieving goals, the development of positive self-esteem, and the aspiration for lifelong self-improvement [2]. K. Krause defines “engagement” as the measure of purposeful effort students invest in educational activities that yield concrete outcomes. In this context, engagement can be regarded as an integrative characteristic encompassing the intellectual, emotional, and behavioral activity of learners [3].

In scholarly literature, several interrelated components of engagement are identified:

- Cognitive (attention, mental activity, memory development, analytical and synthetic thinking);
- Motivational (internal and external incentives for learning, interest in educational content, awareness of the value of knowledge);
- Behavioral (consistency in learning, persistence, readiness to invest effort);
- Social-behavioral (ability to cooperate, collaborate, provide mutual support);
- Cognitive-behavioral (ability to apply self-regulation strategies, analyze one’s own results, and adjust learning activities).

Thus, engagement emerges not only as a pedagogical phenomenon but also as a key factor in ensuring the quality of education and the effectiveness of teacher preparation. It is active participation in communicative, interactive, and project-based learning forms that cultivates students’ ability

for professional interaction, develops critical thinking, initiative, and readiness for partnership relations.

In practical terms, the design of a personalized interactive educational environment involves:

1. Using digital learning platforms (Moodle, Google Classroom, Miro, Trello, Padlet) that enable collaborative work, communication, and progress monitoring.
2. Introducing active learning methods (debates, case studies, facilitation sessions, role-playing, project method) that foster teamwork, leadership, and effective communication.
3. Developing reflective practices — systematic reflection by students on their own learning experience, identifying strengths and weaknesses, and setting new learning goals.
4. Orienting the educational process toward partnership interaction between teacher and student, based on trust, respect, and joint decision-making.
5. Creating conditions for academic mobility and interdisciplinary collaboration, which broaden students' communicative opportunities and enrich their social experience.

Furthermore, the model of designing a personalized interactive learning environment as a condition for forming the communicative competence of future university teachers is based on the following methodological principles: personalization (consideration of individual needs, preparation levels, and learning styles); interactivity (ensuring multidirectional interaction “student–student,” “student–teacher,” “student–digital environment”); co-being (participation of all stakeholders in creating the educational space and value-based collaboration); engagement (active student participation in the learning process, including cognitive, motivational, and behavioral aspects).

In conclusion, the design of a personalized interactive learning environment is a complex multi-level process that integrates modern pedagogical, psychological, and technological approaches. Its ultimate goal is to form a high level of communicative competence among future educators, which ensures their professional effectiveness, ability to organize the educational process, and capacity to interact with colleagues and students in the context of rapid socio-educational transformations.

References:

1. ЯРОШИНСЬКА О.О. Принципи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. [*Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.*](#) 2014. Вип. 66. С. 414-420.
2. CHEN P.S.D., GONYEA R., KUH G. Learning ata distance. *Journal of online education*. 2008.Vol. 4. No. 3. P. 109–119.
3. KRAUSE K.-L. Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Melbourne: University of Melbourne, 2005.15 p.

**ROLUL TEHNOLOGIILOR INOVATIVE DE PARTENERIAT ȘI
AL ACTIVITĂȚILOR DE GRUP ÎN DEZVOLTAREA
COMPETENȚEI ORGANIZAȚIONALE A VIITORILOR
PROFESORI DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR**

**THE ROLE OF INNOVATIVE PARTNERSHIP
TECHNOLOGIES AND GROUP ACTIVITIES IN DEVELOPING
THE ORGANIZATIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

KUSHNIRUK Ivan,

Absolvent al nivelului trei (educațional și științific) al învățământului
superior,
Departamentul de Studii Educaționale și Inovație Pedagogică,
Universitatea Hryhoriy Skovoroda din Pereyaslav, Ucraina

KUSHNIRUK Ivan,

Graduate of the third (educational and scientific)
level of higher education of the
Department of Educational Studies and Pedagogical Innovation,
Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav, Ukraine

ORCID:[0009-0000-3408-7712](https://orcid.org/0009-0000-3408-7712)

e-mail: iikushniruk@ukr.net

CZU: 378.126=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p160-165

Abstract. The article examines the role of innovative partnership technologies and group activities in the formation of organizational competence of future higher education teachers. It is emphasized that current social transformations, the digitalization of the educational process, and the growing importance of distance learning necessitate teachers who are able not only to effectively transfer knowledge but also to organize educational interaction in accordance with the requirements of digital pedagogy. Organizational competence is interpreted as an integral characteristic of a professional teacher, combining professional activity, managerial skills, and communicative interaction.

The article identifies and characterizes effective group learning technologies: the project method, cooperative learning (the "Learning Together" model), structured cooperative learning, the "Student Teams-Achievement Divisions" (STAD) model, the "Group Investigation" model, the case study method, role-

playing and simulation games, facilitation sessions, etc. Their potential for developing students' social and communication skills, organizational abilities, leadership qualities, and responsibility is demonstrated. Pedagogical conditions for the effective implementation of these technologies are substantiated: subject-subject interaction, creation of a developmental interactive environment, orientation toward independence and self-development of learners, and the integration of group methods into all educational components.

The importance of organizing group interaction as an educational practice that involves collective thinking, joint problem-solving, and reflection is emphasized. Factors determining the effectiveness of group work include: heterogeneity of group composition, clear role distribution, teacher facilitation, availability of resources and time, and the establishment of a positive socio-psychological climate. Particular attention is paid to the integration of digital platforms (Google Docs, Miro, Trello, Moodle, Padlet) as tools for communication, coordination, and collaborative activity.

It is concluded that innovative partnership and group activity technologies are a key factor in shaping the organizational competence of future university teachers. Their implementation contributes to the development of professional communication, independence, responsibility, and the ability to interact effectively, which enhances the quality of modern higher education in Ukraine.

Keywords: organizational competence, innovative technologies, group interaction, partnership, cooperative learning, facilitation, digital pedagogy.

In the modern educational space, the issue of forming the organizational competence of higher education teachers is gaining increasing relevance. Social transformations, the digitalization of learning, the expansion of academic mobility, and the growing importance of distance education intensify the need for teachers who are able not only to effectively transfer knowledge but also to organize the educational process in higher education institutions in accordance with the requirements of digital pedagogy. In this context, organizational competence is interpreted and understood by educational scholars not only as a professional requirement but also as an essential characteristic of the personality of a modern professional teacher.

At the same time, effective group learning technologies are becoming widespread, such as the project method, cooperative learning, structured cooperative learning (Cooperative Learning Structures); the "Student Teams-Achievement Divisions" (STAD) model; the "Group Investigation" model; discussion methods; interactive methods such as role-playing and simulation games; the case study method; and training techniques – all oriented toward the development of personal and communicative skills necessary to ensure the effectiveness of professional interaction between teachers and students during their professional training in higher education institutions [4; 5; 6; 7].

However, the implementation of these technologies in the educational process of Ukrainian higher education institutions requires not only an updated system of knowledge but also the provision of purposeful scientific and methodological training of future teachers.

To ensure the pedagogical conditions for the implementation of the objectives of the main stage of the experimental study, a set of necessary measures was envisaged:

1. Establishing subject-to-subject interaction, an atmosphere of mutual assistance, co-learning, and mutual respect between teachers and future educators.
2. Ensuring a developmental and interactive environment during the educational process in higher education institutions.
3. Providing educational interaction between participants with appropriate equipment, literature, and technical teaching aids.
4. Orientation toward self-development and self-management of educational activities, giving future teachers the opportunity to independently choose learning tools, plan time for mastering certain educational material on a given topic.
5. Application of group work technologies during practical activities and the creation of situations of success.
6. Formation of readiness among higher education teachers to apply and implement group work technologies in the educational process.
7. Integration of group work technologies into the study of all educational components in the training of future higher education teachers [1; 2; 3, etc.].

Among the pedagogical conditions influencing the formation of organizational competence of future higher education teachers, a key role belongs to innovative technologies of partnership and group activity. Their implementation is aimed at developing professional activity, practical skills, organizational abilities, and communicative interaction within higher education.

The creation of a learning environment dominated by group activity technologies makes it possible to form conditions in higher education institutions where group interaction becomes the leading method of teaching, contributing to the development of professional communication, organizational skills, leadership qualities, interaction skills, and responsibility.

Group interaction is an educational practice in which participants (for example, students) work together in small groups on a learning task, exchanging ideas and arguments, solving problems, explaining concepts to one another, and correcting their mistakes. It contains elements of joint work, collective thinking, and communication [3].

The main advantages of group interaction include: the development of social and communicative skills (working in a group helps improve the ability to listen, participate in discussions, articulate thoughts, and collaborate with others); deeper understanding of educational content (through group discussions, explanations, and arguments, participants form more profound conceptual knowledge); and increased motivation and engagement in the learning process (group interaction often creates a friendly, supportive atmosphere and stimulates responsibility for a common result. This is confirmed by student surveys regarding the didactic potential of partnership and group activity technologies, where teachers noted positive impressions of group work—growth in social and cognitive skills).

The effectiveness of group interaction is influenced by the following factors: group composition (heterogeneous or homogeneous), clear role distribution within the group and participant behavior; facilitation by the teacher/tutor (the teacher must provide structure, clear instructions, encourage role distribution, maintain mutual responsibility, and adjust interaction when necessary. The effectiveness of implementation depends on how the facilitator or tutor organizes the group and how conditions for discussions and knowledge checks are arranged); the availability of resources and time (group work requires time for planning, discussion, and coordination—often more than individual or frontal work. Means such as materials, technologies, and learning spaces are also important for effective interaction).

The conditions for the effective implementation of innovative partnership and group activity technologies include: clear formulation of the goals and objectives of group interaction (what students should achieve—for example, argumentation, explanation, problem-solving); role assignment within the group (this helps prevent domination by one person and encourages balanced participation); regular analysis and feedback (small groups should discuss what works, what doesn't, and how to improve collaboration); integration of technologies (online platforms and tools for group work) that can support organization, communication, and monitoring of participant activity. Special attention should be paid to establishing a

positive socio-psychological climate—trust, respect, and willingness to listen to others are important for open discussions and reducing psychological tension.

An important component of implementing this condition is the creation of a learning environment dominated by group activity technologies.

The main characteristics of such an environment are joint learning activities (tasks are performed in groups where each participant has a defined role), dominance of active methods (case studies, projects, facilitation sessions, debates, educational games), dialogicality (constant discussion, comparison of viewpoints, collective decision-making), flexibility and variability (students have the right to choose topics, presentation formats, roles in the group), digital support (Google Docs, Miro, Trello, Moodle, Padlet, etc.), and reflexivity (reflection on the group process: challenges, strengths, conclusions).

The innovative technologies that ensure this condition include:

1. partnership technologies (creating horizontal links “teacher ↔ student,” joint planning, evaluation, reflection);
2. cooperative learning;
3. facilitation sessions (developing leadership, moderation, and dialogue skills);
4. simulation modeling – developing managerial, communicative, and pedagogical skills in a simulated learning environment (role-playing, situational modeling);
5. flipped learning (Flipped Classroom), where theoretical material is studied at home, and discussion/application takes place in groups;
6. application of group learning technologies that stimulate organizational activity (the “Jigsaw” method, group project-based learning—students organize activities, work in teams, solve complex problems; debates; case analysis) [4; 5; 6; 7; 8].

Implementation of this condition involves: organizing group sessions in which learners, at different stages of technology implementation, act as moderators, facilitators, or coordinators; using digital tools for collaborative work (Google Docs, Miro, Trello); applying pedagogical cases and projects that require collective action; introducing peer-to-peer technology, where students teach each other; and using digital tools for organizing group work (Google Workspace, Trello, Miro, Padlet – as platforms for planning, collaboration, and presentations; development of digital organizational competence).

Conclusion

The use of innovative technologies of partnership and group activity is a key factor in shaping the organizational competence of future higher education teachers. They ensure the development of communicative, organizational, and leadership skills, create conditions for active interaction, cooperation, and student self-development. Thus, group interaction and partnership practices become not only an effective means of professional training but also an important tool for improving the quality of modern higher education.

References:

1. ГАГІНА Н. В. Кооперативне навчання у вищій школі. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : наук. журн. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. Вип. 64. С. 98–102.
2. ГАЛУЗЯК В., МАКОДАЙ О., МАКОДАЙ І. Сучасні моделі і підходи до кооперативного навчання в США. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2024. Випуск 80. С. 61-75. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-61-75> DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-61-75>.
3. ГОРНОСТАЙ П.П. (Ред.) Свідоме і несвідоме у груповій взаємодії. Кропивницький: Імекс-ЛТД. 2018.
4. AURA Isabella, JÄRVELÄ Simo, HASSAN Lobna, HAMARI Juho. Role-play experience's effect on students' 21st century skills propensity. *The Journal of Educational Research*, Jul 2023, Volume 116, 2023, 159-170.
5. GILLIES R. M. Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3> DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>. 2016.
6. JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., SMITH K. A. Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85–118. 2014.
7. KAGAN S. Structures, Processing, and Excellence in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4). <https://celt.miamioh.edu/index.php/JECT/article/view/455>. 2024.
8. SLAVIN R. E. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon. 2014

**PEDAGOGIA TRANSFORMATIVĂ ȘI INOVAȚIA DIGITALĂ
ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ PRIN PROIECTE
INTERNAȚIONALE ETWINNING ȘI ERASMUS+**

**TRANSFORMATIVE PEDAGOGY AND DIGITAL
INNOVATION IN CONTEMPORARY EDUCATION THROUGH
ETWINNING AND ERASMUS + INTERNATIONAL PROJECTS**

LEFTER Adriana Silvica, Drd
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

LEFTER Adriana Silvica, PhD
candidate "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4202-1304>

BULAI Anca-Teodora, prof.înv.primar,
Școala Gimnazială „Ion Petrovici” Tecuci
Anca-Teodora BULAI, Elementary School Teacher
„Ion Petrovici” Secondary School Tecuci

<https://orcid.org/0009-0008-5685-0879>

CZU: 378.01/02

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p166-182

Rezumat. În contextul erei digitale, tehnologiile digitale și platformele educaționale susțin dezvoltarea competențelor digitale și strategice ale profesorilor și elevilor. Pedagogia transformativă promovează învățarea profundă, bazată pe gândire critică și reflecție, iar profesorii devin facilitatori care participă la inovarea în educație. Programele internaționale facilitează colaborarea interculturală și schimbul de bune practici, dezvoltând competențe profesionale, manageriale și digitale ale cadrelor didactice. Implementarea noilor tehnologii digitalizează procesul educațional și susține metode inovative, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte, gamificarea și utilizarea inteligenței artificiale. Aceasta din urmă personalizează și optimizează procesul educațional, oferind feedback adaptat elevilor. Astfel, proiectele eTwinning și Erasmus+ contribuie la creșterea motivației, angajamentului și performanței școlare, oferind oportunități valoroase de dezvoltare profesională și integrare europeană pentru cadrele didactice și elevi.

Cuvinte cheie: pedagogie transformativă, inovație digitală, competențe strategice, proiecte Erasmus+, inteligență artificială (AI), management educațional

Abstract. In the context of the digital era, digital technologies and educational platforms support the development of digital and strategic competences of teachers and students. Transformative pedagogy promotes deep learning, based on critical thinking and reflection, while teachers become facilitators who take part in educational innovation. International programs facilitate intercultural collaboration and the exchange of good practices, fostering the professional, managerial, and digital competences of educators. The implementation of new technologies digitalizes the educational process and supports innovative methods such as project-based learning, gamification, and the use of artificial intelligence. The latter personalizes and optimizes the educational process by providing tailored feedback to students. Thus, eTwinning and Erasmus+ projects contribute to increasing motivation, engagement, and school performance, offering valuable opportunities for professional development and European integration for both teachers and students.

Keywords: transformative pedagogy, digital innovation, strategic competencies, Erasmus + projects, artificial intelligence (AI), educational management

1.Introducere

1.1. Contextul educației contemporane:

Era digitală este marcată de rolul actualelor tehnologii digitale în toate aspectele vieții și se caracterizează printr-o mare disponibilitate de a accesa cantități uriașe de informații. Apariția internetului și a tehnologiilor computerizate facilitează transmiterea rapidă de informații și interconectarea indivizilor și a instituțiilor la scară globală. Acest concept desemnează și contextul social, economic și cultural actual în care accesul la tehnologie generează noi paradigme de lucru[1]. Era digitală are o serie de caracteristici: cea mai importantă resursă este informația fiind accesibilă de aproape oriunde, tehnologiile digitale sunt indispensabile tuturor domeniilor de activitate, dispunem de o interconectivitate globală, sectorul muncii s-a automatizat, relațiile sociale s-au mutat în mediul online prin intermediul rețelelor sociale. Toate aceste schimbări se traduc și printr-o nevoie acută de dezvoltare a competențelor digitale în rândul oamenilor pentru a putea participa activ la viața economică și socială[2].

Inevitabil, aceste schimbări s-au produs și în educație. Începând cu anul 2000, au început să fie introduse în clase tehnologiile moderne: tot mai mulți profesori au început să descopere platformele de e-learning și multe dintre materiale s-au transformat în formate digitale[3]. Cea mai accelerată dezvoltare s-a produs în 2020 când Pandemia de COVID-19 a forțat școlile la nivel global să treacă la învățământ 100% online[4].

Acest eveniment a forțat utilizarea pe scară largă a tehnologiei în școli și formarea accelerată a cadrelor didactice în domeniul Noilor Tehnologii

Informaționale și de Comunicație. Aceste schimbări au adus atât oportunități cât și provocări în sistemul de învățământ, pe de o parte facilitând accesul la resurse foarte variate, iar pe de altă parte adâncind decalajele existente între urban și rural / urbanul mic. Dintre oportunitățile dezvoltării tehnologice educaționale se remarcă creșterea motivației și a performanțelor școlare, resursele multimedia sporind angajamentul elevilor în propriul proces de învățare, aceștia dezvoltându-și competențele de rezolvare de probleme, gândirea critică și creativitatea. De asemenea, deschiderea tehnologică a făcut posibilă integrarea unor metode noi cum este învățarea bazată pe joc (gamificarea), blended learning, flipped classroom, project based learning. De asemenea, folosirea platformelor a favorizat colaborarea iar elevii și-au dezvoltat autonomia prin intermediul lecțiilor în format online/ hibrid. [5]

Necesitatea adaptării sistemelor educaționale la cerințele societății informaționale și a pieței muncii a fost subliniată de mai multe documente reglatoare atât la nivel european cât și în România. Primul document de acest tip este Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027) al Comisiei Europene. Printre principalele măsuri specificate în acest document se găsesc elaborarea unui cadru european pentru educație digitală, sprijinirea conectivității și a echipamentelor digitale pentru școli și sprijinirea digitalizării infrastructurii pentru învățare[6]. De asemenea, documentul "Strategia privind digitalizarea educației din România" (SMART-Edu) menționează necesitatea implementării unor schimbări în ceea ce privește adaptarea sistemului de învățământ. La fel ca în Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027) al Comisiei Europene, și în acest document se menționează necesitatea cooperării statelor membre pentru a transforma sistemele de învățământ astfel încât să asigure formare adecvată pentru era digitală, în așa manieră încât fiecare persoană să își dezvolte competențele digitale pe tot parcursul vieții. De asemenea, documentul subliniază importanța cetățeniei digitale și a securității cibernetice[7].

Inovația în transformarea procesului didactic a fost studiată încă din anii 2000, în acest sens profesorul Bechard identifică în studiul său factori care declanșează sau inhibă acest proces. Schimbarea tehnologică este unul dintre factorii transformatori, astfel încât odată cu evoluția tehnologică, sistemele de învățământ au fost forțate să evolueze[8]. Spre deosebire de reforma educațională, care se petrece de sus în jos, de la factorii de decizie spre instituțiile școlare, inovația este independentă de acest model și poate fi realizată de oricine este dispus să aducă o schimbare în bine pentru ca idealul educațional să fie atins[9]. Noile tehnologii digitale contribuie la inovarea

sistemului de învățământ în primul rând prin facilitatea învățământului la distanță prin intermediul platformelor educaționale, asigurându-se astfel oportunități egale pentru cei care doresc să parcurgă anumite programe educaționale. De asemenea, dotarea școlilor cu aparatură IT este un factor inovator, provocând corpul profesoral să participe la cursuri de formare astfel încât să utilizeze tehnologia la capacitatea maximă pentru îmbunătățirea actului didactic.

1.2. Pedagogia transformativă

În contextul amplu al pedagogiei transformative care vizează învățarea profundă, atât pentru cadrele didactice cât și pentru elevi, învățarea care să producă schimbări la nivel cognitiv, emoțional și atitudinal, cadrul didactic are un rol esențial, el preluând rolul de facilitator al transformării. Dacă principalele caracteristici ale pedagogiei transformative sunt axate pe modul „cum” se învață nu „ce” se învață, esențial în acest context este ca agenții învățării să dețină gândire critică, pentru a înțelege și judeca informațiile, să învețe prin experiență, elevii aplicând astfel cunoștințele teoretice în practică, în activități relevante pentru propriul interes. De asemenea este important ca elevii să fundamenteze acest proces de învățare pe baza reflecției, analizându-și astfel propriul proces de învățare.

Pentru a aplica în sala de clasă această pedagogie transformativă cadrul didactic trebuie să dețină o viziune strategică asupra întregului proces de învățare, a parcursului educațional al elevului. Este esențial ca în acest context cadrul didactic să fie capabil să anticipeze tendințele viitoare, să planifice anumite acțiuni eficiente și să fie ei înșiși capabili de adaptare la noile realități. Aceste procese pot deveni posibile dacă profesorii dețin o gândire strategică care să facă posibilă planificarea de acțiuni eficiente, să anticipeze tendințe și să formuleze unele strategii coerente de implementare. Toate cele enumerate anterior sunt caracteristici specifice competenței strategice, reprezintă capacitatea de a planifica activitățile pentru a atinge scopul proiectat, utilizând eficient resursele disponibile; a soluționa o problemă majoră sau a o ameliora; capacitatea de a proiecta drumul de a ajunge de unde ești, la unde ți-ai propus să fii. Competența strategică la cadrele didactice este într-o permanentă dezvoltare, deoarece o competență evoluează în funcție de ceea ce face cu ea persoana care a construit-o.

Este important să menționăm faptul că orice acțiune, activitate planificată de către cadrul didactic trebuie să fie orientate spre impact, schimbare sau transformare. Profesorul nu gândește și planifică doar o lecție ci creează contexte de învățare în care o serie de experiențe vor contribui la

dezvoltarea gândirii critice, la formarea unor competențe cheie solide. Gândind astfel acțiunile pe termen lung, pentru a atinge rezultatele dorite, nu orice obstacol poate fi anticipat, de aceea în acest context cadrul didactic trebuie să dea dovadă de adaptare și flexibilitate, fiind astfel capabil să ajusteze planul, situațiile în funcție de context. Blocajele sau obstacolele pot fi de ordin tehnic, administrativ sau social, anumite activități neavând impactul așteptat asupra elevilor. Feedbackul oferit de elevi reprezintă un element reglator esențial în acest context, aceasta le permite elevilor să-și monitorizeze progresul și să-și ajusteze abordarea.

Pornind de la această constatare considerăm că în acest context crearea unui mediu de învățare sigur, bazat pe încredere și respect, în care elevii se simt în siguranță să-și exprime ideile, să adreseze întrebări sau să greșescă are maximă importanță pentru actul didactic.

Prin urmare, competența strategică este "harta" și "busola" profesorului, care îi permit să navigheze procesul complex de a ghida elevii spre o schimbare profundă, relevantă și de durată, în contextul pedagogiei transformative.

2. Fundamentarea Teoretică și Conceptuală

2.1. Inovația digitală în educație:

Învățarea prin intermediul tehnologiilor digitale a dus la apariția conceptului de e-learning, care se referă la procesul de învățare facilitat de un calculator conectat la internet. Această abordare permite elevilor să învețe oricând și de oriunde. În ultimele decenii, activitatea prin mijloace electronice de comunicare a devenit o constantă în sistemul educațional, transformându-se într-un suport alternativ de învățare.

În contextul actual, profesorul nu mai deține monopolul cunoașterii, elevul având acces la informații din diverse medii. Mediul electronic devine un instrument eficient care modelează învățarea. Comunicarea virtuală ocupă un loc central în educație, fiind susținută de platforme educaționale precum Moodle și AeL. Instruirea prin intermediul noilor tehnologii este acum considerată o prioritate, fiind accesibilă și foarte eficientă. Utilizarea exemplilor video pentru a completa conținutul teoretic demonstrează necesitatea și avantajul integrării TIC în educație.

Instrumentele de comunicare precum Skype, Messenger, Viber și e-mailul sunt utilizate pentru a transmite informații, lucrări și anunțuri. O tendință modernă este M-learning (învățarea mobilă), care permite accesul la informații prin intermediul telefoanelor mobile, contribuind la o administrare mai eficientă a sistemului școlar și la îmbunătățirea comunicării.

Utilizarea resurselor educaționale deschise (RED) și a altor tehnologii online poate reduce costurile asociate materialelor de instruire și permite o utilizare mai eficientă a timpului profesorului. În prezent, se pune accentul pe învățarea combinată (blended learning), care îmbină avantajele învățării față în față cu cele ale învățării online. Această abordare permite personalizarea învățării, adaptând comunicarea și curriculum-ul la nevoile fiecărui elev[10].

2.2. Pedagogia digitală:

“Pedagogia digitală este partea pedagogiei care studiază proiectarea, desfășurarea și evaluarea situațiilor educative cu o componentă semnificativă de tehnologii digitale, precum și condițiile necesare pentru desfășurarea acestora. Vizează, în principal, teme precum: interacțiuni sincron și asincron în medii virtuale și mixte de învățare, platforme și instrumente de management al învățării, resurse educaționale digitale, valențe educaționale ale diverselor aplicații și instrumente digitale, asistenți virtuali pentru învățare și predare, competențele digitale ale cadrelor didactice, politici educaționale și programe specifice[3].” Pedagogia digitală este un domeniu nou al pedagogiei, iar cadrele didactice au nevoie de formare continuă pentru a putea integra noile tehnologii în demersul didactic. Pentru a cunoaște nevoile de învățare ale profesorilor au apărut ghiduri și rapoarte care au ca scop identificarea nivelului competențelor digitale pe care aceștia le au precum și a modurilor în care profesorii pot învăța cum să utilizeze tehnologia. În această direcție, în cadrul proiectului Erasmus + ”Digital Challenge in Higher Education” (2022-1-IT02-KA220-HED-000087029) a fost dezvoltat ghidul <https://digital-pedagogy.eu/guidelines/>. În acest ghid, la capitolul rezervat competențelor digitale ale profesorilor se menționează că aceștia au nevoie de o bună stăpânire a tehnologiilor digitale, atât pentru a le integra eficient în metodele pedagogice, cât și pentru a deveni modele inspiraționale pentru elevii lor. Încrederea lor în propria competență digitală influențează direct eficiența actului educațional și rezultatele învățării, iar dezvoltarea acestor abilități permite crearea unor medii de învățare inovative, interactive și motivante. Competențele digitale nu funcționează însă izolat, ci se completează cu cele pedagogice tradiționale și trebuie cultivate împreună pentru a răspunde provocărilor educației actuale. Pentru ca această dezvoltare să fie cu adevărat eficientă, este necesar un climat instituțional favorabil, o strategie de digitalizare pe termen lung, resurse accesibile și suport tehnic constant, cu accent pe integrarea pedagogică și nu doar tehnologică. În plus, formarea digitală a cadrelor didactice are impact doar

atunci când este percepută ca relevantă și utilă, fiind cu atât mai eficientă atunci când este integrată organic în pregătirea pedagogică și disciplinară a profesorilor.

Aceste competențe digitale au fost sintetizate în European Framework for the Digital Competence of Educators elaborat de către Comisia Europeană. În acest fel s-a realizat o centralizare a acestora ce are și rol de document reglator pentru profesorii din Europa. Redăm mai jos într-o manieră sintetică competențele pe care ar trebui să le dețină profesorii de la toate nivelurile de educație.

Table 1. Cadrul european DigCompEdu

Domeniu	Ce vizează	Competențe specifice
1. Angajament profesional	Cum folosesc profesorii tehnologia pentru activitatea lor profesională	- Comunicare și colaborare profesională - Dezvoltare profesională prin resurse digitale - Reflecție și inovație pedagogică
2. Resurse digitale	Crearea și gestionarea materialelor digitale	- Selectarea și evaluarea resurselor - Crearea și modificarea resurselor - Partajarea și gestionarea materialelor
3. Predare și învățare	Integrarea tehnologiei în procesul didactic	- Organizarea predării asistate digital - Colaborare și învățare active - Gestionarea și monitorizarea activităților online
4. Evaluare	Folosirea tehnologiei pentru măsurarea progresului	- Strategii de evaluare digital - Analiza datelor despre progress - Feedback și raportare prin instrumente digitale
5. Sprijinirea elevilor	Adaptarea predării la nevoile elevilor prin instrumente digitale	- Accesibilitate și incluziune - Personalizare și diferențiere - Implicarea activă și responsabilă a elevilor
6. Dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor	Cum ajută profesorii elevii să devină competenți digital	- Alfabetizare informațională și media - Comunicare și colaborare online - Creare de conținut digital - Securitate digital - Rezolvarea de probleme în mediul digital

Multe dintre cursurile destinate profesorilor țin cont de competențele de mai sus în elaborarea curriculum-ului precum și în evaluarea cursanților.

Pe lângă existența / inexistența competențelor digitale, o altă problemă cu care se confruntă profesorii este integrarea instrumentelor digitale între metodele tradiționale de predare. Simpla cunoaștere a unor instrumente sau platforme de e-learning nu este suficientă pentru a realiza un demers didactic eficient. Profesorul trebuie să dea dovadă de creativitate și măiestrie în integrarea noilor tehnologii în procesul educativ.

O primă strategie în acest sens o reprezintă alinierea tehnologiei cu obiectivele de învățare adică se selectează instrumentele digitale doar dacă sprijină atingerea obiectivelor didactice. În acest moment se lucrează chiar la elaborarea unor softuri educaționale care să ajute tinerii profesori în proiectarea lecțiilor[11].

O a doua strategie o reprezintă învățarea activă și colaborativă prin intermediul platformelor de lucru colaborativ (ex. Padlet, Google Docs, Jamboard) elevii devenind astfel participanți activi, nu doar consumatori de conținut. Învățarea bazată pe probleme este o metodă clasică ce se poate adapta cu ușurință mediului online sau hibrid.

Diversificarea metodelor de predare și evaluare este o altă strategie și face referire la folosirea videoclipurilor, podcasturilor, aplicațiilor interactive sau realității augmentate pentru predare. De asemenea, evaluarea poate fi realizată prin portofolii digitale, quiz-uri online, feedback video sau audio.

Integrarea instrumentelor digitale favorizează învățarea pe bază de proiecte ceea ce facilitează dezvoltarea competențelor transversale la elevi. Gameificarea este o altă strategie inovativă deoarece aplică elemente de joc într-o manieră serioasă (cu punctaje / bareme de îndeplinit) crescând în același timp motivația și implicarea elevilor[12].

2.3. Inteligența Artificială (AI) în educație:

Inteligența Artificială reprezintă ansamblul de tehnologii capabile să realizeze sarcini care necesită, de obicei, inteligență umană – precum recunoaștere a vorbirii și imaginilor, analiză de date, luare de decizii, învățare și adaptare. Există mai multe tipuri de inteligență artificială relevante pentru educație[13].

- ✓ Sisteme de tutori inteligenți (Intelligent Tutoring Systems – ITS): simulează un profesor virtual care personalizează lecțiile și ritmul de învățare.

- ✓ Învățare adaptivă (Adaptive Learning): platforme care ajustează conținutul și exercițiile în funcție de progresul și stilul de învățare al elevului (ex. DreamBox, Knewton).
- ✓ Chatboți educaționali și asistenți virtuali: oferă răspunsuri rapide, ghidaj sau suport pentru teme (ex. ChatGPT, Duolingo Max).
- ✓ Analitică educațională bazată pe AI (Learning Analytics): analizează datele elevilor pentru a identifica nevoile, dificultățile sau potențialul de progres.
- ✓ Instrumente AI pentru predare și evaluare: corectarea automată a testelor, generarea de conținut educațional, traduceri, sinteze.

Inteligența artificială poate fi de ajutor în adaptarea conținuturilor și a sarcinilor de învățare pentru fiecare elev în parte, oferind parcursuri individualizate, materiale pentru programe remediale sau pentru performanță. Poate de fi de asemenea un instrument util pentru corectarea automată a testelor grilă, dar și pentru generarea rapoartelor de progres, ceea ce în timp poate ajuta profesorii în realizarea sarcinilor repetitive și concentrarea acestora pe predare și mentorat. Un alt avantaj al utilizării AI în educație îl reprezintă oferirea de feedback personalizat, recomandări pentru elevi astfel încât să își îmbunătățească performanțele[13].

Utilizarea inteligenței artificiale vine și cu o serie de provocări pe care încă nu știm cum să le gestionăm. Toate platformele AI colectează date sensibile și este ideal ca acestea să fie protejate legal (GDPR). De asemenea, algoritmi folosiți de AI pot dezavantaja anumite grupuri de elevi prin prisma prejudecăților din datele cu care au fost antrenați. Utilizarea AI-ului nu numai că poate da dependență, dar favorizează alienarea indivizilor prin diminuarea interacțiunilor față în față. De asemenea, este important ca profesorii să înțeleagă cum funcționează algoritmi inteligențelor artificiale pentru a-i folosi în avantajul lor.

Deși inteligența artificială poate fi un sprijin real pentru profesori în rezolvarea de sarcini repetitive, aceasta nu va putea înlocui interacțiunea umană profesor – elev deoarece profesorii asigură mentorat și de asemenea empatia de care aceștia dau dovadă în relația cu elevii și comunitatea educațională nu poate fi înlocuită.

2.4. Proiectele internaționale ca vector de dezvoltare profesională:

Uniunea Europeană susține dezvoltarea unor programe educaționale care sprijină învățământul superior, educația și formarea profesională, educația școlară, educația adulților. Principalul program este Erasmus, care pentru perioada 2021-2027 pune un accent puternic pe incluziunea socială,

pe tranziția verde și cea digitală, precum și pe promovarea participării tinerilor la viața democratică. „Este necesar ca cetățenii europeni să fie mai bine înzestrați cu cunoștințele, aptitudinile și competențele necesare într-o societate care se schimbă într-un ritm dinamic și care este tot mai mobilă, mai multiculturală și mai digitală”.[14]

Programul Erasmus sprijină în mod concret inovarea educațională așa cum este specificat în Ghidul Erasmus 2025, „în conformitate cu obiectivele noii Agende europene pentru inovare privind sprijinirea dezvoltării talentelor în scopul stimulării capacității de inovare a Europei, dezvoltarea competențelor digitale și a aptitudinilor și competențelor în domenii orientate spre viitor, cum ar fi combaterea schimbărilor climatice, energia curată, inteligența artificială, robotica și analiza volumelor mari de date, este esențială pentru creșterea economică durabilă și coeziunea Europei în viitor. Programul poate aduce o contribuție semnificativă, stimulând inovarea și reducând deficitul Europei în materie de cunoștințe, aptitudini și competențe.[14]”

Subordonat priorităților și viziunii europene este și programul eTwinning drept componentă fundamentală a programului eLearning al Comisiei Europene. Dacă în decembrie 2003, Parlamentul European și Consiliul au inițiat adoptarea unui program multianual (2004-2006) pentru integrarea tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) în sistemele de educație și formare din Europa, în 2024 au dat startul unei Europe virtuale a învățării.

Acest program a devenit parte integrantă a Erasmus+, Programul Uniunii Europene pentru Educație, Formare, Tineret și Sport, începând din 2014, <https://etwinning.ro/despre-etwinning/>. Această platformă educațională permite elevilor și profesorilor din Europa și nu numai să colaboreze în proiecte educaționale internaționale fără finanțare, pot discuta și face schimb de bune practici în grupuri online și își pot dezvolta competențe profesionale. Programul eTwinning s-a extins rapid în Europa numărând astăzi 164257 de cadre didactice.[15]

Programul eTwinning are multiple beneficii pentru cadrele didactice în ceea ce privește formarea lor profesională, dezvoltarea competențelor profesionale și personale. Dezvoltarea profesională este unul dintre principalii piloni ai eTwinning, deoarece implică instruire pe diverse teme și subiecte pedagogice. Activitățile de dezvoltare profesională sunt disponibile în diverse formate, inclusiv cursuri online scurte (cunoscute anterior ca evenimente de învățare), webinarii (cunoscute anterior ca seminarii online),

ateliere online (cunoscute anterior fie ca ateliere profesionale online (în timpul pandemiei), fie cursuri la fața locului, organizate în diferite țări (înainte de pandemie) și conferințe. În 2021, au fost introduse și seriile de webinarii ca un nou format. Alte modalități de promovare a dezvoltării profesionale a profesorilor includ evenimente de networking și participarea la Grupuri eTwinning și Grupuri eTwinning Recomandate.[16]

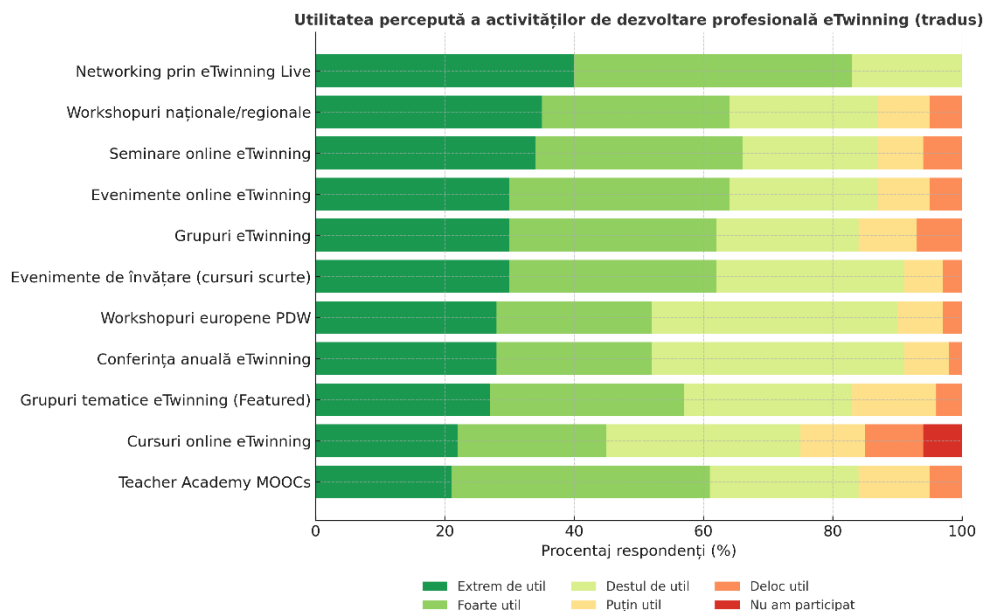


Figura 1. Utilitatea percepută a activităților de dezvoltare profesională din cadrul programului eTwinning

Conform studiului realizat în 2022 există unele elemente ale eTwinning care încurajează respondenții să participe la activități de dezvoltare profesională. Acestea includ promovarea muncii în echipă și a muncii colaborative (96% dintre participanți au fost de acord sau întru totul de acord cu această afirmație); participarea gratuită (95%); subiectele inovatoare și actuale abordate (95%); accesibilitatea sa virtuală, care maximizează raza de acțiune (93%) și perspectiva sa la nivel european/ internațional (94%). Printre elementele suplimentare care încurajează respondenții să participe la activitățile de dezvoltare profesională eTwinning se numără subiecte intercurriculare care pot fi aplicate în diverse contexte (93%), recunoașterea importanței învățării centrate pe copil (93%), oportunitatea de a aparține unei comunități de învățare profesională dinamice (93%), furnizarea de bune practice și exemple și proiecte din lumea reală (93%) și oportunitatea de auto-învățare autoreglementată, deoarece aceștia pot studia în ritmul lor propriu (91%). Per total, pe baza opiniilor respondenților, toate elementele eTwinning din graficul de mai sus sunt percepute ca să încurajeze

personalul să participe la activități de dezvoltare profesională, indicând că eTwinning este în strânsă concordanță cu nevoile de dezvoltare profesională continuă ale personalului ECEC (Early childhood education and care). În același timp, constatările sugerează elementele care ar trebui protejate și menținute pentru a păstra relevanța eTwinning.

Desfășurarea activităților în parteneriate internaționale le oferă posibilitatea de a cunoaște curriculum din alte țări și de a identifica modalități de armonizare a acestora în proiecte colaborative, de a se adapta cu ușurință diferitelor situații. Cei mai mulți dintre profesori consideră că eTwinning a contribuit la îmbunătățirea practicilor lor didactice și i-a determinat să identifice și să aplice noi abordări pedagogice. Profesorii au astfel ocazia să lucreze în echipe multidisciplinare internaționale și naționale, aspect considerat ca fiind foarte important pentru dezvoltarea lor profesională. Lucrul în proiecte influențează și componenta de evaluare, determinându-i pe profesori să pună accentul pe identificarea nevoilor de ameliorare a învățării, pe corectarea unor erori sau pe depășirea unor dificultăți în procesul de învățare. Alte competențe dezvoltate de cadrele didactice sunt cele de colaborare, comunicare interculturală, negociere, de management de proiect, de comunicare într-o limbă de circulație internațională etc.

Programul Erasmus, mult mai amplu și complex decât programul eTwinning, are ca și obiectiv general sprijinirea „prin învățarea pe tot parcursul vieții, dezvoltarea educațională, personală și profesională a persoanelor care își desfășoară activitatea în domeniul educației, formării, tineretului și sportului, atât în Europa, cât și în afara ei, contribuind astfel la o creștere economică durabilă, la crearea de locuri de muncă de calitate, la coeziunea socială, la stimularea inovării și la consolidarea identității europene și a cetățeniei active.”[14] Conform Ghidul Erasmus 2025 există mai multe tipuri de mobilități și activități de formare precum:

- ✓ Acțiunea Cheie 1- vizează mobilitatea cursanților creând oportunități de învățare în altă țară pentru cursanți din diferite categorii precum elevi, studenți, cursanți adulți, stagieri etc; mobilitatea personalului în domeniul sportului; Inițiativa DiscoverEU care oferă tinerilor cu vârsta de 18 ani ocazia de a avea o experiență pe termen scurt, individuală sau în grup, de călătorie prin Europa; schimburi virtuale în sectorul învățământului superior și al tineretului;
- ✓ Acțiunea Cheie 2 – vizează cooperarea între organizații și instituții existând parteneriatele de cooperare, parteneriatele la scară mică, acțiuni pentru universitățile europene, centrele de excelență profesională, academiile Erasmus+ pentru cadrele didactice și acțiunea Erasmus Mundus.

Erasmus are ca prioritate principală inovarea în educație, alianțele pentru inovare, proiectele orientate spre viitor, proiectele de consolidare a capacităților în domeniul învățământului superior, proiectele de consolidare a capacităților în domeniul

educației și formării profesionale, proiectele de consolidare a capacităților în domeniul tineretului, proiectele de consolidare a capacităților în domeniul sportului.

- ✓ Acțiunea Cheie 3 sprijină acțiunea „Tineretul european împreună și acțiunile Jean Monnet

Studiind ultimul raport anual Erasmus din 2023 am remarcat că Erasmus+ a oferit multiple oportunități de mobilitate în scop educațional de înaltă calitate pentru cursanți și personal, ajungând la aproximativ de 15 milioane de beneficiari ai programului de la lansarea sa, cu 36 de ani în urmă. Acest Raport Anual oferă mult mai multe informații despre mobilitatea în scop educațional în Europa și nu numai.[17]

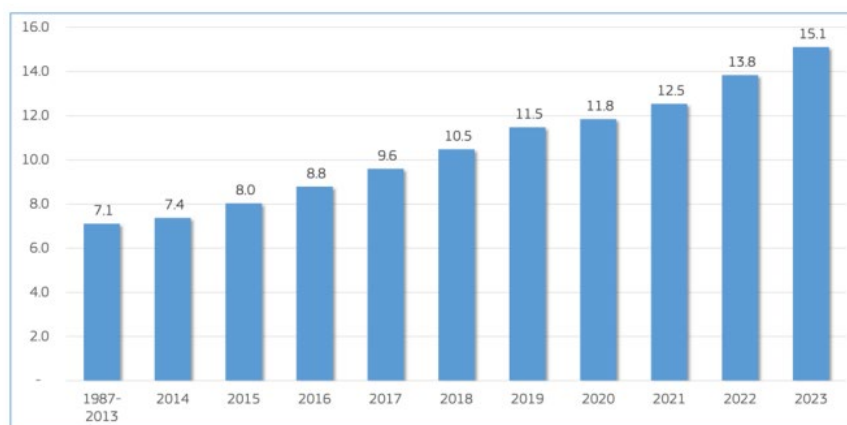


Figura 2. Evoluția numărului de participanți în programul Erasmus (exprimat în milioane de oameni)

Urmărind achiziția de cunoștințe și abilități prin intermediul programului Erasmus + în Raportul anul 2023 se afirmă că în ceea ce privește prioritatea privind incluziunea, 94% dintre participanții la program și-au sporit gradul de conștientizare a toleranței și 53% au înțeles mai bine aspectele incluziunii și diversității. În ceea ce privește prioritatea care vizează sustenabilitatea și prevenirea schimbărilor climatice 32% și-au dezvoltat cunoștințele și abilitățile despre acest domeniu și 27% și-au schimbat comportamentul devenind mai sustenabili. Rezultate remarcabile au fost obținute în ceea ce privește prioritatea privind digitalizarea, 31890 de participanți au beneficiat de formare pe această direcție și 58% și-au dezvoltat competențe digitale și 37% competențe social media. Cea de-a patra prioritate care vizează participarea democratică și implicarea civică a obținut în acest raport rezultate remarcabile, 82% dintre participanții la mobilități au declarat că se simt că aparțin Europei și 87% sunt mult mai conștienți de valorile europene.[17]

Fiind permanent preocupați de dezvoltarea profesională și de dezvoltarea de competențe care să ne asigure un învățământ performant și inovativ menționăm faptul că în școala noastră profesorii sunt implicați în derularea de proiecte

eTwinning din 2010 și Erasmus începând cu 2016. Experiența Erasmus acumulată a reprezentat un cadru favorabil depunerii aplicației pentru Acreditarea Erasmus a școlii pentru perioada 2023-2027. Principalele obiective ale acreditării vizează dezvoltarea competențelor digitale și STEM, incluziunea și comportamentul sustenabil.

Una dintre competențele dezvoltate cu prioritate în această perioadă de implementare atât la elevi cât și la cadrele didactice este competența digitală, deoarece „Trăim într-o lume din ce în ce mai digitalizată, în care alfabetizarea digitală este mai importantă ca oricând.”[6]

Prioritar în acest demers al implementării proiectelor a fost dezvoltarea de competențe cheie profesorilor ca mai apoi acestea să fie transmise elevilor, acest lucru putând fi posibil prin participarea la proiectele eTwinning și Erasmus și includerea lor în această comunitate de practică unde profesorii au făcut schimb de idei, metode, tehnici de lucru. O altă modalitate a fost participarea profesorilor la misiuni de Job Shadowing care reprezintă „observarea directă la locul de muncă: participanții pot petrece o perioadă în cadrul unei organizații-gazdă dintr-o altă țară, cu scopul de a învăța practici noi și de a aduna idei noi prin observare și interacțiune cu colegi, cu experți sau cu alți practicieni în timpul activității lor zilnice desfășurate la organizația-gazdă”[18]. În școala noastră 6 profesori au participat în Grecia și Cipru la acest gen de formare.

Pentru a completa formarea cadrelor didactice, unele dintre acestea au participat la cursuri de formare online pe platforma eTwinning sau au beneficiat de formări internaționale precum There Is an AI for That, un curs care vizează înțelegerea principiilor fundamentale ale inteligenței artificiale în educație și articularea semnificației acesteia în metodele de predare contemporane; de asemenea prin Acreditarea Erasmus de care școala noastră beneficiază cadrele didactice au participat la un curs de formare susținut de un expert în educația STEM, Bring STEM to life, care a vizat dezvoltarea de competențe STEM și digitale prin utilizarea roboților, platformelor și instrumentelor web, experimentelor, etc.

Impactul și rezultatele participării profesorilor la aceste cursuri, evenimente de formare, proiecte nu au întârziat să apară. În ceea ce privește rezultatele tangibile ale acestor demersuri, cadrele didactice au finalizat anul acesta școlar un ghid cu proiecte STEM care include și competența digitală. Pe lângă acesta, în urma aplicării unui chestionar beneficiarilor direcți, elevilor, am identificat o creștere a gradului de utilizare a instrumentelor digitale, a conștientizării alfabetizării digitale și dezinformării.

Din cele menționate anterior concluzionăm că programele internaționale precum eTwinning și Erasmus+ au devenit componente esențiale pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Conform studiul TALIS Teachers and School Leaders as Lifelong Learners[19], din 2018 doar 43% dintre profesori s-au simțit bine sau foarte bine

pregătiți pentru acest domeniu când și-au finalizat educația sau formarea inițială. Mai mult, aproximativ 18% dintre profesorii din OCDE încă exprimă o nevoie mare de dezvoltare profesională în domeniul competențelor TIC pentru predare.

Proporția profesorilor care au fost instruiți în utilizarea tehnologiei digitale pentru predare în timpul educației și formării lor formale variază considerabil, între 37%-97%, România ocupând un loc fruntaș în acest studiu.

Este evidentă evoluția formării profesorilor în acest sens și dezvoltarea competențelor digitale ale acestora. Proiectele internaționale pot fi implementate în mare parte dacă profesorii participanți dețin competențe digitale. Este știut faptul că pentru succesul unui proiect sunt necesare mult mai multe competențe pe care un cadru didactic trebuie să le dețină. Profesorii care au competențe solide realizează un impact semnificativ asupra progresului academic și dezvoltării personale a elevilor lor. Un cadru didactic pentru a fi eficient și performant trebuie să-și însușească o serie de competențe profesionale necesare pentru exercitarea în condiții optime a profesiei didactice. În dicționarul de pedagogie[20], S. Cristea arată că structura funcțională a aptitudinii pedagogice corelează cu 4 tipuri de competențe generale:

- a. competența politică, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise de la nivelul finalităților macrostructurale;
- b. competența psihologică, demonstrată prin receptarea și angajarea directă, transmise de la nivelul finalităților macrostructurale;
- c. competența științifică, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate pe linia de continuitate între cercetarea fundamentală orientată aplicată;
- d. competența socială, demonstrată prin resursele de adaptare a „actorilor educației” la cerințele comunității educative naționale, teritoriale, locale, aflate în permanentă mișcare.

Studiile recente subliniază una dintre aceste noi competențe cum ar fi cea managerială. E.Joița vorbește chiar despre o mutație conceptuală „a trecerii de la competența predării la competența coordonării învățării, a luării deciziilor adecvate strategice și tactice”[21, p183].

În contextul afirmațiilor de mai sus concluzionăm că participarea în proiectele eTwinning și Erasmus contribuie la dezvoltarea tuturor competențelor menționate, cu precădere a celei manageriale și strategice, care vizează capacitatea de a planifica activitățile pentru a atinge scopul proiectat, utilizând eficient resursele disponibile, de a proiecta drumul de a ajunge de unde ești, la unde ți-ai propus să fii.

Bibliografie:

[20] CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 480 p.

- [21] JOIȚA, E. *Educația cognitivă: fundamente, metodologie*. Iași; București: Polirom, 2002. 243 p. (Collegium. Științele educației).
- [11] BØRTE, K. și LILLEJORD, S. *Learning to teach: Aligning pedagogy and technology in a learning design tool*. *Teaching and Teacher Education*, octombrie 2024, vol. 148, 104693.
- [13] HOLMES, W., BIALIK, M. și FADEL, C. *Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign, 2019. 228 p.

Capitole / proceedings

- [4] MIHĂILĂ, G. M. *Digitalizarea educației din România, planul pentru 2021–2027*. În: *Smart Cities International Conference Proceedings*, vol. 9. [loc neprecizat]: Universul Academic Publishing House, 2023, pp. 321–331. ISBN 978-606-9062-93-7.

Articole științifice în reviste

- [8] BÉCHARD, J.-P. *L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits*. *Revue des sciences de l'éducation*, 2005, vol. 27, nr. 2, pp. 257–281. Disponibil la: <http://id.erudit.org/iderudit/009933ar> [cit 24.08.2025].
- [5] DOMAN, M. E. *Impactul utilizării aplicațiilor educaționale digitale asupra elevilor de clasa pregătitoare*. *RPD*, 2024, vol. 3, nr. 1, pp. 15–23. Disponibil la: <https://pedagogie-digitala.ro/...> [cit 30.07.2025].
- [3] ISTRATE, O. *Pedagogia digitală: definiție și arie conceptuală*. *RPD*, 2022, vol. 1, nr. 1, pp. 3–10. Disponibil la: <https://pedagogie-digitala.ro/...> [cit 24.08.2025].
- [9] NEAGU, Gabriela-Carmen. *Inovația în învățământ / The Innovation in the Educational System*. *Calitatea vieții*, 2009, anul XX, nr. 1–2, pp. 110–121. ISSN 1018-0389. Disponibil la: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=57455>

Resurse online

- [10] MACHIDON, S. *Impactul noilor tehnologii informaționale asupra procesului de comunicare*. 14 decembrie 2021. [online]. Disponibil la: <https://zenodo.org/record/5779540> [cit 24.08.2025].
- [14] COMISIA EUROPEANĂ. *Erasmus+ Programme Guide*. [online]. Disponibil la: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/erasmus-programme-guide> [cit 25.08.2025].
- [6] COMISIA EUROPEANĂ. *Planul de acțiune pentru educația digitală (2021–2027)*. 2025. [online]. Disponibil la: <https://education.ec.europa.eu/...> [cit 23.08.2025].
- [16] EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY. *Exploring the impact of eTwinning in early childhood education and care and initial vocational education and training: summary report 2022*. Luxembourg:

- Publications Office of the EU, 2022. Disponibil la: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/892365> [citat 25.08.2025].
- [19] OECD. *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*. Paris: OECD, 2022. Disponibil la: <https://www.oecd.org/...> [citat 25.08.2025].
- [2] PARLAMENTUL EUROPEAN. *Transformarea digitală: strategia UE explicată*. 2021. Disponibil la: <https://www.europarl.europa.eu/...> [citat 24.08.2025].
- [7] MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII. *Strategia privind digitalizarea educației din România (SMART-Edu)*. [online]. Disponibil la: <https://drive.google.com/...> [citat 30.07.2025].
- [12] UNIVERSITY OF CHICAGO. *What is Gamification?* Chicago Center for Teaching and Learning, 2023. Disponibil la: <https://teaching.uchicago.edu/...> [citat 24.08.2025].
- [1] *Ce este revoluția digitală?* [online]. courses.minnalearn.com. Disponibil la: <https://courses.minnalearn.com/...> [citat 24.08.2025].
- [18] *Mobilitatea cursanților și a personalului din domeniul educației adulților – Erasmus+*. [online]. Disponibil la: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/...> [citat 25.08.2025].
- [15] *People*. European School Education Platform. [online]. Disponibil la: <https://school-education.ec.europa.eu/...> [citat 25.08.2025].

ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII – PREOCUPARE STRATEGICĂ A PERSONALITĂȚII ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PERMANENTE

LIFELONG LEARNING – STRATEGIC PREOCCUPATION OF THE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF LIFELONG EDUCATION

MÎSLIȚCHI Valentina, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova

MÎSLIȚCHI Valentina, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7868-4439>

e-mail: mislitchi.valentina@upsc.md

CZU: 37.01

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p183-196

Abstract. Lifelong learning, integrated within the framework of permanent education, stands out as a strategic preoccupation of the contemporary personality, constituting a determining factor in consolidating cognitive, emotional, social, ethical, aesthetic, cultural, psycho-physical acquisitions held by the subject. By actively engaging in the process of continuous learning, individuals develop autonomy, adaptability to the complex changes of the social environment, critical and creative thinking, the competence to make responsible decisions in complex situations, as well as the ability to ensure balance between personal and professional life. This holistic approach emphasizes that progress in the personal and professional context is not attested merely by the accumulation of new knowledge, but also by the formation of a coherent and balanced identity, capable of valuing past experiences, anticipating future challenges, and contributing responsibly to community development. Thus, lifelong learning emerges as an integrative vector of the holistic progress of personality, confirming the central role of lifelong education in shaping competent, adaptable, creative, and innovative personalities.

Keywords: lifelong education, lifelong learning, strategic preoccupation, defining aspects, relevant contexts.

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un proces continuu, esențial pentru dezvoltarea personală și profesională a individului în contextul

dinamic al societății contemporane. În cadrul educației permanente, acest proces capătă o dimensiune strategică, deoarece facilitează adaptabilitatea, consolidarea competențelor transversale, dezvoltarea gândirii critice și creative, Prin intermediul învățării continue, personalitatea se conturează holistic, integrând dimensiuni cognitive, afective, sociale, etic, estetice, culturale, psiho-fizice esențiale etc. pentru incluziunea armonioasă în mediul social și profesional. Această preocupare strategică presupune dezvoltarea unei atitudini proactive față de acumularea de cunoștințe, asumarea responsabilității în gestionarea propriului parcurs formativ, reflecția asupra experiențelor anterioare, capacitatea de transfer a învățării în contexte diverse. În plus, învățarea pe parcursul vieții contribuie la consolidarea autonomiei, la formarea unei identități profesionale coerente, la creșterea rezilienței la schimbările constante ale societății contemporane. Din perspectiva educației permanente, această abordare constituie drept un pilon al progresului personal și profesional, subliniind importanța responsabilizării fiecărui subiect în propria dezvoltare. Astfel, învățarea continuă devine preocupare strategică în formarea unei personalități echilibrate, competente, capabile să răspundă provocărilor contemporane, orientată spre progres și inovație.

Educația permanentă/ pe tot parcursul vieții/ de-a lungul întregii vieți/ continuă/ lifelong education (în engleză) - principiu pedagogic integrator și organizator al întregii educații, care postulează necesitatea extinderii actului educativ pe întreaga durată a vieții, sub forma unui continuum de influențe educative proiectate și realizate pe tot parcursul existenței umane și în orice moment al existenței umane. Astfel se justifică atribuirea statutului de dimensiune a vieții și de motor al societății educației permanente și atenția de care se bucură ea în lumea contemporană. Pregătirea subiecților pentru o educație permanentă presupune exersarea învățării adaptative și anticipative cu tehnici de muncă intelectuală bine dezvoltate, valorificarea de instrumente de cunoaștere eficiente, satisfacerea propriilor interese cognitive și realizarea de antrenamente metacognitive. Practic, educația permanentă, care ține de o responsabilitate individuală, nu poate fi imaginată și realizată în absența unor interese cognitive corespunzătoare din punct de vedere calitativ și cantitativ și care să fie susținute și satisfăcute grație utilizării unor modalități de lucru cu caracter activizator [2, p. 61].

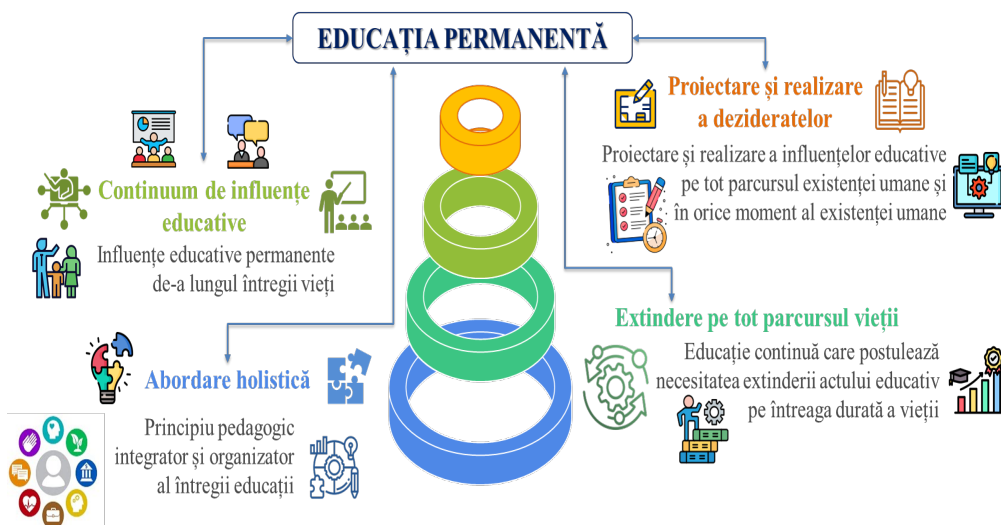


Figura 1. Nucleul conceptual al educației permanente [2, p. 61]
(ilustrare de V. Mîslîțchi)

C. Cucos [1, pp. 204-205] evidențiază faptul că „educația permanentă este formă eficientă de pragmatizare a învățării, de aducere a acesteia mai aproape de viață. Este o formă de trăire a cunoașterii, de aplicare a ei, de urmărire a virtualelor consecințe, de a lua decizii de unul singur [...]. Față de caracterul permanent al educației (care presupune o slabă intenționalitate - deci învăț tot timpul fără a ști pentru ce anume învăț), educația permanentă este orientată către un scop, prezintă în subsidiar o puternică intenționalitate: învăț pentru a face față unor situații noi, inedite etc.”.

Educația permanentă alimentează și potențează acea „disponibilitate neșărmurită a individului de a cunoaște mai mult și mai bine, de a se încrede în forțele proprii pentru a învăța și a cerceta, de a se înscrie pe un traseu existențial mereu nou, care are la orizont un alt început. Căci educația nu e decât o inițiere, un debut, un ajutor pentru autoajutor” [1, p. 207].

Conceptul *învățare pe tot parcursul vieții* este reflectat în literatura de specialitate printr-o pluralitate de termeni – învățare permanentă, învățare pe parcursul întregii vieți, învățare de-a lungul întregii vieți, învățare continuă, respectiv *lifelong learning* în accepțiunea anglofonă – care, deși diferă ca expresie, converg semantic spre aceeași realitate educațională.

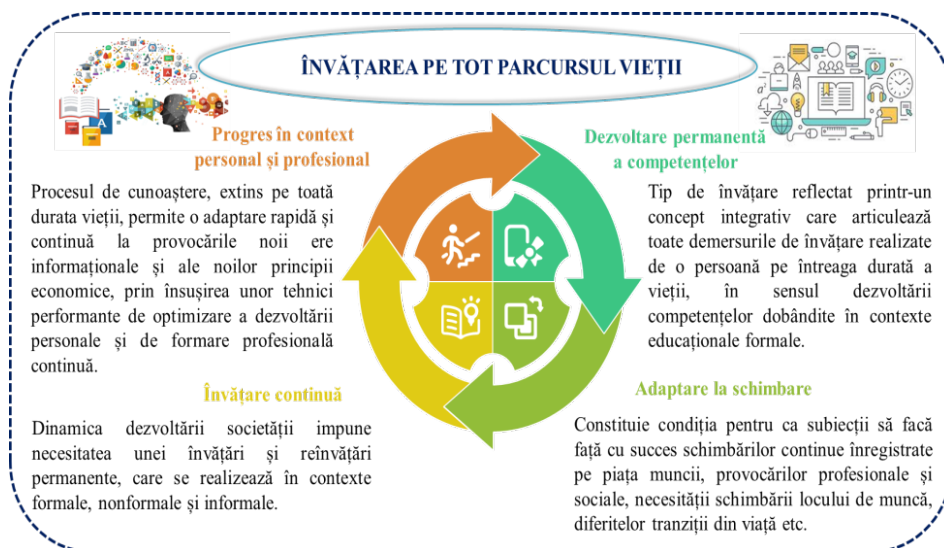


Figura 2. Notele definitorii ale învățării permanente conform Dicționarului praxiologic de pedagogie [3, p. 178]

Reducând setul variabilelor prezente în procesul învățării de complexitate medie, abstracție făcând de variabilitatea unor caracteristici precum ritmul, durata, nivel, vârsta, obiectul învățării și alte caracteristici ale celui ce învață, I. Neacșu precizează următoarea schemă-cadru a procesualității învățării:

- prezența unui *impuls generator* de scop/intenție și de stare motivantă suport, intrinsecă sau extrinsecă;
- prezența *obiectului învățării* sub o formă materială, perceptibilă fizic și/sau mental, chiar imaginativ, modelată sau nu, organizată sau nu;
- *cunoașterea* relativ clară a determinanților actului de învățare – semnificație, ritm, durată, nivel;
- *contactul direct cu obiectul învățării* gândit sub forma sarcinilor de învățare, a obiectivelor cu atribute mai mult sau mai puțin distincte, dar cu o valoare de utilitate minimă pentru subiect;
- *codajul și/sau (re)codajul*, filtrarea, procesarea, exersarea, rezolvarea, creația, valorizând atât experiența personală, cât și noile instrucțiuni; acest sistem operator ia forma memorării, retenției, stocajului prin conservarea valorilor structurale de bază (în scheme-cadru);
- *rechemarea, regăsirea și adaptarea* - mentală, fizică sau mixtă - a rezultatelor fazei anterioare sub forma cerută/solicitată și posibil exprimabilă: cunoștință, imagine, mișcare, abilitate, competență, atitudine personală;

- *evaluarea* primelor forme substanțiale, relativ definite ale învățării, cu evidențierea calității feedbackului corespunzător produsului învățării raportat la scopul stabilit, la timpul alocat, la natura, scopul și contextul evaluării etc.;
- *generalizarea/transferul celor învățate* în situații identice, similare, mai generale sau noi;
- *încorporarea rezultatelor învățării* sub forma unor competențe, performanțe, concepte, principii, teorii, deprinderi și abilități psihomotorii, atitudini, scopuri, aspirații, valori, trăsături de personalitate;
- *ameliorarea sau dezvoltarea progresivă a celor învățate* prin apariția de noi rețele cognitive, de noi competențe transversale, transfrontaliere (inter-, multi-, pluridisciplinare), metacognitive, de efecte cumulative ale acțiunii eficiente bazate pe un coeficient normal de inteligența generală, în armonie cu un coeficient normal de inteligență socio-emoțională [8, p. 238].

Sucesiunea evenimentelor în învățare debutează cu o situație de plecare ce reflectă existența unei experiențe anterioare a subiectului, structurată în scheme, reprezentări etc., care influențează anticiparea modalităților de realizare a sarcinii, alegerea resurselor și configurarea strategiilor de rezolvare a problemelor. În continuare, dinamica procesului urmează un parcurs etapizat, structurându-se în: faza de recepție, faza de însușire sau de procesare activă, faza de stocaj funcțional, faza de evaluare și faza de actualizare [8, pp. 238-239].



Figura 3. Sucesiunea evenimentelor în învățare (după R.M. Gagné, adaptată de I. Neacșu) [8, pp. 238-239] (ilustrare de V. Mîslișchi)

Din perspectivă metacognitivă, învățarea reprezintă un continuum procedural deschis, care debutează cu enunțarea unei sarcini de învățare și formularea unor finalități specifice asociate respectivei sarcini sau contextului de învățare. Ca element component al etapei de planificare, explicitarea înțelegerii individuale a sarcinii are un rol important în asigurarea selecției optime a strategiilor de rezolvare. De asemenea, explicitarea contribuie la reactualizarea cunoștințelor metacognitive despre strategii și favorizează evaluarea și reactivarea unor experiențe similare. Identificarea unor strategii sau algoritmi de rezolvare a sarcinii încheie faza de planificare și face trecerea către etapa de rezolvare a sarcinii de lucru, care se înscrie în faza de monitorizare.

Monitorizarea de tip metacognitiv presupune raportarea permanentă și activă a evoluției subiectului la obiectivele stabilite și restructurarea conduitelor pentru optimizarea acestui raport. Finalizarea rezolvării sarcinii de lucru nu reprezintă însă și faza finală a procesului de învățare metacognitivă, acesta continuând prin realizarea unor analize și evaluări asupra modului de lucru, nu doar a rezultatului obținut [7, pp. 401-402].

Astfel, se atestă prezența anumitor *structuri algoritmice în învățarea metacognitivă* specifice a trei faze:

- *Faza de planificare* vizează: a) enunțarea sarcinii de învățare și formularea obiectivelor asociate acesteia; b) explicitarea înțelegerii individuale a sarcinii de învățare; c) negocierea unei înțelegeri comune a sarcinii de învățare; d) identificarea strategiilor de rezolvare a sarcinii.
- *Faza de monitorizare* se referă la rezolvarea sarcinii de învățare;
- *Faza de evaluare* se axează pe formularea unor judecăți de valoare cu privire la parcursul de rezolvare, la strategia de abordare a sarcinii de lucru, la valorificarea eficace a experienței anterioare [7, p. 401].

Actualmente în literatura de specialitate se atestă valorificarea termenului de *modelare a învățării*, care vizează modalitățile de intervenție (facilitare, îndrumare, coordonare, mentorare) educativă în scopul formării capacităților intelectuale ale educabililor și al ghidării acestora pentru a ști cum să învețe eficient. În modelarea învățării trebuie antrenate toate dimensiunile personalității educabilului (fizică, cognitivă, afectivă, motivațională, emoțională, creativă etc.), accentuându-se cunoașterea operațională, fie în plan practic-acțional, fie în plan mintal, în concordanță cu

particularitățile de vârstă și de dezvoltare individuală ale educabililor, dar și cu specificul conținuturilor de învățat.

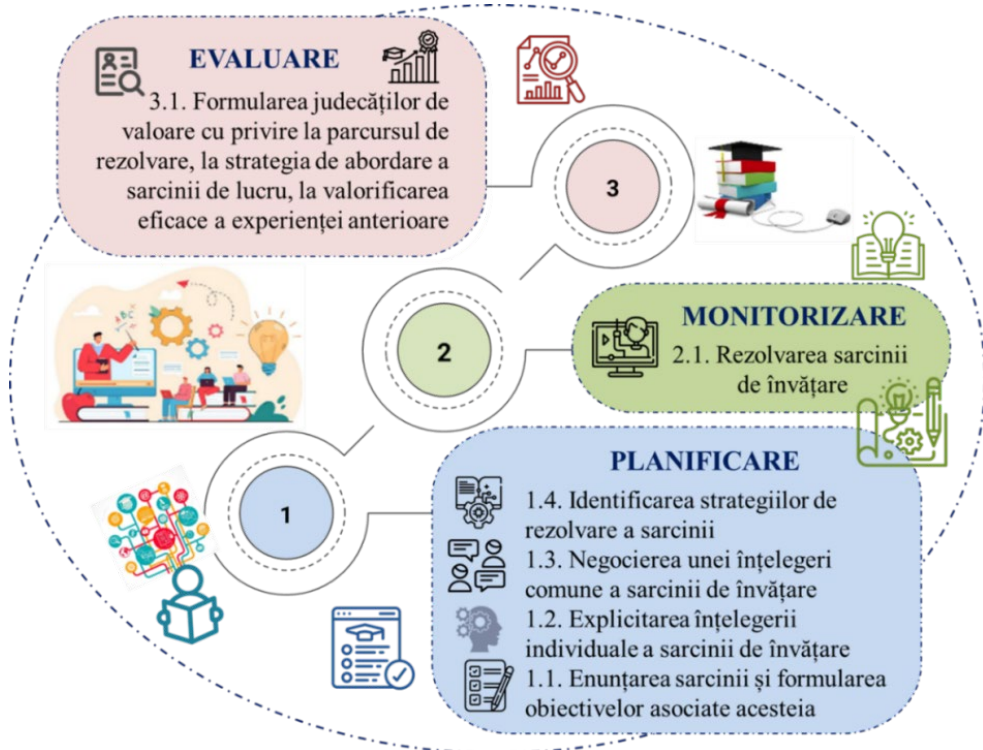


Figura 4. Etape de realizare a învățării asistate metacognitiv [7, p. 401] (ilustrare de V. Mîslișchi)

Modelarea învățării implică diverse mecanisme intercorelate, precum: mecanisme atenționale și de observare dirijată; mecanisme de reflecție, mecanisme de autoanaliză și autorefecție; mecanisme motivaționale; mecanisme de retenție și asimilare a elementelor semnificative din modelul descris, ilustrat, explicat; mecanisme de reproducere/ imitare motorie sau mintala a modelelor; mecanisme de (auto)control etc. [4, p. 226].

M.-D. Bocoș precizează importanța creării unui mediu de învățare care promovează conștientizarea și controlul metacognitiv al învățării sau, cu alte cuvinte, practicarea unei „pedagogii metacognitive”, ce vizează următoarele direcțiile de acțiune:

- dezvoltarea nivelului de conștientizare metacognitivă, inclusiv a importanței supervizării metacognitive pentru eficientizarea învățării;
- îmbogățirea seturilor de metacunoștințe (de exemplu, conștientizarea de către subiect a modului în care își organizează timpul dedicat studiului);

- dezvoltarea abilităților metacognitive: de planificare, de identificare a strategiilor optime de acțiune și de monitorizare a progresului, de monitorizare și control al atitudinilor și dispozițiilor acționale (acuratețe și precizie, claritate, impulsivitate, grad de implicare, concentrarea energiei intelectuale);
- proiectarea și organizarea unor situații de învățare care să promoveze antrenamentul metacognitiv, adică să susțină utilizarea de către subiecți a propriilor metacunoștințe și abilități metacognitive pentru inițierea și controlul învățării [9, pp. 98-99].

Pentru a putea aborda rezolvarea sarcinilor de învățare într-o manieră performantă, subiecții vor fi susținuți prin strategii metacognitive, pertinente atât pentru învățarea colaborativă, cât și pentru demersurile individuale: a) strategii de planificare; b) strategii de monitorizare și autoreglaj; c) strategii de evaluare, rolul „schelelor” metacognitive fiind de a-l ajuta pe cel ce învață să își formeze și să adopte în mod autodeterminat o conduită reflectivă în învățare [7, p. 401]. În acest sens, este valorică aplicarea Tehnicii întrebărilor strategice, ce poate instrumenta atât strategiile de planificare, cât și pe cele de monitorizare și evaluare metacognitivă:

- Planificare: Ce știm despre sarcina primită ? Care este scopul ? Care este planul? Ce rol va juca fiecare membru al echipei ? Care sunt punctele tari?
- Monitorizare: Se respectă planul de lucru ? Este nevoie să schimbăm planul ? Ce rol îndeplinește fiecare membru al echipei ? Care sunt punctele tari ale echipei / personale pe care le-am utilizat ? Care sunt primele două aspecte care merg bine?
- Evaluare: Am atins obiectivul propus ? Ce a mers bine ? Ce nu a mers bine ? Ce vom face / voi face diferit data viitoare ? Ce am putea îmbunătăți? [7, pp.402-403].

O altă tehnică eficientă pentru a susține autorefecția și utilizarea strategiilor metacognitive în învățare o reprezintă *Jurnalul liber construit sau cu întrebări-schelă* care îi oferă subiectului posibilitatea de a identifica inconsistențe, erori sau aspecte pozitive ușor de transferat într-un context similar de învățare, efort susținut de întrebări strategice de planificare, monitorizare sau evaluare:

- Ce am făcut? Descrie pe scurt activitatea pe care ai realizat-o: ai citit ceva, ai scris, ai lucrat împreună cu alții etc.;

- De ce am făcut această activitate? Analizează pe scurt ce ai făcut. Care a fost scopul ? A fost de folos ? Ai reușit să îți atingi obiectivele ?;
- Ce reacții am avut? Descrie cum te-ai simțit realizând activitatea respectivă. Ce ți-a plăcut? Ce nu ți-a plăcut ? Ce sentimente ți-a provocat activitatea respectivă ?;
- Ce am învățat? Spune ce ai învățat din cartea pe care ai citit-o, din activitatea la care ai participat. Ce ți s-a părut nou ? Ce știai deja? Despre ce ai vrea să știi mai mult?;
- Stabilește un obiectiv! Propune-ți ceva pe care să îl realizezi în viitor în raport cu activitatea pe care ai făcut-o! Sigur există ceva ce vrei să faci mai departe! [7, p.403].

Învățarea este eficace dacă se respectă următoarele condiții definitorii asigurării progresului personalității:

- subiecții sunt activi, angajați/implicați în procesul concret al noii experiențe de învățare;
- este creat un climat de cercetare stimulat, formabilii simt provocările acestuia și le conectează la rosturile educației în general;
- activitățile sunt interesante, le creează subiecților oportunități pentru creșterea diversității experiențelor în învățare;
- mediul de învățare oferă situații reflectivă, facilitează crearea și explorarea propriilor interese, le schimbă/le dezvoltă noi practici, noi înțelegeri alternative ale propriei lumi;
- formabilii văd/simt sensul și relevanța celor învățate pentru evoluția lor profesională, pentru contextul educației și progresul lor personal;
- este creat un dialog favorizant pentru relații autentice, empatică între formator-formabil, pentru motivația și implicația comunității;
- subiecții învață și se comportă într-un relativ acord cu stilurile lor de viață și cunoaștere (cognitive, în special), cu utilizarea prin transfer a metodelor de predare și evaluare;
- procesele și rezultatele învățării articulează așteptările cu valorile contextului, competențele urmărite, prin proiectele de dezvoltare oferă feedback, iar timpul este perceput ca fiind o variabilă gestionabilă eficient [8, p. 247].

Mediul, înțeles ca ansamblul al factorilor și condițiilor de ordin fizic, sociocultural și psihologic ce structurează varii contexte situaționale existențiale, deține o valoare esențială în eficientizarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții. Prin interacțiunea cu mediul, subiectul învață să

răspundă solicitărilor și provocărilor acestuia, proces ce implică atât transformarea de sine, cât și transformarea mediului, generând astfel premisele unei dezvoltări continue și adaptative. Influența mediului asupra dezvoltării personalității umane este valorificată pe deplin în măsura în care contextele situaționale existențiale devin „medii de învățare adecvate”.

Un context existențial situațional devine mediu favorabil învățării atunci când:

- influența lui tinde să fie permanentă și cu rol deosebit în satisfacerea unor trebuințe și motive de bază;
- intensitatea influențelor lui este atât de puternică, încât „obligă” persoana să „i se supună”, să răspundă la sarcini, cerințe, solicitări. Mediul favorabil învățării este acela care „constrânge” individul să adopte o cale, o direcție, un sens al vieții și activității sale;
- asigură suport pentru dezvoltarea personală și depășirea unor situații critice [5, p. 135].

În această ordine de idei, I. Al. Dumitru afirmă că un mediu de învățare favorabil dezvoltării optime a personalității umane este contextul situațional structurat astfel încât :

- să ofere oportunități diverse, variate și stimulative pentru angajamentul și implicarea subiecților. A oferi ocazia de a explora noi situații și cât mai diverse, de a încerca/experimenta noi activități, noi relații și roluri, de a valorifica anumite idei, de a opta pentru anumite valori etc. constituie tot atâtea provocări pentru elevi de a dobândi competențe care să-i conducă la obținerea de succese și la întărirea autocontrolului asupra vieții și activității lor;
- să conțină resursele (fizice, materiale, dar și psihologice și sociale) necesare realizării învățării eficiente și durabile, în scopul dezvoltării;
- să furnizeze recompense materiale și psihologice, extrinseci și intrinseci, care să încurajeze și să stimuleze elevii pentru a învăța [5, p. 136].

În contextul învățării pe tot parcursul vieții considerăm importantă asumarea responsabilă de către subiect a propriului parcurs de învățare și performanță. Omul devine subiect activ al propriei formări asumându-și responsabilitatea pentru direcțiile și modalitățile de învățare pe parcursul întregii vieți, ceea ce exprimă conștiința matură și orientarea strategică spre autoperfecționare continuă.

Învățarea permanentă se configurează drept valoare de referință a educației contemporane, care transformă personalitatea într-un agent reflexiv

al propriei deveniri, capabil să integreze experiențele cognitive, afective, acționale, motivaționale, relaționale în traiectorii și demersuri coerente de dezvoltare personală și profesională.

În contextul educației permanente, învățarea nu mai este un proces limitat temporal, ci un continuum de intervenții multiple, dinamice, complexe, proiectate și realizate pe tot parcursul și în toate etapele existenței umane, orientate spre dezvoltarea integrală a ființei.

Preocuparea strategică pentru autodezvoltare reflectă nivelul superior al motivației intrinseci, care determină persoana să caute sensul, profunzimea și coerența propriei evoluții într-o lume a schimbării accelerate. În această perspectivă, educația permanentă devine un cadru existențial, un proces de autoedificare și autorealizare continuă, în care omul se formează și se reformează în interacțiune cu sine și ceilalți.

Suntem de părerea că în procesul complex de învățare pe tot parcursul vieții este semnificativă manifestarea motivației pentru excelență continuă ce atestă preocuparea subiectului de autoperfecționare, de explorare a noilor domenii de cunoaștere, de valorificare a propriului potențial, de adaptare activă la cerințele în schimbare ale mediului social și profesional, participare constantă la activități de formare continuă și inovație.

În viziunea noastră, este esențial să subliniem că învățarea pe parcursul întregii vieți e susținută de motivația de (auto)realizare a personalității, care creează contexte de eficientizare a învățării permanente, fapt ce asigură dezvoltarea competențelor transversale și profesionale, valorizarea experienței personale în procesul formativ, creșterea gradului de autonomie și responsabilitate în propria devenire, adaptarea continuă la schimbările societății etc.

Motivația de (auto)realizare [4, p. 256] se referă la tipul de motivație bazată pe nevoi de nivel superior, care presupune obținerea succesului și a performanțelor în activități recunoscute social. Psihologii au arătat că „intensitatea acestei motivații este în funcție de: puterea motivului, probabilitatea reușitei (expectanța cu privire la reușită) și atractivitatea performanței. Atractivitatea performanței depinde de eventuala recompensă (valoarea stimulentei), dar și de probabilitatea reușitei. Motivația = f (Intensitatea motivului x Probabilitatea reușitei x Atractivitatea performanței)” (D. Sălăvăstru).

Motivația de (auto)realizare implică dorința persoanei de a-și valorifica maximal potențialul, de a-și crește gradul de competență, de a-și manifesta creativitatea, de a realiza obiective dificile și complexe; se bazează pe nevoi

de nivel superior, cum sunt: nevoia de putere, nevoia de afiliere (apartenență), nevoia de succes (D.C. McClelland).

Precizăm faptul că învățarea de-a lungul întregii vieți scoate în evidență valoarea *optimum-ului motivațional*, care se referă la relația dinamică dintre energia activată, intensitatea și dificultatea sarcinii și vizează nivelul de manifestare a motivației care permite subiectului obținerea de performanțe superioare în activitatea de învățare.

În psihologia educațională se vehiculează termenul de lege a optimum-ului motivațional (legea Yerkes-Dodson), prin care este exprimat modul de control și reglementare a relațiilor „dintre nivelul solicitării și nivelul mobilizării (nivelul motivațional) al activității de răspuns la solicitări: menținerea unei relații de proporționalitate între cele două variabile - motivație și activitate – în cazul solicitărilor de nivel mediu, familiare subiectului; întreținerea unui oarecare decalaj al variabilelor menționate în cazul subsolicitărilor și suprasolicitărilor, decalaj concretizat, în primul caz, în corectarea submotivării din partea sarcinii printr-o stare de supramotivare a subiectului, iar în cazul al doilea, prin corectarea supramotivării din partea sarcinii printr-o relativă submotivare a subiectului. Ceea ce, în ambele cazuri, echivalează cu ajungerea la starea motivației de intensitate medie, adică „optimă” [4, p. 378].

Eficacitatea sistemului motivațional va crește dacă în procesul învățării se va urmări respectarea următoarelor norme, reguli practice:

- fixarea unui scop prioritar clar, determinarea și delimitarea acestuia în mod precis în structura acțiunilor întreprinse, fapt ce va evidenția legătura puternică ce se poate stabili între două componente ale acțiunii de învățare: scopul și motivul;
- fixarea progresivă a unor scopuri, la început mai apropiate, apoi treptat a unora mai îndepărtate;
- individualizarea fixării scopurilor în funcție de personalitatea/specificul fiecărui subiect/grup;
- aprecierea evoluției subiectului în termeni pozitivi, dezaprobarea fiind mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării;
- utilizarea cu prudență a competiției și, cel mai adesea, pe fondul unei cooperări stimulative;
- cunoașterea progreselor atestate de subiecți în atingerea obiectivelor învățării, prin trezirea sentimentului realizării, care se va face frecvent, dar în special după etapele importante ale conținutului procesului cunoașterii;

- evitarea unor presiuni (sau bariere) prea puternice, exercitate din afară, în vederea atingerii obiectivelor cu orice preț și la niveluri, standarde foarte ridicate pentru toate disciplinele, de către toți subiecții. Efectele constau în apariția unor resentimente, a unor stări de introversivitate puternică, de regresie parțială a evoluției motivaționale, precum și a unor stări de ușoară agresivitate și chiar de stres, insatisfacție și rezistență inhibitoare (Pavelcu, 1969, p. 57) [6, pp. 78-79].

Concluzii:

1. În contextul educației permanente, omul devine subiect al propriei formări, asumându-și în mod conștient, reflexiv, activ, deliberat responsabilitatea pentru propria dezvoltare. Învățarea pe parcursul întregii vieți se constituie într-o preocupare strategică a personalității, exprimând tendința de autoperfecționare continuă și de adaptare la dinamica schimbărilor sociale și profesionale. Educația, în această accepțiune, se manifestă ca un *continuum de intervenții formative*, proiectate și realizate de-a lungul întregii existențe umane, ce susțin procesul de autoedificare, valorizare și autorealizare a personalității.
2. Învățarea pe parcursul vieții, ca dimensiune integrantă a educației permanente, reprezintă un vector esențial al progresului holistic al personalității contemporane, consolidând competențele de ordin cognitiv, socio-emoțional, comunicativ, profesional, axiologic etc.
3. Învățarea pe tot parcursul vieții asigură contexte relevante formării, consolidării și explorării propriilor interese ale personalității care valorifică resursele educaționale în mod continuu, personalizat, adaptativ, sporește diversitatea experiențelor în învățare.
4. Prin asumarea activă a învățării continue, subiecții își dezvoltă autonomia, reziliența la schimbare, competența metacognitivă, potențialul de adaptare, gândirea critică și creativă, competența de a lua decizii responsabile în situații complexe etc., transformând experiența acumulată în catalizator al evoluției personale și profesionale.

Bibliografie:

1. CUCOȘ, C. Educația permanentă. In: *Pedagogie*. Ed. a III-a rev. și adăug. Iași: Polirom, 2014, pp. 199-223. ISBN 978-973-46-4041-6.
2. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Coord. M.-D. Bocoș. Vol. 2: E-H. Pitești: Paralela 45, 2016. 358 p. ISBN 978-973-47-2313-3.
3. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Coord. M.-D. Bocoș. Vol. 3: I-L. Pitești: Paralela 45, 2017. 380 p. ISBN 978-973-47-2479-6.

4. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Coord. M.-D. Bocoș. Vol. 4: M-O. Pitești: Cartea Românească Educațional, 2018. 400 p. ISBN 978-606-94524-9-3.
5. DUMITRU, I. Al. *Consilierea psihopedagogică: baze teoretice și sugestii practice*. Ed. A II-a. Iași: Polirom, 2008. 332 p. ISBN 978-973-46-0869-0.
6. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015. 318 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
7. NEACȘU, I. *Psihologia educației: fundamente, procese, mecanisme, aplicații*. Iași: Polirom, 2018. 430 p. ISBN 978-973-46-7576-0.
8. NEACȘU, I. Învățarea. Învățarea școlară. In: *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Polirom, 2008, pp. 227-248. ISBN 978-973-46-1159-1.
9. *Tratat de didactică modernă*. Coord.: M. Ionescu, M. Bocoș. Ed. A 2-a, rev. Pitești: Paralela 45, 2017. 455 p. ISBN 978-973-47-2481-9.

Notă: Articolul a fost elaborat în cadrul Subprogramul de cercetare 040111 „Modele de valorificare a neuroștiințelor în dezvoltarea personală”.

VALORILE NAȚIONALE CARE DETERMINĂ CARISMA PEDAGOGICĂ

NATIONAL VALUES THAT DETERMINE PEDAGOGICAL CHARISMA

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

MUNTEANU Olga, PhD student,
Ion Creanga State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0009-0006-3542-9618
e-mail: olgamunteanu80@gmail.com

CZU: 174:37.011.31

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p197-205

Rezumat. Articolul abordează tema valorilor naționale care determină carisma pedagogică, punând accent pe modul în care acestea susțin prestigiul și influența profesorului în societate. Studiul realizat pe un eșantion de masteranzi a confirmat că viitorii pedagogi percep carisma profesorului ca expresie a trăsăturilor individuale, și ca reflectare a patrimoniului valoric național. Susținerea demnității, creșterea calității vieții și a bunăstării elevilor devin direcții orientative ce conferă educației actuale relevanță socială și culturală, în timp ce valorile umaniste și naționale – libertatea, responsabilitatea socială, respectul pentru viață și pentru ceilalți, integritatea personală, solidaritatea și încrederea – se constituie atât în temelia, cât și în finalitatea procesului educativ. Carisma pedagogică se conturează în momentul în care profesorul integrează aceste valori în propria conduită și le transmite prin atitudini și comportamente autentice, devenind astfel un model de inspirație care îi motivează pe elevi să le interiorizeze și să le exprime în viața de zi cu zi.

Cuvinte cheie: valoare, valoare națională, carisma pedagogică.

Abstract. The article addresses the theme of national values that determine pedagogical charisma, emphasizing the way in which these values support the prestige and influence of teachers in society. The study conducted on a sample of master's students confirmed that future educators perceive teacher charisma both as an expression of individual traits and as a reflection of the national value heritage. Upholding dignity, improving the quality of life, and ensuring students' well-being become guiding directions that give contemporary education social and cultural relevance, while humanistic and national values – freedom, social responsibility, respect for life and for others, personal integrity, solidarity, and trust – constitute both the foundation and the aim of the educational process. Pedagogical charisma takes shape when teachers integrate these values into their own conduct and convey

them through authentic attitudes and behaviors, thus becoming role models who inspire students to internalize and express them in their everyday lives.

Keywords: value, national value, pedagogical charisma, social responsibility, cultural identity.

Educația în secolul XXI se concentrează pe cultivarea valorilor naționale care dau sens și consistență comportamentului moral și relațional al cadrelor didactice, accentul fiind pus pe formarea unor atitudini și dispoziții interioare cu impact direct asupra calității interacțiunilor umane, mai curând decât pe acumularea exclusivă de cunoștințe intelectuale. În acest cadru, educația universitară urmărește să ofere studenților posibilitatea de a înțelege complexitatea lumii contemporane și de a manifesta comportamente responsabile, demne și respectuoase, care să reflecte atât apartenența la comunitatea națională, cât și deschiderea către diversitate și cooperare.

Inițial, conceptul de carismă a fost studiat în contexte religioase și politice, fiind asociat liderilor excepționali. M. Weber, în analiza sa sociologică din începutul secolului XX, sublinia caracterul extraordinar și exemplar al personalității carismatice recunoscut de către adepți [apud 7].

Ulterior, teoreticieni au extins conceptul dincolo de trăsăturile înnăscute, argumentând că carisma nu este neapărat înnăscută, ci un fenomen emergent bazat pe abilități, comportamente și percepții sociale. În ultimele decenii, cercetări interdisciplinare din psihologia socială, științele educației și studiile de leadership au reconfigurat carisma ca o competență ce poate fi învățată și cultivată prin interacțiune și dezvoltare intenționată [11]. Potoski (2000) și Ziglar (2010) consideră carisma o abilitate cultivabilă prin training țintit, auto-îmbunătățire susținută și exersarea deliberată a comunicării empatică și a abilităților de leadership [14].

Carisma pedagogică integrează multiple dimensiuni ale personalității și ale comportamentului didactic. Literatura de specialitate evidențiază câteva trăsături definitorii ale carismei didactice, printre care se regăsesc: fluența verbală și claritatea comunicării, încrederea în sine, autenticitatea, empatia și pasiunea pentru actul educației. Aceste calități contribuie la dinamica pozitivă a interacțiunii profesor-elev, profesorul carismatic reușind să transmită idei cu impact emoțional și intelectual, să insuflă elevilor încredere și entuziasm pentru învățare [apud 7]. A. Leigh (2010) identifică șapte comportamente esențiale ale carismei pedagogice: *fluența* (capacitatea de a expune clar și atrăgător ideile), *autocontrolul și încrederea în sine* (care inspiră elevilor siguranță și respect), *prezența și autenticitatea* (sinceritate ce construiește relații bazate pe empatie), *curajul* (de a înfrunta provocările cu

responsabilitate), *pasiunea* (energie care alimentează dorința de a motiva elevii) și *comportamentu* integru (maniera în care profesorul își exprimă valorile în fața clasei) [6].

Carisma profesorilor nu este dată doar de abilități de comunicare sau prezență scenică, ci se clădește pe un nucleu de valori naționale pe care elevii sau studenții le percep și le apreciază. D. Antoci [1] descrie mecanismul de formare a valorilor ca pe un proces continuu și complex, care debutează prin exteriorizarea comportamentului și implică, în mod simultan, activarea ariilor motivaționale de ordin cognitiv, emoțional și volitiv ale subiectului. Pe parcurs, aceste dimensiuni contribuie la modelarea treptată a atitudinilor și convingerilor personale, din care se cristalizează ulterior valorile propriu-zise. În acest sens, valorile nu apar ca elemente izolate, ci ca rezultat al unei construcții progresive, prin care experiențele individuale și sociale se integrează în structuri interne de semnificație, ce devin repere stabile pentru orientarea comportamentului și a deciziilor umane.

Valorile naționale constituie o categorie particulară de valori colective, definind ceea ce o anumită națiune sau comunitate etnică prețuiește și consideră definitoriu pentru identitatea sa. Dacă valorile universale (general-umane) sunt împărtășite la nivel larg de către întreaga umanitate (ex. adevărul, binele, frumosul, dreptatea, libertatea, viața), valorile naționale reprezintă modul specific în care o cultură națională interpretează și prioritizează aceste idealuri universale [12]. Valorile naționale sunt privite, în mod frecvent, drept componente definitorii ale culturii și identității unei comunități, având un rol deosebit în modelarea personalității umane. Acestea nu se reduc doar la dimensiunea unei moșteniri culturale transmise din generație în generație, ci acționează ca forțe vii care influențează felul în care oamenii se percep pe sine, modul în care se raportează la ceilalți și la societate și felul în care își construiesc identitatea personală. Prin participarea lor activă în procesul de dezvoltare a personalității, valorile naționale sprijină formarea sistemului de orientări axiologice al individului și contribuie la conturarea atitudinilor care definesc modul său de a fi [ibidem].

Conturarea unui câmp coerent de valori naționale și integrarea lor în viața cotidiană a tinerilor reprezintă o provocare majoră, ce poate fi soluționată prin implicarea responsabilă a tuturor factorilor educației. În cadrul activităților instructiv-educative se pot identifica valori particulare – teoretice, spirituale și acționale – care, atunci când sunt trăite și asumate, contribuie la formarea unei personalități armonioase [4, p.129]. Pentru a-și atinge adevărata semnificație, valorile trebuie să depășească nivelul

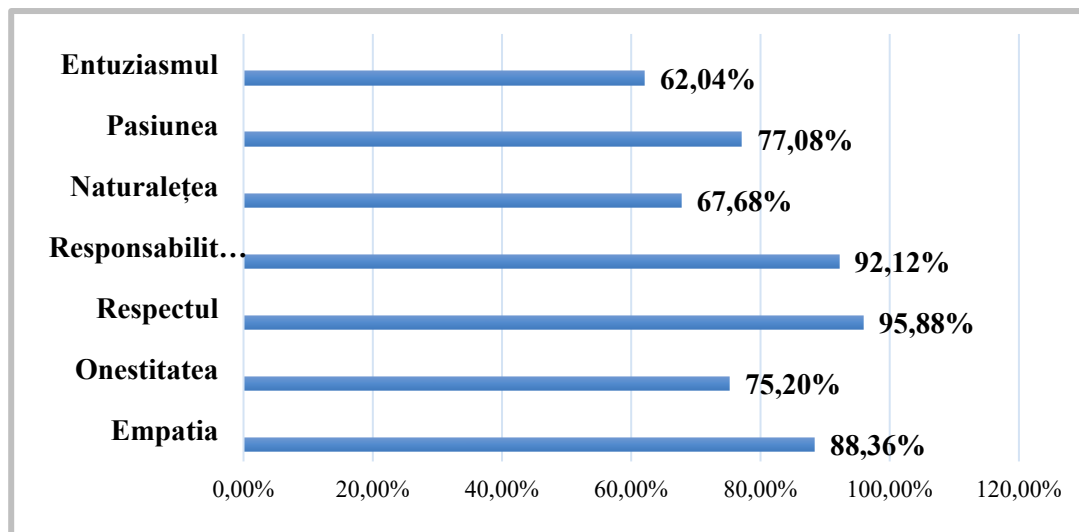
discursului și să se transforme în trăiri, convingeri și acțiuni concrete, deoarece, doar așa ele își dobândesc autenticitatea și influența reală. În acest proces, valorile naționale joacă un rol determinant, fiindcă ele reprezintă liantul dintre identitatea culturală și carisma pedagogică. Profesorul carismatic își extrage forța morală și spirituală din patrimoniul valoric al națiunii – respectul pentru tradiție, solidaritatea, demnitatea, responsabilitatea și dragostea de neam – și le transpune în actul educațional prin atitudine, exemplu personal și inspirație [3, p.14].

În raport cu valorile naționale, educația are menirea de a cultiva competența și autonomia axiologică, dimensiuni definitorii ale conștiinței axiologice, caracterizată prin aspirația spre valori și disponibilitatea pentru valorizare autentică. Prin intermediul acestui proces, se transmite cunoștințe, dar totodată îl transformă pe om într-o valoare în sine, într-o valoare supremă. Această finalitate se realizează însă numai în măsura în care omul asimilează valorile culturale vehiculate de educație și le integrează în propria existență. Carisma pedagogică se manifestă prin capacitatea de a percepe persoana educată nu ca pe un simplu receptor de informații, ci ca pe un nucleu viu al actului formativ [ibidem]. Legătura dintre valorile naționale și carisma pedagogică se construiește pe dimensiunile:

Dimensiunea axiologică a trăsăturilor de caracter ale profesorului carismatic – respect, integritate, binevoință, responsabilitate – își au rădăcina în valori socio-naționale precum bunătatea, umanitatea, devotamentul și bunul-simț [13]. Vocația pedagogică cere iubire și responsabilitate față de copii, țară și umanitate, iar acest angajament reflectă patriotismul și devotamentul față de comunitate. Profesorul ideal trebuie să fie tolerant, ferm, organizat, creativ, flexibil și empatic, calități care derivă din valorile de egalitate și democrație ale epocii.

Transmiterea și cultivarea valorilor prin tehnici de predare: carisma pedagogică este alimentată de metode de predare care promovează cooperarea, competiția pozitivă și inițiativa, valori democratice ce au înlocuit modelul tradițional bazat pe obediență și disciplină [ibidem]. În continuarea examinării teoretice a problemei abordate a fost realizat un studiu constatativ pe un eșantion de 53 de masteranzi pentru a explora percepțiile acestora despre carisma pedagogică și valorile naționale asociate. Din totalul participanților, 28 sunt de la programul de master *Management și Comunicare în Instituțiile Educaționale (MCIE)*, iar 25 de la programul *Educație pentru Comunicare și Cariera Profesională (ECCP)*.

Prima probă de evaluare „*Ce valori comportamentale sunt atribuite carismei pedagogice?*”, au oferit răspunsuri variate, care ulterior au fost analizate și sintetizate în câteva denumiri reprezentative, având ca scop



identificarea valorilor specifice carismei pedagogice apreciate de studenții pedagogi. Analiza răspunsurilor indică un set valori comportamentale menționate frecvent de participanții la cercetare ca definitorii pentru un profesor carismatic. Valorile evidențiate de masteranzi sunt: *empatia și înțelegerea* (capacitatea profesorului de a se pune în locul elevilor, de a le înțelege nevoile emoționale și intelectuale, cultivând un climat de încredere și susținere reciprocă în clasă); *integritatea și onestitatea* (consecvența morală a cadrului didactic, manifestată prin corectitudine, sinceritate și exemplu personal); *respectul* (atitudinea de respect a profesorului atât în relația cu elevii, cât și cu colegii sau comunitatea școlară); *responsabilitatea și simțul datoriei* (angajamentul profesorului față de misiunea sa educativă și față de comunitate); *naturalețea* (manifestarea unui comportament sincer, neartificial, în acord cu propriile convingeri și valori); *pasiunea și entuziasmul pentru educație* (energia pozitivă și dragostea de a preda pe care profesorul o investește în actul didactic).

Analiza răspunsurilor din Figura 1, oferite de masteranzi relevă faptul, că valorile comportamentale cel mai frecvent asociate carismei pedagogice sunt respectul (95,88%), responsabilitatea (92,12%) și empatia (88,36%).

Figura 1. Opinia studenților masteranzi privind valorile comportamentale atribuite carismei pedagogice

Aceste rezultate confirmă ipoteza literaturii de specialitate conform căreia carisma pedagogică își găsește expresia în plan axiologic și relațional.

Respectul constituie fundamentul interacțiunilor educaționale autentice, iar responsabilitatea reflectă angajamentul profesorului față de rolul său social și profesional. Empatia, asociată frecvent cu inteligența emoțională, susține calitatea relației pedagogice și facilitează transmiterea valorilor prin exemplu personal. Totodată, masteranzii au subliniat importanța unor trăsături precum pasiunea pentru educație (77,08%), onestitatea (75,20%) și naturalețea (67,68%). Pasiunea alimentează motivația pentru învățare și creează un climat pozitiv, în timp ce onestitatea consolidează credibilitatea profesorului și îi sporește autoritatea morală. Deși entuziasmul (62,04%) a fost menționat în mai mică măsură, acesta rămâne relevant, întrucât literatura educațională îl descrie drept un catalizator al energiei didactice și al atmosferei de învățare.

A doua probă de evaluare „*Care valori naționale definesc carisma pedagogică a cadrelor didactice?*”, a fost de tip alegere unică, participanții având opțiunea de a selecta o singură valoare dintr-o listă predefinită. Valorile propuse spre alegere au fost: *libertatea, demnitatea națională, integritatea personală, responsabilitatea socială, respectul de sine și de alții*. Scopul acestei întrebări a fost configurarea valorilor naționale care, în viziunea studenților, stau la baza afirmării carismei pedagogice.

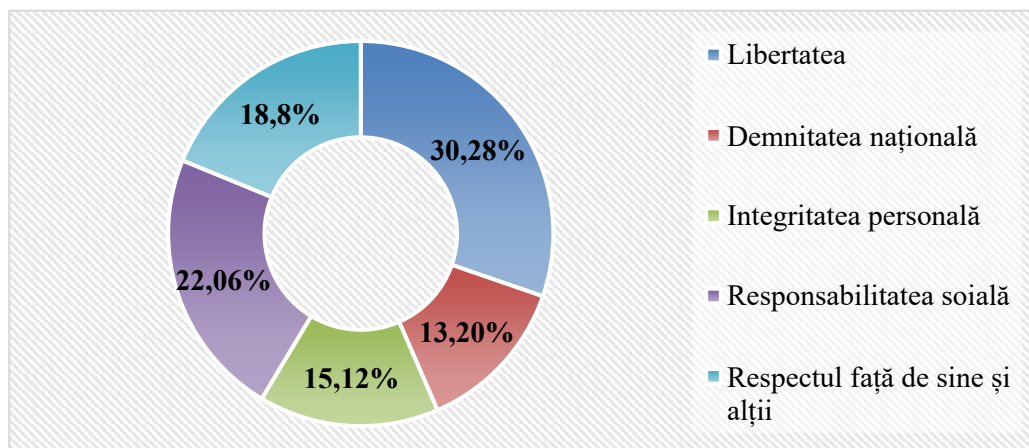
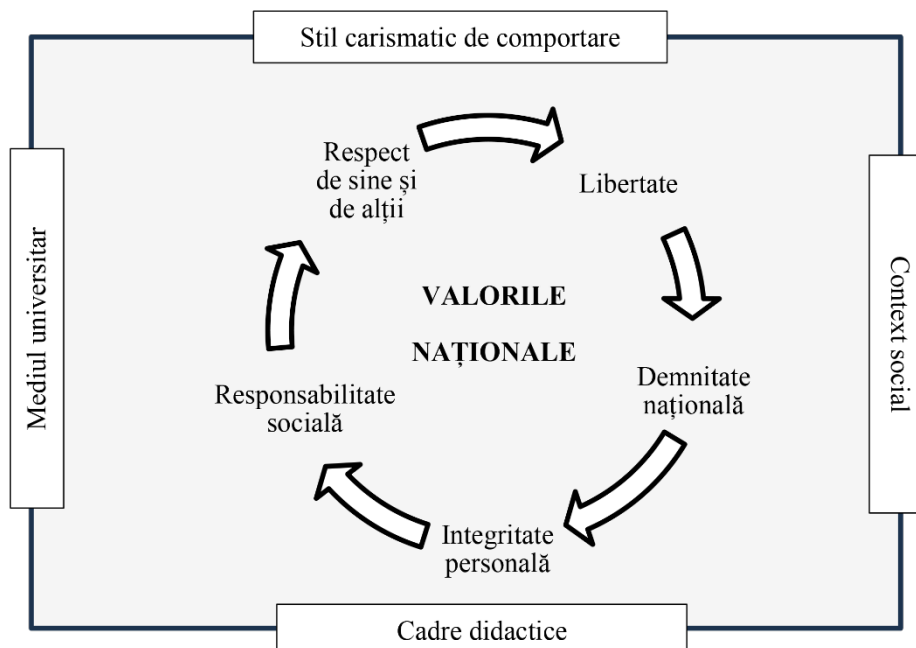


Figura 2. Opinia studenților masteranzi privind valorile naționale ce definesc carisma pedagogică

Analizând datele din Figura 2, observăm că *libertatea* a fost aleasă de cea mai mare parte a participanților (30,28%), ceea ce sugerează că studenții masteranzi percep profesorul carismatic drept un promotor al independenței, al inițiativei și al spiritului critic, valori indispensabile într-un cadru

educațional democratic. *Responsabilitatea socială*, este menționată de 22,60% dintre studenți, fapt care confirmă percepția profesorului carismatic ca reper civic și moral, implicat activ în comunitate și în transmiterea valorilor solidarității. Un procent de 18,80% dintre masteranzi au optat pentru *respectul față de sine și de alții*, subliniind importanța relațiilor educaționale bazate pe considerație reciprocă și pe demnitate personală. Această alegere evidențiază faptul că dimensiunea relațională este văzută ca element constitutiv al carismei pedagogice. De asemenea, *integritatea personală*, selectată de 15,12% dintre participanți, reflectă aprecierea pentru



onestitate și coerență morală, valori ce sporesc credibilitatea profesorului și îi consolidează autoritatea prin exemplul personal.

În ceea ce privește demnitatea națională, aceasta a fost menționată de 13,2% dintre masteranzi. Deși are o pondere mai mică, valoarea rămâne relevantă, întrucât sugerează legătura dintre carisma pedagogică și identitatea culturală, funcționând ca fundal ce susține apartenența la comunitatea națională. În ansamblu, rezultatele pun în evidență faptul că studenții masteranzi pun ca prioritate valorile sociale și relaționale – libertatea, responsabilitatea și respectul – dar, în același timp, recunosc rolul dimensiunilor morale și identitare, care completează și dau consistență portretului profesorului carismatic. În urma analizei datelor obținute prin chestionar, s-a elaborat o schemă conceptuală, Figura 3 care ilustrează modul

în care valorile naționale identificate se reunesc în definirea stilului carismatic de comunicare pedagogică.

Figura 3. Valorile naționale în conturarea carismei pedagogice

Angajamentul față de valorile naționale: *libertatea*, *responsabilitatea*, *integritatea* sau *demnitatea*, susține conturarea unui stil carismatic de comunicare pedagogică, credibil și motivant. Un profesor care prețuiește *libertatea* va încuraja gândirea independentă și exprimarea liberă a elevilor, creând un climat de încredere și creativitate, asumarea *responsabilității* și a *integrității* se reflectă într-un comportament consecvent și corect al profesorului, ceea ce îi conferă autoritate morală în fața clasei. Valorile *demnității* și ale respectului interiorizate, se manifestă prin acceptare și empatie a cadrului didactic față de elevi contribuind la constituirea unor relații pedagogice autentice.

În concluzie, specificăm că analiza relației dintre valorile naționale și carisma pedagogică arată că prestigiul și influența profesorului sunt susținute de un nucleu axiologic care depășește simpla acumulare de cunoștințe, iar profesorul carismatic este perceput drept un reper moral și cultural prin modul în care reflectă, în propria conduită, valorile naționale. Transpunerea acestor repere în practica educațională generează încredere, inspirație și motivație, confirmând că valorile naționale reprezintă tradiții moștenite și resurse vii pentru construirea unui stil didactic autentic și mobilizator. În acest fel, carisma pedagogică se dovedește a fi expresia unei sinteze între dimensiunea personală a profesorului și patrimoniul valoric al comunității pe care o reprezintă.

Bibliografia:

1. ANTOCI, D. Value orientation from a structural perspective, În: *Congresul „Dialog intercultural polono-moldovenesc” Culegere de studii. Materialele Congresului Științific Internațional Polono-Moldo-Român: Educație - Politică - Societate*, vol. 3, 2019. ISBN: 978-9975-76-273-1.
2. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice/ The theory and methodology of developing teachers' emotional culture*. Teză de doctor habilitat în pedagogie, Chișinău: 2011. 385 p.
3. CRĂCIUN, S. Valori educaționale. Conflicte valorice și rezolvarea lor. În: *Didactica Pro*, nr. 4 decembrie, 2000. ISSN 1810-6455.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Editura „Polirom”, 2006, 464 p. ISBN 973-681-063-1.

5. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2014. 256 p. ISBN: 973-681-763-6.
6. LEIGH, A. *Charisma – cum să faci o impresie puternică și durabilă*. București, Editura Trei, 2018. 272 p. ISBN 978-973-7074-706.
7. MUNTEANU, O. The evolution of the concept of pedagogical charisma. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2025, nr. 5(185), pp. 206-213. ISSN 1857-2103.
8. PALADI, O. Conținutul și caracteristicile orientărilor valorice la vârsta adolescenței. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, nr. 9(159), 2022. pp. 129-136. ISSN 1857-2103.
9. PÂSLARU V. CALLO T., SILISTRARU N. *Perspectiva axiologică asupra educației*. Chișinău: Print Caro, 2011. 181 p. ISBN 978-973-46-68-20-5.
10. PÂSLARU, V. Valoare și educație axiologică. În: *Didactica Pro*, 2006, nr.1(35), pp. 3-10. 163. ISSN 1810-6455.
11. ROȘCA, C. *Liderul transformațional-charismatic*. București: Tritonic, 2015. 316 p. ISBN 978-606-749-085-5.
12. ȘERBĂNESCU B. *Valorile naționale și educația*. București: Educația Universitară Carol Davila, 2000. 207 p. ISBN 978-606-28-1376-5.
13. VICOL, N., POGOLȘA, L. et.al. *Dimensionarea societală și psiho-pedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue*. Chișinău: Print-Caro, 2021. 200 p. ISBN 978-9975-48-194-6.
14. WU, Y.-C., HSIEH, L.-F., CAN, J.-J.-L. Teacher charisma really sparks adult intention in continuing learning? In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, 191, pp. 2340-2344. ISSN: 1877-0428. [citat 25.02.25] <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.497>.

**PROMOVAREA DIVERSITĂȚII CULTURALE PRIN
EDUCAȚIE: O ABORDARE SINERGICĂ A COLABORĂRII
DINTRE FAMILIE ȘI ȘCOALĂ**

**PROMOTING CULTURAL DIVERSITY THROUGH
EDUCATION: A SYNERGISTIC APPROACH TO FAMILY-
SCHOOL COLLABORATION**

MUNTEANU Tamara, dr., lector,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova

MUNTEANU Tamara, PhD, lecturer,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova

ORCID: [0000-0002-8376-1360](https://orcid.org/0000-0002-8376-1360)

Email: munteanu.tamara@upsc.md

CZU: 37.015

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p206-218

Rezumat. În contextul diversificării culturale tot mai accentuate a mediului educațional, promovarea unui parteneriat eficient între școală și familie devine un factor esențial în susținerea educației incluzive și interculturale. Acest articol explorează dinamica sinergică a colaborării dintre familie și școală în sprijinirea formării competenței interculturale a elevilor și a instituționalizării diversității culturale ca valoare educațională. Bazat pe un studiu cu metodologie mixtă, realizat în școli din Republica Moldova cu populație etnică eterogenă, cercetarea analizează percepțiile, practicile și atitudinile cadrelor didactice și ale părinților față de implicarea interculturală. Rezultatele evidențiază o orientare declarativ pozitivă față de educația interculturală, dar o implementare practică limitată, semnalând astfel un decalaj important între conștientizare și acțiune. Exemplele izolate de bune practici demonstrează potențialul abordărilor participative, în timp ce barierele structurale și atitudinale – precum lipsa formării profesorilor sau a unui cadru instituțional clar – împiedică implicarea consecventă a familiei. Articolul pledează pentru integrarea sistemică a educației interculturale în curriculum, dezvoltarea unor mecanisme strategice de colaborare școală–familie și programe susținute de formare a cadrelor didactice. Acestea reprezintă pași esențiali pentru ca educația să devină un spațiu

transformator, în care diferențele culturale să nu fie doar recunoscute, ci și valorizate activ.

Cuvinte-cheie: educație interculturală, diversitate culturală, colaborare familie-școală, incluziune, competențe interculturale, practici educaționale, coeziune socială, respect reciproc.

Abstract. In the context of increasing cultural diversity in educational settings, fostering an effective partnership between schools and families emerges as a critical factor for the promotion of inclusive and intercultural education. This article explores the synergistic dynamics of family-school collaboration in supporting students' intercultural competence and the institutionalization of cultural diversity as an educational value. Drawing on a mixed-method study conducted in Moldovan schools with ethnically heterogeneous populations, the research investigates educators' and parents' perceptions, practices, and attitudes towards intercultural engagement. Findings reveal a positive declarative orientation toward intercultural education but limited practical implementation, indicating a significant gap between awareness and action. Isolated examples of good practice demonstrate the potential for participatory approaches, while structural and attitudinal barriers—such as insufficient teacher training and lack of institutional frameworks—hinder consistent family involvement. The article advocates for systemic integration of intercultural education into curricula, strategic family-school collaboration mechanisms, and sustained teacher development programs. These are essential steps to ensure education becomes a transformative space where cultural difference is not only acknowledged, but actively valued.

Keywords: intercultural education, cultural diversity, family-school collaboration, inclusion, intercultural competences, educational practices, social cohesion, mutual respect.

Introducere

Într-o lume tot mai globalizată și caracterizată de mobilitate crescută, contactul cu diferite culturi a devenit o constantă a vieții cotidiene. Societățile contemporane se află într-un proces continuu de transformare culturală, în care diversitatea etnică, lingvistică, religioasă și socială se intersectează în cadrul instituțiilor fundamentale, între care școala ocupă un loc central. În acest context, educația interculturală nu mai reprezintă un concept opțional, ci o necesitate stringentă pentru formarea unor cetățeni activi, empatici și capabili de conviețuire pașnică în spații sociale pluraliste.

Promovarea *diversității culturale* prin educație devine astfel un pilon strategic în cultivarea valorilor democratice, în prevenirea discriminării și în consolidarea unei identități sociale inclusive. Relevanța acestui demers este susținută de numeroase inițiative internaționale (UNESCO, Consiliul Europei), care pledează pentru integrarea principiilor interculturalității în curricula școlară și în politicile educaționale naționale. În acest proces,

parteneriatul dintre familie și școală capătă o importanță aparte. Colaborarea dintre aceste două entități poate potența un mediu educațional favorabil incluziunii, dialogului și valorizării diferențelor culturale.

Cu toate acestea, în ciuda discursurilor normative, implementarea concretă a unei educații centrate pe diversitate întâmpină numeroase obstacole: de la lipsa formării inițiale a cadrelor didactice în domeniul interculturalității, la atitudinile reticente ale familiilor față de alteritate culturală sau la absența unor strategii de colaborare eficiente între școală și comunitate. În aceste condiții, este necesară o reconfigurare a relației școală–familie, bazată pe o abordare sinergică, în care fiecare actor educațional să-și asume un rol activ în promovarea unei culturi a deschiderii și respectului reciproc.

Articolul de față își propune să exploreze dimensiunea colaborativă a promovării diversității culturale prin educație, dintr-o perspectivă teoretică și aplicativă, evidențiind rolul sinergic al familiei și al școlii în construirea unei comunități educaționale incluzive.

Obiectivele urmărite constau în:

- ✓ analizarea conceptului de diversitate culturală în educație;
- ✓ evidențierea importanței colaborării școală–familie în context intercultural;
- ✓ identificarea principalelor bariere și oportunități în implementarea unor practici educaționale sensibile la diversitate;
- ✓ formularea unor propuneri de acțiune concretă în sprijinul parteneriatului educațional pentru incluziune.

Pornind de la aceste premise, ne propunem să răspundem următoarelor întrebări de cercetare:

- În ce mod influențează parteneriatul educațional dintre familie și școală promovarea diversității culturale în mediul educațional?
- Care sunt condițiile optime pentru dezvoltarea unei abordări sinergice în educația interculturală?
- Ce tipuri de practici participative pot facilita colaborarea eficientă între actorii educaționali în contexte multiculturale?

Prin această investigație, ne dorim să contribuim la conturarea unui model educațional incluziv, în care respectul pentru alteritate să devină o realitate asumată și susținută prin efort comun, reflexiv și participativ.

Cadrul teoretic și conceptual

Promovarea diversității culturale prin educație presupune o înțelegere nuanțată a mai multor concepte fundamentale: *diversitate culturală*, *multiculturalism*, *pluralism* și *interculturalitate*. Deși sunt frecvent utilizate în mod interschimbabil, aceste concepte au origini, semnificații și implicații pedagogice distincte, fiecare contribuind în mod particular la fundamentarea unei educații incluzive și democratice.

1. Diversitatea culturală

Denumirea de „diversitate culturală” reflectă existența unei varietăți de culturi în interiorul unei societăți sau între societăți diferite. Conform Declarației Universale UNESCO privind Diversitatea Culturală (2001), diversitatea culturală este „*patrimoniul comun al umanității*”, care include nu doar manifestări etnice și lingvistice, ci și sisteme de valori, moduri de viață, credințe și practici simbolice.

Conform autorului Petru Bejan (2008), diversitatea culturală este „*expresia vizibilă a pluralismului spiritual și axiologic specific umanității postmoderne*”. Pe când Lilia Sârbu (2020) accentuează rolul educației în valorizarea diversității prin „*formarea competențelor interculturale în rândul elevilor din contexte diverse etnic*”, mai ales în regiunile cu coabitare multiethnică.

2. Multiculturalismul

Multiculturalismul este o teorie politică și un model societal care recunoaște și susține existența mai multor culturi în cadrul aceleiași societăți. El a apărut în spațiul nord-american (Canada, SUA) în anii 1970 ca răspuns la presiunile minorităților pentru recunoaștere culturală.

Potrivit lui Will Kymlicka (1995), multiculturalismul presupune *drepturi colective pentru grupurile minoritare* și politici care să asigure păstrarea identității culturale. Autorul român Lazăr Vlăsceanu (2002) definește multiculturalismul ca fiind „*o formă de toleranță instituționalizată, ce presupune recunoașterea oficială a diferențelor culturale și asigurarea egalității între grupuri*”.

Din perspectiva educațională, Adrian Neculau (2004) avertizează însă că *multiculturalismul, în lipsa dialogului, poate rămâne o simplă coexistență paralelă între culturi, fără interacțiune reală*. Autoarea din Republica Moldova, Nina Cernencu (2015), observă că *multiculturalismul este mai degrabă o stare de fapt decât o politică coerentă, fiind reflectat în diversitatea etnică (români, ruși, găgăuzi, ucraineni), dar cu o participare educațională deseori segregată*.

3. Pluralismul cultural

Pluralismul este un concept mai larg decât multiculturalismul și implică *coexistența armonioasă și echitabilă a diferitelor culturi în cadrul aceleiași societăți*, dar și *dialogul și participarea activă a acestor culturi în viața publică*. După cum afirmă Charles Taylor (1994), pluralismul presupune nu doar recunoaștere pasivă, ci *reconcilierea valorilor comune cu identitățile culturale distincte*. Autoarea din România, Mihaela Frunză (2009) susține că pluralismul „*crează cadrul pentru un ethos al toleranței și al dialogului între diferențe*”. Pe când autoarea basarabeancă Aurelia Hanganu (2021) abordează pluralismul cultural ca pe „*o valoare democratică fundamentală care trebuie cultivată încă din educația timpurie pentru prevenirea radicalizării culturale*”.

4. Interculturalitatea

Interculturalitatea este considerată cel mai avansat concept dintre cele patru, fiind centrată pe *interacțiunea activă, echilibrată și reflexivă între culturi*. Potrivit UNESCO (2006), educația interculturală implică „*dezvoltarea atitudinilor de deschidere, empatie și cooperare în relație cu alte culturi*”. În plan pedagogic, Bennett Milton (1993) introduce modelul dezvoltării sensibilității interculturale, afirmând că „*interculturalitatea nu este doar o strategie educațională, ci o transformare personală și socială*”. Liliana Romaniuc (2013) promovează educația interculturală ca o componentă transversală în curriculum, orientată spre „*formarea de competențe civice și culturale pentru conviețuire într-o lume diversă*”, iar Maria Vremiş (2018) consideră interculturalitatea „*un cadru necesar pentru dezvoltarea abilităților de comunicare empatică, esențiale într-un stat multiethnic*”.

Tabelul 1. Diferențierea conceptuală

Concept	Caracteristici principale	Riscuri / limite
Diversitate culturală	Describe varietatea culturilor	Poate fi invocată fără implicare
Multiculturalism	Coexistență de culturi, politici identitare	Izolare culturală, lipsă de interacțiune
Pluralism	Coexistență + participare activă în spațiul public	Poate eşua fără mecanisme de incluziune
Interculturalitate	Dialog, interacțiune, cooperare între culturi	Necesită efort educațional constant

Aceste concepte stau la baza fundamentării teoretice a unui model educațional care valorizează diferența, încurajează dialogul și previne excluziunea. În contextul promovării diversității culturale prin educație, abordarea interculturală oferă cel mai promițător cadru pentru colaborarea eficientă între școală și familie, transformând diferențele culturale în resurse pedagogice.

Metodologia cercetării

Studiul propus are un caracter aplicativ și combină metode calitative și cantitative, într-o abordare mixtă, pentru a asigura o înțelegere complexă a modului în care familia și școala contribuie împreună la promovarea diversității culturale în educație. Această alegere metodologică permite nu doar cuantificarea opiniilor și atitudinilor actorilor implicați, ci și explorarea în profunzime a motivațiilor și percepțiilor acestora.

Instrumentul de cercetare utilizat a fost chestionarul semi-structurat, care a inclus 20 de itemi distribuiți pe trei dimensiuni:

1. Percepția asupra diversității culturale în școală.
2. Practici educaționale aplicate în context multicultural.
3. Nivelul de colaborare familie-școală privind promovarea interculturalității.

Itemii au fost formulați atât în variantă închisă (alegere multiplă), cât și deschisă, pentru a permite completări calitative.

Validarea chestionarului s-a realizat prin consultarea a doi experți din domeniul Științe ale educației.

Grupul țintă

Studiul a fost aplicat pe un eșantion de *86 de participanți*, dintre care:

- *48 de cadre didactice* din învățământul primar și gimnazial;
- *38 de părinți* ai elevilor care frecventează școli cu populație eterogenă din punct de vedere cultural și etnic.

Participanții au fost selectați din 4 instituții de învățământ din zone urbane și rurale.

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a două luni, în perioada *martie-aprilie 2025*, în cadrul a două școli gimnaziale și a două licee teoretice din municipiul Chișinău și din raionul Basarabeasca (sudul Republicii Moldova), unde există o reprezentare semnificativă a minorităților etnice (ucraineni – 5-6%, ruși – 8,5%, găgăuzi – 7-8%, bulgari – 5%).

Chestionarele au fost distribuite în format digital (Google Forms) și fizic (în cadrul ședințelor de informare organizate de consiliile profesionale și de părinți).

Toți participanții au fost informați cu privire la scopul cercetării și au semnat un consimțământ privind prelucrarea anonimă a datelor. Studiul respectă normele de etică academică și prevederile privind protecția datelor cu caracter personal.

Rezultate și interpretare

Datele obținute în urma aplicării chestionarelor au fost analizate statistic (pentru itemii cantitativi) și tematic (pentru răspunsurile calitative), oferind o imagine complexă asupra percepțiilor și practicilor actorilor educaționali implicați.

1. Percepția asupra diversității culturale în școală

La întrebarea „Considerați că școala în care activați/copilul dvs. învață reflectă diversitatea culturală a comunității?”, răspunsurile au fost următoarele:

Răspuns	Profesori (%)	Părinți (%)
Da, în mare măsură	45,8%	42,1%
Parțial	39,6%	44,7%
Foarte puțin	14,6%	13,2%

Așadar, majoritatea respondenților recunosc existența diversității culturale, dar numai o parte consideră că aceasta este reflectată consistent în practica școlară. Acest fapt sugerează o nevoie de integrare mai profundă a dimensiunii interculturale în procesul educativ.

2. Practici educaționale în contexte multiculturale

Întrebați dacă utilizează/primesc din partea școlii activități specifice de educație interculturală (ex: sărbători multiculturale, ore dedicate, cluburi tematice), doar 32% dintre profesori și 27% dintre părinți au răspuns afirmativ. Exemplu de răspuns deschis (profesor): „*Am organizat o activitate de Ziua Limbilor Europene, dar lipsește o continuitate sistemică.*”

Deci, lipsa unor practici constante și integrate în curriculumul real indică un potențial nevalorificat în educația interculturală. Inițiativele sunt mai degrabă izolate, dependente de inițiativa personală a cadrelor didactice.

3. Colaborarea dintre familie și școală privind diversitatea

Întrebați dacă există un parteneriat activ între familie și școală în promovarea valorilor interculturale, doar 21% dintre părinți și 35% dintre profesori au răspuns afirmativ.

Aspect evaluat	Acord total (profesori)	Acord total (părinți)
Comunicarea este deschisă și continuă	52%	47%
Colaborăm pentru organizarea de activități	29%	22%
Familiile contribuie cu exemple culturale proprii	18%	16%

Rezultatele indică o colaborare limitată, cu o implicare scăzută a familiilor în acțiuni educaționale care promovează interculturalitatea. Cauzele pot include lipsa unui cadru instituționalizat, bariere de comunicare sau lipsa de formare a părinților și profesorilor în acest sens.

4. Atitudinea față de educația interculturală

La afirmația: „Consider că educația interculturală ar trebui să fie parte integrantă a formării elevilor, indiferent de componența etnică a clasei”, 87% dintre profesori și 81% dintre părinți și-au exprimat acordul total sau parțial.

Afirmăm astfel faptul că deși implementarea practică este limitată, exprimarea atitudinilor pozitive față de educația interculturală reprezintă o premisă favorabilă pentru dezvoltarea unui parteneriat educațional sinergic.

5. Sugestii propuse de respondenți (extrase calitativ):

- „Introducerea unor module opționale de educație interculturală pentru elevi și părinți”
- „Organizarea de ateliere comune părinte–elev–profesor despre tradiții și valori culturale”
- „Formare continuă pentru cadrele didactice privind abordările interculturale”.

Astfel, în urma studiului realizat, putem reflecta rezultatele în următorul tabel:

Tabelul 2. Percepții și practici privind diversitatea culturală

Dimensiune evaluată	Profesori (%)	Părinți (%)
Percepția diversității în școală	45.8	42.1
Activități interculturale în școală	32.0	27.0
Parteneriat școală–familie privind diversitatea	35.0	21.0
Atitudine față de educația interculturală	87.0	81.0

Datele colectate reflectă un nivel moderat de conștientizare a importanței diversității culturale, dar și lipsuri semnificative în ceea ce privește acțiunea concretă și parteneriatul real dintre familie și școală.

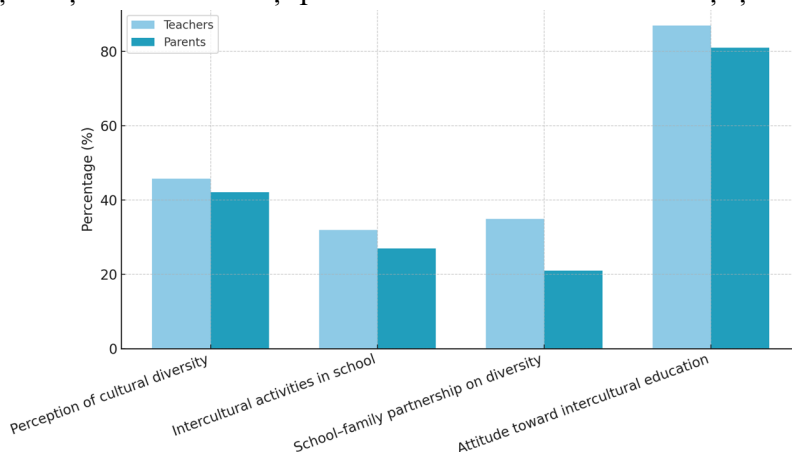


Figura 1. Percepții și practici privind diversitatea culturală

Existența unei deschideri declarative constituie un fundament valoros, însă este necesară dezvoltarea unor mecanisme instituționale și educaționale clare pentru consolidarea colaborării în vederea promovării interculturalității.

Rezultate și discuții

1. Contribuția familiei și a școlii la promovarea diversității culturale

Rezultatele studiului arată că atât profesorii, cât și părinții recunosc importanța educației interculturale, însă nivelul real de implicare și cooperare este redus. 87% dintre cadrele didactice și 81% dintre părinți sunt de acord că diversitatea culturală ar trebui să fie o componentă integrată a educației, însă doar 32% dintre profesori și 27% dintre părinți au declarat că în școala lor se organizează activități concrete în acest sens.

Această discrepanță între *atitudinea declarativă pozitivă* și *practicile educaționale efective* subliniază existența unui potențial nevalorificat. Familiile sunt rareori implicate în mod formal în procesul educațional legat de diversitate, colaborarea rămânând sporadică și adesea limitată la inițiative punctuale.

2. Exemple de bune practici identificate

Chestionarele și răspunsurile calitative au relevat câteva inițiative izolate, dar valoroase:

- „*Ziua multiculturalității*”, organizată de o școală din Chișinău, unde elevii și părinții au prezentat obiceiuri, porturi și tradiții culturale proprii.

- *Ateliere de gătit tradițional în familie*, desfășurate cu participarea părinților proveniți din medii culturale diferite.

- Proiecte educaționale extracurriculare („*O lume – multe culturi*”) în care părinții au fost invitați să contribuie la realizarea unor postere, expoziții și povestiri despre moștenirea culturală a familiei.

Aceste practici au demonstrat că atunci când colaborarea este facilitată, pot apărea forme autentice de învățare experiențială și construire a respectului reciproc.

3. Analiza barierelor în calea colaborării școală–familie

Răspunsurile oferite de participanți au evidențiat mai multe obstacole:

- *Lipsa unei strategii instituționale* pentru integrarea educației interculturale în planul managerial și curricular;

- *Deficit de formare a cadrelor didactice* în domeniul competențelor interculturale;

- *Comunicare formală, axată pe aspecte administrative*, în detrimentul unei relații autentice, deschise și centrate pe parteneriatul educațional;

- *Temeri sau rețineri culturale ale unor părinți*, inclusiv convingeri despre superioritatea propriei culturi sau lipsa de încredere în sistemul educațional.

Aceste bariere indică faptul că fără o *cultură organizațională a incluziunii și deschiderii*, colaborarea școală–familie rămâne superficială.

4. Rolul educației în prevenirea discriminării și a stereotipurilor culturale

Educația interculturală nu se limitează la toleranță sau cunoaștere pasivă a diferențelor, ci presupune *transformarea atitudinilor și a comportamentelor prin dialog, reflecție critică și empatie*. Participanții la sondaj au confirmat că elevii expuși la contexte multiculturale gestionate adecvat dezvoltă:

- o mai bună adaptabilitate
- o înțelegere mai profundă a justiției sociale
- și un nivel mai redus de prejudecăți.

În schimb, lipsa educației interculturale favorizează consolidarea stereotipurilor, a excluderii sociale și a atitudinilor discriminatorii. După

cum afirmă Bennett (1993), „*diferența nu este o problemă de rezolvat, ci o oportunitate de învățare*”. Această viziune se regăsește și în opiniile respondenților care solicită introducerea sistematică a tematicilor interculturale în curriculum și în formarea continuă a cadrelor didactice.

Colaborarea dintre familie și școală în promovarea diversității culturale este încă fragmentară și dependentă de inițiative individuale, însă există premise pozitive: deschiderea actorilor educaționali, disponibilitatea la dialog și recunoașterea valorii diversității. Este necesară trecerea de la intenție la acțiune, prin *politici clare, formare susținută și mecanisme reale de implicare participativă*.

Concluzii și recomandări

Studiul aplicativ realizat în rândul cadrelor didactice și al părinților a evidențiat un consens larg cu privire la importanța promovării diversității culturale prin educație, însă și o serie de discrepanțe semnificative între valori declarate și practici implementate. În pofida unui nivel ridicat de deschidere și susținere teoretică pentru educația interculturală, activitățile concrete sunt puține, iar colaborarea dintre familie și școală este încă limitată și nereglementată sistemic.

Se constată că *școala rămâne principalul cadru formal în care se pot iniția intervenții interculturale*, dar succesul acestora depinde în mod esențial de *implicarea activă a familiei*, de dezvoltarea competențelor interculturale ale cadrelor didactice și de existența unui cadru instituțional și curricular clar.

Recomandări

1. Integrarea sistematică a educației interculturale în curriculum

- Introducerea unor module și activități transdisciplinare dedicate diversității culturale, începând din învățământul primar;
- Adaptarea conținuturilor curriculare pentru a reflecta valorile pluralismului și respectului față de diferență

2. Consolidarea parteneriatului educațional cu familia

- Dezvoltarea unor strategii participative de colaborare părinte–profesor (ex: cluburi interculturale, ateliere tematice, serate multiculturale);
- Crearea unor structuri de sprijin (comitete de părinți cu reprezentare multiculturală).

3. Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul formării competențelor interculturale

- Incluziunea modulelor de pedagogie interculturală în programele de formare inițială și continuă;
- Organizarea de sesiuni de mentoring și schimburi de bune practici între școli din medii multiculturale.

4. Prevenirea discriminării prin educație reflexivă și empatică

Promovarea unei culturi școlare incluzive, prin limbaj non-discriminatoriu, practici participative și dezvoltarea empatiei; Implementarea unor politici anti-bullying și anti-stereotip, cu accent pe minorități etnice, religioase, lingvistice.

5. Cercetare continuă și monitorizare a impactului intervențiilor interculturale

- Crearea unor instrumente de evaluare a percepțiilor și atitudinilor față de diversitate;
- Colectarea și analizarea periodică a datelor pentru a adapta strategiile educaționale în funcție de realitățile culturale în schimbare.

Direcții viitoare de cercetare

- Analiza comparativă între școli urbane și rurale în ceea ce privește abordările interculturale
- Studiul impactului programelor extrașcolare interculturale asupra coeziunii sociale în școală
- Investigarea modului în care mass-media și tehnologia pot fi integrate în educația pentru diversitate

Această cercetare confirmă faptul că *diversitatea culturală nu este o provocare, ci o oportunitate educațională* care poate fi valorificată doar prin eforturi comune, asumate și coerente între *școală, familie și comunitate*.

Bibliografie:

1. BENNETT, Milton. 1993. *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
2. BEJAN, Petru. 2008. *Postmodernismul: o paradigmă a diversității*. Iași: Institutul European.
3. CERNENCU, Nina. 2015. *Educația interculturală în școala multietnică din Republica Moldova*. Chișinău: Editura CEP USM.
4. FRUNZĂ, Mihaela. 2009. „Pluralismul cultural și etica recunoașterii.” *Revista de Filosofie Aplicată* 3 (2): 47–55.

5. HANGANU, Aurelia. 2021. *Pluralismul valorilor în educația interculturală*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.
6. KYMLICKA, Will. 1995. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
7. NECULAU, Adrian. 2004. *Psihologia conviețuirii interculturale*. Iași: Polirom.
8. ROMANIUC, Liliana. 2013. „Educația interculturală – de la valori la practici pedagogice.” *Studii și Cercetări Științifice – Seria Didactică* 12: 112–118.
9. SÂRBU, Lilia. 2020. „Diversitatea culturală și integrarea prin educație în comunitățile școlare din Moldova.” *Revista de Științe ale Educației* 23 (1): 27–34.
10. TAYLOR, Charles. 1994. *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
11. UNESCO. 2006. *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Accesat la 10 iunie 2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.
12. VREMIȘ, Maria. 2018. *Educația interculturală în contextul formării valorilor democratice la elevii din Republica Moldova*. Chișinău: Editura Academiei de Științe a Moldovei.

Articolul este realizat în cadrul Proiectului „*Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice*”, faza a II-a. Centrul Educațional *PRO DIDACTICA*, cu sprijinul financiar al **Fundației pentru Copii Pestalozzi** din Elveția.

TRADIȚIILE ȘI IDENTITATEA UNIVERSITĂȚILOR ÎN SECOLUL XXI

UNIVERSITY TRADITIONS AND IDENTITY IN THE 21ST CENTURY

OANEA Oana Florentina, Profesor învățământ primar
Școala Gimnazială „Elena Cuza”, Iași, România

OANEA Oana Florentina, Primary Education Teacher
Middle School „Elena Cuza”, Iași, România

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5602-9709>

e-mail: oanaoanea@yahoo.com

CZU: 378.4

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p219-225

Abstract: Universities represent some of most enduring social, cultural and educational institutions, with a history of over eight centuries. They have been and remain spaces of knowledge, dialogue and the training of the intellectual elite. In the 21st century, universities are undergoing profound transformations: digitalization, globalization, academic mobility and new labor market demands are changing the traditional dynamics of the academic environment. However, university traditions and identity are not disappearing, but are reinventing themselves, becoming the foundation that confers prestige, stability and continuity. This article explores how traditions contribute to the preservation and consolidation of university identity today and how they intersect with new global realities.

Keywords: university, tradition, academic identity, globalization, digitalization, higher education.

Rezumat: Universitățile reprezintă unele dintre cele mai durabile instituții sociale, culturale și educaționale, având o istorie de peste opt secole. Ele au fost și rămân spații ale cunoașterii, ale dialogului și ale formării elitei intelectuale. În secolul XXI, universitățile sunt supuse unor transformări profunde: digitalizarea, globalizarea, mobilitatea academică și noile cerințe ale pieței muncii schimbă dinamica tradițională a mediului academic. Totuși, tradițiile și identitatea universitară nu dispar, ci se reinventează, devenind fundamentul care conferă prestigiu, stabilitate și continuitate. Acest articol explorează modul în care tradițiile contribuie la păstrarea și consolidarea identității universitare în prezent și cum acestea se intersectează cu noile realități globale.

Cuvinte-cheie: universitate, tradiție, identitate academică, globalizare, digitalizare, învățământ superior.

Universitatea este o instituție cu un rol central în societate, un spațiu în care se formează nu doar specialiști, ci și cetățeni capabili să contribuie la viața democratică și culturală. Dincolo de funcția de instruire și cercetare, universitățile au cultivat, de-a lungul timpului, un set de tradiții și valori care au consolidat o identitate comună. După cum afirmă Delanty, „universitatea modernă nu este doar un loc de transmitere a cunoașterii, ci o instituție care modelează cultura și societatea prin rolul său critic” [p. 45]. Universitatea este una dintre cele mai durabile instituții create de om, având peste nouă secole de existență. Ea a apărut în Evul Mediu european ca o comunitate a profesorilor și studenților, dar de-a lungul timpului și-a schimbat forma și misiunea, adaptându-se transformărilor sociale, politice și economice. Până în secolul XXI, universitatea a devenit o instituție globală, deschisă internaționalizării și inovării.

Primele universități au apărut în secolele XI–XII în Europa, cu centre celebre la Bologna[1088], Paris [cca. 1150] și Oxford [cca. 1096]. Ele funcționau ca asociații autonome, protejate de privilegii papale sau regale, și erau dedicate studiului teologiei, dreptului și medicinei. Metoda principală era *disputatio*, adică dezbateră dialectică, iar cunoașterea se baza pe autoritatea textelor clasice și religioase.

În epoca modernă timpurie -secolele XVI–XVIII- Renașterea și Reforma au adus schimbări importante: apariția studiilor umaniste, consolidarea limbilor naționale și primele universități protestante. În secolul al XVII-lea și al XVIII-lea, odată cu Revoluția Științifică și Iluminismul, universitățile au început să includă științele naturale și experimentele, pregătind terenul pentru cercetarea modernă.

Secolul al XIX-lea a fost marcat de modelul humboldtian al Universității din Berlin [1810], care a pus accent pe unitatea dintre predare și cercetare și pe libertatea academică. În aceeași perioadă, universitățile s-au extins masiv în Europa, America și Japonia, devenind centre naționale de formare a elitelor administrative, științifice și culturale.

În secolul al XX-lea, după cel de-al Doilea Război Mondial, universitățile au trecut printr-o etapă de masificare. Accesul la educație superioară s-a lărgit, iar cercetarea a devenit motorul progresului tehnologic și economic. Universitățile au început să colaboreze mai mult la nivel internațional, iar ideea de „universitate de cercetare” s-a impus ca model dominant, în special în SUA și Europa Occidentală.

În prezent, în secolul XXI, universitățile se află într-o continuă transformare. Globalizarea, digitalizarea și noile tehnologii schimbă

metodele de predare și de cercetare. Apar platforme online, parteneriate internaționale și rankinguri globale, ceea ce determină o competiție între universități. Totodată, universitățile încearcă să răspundă la provocări sociale precum sustenabilitatea, inegalitățile și crizele globale.

În contextul actual, caracterizat prin globalizare accelerată, digitalizare și internaționalizare, apare întrebarea: Cum își mai păstrează universitățile identitatea și tradițiile în secolul XXI? Pentru a răspunde, este necesară o analiză a originii universităților, a valorii tradițiilor în consolidarea identității academice și a modului în care acestea se adaptează provocărilor contemporane.

De la primele comunități medievale de studiu până la rețelele globale de cunoaștere din secolul XXI, universitatea a fost mereu o instituție în transformare. Dacă în Evul Mediu scopul principal era transmiterea tradiției, astăzi universitatea este chemată să producă inovație și să contribuie la rezolvarea problemelor globale, păstrând în același timp idealurile libertății academice și ale formării umane.

1. Universitatea ca spațiu al tradiției

Primele universități europene – Bologna, Paris, Oxford – au apărut în Evul Mediu ca răspuns la nevoia de cunoaștere și de formare a elitelor. Încă de la început, ele s-au definit printr-o serie de tradiții: utilizarea latinei ca limbă de predare, robe și însemne academice, ceremonii de absolvire și matriculare. Aceste tradiții au conferit universităților un caracter distinct, făcându-le recunoscute ca instituții cu autoritate și prestigiu. Aceste instituții, inițial fondate de călugări, ofereau învățământ superior și au fost fundamentale pentru dezvoltarea intelectuală medievală, acordând atât diplome religioase, cât și laice.

În același timp, tradiția universitară a fost strâns legată de ideea de comunitate: profesorii și studenții constituiau o «universitas», adică o comunitate academică solidară. Anderson (2010) subliniază că „încă de la originile sale medievale, universitatea a fost definită de un set de ritualuri și simboluri care i-au conferit un statut distinct în societate” [p. 112]. Studenții i-au constrâns și pe profesori să respecte cu strictețe o serie de reguli și îndatoriri, precis și minuțios specificate într-un statut: să nu lipsească de la ore fără aprobarea studenților, să înceapă și să termine lecția la oră fixă, să nu eludeze unele capitole din planul cursului, să-și asigure un auditor de cel puțin cinci persoane, să depună în prealabil o cauțiune în cazul că lipsește temporar din oraș. În schimb, profesorii deși au acceptat ce li se impunea, s-

au organizat și ei într-o corporație, numită «collegium», impunându-le și ei studenților, de pildă, condițiile unui examen de admitere la cursul lor, programa de studii precisă și detaliată a examenelor de absolvire, temele și modalitatea de susținere a lucrării de licență. În curând, în secolul al XII-lea, atât studenții cât și profesorii au ajuns la concluzia că este în interesul lor să se unească într-o singură corporație, într-o *universitas* comună.

2. Identitatea universitară în secolul XXI

Identitatea universităților contemporane este marcată de mai multe tendințe:

- Globalizarea și mobilitatea academică: studenții și profesorii circulă tot mai ușor între universități, ceea ce favorizează schimbul cultural, dar poate dilua specificul local. Mobilitatea academică oferă posibilitatea studenților sau doctoranzilor de a studia pentru o altă viață temporară sau definitivă la instituții de învățământ superior, fie în țară, fie în străinătate, beneficiind de recunoaștere a cursurilor și creditelor obținute. Oferă oportunitatea de a studia în alte medii, de a acumula experiențe diverse și de a beneficia de o educație de calitate la nivel internațional sau național.

- Digitalizarea: apar platforme de învățare online, inteligența artificială și resursele digitale, care schimbă fundamental relația profesor-student. Acest proces al digitalizării aduce mai multe beneficii, cum ar fi: simplificarea proceselor administrative, studenții având posibilitatea de a plăti taxele online, oricând și de oriunde, accesibilitate și flexibilitate, eficiență operațională, adaptabilitatea sistemului de învățământ la nevoile pieței, precum și modernizarea imaginii instituției.

- Presiunea pieței muncii: universitățile trebuie să pregătească absolvenți competitivi, dar fără a sacrifica dimensiunea culturală și formativă.

În acest context, tradițiile academice devin ancore identitare: ele oferă stabilitate într-o lume aflată în continuă schimbare.

Clark remarcă faptul că „universitățile trebuie să se reinventeze permanent pentru a răspunde presiunilor externe, dar fără a-și pierde autonomia și identitatea” [p. 29].

3. Rolul tradițiilor în construirea identității universitare

Tradițiile nu sunt simple ritualuri formale, ci instrumente de consolidare a identității colective. Ele au mai multe funcții:

- **Funcția simbolică:** Universitățile au o funcție simbolică puternică, dincolo de rolul lor practic de a transmite cunoștințe și de a forma specialiști,

ele sunt simbol al cunoașterii și al adevărului, reprezintă continuitatea tradiției intelectuale și academice, conferă legitimitate și autoritate prin ritualuri (robe, ceremonii, diplome) și este un spațiu al spiritului, al dialogului și al libertății academice.

- **Funcția culturală:** Păstrează și transmite patrimoniul cultural și științific al umanității, creează și promovează noi valori culturale prin cercetare și inovație, este un loc de întâlnire între culturi, favorizând deschiderea și diversitatea și contribuie la formarea identității culturale a societății și a indivizilor.

- **Funcția de prestigiu:** Statutul de absolvent al unei universități aduce recunoaștere socială, universitățile de elită devin repere de prestigiu internațional, conferă autoritate profesională și intelectuală celor formați acolo, funcționează ca mecanism de mobilitate socială, legitimând ascensiunea în carieră și reprezintă continuitatea tradiției intelectuale și academice.

Un exemplu relevant îl constituie ceremoniile de absolvire, practicate atât în Europa, cât și în SUA, care au devenit adevărate evenimente identitare pentru comunitățile academice.

4. Universitatea între tradiție și inovație

Provocarea actuală constă în a păstra tradițiile fără a bloca inovația. Multe universități combină astăzi ritualurile istorice cu tehnologia digitală: ceremoniile de absolvire online, biblioteci digitale, programe hibride de studiu. Un echilibru între tradiție și modernitate este esențial: tradițiile păstrează specificul universității, iar inovația o face competitivă.

Readings atrage atenția că „criza universității contemporane nu constă în pierderea tradiției, ci în dificultatea de a-și defini misiunea într-o lume dominată de piață” [p. 19].

Universitatea și tradiția - Continuă moștenirea medievală a universitas-ului ca spațiu al învățaturii și cercetării libere, păstrează ritualurile și simbolurile academice (robe, ceremonii, motto-uri latine), menține canonul cunoașterii clasice și transmiterea valorilor culturale fundamentale, asigură stabilitatea și identitatea unei comunități intelectuale prin norme și tradiții academice.

Universitatea și inovația - Este un motor al progresului științific și tehnologic, prin cercetare și descoperiri, se adaptează la schimbările sociale și economice, formând profesioniști pentru noile domenii, integrează noile

tehnologii educaționale (digitalizare, învățământ online, AI), creează un cadru de gândire critică și interdisciplinară, stimulând soluții inovative.

Între tradiție și inovație - Universitatea trebuie să echilibreze respectul pentru trecut cu deschiderea spre viitor. Tradiția îi oferă legitimitate și identitate, iar inovația îi garantează relevanța și supraviețuirea. Este un punct de întâlnire între valori perene și provocări contemporane.

5. Studii de caz și exemple internaționale:

Universitățile sunt instituții fundamentale pentru dezvoltarea culturală, științifică și socială. Harvard, Oxford și Tokyo reprezintă trei modele distincte, dar convergente în modernitate: tradiția medievală europeană, inovația americană și reformele Meiji din Japonia. Studiul comparativ al evoluției lor scoate în evidență modul în care universitățile s-au adaptat la schimbările politice, economice și culturale.

- **Universitatea Oxford**, din Marea Britanie: a păstrat ceremoniile și simbolurile medievale, dar este în același timp un lider mondial în cercetare și tehnologie. Oxford, cu rădăcini datând din jurul anului 1096, este cea mai veche universitate din spațiul anglofon. Modelul său colegial, dezvoltat din secolul al XIII-lea, a oferit o combinație unică între autonomie și comunitate academică. În epoca modernă, Oxford a introdus științele naturale și discipline moderne, menținând totodată un rol central în cultura britanică. În prezent, universitatea este recunoscută pentru excelența în cercetare și pentru rolul său în inovația globală, exemplificat de implicarea în dezvoltarea vaccinului anti-COVID-19.

- **Universitatea Harvard, SUA:** combină tradiții academice vechi: Harvard Yard, ceremonia Commencement, cu o deschidere puternică spre interdisciplinaritate și inovație. Fondată în 1636, Harvard a fost inițial o școală destinată formării clerului puritan. De-a lungul secolului al XIX-lea, sub conducerea lui Charles W. Eliot, a trecut printr-un amplu proces de modernizare: adoptarea sistemului de cursuri electivă, înființarea de școli profesionale și dezvoltarea cercetării. În secolul XXI, Harvard s-a afirmat ca universitate globală, integrând internaționalizarea și digitalizarea în misiunea sa academică.

- **Universitatea din Tokyo, Japonia:** exemplifică modul în care tradițiile locale se împletesc cu un spirit global, păstrând identitatea națională într-un context internațional. Universitatea din Tokyo, fondată în 1877 prin fuziunea unor școli de științe și literatură, a reprezentat simbolul reformei Meiji și al modernizării Japoniei. Ea a avut misiunea de a forma elitele

administrative și științifice ale statului. În secolul XX, Tōdai a devenit un reper al meritocrației japoneze, dar și un spațiu al contestărilor studențești. În secolul XXI, universitatea promovează programe internaționale, cercetare interdisciplinară și colaborări globale.

Deși provin din tradiții culturale distincte, Harvard, Oxford și Tokyo au urmat o traiectorie comună: trecerea de la instituții centrate pe formarea clerului sau a elitelor naționale la universități globale, orientate spre cercetare și inovație. În secolul XXI, rolul lor este acela de a modela răspunsurile societății la provocări globale, de la digitalizare la crize sanitare.

6. Concluzii

Tradițiile și identitatea universităților nu sunt relicve ale trecutului, ci resurse vitale pentru prezent și viitor. În secolul XXI, universitățile trebuie să răspundă provocărilor globalizării și digitalizării, dar fără a-și pierde specificul.

Tradițiile academice oferă continuitate și prestigiu, iar identitatea universitară trebuie să fie construită pe un echilibru între păstrarea valorilor istorice și adoptarea inovațiilor. Universitatea rămâne, astfel, nu doar un spațiu de instruire, ci și un simbol al cunoașterii, al dialogului cultural și al formării personalității umane. După cum arată Salmi, „o universitate de prestigiu mondial reușește să îmbine în mod armonios tradițiile culturale locale cu standardele globale de excelență” [p. 67].

Bibliografie:

1. ANDERSON, R. *Universities and Elites in Britain Since 1800*. Editura Cambridge University, 1995. ISBN-13 978-0521552752.
2. CLARK, B. R., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Editura Emerald Publishing Limited, 1998, ISBN-13 978-0080433547;
3. DELANTY, G., *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*, Editura Open University, 2001, ISBN-13 9780335205783;
4. PERKIN, H., *History of Universities*. Editura Yale University Press, 1991, ISBN 9780300052413
5. READINGS, B., *The University in Ruins*, Editura Harvard University, 1997, ISBN-9780674929531.
6. SALMI, J., *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, 2009, Editura World Bank, ISBN-13 978 0821378656;
7. SCOTT, P., *The Academic Profession and the Knowledge Society*. Buckingham, Editura Open University, Articol în Wenner-Seria internațională Gren , volumul 83, Editura U. Teichler, 2006, ISBN-978-185578-164-1.

PEDAGOGIA TRANSFORMATIVĂ ȘI MATURITATEA SOCIALĂ ÎN ERA DIGITALĂ: PERSPECTIVE ASUPRA GENERAȚIEI Z DIN LICEE

TRANSFORMATIVE PEDAGOGY AND SOCIAL MATURITY IN THE DIGITAL ERA: PERSPECTIVES ON GENERATION Z IN HIGH SCHOOLS

PALADE Coralia, drd., profesor,
Colegiul Național Pedagogic "Carol I" din Câmpulung, România

PALADE Coralia, PhD student, teacher,
National Pedagogical College "Carol I" in Câmpulung, Romania

ORCID: 0009-0008-5368-2742

E-mail: coralia@carol.ro

CZU:373.5.022

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p226-235

Rezumat. Lucrarea analizează modul în care pedagogia transformativă, susținută de inovație digitală și modele hibride de învățare, contribuie la dezvoltarea maturității sociale a elevilor de liceu aparținând generației Z. Studiul propune un cadru teoretic integrativ (Mezirow, Freire, Cranton; Erikson, Havighurst, Kohlberg; Vygotsky, Bandura) și o metodologie aplicată de tip mixt (chestionare, focus-grupuri, observații), vizând patru dimensiuni ale maturității sociale: responsabilitate, cooperare, empatie și participare civică. Analiza comparativă a interacțiunilor în contexte digitale versus față-în-față evidențiază oportunități (colaborare asincronă, vizibilitate și feedback extins, învățare personalizată) și riscuri (superficialitate, fragmentarea atenției, polarizare, excludere digitală). Rezultatele indică faptul că strategiile pedagogice transformative (învățare bazată pe proiecte comunitare, storytelling digital reflexiv, contracte de învățare, dialog socratic mediat tehnologic) pot accelera maturizarea socială atunci când sunt însoțite de politici de echitate digitală și guvernare etică a datelor. Se propune un model operațional în cinci pași pentru licee, alături de instrumente de evaluare autentică și recomandări curriculare.
Cuvinte-cheie: pedagogie transformativă; maturitate socială; generația Z; educație digitală; modele hibride; echitate în educație.

Abstract. The paper investigates how transformative pedagogy, supported by digital innovation and hybrid learning models, contributes to the development of social maturity of high school students belonging to Generation Z. The study proposes an integrative theoretical framework (Mezirow, Freire, Cranton; Erikson, Havighurst, Kohlberg; Vygotsky, Bandura) and a mixed-method applied methodology (questionnaires, focus groups, observations), targeting four

dimensions of social maturity: responsibility, cooperation, empathy and civic participation. The comparative analysis of interactions in digital versus face-to-face contexts highlights opportunities (asynchronous collaboration, extended visibility and feedback, personalized learning) and risks (superficiality, attention fragmentation, polarization, digital exclusion). The results indicate that transformative pedagogical strategies (community project-based learning, reflective digital storytelling, learning contracts, technology-mediated Socratic dialogue) can accelerate social maturation when accompanied by digital equity policies and ethical data governance. A five-step operational model for high schools is proposed, along with authentic assessment tools and curricular recommendations.

Keywords: transformative pedagogy; social maturity; generation Z; digital education; hybrid models; equity in education.

1. Introducere

Transformările accelerate ale ecosistemului educațional – digitalizare, acces deschis la resurse educaționale, învățare hibridă – redefinesc rolurile profesorilor și ale elevilor din licee. În acest context, maturitatea socială devine un rezultat esențial al educației, reflectând internalizarea valorilor, responsabilitatea, empatia și capacitatea de cooperare în comunitate.

Generația Z, cu familiaritatea sa nativă față de tehnologie și rețelele sociale, oferă atât oportunități de învățare colaborativă extinsă, cât și provocări legate de atenție, identitate și etica interacțiunilor online.

Problema cercetării vizează modul în care pedagogia transformativă, articulată cu integrarea edtech și cu modele hibride, poate sprijini maturizarea socială a adolescenților din licee. Obiectivul general este conturarea unui set de strategii didactice și de politici școlare care să producă schimbări durabile în atitudini și comportamente.

2. Cadru teoretic

2.1. Pedagogia transformativă

Pedagogia transformativă se centrează pe schimbarea perspectivelor prin reflecție critică, dialog și acțiune. Mezirow conceptualizează învățarea transformativă ca restructurare a cadrului de referință al adultului, iar literatura recentă arată aplicabilitatea principiilor sale și în ciclul liceal, cu medieri adecvate de vârstă. Freire propune dialogul problematizant și conștientizarea critică ca instrumente de emancipare, în timp ce Cranton detaliază rolul identității profesionale a profesorului ca facilitator al transformării. În mediile digitale, aceste principii se manifestă prin activități reflexive ghidate, contracte de învățare, peer review și practica proiectelor cu miză civică.

2.2. Maturitatea socială

Maturitatea socială desemnează ansamblul de competențe socio-morale care permit individului să funcționeze autonom și responsabil în comunitate: auto-reglare, asumarea rolurilor, empatie, cooperare, respect pentru norme și drepturi. În literatura clasică, conceptul se sprijină pe stadiile psihosociale ale lui Erikson (identitate vs. confuzie de rol), pe sarcinile de dezvoltare ale lui Havighurst și pe evoluția raționamentului moral la Kohlberg. Vygotsky subliniază importanța medierii socio-culturale și a zonei proximei dezvoltări, iar Bandura evidențiază modelarea socială și auto-eficacitatea, relevante pentru proiectarea scenariilor de învățare în liceu.

2.3. Generația Z: profil și implicații educaționale

Elevii din generația Z sunt caracterizați de conectivitate permanentă, multitasking digital, preferință pentru stimuli vizuali și interactivitate, dar și de nevoia de autenticitate, relevanță și feedback rapid. Pentru dezvoltarea maturității sociale, cadrele didactice trebuie să transforme această conectivitate într-un capital social educabil: rețele pentru colaborare, spații de reflecție ghidată, practici de dialog constructiv și proiecte cu impact real în comunitate.

3. Educația digitală și modelele hibride

Modelele hibride îmbină activități sincrone și asincrone, față-în-față și online, permițând personalizarea parcursului de învățare și extinderea colaborării. Platformele colaborative (LMS, spații de documente partajate, forumuri) facilitează co-crearea artefactelor de cunoaștere, în timp ce instrumentele de feedback rapid sporesc responsabilitatea și transparența. Totuși, riscurile includ supraîncărcarea cognitivă, fragmentarea atenției, superficializarea interacțiunilor și inechitatea de acces. O pedagogie transformativă oferă contragreutăți prin ritmuri de învățare deliberate, scenarii cu mize reale, reflecție meta-cognitivă și coduri etice explicite.

3.1. Oportunități pentru maturitatea socială

- Colaborare extinsă în timp și spațiu

Platformele digitale permit elevilor să colaboreze dincolo de limitele sălii de clasă sau a programului obișnuit. Instrumente precum Google Workspace, Microsoft Teams sau Slack facilitează partajarea documentelor și discuțiile în timp real sau asincron, dezvoltând competențe sociale esențiale: comunicarea eficientă, negocierea, responsabilitatea și adaptarea la stilul colegilor [1, p. 10; 16, p.88].

- Expunere la perspective diverse și practici de dialog

Mediile digitale permit interacțiunea cu colegi cu opinii și valori diverse. Forumurile de discuții, grupurile de dezbatere online și proiectele interculturale dezvoltă empatia, toleranța și capacitatea de a argumenta respectuos [9, p. 22; 5, p.34].

- Vizibilitate a contribuțiilor individuale în produsele colective

Platformele digitale de management al proiectelor (Trello, Miro, Padlet) evidențiază aportul fiecărui membru al echipei. Această vizibilitate întărește sentimentul de apartenență, motivarea intrinsecă și responsabilitatea socială [2, p. 45].

- Învățare personalizată și coaching digital

Tehnologiile educaționale permit monitorizarea progresului individual și oferirea de recomandări adaptate. Profesorii pot ghida elevii prin exerciții, scenarii și reflecții, sprijinind autorefecția și autoreglarea comportamentului social [8, p. 45].

- Simulări și studii de caz cu relevanță socială

Jocurile de rol digitale și studiile de caz permit elevilor să experimenteze situații sociale complexe, dezvoltând abilități de rezolvare a problemelor, luare a deciziilor și leadership [4, p. 112; 6, p.78].

3.2. Riscuri și provocări pentru maturitatea socială

Studiile relevă următoarele riscuri și provocări pentru maturitatea socială:

- -Izolarea socială și dependența de mediul digital- Excesul de activități online poate reduce interacțiunile față-în-față, afectând empatia și abilitatea de negociere [10, p. 12].
- Supraîncărcarea informațională și fragmentarea atenției- Accesul la multiple platforme poate genera dificultăți în gestionarea timpului și a colaborării eficiente [11, p. 15].
- Riscuri de comunicare inefficientă sau conflictuală- Lipsa indiciilor nonverbale poate conduce la neînțelegeri sau conflicte între colegi [1, p. 10].
- Inegalități în accesul la tehnologie și competențe digitale- Diferențele socio-economice pot limita participarea echitabilă și pot accentua excluziunea socială [10, p. 12].
- Expunerea la informații nocive sau dezinformare- Elevii pot fi influențați de conținut online inadecvat; gândirea critică și educația media literacy sunt esențiale [15, p. 20].

- Dependența de validarea externă și presiunea socială online- Dorința de recunoaștere instantanee poate afecta autonomia și responsabilitatea socială; autorefecția trebuie ghidată de profesor [9, p. 22].

3.3. Strategii pedagogice pentru valorificarea oportunităților și reducerea riscurilor

Literatura de specialitate studiată propune următoarele strategii pedagogice care valorifică oportunitățile și reduce riscurile:

- Combinarea lecțiilor față-în-față cu activități online echilibrează interacțiunile sociale și colaborarea digitală [3, p. 30];
- Desfășurarea unor proiecte de grup cu roluri clar definite și responsabilitate individuală -Rolurile și sarcinile clare permit vizibilitatea contribuțiilor și reduc conflictele [2, p. 45];
- Utilizarea exercițiilor de comunicare, a dezbaterilor online și a simulărilor dezvoltă empatia și abilitatea de a gestiona conflictele [5, p. 34].
- Crearea unor contexte educaționale care conduc la dezvoltarea gândirii critice și a responsabilității sociale, impunând analiza surselor, verificarea faptelor și dezbaterile pe teme sociale [10, p. 12; 15, p. 20].
- Coaching digital și mentorat personalizat- Feedback-ul individual și ghidarea elevilor sprijină autorefecția și autoreglarea socială [8, p. 45].
- Realizarea unor activități interdisciplinare și proiecte cu relevanță comunitară care dezvoltă cooperarea, empatia și leadershipul [4, p. 112; 6, p. 78].
- Identificarea elevilor cu dificultăți și oferirea de suport adaptat pentru participarea egală.

4. Metodologie

4.1. Designul cercetării

Cercetarea a utilizat un design mixt, explicativ-secvențial, combinând metode cantitative și calitative pentru a oferi o perspectivă complexă asupra dezvoltării maturității sociale a elevilor în contexte digitale și față-în-față.

S-au aplicat chestionare standardizate pentru a evalua dimensiunile maturității sociale: responsabilitate, cooperare, empatie și participare civică.

S-au colectat indicatori privind utilizarea mediilor digitale, precum frecvența, tipul de aplicații și interacțiunile online educaționale.

Scopul acestei faze a fost identificarea tiparelor generale și corelațiilor statistice între competențele sociale și modul de utilizare a tehnologiilor digitale.

S-au organizat focus-grupuri cu elevi și profesori pentru a aprofunda experiențele, percepțiile și mecanismele sociale identificate în chestionare.

S-au realizat observații sistematice ale interacțiunilor în activități hibride și față-în-față, cu atenție la dinamica grupurilor, colaborarea și participarea civică.

Această etapă a permis validarea și explicarea rezultatelor cantitative, oferind exemple concrete și nuanțate de comportamente sociale și strategii de cooperare.

4.2. Eșantionul

Au participat aproximativ 240 de elevi de liceu din ciclurile IX-XII, din 4 licee selectate pentru a reflecta diversitatea urban-rural, câte 2 clase pe nivel.

Criterii de incluziune au fost: participarea la activități didactice digitale și față-în-față, disponibilitatea pentru focus-grupuri și completarea chestionarului.

4.3. Etica cercetării

Participanții și părinții/tutorii legali au fost informați în scris asupra scopului, procedurilor și dreptului de a se retrage oricând.

Datele colectate au fost anonimizate, iar rezultatele prezentate agregat, fără identificarea individuală. Acestea au fost stocate în medii securizate și accesibile doar echipei de cercetare.

4.4. Analiza datelor

Datele cantitative au fost analizate prin statistici descriptive și inferențiale, corelații Pearson, teste t pentru diferențe între grupuri, ANOVA pentru compararea claselor și liceelor.

Datele calitative au fost reprezentate de: transcrieri focus-grup, codare tematică, identificarea tiparelor recurente, triangulare cu observațiile sistematice.

Faza calitativă a explicat și contextualizat rezultatele cantitative, oferind o viziune holistică asupra maturității sociale în mediile hibride și digitale.

5. Rezultate așteptate și concluzii preliminare

5.1. Rezultate așteptate

Pe baza literaturii de specialitate și a designului metodologic propus, au fost estimate următoarele rezultate principale:

1. Dezvoltarea competențelor de cooperare și responsabilitate

Elevii care participă la activități hibride și proiecte colaborative digitale vor demonstra o creștere semnificativă a abilităților de cooperare și asumarea responsabilităților individuale în cadrul grupurilor.

2. Îmbunătățirea empatiei și a comunicării interpersonale

Activitățile de tip peer-review, dialogul problematizant și focus-grupurile vor favoriza empatia cognitivă și afectivă, precum și abilitățile de ascultare activă și rezolvare a conflictelor.

3. Integrarea eficientă a mediilor digitale pentru maturitatea socială

Folosirea instrumentelor digitale pentru colaborare, reflecție și prezentare de proiecte va permite dezvoltarea maturității sociale a generației Z.

4. Diferențe contextuale între licee urban și rural

Este de așteptat să existe variații în accesul la tehnologie și în experiența digitală, care vor influența ritmul dezvoltării competențelor sociale și utilizarea mediilor digitale.

Profesorii din liceele rurale pot necesita strategii pedagogice suplimentare pentru a asigura echitate în participare și incluziune.

5.2. Concluzii preliminare

- Pedagogia transformativă este eficientă în contextul liceal, deoarece permite elevilor să-și reevalueze perspectivele și să-și dezvolte competențe sociale esențiale prin activități reflexive, colaborative și proiecte cu miză civică.

- Mediile digitale, corect integrate, nu înlocuiesc interacțiunea față-în-față, ci o amplifică, oferind oportunități de colaborare extinsă, vizibilitate a contribuțiilor individuale și coaching personalizat .

- Generația Z posedă resurse digitale naturale, însă profesorii trebuie să le transforme în competențe sociale și civice prin strategii structurate, proiecte relevante și dialog ghidat.

- Etica și echitatea în educație rămân fundamentale. Consimțământul informat, protecția datelor și monitorizarea incluzivă asigură că dezvoltarea maturității sociale este responsabilă și accesibilă tuturor elevilor.

5.3. Implicații practice

Cadrele didactice pot folosi rezultatele pentru proiectarea activităților hibride și digitale, optimizând colaborarea, empatia și participarea civică.

Școlile pot dezvolta ghiduri și bune practici pentru integrarea pedagogiei transformative în mediile digitale, adaptate profilului generației Z.

Politicile educaționale ar trebui să sprijine echitatea în accesul la tehnologie și dezvoltarea competențelor sociale în toate liceele, urban și rural.

5. Rezultate

Analiza comparativă sugerează că activitățile hibride centrate pe proiecte, care includ roluri clar definite și rubrici de evaluare, sunt asociate cu scoruri mai ridicate la responsabilitate și cooperare. Practicile de storytelling digital cu feedback între egali potențează empatia, în special când includ reflecții ghidate asupra dilemelor morale și a impactului social. Participarea civică crește atunci când proiectele au conexiuni reale cu comunitatea locală (ex. campanii de mediu, mentorat intergenerațional, cartarea nevoilor comunității) și când există vizibilitate publică a rezultatelor. În schimb, utilizarea predominantă a instrumentelor digitale pentru consum pasiv (prezentări frontale, teste multiple-choice) corelează slab cu maturitatea socială.

Un factor moderator important este echitatea infrastructurală: diferențele de acces și suport familial pot amplifica inegalitățile. Intervențiile reparatorii (kituri digitale, spații de învățare deschise, tutorat între egali) atenuează efectele. De asemenea, calitatea facilitării profesorului – în special competențele de orchestrare a dialogului și a conflictelor socio-cognitive – are efecte substanțiale asupra rezultatelor.

5.1. Model operațional în 5 pași pentru licee

- 1) Definirea rezultatelor de maturitate socială și operaționalizarea în rubrici;
- 2) Proiectarea scenariilor hibride cu roluri sociale explicite și produse publice;
- 3) Integrarea reflecției critice (jurnale, portofolii digitale, dialog socratic);
- 4) Asigurarea echității și a guvernantei etice (acces, protecția datelor);
- 5) Evaluare autentică și feedback iterativ susținut de date.

6. Strategii pedagogice transformative pentru liceu

Pedagogia transformativă urmărește nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și dezvoltarea competențelor sociale, civice și morale ale elevilor. În contextul integrării mediilor digitale, strategiile pentru liceu trebuie să fie hibride, interactive și reflexive, facilitând implicarea activă și responsabilitatea socială.

Apreciem că următoarele strategii pedagogice sunt strategiile care determină implicarea activă și responsabilă a adolescenților:

- Învățare bazată pe proiecte civice (PBL) cu componente online/offline;
- Storytelling digital reflexiv;
- Simulări și dezbateri asistate de date;
- Contracte de învățare și co-evaluare;
- Service-learning în format hibrid;
- Micro-proiecte intergeneraționale.

În cadrul acestor strategii profesorul este facilitator al dialogului, designer de experiențe de învățare, garant al echității și al integrității procesului educațional, școala asigură infrastructuri incluzive, curricule flexibile și protocoale etice privind datele și inteligența artificială, iar leadership-ul educațional susține comunități de practică, mentorat și dezvoltare profesională continuă pentru cadrele didactice, astfel încât pedagogia transformativă să fie sustenabilă și scalabilă.

7. Limitări și direcții viitoare

Studiul propus are limitări legate de context (patru licee), de măsurarea constructelor complexe prin auto-raportare și de potențialul bias al facilitării profesorilor. Viitoare cercetări pot include măsurători longitudinale, instrumente de analiză a interacțiunilor digitale (learning analytics) și experimente controlate pe componente specifice (de ex. efectul reflecției ghidate asupra empatiei).

8. Concluzii

Pedagogia transformativă, integrată inteligent în modele hibride și susținută de instrumente digitale, poate cataliza maturitatea socială la liceeni, dacă este acompaniată de echitate și guvernare etică. Cheia constă în proiecte cu miză reală, reflecție critică, dialog și evaluare autentică. Școlile care investesc în aceste direcții pot forma absolvenți capabili să participe responsabil și empatic la viața socială.

Bibliografie:

1. BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26, p. 10.
2. CRANTON, P. (2016). Understanding and promoting transformative learning. Stylus Publishing. (p. 45)
3. DEWEY, J. (1938). Experience and education. Macmillan. (p. 30)
4. ERIKSON, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton & Company. (p. 112)
5. FREIRE, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. Continuum. (p. 34)
6. HAVIGHURST, R. J. (1972). Developmental tasks and education. David McKay. (p. 78)
7. KOHLBERG, L. (1984). The psychology of moral development. Harper & Row. (p. 56)
8. MASLOW, A. H. (1970). Motivation and personality. Harper & Row. (p. 45)
9. MEZIOROW, J. (2000). Learning as transformation. Jossey-Bass. (p. 22)
10. OECD. (2023). Education at a Glance 2023. OECD Publishing. (p. 12)
11. Eurostat. (2024). Children at risk of poverty in EU countries. (p. 15)
12. PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. (p. 2)
13. SEEMILLER, C., & GRACE, M. (2016). Generation Z goes to college. Jossey-Bass. (p. 18)
14. TAPSCOTT, D. (2009). Grown up digital. McGraw-Hill. (p. 23)
15. UNESCO. (2023). Education for Sustainable Development. UNESCO Publishing. (p. 20)
16. VYGOTSKY, L. S. (1978). Mind in society. Harvard University Press. (p. 88)

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN PERSPECTIVĂ ISTORICĂ

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION FROM A HISTORICAL PERSPECTIVE

PATRAȘCU Dumitru, Doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

PATRAȘCU Dumitru, Doctor Habilitatus, University Professor
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: ORG/0000-0001-7153-7727

e-mail: djapatrascu@gmail.com

CZU: 378 (091)

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p236-248

Rezumat. În articol se dezvăluie dezvoltarea învățământului superior din perspectivă istorică, făcând legătură cu evoluția societății și a educației în ansamblu, care a provocat și impus necesitatea instituțiilor educaționale, în același rând și a școlilor superioare de învățământ. Investigațiile realizate au dus la elaborarea unei matrici cronologice a școlilor superioare de învățământ, începând cu cele mai vechi timpuri și ajungând la ziua de azi.

Cuvinte-cheie: educație, învățământ, instituție, școală superioară, institut, universitate, academie, dezvoltare, sistem educațional.

Abstract. The article reveals the development of higher education from a historical perspective, linking it with the evolution of society and education as a whole, which caused and imposed the need for educational institutions, including higher education schools. The investigations carried out led to the development of a chronological matrix of higher education schools, starting from ancient times and reaching the present day.

Keywords: education, education, institution, higher education school, institute, university, academy, development, educational system.

Educația și învățământul sunt probleme permanente actuale și stringente ale umanității. În acest caz, umanitatea trebuie să țină cont că viața întotdeauna decurge dinamic, agitat și exploziv. De aceea există necesitatea continuă de a depăși multitudinea stereotipurilor de gândire și acțiune în educație, care practic se epuizează pe parcursul istoric al omenirii.

Situația de azi existentă în educație și învățământ este un dat istoric, la fel cum un corp uman de vârsta a treia nu mai este suficient de flexibil ca să îi permită posesorului să alerge ca în tinerețe, sistemul educațional actual este prea bătrân ca să mai pregătească eficient pentru viață omul în secolul XXI.

Creșterea în continuare a volumului de cunoștințe nu se justifică cu creșterea rapidă a informațiilor, iar specializarea restrânsă și profesionalizarea nu sunt o soluție. Dimpotrivă, problemele moderne apar cel mai adesea la intersecția diferitelor discipline științifice, necesitând o viziune largă, versatilă, capacitatea de a vedea relațiile și dinamică a acestora. Astăzi, nocivitatea separării artificiale a culturilor *umanitare* și *de știință*, a educației *umanitare* și *exacte* este deosebit de evidentă. Nu mai puțin periculoasă este decalajul dintre educație și învățământ care a venit odată cu veacul XXI - *veacul tehnologic*.

Pentru a înțelege profund problemele actuale și perspectivele educației și învățământului universitar, e necesar să cunoaștem cronologia, istoria dezvoltării învățământului superior. O analiză istorică a omenerii și educației, a stării lor în timp, confirmă inseparabilitatea educației și învățământului de societate. Educația și învățământul are loc într-un sistem educațional. Prin **sistem educațional** înțelegem, în general, structura tuturor instituțiilor și oportunităților de a obține educație într-o țară/societate. Acesta include toate instituțiile preșcolare, pornind de la educația în familie și/sau educația timpurie a copiilor, trecând prin grădiniță, școli primare, gimnaziale și terțiare, apoi licee, colegii și facultăți cunoscute și ca învățământ superior (învățământ universitar). Acest cadru include, de asemenea, instituții de formare profesională și personală continuă (aprofundată), precum și instituții de învățământ private.

Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) recunoaște următoarele nouă niveluri de educație în sistemul său de **Clasificare Internațională Standard a Educației (ISCED)**:

- ISCED nivel 0 – Educația timpurie
- ISCED nivel 1 – Învățământ primar
- ISCED nivel 2 – Învățământ gimnazial
- ISCED nivel 3 – Învățământ liceal
- ISCED nivel 4 – Învățământ postliceal
- ISCED nivel 5 – Învățământ superior de scurtă durată
- ISCED nivel 6 – Licență sau nivel echivalent
- ISCED nivel 7 – Master sau nivel echivalent
- ISCED nivel 8 – Doctorat sau nivel echivalent (2)

În spectrul nostru de cercetare al educației și învățământului intră nivelele standard a educației (ISCED) 5 – 8. Aceste nivele se realizează în cadrul școlilor superioare de învățământ – colegii, institute, universități, academii.

În continuare propunem o sinteză sub formă de matrice cronologice a apariției-înființării-dezvoltării școlilor superioare de învățământ în context mondial, începând cu cele mai vechi timpuri și ajungând la zilele noastre. Menționăm că matricea propusă nu este exhaustivă, deoarece în ea s-au inclus informațiile care au fost accesibile autorului. Astfel matricea poate fi extinsă.

După cum am menționat anterior evoluția dezvoltării societății umane a dat naștere educației și învățământului, care a adus la fondarea instituțiilor educaționale sub formă de școli de diferite tipuri. Incursiunea și sinteza informațiilor expuse de noi ne-a permite să generăm tabelul cronologic (matricea) a apariției și extinderii școlilor și universităților în diferite timpuri și diferite civilizații și țări. Forma tabelului cronologic arată în felul următor.

Tabelul 1. Cronologia fondării școlilor superioare și universităților

Nr o.	Denumirea școlilor și universităților, țara	Anul apariției, fondării
<i>Învățământul în lumea antică (înaintea erei noastre)</i>		
1.	În valea roditoare dintre Tigru și Eufrat, în „paradisul biblic” a locuit un popor pașnic și inventiv: aceștia erau sumerienii, poate întâiul popor civilizat al lumii. Cu geniul lor ingineresc au presărat întregul ținut al Babilonului cu o vastă rețea de canale pentru irigații și cu numeroase lacuri de acumulare, transformând o parte din deșertul Sirian într-o vale înfloritoare.	6000 de ani în urmă
2.	Sumerienii și babilonenii cunoșteau roata olarului, carul cu patru roți, plugul combinat cu o mașină de semănat, tehnica topirii și prelucrării metalelor, făurind vase de aramă, din bronz și argint, împodobite cu imagini de una rară frumusețe. Orașele lor aveau străzile pavate cu	Spre sfârșitul celui de-al IV-lea mileniu î.e.n.

	piatră, casele erau cu unul sau două etaje, fiind zugrăvite în interior. fiecare oraș era dotat cu depozite și magazine, cu piețe având liste de preturi fixe, cu servicii poștale și grădini publice. Templele și palatele lor, de mare faimă și rafinament, construite din cărămidă arsă și smălțuită, aveau o arhitectură monumentală, fiind frumos împodobite cu basoreliefuri, cu statui și covoare de artizanat. Babilonenii au inventat astronomia, astrologia, chimia și matematica superioară. Ei au fost primii care au întocmit o hartă cerească, au determinat echinopțiile, solstițiile și eclipsele, grupând apoi stelele în constelații. Tot ei au inventat primul calendar din lume, au împărțit anul în 12 luni, ziua în ore și orele în minute. Știau să calculeze suprafețele corpurilor geometrice, aveau tabele pentru ridicarea la pătrat și la cub, precum și talele logaritmice, au inventat algebra, știind să rezolve ecuații cu mai multe necunoscute și teoria „lui Pitagora”, pe care acesta a învățat-o de la ei, cu ocazia unei călătorii în Egipt, apoi a demonstrat-o.	
3.	Sumerienii au inventat scrierea cuneiformă (în formă de cuie de potcoavă) apoi scriau pe table moale de lut cu un stilet de trestie. Această invenție a fost folosită de akkadieni și sirieni, apoi reinventată de egipteni sub formă de hieroglifică, ajungând până la fenicieni, care au simplificat-o, inventând scrierea alfabetică cu 22 de litere, preluată apoi de romani și de alte popoare europene. Scrierea, știința și tehnica se învățau în școli, organizate la început pe lângă temple și curți regale, apoi de către stat, având un caracter laic. Profesorii erau denumiți <i>scribi</i>.	Cu 3500 de î.e.n.

4.	Școala sumero-babiloniană ajunseră să aibă o structură superioară, asemănătoare academiilor, unde se studiau: matematica, geografia, mineralogia, metrologia și astronomia	În jurul anului 1800 î.e.n.
5.	În Valea Nilului s-a plămădit civilizația egipteană, care este strâns legată de <i>organizarea școlilor de scribi</i> (anii 3000 î.e.n.) unde obțineau o instrucțiune superioară. În școli se învăța peste 12 ani. Scribii învățau scrierea și citirea de texte, aritmetica, geometria, desenul tehnic, geografia, istoria, medicina, legile statului, tehnica construirii și întreținerii de canale pentru irigații, de piramide, temple, statui, palate, morminte etc. Ei erau autorii construcțiilor monumentale, ai operelor de artă și științifice, literar-artistice, istorice, morale, religioase, ai cărților de medicină și ai legilor statului. Tot aici a funcționat și o instituție/<i>școală științifică superioară, denumită Casa vieții</i>, unde se învăța astronomia, matematica, medicina (stomatologia, bilele interne, oftalmologia, chirurgia). Universitatea Nalanda din estul Indiei, apărută mai târziu, a fost cel mai vechi sistem universitar de învățământ din lume în sensul modern de universitate; materiile erau predate în limba pali.	Perioada de existență a Egiptului antic: anii 3000 î.e.n. – 332 e.n.
6.	În imperiul Persian școlile se organizau pe lingă temple și satrapii (provincii conduse de un satrap sau îndrumător al țării) se învățau fiii celor mai înstăriți (după 7 ani de educație în familie) până la vârsta 20-24 de ani. Scopul educației era pregătirea tinerilor pentru administrare și război. În școli se învăța: scrierea, citirea și comentarea de texte din Avesta (cartea sfântă), noțiuni de drept, de administrare publică, de	Între anii 550 – 331 î.e.n., imperiul Persian

	religie și medicină, tradiții, obiceiuri și legende.	
7.	Organizarea superioară a educației în India antică dominată de religie, de curente filozofice și de dezvoltarea științei. Școala începea la 5 ani și funcționa în fiecare sat de pe lângă templu. În orașe existau colegii și universități, durata studiilor fiind de 12 ani. Conținutul învățământului era constituit din cunoștințe de algebră, geometrie, astronomie, metalurgie, medicină, filozofie, religie brahmani-stă și budistă. Știința indiană ține de invenția sistemului zecimal de numărare, cifrele de la 0 la 9 (venite la europeni prin arabi), ridicarea la pătrat și la cub, calculul progresiilor aritmetice și geometrice, șahului etc. <u>Taxila</u> - institut antic de învățământ superior din India antică, datând din secolul al VIII-lea î.Hr.	Existența Indiei antice începe cu anii 3000 î.e.n.
8.	În China antică a existat învățământ public și particular, care în anul 221 devine obligatoriu pentru copii de la orașe. Școlile superioare de stat erau organizate în toate prefecturile imperiului. Educația avea amprentă moral-religioasă și se realiza în spiritul doctrinelor etice și sisteme filozofice (daoism, budism, confucianism). În școlile lui Confucius învățau aproape 3000 de oameni, unde fiecăruia individual profesorul, cu răbdare, explica ideea despre Dao. Consumiștii se mândreau cu aceea că le dădeau cunoștință fiecăruia, că le „<i>aducea o legătură de carne uscată</i>”. Între oficiali și oamenii simpli era „<i>un perete de ieroglifă</i>”,. Confucius a propus să nu-i numească pe oficiali dar să fie selectați în	2000 de ani î.e.n.

	baza recomandărilor, ca pe un deștept și isteț conducător, fiind supuși examenului de concurs, efectuat de o comisie. Se evalua cunoașterea autorilor clasici, competențele de a povesti o istorie, cum înțeleg tratatele filozofice, cum compun poezii, gustul literar. Ei scriau cu tuș și aveau un scris caligrafic. Se testau nu numai cunoștințele, ci și răbdarea și asiduitatea. Această practică este păstrează și azi în China. Aproximativ 3-5% din abiturienți au primit dreptul la examen la a doua și a treia treapta, de aceea la chinezi învățătura este cea mai de încredere cale de autorealizare și avansare socială. Chinezii au inventat hârtie (105 e.n.), cerneala și tocul (115 e.n.), tiparul (868 e.n.), podul arcat, mătasea, porțelanul, ceasul mecanic, busola, praful de pașcă, seismografia, telescopul, terapia prin acupunctură, construcțiile: Orașul interzis, Marele Zid, Armata de lut ars, Mormintele împăraților legendari ș. a.	
9.	În Grecia antică: Pitagora fondează școala acusmaticilor (celor ce tac). Învățământul primar în Grecia antică se realiza în școlile musice (vârsta elevilor de la 7-14 ani, lecțiile le realizau didascalii). De rând cu ele existau gimnaziile, sau palestrele (vârsta elevilor – 12-16 ani), școala de efebi (vârsta elevilor – 18-20 ani) Platon fondează Academia (elevii se numeau peripatetici, ceea ce în greacă plimbare, vârsta 18-20 ani) care se considera școala superioară de filozofie. Aristotel înființează școala superioară denumită Lykeion, ce rivaliza cu Academia lui Platon Fundamentul învățământului elen	Secolul VI î.e.n. Între anii 427-347 î.e.n. 334 î.e.n.

	antic îl constituia cele / arte libere: aritmetica, geometria (cu elemente de geografie), astronomia, muzica, gramatica, retorica, dialectica (filozofia).	
	În Roma antică: Școala primară – copii de 7 ani Gimnaziu (școala de gramatică) – copiii până la 16 ani învățau latina, greaca, geometria, astronomia, muzica, istoria romană și geografia. Școala superioară de retorică – tinerii de la vârsta de 17 ani. Pe lângă ele funcționau școli speciale de drept, medicină și arhitectură.	Roma începe cu anii 650-575 î.e.n., iar în secolele II-I î.e.n. cucerește Grecia antică ș. a. teritorii
10	În Dacia romană existau colegii cu caracter profesional, în cadrul cărora funcționau cluburi sau școli (scholae)	Sec. I – II e.n. Dacia romană
<i>Învățământul general și superior în era noastră</i>		
1.	În Bizanț erau: - școli secundare cu durata de 8-10 ani, se studia: gramatica, retorica, istoria, geografia, mitologia; - școli superioare; - Universitatea din Bizanț (Constantinopol), fiind cea mai veche. - Auditorium (școala superioară). Din sec. IX se numește Magnavra (Odaia/salonul de aur). În Magnavra au învățat Chiril și Mihodiu, fondatorii scrisului slavon.	Fondată în anul 330, Constantin cel Mare și reorganizată mai târziu de împăratul Iustinian. În 425 în baza fondează în baza primei universități de împăratul Teodosii al II-lea.
2.	Colegiu-universitate de la Clonmacnois, pe râul Shannon, lângă Athlone	Secolul V-VI, Irlanda
3.	Prima școală niponă pentru copii orășenilor și funcționarilor de rang mic. Pentru nobili s-au fondat școli de tip universitar cu facultăți de istorie, drept, matematică	Secolul IX
4.	Scoli elementare (maktebe) și superioare musulmane (metrese) pe lângă moscheii arabe. Au fost fondate școlile superioare islamice din Spania:	Secolul X

	Sevilia, Solonabka, Grenada, Toledo. În sistemul de învățământ arab au apărut primele teste, cu alegerea unui răspuns corect din mai multe propuse	
5.	Universitatea din Salerno	Sec. VIII
6.	Universitatea <u>din Karueein</u> , Maroc	859
7.	Universitatea din Bologna, Italia	1088
8.	Universitatea din Salamano, Spania	1179/1224
9.	Universitatea din Oxford, Anglia	1167/1206
10.	Universitatea din Cambridge, Anglia	1209/1281
11.	Universitatea din Paris, Franța	1215
12.	Universitatea din Napolitana, Italia	1224
13.	Centrul/palatul științei din Bagdad cu observator, academie, bibliotecă și colegiu de traducători/translatori	1227
14.	Universitatea din Padova, Italia	1228
15.	Universitatea din Lisabona, Portugalia	1290
16.	Universitatea din Praga, Cehia	1348
17.	Universitatea din Florența, Italia	1348
18.	Universitatea din Cracovia, Polonia	1364
19.	Universitatea din Vena, Austria	1365
20.	Universitatea din Pizza, Italia	13
21.	Universitatea din Ghedelberg, Germania	1386
22.	Universitatea din Keoln, Germania	1388
23.	Școala domnească din Suceava, Moldova	1401
24.	Universitatea din Leiptseg, Germania	1409
25.	Universitatea din Luven,	1425
26.	Universitatea din Bazel,	1460
27.	Universitatea din Fraisburg,	1457
28.	Universitatea din Munhen, Germania	1472
29.	Universitatea din Gottingen, Germania	1477
30.	Universitatea din Unsal	1477
31.	Universitatea din Madrid, Spania	1508
32.	Universitatea Pontificală Regală din Mexic; de rând cu acesta în coloniile spaniole au apărut 10 universități majore și 15 universități minore	1553
33.	Universitatea din Geneva, Elveția	1559
34.	Universitatea din Olomouț	1576

35.	Academia Secretorum Naturae, Napoli (academie științifică)	1560
36.	Academia de Științe Matematice, Madrid – academie științifică	1575
37.	Universitatea din Vilnius, Lituania	1579
38.	Universitatea din Graț	1586
39.	Universitatea catolică din Cluj apoi reorganizată în iezuită, România	1581, 1698
40.	Universitatea din Leyda	1582
41.	Universitatea din Edinburg	1583
42.	Universitatea din Lubleana	1595
43.	Societatea Regală (academie științifică), Londra	1660
44.	Fruchtbringende Gesellschaft (Societatea de producție) - prima academie germană, Weimar	1617
45.	Universitatea din Zaltburg	1623
46.	Universitatea din Glasgow	1633 ?
47.	Universitatea din Budapesta, Ungaria	1635
48.	Universitatea din Harvard	1636
49.	Academia /Colegiul slavo-greco-latină, mănăstirea Trei Ierarhi din Iași Moldova,	1640
50.	Academia Patriarhală din Constantinopol	prima jumătate a secolului al XVII-lea
51.	Universitatea din Lvov, Ucraina	1661
52.	Universitatea protestantă din Alba Iulia, România	1662
53.	Universitatea francez-canadiană din Québec	1663
54.	Academia Filozofilor-Oratori (Academie des philosophes-orateurs) – recunoscută ca Academia de plagiat din Paris	1655
55.	Academia franceză de științe, Paris-Louvre	1699
56.	Universitatea din Lunda,	1666
57.	Universitatea din Zagreb,	1669
58.	Universitatea din Ginsburg,	1669
59.	Universitatea din Halle (unde s-a înființat prima catedra de teorie educațională)	1694
60.	Universitatea Yale, SUA	1701
61.	Academia Domnească din București,	1707

	România	
62.	Academia Domnească din Iași, Moldova/România	1714
63.	Universitatea din Pennsylvania, SUA	1749
64.	Universitatea din Princeton; SUA	1746
65.	Universitatea din Columbia, SUA	1754
66.	Universitatea din Moscova, Rusia	1755
67.	Universitatea din Bon, Germania	1777
68.	Academia din San Carlos	1781
69.	Universitatea din Dert,	1802
70.	Universitatea din Kazan, Rusia	1804
71.	Universitatea din Harkov, Rusia	1805
72.	Universitatea din Berlin, Germania	1809
73.	Universitatea din Oslo, Suedia	1811
74.	Universitatea din Varșovia, Polonia	1816
75.	Universitatea din Lena, Rusia	1817
76.	Universitatea din Geta,	1817
77.	Universitatea din Michigan, SUA	1817
78.	Universitatea din Sankt-Peterburg, Rusia	1819
79.	Universitatea din Virginia, SUA	1825
80.	Universitatea din Kiev, Ucraina	1834
81.	Universitatea din Brusele, Belgia	1834
82.	Universitatea din Missouri	1839
83.	Universitatea din Belorast	1845
84.	Universitatea din Țurih, Germania	1855
85.	Universitatea din Chicago, SUA	1857
86.	Universitatea din Calcutta, India	1857
87.	Universitatea din Bombay, India	1857
88.	Universitatea din Madras, India	1857
89.	Universitatea din Iași, România	1860
90.	Universitatea din Belgrad, Serbia	1863
91.	Universitatea din București, România	1864
92.	Universitatea din Odessa, Ucraina	1865
93.	Universitatea Johns Hopkins din Baltimore	1567
94.	Universitatea din Cernăuți, Ucraina	1875
95.	Universitatea lui Djon Honchns	1876
96.	Universitatea din Stocgolm	1877
97.	Universitatea imperială din Japonia În 1945 Japonia avea 48 universități, iar în 1986 – 565 universități	1877
98.	Universitatea din Punjab, înființată în	1882

	1882 la Lahore, Pakistan.	
99.	Universitatea din Stanford,	1885
100.	<u>Universitatea Malaya</u> , Malaiezia	1905
101.	Universitatea Deschisă inovatoare, Anglia	1971
102.	...	...
...	...	...
Actualmente în lume există 30000 de instituții de învățământ superior. Biroul Internațional al Educației al UNESCO menține o bază de date a sistemelor de educație specifice fiecărei țări și a etapelor acestora. 3)		
<i>Scolile superioare și universitățile Moldovei</i>		
1.	Școala domnească din Suceava, Moldova	1401
2.	Academia /Colegiul slavo-greco-latină, mănăstirea Trei Ierarhi din Iași Moldova,	1640
3.	Academia Domnească din Iași, Moldova	1714
4.	Universitatea din Iași, Moldova	1860
5.	Institutul Învățătoresc din Chișinău, Basarabia	1915 - 1918
6.	Conservatorul „Unirii”, Chișinău, Basarabia	1919
7.	Facultatea de teologie la Chișinău a Universității din Iași	1926
8.	Institutul/Universitatea din Tiraspol, Moldova	1930, actualmente comasată cu UPS Ion Creangă
9.	Institutul agricol din Tiraspol, RSSM/ Universitatea agrară de stat din Moldova	1932, actualmente comasată cu UTM
10.	Facultatea de agronomie la Chișinău a Universității din Iași	1936
11.	Conservatorul Municipal din Chișinău	1936
12.	Institutul Învățătoresc din Balta, Tiraspol	1939
13.	Institutul/Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău	1940
14.	Conservatorul de stat/Academia de muzică „Gavriil Musicescu”	1940
15.	Institutul/Universitatea din Bălți, Moldova	1945
16.	Institutul/Universitatea de medicină și Farmacie „N. Testemițanu”	1945
17.	Universitatea de Stat din Chișinău, Moldova	1946

18.	Institutul politehnic/Universitatea Tehnică a Moldovei	1964
19.	Facultatea de Educație Fizică a Institutului/Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” Chișinău s-a fondat Universitatea de Educație Fizică și Sport	1991
20.	Academia de Studii Economice din Moldova	1991
21.	Universitatea de stat din Comrat	1991
22.	Academia de poliție „Ștefan cel Mare”	1992
23.	Universitatea Liberă Internațională din Moldova	1992
24.	Universitatea Cooperatist-Comercială	1993
25.	Universitatea de Studii Umanistice	1993
26.	Universitatea de Studii Aplicative	1994
27.	Institutul de Instruire Continuă	1994
28.	Universitatea de Studii Europene din Moldova	1992
29.	Universitatea de stat din Cahul	1999
30.	Universitatea de stat din Taraclia	2004
	...	...

Bibliografie:

1. PATRAȘCU, Dumitru. Educație și învățământ: din preistorie spre viitor. Compendium sumativ. Chișinău, 2025 (manuscris)
2. <https://www.anc.edu.ro/eng/rnc/isced> (accesat 16.09.2025)
3. <https://gazetadecluj.ro/topurile-trebuie-interpretate-corect-in-lume-exista-30-000-de-institutii-de-invatamant-superior-universitatea-babes-bolyai-se-afla-in-primele-5/> (accesat 16.09.2025)

ROLUL EVALUĂRII ÎN EFICIENTIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DIN ROMÂNIA

THE ROLE OF EVALUATION IN MAKING EDUCATION MORE EFFICIENT IN ROMANIA

PATRICHİ Mariana, profesor învățământ primar, grad 2
Școala Gimnazială „Elena Cuza” Iași, România

PATRICHİ Mariana, primary teacher, degree 2
Middle School „Elena Cuza” Iași, România

e-mail: patrichiflorin@yahoo.com

ORCID ID: 0009-0005-4895-2590

CZU: 37.091.27(498)

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p249-256

Rezumat. Evaluarea are un rol esențial în eficientizarea învățământului din România, fiind un instrument important de diagnoză, orientare și îmbunătățire a procesului educațional. Prin evaluare se identifică nivelul real de cunoștințe al elevilor, se oferă feedback relevant pentru profesori și elevi și se contribuie la adaptarea metodelor de predare și a politicilor educaționale. O evaluare corectă și bine aplicată stimulează motivația, responsabilitatea și calitatea învățării, sprijinind astfel dezvoltarea unui sistem de învățământ mai echitabil și performant.

Cuvinte cheie: profesori, elevi, evaluare, performanță.

Abstract. Evaluation plays an essential role in making education more efficient in Romania, being an important tool for diagnosing, guiding and improving the educational process. Evaluation identifies the real level of knowledge of students, provides relevant feedback for teachers and students and contributes to the adaptation of teaching methods and educational policies. A correct and well-applied evaluation stimulates motivation, responsibility and the quality of learning, thus supporting the development of a more equitable and efficient education system.

Keywords: teachers, students, evaluation, performance.

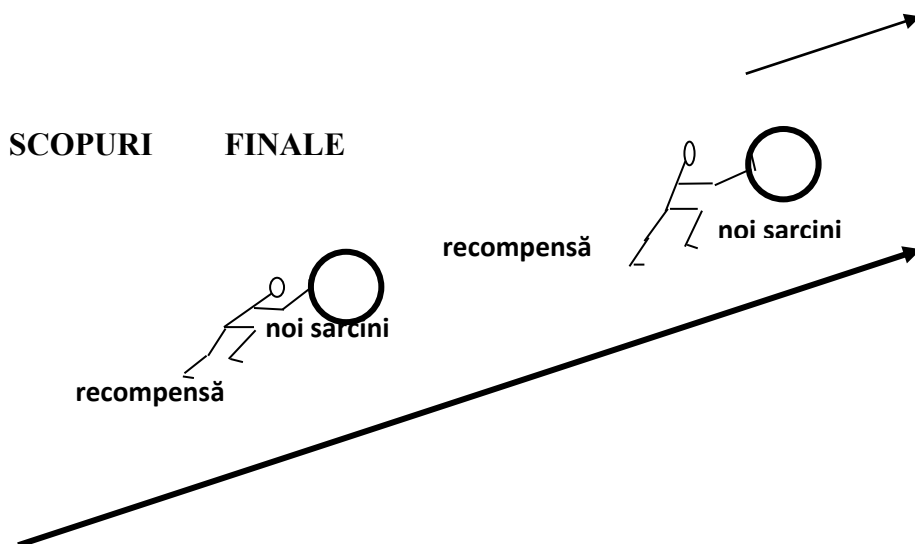
„În învățământ, se desfășoară o activitate în permanență în raport cu un set de valori care țin de cultură, știință, literatură, artă, filozofie, morală și demnitate umană și socială; se operează cu asemenea valori pe care ființa umană în devenire (elevul) tinde să le apropie și interiorizeze, să le asimileze în propriul sistem de valori și percepții, reflectându-le în comportamentul său. Astfel se face trimitere la aspectele intelectuale,

afectiv-atitudinale și acționale ce dau profilul personalității elevului, ceea ce înseamnă că sistemul educațional își exprimă explicit orientarea către un set specific de valori, argumentându-și alegerile și înclinațiile în funcție de acestea. Valorile sunt cele care definesc aspectele calitative ale instruirii” (Cerghit I., 2002, p.287). Întregul sistem de evaluare de care are nevoie învățământul trebuie privit din perspectivă educativă și alăturat sistemului de valori umane și sociale cu care se operează în cadrul său și să-și aducă contribuția în dezvoltarea personalității elevului din toate punctele de vedere. Personalitatea este un ideal atins și în activitatea de evaluare.

Corelarea strategiilor didactice de predare-învățare cu cel de evaluare s-a dovedit a fi esențială pentru buna desfășurare a activității instructiv – educative din școală. Interactivitatea se poate manifesta atât în aprecierea procesului de învățare desfășurat de elev, cât și a rezultatelor muncii sale.

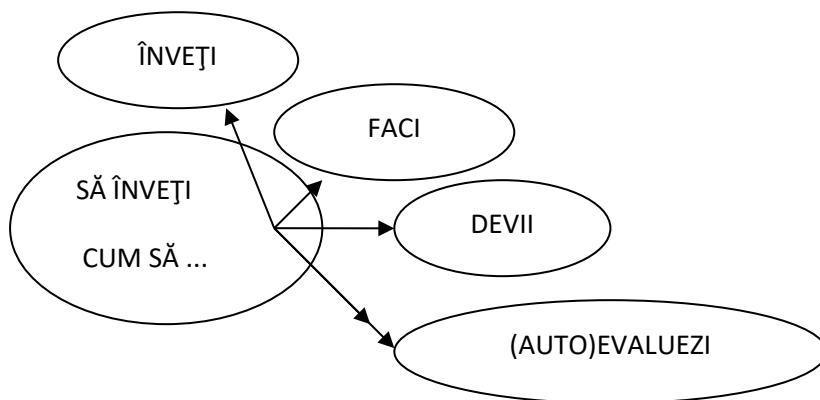
Elevii sunt recompensați pentru activitățile realizate corect sau pentru comportamentele pozitive demonstrate. Printre criteriile de apreciere se numără efortul susținut și dezvoltarea unor deprinderi eficiente de învățare. Sarcinile ulterioare propuse urmăresc progresul individual al elevilor, fie prin îmbunătățirea unei lucrări deja realizate, fie prin asumarea unei teme noi, orientată spre un obiectiv viitor.

Prin următoarea schema prezentată se evidențiază mai bine aceste lucruri, scoțând în evidență faptul că elevul este într-o continuă urcare pe scara ierarhică a societății, el nu trebuie să decadă niciodată dacă are parte de un învățământ de calitate.



În fapt, noile concepte despre evaluare tind spre dezvoltarea capacității elevilor de (auto)evaluare, în condițiile desfășurării unui dialog deschis între cadrul didactic și elev, iar acest concept se poate fundamenta pe *cei patru piloni ai educației viitorului* conform Raportului UNESCO pentru educația în secolul XXI „Capacitatea de a învăța: Comoara din noi”.

Pilonii educației ar putea fi reprezentați astfel:



Pe această structură, apare necesitatea accentuării preocupărilor care urmăresc dezvoltarea capacității elevilor de (auto)evaluare în condițiile desfășurării unui dialog deschis între cadru didactic și elev. De asemenea, aceste preocupări urmăresc stimularea unei învățări creative, orientate spre formarea unor persoane inovatoare, conștiente de propriile abilități, ghidate de un cadru didactic care acționează, la rândul său, ca un model de învățare continuă și autodezvoltare.

Evaluarea condiționează în așa manieră dinamica clasei, astfel încât nu există învățare eficientă fără evaluare. Evaluarea acționează în cadrul concret al clasei de elevi, folosind instrumente specifice pentru analiza progresului elevului în grup și individual.

„Procesul didactic este planificat în mod intenționat și are ca obiectiv atingerea unor finalități bine definite. În acest context, este natural să se verifice în ce măsură aceste obiective au fost realizate. Cu alte cuvinte, evaluarea reprezintă o etapă fundamentală în desfășurarea demersului educațional.

În contextul educațional, evaluarea capătă un caracter particular, având în vedere că întregul demers instructiv-educativ se raportează la un ansamblu de valori – culturale, științifice, literare, artistice, filosofice, morale și umane. Astfel, sistemul de învățământ își asumă în mod explicit orientarea către un anumit set de valori, justificându-și alegerile și direcțiile în funcție de acestea, transpunându-le în obiective educaționale concrete. Elevul este

chemat nu doar să cunoască aceste valori, ci să le adopte, să le integreze în propriul mod de gândire, simțire și acțiune.

Dintr-o perspectivă curriculară și sistemică, evaluarea nu poate fi considerată un element izolat, ci trebuie privită ca o componentă esențială și interdependentă a procesului de învățământ, aflată în relație directă cu predarea și învățarea. Mai mult, metodele, tehnicile și instrumentele de evaluare sunt strâns legate de ceilalți factori implicați în actul evaluativ: ceea ce se evaluează, obiectivele educaționale urmărite, strategiile și criteriile aplicate. Aceste componente funcționează asemenea pieselor unui puzzle – doar prin armonizarea și corelarea lor se poate obține o imagine clară a întregului.

O direcție actuală în cercetarea de specialitate indică o schimbare de paradigmă: în loc să vorbim despre evaluare ca act singular, fix, devine mai potrivit să o înțelegem ca „activitate evaluativă”, aflată „în desfășurare”, parte dintr-un proces continuu.

În prezent, evaluarea școlară se transformă, trecând de la rolul tradițional de instrument de măsurare și control, la unul centrat pe susținerea învățării elevului, pe procesele sale cognitive, pe reglarea și autoreglarea demersului cunoașterii. În acest nou context, evaluarea trebuie să devină un proces dinamic, orientat spre gândirea elevului, care să încurajeze reflecția, autonomia în învățare și dezvoltarea autoevaluării, înlocuind perspectiva statică, sancționatorie, cu una formativă și constructivă. Astfel, se conturează conceptul de „învățare susținută prin evaluare”, unde evaluarea nu încheie procesul educativ, ci îl însoțește și îl sprijină în mod activ.

Termenul evaluare este unul cu multiple sensuri, fiind utilizat în contexte variate: de la aprecierea performanței unui sistem educațional, la analiza eficienței unei instituții de învățământ, a programelor de studiu, a activității cadrelor didactice sau a progresului elevilor.

Analizând diverse definiții și concepte asociate, se poate observa complexitatea și structura clară a întregului cadru teoretic construit în jurul procesului de evaluare. Fiecare autor propune clasificări, viziuni, valorizări ce cu greu pot fi compatibilizate, sintetizate.

În accepțiunea sa restrânsă, evaluarea ocupă un rol esențial în cadrul procesului educațional, fiind o componentă de bază a acestuia. Indiferent de forma în care este aplicată, evaluarea se corelează în mod direct sau indirect cu nivelul de progres al elevului și cu calitatea actului de învățare.

Pentru a dezbate, în linii mari, problematica evaluării și rolul acesteia în îmbunătățirea actului educativ, ne fixăm, provizoriu asupra următoarelor concepte:

- **Docimologia** este studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare și comportamentul examinatorului și al examinatului.
- **Eficiența actului educațional** reflectă capacitatea sistemului de învățământ de a atinge rezultatele dorite, în mod satisfăcător, printr-un efort coordonat la nivel atât macrostructural (politici și strategii educaționale), cât și microstructural (practica educațională la nivelul clasei). În acest context, randamentul școlar se exprimă prin nivelul competențelor dobândite de elevi, atât teoretice, cât și practice.
- **Evaluarea școlară** reprezintă un proces esențial care are rolul de a identifica, colecta și oferi informații relevante privind parcursul și rezultatele învățării, în vederea fundamentării unor decizii pedagogice ulterioare. Aceasta presupune, în mod general, trei etape distincte: măsurarea, aprecierea performanțelor și luarea unor măsuri corective sau de îmbunătățire.
- Măsurarea vizează cuantificarea rezultatelor elevilor, prin utilizarea unor instrumente specifice care permit exprimarea performanțelor în termeni numerici sau simbolici. Evaluarea propriu-zisă presupune formularea unei judecăți de valoare asupra acestor rezultate, raportându-le la un sistem de referință valoric și educațional. Ulterior, **adoptarea măsurilor ameliorative** constă în stabilirea unor intervenții didactice menite să îmbunătățească procesul de predare-învățare, fie imediat (în timpul desfășurării acestuia), fie ulterior.

O formă formală și des întâlnită de evaluare este examenul, care apare ca un moment de sinteză și validare a unei etape mai largi de instruire – de exemplu, testările naționale, bacalaureatul sau examenele universitare. În schimb, concursul implică o confruntare deschisă între participanți care își testează competențele într-un domeniu comun, în condiții de competiție și selecție.

În cadrul acestei lucrări/discuții, accentul cade pe evaluarea școlară și pe importanța măsurilor ameliorative. Evaluarea nu trebuie privită doar ca o verificare a cunoștințelor sau ca un instrument de măsurare obiectivă, ci și ca o strategie de optimizare a procesului educațional. Prin urmare, identificarea

nevoilor elevilor și intervenția asupra punctelor slabe devin elemente fundamentale ale unui proces educațional eficient.

Astfel, evaluarea este o componentă esențială a demersului didactic, nu un element adăugat ulterior, ci integrat organic în desfășurarea activității de predare-învățare. Din perspectiva progresului educațional, evaluarea oferă oportunitatea de a valida conținuturile și metodele folosite, permițând totodată ajustarea acestora în funcție de obiectivele propuse.

Un aspect important, adesea trecut cu vederea, este faptul că evaluarea, în anumite situații, generează un context artificial, în care comportamentul observat nu reflectă fidel conduita naturală a celui evaluat. Probele de evaluare tind uneori să creeze o situație "fabricată", în care atât elevii, cât și cadrele didactice sunt constrânși să adopte comportamente dictate de cerințele testului, și nu de reacții autentice.

Această realitate sugerează că dispozitivul evaluativ nu este complet obiectiv sau neutru. Din contră, el poate genera reacții emoționale sau comportamentale neproductive, precum anxietatea, evitarea sarcinii, rigiditatea în exprimare, lipsa inițiativei sau nesiguranța. Toate acestea sunt manifestări ale disfuncționalităților din procesul de evaluare și constituie obstacole în calea unei învățări eficiente și echilibrate.

Pentru a diminua aceste efecte negative, este esențială nu doar recunoașterea acestor probleme, ci și învățarea unor metode eficiente de prevenire și gestionare a acestora. O evaluare bine construită – una care este echitabilă, obiectivă și adecvată contextului – are potențialul de a sprijini în mod real procesul educațional, devenind un instrument de optimizare a predării și învățării.

În acest sens, Cucos (în lucrarea *Pedagogie*) subliniază nevoia unei re poziționări a evaluării în cadrul procesului didactic, propunând o serie de mutații importante:

- extinderea scopului evaluării de la simpla verificare a rezultatelor la analiza întregului proces de învățare;
- lărgirea ariei de evaluare pentru a cuprinde nu doar performanțele elevilor, ci și conținuturile, metodele, obiectivele și strategiile utilizate;
- luarea în considerare a unor factori complementari, cum ar fi atitudinile, comportamentul, personalitatea și valorile interiorizate de elevi, nu doar achizițiile cognitive;

- diversificarea tehnicilor de evaluare, prin îmbinarea metodelor clasice cu cele alternative, în funcție de contextul concret al predării;
- adoptarea unei viziuni integratoare asupra evaluării, care să includă și aspecte relaționale (interacțiunea profesor-elev), gradul de integrare socială și competențele de comunicare;
- oferirea unui feedback rapid, clar și eficient, pentru a întări rezultatele pozitive și a ghida corect dezvoltarea elevului;
- promovarea unei evaluări formative, centrate pe încurajare și progres, și nu doar pe sancționarea greșelilor;
- crearea unei relații autentice de parteneriat între profesor și elev, prin includerea unor forme precum autoevaluarea, interevaluarea și evaluarea asistată.

Toate aceste direcții subliniază că evaluarea nu trebuie să fie un instrument de control, ci un mijloc de sprijin, reflecție și creștere în cadrul procesului educativ.

„Din perspectiva negocierii, evaluarea școlară poate fi considerată drept un „contract social între parteneri egali” (evaluator și evaluat) dar și un „contract pedagogic”. Această negociere are ca scop schimbări fundamentale posibile în învățământ sau democratizarea relațiilor educaționale. Astfel se pot negocia criterii de evaluare, conținuturi, etape, instrumente, metode. Negocierea poate să conducă la ceea ce se așteaptă de la elev.” (Manolescu M., 2004, pp.87-88)

Interesant de remarcat este faptul că în domeniul legăturii dintre evaluare și performanțe educative, mișcarea pendulatorie cauză – efect este o mișcare circulară infinită. Evaluarea determină, măsoară și evidențiază performanța actului educativ. În același timp, performanța impune măsurarea, prin evaluare, pentru ași trasa traiectoria viitoare.

În concluzie, evaluarea școlară poate fi înțeleasă ca un demers complex, alcătuit dintr-un ansamblu de activități ghidate de intenții clare și finalități bine conturate. Rolul său nu se limitează la formularea unor judecăți asupra performanței școlare, ci vizează, în mod esențial, îmbunătățirea continuă a procesului educativ.

Evaluarea are funcția de a orienta actul instructiv-educativ, permițând ajustarea strategiilor didactice în funcție de specificul situației de învățare, de nevoile și particularitățile elevilor, precum și de resursele contextuale – fie ele economice sau instituționale

Prin urmare, evaluarea nu trebuie privită doar ca o etapă finală, ci ca un instrument activ de diagnoză și reglare, capabil să transforme realitatea educațională într-un mediu flexibil și adaptat obiectivelor extinse ale școlii moderne.

Bibliografie:

1. BONTAȘ, I. (1996). *Pedagogie*. București: Editura All.
2. CERGHIT, I. (2007) *Metode de învățământ- Ediția a IV-a*, Editura Polirom, Iași;
3. CERGHIT, I. (2002) *Sisteme de instruire alternative și complementar. Structuri, stiluri, strategii*, Editura Aramis, București;
4. POTOLEA, D. et.al.(2008) *Pregătirea psihopedagogică- manual pentru definitivat și gradul II*, Editura Polirom, Iași;
5. POTOLEA, D.; MANOLESCU, M. (2005) – *Teoria și practica evaluării educaționale*, PIR, Ministerul Educației Naționale;
6. MANOLESCU, M. et.al.(2002) *Proiectarea și evaluarea didactică în învățământul primar: Istoria*, Editura Steaua Procion; București;

EDUCAȚIA PENTRU INOVAȚIE CA FACTOR AL PROSPERITĂȚII ECONOMICE

EDUCATION FOR INNOVATION AS A FACTOR OF ECONOMIC PROSPERITY

PRISĂCARU Veronica, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova

PRISĂCARU Veronica, PhD, Associate Professor,
Moldova State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-6888>
e-mail: veronica.prisacaru@usm.md

CAUȘ Olga, drd.,
Universitatea Tehnică a Moldovei

CAUȘ Olga, PhD student,
Technical University of Moldova

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5640-3232>
e-mail: olea.strainu@gmail.com

CZU: 37.01:001.895

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p257-269

Abstract. The acceleration of transformations across all economic sectors requires the identification of innovative solutions capable of supporting prosperity and competitiveness. In the case of the Republic of Moldova, the analysis of the Global Innovation Index reveals a significant decline during the period 2019–2023, which calls for urgent measures to strengthen the innovation ecosystem. The main objective of this research is to highlight the role of universities in developing human capital with the appropriate competencies to drive change in the workplace. To achieve this objective, the following research methods were employed: bibliographic study, opinion survey, documentary analysis, induction, deduction, and comparative analysis. The results confirm the essential role of education in generating and applying innovations, as well as the need to expand the traditional functions of universities through the continuous updating of educational content based on international best practices and by strengthening partnerships with the business environment and public authorities. At the same time, the state is called upon to improve its innovation-stimulating policies by adopting the example of

countries that have successfully implemented effective and efficient mechanisms to support innovative initiatives.

Keywords: education, human capital, innovation, university, international best practices.

Introducere

Viteza cu care se produc transformările în toate domeniile de activitate în etapa actuală presupune eforturi sporite pentru a asigura prosperitatea și competitivitatea sectoarelor economice. În acest context, inovația este recunoscută drept un factor de importanță decisivă pentru performanță. Totuși, evaluarea ecosistemului inovațional al Republicii Moldova evidențiază o scădere a indicelui global al inovației, de la 35,52 în anul 2019 la 30,3 în anul 2023, precum și o tendință de deteriorare a poziției în clasamentul internațional [14, 17, 10, 11, 12]. În aceste condiții, identificarea și mobilizarea factorilor capabili să stimuleze activitatea inovațională trebuie să constituie o prioritate strategică, în vederea asigurării unei dezvoltări durabile și prospere a statului.

Cercetările actuale demonstrează că, în ultima perioadă, tot mai mult este evidențiată dimensiunea umană a inovației [36, 24, 38]. Astfel, în pofida faptului că este dificil de a explica legăturile dintre anumite competențe specifice și inovație, rolul oamenilor capabili să genereze și să aplice cunoștințele și ideile la locul de muncă este incontestabil [43, p.69], avându-se în vedere nu atât suficiența cantitativă, cât calitatea forței de muncă în mare parte asigurată printr-o educație adecvată. Printre argumentele aduse rolului factorului uman în inovație de către Shapper, identificăm următoarele [43]:

- obținerea unui avantaj maxim de la cercetare, dezvoltare și alte activități inovaționale este condiționată decisiv de prezența unei rezerve mari de capital uman bine educat;
- se observă o corelație directă între rata de încadrare a populației în învățământul superior și nivelul de dezvoltare economică a țărilor;
- activitățile de cercetare și dezvoltare nu sunt profitabile în țările cu un nivel redus al capitalului uman.

Rolul învățământului superior în formarea forței de muncă pentru inovație le regăsim și la Szczepanska-Woszczyna et al. care, în rezultatul sintezei unei serii vaste de cercetări, au formulat ipoteza că „învățământ superior joacă un rol vital în promovarea inovației și stimularea dezvoltării economice, contribuțiile fiind evidente atât pe termen scurt, cât și pe termen

lung” [47]. Atribuțiile concrete prin care sunt exercitate contribuțiile respective sunt prezentate schematic în figura 1.

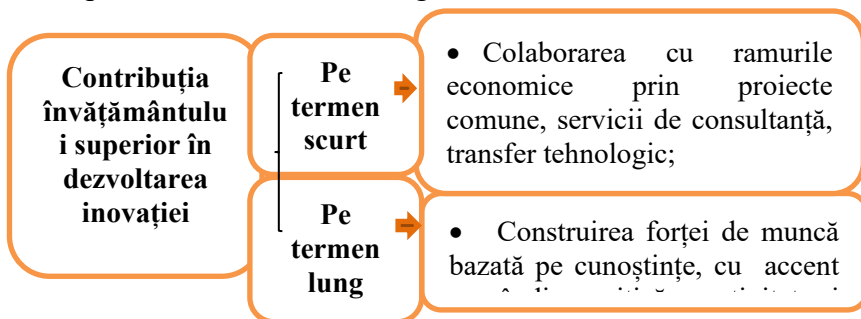


Figura 1. Contribuția învățământului superior în promovarea inovației și stimularea dezvoltării economice, examinată prin prismă temporară. Sursă: elaborat de autori în baza [47]

În baza figurii 1 constatăm că formarea resursei umane calificate, bazate pe cunoștințe, orientarea acestora spre gândire critică, creativitate și învățare pe tot parcursul vieții reprezintă funcții importante ale învățământului superior, exercitate atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Implicit, remarcăm că celelalte aspecte în care se manifestă contribuția învățământului superior în dezvoltarea inovației nu pot fi abordate în absența resursei umane înzestrate corespunzător.

Implicația majoră a educației în crearea potențialului uman al inovației este confirmată și de faptul că, printre factorii care împiedică inovația sau așa numitele bariere ale inovației reflectate în Ghidul pentru colectarea, raportarea și utilizarea datelor despre inovații [37], identificăm 12 factori detaliați aferenți cunoștințelor. Evaluarea intensității factorilor respectivi (ca raport al numărului de influențe exercitate de către fiecare factor și numărul maxim posibil de influențe în cadrul inovațiilor de produs, de proces, de organizare și de marketing) a permis de a constata că grupa respectivă de factor are o intensitate a influenței echivalată cu 70,8% [40], ceea ce dovedește semnificația majoră a acestora.

În temeiul celor redată mai sus, devine evidentă contribuția educației în consolidarea ecosistemului educațional în toate formele sale (formale, informale și non-formale) care, sub influența provocărilor actuale, urmează să fie reconceptualizată în termene de scopuri, procese și context [23]. Cu referire la universități, în opinia lui Cai et al., remarcăm o schimbare în rolurile exercitate, și anume [6]:

- universitatea nu mai este doar un actor central în transferul de tehnologie în organizație, dar și un pilon al schimbului de cunoștințe;
- universitatea își asumă un nou rol în construirea încrederii între actorii ecosistemului inovațional;
- în ecosistemul inovațional, universitatea se manifestă ca antreprenor instituțional.

Material și metodă

În vederea atingerii obiectivului cercetării, au fost aplicate următoarele metode:

- studiul bibliografic orientat la evidențierea semnificației educației și, implicit, argumentarea rolului universităților în consolidarea ecosistemului inovațional;
- sondajul de opinie realizat în perioada 2021-2022 pe un eșantion de 108 studenți de la cinci programe de studii de licență cu profil agrar și 55 reprezentanți ai întreprinderilor agroalimentare;
- analiza documentară în scopul identificării bunelor practici de abordare inovativă a activităților economice, cu accent pe sectorul agroalimentar;
- analiza comparativă, inducția, deducția, generalizarea – pentru formularea raționamentelor și concluziilor finale.

Rezultate și discuții

Amplificarea rolurilor exercitate de universități în calitatea sa de actori ai ecosistemului inovațional nu exclude necesitatea revizuirii și optimizării permanente a rolului tradițional de formare a forței de muncă apte să aducă schimbarea în sectoare, care la etapa actuală, îmbracă noi conținuturi sub influența demersurilor parvenite atât din partea reprezentanților mediului de afaceri, cât și a studenților. În vederea argumentării raționamentului respectiv, vom face referire la un sondaj de opinie realizat în perioada 2021-2022 pe un eșantion de 108 studenți de la cinci programe de studii de licență cu profil agrar și 55 reprezentanți ai diferitor întreprinderi, antrenați activ în procesul educațional. Fiindu-le solicitată opinia cu privire la îmbunătățirea calității programelor de studii, 92% din studenți și 95% din reprezentanții mediului de afaceri au indicat necesitatea unor studii mai aprofundate a inovațiilor aferente domeniului [41].

Fără a diminua importanța altor aspecte ale procesului educațional care trebuie valorificate în vederea exercitării la un nivel optim de către

universități a rolului său de actori activi ai ecosistemului educațional, racordarea conținutului de studiu la necesitățile sectoarelor și tendințele de dezvoltare, anticiparea schimbărilor și formarea unor competențe adecvate de abordare inovativă a proceselor de producție reprezintă o misiune care trebuie să și-o asume orice instituție de învățământ profesional. Un pas important în realizarea acestei misiuni ar fi actualizarea continuă a conținutului de studiu prin preluarea bunelor practici de susținere și implementare a inovațiilor aplicate în țările care se plasează pe poziții de frunte în activitatea inovațională.

În perioada 2017 -2024, țara cu cel mai înalt indice global al inovației este Elveția, urmată de Suedia, SUA, Marea Britanie, Olanda și Singapore, cu excepția anului 2021, când locul cinci a revenit Coreii de Sud. [10 - 17]. Printre tehnologiile inovaționale implementate de țările menționate, un loc central a revenit celor destinate sectorului agroalimentar. Impactul acestora asupra performanțelor poate fi dovedit prin exemplul Olandei care, având o suprafață de 270 ori mai mică comparativ cu SUA și în lipsa resurselor proprii pentru a sprijini agricultura [9, 49], este unul din cei mai mari trei exportatori de produse agricole la nivel mondial. Serele ultra tehnologizate, utilizarea sistemelor de baterii termice pasive și a senzorilor, robotizarea recoltării reprezintă doar câteva din abordările inovative care nu doar permit raționalizarea proceselor, dar și sporirea eficienței activităților desfășurate. Accentul pus pe digitalizarea proceselor de producție reprezintă un factor al succesului multor țări, un exemplu relevant fiind și modelarea peisajului global al studiilor horticole de către țările care formează principalele centre de cooperare internațională, ca SUA, Germania, Olanda, Marea Britanie și China [39].

Singapore reprezintă un al exemplu de succes prin abordare inovațională. Astfel, trasându-și ca obiectiv strategic acoperirea până în anul 2030 a 30% din necesarul de produse alimentare din propria producție, Singapore, în baza unui parteneriat cu Olanda, adoptă agricultură verticală, bazată pe control climatic, folosirea led-urilor de ultimă generație, precum și a sistemele hidroponice de asigurare cu apă. Reieșind din faptul că doar cca 1% din terenurile deținute de Singapore sunt adecvate pentru agricultură, țara respectivă reprezintă un exemplu de ambiție și profesionalism în abordarea inovațională a problemelor cu care se confruntă [8, 44, 45].

În același context remarcăm și exemplul Elveției care promovează o agricultură modernă prin utilizarea mașinilor inteligente de combatere a buruienilor, raționalizarea consumului de apă, controlul salinității solului,

digitalizarea managementului fermelor. Este remarcabilă preocuparea țării pentru problemele de mediu și producția sustenabilă, fiind prioritizate soluțiile biologice și naturale [19, 4, 3, 52, 5].

Suedia, o altă țară care se regăsește în poziții de frunte în cadrul clasamentului indicelui global al inovațiilor, fiind pe locul 2 în anii 2017, 2019, 2020, 2021, 2022 și 2024 și pe locul 3 în anii 2018 și 2023. Tehnologiile avansate aplicate în sectorul agroalimentar de către Suedia includ: prognoze meteo de precizie înaltă bazate pe date furnizate de satelit și procesate în baza unor algoritmi adecvați, turnuri hidroponice suprapuse, sisteme de irigare inovative cu monitorizarea nivelului de umiditate a solului, utilizarea inteligenței artificiale în procesul de evaluare a sănătății plantelor, sistemele de control automatizat al luminii și căldurii în sere, plivirea și recoltarea plantelor și hrănirea animalelor cu ajutorul roboților [46, 30, 28, 33, 18, 29, 20].

De rând cu tehnologiile inovative aplicate, trebuie menționate și politicile cu efect de stimulare a inovațiilor, și anume:

- oferirea sprijinului financiar pentru crearea startup-urilor și scaleup-urilor în așa țări ca Olanda [7], Singapore [48], Elveția [31], Suedia [42]. Schemele de sprijin financiar aplicate de către țările enumerate încurajează antreprenorii pentru diverse proiecte inovaționale axate pe testarea unor produse și tehnologii noi, riscante din punct de vedere financiar. Fiindu-le preluate parțial aceste riscuri prin oferirea suportului financiar, antreprenorii pot depăși costurile înalte ale inovațiilor și pătrunde pe piețe cu produse noi, competitive;
- promovarea de către Olanda, Singapore, Elveția, Suedia a clusterelor și ecosistemelor inovaționale. Prin crearea unui cadru geografic sau tematic care cooptează universități, institute de cercetare, întreprinderi și autoritățile statului, se facilitează transferul de cunoștințe și inovații între diverși actori interesați și se stabilesc reperele unor relații reciproc-avantajoase de cooperare [50, 51, 44, 45, 21, 32, 26, 25];
- realizarea de către Țările de Jos, Singapore, Elveția, Suedia a transferului activ de cunoștințe dintre universități și sectoarele de producție prin intermediul grupurilor de consiliere, laboratoarelor comune, fermelor demonstrative. Drept urmare, întreprinderile beneficiază direct de tehnologiile concepute în cadrul universităților [50, 51, 44, 45, 22, 2, 35, 42];

- facilitarea trecerii tehnologiilor inovaționale de la stadiul de prototip, la producerea și implementarea pe scară largă - un proces complicat, realizat în mai multe etape, aplicat în Țările de Jos, Suedia și Elveția. Pentru ajustarea tehnologiilor se oferă finanțare suplimentară și, în cazul obținerii unor rezultate pozitive, se susține financiar lansarea producției și comercializării [34, 27, 1].

Concluzii

Rezultatele cercetării confirmă rolul esențial al educației în generarea și aplicarea inovațiilor, capitalul uman reprezentând o dimensiune indispensabilă a proceselor respective. Semnificația educației în fortificarea ecosistemului educațional este susținută de multiple argumente: corelația recunoscută dintre nivelul de instruire și dezvoltarea economică, imposibilitatea valorificării eficiente a cercetării și dezvoltării în absența capitalului uman calificat, ponderea semnificativă a barierelor aferente cunoștințelor în procesul inovațional. În aceste condiții universitățile, pe lângă faptul că își amplifică și transformă rolurile exercitate în calitatea sa de actori ai ecosistemului inovațional, sunt chemate să-și extindă și funcțiile tradiționale de transfer de cunoștințe, construire a încrederii și promovare a spiritului antreprenorial instituțional.

Sondajele efectuate în rândul studenților și al reprezentanților mediului de afaceri evidențiază convergența opiniilor privind necesitatea aprofundării componentelor inovaționale în programele de studii, fapt ce reclamă o racordare mai strânsă a conținutului educațional la nevoile pieței și la tendințele de dezvoltare globală. În plus, analiza bunelor practici internaționale demonstrează că țările cu performanțe remarcabile în domeniul inovațiilor au reușit să creeze sinergii între educație, cercetare, transfer tehnologic și politici de sprijin financiar. Exemple precum Olanda, Singapore, Elveția și Suedia confirmă impactul major al digitalizării, al agriculturii inteligente și al ecosistemelor de inovare asupra competitivității și sustenabilității.

În temeiul celor expuse, deducem relevanța următoarelor măsuri pentru Republica Moldova:

- actualizarea continuă a conținuturilor educaționale prin raportare la bunele practici internaționale și, în mod special, prin integrarea dimensiunii digitale și sustenabile în procesele de producție și educație;

- consolidarea parteneriatelor dintre universități, mediul de afaceri și autorități;
- îmbunătățirea politicilor publice de stimulare a inovațiilor prin preluarea experienței țărilor care au reușit să implementeze mecanisme eficace și eficiente de susținere a inițiativelor inovatoare.

Bibliografie:

1. A SWEDISH RESEARCH COUNCIL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT FORMAS. 2020. *Towards a Sustainable and Competitive Food System – A Strategic Research Agenda*. [citât 06.09.2025]. ISBN: 978-91-540-6122-8. Disponibil: <https://formas.se/download/18.3ac74c221715da0b5101963e/1587028554357/r2-2020-towards-a-sustainable-and-competitive-food-system.pdf>
2. *Agroscope: Swiss Future Farm*. Agroscope ©2025 [citât 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.agroscope.admin.ch/agroscope/en/home.html>
3. *AgroSustain: Natural Plant Protection*. AgroSustain, ©2025 [citât 05.09.2025]. Disponibil: <https://www.agrosustain.ch/>
4. *AQUA4D: Game-Changing Technology for Optimized Water Efficiency*. ©2025 [citât 05.09.2025]. Disponibil: <https://www.aqua4d.com/agriculture/>
5. *Barto AG: Barto – Dein digitaler Hofmanager*. Barto AG, ©2025 [citât 05.09.2025]. Disponibil: <https://www.barto.ch/>
6. CAI, Y., MA, J., CHEN, Q. Higher education in innovation ecosystems. *Sustainability* [online], 2020, 12 (11), [citât 04.09.2025]. ISSN: 2071-1050. Doi: <https://doi.org/10.3390/su12114376> Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/341669810_Higher_Education_in_Innovation_Ecosystems
7. *Cultivated X: Meatable Receives €7.6M RVO Innovation Credit to Deliver Cultivated Meat at Scale*. Cultivated X ©2024 [citât 06.09.2025]. Disponibil: <https://cultivated-x.com/investments-finance/meatable-rvo-innovation-credit-cultivated-meat-scale/>
8. DIAZ, C. 3 ways Singapore's urban farms are improving food security. *World Economic Forum* ©2025 [citât 05.09.2025]. Disponibil: <https://www.weforum.org/stories/2021/04/singapore-urban-farms-food-security-2030/>
9. *World Bank: Surface area (sq. km) – Netherlands (Indicator AG.SRF.TOTL.K2)*. Food and Agriculture Organization of the United Nations, via World Development Indicators, ©2025 [citât 06.09.2025].

Disponibil:

<https://data.worldbank.org/indicator/AG.SRF.TOTL.K2?locations=NL>.

10. DUTTA, S., LANVIN, B., RIVERA LEÓN, L., WUNSCH-VINCENT, S., eds. *Global Innovation Index 2021: Tracking Innovation through the COVID-19 Crisis* [online]. Geneva, 2021 [citat 02.09.2025]. ISBN 978-92-805-3307-1. ISSN 2788-6972. Disponibil: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2021.pdf
11. DUTTA, S., LANVIN, B., RIVERA LEÓN, L., WUNSCH-VINCENT, S., eds. *Global Innovation Index 2022: What is the future of innovation-driven growth?* [online]. Geneva, 2022 [citat 02.09.2025]. ISBN 978-92-805-3433-7. ISSN 2788-6972. Disponibil: <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo-pub-2000-2022-en-main-report-global-innovation-index-2022-15th-edition.pdf>
12. DUTTA, S., LANVIN, B., RIVERA LEÓN, L., WUNSCH-VINCENT, S., eds. *Global Innovation Index 2023: Innovation in the face of uncertainty* [online]. Geneva, 2023 [citat 02.09.2025]. ISBN 978-92-805-3321-7. ISSN 2788-6972. Disponibil: <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo-pub-2000-2023-en-main-report-global-innovation-index-2023-16th-edition.pdf>
13. DUTTA, S., LANVIN, B., RIVERA LEÓN, L., WUNSCH-VINCENT, S., eds. *Global Innovation Index 2024: Unlocking the Promise of Social Entrepreneurship* [online]. Geneva, 2024 [citat 02.09.2025]. ISBN 978-92-805-3617-1. ISSN 2788-6972. Disponibil: https://www.wipo.int/web-publications/world-intellectual-property-report-2024/assets/60090/944_WIPR_2024_WEB.pdf
14. DUTTA, S., LANVIN, B., WUNSCH-VINCENT, S., eds. *Global Innovation Index 2019: Creating Healthy Lives — The Future of Medical Innovation* [online]. Ithaca, Fontainebleau, and Geneva, 2019. [citat 02.09.2025]. ISBN 979-10-95870-14-2. ISSN 2263-3693. Disponibil: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2019.pdf
15. DUTTA, S., LANVIN, B., WUNSCH-VINCENT, S., eds. *The Global Innovation Index 2017: Innovation Feeding the World* [online]. Ithaca, Fontainebleau, and Geneva, 2017. [citat 02.09.2025]. ISBN 979-10-95870-04-3. ISSN 2263-3693. Disponibil: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2017.pdf
16. DUTTA, S., LANVIN, B., WUNSCH-VINCENT, S., eds. *The Global Innovation Index 2018: Energizing the World with Innovation* [online]. Ithaca, Fontainebleau, and Geneva, 2018. [citat 02.09.2025]. ISBN 979-10-95870-09-8. ISSN 2263-3993. Disponibil: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2018.pdf

17. DUTTA, S.; LANVIN, B. & WUNSCH-VINCENT, S. (eds.). *The Global Innovation Index 2020: Who Will Finance Innovation?* Online. Ithaca, Fontainebleau, and Geneva, 2020. ISBN 978-2-38192-000-9. ISSN 2263-3693. Disponibil: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2020.pdf [citat 2025-09-02].
18. *Ecobloom Technologies: AI-Powered Monitoring & Insights for All Types of Indoor Farms*. Ecobloom Technologies, ©2025 [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://ecobloom.se/>
19. *Ecorobotix: Plant-by-Plant™ AI*. Ecorobotix, ©2025 [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://ecorobotix.com/crop-care/plant-by-plant-ai/>
20. *Ekobot AB: Autonomous precision agriculture - The evolution of agriculture*. Ekobot AB, ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.ekobot.se/>
21. *EPFL: A new initiative to enhance innovation in food and nutrition*. ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://actu.epfl.ch/news/a-new-initiative-to-enhance-innovation-in-food-and/>
22. *Federal Office for Agriculture FOAG: The agricultural advisory system*. Federal Office for Agriculture FOAG ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.blw.admin.ch/en/agricultural-advisory-system>
23. FERGUSON, D.L., FERNÁNDEZ, R.E. The Role of the University in the Innovation Ecosystem, and Implications for Science Cities and Science Parks: A Human Resource Development Approach. *World Technopolis Review* [online], 2015, 4(3), pp. 132-143. [citat 04.09.2025]. ISSN: 2234-4594. Doi: [10.7165/wtr2015.4.3.132](https://doi.org/10.7165/wtr2015.4.3.132). Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/290959610_The_Role_of_the_University_in_the_Innovation_Ecosystem_and_Implications_for_Science_Cities_and_Science_Parks_A_Human_Resource_Development_Approach
24. FERREIRA, V.C., GOMES, G. Importance of human factors to innovation and organizational performance. *Technology Analysis and Strategic Management* [online]. 2023, 37(4), pp. 1-15. [citat 03.09.2025]. ISSN: 09537325. Doi: <https://doi.org/10.1080/09537325.2023.2293855> Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/376606176_Importance_of_human_factors_to_innovation_and_organizational_performance
25. GOVERNMENT OFFICES OF SWEDEN. *A National Food Strategy for Sweden – Short version / Government bill 2016/17:104* [online].

- Stockholm: Government Offices of Sweden, 2016. 24 p. [citat 07.09.2025]. Disponibil: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/swe195360.pdf>
26. GOVERNMENT OFFICES OF SWEDEN. *Voluntary National Review 2021 — Sweden: Report on the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development* [online]. Stockholm: Government Offices of Sweden, 2021. 148 p. [citat 07.09.2025]. Disponibil: https://www.government.se/globalassets/government/dokument/regeringskansliet/agenda-2030-och-de-globala-malen-for-hallbar-utveckling/voluntary-national-review-vnr/voluntary_national_review_2021_sweden_report_on_the_implementation_of_the_2030_agenda_web.pdf
 27. *Greater Geneva Bern area (GGBa): AgriCo Swiss Campus for Agri & Food Innovation*. GGBa, ©2025 [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://ggba.swiss/en/agrico-swiss-campus-for-agri-food-innovation/>
 28. *Grönska EarthTech AB: Grönska –Hydroponic Farming on Autopilot*. Grönska, ©2025 [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://www.gronska.org/>
 29. *Heliospectra: Control Your Perfect Day*. Heliospectra AB, ©2025 [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://heliospectra.com>
 30. *Ignitia: AI driven weather and climate intelligence*. Ignitia, ©2025 [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://www.ignitia.info/>
 31. *Innosuisse – Swiss Innovation Agency: Start-up & Innovation Projects*. Innosuisse, ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.innosuisse.admin.ch/en/start-up-innovation-projects>
 32. *Innovaud: Launch of the Swiss Food & Nutrition Valley*. Innovaud, ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.innovaud.ch/en/general/news/2020/launch-of-the-swiss-food-nutrition-valley>
 33. *IRRIOT AB: The future of irrigation is now*. IRRIOT, ©2025 [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://www.irriot.com/>
 34. *Landbouw Water Voedsel*. PPP Call 2025 Knowledge and Innovation Agenda Agriculture, Water, Food. ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: https://www.kia-landbouwwatervoedsel.nl/wp-content/uploads/PPP-call_2025_final.pdf
 35. *Lantmännen: Testbed in Uppsala*. Lantmännen ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.lantmannen.com/research-and-innovation/tidskriften-c/testbed-in-uppsala-harvested/>
 36. LIVESAY, H.C., LUX, D.S., [BROWN](#), M.A. Human factors and the innovation process. *Technovation* [online]. 1996, [16 \(4\)](#), pp. 173-186. [citat 03.09.2025]. ISSN: 1879-2383. Doi: <https://doi.org/10.1016/0166->

37. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), Eurostat. *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. 3rd edition* [online]. 2005. 166 p. [citat 04.09.2025]. ISBN 978-92-64-01310-0. Disponibil: https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual_9789264013100-en.
38. PATRINI, V. DEMETRIADES, S. The human factor in innovation: implications for policies and practices. *International Journal of Technology Transfer and Commercialisation* [online]. 2019, 16(3), pp. 268 – 289. [citat 04.09.2025]. ISSN: 1741-5284. Doi: [10.1504/IJTTC.2019.10021350](https://doi.org/10.1504/IJTTC.2019.10021350) Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/333123400_The_human_factor_in_innovation_implications_for_policies_and_practices
39. POENARU MM, MANTA LF, GHERȚESCU C, MANTA AG. Shaping the Future of Horticulture: Innovative Technologies, Artificial Intelligence, and Robotic Automation Through a Bibliometric Lens. *Horticulturae* [online]. 2025, 11(5), [citat 05.09.2025]. ISSN: 2311-7524 Doi: <https://doi.org/10.3390/horticulturae11050449> Disponibil: <https://www.mdpi.com/2311-7524/11/5/449>
40. PRISĂCARU, V., CAUȘ, O. Barierele în aplicarea inovațiilor în sectorul agroalimentar al Republicii Moldova. *Știința Agricolă*, Nr. 1 [online], 2025, p. 143–152. [citat 04.09.2025]. ISSN 1857-0003. ISSN-e 2587-3202. <https://press.utm.md/index.php/as/issue/view/2025-1/full-issue>
41. PRISĂCARU, V., IVANOVA, T. Creating an innovative learning environment as a decisive factor of the quality of vocational education. *Paradigme moderne în dezvoltarea economiei naționale și mondiale. Materialele Conferinței Științifice internaționale* [online]. Chișinău, USM, 2021, p. 36-41 (0,45 c.a.). [citat 04.09.2025] Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/379020275_CREATING_AN_INNOVATIVE_LEARNING_ENVIRONMENT_AS_A_DECISIVE_FACTOR_OF_THE_QUALITY_OF_VOCATIONAL_EDUCATION
42. *RISE: Test bed and expertise for the digitalisation of agriculture*. Research Institutes of Sweden, ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.ri.se/en/test-bed-and-expertise-for-the-digitalisation-of-agriculture>
43. SHAPPER, M. The human factor in innovation. In: DUTTA, S., LANVIN, B., WUNSCH – VINCENT, S. *The global innovation index 2014. The human factor in innovation*. [online]. Ithaca, Fontainebleau,

- and Geneva, 2014 [citat 03.09.2025]. ISBN 978-2-9522210-6-1. ISSN 2263-3693. Disponibil: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/economics/gii/gii_2014.pdf
44. *Singapore Food Agency (SFA): Singapore Food Story R&D Grant Call*. A Singapore Government Agency Website ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.sfa.gov.sg/recognition-programmes-grants/grants/singapore-food-story-rd-grant-call>
 45. *Singapore Food Agency (SFA): A sustainable food system for Singapore and beyond. Food for Thought*. A Singapore Government Agency Website. ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.sfa.gov.sg/food-for-thought/article/detail/a-sustainable-food-system-for-singapore-and-beyond>
 46. *Startuprise: Top 10 Agritech Startups in Sweden*. Startuprise, ©2025 [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://startuprise.co.uk/top-10-agritech-startups-in-sweden/>
 47. SZCZEPANSKA-WOSZCZYNA, K., LYULYOV, O., PIMONENKO, T., ALFONSO INFANTE-MORO, A., ZIMBROFF, A., SOLODOVNIKOV, S. The Contribution of Higher Education to Innovation Development: Long-Term and Short-Term Analysis. *Forum Scientiae Oeconomia* [online]. 2024, 12 (4), [citat 06.09.2025]. ISSN: 2353-4435 Doi: https://doi.org/10.23762/FSO_VOL12_NO4_1 Disponibil: <https://ojs.wsb.edu.pl/index.php/fso/article/view/1374/804>
 48. *Telecom Review Asia: Enterprise Singapore Investment Arm Expands Network for Deep Tech Growth*. Telecom Review Asia, ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.telecomreviewasia.com/news/industry-news/4829-enterprise-singapore-investment-arm-expands-network-for-deep-tech-growth/>
 49. VIVIANO, F. This tiny country feeds the world: Agricultural giant Holland is changing the way we farm. National Geographic ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: https://investinholland.com/wp-content/uploads/2019/06/NFIA-National-Geographic-Article_final-A4.pdf
 50. *WUR: Farm of the Future Fourth Anniversary: helpdesk for agriculture*. Wageningen University & Research, ©2025 [citat 06.09.2025]. Disponibil: <https://www.wur.nl/en/newsarticle/farm-of-the-future-fourth-anniversary-helpdesk-for-agriculture.htm>
 51. *WUR: Foodvalley*. Wageningen University & Research, ©2025 [citat 07.09.2025]. Disponibil: <https://www.wur.nl/en/article/foodvalley-2.htm>
 52. *Yphen: Nos solutions – Solutions biologiques pour le traitement des sols*. Yphen, ©2025 [citat 05.09.2025]. Disponibil: <https://www.yphen.com/nos-solutions/>

DESIGN INTRUCȚIONAL ȘI BUNĂSTARE EDUCAȚIONALĂ: IMPLICAȚII PENTRU ELEVI ȘI PROFESORI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

INSTRUCTIONAL DESIGN AND EDUCATIONAL WELL- BEING: IMPLICATIONS FOR STUDENTS AND TEACHERS IN PRIMARY EDUCATION

RUSU Andreea, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

RUSU Andreea, PhD student,
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0009-0005-5467-6588
e-mail: husi.popescu@gmail.com

CZU: 373.3.013

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p270-282

Abstract. In contemporary education, instructional design is no longer seen solely as a technical planning tool but as a factor with direct impact on learning quality and the well-being of both students and teachers. Research highlights that lesson structure influences motivation, engagement, and the emotional climate of the classroom. Traditional models, such as Gagné's Nine Events of Instruction, ensure rigor and coherence, providing predictability and support for teachers, but can be perceived as rigid. By contrast, Kolb's Experiential Learning Theory emphasizes hands-on activity, reflection, and applicability, fostering curiosity, self-regulation, and the development of emotional intelligence.

This article presents a theoretical analysis of the complementarity between the two perspectives and argues that their integration can create a more motivating and inclusive instructional framework for primary education. An instructional design that combines structure with experiential learning has the potential to increase student engagement, support socio-emotional development, and reduce teacher stress. The conclusions emphasize the role of instructional design as a balancing factor between performance and educational well-being, offering insights for modernizing teaching practices in primary education.

Keywords: Instructional design, experiential learning, Educational Well-Being, primary education

Rezumat. În educația contemporană, designul instrucțional nu mai reprezintă doar o etapă tehnică de planificare, ci un factor cu impact direct asupra calității învățării și asupra bunăstării elevilor și profesorilor. Literatura de specialitate subliniază că modul în care este structurată lecția influențează motivația, implicarea și climatul

emoțional al clasei. Modelele tradiționale, precum cel al celor Nouă Evenimente ale Învățării (Gagné), asigură rigoare și coerență, oferind predictibilitate și sprijin pentru cadrele didactice, dar pot fi percepute drept rigide. Pe de altă parte, teoria învățării experiențiale (Kolb) valorifică activitatea practică, reflecția și aplicabilitatea, stimulând curiozitatea, autoreglarea și dezvoltarea inteligenței emoționale.

Articolul propune o analiză teoretică a complementarității dintre aceste două abordări și argumentează că integrarea lor poate genera un cadru didactic mai motivant și incluziv pentru ciclul primar. Un design instrucțional care îmbină structura cu dimensiunea experiențială are potențialul de a crește angajamentul elevilor, de a sprijini dezvoltarea socio-emoțională și de a reduce stresul profesorilor. Concluziile subliniază rolul designului instrucțional ca factor de echilibru între performanță și bunăstare educațională, cu implicații pentru modernizarea practicilor didactice în școala primară.

Cuvinte cheie: Design instrucțional, învățare experiențială, bunăstare educațională, învățământ primar

Introducere

În ultimele decenii, tema designului instrucțional a căpătat o relevanță majoră în literatura pedagogică internațională, fiind considerată un element esențial pentru coerența și calitatea procesului educațional. Branch definește designul instrucțional drept „o abordare sistematică ce constă în Analiză, Proiectare, Dezvoltare, Implementare și Evaluare, care îi ghidează pe proiectanții instrucționali să realizeze medii de învățare eficiente” [1, p. 2]. Această definiție subliniază faptul că designul nu este doar o etapă birocratică, ci un cadru de planificare strategică, menit să optimizeze predarea și învățarea.

Totodată, literatura arată că modelele de design au un impact direct nu doar asupra performanței elevilor, ci și asupra bunăstării cadrelor didactice. Reigeluth și Carr-Chellman remarcă faptul că „modelele de design instrucțional oferă abordări structurate care sporesc coerența și predictibilitatea în practica educațională, însă complexitatea lor limitează adesea adoptarea în predarea de zi cu zi” [2, p. 23]. Cu alte cuvinte, deși rigoarea acestor modele este valoroasă, profesorii resimt dificultăți reale în aplicarea lor completă, mai ales în ciclul primar, unde timpul și resursele sunt limitate.

Mai mult, Merrill atrage atenția că „cadrele de instruire excesiv de complexe riscă să îi copleșească pe profesori, reducându-le capacitatea de a se concentra asupra nevoilor elevilor” [3, p. 45]. Acest avertisment este confirmat de multiple studii care arată că birocrăția excesivă și scenariile didactice prea stufoase contribuie la oboseala și demotivarea cadrelor

didactice [4]. În loc să faciliteze procesul didactic, modelele prea detaliate pot deveni o povară, îndepărtând profesorii de la activitatea esențială: interacțiunea autentică cu elevii.

Prin urmare, problema de cercetare abordată în acest articol pornește de la tensiunea dintre rigoarea teoretică a modelelor de design instrucțional și dificultatea aplicării lor în practică. În special în România, unde nu există un model unitar de proiectare didactică, profesorii se confruntă fie cu scheme preluate din tradiția Gagné, fie cu hibrizi metodologici impuși de inspectoratele școlare. Lipsa unui cadru simplu, adaptat noilor generații și orientat spre bunăstarea elevilor și profesorilor, accentuează necesitatea unei abordări inovatoare.

Articolul are un caracter teoretic, bazat pe analiza critică a literaturii de specialitate (review) și pe propunerea unui model conceptual inovator de design instrucțional (ERCA).

Importanța designului instrucțional pentru bunăstare

Conceptul de well-being educațional nu se reduce doar la absența stresului sau la satisfacția personală, ci implică un echilibru între dimensiunea cognitivă, emoțională și socială a actului educațional. Un număr tot mai mare de cercetări subliniază că structura lecției și calitatea designului instrucțional influențează direct atât bunăstarea elevilor, cât și pe cea a cadrelor didactice [5]; [6].

Pentru elevi, un design instrucțional bine conceput se corelează cu motivația intrinsecă și cu sentimentul de siguranță psihologică în procesul de învățare. Hattie, în meta-analiza sa cuprinzătoare, a arătat că claritatea obiectivelor și structura predării au printre cele mai ridicate efecte asupra progresului elevilor” [7, p. 112]. Cu alte cuvinte, un cadru didactic care oferă pași clari și oportunități de aplicare practică nu doar sporește performanța, ci și crește implicarea și încrederea elevilor.

Pe de altă parte, pentru profesori, complexitatea excesivă a modelelor didactice poate genera epuizare profesională. Day și Gu evidențiază că unul dintre factorii majori ai demotivării cadrelor didactice este „presiunea birocratică și creșterea continuă a cerințelor administrative, care reduc timpul dedicat efectiv predării și relației cu elevii” [4, p. 45]. Aceeași idee este confirmată și de Skaalvik și Skaalvik [8], care arată că lipsa flexibilității și supraîncărcarea cu sarcini formale contribuie la stres cronic și la intenția de a părăsi profesia.

Astfel, designul instrucțional nu este doar un aspect tehnic al planificării didactice, ci un factor hotărâtor pentru echilibrul emoțional și profesional al profesorilor și pentru motivația și performanța elevilor. Un model prietenos, clar și adaptat contextului poate sprijini simultan învățarea de calitate și bunăstarea educațională, reducând stresul profesorilor și stimulând implicarea elevilor.

Modelul Gagné și aplicarea în România

Robert M. Gagné a dezvoltat modelul celor *Nouă Evenimente ale Învățării* în contextul instruirii militare din Statele Unite, în perioada anilor 1960–1970, când accentul era pus pe structură, disciplină și eficiență maximă [9]. Modelul său, considerat revoluționar pentru acea vreme, pornește de la ideea că „instruirea presupune organizarea unor evenimente externe care să sprijine procesele interne ale învățării” [9, p. 244]. Cele nouă evenimente — de la captarea atenției și informarea obiectivelor până la evaluare și transfer — oferă un cadru extrem de detaliat și secvențial.

Deși acest cadru este valoros în contexte de instruire formală și profesională, numeroși autori au atras atenția asupra rigidității și caracterului său prescriptiv. Li și colab. arată că „cursurile concepute pe baza evenimentelor instrucționale ale lui Gagné au îmbunătățit semnificativ atât cunoștințele teoretice, cât și performanța practică, comparativ cu predarea tradițională bazată pe prelegere” [10, p. 4], dar tot ei subliniază că profesorii percep modelul ca fiind „adesea împovărător și excesiv de prescriptiv” [10, p. 3]. În același spirit, Merrill avertizează că „cadrele de instruire care solicită un număr excesiv de pași riscă să fie percepute de profesori ca fiind împovărătoare, nu foarte utile și palpabile” [3, p. 50].

În România, modelul lui Gagné a pătruns mai ales prin literatura de specialitate și prin adaptările metodologice ale unor pedagogi. Un exemplu semnificativ este Ioan Dănilă, care a promovat în județul Bacău utilizarea modelului extins la zece evenimente. El a considerat că este necesar ca *retenția* și *transferul* să fie tratate ca două etape distincte, argumentând că astfel se pune un accent mai clar pe consolidarea cunoștințelor înainte de aplicarea lor în contexte noi [11, p. 8]. După cum afirmă: „cele zece evenimente ale lecției, într-o ritmicitate și o tensiune intelectuală remarcabile, sunt: captarea (și menținerea) atenției, enunțarea obiectivelor operaționale, actualizarea cunoștințelor asimilate anterior, prezentarea optimă a conținutului învățării, dirijarea învățării, obținerea performanței,

feedbackul, evaluarea performanțelor, retenția cunoștințelor și transferul acestora” [11, p. 8].

Totuși, la nivel național, nu există un model unitar de proiectare didactică. Practica arată că în multe județe inspectoratele școlare au elaborat diverse „scenarii” sau „ghiduri hibride” care îmbină pași din Gagné cu cerințe birocratice suplimentare. Profesorii se plâng că aceste scenarii devin prea lungi și dificil de aplicat, accentuând mai degrabă latura administrativă decât pe cea pedagogică. Această lipsă de coerență și uniformitate metodologică generează confuzie și epuizare profesională, alimentând nevoia unei abordări mai simple și mai prietenoase.

Necesitatea unei abordări noi: propunerea ERCA

Analiza literaturii și a practicilor educaționale din România arată că modelele clasice de design instrucțional, deși valoroase prin rigoare, devin dificil de aplicat în realitatea școlii primare. Modelul celor Nouă Evenimente al lui Gagné, conceput inițial pentru instruirea militară și profesională, este frecvent perceput ca rigid, stufos și birocratic [10]; [3]. Profesorii resimt această complexitate ca pe o sursă de presiune, într-un context deja marcat de solicitări administrative excesive. Kyriacou arată că „stresul didactic este alimentat în special de volumul mare de sarcini birocratice și de lipsa flexibilității” [12, p. 29], ceea ce confirmă nevoia unui cadru simplificat.

În același timp, tendințele internaționale pun accent pe well-being-ul elevilor și profesorilor și pe incluziune ca dimensiuni fundamentale ale educației de calitate [13]; [14]. Aceasta presupune nu doar adaptarea curriculumului, ci și regândirea modului în care sunt proiectate lecțiile, astfel încât să sprijine motivația, participarea activă și echilibrul emoțional.

Pornind de la aceste premise, prezentul articol propune un model didactic inovator: ERCA – Experiență, Reflecție, Construcția conceptelor, Aplicare. Inspirat din ciclul experiențial al lui Kolb [15] și din structura logică a lui Gagné [9], ERCA simplifică procesul de proiectare didactică la patru faze esențiale:

- Experiența – captarea atenției și implicarea elevilor prin situații-problemă și activități concrete;
- Reflecția – analiza și conexiunea cu cunoștințele anterioare;
- Construcția conceptelor – organizarea și formularea cunoașterii;
- Aplicarea – exersarea, transferul și consolidarea prin sarcini practice.

Avantajele acestui model sunt clare: simplitate (număr redus de pași, ușor de reținut), flexibilitate (adaptabil la discipline variate), sprijin pentru

profesori (diminuarea birocrăției și a presiunii metodologice), incluziune (prin reflecție și aplicare toți elevii își pot valorifica ritmul propriu) și well-being (un cadru care sprijină învățarea autentică și reduce stresul cadrelor didactice).

Astfel, ERCA răspunde direct nevoii de a transforma designul instrucțional dintr-un exercițiu birocratic într-un instrument real de predare și învățare, adaptat educației primare și cerințelor societății contemporane.

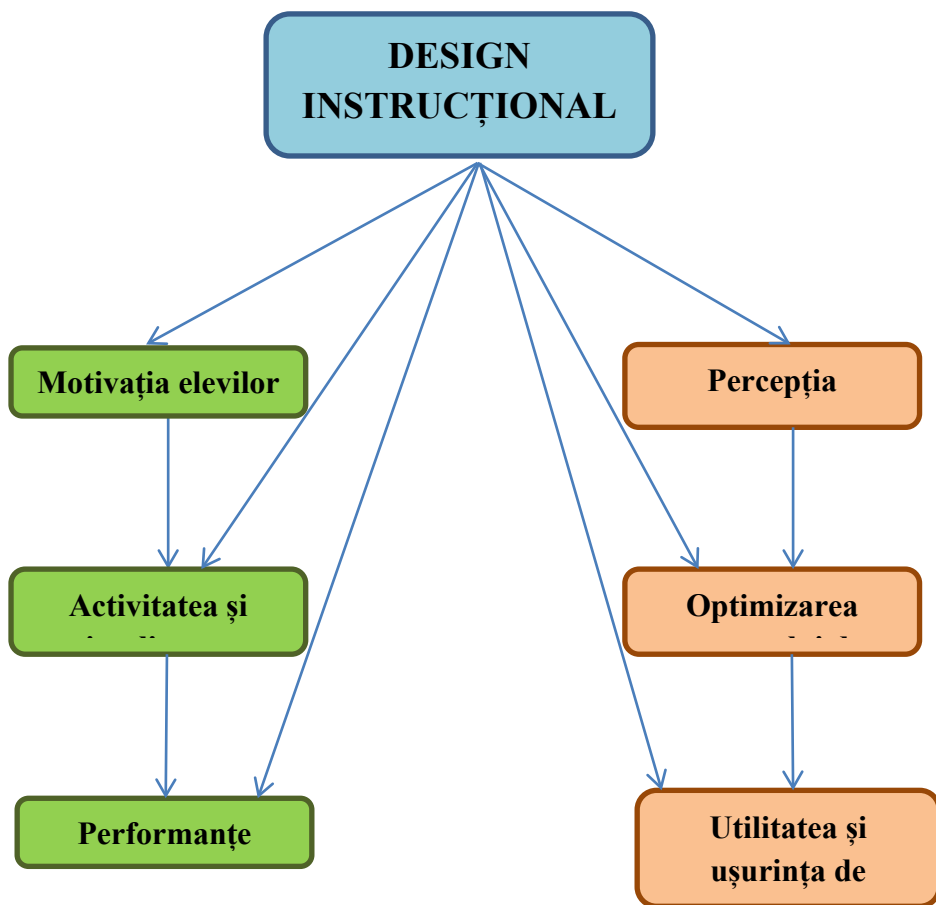


Figura 1. Model conceptual al designului instrucțional ERCA în raport cu bunăstarea educațională

Un element de originalitate al prezentului articol îl constituie modelul conceptual ERCA, propus ca alternativă la modelele clasice de design instrucțional. Caracterul inovator al modelului derivă din integrarea dintre simplitatea și dimensiunea experiențială a ciclului Kolb și structura secvențială a celor Nouă Evenimente ale lui Gagné, dar într-o formă compactă și prietenoasă. Spre deosebire de modelele tradiționale, percepute

ca rigide și birocratice, ERCA reduce procesul la patru faze esențiale – Experiență, Reflecție, Construcția conceptelor și Aplicare – oferind astfel profesorilor un instrument clar, ușor de aplicat și adaptabil la diverse contexte curriculare. Noutatea constă nu doar în simplificarea structurală, ci și în faptul că modelul a fost conceput explicit pentru învățământul primar, având ca obiectiv sprijinirea bunăstării profesorilor (prin diminuarea presiunii metodologice) și a incluziunii elevilor (prin activități bazate pe experiență și reflecție). În acest sens, ERCA poate fi considerat un pas important în direcția modernizării designului instrucțional din România, oferind atât fundament teoretic solid, cât și potențial aplicativ pentru practica școlară

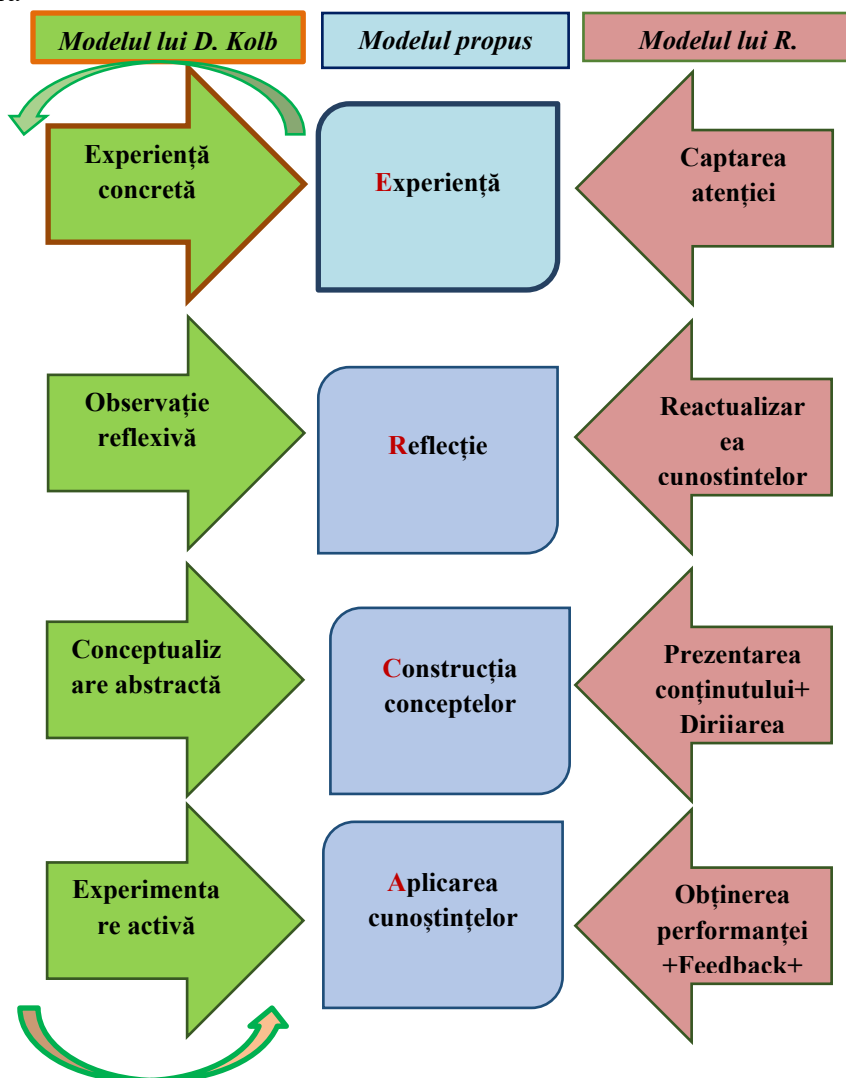


Figura 2. Model hibrid ERCA – sinteză între ciclul experiențial Kolb și evenimentele lui Gagné

ERCA simplifică și integrează cei nouă pași ai lui Gagné în patru faze fundamentale (Experiență, Reflecție, Construcția conceptelor, Aplicare), corelate cu ciclul învățării experiențiale al lui Kolb.

Articolul de față se înscrie în categoria studiilor de tip articol teoretic, având ca scop analiza critică a literaturii existente privind modelele de design instrucțional și impactul acestora asupra bunăstării elevilor și cadrelor didactice. Metoda aleasă este potrivită deoarece permite **sistematizarea rezultatelor din diverse surse** și formularea unui cadru conceptual integrator, fără a implica o cercetare experimentală directă.

Pentru elaborarea analizei, au fost consultate **baze de date academice internaționale** (ERIC, Scopus, SpringerLink, Web of Science) și **literatura de specialitate națională**. Criteriile de selecție au fost:

1. surse publicate între **2000 și 2025**, pentru a surprinde atât fundamentele clasice, cât și cercetările recente;
2. articole și cărți care tratează teme precum **design instrucțional, modele didactice, well-being educațional, incluziune, stresul profesorilor**;
3. studii care abordează **impactul practic** al modelelor asupra cadrelor didactice sau asupra motivației elevilor.

Literatura selectată a fost analizată printr-o metodă de **sinteză tematică**, urmărind trei direcții principale:

- (a) avantajele și limitele modelelor clasice de design instrucțional (ex. Gagné, ADDIE);
- (b) nevoia de simplificare și impactul asupra bunăstării cadrelor didactice și a elevilor;
- (c) identificarea oportunităților pentru dezvoltarea unui **model nou, simplu și incluziv** (ERCA).

Astfel, articolul își propune nu doar o descriere a literaturii existente, ci și o **analiză critică** ce fundamentează propunerea unui cadru inovator adaptat contextului românesc.

Tabelul 1. Sinteza studiilor recente privind designul instrucțional și bunăstarea educațională

Autor (anul)	Scopul studiului (rezumat)	Metoda
Dreer [16]	Reunește dovezi despre outcome-urile bunăstării profesorilor: relații profesor-elev, retenția în profesie, rezultate elevi.	Revizuire sistematică.

Autor (anul)	Scopul studiului (rezumat)	Metoda
Darling-Hammond et al. [14]	Derivează implicații practice din știința învățării: design clar, relații, contexte incluzive → sprijină performanța și well-being.	Review narativ / sinteză teoretică.
Kong [17]	Arată că învățarea experiențială crește motivația și angajarea elevilor; susține structuri de tip ERCA (experiență-reflecție-aplicare).	Mini-review (Frontiers in Psychology).
Li, H.-P. et al. [18]	Leagă bunăstarea profesorilor în clasă de procesele zilnice (energie, implicare, creștere profesională) la nivel micro-longitudinal.	Micro-longitudinal (3 valuri/termen).
Hascher & Waber [19]	Cartografiază cercetarea 2000–2019: well-being-ul profesorilor corelat cu calitatea predării și rezultatele elevilor.	Review sistematic (Educational Research Review).
Stacey et al. [20]	Prof. atribuie creșterea volumului de muncă/birocrației politicilor recente; efecte negative asupra practicii și bunăstării.	Studiu survey (analiză 2013–2017).
Agyapong et al. [21]	Sinteza prevalenței burnout/stres/anxietate la profesori; relevă nevoia de designuri didactice mai prietenoase.	Review (umbrella) / meta-sinteză.
Abuhassna et al. [22]	Tendențe în designul instrucțional: simplificare, aliniere cu nevoile profesorilor/elevilor; recomandări pentru adoptare.	Review narativ.
Senadheera et al. [23]	Arată că procesele ID sistematice cresc consistența și eficiența; subliniază alegerea modelului după resurse și timp.	Review sistematic (40 studii).
Lim et al. [24]	Scoping review al învățării experiențiale (ELA): tipuri de activități și efecte; susține integrarea experiență-reflecție-aplicare.	Scoping review (33 studii). (
Elsden et al. [25]	Spațiile experiențiale școlare pot susține well-being-ul elevilor când designul este participativ și contextualizat.	Mixed-methods (proiect SWELS).
Giles-Kaye et al. [26]	Cum pot școlile primare susține sănătatea mintală a copiilor; accent pe rolul profesorilor și designul activităților.	Calitativ (interviuri / focus).
Ngoc et al. [27]	Evaluează capacitatea învățătorilor de a proiecta/organiza activități experiențiale conform curriculumului 2018 (primar).	Studiu pe eșantion larg (N=540; instrumente validate).
Gavin & colab. [28]	Pune agenda de cercetare pe organizarea muncii și încărcarea profesorilor; cere simplificarea proceselor.	Articol de agendă / analiză.

Autor (anul)	Scopul studiului (rezumat)	Metoda
Li et al. [10]	Meta-analiză: cursurile structurate pe 9 Evenimente Gagné cresc cunoștințele și performanța vs. prelegere tradițională; totuși percepute „împovărătoare”.	Revizuire sistematică + meta-analiză.

Concluzii

Analiza literaturii de specialitate și a contextului educațional românesc confirmă faptul că designul instrucțional reprezintă un factor decisiv atât pentru calitatea procesului educațional, cât și pentru bunăstarea profesorilor și elevilor. Modelele consacrate, precum cele *Nouă Evenimente ale Învățării* formulate de Gagné, au oferit un cadru riguros și predictibil, dar se dovedesc dificil de aplicat în practica de zi cu zi, în special în ciclul primar. Originea lor în instruirea militară și complexitatea birocratică actuală fac ca profesorii să resimtă aceste modele ca fiind rigide și împovărătoare, ceea ce contribuie la epuizare profesională și la scăderea motivației.

În România, situația este complicată de lipsa unui model unitar de proiectare didactică: unele județe aplică adaptări ale lui Gagné (ex. modelul în zece pași propus de Dănilă), iar altele impun scenarii hibride elaborate de inspectoratele școlare. Această diversitate neomogenă amplifică sentimentul de supraîncărcare și reduce eficiența procesului educativ. Pe acest fundal, modelul propus ERCA (Experiență – Reflecție – Construcția conceptelor – Aplicarea cunoștințelor) reprezintă o inovație teoretică și practică. Prin reducerea și integrarea etapelor clasice într-un cadru simplificat, dar coerent, ERCA oferă profesorilor un instrument clar, flexibil și ușor de aplicat. În același timp, modelul stimulează participarea activă a elevilor, susține incluziunea și promovează un climat educațional orientat spre well-being. Figura conceptuală elaborată în articol ilustrează modul în care ERCA se poziționează ca o sinteză hibridă între Kolb și Gagné, păstrând avantajele ambelor modele, dar evitând limitele lor. Astfel, designul instrucțional nu mai este perceput ca o sarcină birocratică, ci ca un sprijin real pentru predare și învățare.

În concluzie, ERCA poate constitui o direcție inovatoare pentru modernizarea educației primare din România, având potențialul de a fi transformat într-un cadru metodologic național și de a inspira ghiduri și programe de formare pentru cadrele didactice. Următoarea etapă necesară este validarea empirică a modelului prin cercetări aplicate, care să confirme impactul său asupra performanței școlare, incluziunii și bunăstării educaționale.

Implicații practice și direcții viitoare

Rezultatele analizei subliniază că modelele de design instrucțional nu pot rămâne simple exerciții teoretice, ci trebuie să fie instrumente reale, care să ușureze activitatea profesorilor și să favorizeze bunăstarea elevilor. Modelul ERCA poate fi transformat într-un ghid practic de proiectare a lecțiilor, utilizabil în special în ciclul primar, unde simplitatea și flexibilitatea sunt esențiale. În plus, integrarea sa în programe de formare continuă a cadrelor didactice ar putea contribui la reducerea presiunii birocratice și la creșterea eficienței actului educațional.

Pentru viitor, este necesară validarea empirică a modelului prin studii pilot în școli, comparând clase în care este aplicat ERCA cu clase ce folosesc scenariile tradiționale. Totodată, cercetările pot extinde analiza și la alte discipline și niveluri educaționale, pentru a testa scalabilitatea modelului. În plan internațional, ERCA ar putea deveni un exemplu de inovație pedagogică locală cu relevanță globală, demonstrând cum teoriile clasice (Kolb și Gagné) pot fi adaptate nevoilor educației contemporane.

Bibliografie:

1. BRANCH, R. M. *Instructional design: The ADDIE approach*. New York: Springer, 2009. 203 p. ISBN 978-0387095059.
2. REIGELUTH, C. M. și CARR-CHELLMAN, A. A., eds. *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base*. Vol. 3. New York: Routledge, 2009. 429 p. ISBN 978-0805864569.
3. MERRILL, M. D. First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*. 2002, 50(3), pp. 43–59. ISSN 1042-1629. doi:10.1007/BF02505024.
4. DAY, C. și GU, Q. *The new lives of teachers*. London: Routledge, 2010. 248 p. ISBN 978-0415468212.
5. SELIGMAN, M. E. P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press, 2011. 349 p. ISBN 978-1439190760.
6. JENNINGS, P. A. și GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*. 2009, 79(1), pp. 491–525. doi:10.3102/0034654308325693.
7. HATTIE, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009. 378 p. ISBN 978-0415476187.

8. SKAALVIK, E. M. și SKAALVIK, S. Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. *International Journal of Educational Research*. 2017, 85, pp. 147–158. doi:10.1016/j.ijer.2017.07.001.
9. GAGNÉ, R. M. *The conditions of learning and theory of instruction*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985. 354 p. ISBN 978-0030636884.
10. LI, Y., LIANG, Z., LI, Z., YU, Y., YANG, Q. și LI, X. Effectiveness of Gagné's 9 Events of Instruction in health professions education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Medicine*. 2025, 12, Article 1522830, pp. 1–12. doi:10.3389/fmed.2025.1522830.
11. DĂNILĂ, I. *Lecția – activitatea-lecție, în evenimente. Ghid de proiectare didactică*. Bacău: Editura Alma Mater, 2021. 192 p. ISBN 978-606-8398-84-5.
12. KYRIACOU, C. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*. 2001, 53(1), pp. 27–35. doi:10.1080/00131910120033628.
13. OECD. *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD Publishing, 2019. ISBN 978-9264562603. Disponibil la: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
14. DARLING-HAMMOND, L., FLOOK, L., COOK-HARVEY, C., BARRON, B. și OSHER, D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*. 2020, 24(2), pp. 97–140. doi:10.1080/10888691.2018.1537791.
15. KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. 256 p. ISBN 978-0132952613.
16. DREER, B. The impact of teacher well-being on student outcomes: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*. 2023, 126, 104064. doi:10.1016/j.tate.2023.104064.
17. KONG, Q. Experiential learning: Enhancing student motivation and engagement in primary education. *Frontiers in Psychology*. 2021, 12, 759412. doi:10.3389/fpsyg.2021.759412.
18. LI, H.-P., WANG, Y. și CHEN, L. Daily classroom processes and teacher well-being: A micro-longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*. 2022, 112, 103642. doi:10.1016/j.tate.2022.103642.

- 19.HASCHER, T. și WABER, J. Teacher well-being: A systematic review of the literature 2000–2019. *Educational Research Review*. 2021, 34, 100411. doi:10.1016/j.edurev.2021.100411.
- 20.STACEY, M., REID, A. și YATES, L. Teachers' work and workload intensification: A survey analysis. *Teaching Education*. 2023, 34(2), pp. 145–162. doi:10.1080/10476210.2021.1962134.
- 21.AGYAPONG, V. I. O., OSEI, A. și ASANTE, K. O. Burnout, stress, anxiety and depression among teachers: An umbrella review. *Frontiers in Education*. 2022, 7, 889321. doi:10.3389/feduc.2022.889321.
- 22.ABUHASSNA, H., YAHAYA, N., ZAKARIA, M. A. Z. M. și SALIH, M. Trends and future demands of instructional design models: A review. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2023, 20(2), pp. 45–62. doi:10.3991/ijitdl.v20i2.38941.
- 23.SENADHEERA, S., PERERA, A. și WIJESINGHE, R. Effectiveness of instructional design models: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*. 2024, 72(2), pp. 345–367. doi:10.1007/s11423-023-10123-y.
- 24.LIM, C. H., TAN, W. K. și CHEUNG, R. Experiential learning in education: A scoping review. *Journal of Experiential Education*. 2024, 47(1), pp. 23–42. doi:10.1177/10538259231123412.
- 25.ELSDEN, E., LEWIS, A. și ROBINSON, C. Experiential learning spaces in schools: Impacts on student well-being and engagement. *British Journal of Educational Studies*. 2023, 71(4), pp. 567–586. doi:10.1080/00071005.2023.2268720.
- 26.GILES-KAYE, E., HASCHER, T. și WABER, J. Primary schools and children's mental health: Teachers' roles and instructional design for well-being. *Educational Review*. 2022, 74(5), pp. 613–629. doi:10.1080/00131911.2021.1957234.
- 27.NGOC, T. M., PHAM, H. T. și DO, L. N. Primary school teachers' capacity to design and implement experiential activities under the 2018 curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 2024, 56(3), pp. 412–431. doi:10.1080/00220272.2023.2265412.
- 28.GAVIN, J., CARTER, M. și ZHANG, Y. Teacher workload and the organization of work: A research agenda. *Journal of Educational Change*. 2024, 25(1), pp. 77–95. doi:10.1007/s10833-023-09489-y.

ROLUL EDUCAȚIEI FINANCIARE ÎN PREGĂTIREA STUDENTILOR NON-ECONOMIȘTI

THE ROLE OF FINANCIAL EDUCATION IN THE TRAINING OF NON-ECONOMIST STUDENTS

RAILEAN Veronica, dr.,
Universitatea de Stat din Moldova

RAILEAN Veronica, PhD student,
Moldova State University

ORCID: 0000-0002-1416-8707

e-mail: veronica_pvp@mail.ru

CZU: 37.01:336

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p283-291

Abstract: Financial education has evolved in recent decades in response to the complexity of the economic environment and the need for individual responsibility in managing resources. The specialized literature confirms its multidimensional character: a training process, resulting in applied skills and a tool for personal and professional development. International data shows that a quarter of adolescents do not reach the minimum level of financial literacy, which emphasizes the importance of integrating financial literacy into formal education. Recent research confirms the positive, albeit variable, impact of educational programs on financial health and saving behaviors. In the Republic of Moldova, academic and institutional initiatives point to a promising, but insufficiently consolidated, direction. For non-economics students, financial literacy becomes a transversal competence with direct relevance in professions such as law, medicine, engineering or the arts. Its integration into non-economics university programs is essential for the training of specialists capable of making rational and sustainable decisions in a complex and dynamic society.

Cuvinte cheie: educație financiară, studenți non-economiști, competențe transversale

Conceptul de educație financiară a cunoscut o evoluție semnificativă în ultimele decenii, odată cu creșterea complexității mediului economic și cu accentuarea nevoii de responsabilitate individuală în gestionarea resurselor. În literatura de specialitate există mai multe definiții și abordări, care evidențiază caracterul multidimensional al noțiunii.

Educația financiară este procesul prin care o persoană dobândește cunoștințe, abilități și atitudini necesare pentru a înțelege și a gestiona eficient resursele financiare [1]. Educația financiară reprezintă un ansamblu de abilități și informații utilizabile unei persoane individuale spre a gestiona într-un mod corect și eficient resursele economice bănești [3]

Prin urmare, educația financiară poate fi conceptualizată ca:

- Proces – educația financiară este un demers formativ, prin care individul dobândește cunoștințe și competențe necesare pentru înțelegerea și gestionarea resurselor financiare.
- Rezultat – acest proces conduce la un nivel concret de alfabetizare financiară, reflectat prin cunoștințe, abilități aplicative și atitudini responsabile.
- Instrument – educația financiară devine un mijloc activ pentru dezvoltarea personală (autonomie financiară), profesională (integrare pe piața muncii) și socială (implicare civică și responsabilitate comunitară).

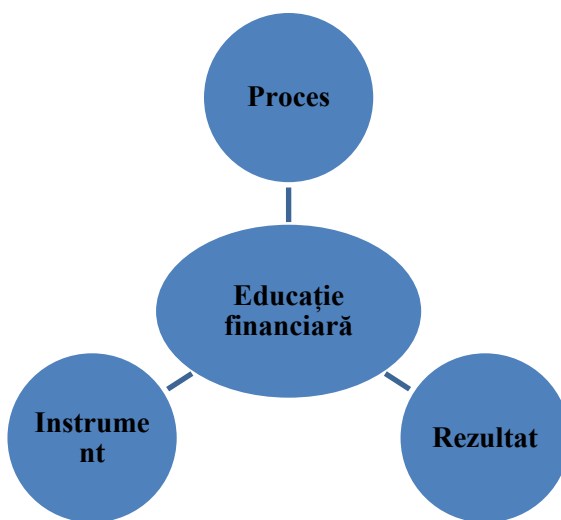


Figura 1. Educație Financiară

Sursa: elaborat de autor în baza [10]

Un argument puternic privind necesitatea alfabetizării financiare derivă din rezultatele evaluărilor internaționale. OECD-PISA desfășoară din anul 2012 un modul dedicat educației financiare, la care au participat până în prezent 38 de țări și economii. În ediția din anul 2022 s-a constatat că 26% dintre elevii de 15 ani nu ating nivelul minim de competență financiară, fiind

incapabili să aplice cunoștințele în situații reale. Elevii cu performanțe ridicate în educație financiară sunt 66% mai predispuși să economisească și 45% mai predispuși să compare prețuri înainte de a face achiziții. Disparitățile socio-economice explică 12% din variația performanței, confirmând rolul mediului familial și al accesului la resurse educaționale. Doar doi din trei elevi au fost expuși la sarcini de tip financiar în școli, ceea ce semnaleză o integrare insuficientă a acestei dimensiuni în curricula generală. Aceste date reflectă nu doar nivelul redus de alfabetizare financiară al adolescenților, ci și importanța implementării unor politici educaționale coerente. Următoarea evaluare PISA privind educația financiară va avea loc în anul 2029, oferind oportunitatea consolidării cadrului curricular la nivel național [11].

Din **perspectivă teoretică**, rolul educației financiare este analizat prin mai multe paradigme:

1. Teoria capitalului uman (Becker, 1964) susține că investițiile în educație sporesc productivitatea individului, iar educația financiară este o formă specifică de capital uman care contribuie la maximizarea beneficiilor economice și sociale [2].
2. Modelul comportamental al deciziilor financiare (Thaler & Sunstein, 2008) accentuează importanța cunoașterii și a autocontrolului în luarea deciziilor, evidențiind faptul că indivizii insuficient pregătiți financiar sunt mai predispuși la supraîndatorare sau la investiții riscante [13].

În literatura de specialitate, multiple studii demonstrează că nivelul scăzut de educație financiară este corelat cu o slabă planificare a bugetului personal, cu lipsa economisirii și cu vulnerabilitatea sporită la șocurile economice (Lusardi & Mitchell, 2014) [7]. Această realitate este valabilă atât pentru populația generală, cât și pentru studenți, inclusiv cei non-economiști.

Astfel, fundamentarea teoretică a educației financiare în pregătirea studenților non-economiști se sprijină pe:

- nevoia de formare a competențelor transversale, aplicabile indiferent de domeniul profesional;
- rolul educației financiare în creșterea incluziunii sociale și economice, prin reducerea decalajelor de cunoaștere;
- importanța pregătirii pentru viața activă și responsabilitatea civică, aspecte integrate în politicile educaționale europene și internaționale.

În acest context, educația financiară devine nu doar un instrument de pregătire individuală, ci și un factor strategic pentru consolidarea rezilienței economice și sociale.

În ultimii ani, interesul pentru educația financiară a crescut considerabil, iar literatura de specialitate reflectă această tendință printr-o serie de studii comparative și analize aplicate în diferite contexte naționale și internaționale.

Un prim exemplu este articolul „Youth, money, and behavior: the impact of financial literacy programs” (2024), publicat în *Frontiers in Education* [6]. Lucrarea realizează o amplă revizuire narativă a programelor destinate copiilor și adolescenților, scoțând în evidență elementele care se dovedesc a fi cu adevărat eficiente: învățarea experiențială, integrarea instrumentelor digitale și implicarea părinților. Autorii insistă asupra necesității unor studii longitudinale pentru a evalua impactul real al educației financiare timpurii.

Tot în 2024, studiul „Quantifying the Causal Effect of Financial Literacy Courses on Financial Health”, bazat pe datele National Financial Capability Study (SUA) [9], arată că participarea la cursuri de educație financiară are un efect pozitiv și robust asupra „sănătății financiare”, măsurată prin 17 indicatori. Chiar dacă magnitudinea efectului este relativ modestă, rezultatele au valoare practică pentru elaborarea politicilor educaționale.

În ceea ce privește mediul universitar, cercetările indoneziene sintetizate în „Financial Literacy of Economics and non-Economics Students” (2020/2023) [12] compară nivelul de cunoștințe financiare între studenții de profil economic și cei din alte domenii. Concluzia este îngrijorătoare: chiar și în rândul economiștilor, nivelul de alfabetizare rămâne sub pragul optim de 70%, ceea ce evidențiază necesitatea introducerii unor cursuri de educație financiară pentru toți studenții, indiferent de specializare.

Literatura autohtonă completează fundamentarea teoretică a educației financiare. Cazacu E. R. (2021) [4], a argumentat necesitatea integrării educației financiare în sistemul educațional din Republica Moldova, oferind un cadru pedagogic multidimensional. La rândul lor, Stela Ciobu și Victoria Iordachi (ASEM, 2020) [5] au abordat provocările și perspectivele alfabetizării financiare la nivel național. Mai recent, Larisa Mistrean (2024) [8], a elaborat un studiu concentrat pe nivelul de educație financiară al consumatorilor bancari din Republica Moldova. Concluziile sale includ recomandări concrete pentru îmbunătățirea gradului de alfabetizare financiară.

Pe lângă literatura de specialitate, se remarcă și eforturile instituționale. Ministerul Educației și Cercetării a organizat în luna martie a anului 2023 primul Forum Național de Educație Financiară, unde s-au discutat bune practici și s-a evidențiat introducerea unor discipline opționale în școli, cum este „Educație socială și financiară”. De asemenea, Banca Națională a Moldovei, în parteneriat cu Expert-Grup, a lansat în anul 2024 campania „Financial Education for All”, cuprinzând lecții interactive în școli și universități, traininguri pentru ambasadori ai educației financiare, tabere educaționale și activități de promovare. Impactul a fost notabil: aproximativ 860 mii de persoane au fost vizate indirect, iar 82% dintre tineri au declarat că informațiile primite le-au îmbunătățit semnificativ nivelul de cunoștințe financiare.

În timp ce literatura internațională pune accent pe eficiența programelor și pe variațiile contextuale ale impactului, în Republica Moldova cercetările se concentrează mai mult pe nevoia de integrare a educației financiare în sistemul educațional și pe nivelul redus de alfabetizare în rândul consumatorilor. Pentru studenții non-economiști, unghiul de cercetare rămâne insuficient explorat, ceea ce deschide oportunități pentru studii aplicative ce pot combina cadrul teoretic existent cu inițiative practice promovate de Banca Națională a Moldovei și Ministerul Educației și Cercetării.

În pregătirea studenților non-economiști, educația financiară trebuie concepută ca un ansamblu de competențe transversale, care depășesc limitele unui domeniu profesional strict și se reflectă în mai multe dimensiuni ale vieții. Ea contribuie la gestionarea eficientă a resurselor personale prin dezvoltarea capacității de planificare și utilizare rațională a veniturilor și cheltuielilor, la integrarea pe piața muncii prin familiarizarea cu drepturile și obligațiile salariale, precum și cu mecanismele de administrare a contractelor și beneficiilor sociale, dar și la implicarea responsabilă în viața socială și civică prin consolidarea capacității de a lua decizii economice.

Astfel, educația financiară nu se reduce la dimensiunea cognitivă (cunoștințe teoretice), ci integrează și o dimensiune practică (abilități aplicative) și una comportamentală (comportamente responsabile). Din această perspectivă, ea se conturează drept un element imperios al formării multidisciplinare în mediul universitar.

Relevanța educației financiare pentru studenții non-economiști și integrarea educației financiare în programele de studii non-economice răspunde unor nevoi specifice și are un impact multidimensional, atât asupra

formării profesionale, cât și asupra vieții personale a studenților. În contextul actual, în care 26% dintre tinerii de 15 ani la nivel internațional nu ating nivelul minim de competență financiară, devine evident că deficitul de alfabetizare financiară persistă și în rândul populației universitare, inclusiv al studenților din domenii non-economice.

Studenții la drept trebuie să înțeleagă implicațiile financiare ale legislației și contractelor. Litigiile comerciale, fiscalitatea și contractele de muncă implică adesea noțiuni financiare complexe. Lipsa de cunoștințe în acest domeniu poate duce la interpretări eronate sau la dificultăți în aplicarea corectă a normelor juridice. De exemplu, un jurist care nu cunoaște mecanismele dobânzii compuse sau ale ratelor de creditare poate întâmpina dificultăți în redactarea și negocierea contractelor bancare. Prin urmare, educația financiară devine un suport pentru competențele profesionale și o garanție a calității actului juridic.

Studenții la medicină se confruntă cu un alt tip de provocări: înțelegerea mecanismelor de finanțare ale sistemului sanitar și gestionarea practicilor private. Datele arată că, în țările OECD, peste 40% dintre medicii tineri aleg să practice în regim privat, ceea ce presupune gestionarea unor contracte, investiții în echipamente medicale și planificarea cheltuielilor recurente. Fără cunoștințe financiare, riscul de supraîndatorare sau de gestionare defectuoasă a resurselor crește semnificativ.

Studenții la inginerie și tehnologie sunt expuși unor decizii legate de investiții, inovație și managementul proiectelor. Statisticile europene arată că aproximativ 20% dintre start-up-urile tehnologice eșuează în primii doi ani de activitate, iar una dintre cauzele majore este lipsa competențelor financiare de bază ale fondatorilor. Astfel, alfabetizarea financiară nu este doar un instrument de protecție personală, ci și o condiție pentru succesul profesional și antreprenorial.

Studenții din domeniul artelor și a altor științe întâmpină provocări specifice, precum finanțarea proiectelor culturale și sociale sau atragerea resurselor pentru ONG-uri. Studiile arată că organizațiile culturale mici depind în proporție de peste 60% de granturi și finanțări externe, ceea ce presupune o bună cunoaștere a mecanismelor de bugetare, raportare și sustenabilitate financiară. Lipsa acestor competențe poate limita accesul la resurse și poate compromite viabilitatea proiectelor.

Dincolo de nevoile specifice fiecărui domeniu, educația financiară are o funcție transversală:

- contribuie la dezvoltarea capacității de planificare personală și profesională;
- reduce vulnerabilitățile individuale la riscuri economice (supraîndatorare, fraude financiare, instabilitate economică);
- favorizează incluziunea socială și economică.

Rezultatele PISA 2022 confirmă legătura dintre alfabetizarea financiară și comportamentele responsabile: 2/3 din studenții cu performanțe ridicate sunt mai predispuși să economisească și mai puțin de jumătate sunt mai predispuși să compare prețurile.

Această corelație arată că educația financiară are efecte directe asupra modului în care tinerii își gestionează resursele și iau decizii raționale.

Pentru studenții non-economiști, educația financiară nu este doar o competență suplimentară, ci un instrument de adaptare și reziliență într-un mediu socio-economic din ce în ce mai complex. Ea sprijină profesionalizarea, responsabilitatea socială și consolidarea unei culturi financiare sustenabile, cu impact atât individual, cât și comunitar.

Concluzii

1. Educația financiară pentru studenții non-economiști este o necesitate strategică, nu o opțiune suplimentară. Ea contribuie la autonomia personală, responsabilitatea socială și dezvoltarea competențelor profesionale.
2. Datele internaționale confirmă nivelul scăzut al alfabetizării financiare, ceea ce justifică integrarea sa în programele universitare.
3. Literatura de specialitate și studiile empirice (internaționale și autohtone) demonstrează că programele de educație financiară pot avea un impact pozitiv, mai ales dacă sunt susținute prin politici coerente.
4. În Republica Moldova, inițiativele instituționale și academice constituie un cadru favorabil, dar este nevoie de o consolidare curriculară sistemică.
5. Relevanța educației financiare se manifestă transversal, având aplicabilitate în drept, medicină, inginerie, artă și alte științe, sporind reziliența economică și socială a tinerilor.

Bibliografie:

1. ARTHUR, C. (2019). „Financial literacy and entrepreneurship education: an ethics for capital or the other?” (PDF). În Saltman, Kenneth J.; Means, Alexander J. The Wiley Handbook of Global

- Educational Reform. Wiley Handbooks in Education. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. pp. 435–465. doi:10.1002/9781119082316.ch21. ISBN 9781119083078. OCLC 1048657132
2. BECKER, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
 3. BROWN, M.; HENCHOZ, C.; SPYCHER, T. (2018). „Culture and financial literacy: Evidence from a within-country language border”. *Journal of Economic Behavior and Organization*. 150: 62–85. doi:10.1016/j.jebo.2018.03.011
 4. CAZACU, E. R. (2021). Educația financiară – dimensiuni pedagogice. *Univers Pedagogic*, 4(62), 45–53.
 5. CIOBU, S., & IORDACHI, V. (2020). Provocări și perspective ale alfabetizării financiare în Republica Moldova. În *Competitivitatea și inovarea în economia cunoașterii*. Chișinău: ASEM.
 6. *Frontiers in Education* (2024). Youth, money, and behavior: the impact of financial literacy programs. *Frontiers in Education*, 9, 1–15.
 7. LUSARDI, A., & MITCHELL, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44.
 8. MISTREAN, L. (2024). Financial Literacy of Banking Consumers in Moldova. In *Contemporary Studies in Economic and Financial Analysis* (Vol. 119, pp. 133–150). Emerald Publishing.
 9. National Financial Capability Study (2024). Quantifying the Causal Effect of Financial Literacy Courses on Financial Health. NFCS Working Paper Series.
 10. OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume IV): Learning in a Financial Context*. OECD Publishing.
 11. OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies (2016). Disponibil: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-infe-international-survey-of-adult-financial-literacy-competencies_28b3a9c1-en.html
 12. RAFINDA, A. (2020). Financial literacy of economics and non-economics students. IDEAS/RePEc. Disponibil: <https://ideas.repec.org/a/eco/journ3/2020-03-6.html>
 13. THALER, R. H., & SUNSTEIN, C. R. (2008). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Yale University Press.

Mulțumiri: Rezultatele cercetărilor prezentate în acest articol au fost obținute în cadrul Subprogramului 010801, „Sporirea securității ecologice și rezilienței geo-ecosistemelor la modificările actuale de mediu” și Proiectului Tinerii Cercetători 2024-2025 „Impactul schimbărilor climatice asupra gestionării resurselor de apă din Republica Moldova” cu cifra 24.80012.7007.07TC.

THE INNOVATIVE ANIMATION STRATEGIES AS A TOOL FOR TRANSFORMATIVE PEDAGOGY

STRATEGIILE INOVATOARE DE ANIMAȚIE CA INSTRUMENT PENTRU PEDAGOGIA TRANSFORMATIVĂ

RAILEAN Stela, PhD student
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău

RAILEAN Stela, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0009-0007-2133-0059

SIMAC Ana, PhD
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău

SIMAC Ana, dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0003-0228-3721

CZU: 378.02:778.534.66

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p292-299

Abstract. In the context of rapid transformations in education, traditional pedagogy is faced with the challenge of responding to the needs of an increasingly visual and technologically-savvy generation of students. Transformative pedagogy is an alternative. This study explores how innovative animation strategies can be used as effective tools to promote transformative pedagogy from the perspective of students. By integrating stop motion animation into the educational process, teachers can facilitate active learning, critical thinking and deep involvement of students in their own learning journey. The paper analyzes the impact of animation on conceptual understanding, information retention and educational inclusion. It also discusses examples of good practices and the challenges of implementing these technologies in schools. The conclusions highlight the potential of animation to transform the classroom into a collaborative, reflective and adapted learning environment to the needs of contemporary society.

Keywords: animation, transformative pedagogy, innovative strategies, artistic environment, creativity, entertainment

Rezumat. În contextul transformărilor rapide din educație, pedagogia tradițională se confruntă cu provocarea de a răspunde nevoilor unei generații de studenți din ce în ce mai vizuali și tehnologizați. Pedagogia transformativă este o alternativă. Acest studiu explorează modul în care strategiile inovatoare de animație pot fi utilizate ca instrumente eficiente pentru promovarea pedagogiei transformative din perspectiva opiniei studenților. Prin integrarea animației stop motion în procesul educațional, cadrele didactice pot facilita învățarea activă, gândirea critică și implicarea profundă a elevilor în propriul parcurs de învățare. Lucrarea analizează impactul animației asupra înțelegerii conceptuale, reținerii informației și incluziunii educaționale. De asemenea, sunt discutate exemple de bune practici și provocările implementării acestor tehnologii în școli. Concluziile evidențiază potențialul animației de a transforma sala de clasă într-un mediu de învățare colaborativ, reflexiv și adaptat nevoilor societății contemporane.

Cuvinte-cheie: animație, pedagogie transformativă, strategii inovatoare, mediu artistic, creativitate, divertisment

Introducere

Animația este tehnica/procesul prin care se creează iluzia mișcării ca urmare a afișării unei serii de imagini, fiecare imagine fiind puțin diferită de cea anterioară. Animația poate fi tradițională, stop motion sau computerizată. Animația tradițională, denumită și animație clasică, este o tehnică de animație în care toate cadrele folosite pentru a crea iluzia mișcării sunt inițial desenate pe hârtie și, în consecință, animate manual [ⁱ, ⁱⁱ, ⁱⁱⁱ, ^{iv}]. În unele cazuri, cu toate că tehnologia computerizată ajută animatorii în eforturile lor de a crea animații, animația tradițională a rămas aceeași ca la început. Cele mai populare filme sunt *Albă ca Zăpada* și *cei șapte pitici* (1937) și *Pinocchio* (1940).

Animația *stop motion* este un proces sau o tehnică din cinematografie care face ca obiectele reale să pară că se mișcă. În calitate de obiecte pot fi păpușile articulate, figurinele din plastilină sau obiectele cotidiene. Obiectele sunt manipulate fizic și fotografiate de fiecare dată după ce sunt mutate între fotografie. Atunci când secvența de imagini este redată în succesiune rapidă obiectele „prind viață” datorită efectului iluzoriu de mișcare continuă. Cele mai cunoscute desene animate realizate în această tehnică sunt *Coraline*, *The Nightmare Before Christmas* și *Wallace & Gromit*.

Cu toate că animația creată tradițional, animația *stop motion* se deosebește după forma de realizare a imaginilor în mișcare și după tehnicile folosite pentru a crea iluzia mișcării.

Pedagogia transformativă este o formă de educație care urmărește nu doar transmiterea de informații, ci și transformarea conștiinței și a perspectivei asupra lumii, prin dezvoltarea gândirii critice, a empatiei, a

autonomiei și a capacității de a genera schimbări personale și sociale. Obiectivele pedagogiei transformative este dezvoltarea gândirii critice, promovarea auto-reflecției, încurajarea responsabilității sociale, cultivarea empatiei și a conștiinței morale și stimularea învățării active și participative [v, vi, vii].

Metodologia cercetării

În cadrul acestei cercetări a fost aplicată o metodă complexă de investigare, care a combinat studiul de caz cu aplicarea unui chestionar, pentru a obține o perspectivă detaliată, dar și cantitativ susținută, asupra modului în care strategiile inovatoare de animație contribuie la pedagogia transformativă. Studiul de caz a vizat utilizarea strategiilor inovative în context real în cadrul cursului de *Stop Motion* în care au fost implementate metode și tehnici de animație experimentală. Această cale a permis observarea directă a modului în care procesul de creare a animației este integrat în procesul de predare-învățare.

În cadrul proiectului studenții au fost repartizați în șapte grupuri de lucru. Tehnica chestionarului a fost aplicată la etapa finală a proiectului de grup. Studenții au completat două chestionare cu scopul de a afla experiența și informații din culisele procesului de lucru și de a măsura nivelul de cunoaștere, abilităților dobândite prin prisma propriei observații și reflecții, precum și a nivelului de satisfacție. Primul chestionar a fost denumit „*Reflecții asupra cursului de animație stop motion*”, iar al doilea – „*Evaluare colegială – Proiect Stop Motion (confidențial)*”. Analiza rezultatelor a fost realizată pe baza autoevaluării experienței generale la curs.

Rezultate

1. Studiu de caz

Animația realizată prin tehnica stop-motion este o formă de expresie artistică care îmbină două medii de învățare complementare – narativă și vizuală – într-un proces creativ complex, care necesită o muncă riguroasă de echipă. Această tehnică implică nu doar competențe tehnice, dar și coordonarea între scenaristică, design vizual, regie și montaj. Fiecare membru al echipei poate fi scenarist, designer de personaje, pictor de fundaluri, animator, editor de imagine, de video sau de sunet. Tehnicile de învățare sunt reprezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Tehnici de învățare la cursul Stop Motion

Tehnică de învățare	Descriere	Exemplu aplicat
Învățare prin practică (<i>learning by doing</i>)	Realizare de exerciții practice	Studentii au animat obiecte simple, folosind plastilina, carton colorat și obiecte uzuale
Învățare bazată pe proiect	Proiect colectiv final de scurtmetraj <i>Stop Motion</i>	Fiecare grup a realizat un film de scurtmetraj
Învățare între colegi (<i>peer learning</i>)	Feedback reciproc între studenți	Studentii au analizat lucrările colegilor și au făcut sugestii
Experimentare activă (<i>active experimentation</i>)	Încercarea de materiale și tehnici diferite	Exerciții cu plastilină, hârtie decupată, obiecte
Învățare prin analiza vizuală a filmelor de <i>stop motion</i>	Folosirea exemplelor video și a making-of-urilor	Vizionarea making-of a producției „Wallace & Gromit”
Învățare colaborativă (<i>colaborative learning</i>)	Organizarea sarcinilor în echipă	Unii studenți au lucrat la decoruri și detalii, alții la personaje, filmare, editare
Reflecție și evaluare	Analiza procesului de lucru după fiecare exercițiu	Discuție de analiză despre procesul de lucru, ce poate fi îmbunătățit

2. Reflecții asupra cursului de animație stop motion și evaluarea experienței generale

Chestionarul conține 12 întrebări. Cele mai importante rezultate se referă la evaluarea generală care permite a conchide că majoritatea studenților au notat experiența lor ca fiind excelentă și bună și doar 37,5% - satisfăcătoare. Referitor la ce au învățat studenții, am obținut următoarele date:

- Construirea decorurilor și personajelor – 87,5%
- Lucrul în echipă – 87,5%
- Planificarea unei animații stop motion – 75%
- Tehnici de fotografiere frame-by-frame – 62,5%
- Crearea storyboard-ului și a conceptului vizual – 50%
- Alte lucruri – 25%

Formarea competenței de lucrul în echipă poate fi considerat și un rezultat al cursului *stop motion*. Prin lucrul în echipă, studenții au integrat

competențele sociale cu abilitățile soft de interacționare, colaborare, comunicare, gestionare a conflictelor, negocierea ideilor, organizarea timpului, asumarea rolurilor, rezolvarea problemelor și leadership. Totodată, în răspunsurile studenților se regăsesc reflecții relevante privind dinamica muncii în echipă, precum: „am reușit să colaborăm” sau „a fost greu să împărțim sarcinile”, evidențiind atât aspectele pozitive ale cooperării, cât și provocările întâmpinate în procesul de lucru colaborativ. În același timp, unii studenți au menționat că au învățat tehnici de fotografiere *frame-by-frame*. Această tehnică poate fi considerată o abilitate mecanică, întrucât presupune exersarea repetată a unor pași tehnici și utilizarea unor software-uri specializate pentru editarea cadrelor fotografice obținute în succesiune. Referitor la metodele de lucru cele mai utile, studenții au răspuns în modul următor:

- Ateliere hands-on/exerciții practice: 12 (75%)
- Vizionarea animațiilor de referință: 8 (50%)
- Proiectul practic de echipă: 11 (68,8%)
- Prezentări teoretice/video: 7 (43,8%)
- Discuții și feedback colectiv: 6 (37,5%)
- Alte metode: 2 (12,5%).

La întrebarea referitor la faptul dacă metodele vizuale utilizate ajută la structurarea clară a ideilor au fost obținute următoarele rezultate, prezentate în figura 1:

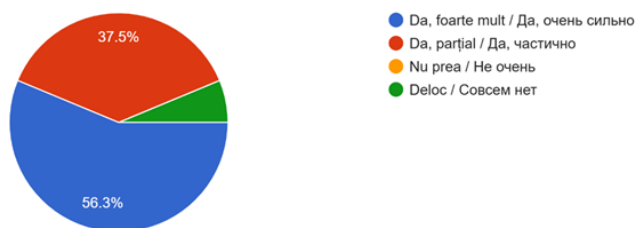


Figura 1. Răspunsul la întrebarea *Consideri că metodele vizuale utilizate te-au ajutat să structurezi mai bine ideile*

La întrebarea referitor la beneficiile utilizării metodelor vizuale pentru structurarea ideilor și a procesului de lucru au fost obținute următoarele rezultate:

- Clarificarea ideilor vizuale – 56,3%
- Comunicare mai clară a conceptului – 56,3%
- Gestionarea timpului și planificarea mai bună – 50%
- Stimularea reflecției personale și a autoevaluării – 37,5%
- Încredere mai mare în luarea deciziilor creative – 25%
- Nu au observat beneficii clare – 6,3%

Studentii au evaluat rolul metodelor vizuale în procesul de lucru și răspunsurile lor indică impactul pozitiv și beneficiile experienței practice prin metode vizuale aplicate. Răspunsuri precum „stimularea reflecției personale și a autoevaluării” (37,5%) sau „nu am observat beneficii clare” (6,3%), arată o reflecție critică a studenților referitor la propria experiență. Jumătate din respondenți au bifat „*Gestionarea mai bună a timpului și planificarea sarcinilor*”, fapt care indică prioritizarea beneficiilor pe care le-au observat ca urmare a utilizării metodelor vizuale în proiect, reflecție personală profundă și implicarea în înțelegerea procesului de lucru. 25% dintre studenți consideră că și-au îmbunătățit „încrederea mai mare în luarea deciziilor creative”. Experimentarea activă și experiența concretă sunt factori care contribuie semnificativ la clarificarea ideilor vizuale și la o comunicare mai eficientă a conceptelor, indicând faptul că studenții sunt pregătiți să integreze metodele vizuale în proiectele viitoare. Aceste forme de învățare experiențială susțin transferul cunoștințelor în contexte noi și stimulează aplicarea creativă a competențelor dobândite. Ca argument sunt și răspunsurile studenților la următoarea întrebare (Figura 2).

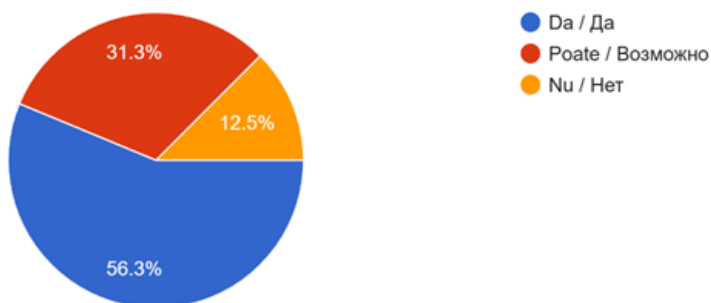


Figura 2. Răspunsul la întrebarea “*Ai intenția să explorezi sau să aplici metode vizuale în proiectele viitoare?*”

3. Analiza chestionarului de evaluare colegială la Proiectul Stop Motion

Evaluarea colegială s-a bazat pe analiza contribuției individuale și o apreciere a dinamicii de echipă. Aceasta a permis să obținem o imagine de

ansamblu asupra procesului de lucru și de colaborare în timpul lucrului la scurtmetrajul de la cursul *stop motion*.

La întrebarea *Cine a fost cel mai responsabil coleg din echipa ta?*, răspunsul toți au fost responsabili ne indică nivelul înalt de responsabilitate și echilibrul din echipe. Aceasta, dar și răspunsurile la întrebarea *Cine a contribuit cel mai puțin? De ce?*, denotă intenția de a reflecta și gândire critică asupra implicării colegilor. Prin răspunsuri precum „un coleg a participat mai puțin deoarece și-a făcut partea în 3D și nu a mai contribuit în rest”, „Daria nu și-a îndeplinit sarcinile repartizate și a fost cea mai puțin implicată în munca de echipă” sau „eu am fost suprasolicitat din cauza proiectelor 3D personale și a unui proiect pentru Mediacor, ceea ce a dus la burnout”, se observă clar că, în momentul în care studenții își analizează contribuția și rolurile individuale în echipă, gândirea critică este orientată spre identificarea dezechilibrelor în distribuirea responsabilităților și spre înțelegerea dinamicii colaborative din cadrul procesului de lucru. Astfel, putem conchide că evaluarea colegială nu se limitează doar la o simplă constatare, dar evidențiază punctele forte și punctele slabe ale fiecărui membru a echipei. Prin reflecție studenții pot interpreta reflectiv experiența de lucru și inițiază calea spre viitoarele colaborări. Putem afirma că experiența de evaluare colegială a contribuit la creșterea gradului de responsabilitate și la dezvoltarea experiențelor metacognitive, oglindind cu succes etapa observării reflexive și a deciziei.

Concluzii

Desenul animat, denumit și prin neologismul “cartoon” constituie o formă de artă vizuală și divertisment care folosește imagini în mișcare, realizate de obicei prin desen sau animație digitală, pentru a spune o poveste sau a transmite un mesaj. Termenul “cartoon” este de origine engleză și are trei sensuri principale: a) cartoon ca desen static publicat în ziare, reviste sau online, b) „cartoon” ca desen animat folosit în special în comunicarea de zi cu zi, c) desen animat video care reprezintă personaje și acțiune în mișcare. Principalele deosebiri dintre banda desenată și desenul animat se referă la format, prezentare, iluzia mișcării și poveste continuă.

Metoda evaluării colegiale este o cale care reflectă importanța colaborării în echipă. Analiza răspunsurilor studenților relevă o tendință majoritară de a relata experiența de învățare dintr-o perspectivă personală și descriptivă, evidențiind aspecte concrete ale procesului și percepții individuale asupra colaborării și a rolului propriu în echipă. Majoritatea studenților și-au exprimat experiențele prin descrieri narative, reflectând în

principal asupra trăirilor personale și observațiilor directe, mai degrabă decât prin analiză critică sau argumentare teoretică. Studenții au evidențiat faptul că atât competențele individuale, cât și responsabilitățile clar definite pentru fiecare membru al echipei, contribuie semnificativ la menținerea unei colaborări eficiente și a unei dinamici echilibrate în cadrul proiectului de grup.

Bibliografie:

1. TVERSKY, B., MORRISON, J. B., & BETRANCOURT, M. (2002). Animation: can it facilitate? *International journal of human-computer studies*, 57(4), 247-262.
2. WELLS, P. *The fundamentals of animation*. Ava Publishing, 2006.
3. WELLS, P. *Understanding animation*. Routledge, 2013.
4. MENG, Y., OUYANG, H., WANG, H. et al. Anidoc: Animation creation made easier. In *Proceedings of the Computer Vision and Pattern Recognition Conference*, 2025, pp. 18187-18197.
5. KOON, V. Y., YENG, S. K., MENG, C. S., CHUEN, P. W. Transformative trends and challenges: Navigating disruptive innovation in higher education through bibliometric insights. *Innovations in Education and Teaching International*, 2025, 1-14.
6. BARRA, V. Corporeality and educational sustainability: embodied perspectives for a transformative pedagogy. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2025, 5(2), 1-9.
7. IREEN, B., HARRISON, D., BOTHA, B. (2024). Transformative pedagogies: Cultivating educators for 21st century graduates. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, 4(5), 289-295.

CREATIVITATEA INOVATIVĂ A ELEVILOR ÎN ARTĂ ȘI TEHNOLOGIE

STUDENTS' INNOVATIVE CREATIVITY IN ARTS AND TECHNOLOGIES

SCURTU Olesea, Învățătoare clasele primare,
Grad didactic unu,
Instituția Publică Liceul Teoretic,,Petru Rareș,
Chișinău , R.Moldova

SCURTU Olesea, Primary school teacher,
Teaching degree one,
Public Institution Theoretical High School,,Petru Rareș,
Chișinău, Republic of Moldova

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4274-3118>

e-mail: olesea-scurtu@mail.ru

CZU: 373.3.025

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p300-308

Rezumat. Există o relație cu multiple fațete între creativitate, artă, inovare socială digitală, educație. Acest articol explorează sursele inovării și creativității, cu accent pe rolul creativității în artă și tehnologie. În plus, în el se discută modul în care inovarea socială digitală a devenit un catalizator pentru forme noi de exprimare și colaborare creativă. De asemenea, articolul examinează impactul potențial al acestor tendințe asupra viitorului și competențele necesare pentru a prospera într-un peisaj în continuă evoluție. Intersecția dintre creativitate, artă, inovare socială digitală și educație este un domeniu dinamic care ne modelează înțelegerea inovării și impactul acesteia asupra societății. Acest articol își propune să evidențieze temele-cheie și să exploreze interconexiunile dintre ele. Înțelegerea surselor de inovare și creativitate este crucială pentru promovarea unei culturi a inovării în diverse domenii.

În concluzie, acest articol face lumină asupra importanței creativității, artei, inovării sociale digitale și educației în stimularea inovării și în pregătirea indivizilor pentru viitor. El subliniază puterea transformatoare a creativității și a artelor și evidențiază potențialul inovării sociale digitale ca forță de schimbare pozitivă în societate.

Cuvinte cheie: creativitate; arte; era digitală gândire creativă; abilitate cognitivă; tehnologii digitale.

Abstract. There is a multifaceted relationship between creativity, art, digital social innovation, and education. This article explores the sources of innovation and creativity, with a focus on the role of creativity in art and technology. It also discusses how digital social innovation has become a catalyst for new forms of creative expression and collaboration. The article also examines the potential impact of these trends on the future and the skills needed to thrive in an ever-evolving landscape. The intersection of creativity, art, digital social innovation, and education is a dynamic field that shapes our understanding of innovation and its impact on society. This article aims to highlight key themes and explore the interconnections between them. Understanding the sources of innovation and creativity is crucial for fostering a culture of innovation across disciplines.

In conclusion, this article sheds light on the importance of creativity, art, digital social innovation and education in stimulating innovation and preparing individuals for the future. It highlights the transformative power of creativity and the arts and highlights the potential of digital social innovation as a force for positive change in society.

Keywords: Creativity; arts; digital age; creative thinking; cognitive ability; digital technologie.

Introducere

Creativitatea este esența copilăriei. Copilul este, prin natura sa, un explorator, un inventator și un artist. Încă din primii ani de școală, imaginația și curiozitatea sa devin resurse care pot fi valorificate pentru a construi competențe esențiale pentru viață.

Astăzi, într-o lume aflată într-un ritm accelerat de transformare tehnologică, școala are misiunea de a dezvolta atât sensibilitatea artistică, cât și competențele digitale și inovative. Creativitatea în artă și tehnologie nu mai poate fi privită separat, ci ca un ansamblu unitar care contribuie la formarea unor copii flexibili, curioși, inovatori și pregătiți pentru viitor.

Tema acestei comunicări vizează integrarea creativității inovative în procesul de învățământ primar, prin activități și proiecte care combină **arta** și **tehnologia**, stimulând totodată gândirea critică, colaborarea și exprimarea liberă a copiilor.

În ultimele decenii, educația s-a aflat într-un proces de transformare profundă, impulsionat de avansul tehnologic rapid. Era digitală nu doar că a schimbat modul în care informația este accesată și procesată, dar a deschis noi orizonturi în ceea ce privește modul în care creativitatea poate fi cultivată și exprimată în contextul educațional. Creativitatea este adesea văzută ca o abilitate fundamentală pentru succesul în secolul XXI, fiind esențială pentru inovare, adaptabilitate și rezolvarea problemelor complexe.

La nivelul învățământului primar, dezvoltarea creativității devine un obiectiv central, deoarece această etapă reprezintă o perioadă critică în formarea gândirii creative. În același timp, tehnologiile digitale oferă resurse și metode inovatoare care pot transforma modul în care creativitatea este cultivată în rândul școlarilor mici. Acest articol își propune să exploreze impactul tehnologiilor digitale asupra dezvoltării creativității la școlarii mici, analizând atât oportunitățile, cât și provocările pe care aceste tehnologii le prezintă.

Creativitatea copiilor în arta școlară

Arta este prima formă de limbaj creativ al copilului. Prin desen, pictură, colaj, muzică sau modelaj, elevii își dezvoltă imaginația, spiritul estetic și capacitatea de a exprima emoții. Educația artistică la clasele primare nu se limitează la tehnici și reguli, ci încurajează copilul să își descopere **stilul personal**. Spre exemplu, un simplu exercițiu de combinare a culorilor poate deveni o lecție despre exprimarea emoțiilor sau despre înțelegerea lumii din jur

Creativitatea copiilor în tehnologie

Tehnologia este limbajul viitorului. Copiii trăiesc într-o lume digitalizată și au nevoie de competențe care să le permită nu doar consumul de tehnologie, ci și **crearea** prin intermediul ei. La vârste fragede, tehnologia trebuie introdusă într-un mod **joc și descoperire**, nu ca o sarcină rigidă. Ea devine un teren de joacă pentru imaginație: copilul desenează digital, creează povești animate, realizează roboței din Lego sau explorează aplicații educaționale.

Creativitatea este adesea definită ca abilitatea de a genera idei noi și valoroase, de a vedea lucrurile din perspective diferite și de a conecta concepte aparent disparate într-un mod inovator. În contextul educațional, creativitatea nu se limitează la arte, ci este văzută ca o competență transversală care poate fi aplicată în toate disciplinele. La școlarii mici, creativitatea se manifestă în principal prin joc, explorare și experimentare, activități care permit copiilor să testeze idei, să își exprime emoțiile și să își dezvolte abilitățile cognitive.

Conform teoriei socio-culturale a lui Lev Vygotsky, creativitatea este influențată de contextul social și cultural în care copilul se dezvoltă. Vygotsky subliniază importanța interacțiunii sociale și a mediului educațional în stimularea creativității, sugerând că copiii învață și devin

creativi prin colaborare și prin participarea la activități culturale semnificative. În era digitală, aceste interacțiuni și activități sunt extinse dincolo de spațiul fizic al clasei, implicând platforme digitale care oferă noi oportunități pentru exprimarea creativă.

Tehnologiile digitale au transformat aproape toate aspectele vieții moderne, inclusiv educația. În ceea ce privește creativitatea, aceste tehnologii oferă instrumente puternice care permit copiilor să creeze, să experimenteze și să inoveze într-un mod care ar fi fost imposibil fără accesul la aceste resurse. Aplicațiile de creație grafică, platformele de programare vizuală precum Scratch, și software-urile de editare video sunt doar câteva exemple de instrumente care pot fi utilizate pentru a stimula creativitatea în rândul școlarilor mici.

Aplicațiile și platforme digitale cele mai utilizate în ciclul primar care vizează dezvoltarea creativității sunt:

- Scratch
- Canva
- StoryJumper

Scratch este o platformă de programare vizuală care permite copiilor să creeze povești interactive, animații și jocuri. Utilizând un limbaj de programare bloc-based, copiii pot învăța concepte fundamentale de programare într-un mod intuitiv, dezvoltându-și în același timp creativitatea și gândirea critică. Studiile au arătat că utilizarea Scratch în școli poate îmbunătăți abilitățile de rezolvare a problemelor și poate încuraja elevii să exploreze idei creative într-un mediu sigur și de susținere (Resnick, 2007).

Canva este o platformă de design grafic online care permite utilizatorilor să creeze postere, prezentări, infografice și alte materiale vizuale. Pentru școlarii mici, Canva oferă o modalitate simplă și accesibilă de a explora designul vizual, de a învăța despre compoziție și de a exprima idei într-un mod vizual. Utilizarea Canva în clasă poate ajuta la dezvoltarea simțului estetic și la înțelegerea modului în care imaginile și textul pot fi combinate pentru a comunica eficient.

StoryJumper este o aplicație care permite copiilor să creeze și să publice propriile cărți digitale. Prin utilizarea acestei platforme, copiii pot scrie povești, adăuga imagini și crea cărți digitale personalizate. Această activitate nu doar că stimulează creativitatea literară, dar dezvoltă și competențele digitale ale copiilor, oferindu-le o experiență completă de creare și publicare a conținutului.

Tehnologiile digitale nu doar că oferă noi modalități de exprimare creativă, dar schimbă și modul în care copiii percep și interacționează cu lumea. Accesul la o varietate de resurse și informații prin intermediul internetului poate extinde orizonturile copiilor, inspirându-i să exploreze noi idei și să dezvolte soluții inovatoare. În plus, tehnologiile digitale permit personalizarea experienței de învățare, oferind copiilor oportunitatea de a învăța și de a crea în propriul lor ritm și în funcție de interesele lor individuale.

Cu toate acestea, este important de menționat că utilizarea excesivă a tehnologiei poate avea și efecte negative asupra dezvoltării creativității. Un studiu realizat de Cheng și Ma (2020) arată că dependența de tehnologie poate limita imaginația copiilor și poate reduce timpul petrecut în activități fizice sau în interacțiuni sociale directe, care sunt, de asemenea, esențiale pentru dezvoltarea creativității. Astfel, este esențial ca profesorii și părinții să gestioneze cu atenție utilizarea tehnologiei, asigurând un echilibru între activitățile digitale și cele tradiționale.

Profesorul joacă un rol central în integrarea eficientă a tehnologiilor digitale în educație și în stimularea creativității copiilor. În era digitală, profesorii nu mai sunt doar transmițători de cunoștințe, ci devin facilitatori ai învățării, ghidând copiii în explorarea și utilizarea resurselor digitale. Pentru a face acest lucru eficient, profesorii trebuie să fie bine pregătiți și să aibă o înțelegere profundă a modului în care tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a sprijini creativitatea.

Unul dintre cele mai eficiente moduri de a stimula creativitatea este prin învățarea bazată pe proiecte. Acest tip de învățare implică elevii în activități complexe, care necesită gândire critică, colaborare și creativitate. Prin utilizarea tehnologiilor digitale, profesorii pot facilita proiecte care implică crearea de conținut multimedia, dezvoltarea de aplicații simple sau proiectarea de soluții inovatoare la probleme reale.

Aceasta transformă elevii în participanți activi la propriul proces educațional, provocându-i să găsească soluții, să experimenteze și să creeze. Și cum poate fi integrată eficient în procesul didactic? Vom explora aceste aspecte în continuare.

Învățarea bazată pe proiecte este o metodă educațională activă, prin care elevii lucrează pe o perioadă extinsă de timp pentru a investiga și a răspunde unor probleme complexe, autentice și interdisciplinare. În loc să învețe pasiv, elevii își construiesc cunoștințele prin explorare, colaborare și aplicare practică.

Exemple de proiecte care stimulează creativitatea

1. Crearea unui produs inovator

Elevii pot fi provocați să proiecteze un obiect care rezolvă o problemă reală. De exemplu, pot crea un dispozitiv ecologic, un joc educativ sau o soluție pentru economisirea energiei.

2. Experimente științifice cu aplicabilitate practică

În loc să urmeze un experiment standardizat, elevii pot fi încurajați să își creeze propriile ipoteze și să le testeze. Acest proces le dezvoltă gândirea critică și creativitatea în găsirea soluțiilor.

3. Proiecte media și storytelling digital

Elevii pot crea o campanie de conștientizare pe o temă importantă (de exemplu, protecția mediului sau sănătatea mintală), utilizând diverse instrumente digitale pentru a transmite un mesaj creativ și convingător.

Jocurile digitale pot fi utilizate pentru a stimula creativitatea și gândirea critică într-un mod captivant și motivant. Jocurile care implică rezolvarea de probleme, construcția de lumi virtuale sau dezvoltarea de strategii oferă copiilor oportunitatea de a experimenta și de a explora într-un mediu sigur și controlat. În plus, jocurile educative pot fi personalizate pentru a se potrivi cu nevoile și interesele fiecărui copil. Creativitatea poate fi stimulată sau inhibată în mediul familial. Un mediu familial permisiv, deschis, în care copilul se simte sprijinit de părinți, apreciat pentru ideile sale poate avea efecte pozitive asupra creativității elevului. Școala este un alt mediu unde poate fi stimulată creativitatea sau poate fi stopată. Dezvoltarea creativității elevilor depinde în mare măsură de atitudinea profesorului față de elevi. Profesorul poate folosi la clasă multe jocuri didactice. Acestea cuprind cerințe care contribuie la valorificarea creatoare a deprinderilor și cunoștințelor achiziționate, la realizarea transferurilor între acestea, la dobândire prin mijloace proprii de cunoștințe.

Jocurile didactice stimulează creativitatea.

*Jocul **cuvintelor magice*** îl folosesc adesea în anumite momente ale zilei, sau ale unei activități, în general cu conținut moral civic, care îi pune pe elevi în diferite situații de a descoperi și de a crea propriile adevăruri. „Cuvintele magice,, provoacă gândirea critică, rezolvarea problemelor, imaginația, cinstea și responsabilitatea, elemente ce trebuie să devină esența educației pentru copiii noștri. Acest joc se desfășoară după anumite reguli care se bazează pe ascultarea cu atenție a fiecărui participant, pe respectul reciproc. Nu este un joc de competiție. Este un joc care stimulează gândirea, creativitatea verbală, răspunzând nevoii copilului de a-și verbaliza

observațiile, gândurile, sentimentele în mod liber, fără complexe, deschis, anulându-se în felul acesta timiditatea. Tot prin acest joc este stimulată încrederea în posibilitățile lor de a relata aspecte din experiența personală, din impresiile și observațiile lor asupra realităților în mijlocul cărora trăiesc și își desfășoară activitatea. Se pot propune elevilor și alte sarcini legate de structura cuvintelor, familia de cuvinte, integrarea cuvintelor într-o propoziție simplă, dezvoltată sau într-o propoziție în care toate cuvintele să aibă aceeași inițială, sinonime, antonime.

Jocul **Ghicește urmarea** constă în audierea unei povești care este întreruptă la un moment dat, de clinchetul unui clopoțel. Copiii trebuie să-și imagineze întâmplările continuând povestea. Acest joc activează gândirea, dezvoltă atenția și perspicacitatea, îi conferă suplețe și mobilitate. Este eficient și în dezvoltarea deprinderilor de a asculta.

Jocul **Ștafeta povestirii** Fiecare elev extrage un cartonaș pe care este trecut un număr. Cel care are numărul unu începe să creeze o povestire pe care o întrerupe după câteva fraze, ultimul cuvânt fiind și atunci.... sau când..... Povestirea este continuată de copilul care are cartonașul cu numărul doi și așa mai departe. Sunt puși să creeze toți copiii, să-și imagineze continuarea acțiunii, valorificându-și astfel potențialul creativ. Se poate sugera copiilor să orienteze povestirea lor spre o anumită latură: comică, tristă, fantastică sau realistă.

De asemenea, profesorii pot încuraja elevii să își documenteze progresul creativ prin crearea de portofolii digitale. Aceste portofolii pot include lucrări de artă digitală, proiecte multimedia, povestiri interactive și alte forme de exprimare creativă. Portofoliile digitale nu doar că permit elevilor să își monitorizeze propriul progres, dar oferă și o modalitate de a prezenta munca lor în fața colegilor, părinților și altor profesori.

Arta, în toate formele sale, a fost întotdeauna o expresie a creativității umane, o punte între emoție și tehnică. De-a lungul secolelor, arta tradițională a fost pilonul principal al culturii vizuale, oferind o conexiune tangibilă cu istoria și identitatea noastră colectivă. Cu toate acestea, odată cu avansul tehnologic, arta digitală a apărut ca o forță inovatoare, redefinind granițele creativității și provocând percepțiile tradiționale despre ceea ce înseamnă să creezi. În acest context, întrebarea care se ridică este dacă arta digitală va eclipsa arta tradițională sau dacă cele două forme vor coexista, fiecare având un rol distinct în peisajul artistic al viitorului. Arta digitală, cu instrumentele sale inovatoare, oferă posibilități aproape nelimitate. Software-uri precum Adobe Photoshop, Procreate sau Blender permit elevilor să

creeze lucrări complexe, să experimenteze cu culori, texturi și forme, fără constrângerile fizice ale materialelor tradiționale.

Deși tehnologiile digitale oferă oportunități semnificative pentru dezvoltarea creativității, există și provocări care trebuie abordate. Una dintre cele mai mari provocări este formarea insuficientă a profesorilor în utilizarea tehnologiilor digitale. Pentru a depăși această problemă, este esențial ca școlile și instituțiile de formare a profesorilor să ofere cursuri și ateliere care să le permită acestora să își dezvolte competențele digitale și să învețe cum să integreze eficient tehnologia în predare.

O altă provocare este accesul inegal la tehnologie. Pe lângă arsenalul de avantaje, epocă digitalizării prezintă și câteva dezavantaje: dependența, nesiguranța cibernetică, robotizarea sistemului educațional, de asemenea și gestionarea proastă a timpului petrecut în fața micilor ecrane poate să se manifeste prin performanțe academice mai slabe. Nu toți copiii au acces la dispozitive digitale sau la internet de calitate, ceea ce poate crea discrepanțe în dezvoltarea creativității. Pentru a aborda această problemă, școlile ar trebui să investească în resurse tehnologice care să fie disponibile tuturor elevilor și să asigure accesul egal la aceste resurse.

Dezvoltarea creativității la școlarii mici în era digitală reprezintă o provocare și o oportunitate semnificativă pentru sistemul educațional. Tehnologiile digitale oferă instrumente puternice care pot stimula creativitatea și pot transforma modul în care copiii învață și se exprimă. Cu toate acestea, pentru a valorifica pe deplin potențialul acestor tehnologii, este esențial ca profesorii să fie bine pregătiți și să poată integra tehnologia într-un mod care să sprijine creativitatea și dezvoltarea holistică a copiilor.

Într-o eră digitalizată sarcina cadrului didactic se dublează: acesta nu este doar emițător de mesaje educaționale, dar și un făuritor a profilului moral, un exemplu demn de urmat. Din toate timpurile meseria de cadru didactic era una universală, astăzi, datorită tendințelor inovatoare profesorul este un inginer care nu își propune să făurească niște roboței care realizează totul automat, fără a pune întrebări și a explora lumea din jur.

Pentru a atinge acest obiectiv, este recomandat ca:

- Instituțiile de formare a profesorilor să includă în curriculum cursuri dedicate utilizării tehnologiilor digitale în educație.
- Școlile să asigure accesul egal la resursele tehnologice pentru toți elevii.

- Profesorii să adopte strategii care echilibrează utilizarea tehnologiei cu metodele tradiționale de învățare, asigurând un mediu educațional diversificat și stimulant.

- Cercetătorii să continue să studieze impactul tehnologiilor digitale asupra creativității și să dezvolte noi metode și instrumente pentru a sprijini creativitatea în rândul școlarilor mici.

În concluzie, deși provocările sunt semnificative, beneficiile utilizării tehnologiilor digitale pentru dezvoltarea creativității în educație sunt considerabile. Prin pregătirea adecvată a profesorilor și asigurarea unui acces egal la tehnologie, putem contribui la formarea unei generații de elevi creativi și inovatori, capabili să facă față provocărilor viitorului.

Bibliografie:

1. CHENG, V. M. Y. ȘI MA, Y. K. (2020). Impactul tehnologiei asupra abilităților de gândire creativă la elevii de școală primară, *Journal of Educational Technology & Society*, 23(2), 125-138, ISSN 1811-5470, *ACS Central Science* **2020** 6 (12), 2267-2276.
2. RESNICK, M. (2007). Semănând semințele pentru o societate mai creativă. *Learning & Leading with Technology*, 35(4), 18-22, ISSN1082-5754.
3. ROBINSON, K. (2011). Depășind mințile noastre: Învățând să fim creative, Capstone. Vol.35, nr. 4, pp.18-22 dec. 2007-ianuarie 2008, ISBN 978-1907312472.
4. VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mintea în societate: Dezvoltarea proceselor psihologice superioare*. Harvard University Press.
5. BÂDICĂ, Tatiana. *Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii*. București: EDP, 1974.
6. POPOVICI, C-tin și colab. , *Culegere de jocuri didactice pentru clasele I-IV*, EDP, București, 1971.

**FUNCȚIONALITATEA PARTENERIATULUI
INTERSECTORIAL AXAT PE ASIGURAREA BUNĂSTĂRII
COPILULUI: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE**

**THE FUNCTIONALITY OF INTERSECTORAL PARTNERSHIP
FOCUSED ON ENSURING CHILD WELL-BEING: CHALLENGES
AND PERSPECTIVES**

SCUTARU Albina, drd., asist.univ,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

SCUTARU Albina, PhD student, university asistent,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,

ORCID: 0000-0003-4157-2286
e-mail:scutaru.albina@upsc.md

CZU: 37.091(478)

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p309-317

Abstract. Ensuring child well-being is a complex undertaking that requires an integrated approach, achievable through functional intersectoral partnerships between education, health, and social assistance. Collaborations between the multiple parties involved are essential for creating a safe and favorable environment for the harmonious development of each child. The functioning of these partnerships is affected by the fragmentation of services, determined by inefficient communication and an institutional culture compartmentalized by excessive bureaucracy, as well as by the lack of sustainable financial and human resources. Also, the lack of clear collaboration protocols, the ambiguity of roles and responsibilities, and the lack of a common strategic vision can lead to overlaps or, conversely, to the neglect of vulnerable cases. Optimizing functionality requires the development of a coherent legislative framework, capable of stimulating cooperation between actors. It is necessary to define common objectives, to orient services towards the real needs of children and families, as well as to invest in the professional training of the specialists involved. A shift from a reactive, crisis-focused approach to a proactive, prevention-focused one is essential for long-term success. Only through real commitment and effective coordination can intersectoral partnership become a robust mechanism, capable of guaranteeing the best interests of the child and ensuring an integrated, effective and sustainable intervention..

Keywords: intersectoral partnership, child well-being, functionality, challenges, perspectives

Rezumat. Asigurarea bunăstării copilului este un demers complex ce impune o abordare integrată, realizabilă prin parteneriate intersectoriale funcționale între educație, sănătate, asistență socială. Colaborările între multiplele părți implicate sunt esențiale pentru crearea unui mediu sigur și favorabil dezvoltării armonioase a fiecărui copil. Funcționarea acestor parteneriate este afectată de fragmentarea serviciilor, determinată de comunicare inefficientă și de o cultură instituțională compartimentată de birocrație excesivă, precum și de lipsa resurselor financiare și umane sustenabile. De asemenea, lipsa protocoalelor clare de colaborare, ambiguitatea rolurilor și responsabilităților, precum și lipsa unei viziuni strategice comune pot duce la suprapuneri sau, invers, la neglijarea cazurilor vulnerabile. Optimizarea funcționalității necesită dezvoltarea unui cadru legislativ coerent, capabil să stimuleze cooperarea între actori. Este necesară definirea obiectivelor comune, orientarea serviciilor către nevoile reale ale copiilor și familiilor, precum și investiția în formarea profesională a specialiștilor implicați. O trecere de la o abordare reactivă, centrată pe criză, către una proactivă, axată pe prevenție, este esențială pentru succesul pe termen lung. Doar prin angajamentul real și o coordonare eficientă parteneriatul intersectorial poate deveni un mecanism robust, capabil să garanteze interesul superior al copilului și să asigure o intervenție integrată, eficientă și sustenabilă.

Cuvinte cheie: parteneriat intersectorial, bunăstarea copilului, funcționalitatea, provocări, perspective.

Introducere

În contextul globalizării și al transformărilor sociale rapide, bunăstarea copilului reprezintă o prioritate majoră pentru politicile publice, cercetarea academică și practica instituțională. Copilul, ca beneficiar central al educației, sănătății și protecției sociale, este supus unei multitudini de factori care îi influențează dezvoltarea. De aceea, soluțiile izolate, sectoriale, nu mai sunt suficiente pentru a răspunde complexității problemelor actuale. În acest cadru, parteneriatul intersectorial devine un instrument esențial, capabil să asigure o abordare integrată, sistemică și sustenabilă. Funcționalitatea parteneriatului intersectorial, cu accent pe provocări și perspective, are o relevanță deosebită în mediul academic, dar și în sfera practică a politicilor publice, aceasta presupune identificarea mecanismelor eficiente de colaborare între educație, sănătate, protecție socială, justiție și organizațiile neguvernamentale, cu scopul de a crea un cadru coerent pentru asigurarea bunăstării copilului.

Conceptul de *parteneriat intersectorial* este definit ca un proces de cooperare între instituții aparținând diferitelor domenii de activitate, care își coordonează resursele și competențele pentru atingerea unor obiective comune [1]. În cazul bunăstării copilului din Republica Moldova, aceste obiective sunt centrate pe consolidarea intervenției angajaților serviciilor

universale pentru asigurarea abordării holistice în observarea și înlăturarea semnelor de îngrijorare în scopul îmbunătățirii bunăstării copilului [3].

La nivel internațional, documente fundamentale precum **Convenția ONU privind Drepturile Copilului (1989)**, **Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă (ONU, 2015)** și **Strategia Consiliului Europei pentru Drepturile Copilului (2022–2027)** promovează explicit ideea de colaborare intersectorială. La nivel european, mecanismele de coordonare între educație, sănătate și protecția socială sunt considerate priorități ale politicilor publice.

În Republica Moldova, cadrul normativ subliniază importanța abordării intersectoriale prin Strategii naționale pentru protecția copilului, legislație privind educația incluzivă și planuri interinstituționale de acțiune. Totuși, transpunerea normelor în practică este adesea fragmentată.

Exercitarea cooperării dintre autoritățile tutelare și consolidarea parteneriatului intersectorial în domeniul protecției copilului este prevăzută explicit de cadrul legislativ național, în special prin Legea nr. 140/2013 [10]. Responsabilitatea revine atât autorităților competente, cât și profesioniștilor implicați în furnizarea de servicii destinate copilului și familiei. Procesul de operaționalizare a acestor prevederi se regăsește în acte normative precum Hotărârea Guvernului nr. 270/2014 sau Hotărârea Guvernului nr. 143/2018, care stabilesc mecanisme concrete de cooperare și coordonare [3,4]. Exemple suplimentare de reglementări ce susțin cooperarea intersectorială includ Hotărârea Guvernului nr. 1182/2010, Strategia Națională pentru Reformă (SNR) și Legea nr. 299/2018 [5,9]. Toate acestea ilustrează efortul sistemic de a crea un cadru coerent și funcțional pentru protecția copilului prin implicarea concertată a mai multor sectoare.

Un element esențial al cadrului normativ actual îl constituie Instrucțiunea privind mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, care își propune câteva obiective majore. Printre acestea se numără: consolidarea intervenției angajaților din serviciile universale în vederea satisfacerii necesităților copilului; asigurarea unei abordări holistice în procesul de identificare și examinare a semnelor de îngrijorare; îmbunătățirea generală a bunăstării copilului; reducerea necesității intervențiilor de protecție prin măsuri preventive; precum și valorificarea potențialului familiei în procesul de creștere și dezvoltare a copilului [3].

Cu toate acestea, implementarea Instrucțiunii rămâne limitată. În prezent, doar sectorul educațional dispune de fișe standardizate, elaborate și

testate, însă aplicarea mecanismului la scară largă nu este cunoscută, cu excepția câtorva raioane pilot. Din 2018 până în prezent, nu au fost identificate documente publice de monitorizare a aplicării Instrucțiunii, deși Hotărârea Guvernului nr. 143/2018 (pct. 5) prevede existența a cel puțin două rapoarte de monitorizare [3].

În ceea ce privește actorii implicați, profesioniștii din prima linie — asistenți sociali comunitari, pedagogi din școli și grădinițe, polițiști de sector, asistenți ai medicilor de familie și medicii de familie — sunt direct vizați de toate mecanismele de cooperare. În aceeași măsură, instituțiile de bază, precum școlile, grădinițele, centrele medicale și primăriile, poartă responsabilitatea de a pune în aplicare prevederile instrucțiunii. Totuși, volumul mare de documente care trebuie completate, elaborate sau produse consumă un timp considerabil, în detrimentul interacțiunii directe cu beneficiarul. Se observă că, pe măsură ce actorii sunt mai apropiați de beneficiarii direcți, nivelul de nemulțumire față de supraîncărcarea birocratică este mai ridicat, ceea ce constituie o provocare majoră pentru funcționalitatea mecanismului intersectorial

Funcționalitatea parteneriatului intersectorial în protecția copilului se manifestă prin colaborarea sistematică între instituții publice, organizații non-guvernamentale și comunități, având drept scop creșterea eficienței și sustenabilității măsurilor de protecție. Analiza perioadei 2021–2024 evidențiază atât progrese, cât și provocări persistente în implementarea acestui model.

Datele statistice indică că, la sfârșitul anului 2024, aproximativ 7.900 de copii erau identificați ca fiind în risc, dintre care peste jumătate aveau vârsta între 7 și 15 ani. În ceea ce privește sănătatea, 30,3% dintre nou-născuți au prezentat diverse afecțiuni, predominând bolile respiratorii, anemia și afecțiunile infecțioase și parazitare. În domeniul siguranței, 802 minori au fost implicați în infracțiuni, reprezentând aproximativ 2% din totalul infracțiunilor înregistrate, majoritatea constând în furturi și tâlhării. Totodată, în perioada 2018–2021, au fost documentate 1.316 cazuri de abuz sexual asupra copiilor, dintre care 77% au fost fete [8].

Progresele în funcționalitatea parteneriatului intersectorial se reflectă prin implementarea mecanismelor de coordonare, cum ar fi mecanismul național de referire și mecanismul de cooperare intersectorială, care au facilitat gestionarea cazurilor de risc și abuz. De asemenea, digitalizarea serviciilor publice a contribuit la eficientizarea procesului de schimb de date și la reducerea riscurilor de eroare sau fraudă. Implicarea activă a comunității

și a organizațiilor non-guvernamentale a sprijinit furnizarea directă a serviciilor și adaptarea acestora la contextul local.

Cu toate acestea, persistă mai multe provocări. Disparitățile teritoriale sunt semnificative, copiii aflați în situații de risc fiind concentrați preponderent în mediul rural, unde accesul la servicii integrate este limitat. Multe parteneriate intersectoriale funcționează doar în cadrul proiectelor temporare, ceea ce reduce continuitatea și sustenabilitatea intervențiilor. În plus, monitorizarea și evaluarea impactului rămân insuficiente, lipsa rapoartelor frecvente și a indicatorilor relevanți limitând posibilitatea de a evalua eficiența reală a colaborării intersectoriale.

Pentru viitor, consolidarea funcționalității parteneriatelor intersectoriale necesită dezvoltarea unor politici publice coerente, creșterea capacității instituționale prin formarea continuă și recrutarea de specialiști calificați, promovarea unei culturi colaborative și implementarea sistemelor informatice integrate pentru monitorizarea și evaluarea cazurilor de risc. Prin adoptarea acestor măsuri, parteneriatele intersectoriale pot deveni mai eficiente și sustenabile, având un impact pozitiv asupra protecției și bunăstării copiilor în Republica Moldova. **(Tabelul 1)**

Tabelul 1. Statistici relevante privind cooperarea intersectorială / protecția copilului în Moldova [8]

Indicator	Valoare / Tendință recentă	Sursă
Numărul copiilor victime ale infracțiunilor care au fost luați în evidență	2021: 43 copii; 2022: 118 copii; 2023: 102 copii	Raport statistic CER – 103, Ministerul Muncii și Protecției Sociale
Numărul copiilor vizați de fișele de sesizare în baza HG 270/2014 pentru copii victime ale violenței / neglijării / potențial rău comportament	2021: 5.310 copii; 2022: 6.222 copii; 2023: 5.911 copii	Ministerul Muncii și Protecției Sociale, comunicat Guvern, 2024
Număr copii cu comportament deviant / delincvent și implicați de poliție	2023: 1.004 copii cu comportament deviant și/sau delincvent (număr în evidență)	
Copii aflați în situații de risc la sfârșitul anului 2024	~ 7,9 mii copii; 80% din ei din mediul rural; distribuția pe vârste: 0-2 ani – 11,5%; 3-6 ani – ~ 24,6%; 7-15 ani – ~	

	52,8%; 16-17 ani – ~ 11,1%	
Reducerea copiilor supuși violenței și neglijenței (comparativ cu anul anterior)	În 2024, față de 2023, numărul copiilor supuși violenței a scăzut cu ~ 40,8%; cei neglijăți, ~ 29,8%	

Conform Tabelului 1, putem observa o creștere în utilizarea fișelor de sesizare, în conștientizarea intersectorială, și o scădere a anumitor tipuri de abuz ceea ce sugerează că mecanismele intersectoriale au început să aibă efect în unele zone.

Analiza funcționalității mecanismelor de cooperare intersectorială relevă mai multe provocări semnificative. În primul rând, nu există rapoarte publice de monitorizare frecvente privind aplicarea Instrucțiunii sau a Hotărârii Guvernului nr. 143/2018 [3], ceea ce limitează vizibilitatea procesului și evaluarea precisă a eficienței acestuia (UNICEF, 2021). În al doilea rând, majoritatea datelor disponibile sunt agregate la nivel național sau pe raioane, existând o lipsă semnificativă de informații detaliate referitoare la modul în care funcționează cooperarea intersectorială la nivel local, în cadrul raioanelor sau al comunităților.

Un alt aspect important îl constituie disparitățile teritoriale marcante: copiii aflați în situații de risc sunt concentrați preponderent în mediul rural, ceea ce evidențiază necesitatea unor strategii diferențiate de intervenție. Totodată, creșterea numărului de copii identificați prin fișele de sesizare poate reflecta nu doar realitatea fenomenelor de risc, ci și o îmbunătățire a procesului de raportare și înregistrare a acestora. Această situație complică interpretarea strictă a datelor în termeni de „creștere” sau „scădere” a efectelor măsurilor de protecție, subliniind importanța unei analize contextualizate și a unei evaluări calitative suplimentare.

Provocări

Dimensiunile fundamentale ale unui sistem destinat protecției copilului se conturează prin două componente majore: cadrul de politici și legislație, pe de o parte, și cadrul de implementare, pe de altă parte, care include furnizarea serviciilor, consolidarea capacităților instituționale, mecanismele de coordonare și asigurarea responsabilității [6]. În prezent, nu există instituții universale capabile să acopere integral toate aspectele legate de protecția copilului, ceea ce face ca parteneriatul intersectorial să devină indispensabil.

Cooperarea intersectorială poate fi înțeleasă ca un proces de tip rețea, în care diferite instituții și profesioniști contribuie, prin resursele și competențele proprii, la furnizarea de servicii adaptate unui grup-țintă specific. Această cooperare implică, în mod necesar, participarea mai multor grupuri profesionale, integrarea unor baze variate de cunoștințe și abilități, precum și colaborarea între agenții cu profiluri distincte. În acest sens, noțiuni precum parteneriat, colaborare, cooperare sau rețea profesională dobândesc o relevanță practică și conceptuală sporită.

Totuși, diversitatea identităților profesionale, a valorilor organizaționale și a ideologiilor instituționale aduce cu sine diferențe care, deși pot fi o sursă de complementaritate, se transformă adesea în provocări majore pentru funcționalitatea parteneriatului intersectorial.

Deși conceptul de parteneriat intersectorial este recunoscut ca având un rol semnificativ pentru promovarea bunăstării copilului, implementarea în practică se confruntă cu multiple dificultăți.

În primul rând, fragmentarea instituțională reprezintă un obstacol major, manifestându-se prin lipsa coordonării între ministere și agenții educaționali și prin suprapunerea atribuțiilor, ceea ce afectează coerența intervențiilor. În al doilea rând, resursele limitate constituie o constrângere importantă: subfinanțarea programelor și insuficiența personalului calificat reduc capacitatea de implementare a măsurilor necesare. În paralel, barierele culturale și organizaționale, precum rezistența la schimbare sau competiția între instituții, afectează colaborarea și împiedică dezvoltarea unei culturi intersectoriale durabile. De asemenea, lipsa de continuitate reprezintă un factor semnificativ: parteneriatele funcționează adesea doar în cadrul proiectelor temporare, ceea ce limitează impactul pe termen lung asupra beneficiarilor. În final, monitorizarea insuficientă, caracterizată prin evaluări formale, fără indicatori relevanți, împiedică aprecierea obiectivă a rezultatelor și ajustarea strategiilor. Aceste provocări îmbină efecte care limitează eficiența parteneriatelor intersectoriale și reduc potențialul lor de a contribui în mod durabil la bunăstarea copilului

Perspective

În pofida dificultăților întâmpinate în implementarea parteneriatelor intersectoriale, există direcții care indică perspective promițătoare pentru dezvoltarea acestora. Digitalizarea serviciilor publice reprezintă un instrument esențial, facilitând schimbul de date și comunicarea eficientă între instituții. De asemenea, abordările coordonate, precum colaborarea

sistematică a agenților educaționali conform unui plan structurat, oferirea simultană a suportului educațional, psihologic asistență medicală, socială vor contribui la abordarea holistică a necesităților copiilor și familiilor.

Formarea profesională continuă a specialiștilor implică dezvoltarea competențelor necesare colaborării intersectoriale și adaptarea intervențiilor la contextul specific al fiecărei comunități. Totodată, implicarea activă a copilului și familiei în procesul decizional subliniază importanța recunoașterii acestora ca parteneri reali în definirea măsurilor de protecție și sprijin. În paralel, cercetarea și inovarea permit dezvoltarea unor modele de intervenție bazate pe dovezi, care pot fi testate și adaptate la particularitățile locale.

Astfel, viitorul parteneriatului intersectorial se conturează ca o sinteză între politici publice coerente, implicarea comunității și utilizarea tehnologiilor emergente, cu scopul de a crește eficiența și sustenabilitatea măsurilor dedicate bunăstării copilului.

Concluzii

1. Funcționalitatea parteneriatului intersectorial axat pe bunăstarea copilului reprezintă o condiție esențială pentru atingerea obiectivelor educaționale, sociale și de sănătate.
2. Provocările actuale, de la fragmentarea instituțională la lipsa resurselor, pot fi depășite printr-o abordare strategică, bazată pe colaborare, inovație și angajament pe termen lung.
3. Mediul academic are responsabilitatea de a oferi fundamente teoretice solide, cercetări aplicate și soluții inovative pentru consolidarea acestor parteneriate.
4. Din perspectiva practică, funcționalitatea nu este doar un criteriu administrativ, ci o reală garanție a respectării drepturilor copilului și a dezvoltării durabile a societății.

Bibliografie:

1. BRONSTEIN, L. R. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306.
2. Council of Europe. Strategy for the Rights of the Child (2022–2027). Strasbourg: CoE Publishing.
3. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA, HG nr. 143 din 12.02.2018 pentru aprobarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea

- copilului. Disponibil la:
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro
4. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA, HG nr. 270 din 08.04.2014 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului. Disponibil la:
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=18619&lang=ro
 5. Ministerul Muncii și Protecției Sociale din Republica Moldova. (2023). Strategia națională pentru protecția copilului 2023–2030. Chișinău: MMPS.
 6. OECD. Children at the Centre: Policies for Child Well-Being in OECD Countries. Paris: OECD Publishing. 2021.
 7. UNICEF. *Shaping Better Child Protection Policies: The Role of Intersectoral Collaboration*. New York: UNICEF. 2020.
 8. https://social.gov.md/wp-content/uploads/2022/10/Raport-CER-103_Copii-aflati-in-situatie-de-risc-si-copii-separati-de-parinti_-pentru-2021c-1.pdf
 9. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=142662&lang=ro#
 10. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=146836&lang=ro#

STRATEGII ȘI PROVOCĂRI ÎN INTERNAȚIONALIZAREA INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN MOLDOVA

STRATEGIES AND CHALLENGES IN THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MOLDOVA

ȘCHIOPU Lucia, dr. conf. univ
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
ORCID ID: 0000-0001-8342-1385
Email: schiopu.lucia@upsc.md

ȘCHIOPU Lucia, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID ID: 0000-0001-8342-1385
Email: schiopu.lucia@upsc.md

CZU: 37.091(478)

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p318-331

Abstract. This article is written as part of the project 'The Digitization of the Initial Training Process for Teaching Staff to Ensure an Efficient Educational Approach, in Line with the Demands of the Labor Market'" (with the code *040102*) that reveals the internationalization of educational institutions in Moldova as a fundamental pillar of the modernization and improvement of the educational system, aiming to align it with European standards and increase global competitiveness. The process of internationalization depends on geopolitical factors, including Moldova's aspirations to join the European Union, as well as institutional factors. In this context, international cooperation plays an essential role, serving as a vital tool for promoting the exchange of knowledge, developing mobility programs, cultural exchange programs, and creating strategic partnerships between institutions. Despite the theoretical benefits of these collaborations, research highlights significant challenges encountered in administrative processes. By analyzing the perceptions and experiences of educational managers, this study highlights the impact of international cooperation on curriculum, teaching methods, as well as the need for better-organized management to overcome these obstacles. It also emphasizes the importance of a coherent national strategy and institutional support to strengthen international relations in education.

Keywords: internationalization, international cooperation, vision of international cooperation, educational leader.

Rezumat. Acest articol este scris în cadrul proiectului *Digitalizarea procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru asigurarea unui demers didactic eficient, în context cu solicitările pieței muncii (cu codul 040102)* și reflectă internaționalizarea instituțiilor de învățământ general și superior din Moldova ca un pilon fundamental al modernizării și îmbunătățirii calității sistemului educațional, având ca scop alinierea acestora la standardele europene și creșterea competitivității pe plan global. Procesul de internaționalizare depinde de factori geopolitici, inclusiv aspirațiile Moldovei de aderare la Uniunea Europeană, dar și de factori instituționali. În acest context, cooperarea internațională joacă un rol esențial, fiind un instrument vital pentru promovarea schimbului de cunoștințe, dezvoltarea programelor de mobilitate, de schimb cultural și bune practici, crearea de parteneriate strategice între instituții. În ciuda beneficiilor teoretice ale acestor colaborări, cercetarea evidențiază provocările semnificative întâmpinate în procesele administrative. Analizând percepțiile și experiențele managerilor instituțiilor de învățământ general, acest studiu evidențiază impactul cooperării internaționale asupra curriculumului, metodelor de predare, precum și necesitatea unui management bine organizat pentru a depăși diverse obstacole. De asemenea, se subliniază importanța strategiei naționale coerente și a sprijinului instituțional pentru consolidarea relațiilor internaționale în învățământul general și superior.

Cuvinte- cheie: internaționalizare, cooperare internațională, viziune asupra cooperării internaționale, lider educațional.

1. Introducere

Internaționalizarea instituțiilor de învățământ general și superior din Moldova reprezintă un pilon central al calității și modernizării sistemului educațional moldovenesc, prin alinierea acestora la standardele europene și sporirea competitivității pe plan internațional, care oferă o platformă pentru inovație, competitivitate și integrare europeană. Internaționalizarea instituțiilor de învățământ depinde de considerațiile geopolitice, cum ar fi aspirațiile Moldovei de aderare la UE, politicile publice, capacitatea administrativă, atractivitatea ofertei educaționale, viziunea și leadershipul educațional, deschiderea spre culturi academice diferite, cultura instituțională etc.

Cooperarea joacă un rol esențial în procesul de internaționalizare al instituțiilor de învățământ general și superior din Moldova, și reprezintă un element esențial al dezvoltării instituționale, aceasta având la bază

parteneriate cu alte sisteme educaționale și centre de cercetare din diferite țări pentru a promova schimbul de cunoștințe, resurse și bune practici.

Conform Consiliului Uniunii Europene (2021), cooperarea internațională, în contextul Republicii Moldova, este recunoscută ca un instrument important pentru implementarea relațiilor externe ale UE prin diverse programe europene în educație și formarea continuă a cadrelor didactice, precum Horizon Europe, Erasmus+ și Erasmus Mundus, schimburi culturale, proiecte eTwinning pentru elevi/studenți în promovarea calității educației, incluziunii, cercetării (Altbach & Knight, 2007; Kiselova et al., 2020).

Viziunea Moldovei asupra cooperării internaționale este adoptarea unei strategii pe termen lung, cu politici care facilitează integrarea instituțiilor de învățământ superior din Moldova în spațiul educațional european, stimulează parteneriatele internaționale prin colaborări în cercetare și inovare, și promovează o filosofie educațională de dezvoltare culturală, economică și socială.

Politica Moldovei în domeniul cooperării internaționale este despre depășirea barierelor lingvistice, digitale și culturale, monitorizarea tuturor resurselor, conlucrarea sistemelor educaționale ce se află într-o interdependență cu adoptarea unei strategii naționale coerente pentru internaționalizare, dezvoltarea instituțională, transferul de cunoștințe și alinierea la standardele europene (Cai & Zheng, 2020; d'Hooghe și colab., 2018).

2. Rolul esențial al leadership-ului în implementarea reformelor educaționale

Liderii educaționali conduc instituțiile de învățământ folosind legi, principii și metode, având ca scop atingerea obiectivelor instituționale prin racordarea la funcțiile managementului educațional precum: proiectarea, organizarea, coordonarea, motivarea și evaluarea. Robert L. Katz (1955) a identificat trei abilități necesare ale unui lider educațional:

1. tehnice,
2. interpersonale și
3. cognitive.

Stilul de conducere depinde de combinația de calități profesionale și trăsături de personalitate, influențate de cultura organizațională. Lewin clasifică stilurile de conducere în autocratic, democratic și "laissez-faire", iar Blake și Mouton (1985) în cinci stiluri ("laissez-faire", "country club",

autoritar, de compromis, de echipă), recomandând stilul echipei ca cel mai eficient pentru educație. Managementul și leadershipul sunt complementare, iar provocarea constă în armonizarea abilităților specifice fiecăruia pentru atingerea unui echilibru eficient între organizare și inspirație.

Bass și Avolio (1994) identifică patru componente ale comportamentelor de conducere transformativ aplicabile unui manager educațional: 1) motivația inspirațională, 2) influența idealizată, 3) considerația individualizată și 4) stimularea intelectuală.

Acestea creează profilul managerial care include: crearea unei viziuni atractive, sacrificiul personal pentru grup, sprijinul și încurajarea elevilor, și stimularea gândirii creative.

Managerii educaționali carismatici se remarcă prin comportamente precum comunicarea așteptărilor ridicate, încrederea în capacitățile echipei, asumarea riscurilor și articularea unei viziuni bazate pe valori (Ehrhart și Klein, 2001). Conceptul de sine a managerului în leadershipul educațional este dinamic și influențat de trăsături de personalitate, relații și cultura organizațională, iar comportamentele managerilor educaționali pot modifica sinele relațional și colectiv (Kark & Shamir, 2002).

Chan și Drasgow (2001) identifică trei componente ale diferențelor individuale ale managerilor educaționali: componenta afectivă (motivația bazată pe satisfacția personală din procesul de conducere), componenta motivațională normativ-socială (motivația derivată din sentimentul de datorie și obligație socială) și componenta non-calculată (motivația care nu ia în considerare costurile în raport cu beneficiile conducerii). De asemenea, sunt relevante variabilele de personalitate, capacitatea cognitivă, valorile socioculturale, experiența de conducere și autoeficacitatea managerilor educaționali, or autoreglarea managerului educațional (Higgins, 2002) este un factor motivațional cheie care influențează activitățile din mediul educațional.

Liderii educaționali competenți în procesul de integrare internațională nu sunt feriți de schimbările sociale globale, însă sunt conștienți de toate provocările solicitante și sunt pregătiți să le abordeze. Ei sunt categorizați ca: lideri globali, lideri interculturali, lideri transformatori, lideri strategici internaționali, lideri colaborativi. Trăsăturile acestor lideri pot fi analizate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Tipuri și trăsături ai liderului educațional

Tip de Lider	Trăsături
Lideri globali (Black, Morrison & Gregersen (1999); House et al. (2004)	Viziune internațională, capacitatea de integrare a diversității culturale și economice.
Lideri interculturali (Thomas & Inkson (2009); Earley & Ang (2003)	Abilități de comunicare și negociere în medii multiculturale, inteligență culturală
Lideri transformatori (Bass & Avolio (1994); Burns (1978)	Inspiră schimbarea, motivație pentru progres, influență pozitivă asupra organizației.
Lideri strategii internaționali (Bartlett & Ghoshal (1998); Mintzberg (1994)	Planificare strategică globală, adaptabilitate la schimbările din mediul internațional
Lideri colaborativi (Goleman (1998); Heifetz & Linsky (2002)	Construirea de parteneriate, promovarea cooperării internaționale, empatie organizațională

3. Transformarea instituțiilor prin internaționalizare

Instituțiile de învățământ din Moldova intensifică eforturile de internaționalizare, mai mult ca atât cooperarea internațională este cheia succesului și dezideratul numărul unu în special pentru învățământul superior. Politica Moldovei în domeniul cooperării internaționale urmărește creșterea vizibilității prin programe de mobilitate a studenților și profesorilor, proiecte de bune practici, schimburi culturale, colaborări în cercetare și predare, parteneriate internaționale.

Angajamentul instituției superioare de învățământ de a se integra în Spațiul European al Învățământului Superior este în concordanță cu inițiativele europene mai largi, precum Procesul Bologna, care facilitează mobilitățile academice de studiu, de cercetare, de formare profesională, de predare, de mentorat care vizează consolidarea capacității intelectuale, dezvoltarea proiectelor comune de cercetare și modernizarea curriculumului.

În ultimii ani, instituțiile de învățământ superior din Moldova au explorat parteneriate, care includ schimburi de studenți, programe de diplomă comună, cercetare colaborativă, parteneriate cu universități internaționale, care permit studenților să obțină două diplome recunoscute în două țări diferite, cursuri și proiecte virtuale comune cu universități partenere, participarea în consorții precum Universitatea Europeană, aderarea la centre de excelență în domenii strategice, traininguri, job shadowing sau participarea la workshopuri pentru dezvoltarea profesională a

cadrelor didactice și administrative, școli de vară, ateliere interculturale și schimburi lingvistice, stagii și internshipuri etc.

În acest cadru, această investigație analizează modul în care instituțiile de învățământ percep, stabilesc și mențin cooperarea internațională precum și modul în care sunt înțelese perspectivele actorilor implicați în gestionarea procesului de internaționalizare în educație.

O parte componentă a internaționalizării este digitizarea și digitalizarea instituțiilor de învățământ general și superior, precum și integrarea acestora în rețeaua academică globală, ce necesită investiții capitale în lideri și manageri educaționali calificați și competenți în procesul de integrare internațională. Internaționalizarea instituției de învățământ din Moldova, pentru a face față provocărilor globalizării, este strâns legată de anticiparea schimbărilor cruciale pentru a spori realizările educaționale viitoare prin construirea relațiilor comunicaționale prin digitalizare (Khaw et al. 2022). De aceea, în integrarea academică internațională, liderul educational al instituției de învățământ are nevoie să recunoască nevoia de schimbare, să creeze contexte virtuale de implementare a schimbării în cadrul echipelor virtuale (Avolio, Bass, 2004), să anticipeze potențialele valențe ale schimbării (Msila, 2022), să promoveze politici de conștientizare și dezvoltare digitală (Chang et al. 2022; Msila, 2022; Antonopoulou et al., 2020) și de promovare a culturii digitale (Msila, 2022; Ehlers, 2020; Chang et al., 2022).

Promovarea viziunii Moldovei asupra cooperării internaționale deschide noi viziuni academice prin creșterea vizibilității, prin recunoașterea internațională, parteneriate externe pentru dezvoltare, participarea în procesul de competitivitate în spațiul educațional european și global (Beerkens & Derwende, 2007).

Cooperarea internațională orientează instituțiile din sistemul educațional moldovenesc să-și modifice politica de construire a viziunii globale, elaborare a curriculumului, planificare și organizare a cercetării, schimbare a tehnologiilor de predare, dezvoltare a resurselor umane, și integrare a Republicii Moldova în spațiul educațional european (Mäkinen, 2023; STINT, 2024).

4. Metodologia cercetării

Cercetarea „*Strategii și provocări în internaționalizarea instituțiilor de învățământ din Moldova*” abordează coordonarea activităților de internaționalizare, participarea în programe internaționale, cooperarea

internațională în învățământul general și superior, și se concentrează pe mecanismul de internaționalizare. Aceasta se bazează pe un design de cercetare calitativ descriptiv-interpretativ, realizat pe un eșantion de profesori din Moldova pentru a înregistra percepțiile și experiențele acestora cu privire la strategiile de internaționalizare, provocările întâmpinate și impactul colaborărilor internaționale asupra procesului instructiv-educativ. Acest demers are scopul de a înțelege mai bine cum sunt implementate aceste strategii și cum sunt abordate dificultățile specifice în contextul educațional din Moldova.

Colectarea datelor s-a realizat prin aplicarea unui chestionar online elaborat în platforma Google Forms, adresat cadrelor didactice din instituții de învățământ general din Republica Moldova. Chestionarul a fost structurat în întrebări închise, semi-deschise și deschise, organizate în mai multe secțiuni tematice, acoperind următoarele aspecte:

- experiența personală a respondenților în activități de internaționalizare (mobilități, parteneriate, proiecte);
- percepții asupra strategiilor instituționale de internaționalizare;
- provocările întâmpinate în procesul de cooperare internațională;
- impactul leadership-ului educațional asupra dezvoltării internaționale a instituției și a cadrelor didactice;
- gradul de digitalizare și utilizare a instrumentelor digitale în sprijinul internaționalizării.

5. Rezultate

În cadrul studiului au fost cercetate următoarele domenii: percepția asupra internaționalizării, beneficiile cooperării internaționale, impactul asupra curriculumului și metodelor de predare, provocările colaborării internaționale, strategii și politici de internaționalizare.

Percepția asupra internaționalizării reflectă procesul de internaționalizare la instituțiile de învățământ general participante la cercetare ca unul limitat, dar cu un interes vădit pentru dezvoltarea colaborărilor internaționale. Comparativ cu instituțiile de învățământ din Europa, parteneriatele cu instituțiile de învățământ din Moldova sunt relativ puține, însă se fac pași în direcția extinderii acestor relații. Este nevoie de o strategie mai bine definită și de un sprijin mai consistent pentru a valorifica oportunitățile internaționale.

Beneficiile cooperării internaționale reflectă prioritățile, care includ crearea unor parteneriate strategice cu instituții similare ca profil, pentru a facilita schimbul de bune practici în educație, dezvoltarea programelor de mobilitate pentru profesori și elevi/studenți, inclusiv în cadrul programului Erasmus+, crearea de proiecte comune de cercetare, care să răspundă provocărilor educației contemporane, oferirea de oportunități de formare continuă pentru profesori în contexte internaționale.

În realitate, deși sunt create parteneriate între instituțiile de învățământ, acest lucru este obstrucționat de barierele lingvistice și de prioritățile și viziunile instituționale. Aceste impedimente fac ca parteneriatele să fie superficiale sau nesustenabile pe termen lung.

Impactul asupra curriculumului și metodelor de predare reflectă influența internaționalizării asupra curriculumului și metodelor de predare ca una vizibilă, dar limitată. Totuși, participarea profesorilor la conferințe, mobilități sau proiecte internaționale aduce idei noi care pot fi integrate în procesul didactic. Ar fi benefică încurajarea utilizării materialelor didactice internaționale și promovarea predării în limbi străine.

Provocările colaborării internaționale reflectă principalele provocări ale colaborării internaționale identificate, care includ: lipsa unei infrastructuri administrative bine organizate pentru gestionarea proiectelor internaționale, resurse financiare limitate pentru acoperirea costurilor legate de mobilitate și participare la proiecte, bariere lingvistice și culturale, care pot limita comunicarea între parteneri, lipsa unui suport instituțional pentru inițiativele individuale ale profesorilor.

Strategii și politici de internaționalizare reflectă mobilitatea academică pentru cadrele didactice (prin activități de predare) și pentru studenți/ elevi (prin studiu), care are un impact pozitiv semnificativ. Participarea la astfel de programe contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice, îmbunătățirea cunoștințelor academice, perfecționarea practicilor de predare și cultivarea deschiderii către diversitate culturală.

Este esențial să existe un echilibru între cele două direcții de cooperare internațională. Pe de o parte, parteneriatele cu instituții de prestigiu oferă vizibilitate, recunoaștere academică și acces la proiecte de cercetare avansate. Pe de altă parte, colaborările diverse și accesibile, inclusiv cu instituții din regiuni mai puțin reprezentate, contribuie la construirea unei rețele internaționale echilibrate și favorizează accesul echitabil la mobilitate pentru elevi, studenți și cadre didactice. Selecția partenerilor se bazează

adesea pe interese comune în domeniul educației și cercetării, criteriile esențiale fiind:

- Domenii de studiu similare.
- Reputația academică a instituției.
- Posibilitățile de mobilitate pentru studenți și profesori.
- Disponibilitatea resurselor comune pentru proiecte de cercetare și schimburi.

Integrarea experiențelor internaționale este, în prezent, una limitată, iar participarea cadrelor didactice în proiecte internaționale, nu este întotdeauna valorificată suficient în procesul didactic. Ar fi util ca instituția de învățământ să dezvolte mecanisme prin care aceste experiențe să fie împărtășite în mod formal și să contribuie la îmbunătățirea curriculumului și a metodelor de predare.

6. Concluzii

Internaționalizarea instituțiilor de învățământ din Moldova este un pas foarte important pentru a moderniza sistemul educațional și a-l aduce la standarde internaționale. Acest proces poate îmbunătăți calitatea educației și poate face instituțiile de învățământ din Moldova mai competitive pe plan mondial.

Deși internaționalizarea este de abia la început, se relevă un interes crescut pentru a dezvolta parteneriate cu alte țări și pentru a participa la programe de schimb pentru studenți și profesori. Totuși, există încă multe obstacole cum ar fi, birocrăția și procedurile administrative complicate, care fac dificil accesul la burse sau la alte forme de sprijin financiar. Aceste obstacole limitează accesul studenților și profesorilor la oportunități internaționale.

Cooperarea internațională aduce multe avantaje clare. Programele precum Erasmus+ sunt prioritare pentru a dezvolta competențe academice și interculturale. Dar, din păcate, în Moldova ele nu sunt folosite pe deplin, în principal din cauza problemelor administrative și a lipsei unui sprijin constant din partea instituțiilor.

Impactul internaționalizării asupra programelor de studiu și a metodelor de predare este încă mic. Participarea la conferințe și proiecte internaționale este utilă, însă integrarea materialelor și a metodelor noi în curriculumul național rămâne o provocare. De aceea, ar fi bine să fie promovată mai mult predarea în limbi străine și utilizarea materialelor, și resurselor educaționale din alte țări.

În plus, există și alte dificultăți, cum ar fi lipsa unei infrastructuri bune pentru a gestiona proiectele internaționale, fonduri insuficiente pentru mobilitate și lipsa unor proceduri clare care să susțină profesorii. Diferențele culturale și lingvistice crează, cu siguranță, bariere în comunicare.

În ceea ce privește strategiile de internaționalizare, instituțiile de învățământ aleg parteneri pe baza intereselor comune și a reputației lor academice, și este important să fie susținute parteneriate educaționale diverse, care să ofere mai multe șanse pentru studenți și profesori. Acestea trebuie susținute pe termen lung și integrate în planurile educaționale naționale, pentru o conexiune mai bună la spațiul educațional european.

Pe scurt, ca internaționalizarea să fie un proces de succes și de durată în educația din Moldova, instituțiile de învățământ trebuie să depășească problemele administrative și să crească vizibilitatea lor în lume. De asemenea, ele trebuie să investească în pregătirea continuă a profesorilor și să creeze un mediu care să sprijine mobilitatea și colaborarea internațională. Astfel, instituțiile vor putea profita mai bine de beneficiile colaborării internaționale, iar sistemul educațional din Moldova va crește în calitate și se va integra mai bine în spațiul european și global.

Bibliografie:

1. ABDULLA, A. et al. Leadership development in academia in the UAE: Creating a community of learning. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2022. 45(1), pp. 96–112. ISSN 1360-080X. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2116667>
2. ABORAMADAN, M.; DAHLEEZ, K.; HAMAD, M. Servant leadership and academics' engagement in higher education: Mediation analysis. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2020. 42(6), pp. 617–633. ISSN 1360-080X. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1774036>
3. AFSHARI, M. et al. Factors affecting the transformational leadership role of principals in implementing ICT in schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2012. 11(4), pp. 164–176. ISSN 1303-6521.
4. ANTONOPOULOU, H. et al. Leadership types and digital leadership in higher education: Behavioural data analysis from University of Patras in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2020. 19(4), pp. 110–129. ISSN 1694-2116. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.4.8>
5. ANTONOPOULOU, H. et al. Transition from educational leadership to e-leadership: A data analysis report from TEI of western Greece.

- International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2019. 18(9), pp. 238–255. ISSN 1694-2116.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.18.9.13>
6. AVOLIO, B. J.; BASS, B. M. *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Psychology Press, 2002. ISBN 978-0805843422.
 7. AVOLIO, B. J.; BASS, B. M. *Multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden, Inc., 2004. ISBN 978-1880343824.
 8. AVOLIO, B. J. et al. *A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies*. *The Leadership Quarterly*, 2009. 20(5), pp. 764–784. ISSN 1048-9843.
 9. BASS, B. M. *Two decades of research and development in transformational leadership*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1999. 8(1), pp. 9–32. ISSN 1359-432X.
<https://doi.org/10.1080/135943299398410>
 10. BASS, B. M.; BASS, R. *Handbook of leadership: Theory, research, and application*. Free Press, 2008. ISBN 978-0743215527.
 11. BASS, B. M.; RIGGIO, R. E. *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. ISBN 978-0805847628.
 12. BEIER, M. E.; KANFER, R. *Motivation in training and development: A phase perspective*. In Kozlowski, S. W. J.; Salas, E. (Eds.), *Learning, training, and development in organizations* (pp. 65–97). Routledge. 2010. ISBN 978-0805861686.
 13. BROPHY, J. E. *Motivating students to learn*. Routledge. 2010. ISBN 978-0415963861.
 14. CHAN, K. Y.; DRASGOW, F. *Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead*. *Journal of Applied Psychology*, 2001. 86, pp. 481–498. ISSN 0021-9010.
 15. CHANG, C. L.; ARISANTI, I.; OCTOYUDA, E.; INSAN, I. *E-Leadership analysis during pandemic outbreak to enhance learning in higher education*. *TEM Journal*, 2022. 11(2), pp. 932–938. ISSN 2217-8309. <https://doi.org/10.18421/TEM112-56>
 16. CHENG, Z.; ZHU, C. *Academic members' perceptions of educational leadership and perceived need for leadership capacity building in Chinese higher education institutions*. *Chinese Education & Society*, 2021. 54(5–6), pp. 171–189. ISSN 1061-1932.
<https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1990621>

17. CHENG, Z.; ZHU, C. *Leadership styles of mid-level educational leaders perceived by academic members: An exploratory study among Chinese universities. Research in Educational Administration & Leadership*, 2023. 8(4), pp. 762–794. ISSN 2564-7261. <https://doi.org/10.30828/real.1255643>
18. COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1988. ISBN 978-0805802832.
19. CHENG, Z.; CALISKAN, A.; ZHU, C. *Academics' motivation for joining an educational leadership training programme and their perceived effectiveness: Insights from an EU-China cooperative project. European Journal of Education*, 2023. 59(1), pp. 1–15. ISSN 0141-8211. <https://doi.org/10.1111/ejed.12576>
20. CORTELLAZZO, L.; BRUNI, E.; ZAMPIERI, R. *The role of leadership in a digitalized world: A review . Frontiers in Psychology*, 2019. 10, 1938, pp. 1-21. ISSN 1664-1078. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01938>
21. DASH, G.; PAUL, J. *CB-SEM vs PLS-SEM methods for research in social sciences and technology forecasting. Technological Forecasting and Social Change*, 2021. 173, Article 121092. ISSN 0040-1625. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121092>
22. DAY, D. V.; SIN, H.-P. *Longitudinal tests of an integrative model of leader development: Charting and understanding developmental trajectories. The Leadership Quarterly*, 2011. 22(3), pp. 545–560. ISSN 1048-9843.
23. DECI, E. L.; RYAN, R. M. *The “what” and “why” in goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry*, 2000. 11, pp. 227–268. ISSN 1047-840X.
24. DINH, N. B. K. et al. *Uncovering factors predicting the effectiveness of MOOC-based academic leadership training. Journal of Computers in Education*, 2022. 9, pp. 1–27. ISSN 2363-5076. <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00241-z>
25. EHLERS, U. D. *Digital leadership in higher education. Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 2020. 1(3), pp. 6–14. ISSN 2676-6069. <https://doi.org/10.29252/johepal.1.3.6>
26. EID, J. et al. *Growing transformational leaders: Exploring the role of personality hardiness. Leadership and Organization Development Journal*, 2008. 29, pp. 4–23. ISSN 0143-7739.

27. ELLSTRÖM, P.; KOCK, H. *Competence development in the workplace: Concepts, strategies and effects*. *Asia Pacific Education Review*, 2008. 9(1), pp., 5–20. ISSN 1598-9489.
28. BOYCE, L. A.; ZACCARO, S. J.; WISECARVER, M. Z. *Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development*. *The Leadership Quarterly*, 2010. 21(1), pp, 159–178. ISSN 1048-9843.
29. GEGENFURTNER, A.; VAURAS, M. *Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education*. *Contemporary Educational Psychology*, 2012. 37(1), pp. 33–46. ISSN 0361-476X.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.003>
30. GILBERT, S.; HORSMAN, P.; KELLOWAY, E. K. *The motivation for transformational leadership scale: An examination of the factor structure and initial tests*. *Leadership and Organization Development Journal*, 2016. 37(2), pp. 158–180. ISSN 0143-7739.
<https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2014-0086>
31. GOULET-PELLETIER, J. C.; GAUDREAU, P.; COUSINEAU, D. *Do students motivated to learn have better creative abilities?*. *Learning and Individual Differences*, 2023. 106, Article 102327. ISSN 1041-6080.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102327>
32. HAIR, J. F. et al. *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications, 2016. ISBN 978-1483377440.
33. HEBERT, D. M.; LOVETT, M. *Elements for academic leadership in a virtual space*. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 2021. 2(3), pp. 180–187. ISSN 2676-6069.
<https://doi.org/10.52547/johepal.2.3.180>
34. JACOBSEN, C. B. et. al. *Can leadership training improve organizational effectiveness? Evidence from a randomized field experiment on transformational and transactional leadership*. *Public Administration Review*, 2022. 82(1), pp. 117–131. ISSN 0033-3352.
<https://doi.org/10.1111/puar.13356>
35. JOHNSEN, B. H. et al. *Predicting transformational leadership in naval cadets: Effects of personality hardiness and training*. *Journal of Applied Social Psychology*, 2009. 39(9), pp. 2213–2235. ISSN 0021-9029.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00522.x>
36. KANAT-MAYMON, Y.; ELIMELECH, M.; ROTH, G. *Work motivations as antecedents and outcomes of leadership: Integrating*

- self-determination theory and the full range leadership theory. European Management Journal*, 2020. 38(4), pp. 555–564. ISSN 0263-2373. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2020.01.003>
- 37.KAO, C. P.; WU, Y.; TSAI, C. *Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with internet self-efficacy and belief about web-based learning. Teaching and Teacher Education*, 2011. 27, pp. 406–415. ISSN 0742-051X.
 - 38.KAŠE, R.; SAKSIDA, T.; MIHELIC, K. K. *Skill development in reverse mentoring: Motivational processes of mentors and learners. Human Resource Management*, 2019. 58(1), pp. 57–69. ISSN 0090-4848. <https://doi.org/10.1002/hrm.21932>
 - 39.KHAW, T. Y.; TEOH, A. P.; ABDUL KHALID, S. N.; LETCHMUNAN, S. *The impact of digital leadership on sustainable performance: A systematic literature review. Journal of Management Development*, 2022. 41(9–10), pp. 514–534. ISSN 0262-1711. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2022-0070>
 - 40.KHORSHID, S. et al. *Modelling the effect of transformational leadership on entrepreneurial orientation in academic departments: The mediating role of faculty members' speaking up. Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 2023. 36(2), Article 2167731. ISSN 1331-677X. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2023.2167731>
 - 41.KIRKPATRICK, L.; KIRKPATRICK, J. *Evaluating training programmes: The four levels*. Berrett-Koehler, 2006. ISBN 978-1576753633.
 - 42.KRAGT, D.; GUENTER, H. *Why and when leadership training predicts effectiveness: The role of leader identity and leadership experience. Leadership and Organization Development Journal*, 2018. 39(3), pp. 406–418. ISSN 0143-7739. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2016-0298>
 - 43.LU, Y. *Industry 4.0: A survey on technologies, applications and open research issues. Journal of Industrial Information Integration*, 2017. 6, pp. 1–10. ISSN 2452-414X. <https://doi.org/10.1016/j.jii.2017.04.005>
 - 44.MSILA, V. *Higher education leadership in a time of digital technologies: A South African case study. International Journal of Information and Education Technology*, 2022. 12(10), pp. 1110–1117. ISSN 2010-370. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.10.1728>

MENTORATUL CA PROCES DETERMINANT ÎN TRANZIȚIA SOCIOPROFESIONALĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI

MENTORING AS A DETERMINANT PROCESS IN THE SOCIOPROFESSIONAL TRANSITION OF PEDAGOGICAL STUDENTS

ȚĂRNĂ Ecaterina, dr. hab., prof. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ȚĂRNĂ Ecaterina, dr. hab., univ. prof.
„Ion Creangă” State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5408-9504>

e-mail: tarna.ecaterina@upsc.md

CZU: 37.091

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p332-346

Abstract. This article presents findings on the challenges faced by pedagogical students during the transition from the university to the professional environment. In our view, a professionally trained mentor can facilitate the transition process, helping pedagogical students overcome the specific difficulties of a career start. The article proposes concrete solutions for those interested in continuous professional development, highlighting the essential role of mentorship and showcasing the benefits of the „Mentorship and socio-educational counseling” master's program. In this article, we emphasize our aspiration to align with the needs of the labor market by training a professional body of mentors and educational counselors, responding to the requirements of the European Qualifications Framework and the Bologna Process, and respecting the Mentorship Activity Regulation, in accordance with art. 58, paragraph (7) of the Education Code of the Republic of Moldova no. 152/2014 (Official Monitor of the Republic of Moldova, 2014, no. 319-324, art. 634). Additionally, the article includes a synthesis of European experience in the field and an analysis of similar models from the United States, Canada, and Australia, countries with well established training programs for mentors and socio-educational counselors. We are convinced that the specialists trained in the „Mentorship and socio-educational Counseling” master's program will be capable of providing support to pedagogical students during the transition phase, facilitating personal and professional development, managing socio-educational issues, and reducing the risk of maladjustment, professional burnout, and leaving the educational system.

Keywords: mentorship, counseling, pedagogical students, socio-professional transition, master's program.

Rezumat. Prezentul articol conține rezultate constatative despre provocările studenților pedagogi în etapa tranziției din mediul universitar la cel profesional. În accepțiunea noastră, un mentor format profesional poate facilita procesul de tranziție, ajutând studenții pedagogi să depășească dificultățile specifice debutului în carieră. Articolul propune soluții concrete, adresate celor interesați de formarea profesională continuă, evidențiind rolul esențial al mentoratului, valorizând beneficiile Programului de master „Mentorat și consiliere socioeducațională”. În acest articol, evidențiem aspirația noastră pentru racordarea la nevoile pieței muncii prin formarea corpului profesional de mentori și consilieri socioeducaționali, răspunzând cerințelor Cadrului european al calificărilor și procesului Bologna, respectând Regulamentul privind activitatea de mentorat, în conformitate cu art. 58 alin. (7) din Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152/2014 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324, art. 634). De asemenea, articolul conține o sinteză a experienței europene în domeniu și o analiză a modelelor similare din Statele Unite ale Americii, Canada și Australia, țări cu programe bine stabilite de formare a mentorilor și consilierilor socioeducaționali. Suntem convinși că specialiștii formați la Programului de master „Mentorat și consiliere socioeducațională” vor fi capabili să ofere sprijin studenților pedagogici în etapa tranziției, să faciliteze dezvoltarea personală și profesională, să gestioneze problemele socioeducaționale, diminuând riscul de neadaptare, ardere profesională și părăsire a sistemului educațional.

Cuvinte-cheie: mentorat, consiliere, studenți pedagogi, tranziție socioprofesională, program de master.

Introducere

Dinamismul schimbărilor sociale impune sistemului de învățământ superior misiunea de a forma specialiști nu doar bine instruiți profesional, ci și competitivi, capabili să se adapteze rapid la cerințele pieței muncii. În acest context, mentoratul devine un proces determinant în tranziția socioprofesională a studenților pedagogi, transformând experiența academică într-una relevantă pentru provocările și oportunitățile secolului XXI. În special, importanța mentoratului a fost recunoscută la nivel oficial, fiind stipulată în documentele de politici educaționale naționale și internaționale [13], [14], [15] precum și în Codul Educației al Republicii Moldova (Hotărârea Nr. 608 din 04.09.2024), ca o necesitate reală pentru procesul de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale [13]. În contextul tranziției din mediul universitar în cel profesional, mentorul este un ghid, un povățuitor și un educator. Potrivit *Dicționarului Explicativ Ilustrat al Limbii Române* [3, p. 249], termenul provine de la „Mentor”, numele personajului căruia regele Ulise i-a încredințat educarea fiului său, Telemah, în timp ce el era plecat la război. Istoria cuvântului, deși interesantă, subliniază rolul mentorului și esența mentoratului: aceea de a fi un îndrumător înțelept, un sfătuitor. La fel cum

Mentor, personajul din mitologia greacă, l-a ghidat pe tânărul Telemah, un mentor îi direcționează pe studenții pedagogi în parcursul lor profesional. Pe lângă această semnificație, o altă definiție a termenului, mai puțin cunoscută, este cea de „altoi dintr-o plantă matură, greșit pe una tânără pentru a-i transmite calitățile” [Idem]. O metaforă deosebit de relevantă pentru etapa tranziției socioprofesionale. Aceasta descrie perfect modul în care un profesionist cu experiență împărtășește cunoștințe și abilități unui student sau a unui cadru didactic debutant. Prin acest proces, mentoratul devine „o punte esențială între teorie și practică”, ajutând studenții pedagogi să își dezvolte nu doar competențele profesionale, ci și abilitățile de gândire critică, relaționare, dar și de luare a deciziilor, necesare în lumea reală a educației. Prin urmare, tranziția socioprofesională este mai mult decât o simplă schimbare de statut; este un proces profund de transformare a percepțiilor personale și a relației cu mediul profesional. Prin mentorat, studenții pedagogi își reconfigurează percepțiile despre sine ca viitori profesioniști, dar și despre mediul școlar în care vor activa. Mai mult decât atât, mentoratul îi ajută să înțeleagă și să gestioneze consecințele pe termen lung ale acestei schimbări, pregătindu-i pentru rolul complex și plin de responsabilități profesionale.

Teorii și metode

În literatura de specialitate, numărul abordărilor referitoare la mentorat este extrem de mare și variat, dar în pofida acestui fapt, constatăm și un anumit consens, fiind definit ca o „relație interpersonală suportivă și protectoare între un profesionist mai competent și mai experimentat (mentor) și un profesionist mai puțin experimentat, cu mai puține cunoștințe într-un domeniu (protejat, debutant), relație de care beneficiază în primul rând debutantul” [2], [4], [9], [10]. În general, varietatea abordărilor plasează accentul metodic pe diverse procese, cum ar fi: adaptarea și integrarea socioprofesională, dezvoltarea carierei, sprijinul emoțional, transferul de cunoștințe, rolul strategic al mentoratului în cadrul organizației etc. Această varietate provine din multitudinea de contexte în care mentoratul se manifestă, de la creșterea performanței academice la dezvoltarea profesională conform standardelor organizaționale.

Pentru a înțelege și a aplica eficient mentoratul ca proces determinant în tranziția socioprofesională a studenților pedagogi, este important să avem o viziune clară asupra teoriilor și metodelor contemporane care asigură eficiența procesului. În continuare, vom sistematiza unele teorii și metode cu

referințe directe asupra mentoratului ca proces determinant în tranziția socioprofesională a studenților pedagogi.

Tabelul 1. Considerațiuni teoretico-metodice asupra mentoratului ca proces determinant în tranziția socioprofesională a studenților pedagogi

Teoria dezvoltării profesionale
Kenneth Zeichner și Daniel Liston (importanța pedagogiei reflexive și a mentoratului ca metode eficiente în primul an de activitate [6]); M. Huberman (cunoașterea celor 6 faze de dezvoltare profesională prin care trec cadrele didactice de-a lungul carierei lor) [5].
Considerațiuni teoretico-metodice
Kenneth Zeichner și Daniel Liston afirmă că tranziția este un proces progresiv, având etape specifice. Mentorul acționează ca un ghid, adaptând suportul la nevoile în continuă schimbare ale debutantului. De la stadiul de novice/debutant, unde mentorul oferă un sprijin structurat și direct, până la stadiul de partener, unde relația devine una de egalitate, mentorul facilitează o tranziție eficientă și sprijină autonomia protejatului [Ibidem]. M Huberman subliniază importanța fazelor: 1) de supraviețuire și descoperire (1-3 ani); 2) de stabilizare (4-6 ani); 3) de experimentare/diversificare (7-18); 4) de retragere intermitentă (19-30 ani); 5) de serenitate sau de conservare (ultimii ani de carieră); de reinventare/reapropiere de sine (finalul carierei). Mentoratul este esențial în faza de „supraviețuire și descoperire” [Ibidem].
Relevanța mentoratului în etapa tranziției socioprofesionale
Ajută studenții pedagogi să depășească stadiul „șocului de realitate” și să-și dezvolte gradual competențele necesare pentru a deveni un profesionist autonom și eficient. Mentorul acționează ca un ghid direct, ca o resursă imediată pentru a răspunde întrebărilor debutantului și pentru a-l ajuta să rezolve problemele profesionale. Mentorul oferă încredere și încurajare, atenuând sentimentele de izolare și frustrare. Prin modelare și feedback constructiv, mentorul îl ajută pe debutant să-și dezvolte gradual competențele practice necesare pentru proiectare, predare, evaluare, interrelaționare etc.
Teoria învățării sociale
A. Bandura (învățarea se bazează pe observarea și imitarea comportamentelor, atitudinilor și valorilor mentorului [1]); J. Lave și E. Wenger (extinde învățarea socială, considerând că învățarea este un proces de integrare a debutantului într-o comunitate de practică profesională, unde acesta învață gradual prin observarea directă și participarea activă la activitățile mentorilor [7]).
Considerațiuni teoretico-metodice
Studentul pedagog observă direct, în clasă, strategiile didactice, gestionarea clasei și interacțiunea mentorului cu elevii, formându-și un model de rol.
Relevanța mentoratului în etapa tranziției socioprofesionale
Mentorul oferă un cadru structurat pentru ca studentul pedagog să poată: 1) <i>observa comportamentele profesionale ale expertului</i> (debutantul are ocazia să vadă cum un cadru didactic experimentat gestionează clasa, aplică diverse stiluri de învățare,

interacționează cu elevii, părinții și cu ceilalți colegi); 2) *imita și exersa noile abilități* (studentul pedagog încearcă să aplice comportamentele mentorului sub îndrumare, primind feedback constructiv); 3) *învăța din consecințe* (studentul pedagog înțelege care sunt acțiunile eficiente și care nu, ajustându-și comportamentul pe baza rezultatelor analizate) [9], [10].

Cu certitudine, tranziția socioprofesională a studenților pedagogi, de la statutul de debutant la cel de profesionist autonom, reprezintă o etapă importantă, a cărei eficiență este condiționată de un proces de mentorat bine structurat. Bineînțeles, o conștientizare profundă a acestui proces complex impune o abordare deductivă, care pornește de la cadre teoretice validate științific pentru a justifica și a fundamenta metodele practice. Astfel, prin analiza teoriilor dezvoltării profesionale și a învățării sociale, se pot identifica și sistematiza metodele eficiente de mentorat. De exemplu, o metodă eficientă este *feedbackul reflexiv*, considerat a fi deosebit de important în depășirea problemelor specifice etapei de supraviețuire. În special, prin utilizarea întrebărilor deschise, mentorul încurajează autonomia studentului pedagog și capacitatea lui de reflecție asupra propriei practici didactice. De asemenea, imitarea, modelarea și observarea permit studentului pedagog să-și formeze o imagine clară asupra modului în care un profesionist își organizează activitatea, având la bază o sursă directă și validată științific. În prezent, sesiunile de grup și de colaborare sunt justificate științific, reprezentând o practică eficientă pentru a combate sentimentul de izolare al studentului pedagog. Acestea facilitează un proces de învățare colectivă, esențial pentru o tranziție socioprofesională de succes. Pe lângă combaterea izolării, sesiunile de grup și de colaborare contribuie semnificativ la dezvoltarea unor abilități esențiale pentru integrarea profesională. De exemplu, discuțiile în grup cu alți studenți și cu mentori le permit participanților să-și expună părerile și să-și compare experiențele, dar și să găsească soluții la probleme comune, cum ar fi aplicarea metodelor de predare inovatoare. Această „învățare peer-to-peer” (între egali) crește sentimentul de apartenență la o comunitate profesională practică, un concept teoretizat de J. Lave și É. Wenger [7].

În acord cu autorii L. S. Vygotsky [11], E. Păun [9], M. Zlate [12], M. Huberman [5], menționăm că tranziția socioprofesională a studenților pedagogi este un proces complex de socializare profesională, în care debutantul își construiește identitatea profesională, parcurgând următoarele etape:

- *Etapa de anticipare* – se referă la așteptările și idealurile pe care le are studentul pedagog înainte de a intra în profesie.
- *Etapa de confruntare* (șocul realității) – este considerată cea mai dificilă etapă, în care studentul pedagog se confruntă cu realitatea complexă a clasei și a școlii.
- *Etapa de stabilizare* – debutantul începe să-și dezvolte strategii de predare, își ajustează așteptările și își construiește relații cu colegii, elevii și părinții.
- *Etapa de internalizare* – asumarea rolului devine o parte integrantă a identității și consolidării profesionale.

Cercetările lui Nicholson (1987) au contribuit la identificarea a nouă dimensiuni ale tranziției socioprofesionale. Aceste dimensiuni oferă un cadru complex pentru a înțelege cum mentorii pot sprijini studenții pedagogi în tranziția socioprofesională [8]:

1. *Viteza* – se referă la durata tranziției. O tranziție poate fi rapidă, cum ar fi o mutare imediată într-o nouă poziție similară, dar poate fi și lentă, cum ar fi o schimbare graduală a responsabilităților sau a rolului pe parcursul mai multor luni sau ani. Viteza depinde de factori precum forarea studentului, sprijinul organizațional, complexitatea noii sarcini etc.

2. *Volumul* – această dimensiune măsoară cât de mare este schimbarea. O tranziție poate implica o schimbare minoră, având un rol cu responsabilități ușor modificate, însă poate impune și o schimbare majoră, cum ar fi o reconversie profesională completă. În acest sens, volumul este direct legat de impactul tranziției asupra vieții profesionale și personale a debutantului.

3. *Varietatea* – se referă la numărul de tranziții prin care trece studentul pedagog într-o anumită perioadă de timp. De exemplu, un student pedagog cu o varietate mare de tranziții și ajustări profesionale poate fi considerat mai adaptabil și mai experimentat, dar poate resimți și un nivel crescut de stres. Prin urmare, debutantul cu o varietate mică de tranziții și ajustări profesionale poate avea o carieră mai stabilă, însă poate fi mai puțin pregătit pentru schimbările progresive.

4. *Recurența* – se examinează frecvența cu care se repetă un anumit tip de tranziție. De exemplu, studentul pedagog trece în mod recurent prin tranziții de rol la începutul fiecărui nou proiect. Recurența conduce la dezvoltarea unor strategii de adaptare profesională și la o creștere a încrederii în potențialul personal.

5. *Relevanța* – se referă la importanța tranziției pentru identitatea profesională a studentului pedagog. O tranziție relevantă are un impact profund asupra modului în care studentul pedagog se percepe pe sine în raport cu vocația sa. De exemplu, prima experiență de predare la clasă a unui student este o tranziție extrem de relevantă, deoarece consolidează sau redefinesc identitatea sa profesională ca viitor pedagog. Pe de altă parte, o tranziție minoră, cum ar fi schimbarea programului de practică, poate avea o relevanță scăzută, deoarece nu afectează în mod fundamental percepția studentului despre sine în rolul de profesor. Prin urmare, înțelegerea relevanței este important pentru mentori, întrucât le permite să identifice dificultățile din parcursul studentului pedagog și să ofere sprijinul necesar în perioadele de maximă incertitudine și transformare a identității profesionale.

6. *Contextul* – se ține cont de mediul sociocultural în care are loc tranziția. Contextul poate fi intern (la nivelul organizației școlare) și extern (la nivelul societății). În această ordine de idei, contextul influențează direct modul în care tranziția este percepută și gestionată. Contextul intern (la nivelul școlii) include factori precum cultura organizațională, sistemul de suport pentru debutanți (mentoratul), resursele disponibile și relațiile de colaborare dintre colegi. Un context intern pozitiv, cu un program de mentorat structurat, poate facilita o tranziție reușită pentru studenții pedagogi. Contextul extern (la nivelul societății) se referă la factori macroeconomici, politici educaționale, la percepția publică asupra profesiei de pedagog și la condițiile economice generale. De exemplu, schimbările legislative privind salarizarea în învățământ sau o reformă a sistemului de învățământ pot influența modul în care debutantul percepe stabilitatea și atractivitatea carierei sale.

7. *Sincronizarea* – se referă la momentul în care are loc tranziția în raport cu așteptările sociale și standardele profesionale. Astfel, o tranziție „la timp” se întâmplă atunci când debutantul trece printr-o etapă de carieră exact la momentul așteptat de societate și de organizație. De exemplu, un debutant care obține un post titular după finalizarea studiilor este considerat „sincronizat” cu așteptările profesionale. O tranziție „prea devreme” are loc înainte ca debutantul să fi acumulat experiența sau pregătirea necesară. De exemplu, un student care este pus să coordoneze un proiect educațional complex, înainte de a fi avut o practică semnificativă în acest domeniu, poate simți o presiune mare și un sentiment de nesiguranță. O tranziție „prea târzie” se întâmplă mult după

momentul considerat standard. De exemplu, un debutant care se confruntă cu dificultăți majore în a-și găsi un post titular de muncă mult timp după absolvire poate resimți frustrare, descurajare și poate pune la îndoială alegerea sa profesională. Așadar, o tranziție „la timp” trebuie percepută ca o confirmare a competențelor și a progresului, în timp ce o tranziție „în afara timpului” (fie prea devreme, fie prea târziu) poate genera confuzie, inadaptare profesională, stres și un sentiment de eșec, chiar dacă studentul pedagog este competent.

8. *Intervenția* – se referă la gradul de sprijin sau ajutor extern de care beneficiază studenții pedagogi în timpul tranziției socioprofesionale. Intervenția poate fi sub forma unui mentorat, a unui program de formare, a unui sprijin din partea conducerii sau a unei rețele de colegi experimentați. În accepțiunea noastră, mentoratul reprezintă cea mai importantă formă de intervenție, deoarece oferă un sprijin personalizat și de lungă durată, esențial pentru gestionarea tuturor celorlalte dimensiuni ale tranziției.

9. *Starea psihică* – este o dimensiune finală și se referă la starea emoțională și fizică a studentului pedagog pe parcursul tranziției. Studentul pedagog poate trece prin etape de incertitudine, stres, entuziasm sau chiar descurajare. Starea nu se referă doar la emoții, ci reprezintă o grilă subiectivă prin care studentul pedagog percepe și experimentează toate celelalte aspecte ale tranziției. Starea internă – fie ea de entuziasm, fie de descurajare – este, de fapt, un indicator al modului în care studentul pedagog se adaptează și se integrează socioprofesional. De exemplu, o viteză prea mare a tranziției sau un volum de schimbare prea mare conduc la o stare de ardere profesională (burnout). Pe de altă parte, o intervenție eficientă din partea unui mentor sau o sincronizare „la timp” a tranziției conduc la o stare de încredere, entuziasm și succes profesional. Bineînțeles, starea psihică nu este statică. Aceasta se schimbă pe parcursul tranziției, trecând prin etape de acceptare, incertitudine, experimentare etc. Înțelegerea acestei dimensiuni este deosebit de importantă pentru mentori. Prin observarea stării emoționale a studentului pedagog, mentorul poate identifica momentele în care sprijinul este cel mai necesar și poate ajusta tipul de intervenție pentru a-l sprijini pe debutant să depășească obstacolele emoționale și să-și consolideze un sentiment de competență și siguranță profesională.

Cercetări și discuții

Cercetarea inițiată a avut drept scop: *identificarea opiniilor respondenților despre rolul mentoratului în tranziția socioprofesională a studenților pedagogi*. Pentru realizarea scopului propus, a fost elaborat și aplicat chestionarul „Rolul mentoratului în tranziția socioprofesională a studenților pedagogi”. Chestionarul a fost utilizat pentru a explora percepțiile și experiențele studenților pedagogi despre rolul mentorului, importanța și impactul mentoratului în tranziția lor din mediul universitar în cel profesional. Cercetarea, realizată în perioada 2024-2025, pe un lot experimental de 62 de studenți din anii III și IV de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, a permis constatarea anumitor oportunități pentru formarea mentorilor competenți în domeniul socioeducațional. În viziunea noastră, aceștia vor putea contribui la creșterea calității serviciilor de mentorat și consiliere oferite în școli, centre comunitare, organizații neguvernamentale, centre de plasament, centre de reabilitare, instituții de învățământ, direcții de asistență socială, protecția copilului și alte instituții cu profil socioeducațional. Chestionarul „Rolul mentoratului în tranziția socioprofesională a studenților pedagogi” conține *patru secțiuni*, fiecare având un rol specific în colectarea datelor. Prima, *Secțiunea I: Informații generale*, a inclus întrebări referitoare la anul de studiu al respondenților și la experiența lor anterioară sau curentă de mentorat (oficial sau neoficial). Datele prezentate în Figura 1 indică faptul că doar 27% din studenții pedagogi au avut o experiență de mentorat. Procentul de 73% care nu a beneficiat de acest tip de suport scoate în evidență o lacună semnificativă în pregătirea lor pentru tranziția socioprofesională.

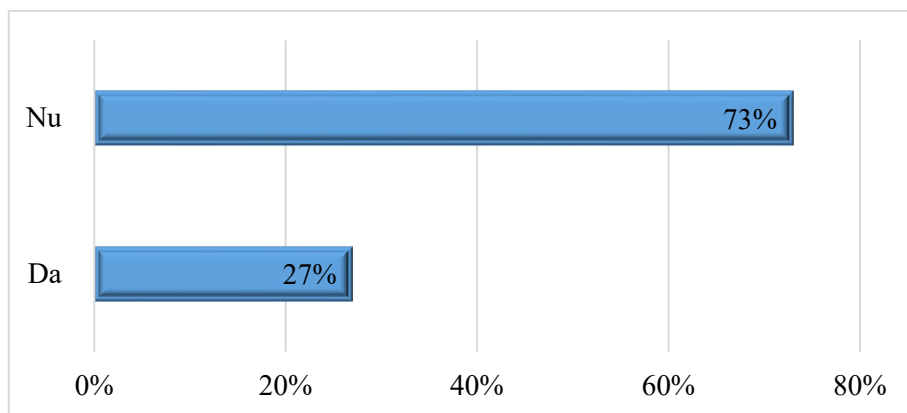


Figura 1. Distribuția studenților cu experiență de mentorat (oficial sau neoficial)

Secțiunea II: Percepția asupra mentoratului conține trei întrebări menite să exploreze: 1) Importanța mentoratului pentru tranziția socioprofesională; 2) Principalele avantaje pe care le oferă mentoratul; 3) Provocările pe care le-au întâmpinat sau le anticipează studenții pedagogi. Obiectivul acestei secțiuni este de a identifica în ce măsură studenții pedagogi percep mentoratul ca pe un suport util și ce nevoi specifice ar trebui să abordeze acesta. Analiza rezultatelor obținute a facilitat realizarea unei sinteze comparative privind principalele beneficii ale unui program de mentorat pentru studenții pedagogi.

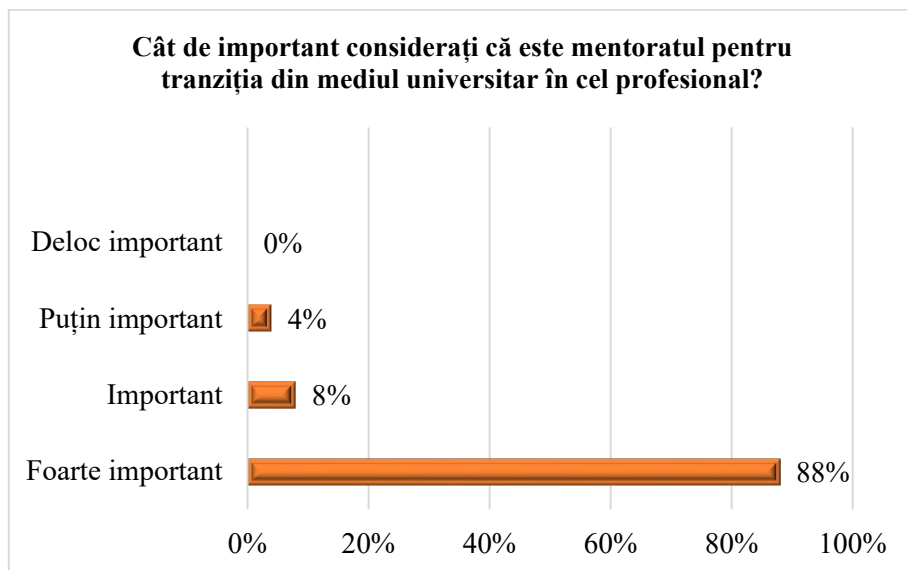


Figura 2. Distribuția studenților privind importanța mentoratului pentru tranziția socioprofesională

Rezultatele reprezentate în Figura 2 permit să remarcăm un consens puternic în rândul studenților pedagogi cu privire la importanța mentoratului pentru tranziția socioprofesională. După cum observăm, 96% dintre studenții pedagogi consideră mentoratul ca fiind fie „Foarte important” (88%), fie „Important” (8%) pentru succesul tranziției lor socioprofesionale. Acest rezultat subliniază recunoașterea cvasitotală a rolului suportiv pe care îl are mentoratul în tranziția lor din mediul universitar în cel profesional și în facilitarea debutului profesional. Rezultatele sugerează că studenții pedagogi nu doar apreciază suportul, ci îl consideră o necesitate valoroasă, nu doar un simplu beneficiu suplimentar, întrucât doar 4% dintre respondenți au indicat opțiunea „Puțin important”. În special, absența răspunsurilor la categoria „Deloc important (0%)” indică faptul că, practic, niciun student nu neagă

relevanța mentoratului în parcursul lor profesional. În urma stabilirii importanței fundamentale a mentoratului (confirmată de 96% dintre respondenți), următoarea etapă a vizat *identificarea beneficiilor percepute*, întrebând studenții pedagogi care sunt, în opinia lor, principalele avantaje ale unui astfel de program. Analiza răspunsurilor indică faptul că studenții se concentrează pe *beneficiile de natură practică și imediat aplicabilă*, care îi ajută să depășească provocările reale ale profesiei. În special, cele mai des au fost înregistrate aspectele direct legate de *competențele didactice și de gestionarea mediului școlar*. Spre exemplu, *dezvoltarea abilităților practice de predarea lecțiilor, învățarea gestionării clasei și a comportamentului elevilor* etc. Aceste opțiuni reflectă teama principală a debutanților de a nu fi pregătiți pentru complexitatea muncii în clasă, unde teoria învățată se întâlnește cu realitatea practică. Prin urmare, mentoratul este văzut ca un suport esențial pentru a reduce acest șoc al tranziției din mediul universitar în cel profesional. De asemenea, majoritatea studenților au recunoscut faptul că *îndrumarea personalizată oferită de un mentor contribuie direct la reducerea anxietății de performanță și la consolidarea identității profesionale*. Menționăm că răspunsurile analizate au demonstrat *o prioritate a nevoilor de ordin practic* în detrimentul celor strategice (cum ar fi construirea unei rețele profesionale). Percepția studenților evidențiază, așadar, că succesul unui program de mentorat depinde în mare măsură de capacitatea acestuia de a oferi suport direct și modelare practică pentru gestionarea eficientă a clasei de elevi.

Printre principalele provocări pe care le-au întâmpinat sau le anticipează studenții pedagogi în primul an de activitate profesională au fost identificate: gestionarea clasei și a comportamentului elevilor, adaptarea la sistemul formal al educației (inclusiv frica de birocrație), lipsa unui stil de predare personal și eficient, stresul și presiunea profesională, precum și lipsa de experiență practică în relaționarea cu elevii, părinții și colegii.

Secțiunea a III-a: Experiența personală în tranziție a vizat analiza experiențelor practice și a așteptărilor respondenților în procesul de tranziție socioprofesională. Rezultatele au permis specificarea tipurilor de activități practice considerate benefice într-un program de mentorat, printre care se numără: 1) îndrumarea pentru proiectarea didactică și curriculară; 2) observarea lecțiilor susținute de mentor; 3) planificarea și susținerea de lecții sub supraveghere; 4) discuțiile despre problemele întâmpinate; 5) sesiuni de feedback constructiv; 6) suportul mentorilor în timpul întâlnirilor cu părinți etc.

Secțiunea a IV-a: Nevoi, expectanțe și sugestii este ultima componentă a chestionarului și a inclus întrebări deschise pentru a permite studenților să formuleze liber tipurile specifice de sprijin necesare depășirii „șocului tranziției socioprofesionale”, direcțiile concrete de ghidare dorite și sugestii pentru implementarea programelor de mentorat. Analiza statistică și interpretarea calitativă a răspunsurilor colectate au evidențiat necesitatea urgentă de a structura intervențiile de mentorat în conformitate cu provocările specifice ale debutului profesional, deducțiile fiind prezentate în Figura 3.

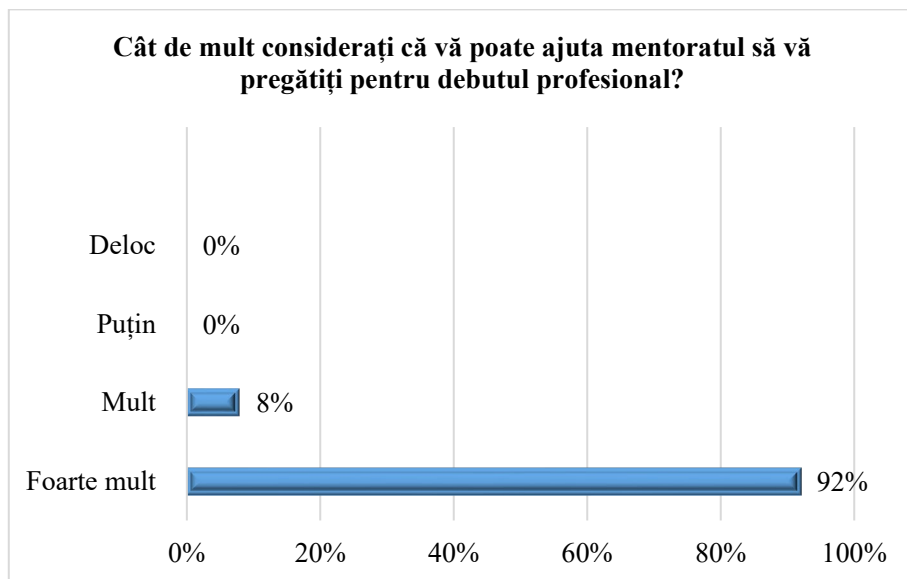


Figura 3. Distribuția studenților privind gradul de suport al mentoratului pentru debutul profesional.

După cum observăm, toți respondenții (100%) consideră că mentoratul îi poate ajuta „foarte mult” (92%) sau „mult” (8%) să se pregătească pentru debutul profesional. În special, procentul semnificativ de 92% la categoria „Foarte mult” indică faptul că studenții pedagogi înțeleg mentoratul nu doar ca pe o sursă de suport, ci ca pe un instrument fundamental și extrem de eficient pentru a reduce șocul tranziției socioprofesionale. De asemenea, faptul că opțiunile „Puțin” și „Deloc” au înregistrat 0% confirmă lipsa totală de scepticism sau neîncredere în beneficiile mentoratului.

Concluzii

În viziunea noastră, mentorul, ca profesionist, poate influența direct experiența de tranziție socioprofesională a debutantului prin: 1) *gestionarea volumului și a vitezei de tranziție socioprofesională* – mentorul descompune o tranziție complexă și cu un volum mare în etape mai mici, ajutând studentul pedagog să parcurgă tranziția într-un ritm optim; 2) *creșterea încrederii în potențialul profesional*– prin feedback constructiv și încurajare, mentorul contribuie la o mai bună gestionare a stării emoționale a studentului pedagog, reducând stresul și sporind încrederea în sine; 3) *reglarea sincronizării în etapa tranziției socioprofesionale* – o tranziție „prea devreme” sau „prea târzie” poate fi gestionată mai eficient cu ajutorul unui mentor, care oferă îndrumare și asigură sprijinul necesar pentru a face față presiunii profesionale; 4) *consolidarea relevanței identității și rolului profesional* – prin discuții despre asumarea rolului și cunoașterea identității profesionale, mentorul ajută studentul pedagog să-și asume mai ușor și mai conștient noul rol, transformând tranziția socoprofesională într-o experiență profundă de dezvoltare personală.

Rezultatele calitative și cantitative prezentate în acest articol sunt esențiale pentru implementarea și dezvoltarea Programului de master profesional „Mentorat și consiliere socioeducațională”, oferind o bază empirică solidă pentru adaptarea ofertei curriculare la nevoile reale ale viitorilor specialiști. Această bază a fost asigurată prin chestionarea studenților pedagogi de la programele de licență, cu scopul de a identifica nevoile și aspirațiile lor specifice privind mentoratul ca proces determinant în tranziția socioprofesională. Analiza rezultatelor a confirmat existența unui consens semnificativ (96%) cu privire la importanța mentoratului și a relevat o convingere fermă (92% consideră că ajută „foarte mult”) privind eficacitatea acestuia în pregătirea pentru debutul profesional. Prin urmare, studenții pedagogi percep mentoratul ca pe o necesitate fundamentală pentru a depăși provocările manageriale, didactice și emoționale ale primului an de activitate, cum ar fi gestionarea clasei și lipsa experienței practice. Programul de master profesional „Mentorat și consiliere socioeducațională” devine, în acest context, un imperativ pentru a asigura calitatea și competența celor care vor ghida debutanții.

Bibliografia:

1. BANDURA, A. Social Learning Theory. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs. 1977. ISBN 0138167516
2. DAVID, Kay and ROGER, Hinds. A practical guide to mentoring. British Library. 2009. ISBN: 978 1 84803 361 0
3. Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române. Arc, 2007. 2240 p. ISBN 978997561155-8
4. GOGOI, E. Repere psihopedagogice ale mentoratului în învățământul superior. Teză de doctor în științe ale educației Chișinău, 2024
5. HUBERMAN, M. The Lives of teachers. New York: Teachers College Press, 1993. ISBN 0807733210
6. KENNETH, M. ZEICHNER and DANIEL P. LISTON. Teaching student teachers to reflect. În: In book: Teachers, Teaching and Teacher Education Publisher: Harvard Educational Review Reprint Series No. 19. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/303382564_Teaching_Student_Teachers_to_Reflet
7. LAVE, J. and WENGER, E. Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991. ISBN: 9780521413084
8. NICHOLSON, N. A theory of work role transitions. Administrative Science Quarterly, 29(2), p.172–191. 1984. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/270898148_A_Theory_of_Work_Role_Transitions
9. PĂUN, E. Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactica. Iași: Polirom. 2017. 230 p. ISBN 978-973-46-6820-5.
10. ȚĂRNĂ, E. Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale. Monografie. Chișinău: UPS "I. Creangă", 2022, 315 p. ISBN 978-9975-46-639-4.
11. VYGOTSKY, L. Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Published by: Harvard University Press. 1978. p. 174. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
12. ZLATE, M. Tratat de psihologie organizațional – managerială, vol. I, Iași: Editura Polirom. 2004. 568 p. ISBN 973-681-681-8.

For Web/internet resources:

13. Codul Educației al Republicii Moldova (Hotărârea Nr. 608 din 04.09.2024) [online]. Chișinău. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=145137&lang=ro
14. Raport Eurydice. Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin. Comisia Europeană/ EACEA/ Eurydice, 2018. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. 132 p. PDF EC-04-18-044-RO-N ISBN 978-92-9492-909-9 doi: 10.2797/895054. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9ef5c37e-1b75-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-ro>
15. Regulamentul cu privire la activitatea de mentorat, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 608 din 4 septembrie 2024, publicat în Monitorul Oficial nr.404-407 din 21.09.2024, art. 767. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=145137&lang=ro

SECTION II

**MENTAL HEALTH, EMOTIONAL INTELLIGENCE, AND
INCLUSIVE PRACTICES IN EDUCATION (STUDENT AND
TEACHER WELL-BEING, NEURODIVERSITY, TRAUMA-
INFORMED EDUCATION, SOCIO-EMOTIONAL
DEVELOPMENT)**

VOCATIONAL COUNSELLING AS A FRAMEWORK FOR VALUE ORIENTATIONS DEVELOPMENT IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS

CONSILIEREA Vocațională – CADRU PENTRU DEZVOLTAREA ORIENTĂRIILOR VALORICE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI ADULȚI

ANTOCI Diana, Doctor Habilitatus, Full Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau, Republic of
Moldova

ANTOCI Diana, dr. hab., prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
e-mail: antoci.diana@upsc.md

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7018-6651>
e-mail: antoci.diana@upsc.md

CZU: 37.048

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p348-355

Abstract. The article addresses vocational counseling as a fundamental framework for the development of value orientations in adolescents and young adults. In an educational and social context marked by rapid changes, vocational counseling is not limited to supporting career decision-making, but also contributes essentially to the formation of a coherent system of personal and professional values aligned with contemporary times. The theoretical benchmarks and relevant conceptual approaches are analyzed, which highlight the role of the counselor in cultivating various values: responsibility, autonomy, orientation towards sustainable development, etc. The conclusions reflect the importance of integrating the axiological dimension in vocational counseling processes from the perspective of the direction “theory and methodology of value orientation formation”, as a premise for the formation of generations capable of responding to the challenges of contemporary society.

Keywords: vocational counseling; value orientations; adolescents; young adults; axiological education; personal development.

Rezumat. Articolul abordează consilierea vocațională ca un cadru fundamental pentru dezvoltarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri adulți. Într-un context educațional și social marcat de schimbări rapide, consilierea vocațională nu se reduce doar la sprijinirea în luarea deciziilor privind cariera, dar contribuie esențial și la formarea sistemului coerent de valori personale și profesionale raliat la contemporaneitate. Sunt analizate reperele teoretice și abordările conceptuale relevante, care evidențiază rolul consilierului în cultivarea variilor valori:

responsabilității, autonomiei, orientării spre dezvoltare sustenabilă etc. Concluziile reflectă importanța integrării dimensiunii axiologice în procesele de consiliere vocațională din perspectiva direcției „teoria și metodologia formării orientărilor valorice”, ca premisă pentru formarea generațiilor capabile să răspundă provocărilor societății contemporane.

Cuvinte-cheie: consiliere vocațională; orientări valorice; adolescenți; tineri adulți; educație axiologică; dezvoltare personală.

Introducere

Fluxul de schimbări constatate în societatea contemporană în varii domenii și niveluri ale vieții provoacă deschiderea diverselor oportunități în plan profesional și contexte educaționale, inclusiv și cele generate de globalizare și digitalizare, fapt care confirmă că consilierea vocațională este esențială în susținerea adolescenților și tinerilor în procesul de autocunoaștere și orientarea în carieră organizate și promovate în instituțiile de învățământ. Alegerea direcției profesionale nu reprezintă doar un aspect pragmatic, dar presupune cunoașterea propriei personalități, conștientizarea propriului sistem de valori, aspirațiilor personale, capacităților și raportarea la societate.

Perioada de adolescență și tinerețe este decisivă în conturarea propriului proiect de viață și este marcată de identitate personală în varii confruntări cu influențe externe și conflicte intrapersonale. În acest context consilierea vocațională nu se limitează la oferirea informațiilor despre specificul profesiilor și particularităților creșterii în carieră, dar constituie o bază pentru formarea și dezvoltarea personalității prin prisma orientărilor valorice care ghidează deciziile educaționale și profesionale. Prin metode și instrumente specifice consilierii vocaționale se asigură integrarea dimensiunii cognitive cu afectiv-motivațională, contribuind la formarea viziunii despre domeniile profesionale și viitorul personal.

Repere teoretice

Consilierea vocațională, în accepțiunea contemporană, reprezintă un proces complex de însoțire și sprijin al personalității în luarea deciziilor la etapa de inițiere a traseului educațional și profesional, bazat pe identificare și explorare a resurselor personale și a oportunităților existente în societate. În prezent tradiția consilierii vocaționale și a orientării în carieră capătă noi dimensiuni prin accentul pus pe dezvoltarea integrală a personalității și pe corelarea dintre competențe, interese și valori.

Din perspectivă axiologică, orientările valorice asigură baza în constituirea nucleului identității în procesul educațional și influențează

asupra modalității de alegere, prioritizare și raportare la propriul viitor. Multitudinea de valori existentă și promovată în cadrul societății (morale, estetice, civice etc.) sunt interiorizate treptat, iar adolescența și tinerețea constituie cele mai privilegiate etape pentru cristalizarea acestora. Consilierea vocațională devine un cadru de integrare a dimensiunii cognitiv-comportamentale cu cea axiologică, în care accentul nu se pune numai pe potrivirea dintre competențe și solicitările profesionale, dar se evidențiază relevanța alegerii pentru vocația, sensul vieții și contribuția socială.

Teoriile clasice și abordările științifice ale orientării vocaționale (J. L. Holland [8], D. E. Super [14; 15], K. Illeris [9] etc.) se axează pe importanța congruenței dintre trăsăturile personale și mediul ocupațional, dar abordările moderne extind perspectiva: se focusează pe construirea carierei și puterea adultului de a crea sens și coerență în perioada de tranziție (M. Savickas, 2013 [12]), examinează concepte precum învățarea pe tot parcursul vieții în corelare cu alte elemente constitutive ale procesului educațional și din perspectiva dezvoltării axiologice (Antoci, 2025, 2020 [2; 4]), flexibilitatea carierei prin intermediul dezvoltării culturii emoționale (M. Boroșan [5]); abordează competențele transversale [6] tratate pe larg în documentele de politici educaționale din Republica Moldova, România și studiate din perspectiva angajabilității absolvenților instituțiilor de învățământ superior în opinia angajatorilor [13; 11]. În acest context, consilierea este examinată ca proces continuu și este orientată spre autonomie, reziliență și responsabilitate. Prin consilierea se stabilește legătură dintre solicitările socio-economice și varietatea competențelor necesare pentru dezvoltare. T. Fleming [7] menționează că aspectele sociale și personale în mare parte sunt ignorate sau sunt satisfăcute prin implementarea cu succes a politicii economice. Dezvoltarea economică depinde de calificările și competența subiecților, educația tinerilor devine frecvent orientată către economie și piața muncii.

Teoriile dezvoltării carierei fundamentale în procesul de consiliere vocațională reprezintă un cadru conceptual important pentru identificarea și consolidarea orientărilor valorice. Consilierea vocațională se înțelege ca o intersecție între dimensiunea pragmatică a alegerii carierei și dimensiunea axiologică a construcției de sine, contribuind prin aceasta la formarea tinerilor și adulților capabili să ia decizii raliat la valorile personale și prin prisma exigențelor societății.

Knud Illeris (2018) a propus teoria cu trei dimensiuni ale învățării: *funcționalitate* (cunoștințe, abilități, conținut), *sensibilitate / emotivitate /*

motivație și *integrare* (care sunt conexiunile învățării cu mediul social, experiențe, ce semnificație are pentru individ). Teoria este relevantă pentru modul în care adolescenții și tinerii adulți prelucrează experiențele educaționale, inclusiv cele din consilierea vocațională. „Toată învățarea cuprinde trei dimensiuni: *dimensiunea conținutului*, care este de obicei, dar nu întotdeauna, cognitivă; *dimensiunea stimulativă*, care include implicarea, interesul, motivația, fiind și emoțională; și *dimensiunea interacțiunii*, care include aspectele sociale...” [9, p.98]. Dezvoltarea valorilor profesionale inclusiv și celor personale se înțelege ca un proces prin care tinerii atribuie semnificație conținuturilor vocaționale, realizează transferul către propriile emoții și le ancorează în relațiile și așteptările sociale, generând, prin urmare, orientări valorice stabile și asumate.

M. Knowles et al (2020) este unul din liderii teoriei andragogiei aplicabilă în diverse „tranzacții de învățare a adulților, de la educația comunitară la dezvoltarea resurselor umane în organizații” [10]. M. Knowles a remarcat, că este puțin probabil ca un fenomen atât de complex precum învățarea adulților să fie vreodată explicat în mod exhaustiv printr-o singură teorie, un singur model sau un set unitar de principii fapt care denotă asupra multitudinii de abordări științifice. Cercetătorii au subliniat rolul adulților în proiectare și organizare a propriei învățări care este esențială în înțelegerea modului de asumare a responsabilității, valorilor și orientărilor în carieră. În contextul educației adulților se solicită aplicarea demersului cognitiv, reflexiv. Prin combinarea autoevaluării cu proiectele finisate sau nerealizate (inclusiv cele planificate) tinerii adulți își pot reconstrui ierarhia valorilor în mod conștient, transformând învățarea într-un proces activ de clarificare a propriilor principii și asumare a răspunderii pentru celor de perspectivă și celor întâmpinate sau eșuate.

D. E. Super (1990) fiind reprezentant al Teoriei duratei de viață și a spațiului vital, consideră cariera ca un proces ce se desfășoară pe întreaga durată a vieții („life-span”) și care implică multiple roluri sociale („life-space”). El afirmă că dezvoltarea carierei presupune confruntarea cu sarcini specifice de viață în diverse etape (creștere, explorare, stabilizare, întreținere, retragere) și integrarea identității de sine („self-concept”) în relație cu mediile sociale și activitățile desfășurate [14]. „Combinarea simultană a rolurilor de viață determină stilul de viață; combinarea lor secvențială structurează spațiul vital prin organizarea valorilor determinante și constituie ciclul vieții” (1990, p.288) [15].

J.L. Holland (1997) propune *Teoria personalităților vocaționale și a mediilor de lucru*, conform căreia personalitatea vocațională se potrivește cu mediul de muncă și prin această conexiune persoanele experimentează satisfacție și performanță atunci când există congruență între trăsăturile lor personale și mediul profesional. El identifică șase tipuri de personalitate / medii de muncă (RIASEC): realist, investigativ, artistic, social, enterprising, convențional [8].

Necesită de menționat că procesul de constituire a valorilor se axează pe legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice și pe principiile formării orientărilor valorice și specific pentru fiecare perioadă din ontogeneză fiind imposibil fără interiorizare personală, care se realizează prin experimentare, reflecție, conștientizare, trăirea afectivă intensă a fiecărui moment aplicativ, conceptualizare personalizată convingătoare etc. Astfel, modelul RIASEC oferă adolescenților și tinerilor adulți anumite repere pentru identificarea carierei individuale, oportunitate de a reflecta asupra propriilor valori, asupra modalității de aliniere a acestora la cerințele și particularitățile diferitelor domenii profesionale. Procesul de explorarea vocațională reprezintă un proces de autocunoaștere valorică, prin care tinerii își clarifică preferințele, sensul atribuibil muncii și principiile care îi ghidează în definirea identității profesionale mature.

Schimbările profunde produse în societate, crizele de sens, tendințele de negare sau relativizare a valorilor generează goluri axiologice și afectează în mod direct procesul de orientare în carieră. Observările realizate pe parcursul ultimelor ani ne obligă să constatăm, că normele morale și reperele tradiționale își pierd forța, tânără generație primește mesaje contradictorii despre ce este valoros în viață și în profesie, valorile devin „adaptabile” după preferințe individuale sau influențe externe (media, grup social, presiuni economice etc.). Exemplul specific pentru contemporaneitate ar fi munca responsabilă și de calitate, integritatea profesională sau solidaritatea, odată percepute ca fundamentale, devin secundare în fața succesului rapid, vizibilității sociale sau beneficiilor materiale imediate.

Transformările produse indică asupra necesității de a uni consilierea vocațională și sfera axiologică, deoarece alegere, încadrare și exercitare a unei profesii nu constituie o decizie tehnică, aceasta este una fundamentată pe valori, sens personal și angajament social, cel puțin așa ar trebui să fie. În acest context devine esențială identificarea referențialului axiologic specific pentru fiecare sferă profesională, care ar oferi tinerilor criterii clare pentru autoanaliză și decizie. Consilierea vocațională integrează

formarea continuă a orientărilor valorice la adolescenți și tineri adulți, susținându-i în dezvoltarea identității profesionale coerente și sustenabile.

Concluzii

Consilierea vocațională solicită de a fi privită astăzi ca proces de orientare profesională eficientă, ca un cadru complex de formare și dezvoltare a orientărilor valorice la adolescenți și tineri adulți. Analiza teoriilor de referință (D. Super, J. L. Holland, K. Illeris) evidențiază faptul că deciziile educaționale și profesionale sunt profund ancorate în sistemele valorice personale, construite prin interacțiune socială, prin procese cognitive și prin dimensiunea cognitivă, motivațional-afectivă a dezvoltării umane.

Astfel, teoriile lui D. Super subliniază continuitatea procesului de dezvoltare vocațională de-a lungul vieții, corelând orientările valorice cu identitatea de sine și cu rolurile sociale asumate. Modelul lui J. Holland oferă un cadru operațional pentru identificarea compatibilității între profilul personalității și mediul ocupațional, accentuând rolul congruenței dintre valori, interese și satisfacția profesională. Concepția lui K. Illeris completează această viziune, demonstrând că interiorizarea valorilor se realizează la intersecția dintre cunoaștere, motivație și experiență socială, ceea ce confirmă importanța mediului educațional în formarea tinerei generații.

Prin urmare, consilierea vocațională devine un spațiu atât necesar, cât și privilegiat pentru stimularea reflecției asupra valorilor personale și sociale, facilitarea procesului de autocunoaștere și stabilire a intereselor, sprijinirea procesului de luare a deciziilor educaționale și profesionale responsabile și sustenabile, dezvoltarea competențelor de învățare pe tot parcursul vieții.

În contextul actual al schimbărilor accelerate pe piața muncii, consilierea vocațională realizată prin prisma orientărilor valorice are potențialul de a contribui nu doar la integrarea profesională, dar și la formarea personalității autonome, responsabile, deschise spre învățare pe tot parcursul vieții. Această abordare confirmă rolul central al consilierii vocaționale în educația contemporană și în consolidarea societății bazate pe cunoaștere și valori.

Axându-se pe analiza teoretică și relevanța consilierii vocaționale pentru dezvoltarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri adulți, se conturează câteva direcții de acțiuni necesare în sistemul de educație. Una din acestea ține de nivelul educațional pentru care se constată că fiind

relevantă integrarea consilierii vocaționale în curriculumul școlar/universitar, nu doar ca activitate auxiliară, dar ca și componentă a procesului de formare a personalității integre. Dezvoltarea programelor de consiliere care să includă teme legate de identificarea referențialului axiologic la nivel personal și profesional, explorarea intereselor, proiectarea parcursului de carieră. Formarea cadrelor didactice și a consilierilor la nivel școlar/universitar din perspectiva direcției teoriei și metodologia formării orientărilor valorice (Antoci, 2022) [3], pentru a sprijini tinerii în procesul decizional. La nivel interorganizațional se constată importantă crearea parteneriatelor între instituțiile din învățământ preuniversitar și universitar și mediul de afaceri pentru a oferi experiențe practice de învățare, care să susțină dobândirea competențelor profesionale, asumarea valorilor sociale, etice etc. Fluxul de schimbări constante denotă asupra realizării cercetărilor longitudinale privind relația dintre consilierea vocațională și formarea orientărilor valorice, raportul valori și procesul decizional vocațional din perspectiva diferențelor de gen, culturale și contextului socio-economic.

Consilierea vocațională, privită ca proces complex de sprijinire și ghidare a tinerilor, depășește simpla orientare profesională și devine un cadru pentru formarea și consolidarea valorilor care susțin dezvoltarea personală și socială. Adolescenții și tinerii adulți au nevoie nu doar de competențe practice, dar și de formare a sistemului de valori durabil, care să le permită să ia decizii responsabile și să-și construiască o viață cu sens.

Consilierea vocațională contribuie la formarea generațiilor capabile să răspundă provocărilor societății contemporane, îmbinând reușita profesională cu responsabilitatea socială și echilibrul interior.

Bibliografie:

1. ALVAREZ, J., VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, A., QUIROGA-CARRILLO, A., PRIEGUE, D. Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, 2022, 12(3), 204. DOI: [10.3390/educsci12030204](https://doi.org/10.3390/educsci12030204)
2. ANTOCI, D. Fostering Value Formation Through Lifelong Learning in Higher Education: Strategies for Youth and Adults. In: PIMA BULLETIN NO. 53 | August 2025. Higher Education Supporting Adult Learning and Education. Special Issue. pp.12-21. ISSN: 2982-2629 (Online). URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pimanetwork.com/_files/ugd/ef18ea_b00023f46e0744ed9ac6932d04cbb6c4.pdf
3. ANTOCI D. Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri. Teza de doctor habilitat în științe ale educației. Chișinău, UST. 2022.

4. ANTOCI D. Lifelong learning and value orientation development in personality's system. *Annals of the University of Craiova, Psychology - Pedagogy*, year XIX, 2020, no. 41. pp.27-37. ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X. https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2020/07/2.-AUC_PP_no_41_Antoci_D_pp.-27-37.pdf
5. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2012. 240 p. ISBN 978-9975-46-126-9.
6. CURRICULUM DE BAZĂ: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar/ N. Bragarenco, A. Burduh, M. Cosumov, D. Cotovițaia [et al.]; coordonatori generali: N. Grîu, V. Crudu; coordonator științific: V. Guțu; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: CEP USM, 2020. 35 p. ISBN 978-9975-152-67-9.
7. FLEMING, T. Adult education and adult learning. Review of K. Illeris Adult education and adult learning. In *Studies in the Education of Adults*, 2005, 37(2), 224-226.
8. HOLLAND, J. L. *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments (3rd ed.)*. 1997. 303p. URL: sciepub.com+3lib.ugent.be+3ScienceDirect+3
9. ILLERIS, K. An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 2018, 86–101. <https://doi.org/10.1111/ejed.12265>
10. KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F., SWANSON, R. A., ROBINSON, P. A. *The Adult Learner*. NY: Routledge, 2020. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>
11. Planul strategic instituțional 2024-2027. Ministerul Educației. România. București, 2024. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2024/div/PSI_ME.pdf
12. SAVICKAS, M. L. Career Construction Theory and Practice. In S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed., pp. 147-183). New Jersey: John Wiley & Sons. 2013. URL: <https://pdfcoffee.com/savickas-2013-career-construction-theory-and-practice-pdf-free.html>
13. Strategiei de dezvoltare „Educația 2030”. HG nr.114 din 07.03.2023. Publicat: 20-04-2023 în Monitorul Oficial Nr. 134-137 art. 289. URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro
14. SUPER, D. E., SAVICKAS, M. L., SUPER, C. M. The Life-span, Life-space Approach to Careers. In: *Career Choice and Development*. 3d ed., edited by D. Brown, L. Brooks, and Associates. San Francisco. CA: Jossey-Bass, 1996. pp. 121-178.
15. SUPER, D. E. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. 1980, 16 (3): 282–298. [doi:10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

THE IMPORTANCE OF BASIC EMOTIONS IN PRIMARY EDUCATION

IMPORTANȚA EMOȚIILOR DE BAZĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

CHICU Marinela

profesor învățământ primar, grad 2
Școala Gimnazială „Elena Cuza” Iași, România

CHICU Marinela

Primary Education Teacher, degree 2
Middle School "Elena Cuza" , Iași, Romania

e-mail: ria.colta@gmail.com

CZU: 373.3.015.3

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p356-361

Rezumat. Emoțiile joacă un rol esențial în dezvoltarea psihologică, socială și cognitivă a ființei umane. Ele influențează comportamentele, relațiile interpersonale, deciziile și chiar modalitatea în care înțelegem lumea ce ne înconjoară. Încă din copilărie, indivizii experimentează o varietate mare de emoții, însă există un grup restrâns de emoții numite emoții de bază, care „apar universal, spontan și sunt recunoscute de toți indivizii, indiferent de cultură, limbă sau educație” [2].

Cuvinte cheie: emoție, inteligență emoțională, învățare, adaptare.

Abstract. Emotions play a crucial role in the psychological, social, and cognitive development of the human being. They influence behavior, interpersonal relationships, decision-making, and even the way we understand the world around us. Since childhood, individuals experience a wide variety of emotions; however, there is a limited group of emotions, called basic emotions, which "appear universally, spontaneously, and are recognized by all individuals regardless of culture, language, or education" [2].

Keywords: emotion, emotional intelligence, learning, adaptation.

Emoțiile sunt stările sufletului nostru care apar atunci când trăim diferite situații. Unele emoții ne fac să ne simțim bine, altele mai puțin bine. Toți oamenii, mici și mari, simt emoții. În familie, la școală sau cu prietenii, emoțiile ne ajută să înțelegem ce ni se întâmplă și să ne apropiem de ceilalți.

Potrivit psihologului Paul Ekman (2003), există șase emoții de bază care apar în mod natural, încă din copilărie, și sunt simțite de toți oamenii din lume.

Potrivit teoriei lui Paul Ekman, emoțiile de bază sunt reacții emoționale universale, cu rădăcini evolutive. Acestea apar devreme în viața copilului și sunt asociate cu expresii faciale distincte și reacții fiziologice specifice [2]. Emoțiile de bază sunt considerate înnăscute, nu învățate, și sunt parte integrantă a supraviețuirii și adaptării umane [4].

Cele șase emoții de bază sunt:

- bucuria;
- tristețea;
- furia;
- frică;
- surpriza;
- dezgustul.

Fiecare dintre acestea are funcții specifice și răspunde la anumite tipuri de stimuli externi sau interni.

Caracteristicile emoțiilor de bază

1. Bucuria- este o emoție pozitivă, asociată cu satisfacția, succesul sau apropierea de persoane semnificative. Bucuria stimulează comportamentele prosoziale și întărește legăturile afective [3]. În dezvoltarea copilului, bucuria este esențială pentru motivare și învățare.
2. Tristețea- este o emoție legată de pierdere, dezamăgire sau eșec. Deși este adesea percepută negativ, tristețea are o funcție adaptativă importantă: favorizează introspecția și comunicarea nevoii de sprijin din partea altora [8].
3. Furia- apare ca reacție la frustrare, nedreptate sau amenințare. Este o emoție cu mare intensitate și poate duce la comportamente agresive dacă nu este controlată. În context educațional, gestionarea furiei este esențială pentru menținerea unui climat pozitiv [1].
4. Frica- este o emoție primară de protecție, activată în prezența unui pericol real sau perceput. Ea declanșează reacții de tip „luptă sau fugi”, esențiale pentru supraviețuire. Frica are și un rol de reglare socială și educațională, ajutând copilul să evite comportamente riscante [6].
5. Surpriza- este o emoție de scurtă durată, care apare ca reacție la evenimente neașteptate. Ea favorizează adaptarea rapidă și deschiderea față de noi informații sau situații[2]. În învățare, surpriza poate crește atenția și motivația.

6. Dezgustul- este o reacție de respingere față de stimuli percepuți ca dăunători sau inacceptabili, atât la nivel fizic (mâncare stricată), cât și moral (comportamente indezirabile). Este o emoție strâns legată de normele culturale și sociale [7].

În contextul educației moderne, cunoașterea și gestionarea emoțiilor reprezintă o componentă importantă a inteligenței emoționale [3]. Încă din învățământul primar, copiii pot învăța să recunoască, să numească și să exprime în mod adecvat emoțiile, ceea ce contribuie la dezvoltarea unor relații armonioase, la rezolvarea pașnică a conflictelor și la o mai bună învățare [5].

Daniel Siegel subliniază importanța conectării emoționale în familie și la școală, afirmând că „înțelegerea emoțiilor copilului este esențială pentru dezvoltarea unui creier sănătos” [8].

Exemplificăm aplicarea importanței emoțiilor de bază prin intermediul unui plan de lecții la disciplina Dezvoltare personală.

Clasa: pregătitoare

Disciplina: Dezvoltare personală

Unitatea tematică: Diversitate

Subiectul lecției: Emoții de bază în diferite situații

Tipul lecției: formare a priceperilor și a deprinderilor

Scopul lecției: formarea sau dezvoltarea deprinderilor de a recunoaște și de a exprima propriile emoții în diverse situații.

Competențele specifice

2.1. recunoașterea tuturor emoțiilor de bază ce pot fi identificate în situații simple, familiare;

2.2. identificarea unor reguli de comunicare în interiorul școlii;

Obiectivele operaționale ce vor fi atinse la finalul lecției:

O1 – să numească toate emoțiile de bază prin asocierea unei imagini

reprezentative cu o emoție sau cu o situație similară, fie reală sau imaginară;

O2 – să identifice emoția provocată de un compliment auzit de la colegi;

O3– să identifice ce emoții apar în diverse situații cunoscute.

Strategia didactică:

a. Metode și procedee: conversația, explicația, problematizarea, exercițiul (Săculețul cu emoții, Împarte fericire, Mingea săltărească, Reportajul, Emoțiile în tablou)

b. Mijloace de învățământ: calculator, videoproiector, jetoane cu emoții de bază, săculeț, creioane, cartoane colorate, foarfece, ace de siguranță, minge, buline colorate; textul suport „Cum au fugit odată jucăriile de la un copil” ;

cântecul „Fuga jucăriilor”.

c. Forme de organizare a activității: activitate individuală, frontală și pe grupe

Momentele lecției

1. *Moment organizatoric*- Voi crea condițiile optime pentru buna desfășurare a activității.

2. *Captarea atenției*- Voi propune elevilor o provocare „Săculețul cu emoții” [9].

Descrierea provocării: Într-un săculeț se află jetoane cu emoțiile de bază (furie, tristețe, frică, surpriză, bucurie și dezgust). Elevii vor extrage câte un jeton , vor denumi emoția respectivă și o vor atribui unei situații reale sau imaginare, în cazul în care nu au fost în astfel de situații. Se va crea o discuție având la bază jetoanele găsite, și a situațiilor prezentate de elevi realizându-se astfel legătura cu lecția nouă.

3. *Anunțarea temei și a obiectivelor lecției* – Voi anunța elevii că pe durata acestei lecții se va discuta despre cum ne comportăm politicos față de cei de lângă noi, vom identifica emoțiile, vom denumi jetonul ce-i corespunde unei emoții, vom formula complimente pentru colegii noștri, ne vom exprima propriile sentimente întâlnite în diferite situații din viață, vom asocia emoțiile cu anumite culori, vom răspunde politicos la întrebările primite.

4. *Dirijarea învățării* -Voi propune elevilor să desfășurăm primul joc „Împarte fericire”.

Descrierea jocului -Voi supune discuției întrebarea referitoare la cum anume ne simțim atunci când primim sau facem cuiva un compliment. (*explic elevilor ce înseamnă cuvântul* compliment, acesta fiind un cuvânt frumos, ce transmite o apreciere unei persoane).

Voi cere fiecărui elev să își deseneze propriul contur al palmei pe o hârtie colorată ca mai apoi să o decupeze. După finalizarea sarcinii aceștia vor merge prin clasă printre colegi și vor adresa complimentele iar colegul îl va scrie pe mânăța ce este decupată. Dacă întâlnește un coleg care are toate degetele mânuței completate cu complimente își va alege un alt coleg. Activitatea va continua, până când toți copiii vor avea scrise complimente pe toate degetele mânuței decupate. În încheierea jocului încurajez elevii să își prindă pe hăinuță mânuța decupată și completată cu complimente.

Voi propune copiilor activitatea Mingea săltăreață.

Descrierea activității: Voi continua discuție referitoare la emoții pentru a vedea dacă ei au înțeles care sunt acestea. Copiii aruncă o minge de la un elev la altul pentru a putea să răspundă unor provocări cu privire la emoțiile

de bază știute de ei. (Tu cum te-ai simțit când ai spus cuiva un compliment? Ce emoție ai simțit când alt copil ți-a adresat un compliment? Ai impresia că colegii tăi au fost sinceri cu tine? Cum ar fi bine să ne simțim atunci când facem o faptă bună?)

Voi da copiilor câte o bulină galbenă (pentru a fi ridicată atunci când emoția a fost diferită de a colegului) și o bulină violet (pentru a fi ridicată atunci când emoția a fost aceeași cu a colegului), atunci când acesta prezintă situația sa.

5. *Obținerea performanței* – Propun elevilor jocul *Reporterul* [10]. *Descrierea jocului:* Elevii vor extrage buline colorate pentru a putea forma cele cinci grupe a câte patru elevi fiecare. Voi prezenta textul *Cum au fugit odată jucăriile de la un copil.* și voi adresa întrebări referitoare la înțelegerea textului.

Voi prezenta regulile jocului:

- fiecare copil va desena pe o foaie o față care exprimă ce emoție au trăit jucăriile ce au trebuit să plece de acasă;
- Vor alege o culoare care să reprezinte emoția trăită de jucării spunând de ce au ales respectiva culoare.
- Copilul Reporter (ce va fi ales de echipă) va spune o anumită culoare, iar coechipierii vor da diferite exemple de situații în care au întâlnit acea emoție la ei sau la alte persoane din jurul lor.

La final fiecare Copil Reporter va prezenta activitatea grupei .

Activitate în completare (15')-

Voi propune copiilor activitatea *Emoțiile în tablou.* *Descrierea activității:* Voi cere copiilor să își deseneze propriul chip din care să reiasă emoția pe care au experimentat-o pe parcursul acestei activități.

6. *Aprecieri și recomandări-* Voi face aprecieri individuale și colective asupra participării la lecție și voi cere elevilor să spună ce cuvinte magice s-au auzit în cadrul acestei ore de Dezvoltare personală.

Concluzii - Emoțiile de bază sunt universale, fundamentale pentru supraviețuirea și adaptarea omului în societate. Recunoașterea și înțelegerea acestor emoții încă din copilărie contribuie la formarea unei personalități echilibrate și empatică. Prin educație emoțională, copiii învață să gestioneze emoțiile într-un mod constructiv, ceea ce le va folosi în toate etapele vieții.

Bibliografie:

1. BAUMEISTER, R. F., VOHS, K. D., DEWALL, C. N., & ZHANG, L. (2007). *How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and*

- reflection, rather than direct causation.* Personality and Social Psychology Review
2. EKMAN, P. (1992). *An Argument for Basic Emotions.* Cognition and Emotion.
 3. GOLEMAN, D. (2001). *Inteligența emoțională.* București: Curtea Veche Publishing.
 4. IZARD, C. E. (2007). *Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm.* Perspectives on Psychological Science
 5. Ministerul Educației (2023). *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală – clasele I–IV.*
 6. PERRY, B. D., & SZALAVITZ, M. (2017). *The Boy Who Was Raised as a Dog: And Other Stories from a Child Psychiatrist's Notebook.* New York: Basic Books.
 7. ROZIN, P., HAIDT, J., & McCAULEY, C. R. (2000). *Disgust: The body and soul emotion in the 21st century.* In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions.* New York: Guilford Press.
 8. SIEGEL, D. J., & BRYSON, T. P. (2015). *Creierul copilului tău: 12 strategii revoluționare de cultivare a minții în dezvoltare.* București: Curtea Veche.
 9. <https://www.youtube.com/watch?v=0OWVTWIo6u4>
 10. <https://www.youtube.com/watch?v=GILLOIX-iVmc>
 11. <https://www.youtube.com/watch?v=0OWVTWIo6u4>
 12. <https://www.youtube.com/watch?v=GILLOIX-iVmc>

ABORDAREA BULLYING-ULUI ȘI A PROVOCĂRILOR DE SĂNĂTATE MENTALĂ ÎN RANDUL ELEVILOR CU CES

ADDRESSING BULLYING AND MENTAL HEALTH CHALLENGES AMONG STUDENTS WITH SEN

CHIPERI Nadejda, dr. psihologie, lect. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CHIPERI Nadejda, PhD in psychology, university lecturer,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0000-0001-8172-7735

nadejda.chiperi@gmail.com

CZU: 376.091=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p362-367

Abstract. This article analyses the situations of students with Special Educational Needs (SEN) face heightened risks of bullying, social exclusion, and related mental health challenges within mainstream educational environments. This paper explores the complex interplay between bullying, emotional well-being, and inclusive educational practices for SEN pupils. Drawing on current research in inclusive education, emotional intelligence, and trauma-informed pedagogy, the study examines how school-wide interventions and teacher training can mitigate the psychological impact of bullying.

Particular attention is given to the role of emotionally supportive learning environments, early identification of distress, and the implementation of policies that promote social belonging and resilience. The findings underscore the urgent need for systemic approaches that address both prevention and mental health support for all learners, regardless of their needs.

Keywords: Special Educational Needs, bullying, emotional well-being, inclusive education.

Rezumat. Acest articol analizează despre cum elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) se confruntă cu riscuri crescute de bullying, excluziune socială și probleme de sănătate mintală conexe în mediile educaționale. Acest articol explorează interacțiunea complexă dintre bullying, bunăstarea emoțională și practicile educaționale incluzive pentru elevii cu CES. Studiul examinează modul în care intervențiile la nivelul întregii școli și formarea profesorilor pot atenua impactul psihologic al bullying-ului. O atenție este acordată mediilor de învățare care susțin emoțional, identificării timpurii stresului și implementării politicilor care

promovează apartenența socială și reziliența. Constatările subliniază nevoia urgentă de abordări sistemice care să abordeze atât prevenirea, cât și sprijinul pentru sănătatea mintală, asigurând-se că toți elevii, indiferent de nevoi.

Cuvinte-cheie: cerințe educaționale speciale, bullying, bunăstare emoțională, educație incluzivă.

The educational system for children with special educational needs is characterised by heterogeneity, diversity, and individuality. Inclusive practices are being actively promoted and are gaining increasing significance across all levels of the education system. Currently, reliable data documents are an encouraging trajectory of inclusion, evident both in the professional development of teaching staff and in the provision of support services for children with disabilities of various ages and their parents. [5, p.1].

According to studies from Ministry of Education and Research announces that by 2029, at least 15 educational institutions will be adapted to the needs of pupils with SEN and disabilities. Despite these positive indicators, the Moldovan education system faces several challenges, including a shortage of professionals trained in inclusive education, as well as the existence of a social culture in which the acceptance of differences remains underdeveloped. Recent studies in the fields of special psychology and psychopedagogy provide scientific evidence of a shift towards more positive attitudes toward children with disabilities; however, sceptical views persist, reflecting resistance and a lack of confidence in the inclusive policies introduced in 2011 in the Republic of Moldova.

It is therefore useful to open a distinct line of inquiry around the notion of “pseudo-inclusion” that has emerged in the wake of the educational reform. This concept denotes situations in which an institution or society claims to be inclusive but, in practice, fails to provide genuine access and equal opportunities for all members of the community. Related terms used in the literature include masked segregation and invisible barriers.

Finally, bullying is widespread and becomes particularly dangerous when directed at children with SEN, since these children often lack the means to defend themselves or to obtain effective assistance from adults.

It is well established that students with disabilities may be subjected to bullying for a variety of reasons, including communication difficulties, various unusual or atypical behavioural manifestations, classmates mocking or disparaging perceptions, and a lack of awareness or information among peers and school staff.

Identifying pseudo-inclusion is important to prevent errors such as:

- lack of progress (educational institutions may continue to operate based on discriminatory or marginalising practices toward children with SEN).
- negative impact on the individual's personality (when a person feels unequal, humiliated, or undervalued, this experience can leave lasting, harmful effects on their motivation and performance, regardless of their biological age).

One of the obstacles to an inclusive society - and to an inclusive school - is a deficient culture and poor communication, which need to be transformed toward genuine inclusivity. From philosophical reflection to pragmatic concerns, we set out our intentions regarding the phenomenon of bullying within the education system. Bullying is an exclusionary, hostile form of mockery and humiliation that occurs repeatedly and intentionally, manifested both physically and verbally, and which produces emotional harm to the victim. According to the World Health Organisation, bullying is the greatest risk factor for children's mental health and can lead to depression and reduced self-esteem.

An other study "*Bullying in the Eyes of Children*" conducted by the Ministry of Education and Research (MEC) in 2024, indicates that children regard bullying as a highly widespread phenomenon that requires mandatory involvement from both adults and peers.

Of all respondents, 61% of children stated that more interactive activities should be organised to teach them how to relate to one another and to refuse to tolerate bullying behaviours, while 67% answered that teachers must intervene immediately in bullying situations. One of the key tasks is the awareness and identification of bullying in schools. This research was conducted via anonymous questionnaires, which asked respondents to describe their emotional states in relation to the topics covered by the items. In the MEC study, over 60% of pupils in Moldova reported being merely witnesses to bullying incidents. The survey included 20,000 respondents (students aged 11-18). The most frequent types of bullying, according to the student survey (to see tab. 1. Questionnaire about bullying criteria), are: [2, p. 4]

Tabelul 1. Questionnaire about bullying criteria)

Selected aspects	Number of responses	%
Physical aspect	12576	56,9
Being perceived as different	6880	31,3

from others		
Academic achievement	5357	24,3
Social class	4362	19,8
Physical disabilities	4168	18,9
New individual in the class	3612	16,4
Religion	1591	7,2
Ethnicity	1347	6,1
Not witnessed	139	0,8
Other	928	4,2

Over 60% of students (16,000 pupils) reported having witnessed cases of bullying in their school; 11,000 students indicated that they feel unsafe discussing the issue with teachers or specialists. Only 15% of students said they would confide in the school psychologist.

We now turn to the issue of children with SEN being involved in bullying within the context of inclusive school practices.

The data show that harassment directed at students with disabilities commonly takes verbal forms: threats of being hit without resulting in severe physical injury (14.7% of cases), verbal insults (91.2% of cases), and insults and ridicule that include inappropriate medical terminology that does not correspond to the student's condition (100% of cases).

Those students with SEN had been identified as victims reported in interviews that they have no friends at school. They described their social circle as limited to siblings and parents, and—less frequently—children from their neighbourhood who are two to three years younger than themselves.

Critical indicators		
Hypothetical bullying	Pre-bullying situation	Actual bullying
Factors that lead to the development of bullying		
Lack of collaborative relationships	Existance of conflicts and an increase in their frequency	Physical and/or verbal bullying

As shown in Figure 1, “Factors of bullying in schools”, the tension pattern within social and personal relationships changes gradually as bullying emerges and develops. The initial trigger for the bullying phenomenon within the educational system is conceptualised as

hypothetical. Inclusive classrooms that have students with disabilities but where those students are only formally integrated, or are being segregated, or marginalised, fall into a high-risk zone. In this case, a form of pseudo-inclusion is present.

For example, a student with developmental disabilities may be physically present among classmates but not socially included with them. The student is often alone and isolated, unable to form friendships; peers may not accept them, abruptly end conversations with them, fail to take them seriously, or make jokes at their expense.

The next stage involves identifying the first situations of pre-bullying, characterised by the emergence of conflicts within the group and increasing aggressive pressure from typically developing pupils toward the student with disabilities. Typical pupils refuse to collaborate with students with SEN. The classroom's environment becomes tense, psychologically excluding students with SEN and, at times, typical pupils.

The final indicator denotes the onset of overt harassment relationships, in which typical pupils regard themselves as important and prioritised, and view classmates who are different as being below them socially. Typical pupils who employ repeated harassment and violence are convinced that they must exclude a classmate because that classmate is different.

Addressing the sources of bullying and antagonistic relationships within a classroom, we observe that these situations may be provoked by adults - including some educational actors or parents of typically developing children. Consequently, the problem of bullying within inclusive practice is not confined to the school environment; it requires heightened attention from the entire community and a concerted effort to resolve the strategic task of fostering a generation capable of a tolerant and empathetic attitude toward every member of society [6, p. 46].

In conclusion, a critical factor is the impact of bullying on mental health, which can be prolonged and deep. The education approach provides an holistic framework for all policy markers by components of wide-reaching method to preventing and bullying. Irreversible consequences for children with SEN may include increased anxiety, depression, behavioural disorders, social isolation, reduced academic performance, diminished school motivation, and, in some cases, school dropout. Our country implemented the Strategy for the Development of Inclusive Education through the establishment of territorial centres for psychopedagogical assistance, meant

to provide assessment and counselling services. However, implementation of these policies requires additional resources of all kinds:

- ✧ Not all schools have psychologists or special psychopedagogical assistants.
- ✧ Some teachers lack the skills to manage conflicts related to bullying.
- ✧ Parents are not sufficiently informed about this phenomenon.
- ✧ Children do not know their rights, etc.

Therefore, there is a need for effective measures to support the mental health of children with SEN and strategies to combat bullying in schools: Implementation of school-based anti-bullying programmes, continuous professional development for teaching staff in psychopedagogy and mental health, community awareness-raising to promote acceptance of all members without discrimination and insuring a positive classroom climate founded on empathy and mutual respect. Plan which will ensure that all adults and students feel safe are nurtured to reach their full potential. Only through the affirmation of human values can we create an inclusive environment in which every child feels safe and valued.

Bibliography:

1. Deschide.md. Site web. (2025, 07 25). Adaptarea scolilor la elevi cu nevoi speciale cum se face incluziunea si ce provocari persista în Moldova. Disponibil: <https://www.deschide.md/articole/adaptarea-scolilor-la-elevi-cu-nevoi-speciale-cum-se-face-incluziunea-si-ce-provocari-persista>
2. MAXIM, L. (2024, 03 12). Europa Libera. Preluat de pe Bullyingul în școală: Ce arată un sondaj făcut de elevi printre elevi: <https://moldova.europalibera.org/a/bullyingul-in-scoala-ce-arata-un-sondaj-facut-de-elevi-printre-elevi/32858459.html>
3. MEC. (2024, 01 30). Raportul-privind-cazurile-de-violenta-asupra. Preluat de pe ministerul-educatiei-si-cercetarii-publicat-raportul-privind-cazurile-de-violenta-asupra: <https://mec.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-si-cercetarii-publicat-raportul-privind-cazurile-de-violenta-asupra>
4. MUCHERAH, H. F. (2018). The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School. *Journal of Adolescence*. — 2018. — Vol. 62, issue 1. DOI: 10.1016/j.adole, pg. p.128-139.
5. Statistic, N. c. (2025, 09 07). [pacer.org](https://www.pacer.org/bullying/info/stats/). Preluat de pe National Bullying prevention center: <https://www.pacer.org/bullying/info/stats/>
6. ЧЕТВЕРИКОВА, Т. (2003). Формирование инклюзивной культуры в школе как фактор профилактики буллинга по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. În Monografie (pg. 7-23). Омск: ОмГПУ.

CARACTERISTICI ALE EDUCAȚIEI INTEGRATE ȘI INCLUZIVE PENTRU ELEVII CU CES

CHARACTERISTICS OF INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

CIOCOI Ana-Maria, asistent universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CIOCOI Ana-Maria, Assistant Professor,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0009-0007-2415-7976

email: ciocoi.ana-maria@upsc.md

CZU: 376.091

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p368-374

Adnotare. În acest articol se arată că comunitatea științifică din întreaga lume se unește pentru a identifica și a propune soluții de excludere a factorilor amenințători care tind să compromită însăși ideea de învățământ incluziv, ca o alternativă la toate tipurile de excludere, marginalizare și privare socială, ca o etapă calitativ nouă în procesul de democrație a școlii și a societății. Cercetătorii subliniază pericolele de incluziune instantanee și completă; abordarea acestei opțiuni educaționale ca o soluție universală, o soluție la toate problemele din învățământ și societatea modernă; și idealizarea excesivă a efectelor incluziunii, ignorând riscurile asociate implementării acesteia fără pregătire multiaspectuală temeinică.

Cuvinte-cheie: învățământ incluziv, experiențe, tineri cu dizabilități, instituții, asistent, cadre didactice, acces, universitate.

Abstract. The given article demonstrates that the scientific community around the world makes sustained efforts to identify and propose solutions to exclude risk factors that tend to compromise the very idea of inclusive education as an alternative to all forms of exclusion, marginalization and social deprivation as a qualitative stage in the democratization of school and society. Researchers warn about the risks of immediate and total inclusion; to address this educational alternative through the universal solution, panacea against all the problems faced by education and modern society; of excessive idealization of the inclusion effects by silencing the risks of its implementation without a thorough multi-faceted training.

Keywords: inclusive education, experiences, young people with disabilities, institutions, assistance, teachers, access, university.

În ultimii ani, profesorii și specialiștii din sistemele de învățământ general și special care lucrează cu copii cu cerințe educaționale speciale au folosit termeni și concepte precum „integrare”, „învățare integrată”, „incluziune” și termenele similare „abordare integrată”, „învățământ incluziv” și așa mai departe. în moduri opuse. Cu toate acestea, indiferent de terminologie, este vorba despre fenomene sociale în sistemele de învățământ care îi ajută pe copiii cu cerințe educaționale speciale să interacționeze în diferite relații și conexiuni în timp ce interacționează în muncă și protejează drepturile și libertățile lor fundamentale încă din copilărie.

Organizația Națiunilor Unite (ONU) a inițiat egalitatea copiilor cu dizabilități în sistemul educațional, după cum arată analiza documentelor legislative și normative. ONU atrage în mod constant atenția statelor și guvernelor asupra problemelor asigurării drepturilor persoanelor cu dizabilități de a primi o educație de calitate și accesibilă. Aceste drepturi sunt reflectate în o serie de documente ONU: Declarația drepturilor omului (1948), Convenția privind abolirea discriminării în domeniul învățământului (1960), Declarația drepturilor copilului (1959) etc.

„Programul mondial de acțiune privind persoanele cu handicap”, care a fost aprobat prin rezoluția ONU din 1982, continuă să promoveze ideea „educație pentru toți”. Această rezoluție recunoaște dreptul persoanelor cu handicap de a avea aceleași oportunități de educație ca și toți ceilalți. Articolul 120 al acestui document stipulează că, pe cât posibil, educația persoanelor cu handicap ar trebui să aibă loc în cadrul sistemului general de învățământ. În continuare, articolul 124 menționează că copiii cu nevoi speciale ar trebui să primească asistență educațională adecvată în instituțiile speciale în cazul în care, dintr-un motiv specific, există deficiențe în oportunitățile sistemului general de învățământ pentru aceste copii.[4]

Procesul de includere a copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul general de învățământ în diferite țări are în vedere condițiile socioculturale specifice și dorința politică a conducerii (V. V. Korkunov, N. N. Malofeev, N. M. Nazarova și alții). Prin urmare, „Legea despre educația persoanelor cu dizabilități” din 1990 stabilește structura și funcționarea sistemului de învățământ special al Statelor Unite. Principalele dispute în educația specială se referă la locul în care copiii sunt învățați și îngrijiți.

Învățământul general și cel special au fost combinate în politica americană contemporană. V. V. Korkunov [2] afirmă că în prezent există trei concepții sau tipuri de fuziune în Statele Unite: direcția principală, inițiativa educației de masă și includerea. Vom discuta pe scurt fiecare dintre ele.

În școlile generale, deschiderea claselor speciale și participarea la activități comune cu elevii cu dezvoltare normală sunt direcțiile principale. În prezent, direcția principală acoperă 25,2% din toți copiii cu cerințe educaționale speciale, ceea ce înseamnă că plasarea în instituțiile acestei direcții poate să se transforme într-un eșec semnificativ pentru mulți elevi.

Inițiativa educației de masă (IEM) a fost lansată în 1986 de către Departamentul de Educație al Statelor Unite și trece dincolo de conceptul principal. S. Reynolds, inițiatorul IEM, consideră că învățarea copiilor cu dizabilități este posibilă în clasa normală a unei școli de masă. Cu toate acestea, acest lucru poate funcționa doar în condiții specifice de învățare, cum ar fi clase mai puțin supraîncărcate, programe individuale de învățare, prezența cadrelor didactice și a altor specialiști pregătiți, echipamente adecvate pentru procesul de învățare și ore sup. Această direcție cuprinde 35,5% din toți copiii cu cerințe educaționale speciale aflați în vârstă școlară.

A treia model de plasare administrativă, cunoscut sub numele de „incluziune”, a fost testat în multe școli din Statele Unite la sfârșitul anilor 1900. Scopul includerii totale este de a finaliza eliminarea sistemului de învățământ special prin plasarea tuturor copiilor, indiferent de gravitatea lor, în școlile din apropierea casei lor.

În cercetările dedicate elaborării celui de-al treilea model sunt formulate o serie de cerințe:

- respectarea unei anumite proporții între elevii cu dezvoltare tipică și cei incluși;
- un număr redus al acestora din urmă;
- pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice;
- prezența în școală a specialiștilor necesari (echipă), care să elaboreze programe individuale pentru fiecare elev.

Un interes deosebit prezintă conținutul programelor individuale de instruire, în cadrul cărora sunt recomandate următoarele componente:

- o prezentare detaliată a nivelului actual de funcționare școlară al copilului;
- formularea obiectivelor programului pentru un an și a obiectivelor pe termen scurt;
- lista serviciilor educaționale specifice și a celor conexe care urmează a fi acordate elevului, precum și indicarea măsurii în care acesta poate participa la programele generale ale școlii;
- stabilirea termenelor pentru furnizarea serviciilor și a duratei preconizate a acestora;

- criterii obiective corespunzătoare pentru evaluarea copilului, proceduri de atestare și planuri de determinare, cel puțin o dată pe an, a gradului de realizare a obiectivelor educaționale pe termen scurt.

Chiar și o analiză simplă arată că educația incluzivă necesită resurse materiale semnificative și o viziune diferită asupra obiectivelor și sarcinilor, iar prin urmare și alte abordări în pregătirea specialiștilor.

O importanță enormă în definirea egalității de șanse în domeniul învățământului primar, secundar și superior pentru copii, tineri și adulți cu dizabilități au avut-o „Regulile standard pentru asigurarea unor șanse egale pentru persoanele cu dizabilități”, adoptate prin rezoluția Adunării Generale a ONU din 20 decembrie 1993. Aceste reguli asigură că sistemul general de învățământ poate satisface nevoile educaționale ale tuturor persoanelor cu dizabilități. Este important de menționat că acest document urmărește să mențină realizările existente în educația specială și să le îmbunătățească în direcția unui proces educațional care este accesibil tuturor. Cele două sisteme de învățământ trebuie să fie strâns legate unul de celălalt și calitatea educației speciale școlare trebuie să fie egală cu cea a educației în sistemul general [4].

Declarația de la Salamanca a fost adoptată în iunie 1994 și a stabilit că prioritatea principală a dezvoltării educației este incluziunea. Diferența fundamentală a acestei abordări este că sistemul educațional trebuie să se adapteze nevoilor și particularităților fiecărui copil. Cu toate acestea, este posibil ca unii copii să fie educați în instituții speciale, pe lângă învățământul comun oferit de școlile generale. Uniunea Națiunilor Unite înțelege că o zonă atât de vitală, cum ar fi educația copiilor cu nevoi speciale, depinde în mare măsură de obiceiurile și nivelul de dezvoltare al fiecărei națiuni. Din acest motiv, aceste articole își propun doar linii directoare generale pentru îmbunătățirea sistemelor de învățământ ale națiunilor membre ale ONU [4].

Folosind documentele internaționale menționate, a început să se dezvolte o direcție în educație în anii '90 ai secolului trecut care a fost legată de o nouă ideologie a dizabilității, care s-a cristalizat în concepte precum „incluziune”, „educație incluzivă” și „abordare incluzivă”.

Metoda incluzivă implică înțelegerea diferitelor nevoi educaționale ale copiilor și furnizarea de servicii care satisfac aceste nevoi prin implicarea completă în procesul educațional, atragerea comunității și eliminarea discriminării și segregării în educație.

Cu ce înțelegem învățământul integrat și dacă este compatibil cu abordarea incluzivă în sistemul educațional rus contemporan? Integrarea (lat.

integratio – uniune) este un proces de dezvoltare care duce la atingerea unității generale într-un sistem care se bazează pe interdependența elementelor specializate individuale [5].

În zilele noastre, cuvântul „învățământ integrat” poate fi definit în moduri diferite. N. N. Malofeev susține că integrarea reală în învățământul copiilor cu cerințe educaționale speciale implică asigurarea condițiilor ideale pentru fiecare elev în instituția de învățământ general [3].

V. V. Korkunov a afirmat că în învățământul comun, copiii cu nevoi speciale primesc mai multe stimulente externe pentru dezvoltare decât în învățământul separat [2].

R. Dimenstein și I. Larikova notează că traseul educațional adecvat pentru fiecare copil este unul dintre elementele esențiale ale învățământului integrat. Acest curs nu depinde de modul în care este organizat procesul educațional, de tipul clasei, grupului sau școlii în care este în prezent copilul. Există multe moduri diferite de a ajuta copilul să se integreze, dar este esențial ca fiecare pas să crească șansa de integrare. Pentru unii copii, forma concretă a învățării poate fi un mediu integrant, dar pentru alții poate fi un mediu segregant.

Pentru a îmbunătăți posibilitatea de integrare a mediului, profesorii trebuie să fie mai calificați și mai recalificați, să aibă activități speciale cu părinții (atât ai copiilor obișnuiți, cât și ai copiilor cu nevoi speciale) și să aibă o activitate psihologico-educativă competentă cu copiii obișnuiți. Scopul măsurilor organizatorice-educaționale și pedagogice este de a spori capacitatea instituției de învățământ și a sistemului în ansamblu de a se integra.

Trebuie să subliniem că noțiunea de „educație incluzivă” este, în mare parte, nouă, iar conceptul de educație incluzivă („școala pentru toți”) ridică îndoieli și temeri. Recunoscând valoarea educației incluzive, evidențiem o serie de factori care împiedică implementarea ideilor de educație incluzivă în școlile de masă. În principal, este vorba despre o atitudine nedreaptă a cetățenilor ruși față de copiii cu dizabilități și despre o disponibilitate psihologică insuficientă de a accepta acești copii ca membri egali ai societății [1].

Părinții copiilor cu caracteristici de dezvoltare nu doresc să-și trimită copiii la o școală normală din mai multe motive. Printre acestea se numără frica de glume, conflicte cu colegii și profesorii, lipsa de înțelegere a nevoilor speciale ale copiilor lor și, prin urmare, o reacție inadecvată la acestea, nepotrivirea spațiilor și a procesului de învățământ cu învățarea

copiilor cu aceste caracteristici Părinții copiilor „obișnuiți” se tem că un copil cu dezvoltare specială (în special cu tulburări grave) ar perturba, ar distra atenția profesorului și a copiilor, reducând nivelul de cunoștințe al întregului grup.

În prezent, este esențial să recunoaștem că aceste îndoieli și îngrijorări sunt întemeiate. Ideea de educație incluzivă necesită schimbări fundamentale în sistemul nu doar al învățământului secundar (cunoscut sub numele de „școala pentru toți”), ci și în învățământul profesional și suplimentar (cunoscut sub numele de „educație pentru toți”). Educația incluzivă este un mijloc eficient pentru dezvoltarea unei societăți incluzive. Atunci când promovăm sistemul de educație incluzivă, promovăm simultan dezvoltarea unei societăți care este inclusivă, o societate care este pentru toți și pentru fiecare. Educația incluzivă este esențială în acest sens.

Educația incluzivă este o formă de învățământ care, indiferent de caracteristicile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau altele, oferă fiecărei persoane posibilitatea de a fi implicată în procesul general de învățare și formare (dezvoltare și socializare), ceea ce, devenind adult, o ajută să devină membru egal al societății, reducând riscurile de a fi segregată sau izolată. Pe măsură ce cresc, copiilor li se predă să accepte propriile caracteristici și să țină cont de caracteristicile altor oameni.

Experiența internațională arată că crearea unui sistem de educație incluzivă ca mijloc de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale este un proces de lungă durată care necesită răbdare și toleranță, consecvență, continuitate, etapizare și o abordare complexă de implementare.

Problema actuală este de a studia, de a înțelege și de a generaliza experiența rusească în dezvoltarea sistemelor de învățământ incluzive și integrate. Acest lucru va permite clarificarea problemelor și acumularea diferitelor abordări, metode și tehnologii ale educației incluzive și integrate; utilizarea eficientă a resurselor; reducerea riscurilor și a erorilor; și corelarea diferitelor modele și abordări (teoretice și practice) ale educației incluzive

Prin urmare, deși nu este în conflict cu principiul învățământului integrat în învățământul general și special, incluziunea este o tendință dominantă a etapei moderne de dezvoltare a sistemului de învățământ.

Bibliografie:

1. ДИМЕНШТЕЙН, Р., Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей [Электронный

ресурс] / Р. Дименштейн, И. Ларикова: - Режим доступа :[www.osoboedetstvo.ru/rights/idprav /files/integr_kratk5_pravl.doc](http://www.osoboedetstvo.ru/rights/idprav/files/integr_kratk5_pravl.doc)

2. КОРКУНОВ, В.В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: монография / В. В. Коркунов ; Урал.гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998.
3. МАЛОФЕЕВ, Н.Н. Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации / Н.Н. Малофеев // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II межд. науч.–практ. конф., Минск, 8 – 9 апр. 2010 . /Бел. гос. пед.ун-т им. М. Танка. – Минск, 2010.
4. Международные документы по правам человека: сб. нормативных актов – СПб; 1997. 5. Основы педагогических технологий. Краткий толковый словарь. – М. : Книга, 1995.

PROFILUL NEUROPSIHOLOGIC AL COPIILOR CU EPILEPSIE: IMPLICAȚII PENTRU EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

THE NEUROPSYCHOLOGICAL PROFILE OF CHILDREN WITH EPILEPSY: IMPLICATIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION

GLAVAN Aurelia, neurolog, dr. hab. în psihologie, prof. univ.,
coordonator Serviciul de evaluare și consiliere psihologică, Centrul Național
de Epileptologie (CNE)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2549-5367>

e-mail: glavan_aurelia@yahoo.com.

Gabriela REPEȘCO, psihopedagog, doctorandă Școala Doctorală
Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din
Chișinău

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9661-6886>

e-mail: gabrielarepesco@gmail.com

Macrii MARIA, psiholog Centrul Național de Epileptologie (CNE)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6752-2553>

e-mail: macrii@inbox.ru

CZU: 159.954.4:616.853-053.2

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p375-385

Rezumat. Epilepsia infantilă, deși o afecțiune medicală tratabilă, are frecvent consecințe cognitive semnificative care afectează parcursul educațional al copilului. Studiile evidențiază o incidență ridicată a tulburărilor de învățare în rândul elevilor cu epilepsie, chiar și în absența unor dizabilități intelectuale severe. Această lucrare analizează principalele tipuri de deficite neuropsihologice asociate epilepsiei – cu accent pe funcțiile executive, memoria de lucru, limbaj și percepția vizual-spațială – și propune direcții de intervenție educațională în contextul învățământului incluziv. Lucrarea include și un studiu de caz relevant, care ilustrează dificultățile complexe de integrare și adaptare școlară în cazul unui copil cu epilepsie post-traumatică.

Cuvinte-cheie: epilepsie infantilă, neuropsihologie, învățare, funcții executive, educație incluzivă.

Abstract. Childhood epilepsy, although a treatable medical condition, often has significant cognitive consequences that affect the child's educational trajectory. Studies highlight a high incidence of learning disorders among students with epilepsy, even in the absence of severe intellectual disabilities. This paper analyzes the main types of neuropsychological deficits associated with epilepsy - with a

focus on executive functions, working memory, language, and visuospatial perception - and proposes directions for educational intervention in the context of inclusive education. The paper also includes a relevant case study that illustrates the complex difficulties of integration and school adaptation in a child with post-traumatic epilepsy.

Keywords: childhood epilepsy, neuropsychology, learning, executive functions, inclusive education.

Introducere

Epilepsia este una dintre cele mai frecvente afecțiuni neurologice, din punct de vedere al frecvenței această afecțiune este a doua boală neurologică după migrenă. Fiind o tulburare neurologică cronică, epilepsia afectează între 0,5% și 1% dintre copiii din întreaga lume [7; 14].

Epilepsia este definită ca tulburare cerebrală caracterizată printr-o predispoziție persistentă de a genera crize epileptice cu consecințe neurobiologice, cognitive, psihologice și sociale [3; 8]. Studiile epidemiologice au demonstrat că o cincime din copii cu dizabilități intelectuale au epilepsie.

Conform cercetărilor, în cazul epilepsiei, activitatea electrică anormală a creierului întrerupe procesul normal de conectare a neuronilor, astfel ca, în funcție de localizarea epilepsiei, la copii pot apărea:

- probleme motorii;
- de limbaj (înțelegere și exprimare);
- memorie (de scurtă durată sau de lungă durată);
- atenție și funcționare executivă (adică organizare, planificare, raționament, inhibiție și autocontrol, flexibilitate cognitivă) [8].

Epilepsia este o tulburare care implică diferite tipuri de simptome ce variază foarte mult de la un caz la altul. Astfel, conform cercetărilor, incidența tulburărilor neuropsihologice în cadrul epilepsiei infantile, variază între 17-58 % [4].

Pe lângă manifestările clinice evidente, epilepsia infantilă implică modificări funcționale cerebrale care pot interfera cu dezvoltarea limbajului, memoriei și funcțiilor executive [10]. Într-un cadru educațional, aceste deficite se reflectă în performanțe școlare scăzute, dificultăți de adaptare, tulburări de atenție și probleme de integrare în colectiv. Copiii cu epilepsie, în comparație cu cei fără epilepsie, au un risc mai mare de a prezenta retenții și dificultăți în reușitele școlare și în dezvoltarea lor normală conform vârstei [14].

Procesul de stocare, prelucrare sau de regăsire a informațiilor în memorie este frecvent afectat, tipurile problemelor de învățare în epilepsie la

copii variind de la dificultăți subtile până la afectări profunde [10]. În plus, confuzia și oboseala post-crise, dar și problemele emoționale sau de comportament asociate frecvent epilepsiei (anxietate, iritabilitate, depresie, hiperactivitate etc.) duc, de asemenea, la scăderea capacității de concentrare și învățare [4; 11]. Performanța copilului poate fi afectată atât în ariile de achiziții academice (scris, citit, calcul și raționament matematic) cât și în relaționarea socială și funcționarea sa independentă, de zi cu zi. În diagnosticul de epilepsie la copii, chiar și în cazurile în care inteligența generală nu este afectată, capacitatea copilului de a învăța poate fi scăzută și este nevoie atât de un regim de viață echilibrat, lipsit de stres, cât și de măsuri psihoeducaționale de compensare a acestor dificultăți stabilite în funcție de profilul neuropsihologic al fiecărui copil [8].

Părinții copiilor diagnosticați cu epilepsie se plâng adesea de faptul că aceștia se concentrează cu dificultate, obosesc rapid atunci când învață sau memorează greu informațiile. În funcție de gradul de afectare funcțională, copiii cu epilepsie sunt adesea considerați ca având cerințe educaționale speciale (CES) și beneficiază – conform legii – de măsuri educaționale speciale la școală [4].

Evaluarea neuropsihologică este o parte importantă a examinării în cazul epilepsiei infantile. Procedura de evaluare trebuie efectuată și interpretată de un neuropsiholog, care are pregătire specializată în aceste proceduri [4]. Evaluarea surprinde profilul psihologic al copilului cu epilepsie, privind nivelul cognitiv, socio-emoțional, comportamental prin aplicarea de instrumente care evaluează dezvoltarea intelectuală, emoțională și comportamentală, cuprinde aplicarea testelor de evaluare, cotearea acestora, interpretarea, comunicarea verbală a observațiilor și emiterea raportului de evaluare psihologică [13]. Testele indică cât de bine funcționează o persoană atât din punct de vedere cognitiv, cât și psihologic [15].

Numeroase cercetări susțin că profilul cognitiv al copiilor cu epilepsie diferă în funcție de: vârsta la debutul epilepsiei, frecvența și tipul crizelor, localizarea focarului epileptiform, tratamentele administrate [2; 11]. Termenul „cogniție” se referă la procesele mentale (inclusiv atenția, viteza de procesare, memoria, abilitățile lingvistice, percepția, raționamentul, judecata) care ajută o persoană să funcționeze în viața de zi cu zi [15]. Diferențele majore se regăsesc în: tulburări de memorie verbală (epilepsie temporală stângă), afectare vizual-spațială (temporală dreaptă sau parietală), disfuncții executive și impulsivitate (epilepsie frontală), încetinirea generală a procesării cognitive (forme generalizate) [12].

Evaluarea neuropsihologică și evaluarea psihologică complexă pentru epilepsie

Evaluarea copilului cu epilepsie este un proces de culegere de date, identificare de probleme, formulare de ipoteze și luare de decizii pentru intervenția terapeutică [9]. Aceasta presupune, pe de o parte, identificarea intereselor, abilităților, preferințelor copiilor, iar pe de altă parte, se referă la depistarea acelor comportamente disfuncționale care îl împiedică pe copil să își valorifice resursele la capacitate maximă. Se face cu ajutorul unor metode cum ar fi: anamneza, interviul, observația, teste standardizate și nestandardizate. Cu ajutorul evaluării se poate stabili nivelul pe următoarele arii de dezvoltare : socializare, limbaj, autoservire, cognitiv și motor [7].

Probleme neuropsihologice întâlnite la pacienții cu epilepsie.

Memoria tinde să fie zona cel mai des afectată, dar alte plângeri includ capacitatea redusă de a acorda atenție și concentrare, „încetinire mentală” și probleme de a găsi cuvintele potrivite pentru lucruri. În timp ce aceste probleme pot fi rezultatul direct al activității convulsive asupra funcționării creierului, există factori suplimentari, care pot afecta abilitățile de gândire, care sunt indirect legate de diagnosticul de epilepsie [12; 15]. De exemplu, deși nu toate medicamentele anti-convulsive au efecte secundare cognitive, există câteva despre care se știe – cauzează probleme cu memoria, atenția și viteza de procesare la unii pacienți. În plus, depresia și anxietatea sunt observate în rate mai mari în rândul pacienților cu epilepsie și se știe că ambele tulburări au consecințe neuropsihologice. Dacă crizele încep la o vârstă fragedă, acest lucru poate afecta dezvoltarea cognitivă în mai multe moduri: impactul direct al activității convulsive asupra dezvoltării neuronale; consecințele indirecte asociate cu pierderea zilelor de școală, stimei de sine reduse și limitări ale activităților, tulburarea cu deficit de atenție/hiperactivitate (ADHD) în rate mai mari la copiii cu epilepsie decât în populația generală [6; 8; 10].

Probleme psihologice în epilepsie. Pacienții cu epilepsie experimentează *depresie și anxietate* la rate mai mari decât cele observate în populația generală. În timp ce aceste tulburări pot apărea din cauza impactului unei probleme medicale cronice, este dovedit științific că există ceva specific epilepsiei care îi face pe acești oameni deosebit de vulnerabili la experimentarea tulburărilor emoționale, posibil din cauza zonelor specifice ale creierului, care sunt implicate [5]. Mai exact, zonele creierului care sunt cel mai adesea implicate în activitatea convulsivă se suprapun cu „rețelele emoționale” ale creierului. Prezența depresiei și/sau a anxietății

poate complica semnificativ tabloul clinic, deoarece aceste tulburări pot avea un impact suplimentar asupra funcțiilor cognitive (dincolo de efectele crizelor asupra abilităților generale de gândire) [1; 3]. Depresia și/sau anxietatea tind să fie puternic asociate cu o calitate generală a vieții la pacienții cu epilepsie. Funcționarea psihologică în epilepsie este evaluată de rutină în contextul evaluării neuropsihologice, iar recomandările adecvate sunt comunicate echipei de tratament pe baza constatărilor [6].

Reieșind din cele expuse, *scopul evaluării neuropsihologice și psihologice a copilului cu epilepsie* sunt [2; 12; 15]:

- obținerea unei imagini de ansamblu asupra cazului;
- stabilirea nivelului de dezvoltare al copilului;
- identificarea eventualelor probleme specifice vârstei;
- stabilirea potențialului copilului.

Pașii în realizarea unei evaluări a copiilor cu epilepsie sunt următorii:

- interviul clinic cu părinții/apartinătorii;
- aplicarea scalelor de dezvoltare;
- aplicarea scalelor și testelor de evaluare;
- observarea directă a comportamentului.

Obiectivul principal al evaluării psihologice constă în a măsura cât mai specific modul în care o persoană funcționează din punct de vedere psihologic: emoțional, comportamental, cognitiv și relațional, precum și modalitatea prin care aceasta se adaptează la modificările din mediul înconjurător. *Personalizată în cazul copiilor*, evaluarea psihologică măsoară aspecte ce țin de [9; 13]:

- definirea dificultății actuale din viața copilului/a familiei acestuia;
- evidențierea aspectelor importante din istoricul personal al copilului care contribuie la dezvoltarea sa psiho-emoțională (anamneza psihologică);
- atenția, concentrarea, memoria raportate la vârsta cronologică a copilului;
- modul în care se desfășoară comportamentul copilului în mediile sale obișnuite precum și în momentul evaluării psihologice;
- reacții emoționale ale copilului la situații noi și diferite sau alături de persoane la prima vedere sau față de cele din familie;
- descrieri cu privire la tipul de temperament, manifestări ale personalității, tip de atașament afectiv;

- nivel de inteligență cognitivă (eliminarea suspiciunilor de întârziere mintală);
- evaluarea și înțelegerea mediului de viață din care provine copilul (sistem de familie, tip de familie, condiții de dezvoltare fizică și psihică, mediul social, educațional, îngrijirea sănătății fizice).

Când este vorba despre copii, de cele mai multe ori părinții acestora doresc să înțeleagă dacă dezvoltarea psihologică a copilului este una normală, adaptată etapei curente de dezvoltare, sau dacă există anumite sensibilități emoționale ale copilului, cum pot să procedeze pentru a le gestiona mai sănătos, pentru a tempera exprimarea conflictelor la nivel de familie, pentru a-și cunoaște mai de aproape proprii copii împreună cu nevoile lor emoționale care sunt de obicei mai greu de conștientizat și de exprimat de către copil [4].

După ce se obțin aceste informații din discuția cu părinții copilului, din evaluarea directă a copilului prin instrumente potrivite cu vârsta acestuia, din descrierea comportamentului în mediul social și școlar, psihologul clinician realizează un *raport de evaluare psihologică*, unde este descris psihodiagnosticul și se oferă recomandări de intervenții psihologice, cu scopul de a ameliora simptomele care produc disconfort emoțional sau social, fie pentru reglarea comportamentelor considerate nepotrivite sau nesănătoase, ori aflate în dezacord cu vârsta cronologică [9].

Practica Serviciului de evaluare și Consiliere psihologică din cadrul Centrului Național de Epileptologie

În cadrul echipei multidisciplinare a *Centrului Național de Epileptologie* își desfășoară activitatea *Serviciul de Evaluare și Consiliere Psihologică*, subdiviziune care are ca scop sprijinirea pacienților diagnosticați cu epilepsie și a familiilor acestora. Activitățile desfășurate în cadrul Serviciului de Evaluare și Consiliere Psihologică includ:

- evaluare psihologică clinică standardizată, adaptată profilului neurologic al pacientului, la adulți, copii și adolescenți;
- evaluarea neuropsihologică clinică pre- și post- operatorie a pacienților cu epilepsie;
- intervenții de consiliere psihologică individuală/familială;
- suport psihologic în perioada pre- și post- diagnostic;
- sprijin psihologic în perioada pre- și post- intervenție chirurgicală;
- intervenții psihologice pentru pacienți pediatrici și adulți;

- elaborarea rapoartelor și avizelor psihologice necesare comisiilor de evaluare.
- susținerea adaptării psiho-sociale a pacienților la diagnosticul de epilepsie;
- facilitarea integrării sociale, educaționale și profesionale;
- psihoeducație pentru pacienți și aparținători.

Rezultatele evaluărilor psihodiagnostice contribuie la stabilirea unui diagnostic integrativ a pacientului cu epilepsie, elaborarea planului de intervenție terapeutică, monitorizarea evoluției psihologice a pacienților cu epilepsie – copii, adolescenți și maturi.

În mod tradițional, examinarea neuropsihologică se efectuează la copiii mai mari de 5 ani (deși diagnosticul neuropsihologic poate fi realizat chiar și pentru copiii de trei-patru ani) [9; 11]. Pentru copiii de vârstă preșcolară, durata examinării este de la 20 până la 30 de minute, pentru copiii de vârstă școlară mică – între 40 și 50 de minute, iar începând cu vârsta de 10 - 12 ani, timpul de examinare poate ajunge până la 1,5 ore.

Astfel, în cadrul activității psihologilor din cadrul Centrului Național de Epileptologie, o *evaluare neuropsihologică pediatrică* în cazul epilepsiei poate dura între două și 20 de ore, în funcție de pacient și de natura întrebărilor la care se răspunde. Cele mai multe evaluări sunt între 4 și 8 ore. O evaluare cuprinzătoare începe cu un interviu clinic cu pacientul și cu toți membrii familiei, care ar putea oferi informații despre istoricul copilului. Interviu este urmat de o examinare formală, care implică teste pe hârtie, activități practice, răspunsuri la întrebări. Părinților li se va cere să completeze chestionare privind funcționarea socială și emoțională a copilului. Odată ce testele sunt finalizate, neuropsihologul va nota datele și va scrie un raport, care rezumă constatările și impresiile.

O *evaluarea psihologică pediatrică complexă* se realizează în cadrul a 3 ședințe cu durată de 50 minute fiecare. Aceste ședințe se realizează în zile diferite, iar raportul se eliberează ulterior finalizării evaluării.

Tabelul 1. Conținutul ședințelor de evaluarea psihologică pediatrică complexă

Nr. d/o ședință	Conținutul ședinței
Ședința 1	Interviul clinic cu părinții, respectiv interviul structurat cu copilul/adolescentul + aplicare de teste.
Ședința 2	Aplicare de teste psihologice (teste standardizate în acord cu vârsta copilului evaluat, joc simbolic sau joc liber).
Ședința 3	Aplicare de teste psihologice + comunicarea verbală a observațiilor.

Ca rezultat al evaluărilor neuropsihologice clinice și psihologice complexe, ulterior orice demers de intervenție terapeutică la copiii cu epilepsie se poate baza pe rezultatele unor evaluări neuropsihologice și psihologice preliminare, deoarece acestea permit înțelegerea dificultăților cu care se confruntă copilul și oferă familiei direcții ulterioare cu privire la un eventual plan de tratament, în funcție de problematica surprinsă.

În continuare, prezentăm un studiu de caz a unui copil cu epilepsie, beneficiar al Centrului Național de Epileptologie.

Studiu de caz

Pacient: X, băiat de 10 ani, elev clasa III-a

Antecedente: epilepsie post-traumatică cu leziune frontală stângă

În urma unui accident rutier, a suferit o **traumatism cranio-cerebral deschis izolat sever, fractură de bază a craniului, și contuzie severă a lobului frontal stâng**. La momentul examinării neuropsihologice, la 2 ani după traumatism cranio-cerebral: copilul este cooperant, are spirit critic, este complet disponibil pentru evaluarea neuropsihologică. Este orientat în situația personală și în loc; orientarea temporală este incompletă. Motivația pentru evaluare se formează într-o măsură suficientă. **Starea emoțională este stabilă**, însă prezintă **nesiguranță la rezolvarea sarcinilor percepute ca fiind dificile**. Se observă **dificultăți în construirea unei exprimări verbale dezvoltate și coerente**, precum și un **ritm lent în realizarea probelor grafomotorii**. **În timpul examinării nu prezintă epuizare**.

Pe acest fond, examinarea neuropsihologică clinică a evidențiat în mod obiectiv următoarele:

- **În sfera motorie** – se constată **tulburări ale componentelor de reglare, kinetice și reciproce ale praxisului**, precum și **tulburări moderate ale componentelor spațiale și kinestezice ale praxisului; dificultăți pronunțate în însușirea programului motor, simplificarea programului, deautomatizare, tulburări în reproducerea ordinii elementelor într-o serie de mișcări, perseverații (D=S, 2,5 puncte). Erori și întârziere a ambelor mâini la realizarea coordonării reciproce (D=S); dificultăți pronunțate în executarea mișcărilor bimanuale coordonate în condiții sensibilizate (în condiții de accelerare, cu ochii închiși, cu limba fixată): încordare, încetinire, deautomatizare (D=S). Tulburare a verigii motorii a coordonărilor audio-motorii. Tulburări ale coordonării vizual-motorii în proba grafică: perseverații, deautomatizare, erori spațiale (S > D); tulburări ale organizării spațiale a**

mișcărilor și acțiunilor ($D = S$, 1,5 puncte); **tulburări kinestezice** în praxisul postural ($S - 1$ punct).

- **În sfera gnostică – tulburări ale percepției vizuale** și vizual-spațiale, tulburări moderate ale gnozei tactile: tulburări în recunoașterea imaginilor obiectuale în condiții sensibilizate (imagini suprapuse, tăiate și neterminate); erori de percepție a caracteristicilor spațiale ale stimulilor vizuali (și erori în redarea acestor caracteristici la copiere) – structurale-topologice, metrice, coordonate, proiecționale; tulburări ale gnozei tactile ($S > D$, 2-1 puncte).
- **În sfera verbal-comunicativă:** dificultăți în construirea unui enunț verbal extins; tulburări de înțelegere a construcțiilor logico-gramaticale (2,5-3 puncte); parafazii verbale la denumirea și în vorbirea spontană; tulburări ale vorbirii automatizate; inerție la denumirea imaginilor obiectuale.
- **În sfera mnestică:** tulburări pronunțate ale memoriei auditive-verbale; tulburări moderate ale memoriei vizuale; scăderea productivității memorării; creșterea inhibiției urmelor mnemonice; tulburări în redarea ordinii stimulilor; inerție la memorare; înlocuiri semantice la memorarea materialului verbal; organizarea semantică a materialului nu îmbunătățește memorarea; tulburări de selecție la memorarea materialului verbal (contaminări, inserții confabulatorii); erori spațiale la memorarea stimulilor vizuali: coordonate, metrice;
- **În sfera intelectuală:** dificultăți în înțelegerea sensului unei povestiri; dificultăți în înțelegerea imaginilor cu un fir narativ; tulburări ale operațiilor de calcul (în special la trecerea peste zeci); încetinire (dezautomatizare) a calculului; scăderea nivelului de generalizare; multiple erori la scris: omiterea literelor (vocale și consoane), înlocuirea vocalelor, parafrazări optice literale, dificultăți în scrierea cuvintelor cu grupuri consonantice, omiterea cuvintelor la scrierea frazelor sub dictare; citirea silabică sau în grupuri mici de silabe, cu intonație redusă; erori la citit: citire ghicită, înlocuiri literale, citirea greșită a terminațiilor.

Discuții ale cazului. Astfel, chiar și în perioada îndepărtată după traumatismul cranio-cerebral, în statusul neuropsihologic al copilului se evidențiază *tulburări pronunțate motorii, gnostice, mnestice, verbale și intelectuale*. Ca rezultat se manifestă *simptome cognitive și școlare*: deficite marcante de memorie auditiv-verbală și de denumire; vorbire lentă, parafazii, dificultăți de exprimare coerentă; tulburări de planificare, inhibiție,

scriere ortografică afectată; performanță scăzută în rezolvarea problemelor și sarcinilor școlare.

Concluzii finale ale cazului și recomandări. Evaluarea neuropsihologică a confirmat un profil frontal cu afectare majoră în domeniul executiv, verbal și mnestic, cu impact sever asupra adaptării școlare. S-a recomandat integrarea copilului într-un program educațional personalizat, cu suport logopedic și psihopedagogic continuu.

Implicații pentru educație a copiilor cu epilepsie

Având în vedere vulnerabilitățile neurocognitive ale copiilor cu epilepsie, educația incluzivă trebuie să țină cont de [1; 4; 6]:

- adaptări curriculare (sarcini reduse, timp suplimentar, suport vizual);
- suport individualizat oferit de cadre specializate;
- intervenții logopedice și psihoterapeutice;
- colaborare interdisciplinară între medic, psiholog, pedagog și familie;
- monitorizare periodică a evoluției cognitive și școlare.

Concluzii

Epilepsia infantilă are implicații neuropsihologice profunde, cu efecte semnificative asupra capacității de învățare. Evaluarea precoce, abordarea integrată și adaptarea educațională sunt esențiale pentru a oferi copiilor cu epilepsie șanse reale de succes școlar și social.

Bibliografie:

1. BUTNARU, M. Sistem inteligent pentru asistența combaterii tulburărilor psihice și de comportament la pacienții cu epilepsie. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2017, nr.1(101), pp. 22-28. ISSN 1814-3237.
2. CAPLAN, R. *Pediatric epilepsy: behavioral and cognitive consequences*. Current Neurology and Neuroscience Reports, 2005, 5(5), pp. 410-416.
3. CAMFIELD, P., CAMFIELD, C. Regression in children with epilepsy. In: *Neurosci Biobehav Rev*. 2019; 96, pp. 210-218.
4. DANILIUC, N., SAVIN, E. Copiii cu epilepsie și pregătirea lor pentru instruirea în școală. În: *Mater. conf. șt. internaț. Sănătatea, medicina și bioetica în societatea contemporană: studii inter și pluridisciplinare*. Chișinău: Print-Caro, 2020, pp. 237-242. ISBN 978-9975-56-805-0.
5. DOȚEN, N. A psychosocial perspective of depression and anxiety in women with epilepsy. Abstract number 277. In: *Abstract Book al 34th International Epilepsy Congress*. Virtual, 2021, 476 p.

6. LUMOS FOUNDATION MOLDOVA. *Evaluarea dezvoltării copilului*. Chișinău: Tipogr. „Bons Offices”, 2015.
7. FASTENAU, P. S., JIANZHAO, L., DUNN, D. Cognitive outcomes in pediatric epilepsy. In: *Journal of Pediatric Psychology*, 2004, 29(7), pp. 591 - 605.
8. HADJIU, S., CĂLCÎL, C., GROPPA, S. *Epilepsia și sindroame epileptice la copii*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic Medicina, 2023, 152 p. ISBN 978-9975-82-351-7.
9. HADJIU, S. *Dezvoltarea neuropsihică și evaluarea neurologică a sugarului și copilului de vârstă mică*. Chișinău: Tip. Sirius, 2014, 588 p.
10. ILCIUC, I., BĂRCĂ, A., HADJIU, S. Epilepsia și sindroamele epileptice la copii. În: *Monografie*, Chișinău, 2000, 100 p.
11. LOUGHMAN, A., SMITH, M.L., CONNOLLY, M.B. Neuropsychological profile in pediatric epilepsy. In: *Epilepsy & Behavior*, 2021, 117 p.
12. LURIA, A.R. *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. 1976, 400 p. ISBN: 0-465-09208-1.
13. ROTARI, A., SPINEI, L., MARTALOG, P., CENUȘA, F., RODOMAN, I.U. Evaluarea stării generale de sănătate a copiilor cu epilepsie ca criteriu al calității vieții. În: *Buletin de Perinatologie*, 2018, nr. 1(77), pp.3-4.
14. SPECCHIO, N., WIRRELL, E.C., SCHEFFER, I.E. International League Against Epilepsy classification and definition of epilepsy syndromes with onset in childhood: Position paper by the ILAE Task Force on Nosology and 152 Definitions. In: *Epilepsia*. 2022; 63: pp. 1398 - 1442. <https://doi.org/10.1111/epi.17241>.
15. ȚURLEA, V., ROTARI, A. Deficiența psiho-cognitivă, și dereglările comportamentale în epilepsie la copii de vârstă fragedă. În: *Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”*, nr. 2 (10), pp. 409-413. ISSN:1857-1719.

DEZVOLTAREA MORALĂ A LICEENILOR CONTEMPORANI ÎN CONTEXTUL SĂNĂTĂȚII PSIHOLOGICE

MORAL DEVELOPMENT OF MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL HEALTH

JIGĂU Elena, dr., conf.univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

JIGAU Elena, PhD, Associate Professor,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0009-0009-4861-2317
e-mail: e_jigau@mail.ru

CZU: 373.5.017

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p386-392

Abstract. The study examines the relationship of moral potential with self-attitude and social adaptation of modern high school students. It is shown that students aged 16-18 appreciate non-possessiveness, meekness and diligence, but humility and moderation are less important. It is revealed that with the growth of moral potential, self-attitude decreases and dissatisfaction with oneself arises. Young people with an emphasis on "moderation" show low self-worth and high self-blame. Humility is associated with a high level of internal control, although it is considered a sign of low self-confidence. The study identifies three groups of high school students according to the level of moral potential: high, medium, and low, with statistically significant differences. High school students with low potential have expressed self-acceptance and self-attachment, while those with high potential have self-dissatisfaction and a desire for change.

Keywords: moral potential, moral categories, socio-psychological adaptation, internality, self-attitude.

Rezumat. Cercetarea examinează legătura dintre potențialul moral, atitudinea față de sine și adaptarea socială a liceenilor contemporani. S-a arătat că elevii de 16–18 ani apreciază nelăcomie, blândețea și hărnicia, însă smerenia și cumpătarea sunt considerate mai puțin importante. S-a constatat că, odată cu creșterea potențialului moral, scade atitudinea pozitivă față de sine și apare nemulțumirea de sine. Tinerii care pun accent pe „cumpătare” manifestă o valoare de sine scăzută și un nivel ridicat de autoînvinovățire. Smerenia este asociată cu un nivel înalt de control intern, deși este percepută drept semn de încredere în sine redusă. Studiul identifică trei grupuri de liceeni în funcție de nivelul potențialului moral: ridicat, mediu și scăzut, cu diferențe statistic semnificative. La liceenii cu potențial scăzut predomină

autoacceptarea și autocompasiunea, în timp ce la cei cu potențial ridicat se observă nemulțumirea de sine și dorința de schimbare.

Cuvinte-cheie: potențial moral, categorii morale, adaptare socio-psihologică, internalitate, atitudine față de sine.

Problema moralității reprezintă una dintre sarcinile-cheie care apar de-a lungul întregii dezvoltări a omenirii. Fiecare epocă, în conformitate cu sarcinile sale specifice de dezvoltare social-economică și culturală, dictează necesitatea educației morale și a formării unei culturi a comportamentului. Necesitatea transformărilor fundamentale în sfera socială impune sarcina de a elimina diferitele tipuri de deformări, de a construi o societate dinamică, dezvoltată economic, însănătoșind atmosfera morală din interiorul ei. Tocmai aceste probleme urmează să fie rezolvate în viitorul apropiat de către tineret. De aceea este absolut firesc interesul față de ceea ce caracterizează chipul spiritual al tânărului contemporan.

Se știe că astăzi liceenii alcătuiesc o parte numeroasă a tineretului. Interesul față de ei este justificat și prin faptul că această vârstă este importantă atât pentru formarea concepției despre lume, cât și pentru lărgirea orizontului intelectual al liceanului, la care apare nevoia de a „reduce varietatea faptelor concrete la câteva principii generale” [2]. În plus, în perioada tinereții are loc procesul conștient de autoreglare morală a comportamentului, a cărei formare ar trebui să devină veriga centrală a întregului sistem de educație morală.

Potențialul moral al liceenilor este un indicator important al sănătății lor psihologice și al bunăstării generale. Sănătatea psihologică este direct legată de capacitatea de a forma categorii morale prin care liceenii evaluează lumea înconjurătoare, acțiunile și faptele proprii.

Astfel, preferințele morale ale liceenilor pot servi drept indicator al sănătății lor psihologice. Sprijinirea și dezvoltarea potențialului moral al adolescenților nu doar contribuie la socializarea lor reușită, ci și la formarea unui climat psihologic sănătos în mediul educațional. Este important să se acorde atenție educației morale în școală și în familie, deoarece un potențial moral ridicat influențează direct calitatea generală a vieții liceenilor și capacitatea lor de a face față dificultăților psihologice.

Acest studiu este dedicat cercetării potențialului moral și a interacțiunii acestuia cu atitudinea față de sine și adaptarea socio-psihologică a liceenilor contemporani. În cercetare au participat 100 de elevi din clasele a XI-a și a XII-a din liceele teoretice din Chișinău. Vârsta subiecților: 16–18 ani; fetele au constituit 57% din eșantion, băieții – 43%.

Metodologia utilizată – „Potențialul moral al personalității” – determină atitudinea față de principalele categorii morale (cumpătare – excесе; nelăcomie – lăcomie; blândețe – mânie; dragoste de viață – tristețe; smerenie – vanitate; mărinimie – invidie; încredere – suspiciune; hărnicie – lene; independență în acțiuni și judecăți – dependență) și se bazează pe principiul alegerii afirmațiilor apropiate de convingerile personale. Una dintre afirmații corespunde virtuților comune tuturor culturilor, cealaltă – viciilor. Desigur, alegerea unei persoane nu poate dovedi că aceasta este virtuoasă sau vicioasă, dar indică o anumită orientare etică. Autorul metodologiei, G.V. Rezapkin, menționează că „discrepanța dintre alegerea modelului de comportament și comportamentul real al persoanei este previzibilă și aproape inevitabilă. Dar în această situație contează dacă persoana acceptă sau respinge afirmația ca fiind în consonanță cu propriile convingeri” [4].

Tabelul 1. Preferințele morale (polul pozitiv) ale liceenilor contemporani

Rang	Întregul eșantion	Băieți	Fete
1	Nelăcomie	Blândețe	Nelăcomie
2	Blândețe	Independență	Blândețe
3	Independență	Hărnicie	Mărinimie
4	Hărnicie	Nelăcomie	Independență
5	Mărinimie	Mărinimie	Hărnicie
6	Încredere	Încredere	Dragoste de viață
7	Dragoste de viață	Dragoste de viață	Încredere
8	Cumpătare	Cumpătare	Cumpătare
9	Smerenie	Smerenie	Smerenie

Așadar, liceenii subliniază importanța unor categorii morale precum nelăcomie (mulțumirea cu strictul necesar), blândețea, independența, hărnicia. Caracteristic este faptul că ultimele locuri sunt ocupate de virtuți precum smerenia și cumpătarea.

Interpretarea acestor rezultate trebuie să țină cont, pe de o parte, de particularitățile de vârstă și psihologice ale tinerilor – maximalism, categoricitate, dorința de a se elibera de controlul și tutela părinților, idealizarea unor reprezentări despre viață. Pe de altă parte, în prezent tot mai des se promovează cultul succesului și al bunăstării, al forței și competitivității, orientarea către cultura occidentală modernă, care pretinde de la om foarte mult în ceea ce privește bunăstarea exterioară și realizările. Persoane publice, mass-media, publicitatea îi îndeamnă pe tineri „să transforme talentul în marfă”, „să fie de succes și competitivi”, „frumoși și

sănătoși”, „cei mai buni” ș.a.m.d. Aceste orientări, susținute în societate, sunt cultivate și în multe familii. Drept urmare, ele devin parte a conștiinței individuale, creând predispoziții pentru anumite comportamente și vulnerabilitate la tulburări emoționale (căci „cultul forței și al succesului” împiedică exprimarea iubirii, căldurii, înțelegerii, acceptarea ajutorului, exclude tristețea, dorul, frica, iar manifestarea firească a acestor sentimente este percepută ca o slăbiciune inadmisibilă). În acest context, este foarte important să fie stimulată la tineri gândirea critică și independența judecății.

Principiile, normele și valorile morale ajută omul să își formeze o anumită atitudine față de lume, să obțină repere stabile în evaluarea propriilor acțiuni și a fenomenelor sociale din perspectiva binelui și răului, a moralității și imoralității, a virtuții și viciului. Dar trebuie remarcat că sistemul de orientări valorice morale nu există în afara atitudinii emoționale față de sine. „Comportamentul corespunzător normei morale este perceput de omul moral ca fiind singurul posibil pentru el, întrucât corespunde însăși esenței personalității sale, eului său. Tocmai un asemenea comportament îi permite să își păstreze atitudinea pozitivă față de sine, bunăstarea emoțională generală, necesară pentru o viață normală și o dezvoltare deplină a personalității” [3, p. 144].

Una dintre sarcinile cercetării a fost analiza corelației dintre indicatorii potențialului moral și autoatitudine și adaptarea liceenilor. Analiza de corelație a evidențiat o legătură inversă semnificativă între indicele general al potențialului moral și scalele „autoacceptare” și „autocompasiune” ($p \leq 0,01$). Odată cu creșterea potențialului moral al liceenilor, scade acordul cu sine, aprobarea planurilor și dorințelor proprii, acceptarea necondiționată de sine, chiar și cu unele defecte. Apare dorința de schimbare, de conformare la imaginea ideală despre sine, nemulțumirea de sine.

Analiza diferențiată a categoriilor morale a arătat, de asemenea, o legătură inversă semnificativă între aceste scale și blândete, încredere, cumpătate, nelăcomie. Cu cât este mai importantă pentru tineri „cumpătarea”, cu atât mai redusă este valoarea de sine și cu atât mai accentuate sunt autoînvinovățirea și respingerea altora ($p \leq 0,01$).

O corelație pozitivă semnificativă între categoria morală „smerenie” și „internalitate” arată că, cu cât este mai dezvoltat controlul intern, responsabilitatea și disponibilitatea de a-și asuma propriile eșecuri și defecte, cu atât este mai probabilă manifestarea smereniei la liceeni. Totuși, potrivit respondenților, smerenia indică lipsă de încredere în sine, adaptare slabă și

provoacă disconfort emoțional ($p \leq 0,01$). Nu întâmplător atât smerenia, cât și cumpătarea ocupă ultimele poziții în preferințele morale ale tinerilor.

Un alt tip de autoatitudine apare la liceeni atunci când aceștia acceptă și urmează categorii morale precum „independența”, „hărnicia” și „dragoste de viață”. În acest caz, tinerii se percep ca fiind încrezători, voinici, energici, de încredere, persoane care merită respect; dominanți, dar capabili să îi accepte pe ceilalți; adaptați, capabili să facă față problemelor. O asemenea autoatitudine indică lipsa tensiunii interioare.

Rezultatele obținute reflectă instabilitatea pozițiilor morale specifice vârstei tinere, uneori bazate pe percepția fenomenelor negative întâlnite atât în mediul tinerilor, cât și în societate în ansamblu.

Pentru această cercetare a fost realizată și o analiză comparativă a liceenilor cu niveluri diferite de dezvoltare morală. Criteriul de împărțire a elevilor în grupuri a fost abaterea mediei indicelui potențialului moral (2,01) cu valoarea dispersiei. Astfel, întregul eșantion a fost împărțit în trei grupuri: cu potențial moral ridicat, mediu și scăzut (tabelul 2).

Tabelul 2. Distribuția liceenilor în funcție de nivelul potențialului moral (PM).

Grupuri	Media PM în grup	Procent din eșantion	Vârsta medie
Ridicat PM	2,40	29 %	17,19 ani
Mediu PM	2,01	44 %	17,11 ani
Scăzut PM	1,59	27 %	17,03 ani

Diferențele dintre grupuri după indicele general al potențialului moral și după categoriile morale individuale sunt statistic semnificative (criteriul Wilcoxon-Mann-Whitney, nivel de semnificație 95%).

Tabelul 3. Preferințele morale (polul pozitiv) ale liceenilor cu potențial moral ridicat și scăzut.

Rang	Ridicat PM	Scăzut PM
1	Blândețe	Independență
2	Nelăcomie	Mărinimie
3	Hărnicie	Hărnicie
4	Independență	Nelăcomie
5	Mărinimie	Dragoste de viață
6	Încredere	Blândețe
7	Dragoste de viață	Încredere
8	Smerenie	Smerenie
9	Cumpătare	Cumpătare

Diferențe semnificative între grupuri s-au evidențiat la indicatorii „autoacceptare”, „autocompasiune” și „evitarea problemelor” (criteriul Wilcoxon-Mann-Whitney, $p \leq 0,05$). Autoacceptarea și autocompasiunea sunt maxime în grupul liceenilor cu potențial moral scăzut; tot la ei este cel mai accentuat indicatorul de evitare a problemelor.

La băieții și fetele cu potențial moral ridicat, dimpotrivă, se observă nemulțumirea de sine, dorința de schimbare, o anumită tensiune interioară.

Dezvoltarea morală a personalității, care are loc intens în adolescență, când crește interesul față de propria lume interioară, apare dorința de autoexprimare și autoafirmare, precum și interesul pentru autocunoaștere, continuă și în tinerețea timpurie. Liceenii, lipsiți de experiență socială suficientă, de maturitate a concepției despre lume și de stabilitate morală, întâmpină dificultăți – ei trebuie să învețe să distingă valorile autentice de cele false, să recunoască și să înțeleagă fenomenele și situațiile din societatea noastră.

În această perioadă se încheie etapa „copilăriei” în dezvoltarea sferei morale – caracterizată prin preluarea necritică a criteriilor morale – și începe etapa „maturității”, definită prin organizarea comportamentului în conformitate cu principii morale conștient asumate, convingeri și înțelegerea datoriei morale. Dorința de a pătrunde în esența moralității, de a înțelege legile generale ale comportamentului uman și de a-și forma pe această bază propriile criterii morale este trăsătura definitorie a etapei de tinerețe [3].

Liceeanul caută și selectează repere morale, străduindu-se să le urmeze în viața de zi cu zi. El dorește să descopere legi universale, obligatorii pentru toate situațiile. Dacă anterior considera corectă o faptă care corespundea normelor stabilite, acum apare necesitatea de a regândi aceste norme. Liceeanul privește propria viață și viața celor din jur nu doar ca domeniu de aplicare a cunoștințelor morale, ci ca spațiu de verificare a veridicității lor. Totuși, verificarea empirică sau logică nu îi este suficientă. El începe să se intereseze de concepțiile științifice-teoretice despre moralitate, fiind atras în special de sistemele etice argumentate științific. Tinde să accepte integral acest sistem și să îl aplice în comportamentul zilnic. O asemenea atitudine, combinată cu lipsa experienței de viață, poate conduce la atracția față de diferite sisteme etice, uneori false.

Astfel, în contextul educației morale, este foarte important să îi ajutăm pe liceeni să recunoască manifestările celor mai importante principii morale în practica relațiilor reale. Cea mai eficientă formă de sprijin din partea adulților rămâne exemplul și fapta personală. Pascal remarca pe bună

dreptate că despre calitățile morale ale omului trebuie să judecăm nu după eforturi izolate, ci după viața sa de zi cu zi.

Este necesar să se formeze la tineri capacitatea de a-și apăra principiile morale, de a lupta pentru afirmarea idealurilor proprii. Pentru aceasta, nu este suficient să li se ofere cunoștințe morale și să se contribuie la formarea unor convingeri corecte, ci și să fie dotați cu mijloace concrete de atingere a scopurilor morale.

În apelul la conștiință, S.L. Rubinstein vedea posibilitatea corectării căilor și alegerilor morale distorsionate de prăbușirea valorilor. Conștiința este o voință vie și integrală către perfecțiune. Iar dragostea, ca lege etică fundamentală, îl ajută pe om să devină subiect al responsabilității morale [5]. Mai mult, atunci când legătura cu ceilalți este ruptă ca urmare a încălcării normelor morale, unitatea pierdută se restabilește doar prin influența iubirii.

În încheiere merită amintite cuvintele filozofului și publicistului I.A. Ilin, actuale și astăzi: „Noi, oamenii epocii moderne, nu trebuie și nu avem dreptul să ne lăsăm pradă iluziilor: criza prin care trecem nu este doar una politică sau economică; esența ei are o natură spirituală, rădăcinile sale fiind înrădăcinate în însăși profunzimea ființei noastre” [1, p. 125].

Bibliografie:

1. ИЛЬИН, И.А. *Путь к очевидности*. Москва: АСТ, 2007. 221 с. ISBN 978-5-17-042789-5. <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/169640-6-ivan-ilin-put-k-ochevidnosti.html>
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980. – 192 с. <https://sheba.spb.ru/shkola/psihologia-star-1980.htm>
3. Прихожан А.М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей // Ж. «Вопросы психологии», 1981, №2. С. 143-149. [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP021981/PVP-143.HTM#\\$p143](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP021981/PVP-143.HTM#$p143)
4. Резапкина Г.В. Главное измерение личности // Ж. «Школьный психолог», №4, 2010. https://psy.1sept.ru/view_article.php?id=201000405
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб, Питер, 2012. – 224 с. ISBN 978-5-459-00888-

**NATIONAL SELF-DOMESTICITY AS A PSYCHOLOGICAL
PROBLEM IN THE CONTEXT OF SELF-REALIZATION
SPECIALISTS**

**CONȘTIINȚA DE SINE NAȚIONALĂ CA PROBLEMĂ
PSIHOLOGICĂ ÎN CONTEXTUL AUTOREALIZĂRII
PERSONALITĂȚII**

MARTYNYUK Anatoliy Kyrylovych, Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the
Department of Musical Art and Teaching Methods,
Grigoriy Skovoroda University in Pereyaslav.
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2553-8598>
e-mail: mart_ak@ukr.net

MARTYNYUK Tetyana Volodymyrivna, Doctor of Art
History, Professor, Head of the Department-Professor of
Musical Art and Teaching Methods, Grigoriy Skovoroda
University in Pereyaslav, Ukraine.
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5236-5990>
e-mail: tatyana5081964@gmail.com

BOCHARINA Natalia Oleksiivna, Candidate of
Psychological Sciences, Associate Professor, Department
of Practical Psychology, Grigoriy Skovoroda University
in Pereyaslav, Ukraine.
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-2429-2816>
e-mail: tatyana5081964@gmail.com

CZU: 373.5.017

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p393-404

Abstract. The article demonstrates theoretical research and study of a scientific problem, which consists in determining the psychological features of the formation of the phenomenon of national self-consciousness of an individual in the context of the process of self-realization.

Based on the analysis of modern scientific approaches, the concept that national self-consciousness is the awareness by a nation of its unity and its place among other communities of a similar type based on ideas about itself and representatives of other nations is clarified. A nation as a historically formed form

of organization of human life has objective and subjective qualities. Objective qualities are expressed in socio-cultural ties and state association, subjective ones in national self-consciousness.

The main elements of national self-consciousness that influence the self-realization of an individual are systematized and characterized. The entire set of elements of national self-consciousness is perceived as a system of mechanisms that forms four levels: cognitive, affective, behavioral, identification.

It is stated that national self-consciousness as a form of social consciousness can be influenced by internal and external factors, and it, in turn, affects the development of the functions of self-realization of the individual.

The article emphasizes the need to integrate different approaches in order to more objectively and comprehensively interpret these categories. National self-consciousness in its structure and forms of manifestation is a complex phenomenon that requires a comprehensive, interdisciplinary approach.

It is determined that the content of self-identification is ethnosocial representations that constitute the cognitive-rational level of national self-consciousness.

Keywords: national self-consciousness, self-realization of the individual, national consciousness, mechanisms of national self-consciousness of the individual, functions of self-realization, mentality, structure of national self-consciousness, formation of self-consciousness, psychological characteristics.

Problem statement. The topic of national self-awareness has always been in the focus of attention of historians, cultural scientists, sociologists and psychologists of Ukraine. With the beginning of full-scale Russian aggression against Ukraine, the issue of forming national consciousness, fostering patriotism has become particularly acute.

The study of the national self-awareness of an individual from a psychological point of view is an important task, since it makes it possible to understand the internal processes that influence the formation and development of an individual's identity in the context of his or her national affiliation. National consciousness forms the ability to reflect, self-knowledge, which is the basis for the self-realization of an individual.

The formation of the national self-awareness of an individual is a key factor in the formation of a citizen who is able to realize his or her belonging to a certain ethnicity, nation, culture and history. In modern conditions of globalization, information overload and cultural hybridization, there is a threat of loss of national identity, which actualizes the need for targeted education of a nationally conscious individual.

Analysis of recent research and publications. The philosophical and ideological foundations of the national identity of the individual are

considered in the works of such scientists as V. Buyashenko, O. Zabuzhko, D. North, M. Popovych, E. Smith, Y. Habermas, etc.

The component definition and formation of an individual with deep national feelings are revealed in the works of O. Sukhomlynska, D. Chyzhevsky, P. Shcherban, I. Bekh, G. Bilenko, A. Boyko, M. Boryshevsky, G. Vasyanovych, O. Vyshnevsky, V. Kayukov, V. Kobzar, V. Koval, M. Levkivsky, I. Matyusha, etc.

The works of scientists, educators and psychologists D. Thorzhevsky, G. Filipchuk, O. Vyshnevsky, S. Honcharenko, P. Drobyazko, M. Yevtukh, A. Kapska, O. Kobernyk, V. Kononenko, I. Matyush, Yu. Rudenko, M. Stelmakhovych, B. Stuparyk, M. Fitsula, M. Chepil have defined and studied the features of the formation of national self-consciousness of youth.

The study of the problem of the formation of national consciousness of the individual was investigated by O. Abramchuk, V. Borisov, L. Bilas, A. Veremchuk, T. Gavlatina, O. Gevko, I. Gryaznov, V. Dzyuba, Yu. Kayukov, V. Kindrat, O. Kyrychenko, Yu. Rudenko, S. Frankiv, A. Friedrich and others.

The purpose of the article is a theoretical analysis of the concept of national self-consciousness of the individual, a review and systematization of views on the problem of the content of the national self-consciousness of the individual and its influence on the self-realization of the individual, an analysis of the concepts of the structure of the above-mentioned phenomena, as well as the main factors of their formation.

Presentation of the main material. Increasing the degree of socio-political maturity of society is directly related to the steady increase in the maturity of cognition, the enrichment of the spiritual personality. It is necessary to deeply theoretical and methodologically understand the issues of goal-setting and activity of each individual, the development of his readiness, ability and will for self-improvement and self-realization. Modern conditions require deepening of scientific ideas about the mechanisms of personality formation, his national self-knowledge, the regularities of this process, possible development options depending on the dialectics of factors and conditions that determine the self-realization of the national self-consciousness of the individual. In the modern world, where the requirements for a person are becoming increasingly complex, the issue of self-realization of the individual is gaining particular relevance. Self-realization is not just achieving success or realizing professional ambitions, but a deep process of identifying, developing and embodying the internal

potential of a person. It covers all areas of life - from creativity and self-knowledge to social activity and spiritual growth.

According to humanistic theories (A. Maslow, K. Rogers), self-actualization is the highest level of human needs, which is manifested in the desire for harmony, meaning of life and authenticity. In this context, the individual acts not only as an object of influence of external circumstances, but as an active subject, capable of shaping his own life trajectory, making decisions and taking responsibility for his development.

Thus, the study of self-actualization allows us to understand more deeply the nature of human existence, the mechanisms of personal growth and the conditions under which a person can fully realize himself in life.

Most scientists (Z.I. Aigumova, N.M. Borytko, Z.M. Gadzhimuradova, A.S. Guseva, A.A. Derkach, A.K. Markova, L.M. Mitina, T.V. Taraskina, F.S. Efendiyev, etc.) agree that it is national self-consciousness, acting as a connecting link between personality and activity, that is the criterion that determines a person's entry into the national-cultural environment, the success of his self-improvement and self-realization[8].

National self-consciousness at the everyday ethno-psychological level arises through the action of one of the main socio-psychological mechanisms for the development of general human consciousness, namely the formation and consolidation of the ideas of "we" and "they" in the representations of representatives of a certain community[8].

N.O. Evdokimova investigated the issue of the development of national self-consciousness of adolescents through their participation in the scout movement[10].

In the works of U.R. Pelykh it is emphasized that the formation of national consciousness is a prerequisite for self-determination, self-realization and self-improvement of the individual.

In the 20th century, many different readings of the self-consciousness of the individual were proposed in science. According to some definitions, self-consciousness is rather an object - a person's awareness and assessment of his actions and their results, thoughts, feelings, or self-image and attitude towards himself. In other definitions, self-consciousness is, first of all, a process by which a person knows himself (M.A. Garntsev, V.V. Stolin). Sometimes self-consciousness is reduced to reflection (self-knowledge) of one's own personal characteristics and processes (thinking about thinking) [10].

It has been stated that the self-consciousness of the individual occupies a special place among the psychological characteristics of a nation (ethnic group). Since only a community that recognizes itself as such can be considered a nation, only an individual who recognizes himself in this capacity can be considered a representative of a given nation. [15].

At the present stage in foreign science, to describe the reality underlying the concept of "self-consciousness", some researchers use the concept of "Ego", which controls behavior and determines adaptation. Along with this concept, the most frequently used is the term "Self-concept", the first definition of which belongs to K. Rogers [21]. At the same time, "Self-concept" reflects a high level of self-consciousness, therefore, the terms self-image, self-perception, self-representation are used to designate self-consciousness at an early stage (R.A. Burns, M. Rosenberg, R. Wiley, etc.) [11].

The problem of self-consciousness is traditionally developed within the framework of psychoanalytic and humanistic directions. Analysis of the theories of S. Freud, K. Jung, E. Erikson, W. James, C. Cooley, D. Mead, G. Allport, R. Rogers, R. Burns showed that humanistic psychology considers the "I-concept" as the center, the core of the person; it represents the personality as a subject, as a system that integrates personal choices into a single whole. This point of view differs significantly from the psychoanalytic concept, according to which the I is built and presents integrity only in the reflecting consciousness [8].

Thus, generalizing the categorical apparatus of the above-mentioned researchers, we can generally conclude that the considered approaches, however, are reduced to defining the phenomenon of self-consciousness as a process of the result of the formation of the "I-concept", consisting of two main components - ideas about the personal I and the social I. In the context of our study, the greatest interest is the psychological aspect of the formation of self-consciousness and the dynamics of its development.

In the context of our study, based on the conclusions of N.M. Borytko[4], it was determined that the formation of national self-consciousness in the context of self-realization of the individual can be observed in three main aspects: the individual defines himself through the assimilation of culture, adopting typical features characteristic of his community (self-knowledge); functions in the cultural environment as a carrier and exponent of cultural values, defends the values of culture, the integrity of the culture in which the existence (self-relation) of the individual

takes place; creates culture, develops and deepens cultural traditions and values, being itself a subject of cultural creativity (self-realization)[7].

Thus, it is obvious that national self-consciousness, based on self-understanding, knowledge of one's nature, one's national and cultural affiliation, on the assessment of one's potential, prospects of one's activity and its contribution to the development of the community, determines the formation of the reflective function of the individual's professional and personal self-realization[14].

Back in the studies of K. Rogers and W. James, the process of forming self-consciousness is considered as the formation of the self-concept as a result of the generalization of the individual's personal experience[1].

W. James was the first psychologist to begin to develop the problem of the self-concept. He considered the "I" as a dual formation in which the self-consciousness and the self as an object[9]. One of them is pure experience (self-conscious), a procedural characteristic of self-consciousness, the other is the content of this experience (self as an object).

It has been established that the content of experience systematizes the definition within this experience of values and feelings in a certain order, which determines the ability to satisfy needs associated with the main trends, such as actualization, the desire to develop one's abilities in order to support oneself and expand the boundaries of one's "I" [12].

According to psychologists, the socialization of the individual, the appropriation by the subject of national and cultural values as a form of social memory occurs through the transmission of social experience, the transmission of which is ensured from generation to generation in the family, clan, community through customs, lifestyle, oral folk art, songs, proverbs, legends. Tradition as a social form of expression of the general law of continuity has stability, which allows accumulating cultural experience [5]. Over many centuries, tradition absorbs all the accumulated historical experience, all the wisdom of the people, becoming an integral element of its spiritual culture. It is the connecting thread between the past and the present, it is the spiritual force without the preservation of which national identity is impossible [10].

Several main stages can be distinguished related to the process of forming national self-consciousness as the basis of nationality in the context of self-realization: national self-identification, which implies the awareness of the individual's national property; the stage of development of the international and national aspect; the formation of a patriotic consciousness,

expressed through the formation of an attitude towards the Motherland, the people, certain values and concepts, patriotism, historical self-consciousness; the formation of an attitude towards other national groups, upbringing, interethnic communication; the formation of a political culture within the framework of national relations in civil activity[3].

In the process of these stages, the individual clearly realizes who he is, which allows him to confidently realize himself in society. Thus, national self-consciousness is decisive in the formation of such a function of self-realization as the formation of experience.

Acting as an integral part of the people's self-consciousness, humanistic ideas and universal spiritual and moral values, such as mutual respect for national cultures, recognition of equal rights for all peoples in socio-economic and socio-political life, become in modern conditions a necessary factor in the further development of society, the formation and upbringing of the individual, a condition for its successful self-realization. As a result, we see that national self-consciousness contributes to the manifestation of the value function of self-realization[11]. National ideals (freedom, dignity, solidarity) become internal guidelines for choosing a profession, lifestyle, and civic position.

Scientists who study the problem of national self-consciousness see the structure of self-consciousness differently.

The scientist V. Zhmyr determines that the concept of national consciousness stems precisely from the traditions of art, morality, and later also from the unique national self-determination, which is based on the theory of nation and statehood[5].

The scientist Y. Vyrost, conducting an analysis, provides opposing definitions that national identity is a special mental form in which, in clarifying the relationship of a person to a national group, a synthesis of knowledge, thoughts and views about the national community and about oneself occurs [4]

A person's awareness of norms, rules, and behavioral patterns that correspond to the national-cultural traditions of his people, the formation of value orientations as a component of self-awareness also encourages purposeful activity and conscious decisions that determine the motivational function of self-realization. Awareness of one's role in national development inspires achievement, creativity, and leadership.

According to scientists, a person, acting as a bearer of national self-awareness and national culture, is a translator of its basic spiritual values.[8]

Entering into a dialogue with other representatives of his people, built in accordance with the socio-ethical norms and customs of his native culture, a person takes part in the transmission and reception of socio-historical experience and cultural values, ensuring the successful entry into the world culture of himself and the people around him. Thus, national self-awareness determines the communicative function of self-realization of the individual. A person strives to be useful to his community, which contributes to his self-realization through volunteering, political participation, and cultural initiatives.

Thus, our study determined that national self-awareness as a psychological problem is an important component of self-realization, since it forms value orientations, motivation, and social identity.

Self-realization in a national context contributes to the development of civic position, social responsibility, and active participation in the life of society. A harmonious combination of personal development and national identity ensures the integrity of the individual, his resilience to challenges, and the ability to constructive self-realization.

It was determined that the sensitive age for the formation of national self-awareness in the context of self-realization is adolescence, which corresponds to the student period. During the period of study at a higher education institution, the process of self-realization, determining one's place in society, and the national self-awareness of a young person complicate the complex of his ideas about the world and at the same time strengthen his place in it [8].

The formation of national self-consciousness is closely and its content is connected with the character and national mentality of Ukrainians.

Ukrainian researchers largely focus on studying the structure of national self-consciousness from a psychological and pedagogical perspective.

I. Mamchur's research is devoted to the study of factors that influence the formation of components of national self-consciousness among students. One of the main ideas of the research is that socio-psychological factors, such as: identification with the nation, national pride, perception of national symbols and national self-esteem, influence the formation of national self-consciousness in students in the process of their self-realization. [13].

We define the structure of the national self-consciousness of an individual, which includes the following mechanisms: cognitive (history, culture, traditions, language; awareness of national ownership; ideas about

other ethnic groups and nations), affective (a sense of pride in one's nation; emotional attachment to national symbols; experiences related to interethnic relations, interethnic comparison, national self-regulation), behavioral (national integration, realization of personal national, "I"), identification mechanism (national self-knowledge, national identification is included in more comprehensive processes: a national way of spiritual and practical mastery of reality, phenomena, ethnocentrism or the so-called "prism effect", a tendency to evaluate the qualities of other peoples through the prism of one's own value system).

It is determined that the basis of national self-consciousness is self-identification, which is expressed, the content of self-identification is ethnosocial representations, which constitute the cognitive-rational level of national self-consciousness.

Among the levels of national self-consciousness of an individual in the context of self-realization of an individual, it is possible to conditionally distinguish high, medium, low. A high level is characterized by stable motivation in behavior and activity, identification with the nation, its history, culture, spirituality, a stable system of national values. Such an individual takes an active part in all types of activity, and also shows a stable interest in participating in scientific research. It is characterized by a high level of self-organization and self-control and self-realization.

So, analyzing theoretical sources, we conclude that it is national self-consciousness that is the main attribute of the formation of self-realization of the individual. National self-consciousness is associated with the awareness of one's own state-territorial, spiritual, ethnic, historical, psychological and cultural unity, originality and uniqueness. The life path of a nation depends on the characteristics of its national self-consciousness.

It is stated that national self-consciousness is an important component of the psychological structure of the individual, which directly affects its ability to self-realization in the social and cultural environment. Self-realization of the individual in the national context involves not only awareness of one's ethnicity, but also active participation in the preservation and development of national values, traditions, language, and culture. The formation of national self-consciousness occurs under the influence of social institutions - family, education, media, as well as through personal understanding of the history, culture, and ideals of one's nation. A high level of national self-consciousness contributes to psychological stability, the

development of a sense of dignity, responsibility, and motivation for self-affirmation.

In the process of the study, it was determined that national self-consciousness is not an isolated phenomenon, but is closely related to the value system, "self-image," and socio-psychological expectations of the individual.

Conclusions. In the process of the study, the definition of the main essence of national self-consciousness, its characteristic features, elements, and functions performed in the context of individual self-realization was provided.

It has been established that national self-consciousness is formed under the influence of the following factors: socio-economic and historical conditions of life; ethnic environment; ethnocultural traditions and values; social ideas; political feelings, religious views; migration processes; active interethnic contacts; the state and its institutions; the education system (training and upbringing); the achieved way of life; media, cultural institutions, etc.

In the course of our research, it was determined that national self-consciousness as a psychological problem is an important component of self-realization, since it forms value orientations, motivation and social identity.

Self-realization in the national context contributes to the development of a civic position, social responsibility and active participation in the life of society. The harmonious combination of personal development and national identity ensures the integrity of the individual, his resistance to challenges and the ability to constructive self-realization.

References

1. BORYSOV V.V. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia natsionalnoi samosvidomosti uchnivskoi ta studentskoi molodi [*Theoretical and methodological foundations for the formation of national self-confidence of students and students*]: avtoref. dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia doktora pedahohichnykh nauk : spets. 13.00.07. teoriia ta metodyka vykhovann. Ternopil, 2006. 35 p. [in Ukrainian].
2. BORYSHEVSKYI M.I. Natsionalna samosvidomist u hromadianskomu stanovlenni osobystosti [*National self-awareness has become a feature of the population*]. K.: Berkut, 2020. 63 p. [in Ukrainian].
3. BUIASHENKO V.V. Natsionalna samosvidomist ukraintsiv: problema samoidentyfikatsii [*National self-identity of Ukrainians: the problem of self-*

- identification.]. Zbirnyk naukovykh prats Naukovo-doslidnoho instytutu ukrainoznavstva. 2015. T. 4. p.p. 144–151. [in Ukrainian].
4. VYROST Y.S. Natsionalna samosvidomist: problemy vyznachennia i analizu[*National self-identity of Ukrainians: the problem of self-identification*]. Filosofska i sotsiologichna dumka. 2009. № 7. p.p. 20-25. [in Ukrainian].
5. DAVYDIUK M.O. Osoblyvosti formuvannia natsionalnoi samosvidomosti shkoliariv riznogo viku zasobamy ukrainskoi literatury[*Features of the formation of national self-esteem of schoolchildren from different centuries using the methods of Ukrainian literature*]. Nauka i suchasnist: zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Kyiv : Lohos, 2012. Tom XXXII. p.p. 49–56. [in Ukrainian].
6. DIDYCH H. S. Teoretychni osnovy formuvannia natsionalnoi samosvidomosti osobystosti[*Theoretical basis for the formation of national self-knowledge of specialness*]. Naukovi zapysky [Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Serii: Pedahohichni nauky. 2018. Vyp. 170. p.p. 57–60. [in Ukrainian].
7. ZHMYR V.F. Na shliakhu do sebe: istoriia stanovlennia ukrainskoi natsionalnoi samosvidomosti[*On your way: the history of the formation of Ukrainian national self-knowledge*]. Filosofska i sotsiologichna dumka. 2011. № 4. p.p. 136-152. [in Ukrainian].
8. KAMCHATNA N. V. Psykholoho-pedahohichni osnovy formuvannia natsionalnoho mentalitetu[*Psychological and pedagogical foundations for the formation of the national mentality*]. Formuvannia natsionalnoho mentalitetu: zb. nauk. prats za materialamy rehional. nauk.-prakt. konf. Luhansk: Vyd-vo “LNU im. Tarasa Shevchenka”, 2009. p.p. 48–54. [in Ukrainian].
9. KOLISNYK-HUMENIUK Yu. I. Rol sotsiohumantarnykh dystsyplin u vykhovanni patriotyzmu i natsionalnoi svidomosti osobystosti[*The role of socio-humanitarian disciplines inspired by patriotism and national awareness of specialness.*]. Zb. nauk. prats instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy / zah. red. S. D. Maksymenka. Kyiv, 2008. T. Kh, Ch. 4. p.p.272–279. [in Ukrainian].
10. MATIUSHCHENKO A. Intermedialne peretvorennia literaturnoho tekstu v dramy ta protses rozvytku natsionalnoi samosvidomosti[*Intermedial transformation of literary text into drama and the process of development of*

national self-esteem]. Natsionalna identychnist u movi i kulturi : zbirnyk naukovykh prats / za zah. red. O. H. Shostak. Kyiv : Talkom, 2021. p.p.90–94. [in Ukrainian].

11. MALIUK A. Psykholohichni osoblyvosti natsionalnoi samosvidomosti osobystosti [*Psychological characteristics of national self-knowledge of specialness*]. Kyivskyi natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Vadyma Hetmana. 2023.75 p. [in Ukrainian].

12. MESHCHERIAKOVA N. P. Problema formuvannia natsionalnoi samosvidomosti. Deiaki aspekty teorii ta istorii [*The problem of forming national self-esteem. Certain aspects of theory and history.*]. Scientific achievements of modern society. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2019. P.p. 279–284. [in Ukrainian].

13. MAMCHUR I. Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti sformovanosti komponentiv natsionalnoi samosvidomosti studentiv [*Socio-psychological characteristics of the formation of the components of students' national self-esteem*]. Teoriia i praktyka pidhotovky konkurentospromozhnoho fakhivtsia yak vektor osvitnikh paradyhm. 2022. 160 p. [in Ukrainian].

14. SAVCHUK V.A. Natsionalna samosvidomist [*National self-informedness: a review of psychological concepts.*]: ohliad psykholohichnykh kontseptsii. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia : Psykholohiia. 2017. Vyp. 5. p.p. 147–157. [in Ukrainian].

15. FRIDRIKH A. V. Pedahohichni umovy formuvannia natsionalnoi samosvidomosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [*Pedagogical mind-shaping of national self-confidence of students of higher pedagogical initial positions*]: avtoref. dys. ... kand.. pedahoh. nauk: spets: “Teoriia i metodyka vykhovannia” 13.00.07. Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. K., 2016. 21 p. [in Ukrainian].

FROM ISOLATION TO INTEGRATION: PREDICTORS AND ANALYSIS RUBRIC FOR INCLUSIVE EDUCATION

NAVAJAS SECO Rosaura, PhD, Professor,
Complutense University of Madrid, Spain

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4921-8057>
e-mail:rnavajas@ucm.es

CZU: 376.091=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p405-421

Abstract. Inclusive education requires a multidimensional approach that considers teachers, classroom climate, physical spaces, and learning activities as central factors. Recent studies, such as Lagestad et al. (2023), highlight how teachers perceive and experience inclusion in daily classroom practice, while White et al. (2023) stress the value of strengths-based approaches, particularly for autistic students. In Latin America, Romero-Contreras, García-Cedillo, and Moreno-Medrano (2024) emphasize the importance of intercultural perspectives and adapting pedagogical strategies to linguistic and cultural diversity. Similarly, Vargas-Callejas and Verdeja Muñiz (2024) analyze how social and educational strategies shape both inclusion and exclusion for indigenous peoples.

The classroom climate defined by relationships, respect, and emotional safety emerges as a decisive factor for equitable participation. Material spaces and resources are also key, since accessibility and flexibility can either enable or hinder meaningful learning opportunities. The objective of this article is not only to analyze these core factors and their sub-dimensions but also to propose a rubric where they are integrated. Such a tool would allow teachers to evaluate whether their classrooms are genuinely inclusive, moving beyond theory toward concrete, observable practices.

Keywords: inclusive classes, diversity, classroom atmosphere, professor.

1. Introduction

One of the greatest concerns for teachers in educational practice is the difficulty of keeping students active, listened to, recognised and valued. Attention to diversity is a priority in educational legislation, emphasising the importance of applying good teaching practices that promote equity in institutions (Ainscow, 2020; Arnaiz, 2019). This raises the need to identify the core predictors or focal points that teachers should observe to determine whether they are truly building an inclusive classroom. These elements must be analysed both in the classroom and in their context, so that we can

understand how they interact in different learning situations (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2020). Knowing which agents influence learning allows for more specific research and analysis, which strengthens the work of teachers. In this sense, teachers must be sensitive to the diversity of their students and recognise the multiple ways of being and participating in the classroom, taking into account differences in sex, race, gender, functional diversity, religion, academic competence, personal profile, feelings or beliefs (Slee, 2018; López Melero, 2021). Thus, the difference between an inclusive teacher and one who is not lies in their ability to recognise and value difference as a learning opportunity. Therefore, it is not only necessary to identify the distinctive predictors of inclusion, but also to design rubrics that allow for the evaluation of whether an authentic awareness and inclusive attitude is being developed in pedagogical practice (UNESCO, 2021; García-Cedillo, 2022).

2.Theoretical Background

The start of the academic year is a particularly sensitive time for any student, as there are many expectations at stake. Regardless of whether or not we know the teacher and the other students, we are still unfamiliar with the subject, the content, the dynamics and other factors. Therefore, preparing activities that are appropriate for the moment is key to a successful start to the programme. So much so that it is very important for the teacher to be aware of the factors that influence a class so that it runs smoothly. By smooth running, we mean one that encourages innovation, creativity and other organisational aspects that promote interaction and knowledge among students from the very first moments of the encounter (Florian, 2019). This concern for our students' comfort is related to the teacher's sensitivity and desire for their students to feel included in the classroom and to have a good relationship with their classmates. Inclusion is understood not only as the physical presence of students in school, but also as their meaningful participation and recognition as learners. Interactions in the classroom are key to showing how a truly inclusive class is being conducted. According to Ainscow (2024), Teachers collaborate and play an essential role in inclusive work by addressing diversity, as they are responsible for ensuring that their practices help students not only to learn content, but also to live in community, feeling motivated by the learning they receive. Recent studies indicate that inclusion does not depend solely on individual teaching practices, but also on organisational factors. Wang, Deng and Tian (2025)

show that transformational leadership, school climate and teacher self-efficacy are conditions that enable the intention to teach inclusively to translate into effective practices in the classroom. Internationally, reports such as UNESCO's Global Education Monitoring Report (2020) argue that moving towards inclusive education requires promoting frameworks such as Universal Design for Learning (UDL), which facilitates access, participation and diverse expression for students. This perspective is also reflected in recent work that highlights the importance of creating opportunities for students to share interests, personal stories and talents through artistic, narrative and collaborative activities (Towards an Inclusive Pedagogy, 2023). Therefore, conscious inclusive teaching humanises the classroom, bringing teachers closer to their students by providing friendly and free spaces. Students will perceive the classroom as a calm, warm and motivating space where they can learn with enthusiasm, feeling fully involved in everything that happens there. Working in inclusive environments with active methodologies has shown positive results during the pandemic and even in virtual environments, Lara-Lara, Santos-Villalba, Berral-Ortiz and Martínez-Domingo (2023). Similarly, Moriña and Orozco (2023) documented how university lecturers in STEM subjects developed accessible practices that encouraged authentic interaction with students with disabilities. In primary education, Pérez-Vera, Sánchez-Herrera, Mendoza and Fernández-Sánchez (2025) identified that families value dynamics that reinforce belonging and participation as a key factor in inclusion, recognising functional diversity as an enrichment for the school community. For their part, Mitchell and Sutherland (2020) have compiled evidence-based strategies for implementing inclusive practices ranging from cooperative learning to role dynamics that allow for greater knowledge among students.

In summary, current research converges on the idea that inclusive dynamics must be creative, participatory, and collective. This involves designing experiences where each student can express themselves, get to know their peers, and build community, transforming the classroom into a space where diversity is celebrated and used as a driver of pedagogical innovation.

3.Key points to consider when implementing inclusive dynamics in the classroom

It is important to ask ourselves what elements we need to take into account when thinking about implementing inclusive dynamics in the

classroom, especially at the beginning of the academic year, as both students and teachers are eager to see what will happen. The dynamics we implement will determine whether the academic year gets off to a successful start, as they predispose students to begin with motivation, interest and an openness to surprises in the face of whatever may happen in the future. Assessing the feelings generated by the interaction between students and teachers at first glance is crucial to starting work with enthusiasm when we see that perceptions are positive between both parties. Therefore, we will begin by mentioning the key areas to consider when working on inclusion in the classroom. We understand that the central focus is the teacher, as they will be the one who initially generates all the actions in the classroom and supervises what happens there. Another important focus is the students, since the objective of all the actions generated by the teacher will be aimed at working with their students, who are the ones receiving the learning. Based on these two factors, we will focus on the activities that will shape our dynamics and that will be established to achieve our curricular objectives. Other priority areas to consider in order to make the classroom inclusive will be the materials used and the space where teaching will take place. Therefore, each core area must take into account certain parameters that will serve as a guide when analysing whether a class and its dynamics are inclusive or not.

3.1 Teacher: Body image, body language, personal characteristics and attitude in the classroom.

Teachers, already recognised as the cornerstone of classroom dynamics, are ultimately responsible for what happens in a learning situation. Therefore, we must address different aspects that reveal the behaviour and attitude that a teacher will adopt when practising their profession.

3.1.1 Body image. - There is growing awareness of the importance of being conscious of the body image we project in the classroom. We have moved on from considering a dignified and clean image of the teacher to considering other aspects that can also have an impact on students and that reveal the teacher's personality, culture, race, religion, economic status, gender, competence, creativity, among many other aspects that we could add. Diversity appears as a distinctive feature in all the areas we present. It breaks with the stereotypical norms of what a typical teacher is.

3.1.2 Body language. - The form of expression used by the teacher reveals a way of being, a personality profile, and above all shows the expressive peculiarities that make us unique from others. The way we make ourselves known and connect with others defines us as people and is the way to detect our moods and aspects of our personality that are projected from within. In this case, the freedom to express ourselves reflects individuality, but also the plurality of expressions that differentiate us from others.

3.1.3 Personal characteristics. - The teaching profile will be closely related to personal characteristics. Self-concept and self-esteem determine how a person presents themselves to the world and how we see ourselves in relation to the world and to ourselves. This conscious and unconscious evaluation results in a way of presenting ourselves to others that makes us different. Therefore, it is in these differences that the peculiarities that must be taken into account in the field of education lie. Among their personal characteristics, we must highlight that they are respectful, tolerant, sensitive, flexible, observant, thoughtful, kind and empathetic, among others.

3.1.4 Attitude in the classroom. - Teachers undoubtedly convey their personality through their behavior in the classroom. Their expressive and communicative way of connecting with others reveals them and makes them show themselves as they are and how they feel. Their beliefs, experiences, feelings, self-perception and perception of their environment will mark their attitude and presence. Therefore, they will have to be able to review themselves to face their students and know that their attitude can condition any situation.

3.2 Activities: Presentation and organization of the activity, adaptation in terms of competence and ability, active participation, diversity and representation, belonging and meaning, flexible methodology.

Activities are part of the inclusive dynamics that manifest themselves in the classroom. They must consider multiple aspects, which will be discussed below, and which will determine whether the learning situations that occur in the classroom are inclusive or not.

3.2.1 Presentation and organization of the activity. – The teacher personalises their presentation and outlines the activity, expressing themselves and communicating the organisational aspects to be considered.

Therefore, the presentation of an activity must be clear, concise, organised and understandable for all audiences. The presentation, both communicative and expressive, must be adapted to the different levels of understanding among the students. Avoid contradictory information and excessive clarifications that distort the real message.

3.2.2 Adaptation of the activity to competence and ability. – When organising an activity, attention is paid to the different levels of both competence and ability. Observing the potential of our students according to their different ways of learning and carrying out the task gives us an idea of their level of commitment. Similarly, knowing the skill level of our students gives us a reference point for working on certain skills in real time. Therefore, we will have to assess the initial status and starting point of each person. In the past, adaptation was directly aimed at motor skills or abilities, but now other factors that also have an impact are taken into account, such as fears, feelings, coping strategies, overcoming challenges, personality types, life experiences, beliefs, self-esteem and self-concept.

3.2.3 Active participation. – The proposed activities must be equitable in terms of equal opportunities. The importance of the participation of all students in terms of action time and participation in a variety of roles. Bear in mind that everyone has to go through the different roles and that leaders must be balanced so that it is not always the same people who play the best roles and are in the privileged spaces.

3.2.4 Diversity and participation. – The teacher is an observer in the classroom who must be attentive to the diverse forms of expression of their students at all levels: communicative, expressive, creative, body image, gender identification, race, gender, etc. The key word that must be established in the classroom is respect for differences and diversity. Provide communicative spaces so that students can express their feelings, their identity, and their way of communicating with the world. This attention to different manifestations must be transversal when planning activities. Participation at all times is a right where students must find their space; there should be no stigmatization or discrimination that causes the exclusion of any person.

3.2.5 Belonging and meaning. – The feeling of belonging to a group is a key factor to consider in the classroom so that we do not find students who stop paying attention or are distracted. That is why it is so important to establish feedback tailored to the needs of the students. Leave space for communication so that all students can participate in reflecting on their

practice. Active listening, giving all students space to express their levels of motivation, belief in self-efficacy and assessment of the task. Propose meaningful tasks that are useful or that attempt to show added value when taught. Activities that connect them to the real world and their life experiences.

3.2.6 Flexible methodology. – The ability for teachers to be aware that there is a diversity of students to attend to, that we cannot standardize in the classroom. Therefore, the concept of flexibility, understanding and attention to all students who need it must always be present. Methodological strategies to solve different adaptation problems will be present in everyday educational practice. The methodologies presented, in addition to being flexible, will be based on collaboration and cooperation among students, working to achieve common goals and challenges with everyone's participation. Encouraging participation where creativity is present to motivate students. Inclusive assessment will be favoured, adapting it to the diversity of our students, in addition to applying a wide range of learning styles.

3.2.7 Characteristics of inclusive activities. - The most important elements for an activity to be inclusive depend on different factors, especially at the methodological level, where the main characteristics for an activity to be considered inclusive are taken into account. It must promote equal participation among students, giving them the same opportunities for intervention and contribution. Flexibility in the execution of the activity is crucial in order to adapt to the needs of the student, as well as giving it a collaborative learning approach that caters to the diversity of the participants. Creativity and innovation will add a motivating and surprising touch so that all students experience the freedom to create and express their originality.

3.3. Classroom climate: safe and respectful, communicative and open, reflective and critical, flexible and tolerant, participatory and collaborative, organised and structured, motivating and positive, creative and stimulating, inclusive and welcoming.

It is essential to consider the classroom environment as a determining factor for inclusive classes. Promoting spaces where the environment is favourable is seen as a determining factor for meaningful learning and for students to feel integrated into the context.

3.3.1 Safe and respectful. – The classroom should be a fear-free space where students can express themselves at all levels and will not be

discredited or excluded for expressing themselves as they are. An atmosphere of respect and listening where differences of opinion are accepted among the members of the group.

3.3.2 Communicative and open. – Communication between the members of a group should be fluid, respected and attended to. There should be no judgements or assessments that could lead to situations where students feel excluded and afraid to speak. These should be open spaces, free of expression, where respect should be the common denominator in every situation. Imperative phrases, outright opposition, the dismissal of ideas and communicative contradiction significantly undermine communication.

3.3.3 Thoughtful and critical. – Spaces where there is a thoughtful atmosphere are those where there is time to express oneself, time to listen, time to pause and analyse. The feeling of being listened to kindly comforts those who express themselves. Interruptions, the need to be the centre of attention, and the imposition of ideas are not conducive to a healthy, thoughtful atmosphere. Therefore, it is important that we are able to argue what we disagree with and be respectfully critical within these spaces for reflection.

3.3.4 Flexible and tolerant. – A flexible environment makes any process more viable. It is the way to work with the versatility of situations and divergence in both learning and organisational situations. When it comes to inclusion, flexibility encourages the diversity of opinions, abilities, thoughts and attitudes to adapt to the environment. Tolerance is the perfect companion for us all to feel that we belong to a group that respects us and integrates us.

3.3.5 Participatory and collaborative. – In any learning situation, a collaborative environment should be the norm. Group work, where collaboration is fair, participation is respectful, and different roles are rotated, is extremely valuable for meaningful learning. It provides motivation, creative work and participation in a harmonious environment to achieve common goals.

3.3.6 Organised and structured. – An environment where order is maintained and there are guidelines for the organisation of any activity or learning situation is essential for calm situations without impediments or surprises. Teachers must be in control of many situations to prevent accidents or other unexpected events that could endanger students. If we analyse the importance of inclusion, it is essential to be aware of multiple

details so that everyone in the classroom feels that they are on an equal footing.

3.2.7 Motivating and positive. – Fostering a motivating atmosphere in the classroom is vital for students to feel eager to learn, to be with their classmates, and to engage in activities that inspire enthusiasm. Motivation is a determining factor in following a programme; it opens the door to wanting to know more, promoting positive feelings and encouragement. A motivating environment prepares students to feel more predisposed to any event that may arise, and a positive attitude balances the environment. It promotes equity, as the atmosphere is relaxed and there is more openness to different forms of learning.

3.3.8 Creative and stimulating. – An environment that encourages creativity opens the door to excitement, divergent thinking and the renewal of ideas. It is a way of proposing new challenges and stimuli to students, where challenges set very attractive goals for them. This stimulating creative environment favours the element of surprise, the new, the different. This creative atmosphere makes it possible to work with the different abilities and diversity of the students, allowing them to grow freely and promoting respect for different creations.

3.3.9 Inclusive and welcoming. – This would be the key factor in diversity, where the teacher is the primary agent who must be present to foster an inclusive and welcoming environment. By bringing together all of the above factors, we can create inclusive classrooms where students participate in everything that happens in class, are able to express what they like and dislike about it, are listened to, and listen to others. Where everyone participates in an atmosphere of cordiality, respect, and freedom, where there are no barriers, whether physical, ideological, emotional, or otherwise. Everyone feels like they are part of a team that is motivated to learn and enriched by the interactions that take place.

3.4 Spaces: accessibility and adaptation, clear signage and organisation, safe and comfortable, differentiated areas, collaborative spaces, well-lit and acoustically adapted, clean and well-ventilated, materials in the space.

Space and materials are the most visible factors analysed, as it is possible to see directly whether they meet the basic conditions for working

in inclusive classrooms. Therefore, we will look at the fundamental requirements for activities to be carried out without any problems.

3.4.1 Accessibility and adaptation. – Access to facilities must facilitate student movement, with clear spaces through which we can circulate, especially for students with reduced mobility. At the same time, all objects must be placed within reach without posing a danger. Accessibility to be able to see and observe the activities being carried out and also to be able to see the teacher when they are giving explanations.

3.4.2 Clear signage and organisation. – Organisation is important, as everything in its place and in order means that students do not feel lost and know where to go and how to store things. This will facilitate quick changes between activities. Signage is another vital factor in indicating where things are and where we are going. It facilitates movement in the classroom and spatial organisation when activities are taking place

3.4.3 Safe and comfortable. – Classes must offer safety and comfort. These are basic elements for activities to be carried out without problems. Any obstacles present in the classroom could cause accidents during our activities. Therefore, we must analyse the environment and protect it to reduce the number of incidents that may occur.

3.4.4 Separate areas. – Separate areas allow for good classroom organisation, where each space is equipped with furniture, materials and decoration that differentiate it from others and make its function clear. This way, people who have difficulty moving around the classroom can easily find the area and know what is done there.

3.4.5 Collaborative spaces. – Like differentiated areas, collaborative spaces are those where students know they will be working in groups and will have to take on roles depending on the activities they are doing. These will be spaces for cooperation, where group work, understanding and respect for others will be encouraged.

3.4.6 Well lit and acoustically adapted. – All spaces must be well lit and acoustically adapted so that students can easily see and hear. Poor acoustics and visibility can often disrupt the dynamics of a class, causing students to lose focus and misunderstand the material being taught. Therefore, spaces should have large windows to allow for natural lighting and be equipped with safety systems.

3.4.7 Clean and well ventilated. – Cleanliness of spaces should be mandatory and seems obvious. However, there are often so many obstacles in the way that certain areas become much dirtier, which can cause children

who are sensitive to dust mites and allergens to experience undesirable processes or symptoms that can harm them. Oxygenation is another fundamental factor that is often overlooked, but should not be. Students spend too much time in the classroom for the oxygenation systems in the spaces to be insufficient. The air must be clean and not be a limiting factor for the development of activities.

3.3.8 Decoration and creativity. - Creativity in decorating spaces should always be present, as it facilitates motivation and classroom attendance. It is a way of drawing attention to participation and collaborative work. This decoration can include a variety of interactive materials that capture students' attention and connect with them. A classroom with a presentation full of colours, textures, shapes, and attractive materials invites students to feel more motivated and inspired.

3.4.9 Materials in the space. - The variety of materials determines the level of resources available to the teacher for classroom participation. The quantity and quality of the material makes it easier for us to develop dynamics that have an effect on classroom learning. Having abundant materials allows us to adapt more to the characteristics of our students and makes our activities more successful. Materials are a channel for learning and should therefore be taken into account in inclusive classrooms. From recycled materials to interactive digital materials, the possibilities for working are endless, so having an inventory of our materials will be essential for significantly enriching our activities.

4. Rubric as a tool for implementing inclusive classes through the evaluation of core focus areas

It is essential for educators to have a practical tool to support the development of inclusive teaching practices. Using indicators to assess daily activities facilitates the identification and adjustment of areas, focuses, actions, and spaces that require improvement, within the framework of evaluating teaching praxis in terms of inclusion. Accordingly, this document presents a variety of rubrics addressing different focal points and subcategories, which can be used to evaluate activities, classroom dynamics, programs, and other educational initiatives.

Table 1. Evaluation Teacher Rubric. Navajas (2025)

Are your classes inclusive?				
Rubric				
Focus: TEACHER				
Sub-focus	Excellent	Adecuate	Basic	insuficient
Body image	Conveys confidence and approachability; positive and coherent body presence.	Generally appropriate, with minor inconsistencies	Limited, occasionally creates distance.	Inappropriate, creates discomfort or disconnection.
Body language	Expressive, clear, and aligned with teaching.	Understandable but with little variety.	Minimal, barely noticeable for students.	Confusing or contradictory.
Personal characteristics	Shows empathy, respect, and professionalism.	Generally respectful and professional.	Correct attitude but distant.	Disinterest or evident lack of respect.
Attitude in the classroom	Enthusiastic, motivating, and flexible.	Maintains a positive and collaborative attitude.	Neutral attitude, little motivation.	Negative, discouraging, or rigid.
Presentation & organization	Clear, well-structured, and engaging.	Understandable and organized.	Somewhat confusing or poorly organized.	Disorganized and hard to follow.

Table 2. Evaluation Activities Rubric. Navajas (2025)

Are your classes inclusive?				
Rubric				
Focus: ACTIVITIES				
Sub-focus	Excellent	Adecuate	Basic	insuficient
Adaptation (competence/ability)	Perfectly adjusted to all levels.	Adapted in general, with minor adjustments.	Few adaptations, only for some.	No adaptation.
	High	Most students	Only a few	Very low or

Active participation	participation from all students.	participate.	participate.	no participation.
Diversity & representation	Fully reflects and values diversity.	Includes some diversity.	Limited representation.	No diversity.
Belonging & meaning	Promotes identity and sense of belonging.	Generally encourages belonging.	Limited personal connection.	Generates exclusion.
Flexible methodology	Varied, innovative, and adaptable methodology.	Some methodological variations.	Repetitive, with little flexibility.	Rigid, no adaptation.

Table 3. Evaluation Classroom climate Rubric. Navajas (2025)

Are your classes inclusive?				
Rubric				
Focus: CLASSROOM CLIMATE				
Sub-focus	Excellent	Adecuate	Basic	insuficient
Safe & respectful	Everyone feels safe and respected.	Generally safe and respectful.	Some situations of tension.	Unsafe environment.
Communicative & open	Open and constant dialogue.	Mostly fluent communication.	Limited communication.	Lack of communication.
Reflective & critical	Promotes critical thinking and reflection.	Occasionally encourages reflection.	Superficial reflection.	No space for critical thinking.
Flexible & tolerant	Embraces diverse opinions with openness.	Tolerates most differences.	Limited tolerance.	Rigid and intolerant.
Participatory & collaborative	Constant and effective teamwork.	Frequent collaboration.	Occasional collaboration.	No collaboration.

Organised & structured	Clear rules and stable structure.	Generally organized.	Irregular organization.	Disorganized, lacks structure.
Motivating & positive	Positive and stimulating environment.	Mostly positive environment.	Positive but not stimulating.	Negative or demotivating environment.
Creative & stimulating	Consistently fosters creativity.	Occasionally stimulates creativity.	Limited creativity.	Does not promote creativity.
Inclusive & welcoming	Everyone feels included and valued.	Generally inclusive.	Partial inclusion.	Evident exclusion.

Table 4. Evaluation Classroom spaces Rubric. Navajas (2025)

Are your classes inclusive? Rubric Focus: SPACES				
Sub-focus	Excellent	Adecuate	Basic	insuficient
Accessibility & adaptation	Fully accessible and adapted to all needs.	Generally accessible.	Some barriers present.	Not accessible.
Clear signage & organisation	Clear signage and visible organisation.	Adequate organisation overall.	Limited signage.	Disorganised and confusing.
Safe & comfortable	Safe and comfortable space for everyone.	Generally safe and comfortable.	Some discomforts.	Unsafe or uncomfortable.
Differentiated areas	Well-defined and useful areas.	Some differentiated areas.	Minimal differentiation.	No differentiation.
Collaborative spaces	Spaces that fully foster cooperation.	Some collaborative spaces.	Few cooperative spaces.	No collaborative spaces.
Well-lit & acoustically	Optimal lighting and	Acceptable conditions.	Notable deficiencies.	Poor lighting and noisy.

adapted	acoustics.			
Clean & well-ventilated	Always clean and well-ventilated.	Generally clean and ventilated.	Some deficiencies.	Dirty or poorly ventilated.
Materials in the space	Accessible, varied, and well-maintained materials.	Adequate materials overall.	Limited or disorganised materials.	Insufficient or inadequate materials.

5. Conclusions

The teacher, in their educational practices, sometimes feels very lost since they are expected to have exhaustive control over the classroom. There are many variables and predictors to consider for the proper functioning of the classroom. The teacher who merely transmitted content and controlled students with strict discipline is now a thing of the past. Today, there are many predictors that will determine that it is not only about completing the curriculum but also about asking ourselves under what conditions it has been done. How the practices have been carried out, what kind of environment we have achieved, whether there has been sufficient communication between teacher and students, whether the surroundings have met the appropriate conditions, etc. All of this has been gathered in this work from an inclusive classroom approach. The teacher will not only be aware of the different key focus areas to consider but will also be able to analyze these areas more in depth. Rubrics provide us with a starting point to specify where we need to pay attention to improve our teaching practices.

Bibliography:

1. AINSCOW, M. *Developing inclusive schools: Pathways to success*. London: Routledge, 2024.
2. AINSCOW, Mel. *Promoting equity in education*. London: Routledge, 2020. ISBN 9780367331155.
3. ARNAIZ, Pilar. *La educación inclusiva: una respuesta a la diversidad*. Murcia: Universidad de Murcia, 2019. ISBN 9788417062804.
4. BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. 4th ed. Cambridge: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2015. ISBN 9781872001862.

5. ECHEITA, Gerardo. Educación inclusiva: sonrisas y lágrimas. Madrid: Morata, 2020. ISBN 9788471129463.
6. FLORIAN, L., 2019. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.xxxxx>> [Consultado el 14 septiembre 2025].
7. GARCÍA-CEDILLO, Isabel. Prácticas inclusivas en educación: propuestas y experiencias. México: Trillas, 2022. ISBN 9786071729123.
8. LAGESTAD, P. A., ROTVIK TVERBAKK, M. L., VALLE, A. M. y HANSSEN, N. B., 2023. Teachers' experiences of inclusion in classroom settings. **Education Sciences**, 13(11), 1136. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13111136>
9. LARA-LARA, F., Santos-Villalba, M. J., Berral-Ortiz, B. & MARTÍNEZ-DOMINGO, J. A., 2023. Inclusive active methodologies in Spanish higher education during the pandemic. *Societies*, 13(2), p.29. [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/soc13020029>> [Consultado el 14 septiembre 2025].
10. LÓPEZ MELERO, Miguel. Pedagogía inclusiva: una escuela sin exclusiones. Madrid: Morata, 2021. ISBN 9788418538056.
11. MITCHELL, D. & SUTHERLAND, D., 2020. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. 3.^a ed. London: Routledge.
12. MORIÑA, A. & OROZCO, I., 2023. Teaching experiences of inclusive Spanish STEM faculty with students with disabilities. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(3), pp.993–1012. [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10763-022-10276-4>> [Consultado el 14 septiembre 2025].
13. PÉREZ-VERA, L., Sánchez-Herrera, S., Mendoza, L. C. & FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M.-J., 2025. Addressing the quality of inclusive education in the context of primary school in Spain: What is the perception of families of students with functional diversity? *Education Sciences*, 15(9), p.1094. [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/educsci15091094>> [Consultado el 14 septiembre 2025].
14. ROMERO-CONTRERAS, S., GARCÍA-CEDILLO, I. y MORENO-MEDRANO, L. M. (eds.), 2024. **Intercultural and inclusive education*

- in Latin America: Trajectories, perspectives and challenges*. Bingley: Emerald Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1108/9781837531424>
15. SLEE, Roger. Defining the scope of inclusive education. Brussels: International Bureau of Education (UNESCO-IBE), 2018. ISBN 9789280317914.
 16. Towards an Inclusive Pedagogy: Applying the Universal Design for Learning, 2023. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 18(1), pp.79–97. [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.20355/jcie.v18i1.7137>> [Consultado el 14 septiembre 2025].
 17. UNESCO, 2020. Global education monitoring report: Inclusion and education. Paris: UNESCO. [en línea] Disponible en: <<https://www.unesco.org/en/inclusion-education>> [Consultado el 14 septiembre 2025].
 18. UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021. ISBN 9789231004780.
 19. VARGAS-CALLEJAS, G. y VERDEJA MUÑIZ, M., 2024. Social and educational strategies of inclusion and exclusion for indigenous peoples in Latin America. **Latino Studies**, 22(1), pp. 45–63. DOI: <https://doi.org/10.1080/15595692.2024.2365178>
 20. WANG, T., Deng, M. & TIAN, G., 2025. Facilitating teachers' inclusive education intentions: The roles of transformational leadership, school climate, and teacher efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Art. 636. [en línea] Disponible en: <<https://doi.org/10.1057/s41599-025-04977-8>> [Consultado el 14 septiembre 2025].
 21. WHITE, N., McGARRY, S., FALKMER, M., SCOTT, M., WILLIAMS, K. y BLACK, M., 2023. Creating inclusive schools for autistic students: A scoping review on elements contributing to strengths-based approaches. **Education Sciences**, 13(7), 709. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13070709>

ANALIZA EMOȚIILOR LA COPIII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

ANALYSIS OF EMOTIONS IN CHILDREN WITH LANGUAGE DISORDERS

OLĂRESCU Valentina, doctor în psihologie, profesor universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

OLĂRESCU Valentina, PhD, University Professor
"Ion Creangă" State Pedagogical University, Chisinau, RM

ORCID ID: 0000-0001-8019-8907

olarescu.valentina@upsc.md

CZU: 376.36:159.942

DOI 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p422-430

Rezumat. Lucrarea abordează emoțiile copiilor cu tulburări de limbaj, analiză realizată prin viziunea mai multor cercetători. Se știe că emoțiile și sentimentele (ca proces mental) sunt exprimate la o persoană prin experiențe (intern) și expresii faciale, pantomimă, expresii vocale și o serie de fenomene vegetative (extern). Emoțiile și sentimentele sub formă de experiențe reflectă nu obiectele și fenomenele în sine, ci relațiile în care se află cu o persoană. Este general acceptat că emoțiile (ca structură mai simplă asociată cu senzațiile) reglează relația unei persoane ca organism cu mediul înconjurător, iar sentimentele (ca structură mai complexă asociată cu gândirea și conceptele unei persoane) determină relația sa ca individ cu ceilalți oameni, cu societatea. În dependență de tulburarea de limbaj prezentă la copil, emoțiile și reacțiile emoționale vor fi diferite. Cu cât este mai dificilă tulburarea de limbaj, cu atât și emoțiile și sentimentele vor suferi mai mult, se vor destabiliza mai mult.

Cuvinte cheie: emoții, sentimente, tulburare de limbaj, fiziologia limbajului, mecanism cortical

Summary. The paper addresses the emotions of children with language disorders, an analysis carried out through the vision of several researchers. It is known that emotions and feelings (as a mental process) are expressed in a person through experiences (internally) and facial expressions, pantomime, vocal expressions and a number of vegetative phenomena (externally). Emotions and feelings in the form of experiences reflect not the objects and phenomena themselves, but the relationships in which they are with a person. It is generally accepted that emotions (as a simpler structure associated with sensations) regulate the relationship of a person as an organism with the environment, and feelings (as a more complex structure associated with a person's thinking and concepts) determine his relationship as an

individual with other people, with society. Depending on the language disorder present in the child, emotions and emotional reactions will be different. The more difficult the language disorder is, the more emotions and feelings will suffer, the more they will be destabilized.

Keywords: emotions, feelings, language disorder, language physiology, cortical mechanism

Introducere

Sentimentele sunt experiența unei persoane a atitudinii sale față de tot ceea ce învață și face, față de tot ceea ce o înconjoară. Emoțiile sunt o formă directă de exprimare a sentimentelor. Deoarece procesele mentale, sentimentele și emoțiile au propriile lor caracteristici, sunt subiective în natură, provoacă plăcere sau neplăcere, reflectă natura interacțiunii organismului cu mediul înconjurător, au o varietate foarte mare și provoacă calm sau entuziasm. Principalele funcții ale emoțiilor sunt considerate comunicativă, reglatoare, de semnalizare, motivațională, evaluativă, stimulatoare, protectoare.

Clasificare și tipuri de emoții

În sensul restrâns al cuvântului, numim emoții dispoziția, afectul, pasiunea și stresul. Parametrii prin care sunt evaluate procesele și stările emoționale sunt intensitatea, durata, profunzimea conștientizării, originea, condițiile de apariție și dispariție, efectul asupra organismului, dinamica dezvoltării, direcția, metoda de exprimare și baza neurofiziologică [1]. Drept calități voliționale primare ale personalității se evidențiază voința, persistența, rezistența, iar drept calități voliționale secundare sau derivate sunt hotărârea, curajul, autocontrolul, încrederea, și, calități voliționale terțiare avem: responsabilitatea, disciplina, angajamentul, integritatea, atitudinea, inițiativa.

Baza fiziologică a emoțiilor și sentimentelor. Procesele fiziologice care stau la baza emoțiilor sunt extrem de complexe. Ca toate procesele mentale, emoțiile sunt de natură reflexă și apar sub influența unor stimuli. Ele pot apărea și ca urmare a iritațiilor interne care apar în organism. Iritarea receptorilor de ordin extern sau intern este transmisă prin nervii centripeti la sistemul nervos central, la părțile subcorticale și corticale ale creierului. De acolo, impulsurile de excitație călătoresc de-a lungul conductoarelor nervoase centrifuge către diferite organe ale corpului. În timpul emoțiilor, procesele nervoase de excitație sau inhibiție se răspândesc în centrii vegetativi, ceea ce provoacă diverse modificări ale activității vitale a

organismului [1]. Acestea sunt fenomenele de accelerare reflexă a contracțiilor inimii ca răspuns la stimuli neașteptați sau inhibarea reflexă a respirației, paloarea ca răspuns la frică și înroșirea ca răspuns la jenă.

Formațiunea reticulară a trunchiului cerebral joacă un rol major în activarea reacțiilor emoționale. Conform multor studii, formațiunea reticulară are un efect tonic asupra cortexului cerebral, care constă în activarea sau suprimarea activității cortexului care ne reglează comportamentul. În mecanismul cortical al diferitelor emoții, procesele de formare și transformare a stereotipurilor dinamice sunt de mare importanță. Ușurința formării unui stereotip dinamic este asociată cu emoții pozitive, experiențe de plăcere, o stare plăcută și lejeritate [1].

Mecanismele celui de-al doilea sistem de semnalizare joacă un rol major în apariția și cursul emoțiilor la om. El capătă semnificația unui regulator cortical de ordin superior al experiențelor emoționale și al manifestărilor lor. Datorită celui de-al doilea sistem de semnalizare, natura și complexitatea experiențelor emoționale se schimbă și e posibil, ca oameni, să devenim conștienți de stările emoționale proprii și ale altei persoane, să transmitem experiența emoțională și să gestionăm emoțiile [1].

Emoțiile copiilor cu tulburări de limbaj

Copiii cu tulburări de vorbire se caracterizează prin: pasivitate, sensibilitate, dependență de ceilalți, tendință spre comportament spontan, dominarea emoțiilor negative; odată cu vârsta, aceste manifestări scad. La copiii cu dislalie, afirmă Martynova [4], a fost posibilă identificarea unor modificări minore în sfera emoțional-volițională: iritabilitate, lacrimare, dezinhibiție și, în cazuri izolate, izbucniri de afect. Copii cu disartrie exprimă sferă emoțională instabilă: frecvență cardiacă crescută la cea mai mică excitare sau mișcare, anxietate minoră sau stres cauzat de palpitații. Aceasta include tulburări vegetative (transpirații ale extremităților etc.), comportament dificil cu dispoziție instabilă, însoțit de plâns, adesea apar izbucniri afective, râs violent și plâns.

L.V. Melekhova, în „Diferențierea dislaliei”, notează: „La vârsta preșcolară, copiii dislalici se caracterizează printr-o excitabilitate crescută sau, dimpotrivă, inhibiție; ei au adesea o ușoară întârziere în dezvoltarea generală. Sunt mai puțin activi într-un grup, stânjeniți de deficiențele lor, vorbirea lor poate provoca ridicol din partea colegilor și remarci critice din partea adulților - acest lucru îi suprimă și mai mult și duce la schimbări secundare ale caracterului. Acești copii pot dezvolta, de timpuriu,

iritabilitate, placiditate și resentimente. Ei înșiși nu pot face față vorbirii dificile și, suferind de aceasta, reacționează cu nesupunere și comportament agresiv [5].

Grupul de autori, K.A. Semenova, E.M. Mastyukova, M.Ya. Smuglin [9], menționează că în disartrie extrapiramidală se pierde tonul emoțional al vorbirii, vorbirea devine monotonă, uniformă, nemodulată.

Autoarea O.V. Pravdina [6] concluzionează că deficiența severă de vorbire și deficiența motorie generală au un efect de întârziere asupra dezvoltării generale și caracterului copiilor: devin timizi, necomunicativi/nesociabili, indecisi, pasivi, deseori sunt excluși din grupurile de copii la grădiniță și de la școală, deoarece pronunția, deși se îmbunătățește odată cu vârsta, rămâne mult subdezvoltată, la care se adaugă distorsiuni sesizabile ale vocii. În final, dezvoltarea limbajului și vorbirii în disartria pseudobulbară este întotdeauna dizarmonică și neuniformă - partea sa sonoră este în clară discrepanță cu alte aspecte ale vorbirii.

M.D. Dubov în „Tabloul clinic al palatului despîcat”, menționează că nu există nicio îndoială că pacienții cu despîcătură de palat, împreună cu problemele de nutriție și respirație, au experiențe emoționale deosebite asociate cu poziția unor astfel de copii în grup [apud 7]. Toate acestea pot fi atenuate cu ușurință într-o familie cu o atitudine suficient de rezonabilă și iubitoare din partea celor din jur, dar o astfel de atitudine este mult mai greu de asigurat într-un grup de copii din școală sau instituție preșcolară. Dificultățile care apar în comunicarea cu semenii nu pot să nu provoace experiențe negative severe.

M. E. Khvatsev [10] face următoarea observație: Un elev de clasa a IV-a a încetat să mai meargă la școală din cauza ridicolului colegilor de clasă pentru vorbirea defectuoasă și a fost atât de traumatizat mental încât s-a pus întrebarea, dacă e vorba doar de despîcătură de palat sau cleul are și schizofrenie? După ce logopedul a eliminat dificultățile limbaj și vorbire, elevul a depășit problemele legate de comunicare, a fost transferat la o altă școală și acolo și-a continuat studiile, relaționând și învățând bine, amintindu-și doar ocazional „problemele” din trecut.

Seliverstov V.I. [8], vorbește despre efectul mecanismului psihologic de fixare a bâlbâielii asupra personalității subiecților cu tulburare de ritm și fluentă. Ezitățile în vorbire sunt un fenomen/simptom primar, iar fixarea/consolidarea defectului de vorbire, deja este un fenomen secundar. Primele reacții ale copilului la defect sunt inconștiente și nu au o culoare emoțională. Conștientizarea defectului de vorbire, atenția conștientă la

ezitățile de vorbire generează experiențe emoționale, dar încurajează și acțiunile volitive pentru a depăși aceste ezitări. Intenția, efortul de a face față ezităților pe cont propriu agravează experiențele emoționale ale copilului.

Emoții. Sentimente. Efort volitiv.

Bâlbâiala (ca nicio altă tulburare de vorbire) provoacă o reacție emoțională deosebit de acută a individului la defectul său. Se poate presupune că acest lucru se datorează lipsei unor motive clare, înțelese și specifice pentru apariția acestuia. Într-adevăr, în afară de dificultățile de vorbire, persoana ce se bâlbâie nu se confruntă cu dizabilități fizice sau intelectuale. Interesele, nevoile și diferitele abilități ale copiilor cu bâlbâială nu sunt mai mici decât cele ale semenilor lor. Printre persoanele cu bâlbâială, sunt și mulți oameni talentați, cu toate acestea, încercările independente de a depăși dificultățile de vorbire, nu duc de obicei la ușurare, ci la dificultăți și experiențe și mai vizibile.

Se știe că emoțiile și sentimentele (ca proces mental) sunt exprimate la o persoană prin experiențe, trăiri interioare și expresii faciale, pantomimă, expresii vocale și o serie de fenomene vegetative exterioare. Emoțiile și sentimentele sub formă de experiențe reflectă nu obiectele și fenomenele în sine, ci relațiile în care se află cu o persoană [2]. Este general acceptat că emoțiile (ca structură mai simplă asociată cu senzațiile) reglează relația unei persoane ca organism cu mediul înconjurător, iar sentimentele (ca structură mai complexă asociată cu gândirea și conceptele unei persoane) determină relația sa ca individ cu ceilalți oameni, cu societatea [2].

Experiențele, ca formă de exprimare a emoțiilor și sentimentelor sunt asociate la persoanele cu bâlbâială cu prezența unui defect de vorbire, cu dificultăți în procesul de vorbire, cu probleme în comunicarea cu ceilalți, cu nemulțumirea de sine, cu o atitudine ofensivă din partea celorlalți, care și mai mult duce la schimbări frecvente și puternice ale dispoziției, aprofundează emoțiile, sentimentele, nemulțumirea, depresia, opresiunea, apatia, anxietatea, agresivitatea, frica, tensiunea/încordarea, iritabilitatea, furia, răutatea, etc.

Emoțiile și sentimentele sunt o experiență, o trăire directă a realității, care se caracterizează printr-o durată și intensitate relativ scurtă, dar se pot dezvolta și în stări mentale mai lungi și mai severe [2]. Emoțiile (ca proces mental) sunt foarte apropiate de procesul cognitiv primar - senzație: senzația semnalează însuși stimulul extern sau intern, iar experiența (emoția), indisolubil legată de senzație, oferă o evaluare a utilității sau nocivității, plăcutului sau neplăcutului, degajată de această influență. În același timp,

funcția evaluativă a emoțiilor este indisolubil legată de funcția de motivare a acțiunii, de efortul volitiv.

După cum s-a indicat mai sus, primii pași pentru a depăși ezitățile în vorbire care au apărut la un copil sunt la nivelul mișcărilor inconștiente cu caracter protector sau corector. Conștientizarea defectului este asociată ulterior cu încercările de a depăși dificultatea sau obstacolul care a apărut în procesul vorbirii prin forță (ca reacție naturală și simplă), apoi cu căutarea mijloacelor și tehnicilor care să ușureze cumva vorbirea dificilă sau să o ascundă sau să o mascheze cumva de ceilalți. Toate acestea pot da naștere la o varietate de embolii în vorbire și trucuri motorii (mișcări voluntare auxiliare). Acest lucru poate crea o situație paradoxală pentru persoanele cu bâlbâială: încercând să-și ascundă vorbirea incorectă de ceilalți cu ajutorul mișcărilor auxiliare și emboliilor în vorbire, persoana atrage astfel și mai mult atenția ceilalți, se jenează, se îngrijorează, motiv pentru care manifestările bâlbâielii capătă un caracter mult mai complex.

Această înțelegere a modelului de dezvoltare a fenomenului de fixare pe defect la persoanele cu bâlbâială este în concordanță cu postulatele teoriei filozofice a reflecției. Și, prin urmare, conceptul de fenomen de fixare poate fi definit astfel: este o reflecție a unui defect de vorbire existent în mod obiectiv (ezitări de vorbire) în toată activitatea psihică a persoanei care se bâlbâie. Acesta este rezultatul proceselor de primire și procesare a informațiilor despre dificultățile de vorbire și dificultățile asociate acestora (interferența), transformate în procese mentale, stări și trăsături de personalitate ale subiecților cu bâlbâială și manifestate în interacțiunea acestuia/acestora cu mediul social înconjurător.

Pentru a adopta o abordare diferențiată în studierea caracteristicilor psihologice ale persoanelor cu bâlbâială, s-au delimitat două criterii de diferențiere: atitudinea emoțională față de defect și (indiferenți, moderat reținuți și disperați) și efortul volitional de a estompa sau depăși convulsiile care apar în exprimarea verbală (absența, prezența și dezvoltarea unor acțiuni).

Combinarea criteriilor evidențiate cu variantele lor (conform schemei: I-I, II-II, III-III) a justificat introducerea sintagmei „fixare dureroasă”, distingând trei niveluri/grade de implicare/fixare a persoanelor cu bâlbâială asupra defectului: cu grad zero, moderat și pronunțat de fixare dureroasă.

Ca urmare a mai multor studii științifice efectuate, s-au făcut concluzii care se referă în mod specific la caracteristicile fenomenului de fixare a persoanelor cu bâlbâială asupra defectului lor:

1) Odată cu vârsta, la copiii care se bâlbâie (sau cu antecedente de bâlbâială), gradul de fixare dureroasă asupra defectului lor tinde să devină mai complex, mai grav, profund.

2) La copiii de vârstă preșcolară care se bâlbâie, creșterea gradului de fixare dureroasă asupra defectului lor este într-o anumită legătură cu prezența unui al doilea defect de vorbire. (la vârste mai înaintate, un astfel de model nu se găsește).

3) Gradul de fixare dureroasă asupra defectului are legătură cu complexitatea dificultăților motorii (intensitatea, durata, forma spasmelor/convulsiilor – clonice, tonice, mixte).

4) Rezultatele intervenției logopedice sunt invers proporționale „fixării dureroase” a persoanei cu bâlbâială pe tulburare.

5) Se presupune ca severitatea bâlbâielii la copii este adecvată gradului de „fixare dureroasă” a acestora asupra defectului lor. Aceasta, pe de o parte, are o semnificație importantă pentru judecățile prognostice cu privire la rezultatele intervenției viitoare, pe de altă parte, sugerează necesitatea folosirii unei metodologii speciale, menite să prevină sau să deplaseze fixarea asupra defectului prezent.

În dislalie, impactul negativ asupra dezvoltării personalității este asociat cu conștientizarea de către copil a defectului său. Adesea, o atitudine critică față de starea propriei vorbiri face ca copilul să devină timid, să evite situațiile de comunicare verbală, devine retras, nesigur în forțele și capacitățile sale. Ca urmare, se pot dezvolta trăsături negative de personalitate (negativism, nesociabilitate). Prezența sau absența acestor tulburări secundare este în mare măsură determinată de condițiile de creștere și educație. Un stil parental corect ales și un mediu calm și prietenos contribuie la dezvoltarea unei autopercepții pozitive și adecvate. În dislalie toate dificultățile care apar se regăsesc într-o măsură mai ștearsă, mai ușoară, dar oricum necesită intervenție pentru a fi depășite [5].

Copiii cu rinolalie se caracterizează prin tăcere, lipsă de inițiativă și scăderea autorității în rândul semenilor. Cu toate acestea, severitatea defectului cosmetic nu afectează nivelul aspirațiilor și realizărilor copilului. Tulburările polimorfe complexe de pronunție observate în rinolalie pot duce la formarea de reacții nevrotice patocaracterologice. Aceste tulburări se manifestă sub formă de frici nevrotice, reacții de opoziție și negativism, subliniază tulburările psihice existente, clasificate ca stări reactive [3]. La copiii mici, ele se exprimă în principal în manifestări nevrotice: enurezis, neurastenii, dezinhibiție. Ei se adaptează mai ușor la grupul de colegi, cu

toate acestea, evitarea constantă a vorbirii la matinee, la întrebări în timpul activităților de grup conduce, pe de o parte la conștientizarea propriei inferiorități, pe de altă parte, la ridicularizare din partea colegilor. La copiii mai mari predomină tulburările patocaracterologice; lipsa de încredere, izolare, trăsături isterice reflectate în comportament. Evidențierea repetată a defectului, dezvoltă complexul de inferioritate, la care se asociază teama/frica de a merge la școală, și paralel se produce conștientizarea existenței tulburării.

În disartrie, se observă diferite variante de dezvoltare negativă a personalității. Astfel, unii copii sunt predispuși la reacții isterice. Alți copii sunt fricoși, inhibați și se adaptează prost la schimbările din mediu. În cazul disartriei, de regulă, există o lipsă de criticism față de starea cuiva. La vârsta preșcolară, astfel de copii sunt predispuși la iritabilitate, schimbări de dispoziție, sunt activi din punct de vedere motor, agitați și adesea manifestă grosolanie și neascultare. Copilul cu disartrie ștearsă se caracterizează prin izolare, lipsă de încredere în propriile forțe și abilități, timiditate [4].

Concluzie: revizuirea literaturii științifice referitor la emoțiile și sentimentele persoanelor cu tulburări de limbaj atestă divergențe între copii și adulți, între tipul și intensitatea/durata instalării, geneza tulburării de limbaj, mediul familial, educațional, caracteristicile de personalitate, atitudinea personală față de defect și efortul volitiv realizat în depășirea sau ameliorarea tulburării. Intervenția logopedică timpurie întotdeauna este eficientă, mai cu seamă dacă se asociază cu metode psihologice, psihoterapeutice și medicale.

Bibliografie:

1. BARRETT, Lisa Feldman – How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain, 2017 <https://jyotsnabooks.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/how-emotions-are-made-the-secret-life-of-the-brain.pdf>
2. ЗОЛЮТАРЕВА, К. В. Методы диагностики в психологии / К. В. Золотарева. – Москва : Лаборатория книги, 2010. – 26 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=87389> (дата обращения: 08.09.2025).
3. ИПОЛИТОВА А.Г. Открытая ринолалия: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. Под ред. О.Н. Усановой. М. Просвещение, 1983. 95 с. https://pedlib.ru/Books/3/0283/3_0283-83.shtml
4. МАРТЫНОВА Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией. Хрестоматия

- по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т1. https://pedlib.ru/Books/2/0016/2_0016-2.shtml#book_page_top
5. МЕЛЕХОВА, Л. В. Дифференциация дислалий. В: Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов: в 5 кн. Под редакцией Л. С. Волкова. Москва: Владос, 2003. Кн. 1: Нарушения голоса и звукопроизводительной стороны речи. С. 149—152. <https://studfile.net/preview/8962134/page:4/>
 6. ПРАВДИНА, О.В. Дизартрия. Учеб. Пособие для студентов дефектолог. Фак-тов пед. Ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. <https://studfile.net/preview/2230136/page:6/>
 7. РОГОЖИНА Ю. С. Оптимизация тактики и техники хирургического лечения врожденной асимметричной расщелины верхней губы и неба у детей. Екатеринбург, 2021. https://elibr.usma.ru/bitstream/usma/7762/1/USMU_Dis_2021_017.pdf
 8. СЕЛИВЕРСТОВ В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. Заведений. 4-е изд., центр ВЛАДОС, 2001. <https://refdb.ru/look/2085622-pall.html>
 9. СЕМЕНОВА, К.А., МАСТЮКОВА, Е.М., СМУГЛИН, М.Я. ДИЗАРТРИИ. https://studopedia.ru/19_257160_k-a-semenova-e-m-mastyukova-m-ya-smuglin.html
 10. ХВАТЦЕВ М.Е. Логопедия. Книга для студентов. Центр Владос. 2009. 279 с., ISBN 978-5-691-01732-2 <https://pedlib.ru>

**IMPACTUL PROGRAMULUI FORMATIV ASUPRA
DEZVOLTĂRII STILULUI DE COMUNICARE ȘI INTELIGENȚEI
EMOȚIONALE LA ȘCOLARII MICI CU DIZABILITĂȚI DE AUZ**

**THE IMPACT OF THE FORMATIVE PROGRAM ON
DEVELOPING COMMUNICATION STYLE AND EMOTIONAL
INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH
HEARING IMPAIRMENTS**

PÎRVAN Mariana, drd., asist. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

PÎRVAN Mariana, drd., assistant. university,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: [0000-0002-1431-7784](https://orcid.org/0000-0002-1431-7784)

e-mail: pirvan.mariana@upsc.md

CZU: 376.353=111

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p431-444

Abstract. This paper investigates the impact of a psycho-pedagogical formative program, specifically developed for primary school students with hearing impairments, on the growth of communication styles and emotional intelligence. The study involved 60 participants, divided into two groups: experimental (EG) and control (CG), each consisting of 30 children aged between 8 and 11 years. The initial assessment showed moderate challenges in emotional expression, affective self-regulation, and flexible use of communication strategies.

The program lasted 28 weeks, with three 45-minute sessions each week, conducted individually and in small groups. The intervention combined cognitive mediation techniques, multisensory activities, and role-playing exercises, tailored to the auditory sensory profile. Post-intervention assessments using standardized tests for emotional intelligence, emotional maturity, self-image, active vocabulary, and primary communication styles showed significant gains in EQ scores, improved emotional self-regulation, diversified communication methods, and decreased signs of emotional vulnerability.

The findings confirm that structured formative programs tailored to the needs of children with hearing impairments can significantly help improve their social-emotional and communication skills, thereby supporting their integration into school and community settings.

Keywords: formative program, emotional intelligence, communication style, hearing impairment, inclusive education.

Rezumat. Articolul dat prezintă efectele unui program formativ psihopedagogic, conceput special pentru elevii din ciclul primar cu dizabilită de auz, asupra

dezvoltării stilului de comunicare și a inteligenței emoționale. Studiul a inclus 60 de participanți, repartizați în două grupuri: experimental (GE) și de control (GC), fiecare alcătuit din 30 de copii cu vârste între 8 și 11 ani. Evaluarea inițială a relevat dificultăți moderate în exprimarea emoțiilor, în autoreglarea afectivă și în utilizarea flexibilă a strategiilor de comunicare.

Programul a fost implementat pe durata a 28 de săptămâni, cu câte trei sesiuni săptămânale a câte 45 de minute, desfășurate în format individual și în grupuri mici. Intervenția a combinat tehnici de mediere cognitivă, activități multisenzoriale și jocuri de rol, adaptate specificului senzorial auditiv. Măsurătorile post-intervenție, realizate cu teste standardizate pentru inteligență emoțională, maturitate emoțională, imagine de sine, vocabular activ și forme dominante de comunicare, au evidențiat creșteri notabile în coeficientul EQ, îmbunătățirea autoreglării emoționale, diversificarea stilurilor de comunicare și reducerea indicatorilor de vulnerabilitate afectivă.

Rezultatele confirmă că programele formative structurate, calibrate pe nevoile copiilor cu deficiențe de auz, pot contribui semnificativ la optimizarea competențelor socio-emoționale și comunicative, susținând integrarea acestora în mediul școlar și comunitar.

Cuvinte-cheie: program formativ, inteligență emoțională, stil de comunicare, deficiență de auz, educație incluzivă.

Child development is closely connected to the quality of communication and a child's ability to interact with their social environment. For students with hearing disabilities, sensory barriers affect not only how they exchange information but also how they build relationships and manage emotions. The inability to fully hear sounds and vocal intonations hinders understanding of subtle messages and emotional details in verbal communication. This can cause difficulties in recognizing others' emotions, controlling their own feelings, and developing healthy responses.

In developmental psychology, communication style is considered a marker of social integration and the ability to regulate behavior [5]. For children with hearing impairments, differences in communication style often result from limited access to spoken language and different levels of interaction exposure. Research indicates that these children use more frequently communicative strategies focused on instrumental functions (request-response) and less often those involving expressive or relational functions [8;10]. Without specialized interventions, this pattern may persist, negatively affecting school adaptation and social-emotional development.

Emotional intelligence, defined by J. Mayer and P. Salovey (1990) as the ability to perceive, understand, express, and manage emotions, is a crucial psychological resource for children [9]. For students with hearing impairments, developing this skill can be slower due to limited access to

emotional cues from their environment. The absence of auditory signals forces the child to rely mainly on visual and tactile cues, which requires extra effort to interpret facial expressions and gestures. International research shows that these difficulties can be reduced through structured learning experiences and activities that promote empathy, emotion recognition, and affective expression [2].

In modern special education, formative interventions are valued not only for their impact on cognitive learning but also for their role in enhancing socio-emotional skills. Programs that include interactive activities, role-playing, cognitive mediation, and various communication settings can support progress in both communication and emotional regulation [3;5;6]. Additionally, research indicates that integrated interventions, which combine the development of linguistic skills with the practice of emotional skills, significantly affect the school and social inclusion of children with hearing impairments.

This study investigates how a psycho-pedagogical training program tailored for the auditory sensory profile influences the communication style and emotional intelligence of young students with hearing impairments. The approach is based on the idea that systematic and mediated interventions, conducted over a medium-term period, can result in significant improvements in behavior, relationships, and emotions, thereby fostering better school and social integration.

Research aim: The study aims to evaluate the effectiveness of a psycho-pedagogical formative program specifically designed for primary school students with hearing impairments in improving communication styles and emotional intelligence, which are key factors for school adaptation and social integration.

Research Objectives

1. To evaluate the initial profile of communication skills and emotional intelligence in children with hearing impairments using standardized psychological and pedagogical tools;
2. To design and implement a developmental program tailored to students' sensory and linguistic needs, incorporating strategies such as cognitive mediation, role-playing, and multisensory activities;
3. To evaluate changes after the intervention in communication diversity, increases in emotional intelligence quotient, and improvements in emotional self-regulation;

4. To compare the performance of the experimental group with that of the control group in order to evaluate intervention's impact.
5. To create psycho-pedagogical guidelines for specialists, teachers, and parents that support the social-emotional and communication development of children with hearing impairments.

Research Hypotheses

1. Participation in the formative program will significantly improve the emotional intelligence quotient of students in the experimental group compared to those from the control group.
2. The formative program will promote diverse communication methods, increasing the frequency of both practical situational communication and personal non-situational communication among students with hearing impairments.
3. Students in the experimental group will show significant improvement in their affective self-image and their skills in both verbal and nonverbal communication.
4. The program's implementation will decrease signs of emotional vulnerability, like behavioral and affective disorders, in children with hearing impairments.

Research Methodology

The study was carried out using a quasi-experimental design with two parallel groups: the experimental group (EG) and the control group (CG), assessed at two points: pre-test (initial measurement) and post-test (after the implementation of the formative program). The decision to use a quasi-experimental design was based on the need to work with pre-existing classes and to adhere to the ethical and organizational requirements of the participating schools.

The sample included 60 students with hearing impairments, aged 8 to 11 years (elementary school level), selected from mainstream schools with specialized educational support and from institutions with an adapted profile.

Participants' Allocation

- *Experimental Group (EG): 30 students involved in the formative program.*
- *Control Group (CG): 30 students, with no additional interventions.*

Inclusion criteria: confirmed diagnosis of hearing impairment (moderate or severe), cognitive level from average to above average, regular school attendance, and no other severe disabilities.

Assessment Tools

To evaluate the research variables, standardized instruments adapted for children with hearing impairments were employed.

1. *Emotional Intelligence Scale (EQ)* – measures the ability to perceive, understand, and manage emotion;
2. *Friedmann Emotional Maturity Scale* – evaluates emotional stability and affective balance;
3. *Questionnaire for Diagnosing Emotional Disadvantage* – identifying factors associated with emotional vulnerability;
4. “Me in the Rays of the Sun” Test – an assessment method of the affective self-image;
5. *Active Vocabulary Volume Test* – evaluation of lexical skills;
6. *Method for Diagnosing Dominant Communication Styles (M.I. Lisina)* – identifying the main communication style.

The formative program was designed to engage both the communicative and emotional aspects, integrating:

- Individual and group activities with visual and tactile adaptations;
- Cognitive mediation exercises based on Feuerstein’s Instrumental Enrichment Program.
- Role-playing and social simulations designed to enhance empathy and communication skills;
- Multisensory activities to enhance vocabulary and expressiveness;
- Techniques for identifying and expressing emotions using verbal language, sign language, and facial expressions.

Program Duration: 28 weeks, with three sessions a week, each lasting 45 minutes.

Data Analysis: Mann-Whitney U Test used to compare differences between the experimental group and the control group at post-test.

The level of statistical significance was set at $p < 0.05$. The numerical findings were complemented by qualitative observations of participants' behavior and engagement during the program.

Results overview: The post-test outcomes showed statistically significant differences between the experimental and control groups in developing emotional intelligence and communication. Several of these results are presented below, along with graphical representations and interpretative commentaries.

Figure 1 compares the average post-test scores for the experimental group (EG) and the control group (CG) across three indicators of emotional

development: self-confidence, managing emotions and behavior in different situations, and positive engagement in the learning environment.

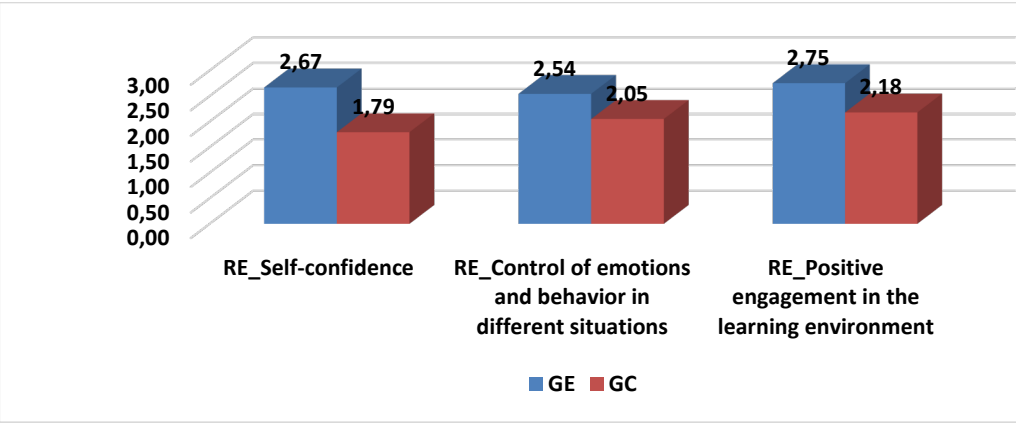


Figure 1. Significance of differences based on the Mann-Whitney U Test in the control experiment for the investigated variables (CG/retest and EG/retest) – test of various affective manifestations

For the self-confidence measure, the EG posted an average score of 2.67 mean units, noticeably higher than the CG of 1.79 mean units. This shows that participating in the training program helped boost self-efficacy and enhanced the perception of one’s own ability, which is key for school adjustment and active participation in tasks.

Regarding control of emotions and behavior, the mean score in the EG was 2.54 average units compared to 2.05 average units in the CG. This increase indicates that pupils in the experimental group developed more effective emotional self-regulation strategies, enabling them to respond appropriately in various situations and manage pressure and frustration more efficiently.

The indicator of positive engagement in the learning environment clearly shows a difference: EG has a value of 2.75 mean units, while CG has a value of 2.18 mean units. This result indicates higher motivation, more constructive attitudes toward school tasks, and increased active participation in educational activities-factors encouraged by structured interactions and the supportive climate within the program.

From a psychological perspective, these results confirm that structured formative programs designed for the sensory needs of children with hearing impairments can positively influence both intrapersonal aspects (such as self-confidence and self-regulation) and motivational aspects of the learning process, thereby fostering better school and social integration.

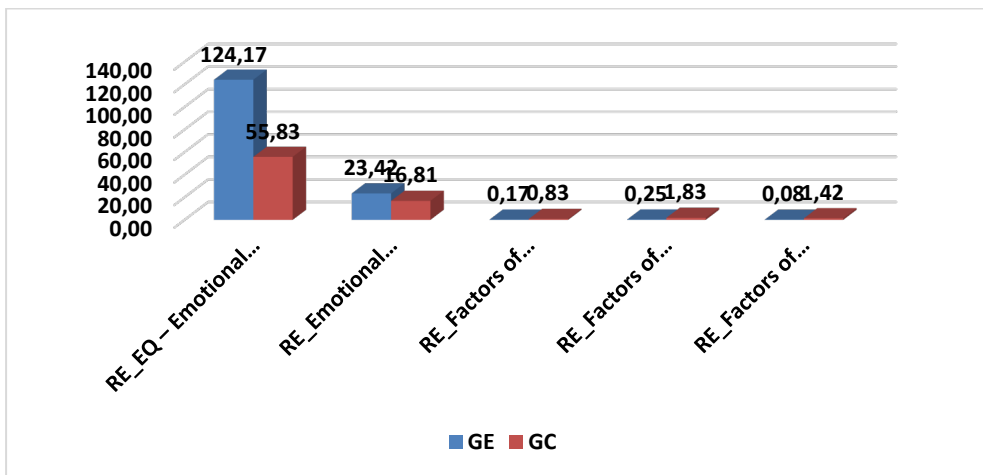


Figure 2. Significance of differences based on the Mann–Whitney U Test in the control experiment for the examined variables (CG/retest and EG/retest) – tests: EQ; Friedmann Emotional Maturity Scale; Questionnaire for the Diagnosis of Emotional Disadvantage

Figure 2 shows the differences between the experimental group (EG) and the control group (CG) at the final assessment for the variables measured by the Emotional Intelligence Quotient (EQ), the Friedmann Emotional Maturity Scale, and the Questionnaire for the Diagnosis of Emotional Disadvantage (including factors like somatovegetative, preneurotic, and behavioral disorders).

For EQ, the EG recorded an average of 124.17 mean units, significantly higher than the CG average of 55.83 mean units. This difference highlights the impact of the formative program on enhancing the ability to perceive, understand, and regulate emotions, reflecting a notable improvement in socio-emotional skills.

Regarding emotional maturity, results show an average of 23.42 mean units for the EG compared to 16.81 mean units for the CG, confirming improvements in affective stability, emotional balance, and adaptation to different situations.

Lower scores were found in the EG for the negative indicators that show emotional vulnerability.

- *Somatovegetative disorders* – EG: 0.17 mean units vs. CG: 0.83 mean units;
- *Preneurotic disorders* – EG: 0.25 mean units vs. CG: 1.83 mean units;
- *Behavioral disorders* – EG: 0.08 mean units vs. CG: 1.42 mean units.

These decreases indicate a reduction in emotional and behavioral problems, showing that the formative program not only improved positive emotional skills but also acted as a protective factor against mood imbalances.

From a psychological perspective, these results indicate that structured interventions tailored to the auditory sensory profile can help build emotional resilience and reduce the risk of adaptation challenges in children with hearing impairments.

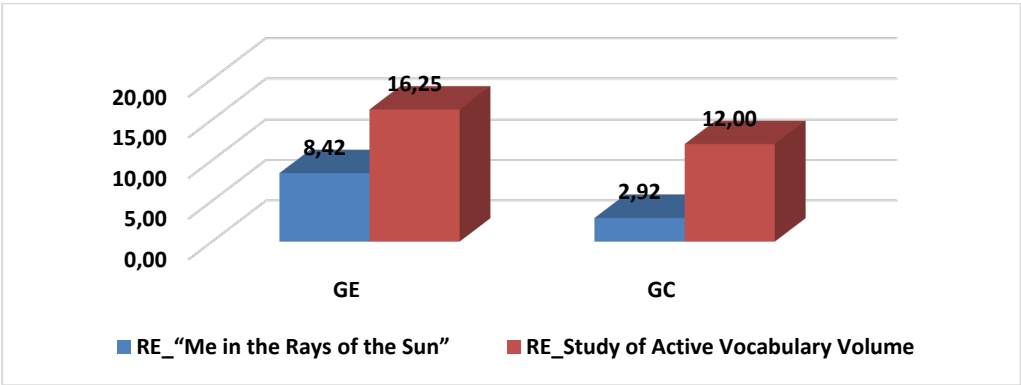


Figure 3. Significance of the difference based on the Mann–Whitney U Test in the control experiment for the measured variables (CG/retest and EG/retest) – tests: “Me in the Rays of the Sun”; Study of Active Vocabulary Volume

Figure 3 displays the post-test results for two key areas of socio-emotional and linguistic development: affective self-image (the “Me in the Rays of the Sun” test) and the size of active vocabulary.

For affective self-image, the experimental group (EG) scored an average of 8.42 mean units, which is significantly higher than the control group's (CG) score of 2.92 mean units. This notable difference shows that the formative program helped foster a positive self-perception, boost self-confidence, and encourage more open emotional expression. From a psychological perspective, these changes could relate to improved interpersonal relationships and increased involvement in group activities.

Regarding the active vocabulary volume, the EG achieved an average of 16.25 mean units, surpassing the CG result of 12.00 mean units. This improvement indicates that the program activities, based on cognitive mediation, multisensory exercises, and diverse communication situations,

boosted both vocabulary development and its flexible application in interactions.

From an educational and psychological perspective, these results confirm that structured interventions tailored to the sensory profile of children with hearing impairments can produce simultaneous positive effects on both emotional and linguistic development. Enhancing self-image and expanding vocabulary help strengthen communication skills and support integration into various school and social environments.

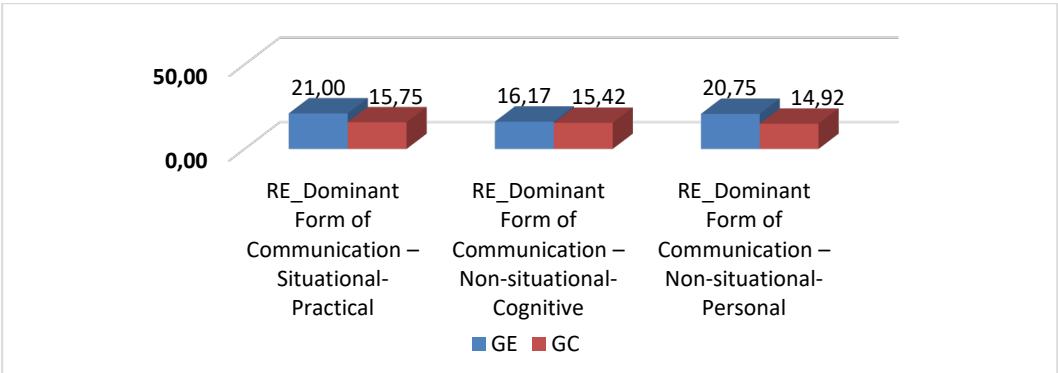


Figure 4. Significance of differences based on the Mann–Whitney U Test in the control experiment for the examined variables (CG/retest and EG/retest) – Method for Diagnosing Dominant Forms of Communication (M.I. Lisina)

Figure 4 shows the differences between the experimental group (EG) and the control group (CG) during retesting, based on M.I. Lisina’s method for diagnosing dominant communication styles, across three dimensions: situational-practical communication, non-situational-cognitive communication, and non-situational-personal communication.

For practical communication, the EG achieved a value of 21.00 mean units, surpassing the CG value of 15.75 mean units. This difference shows a significant boost in the ability of pupils in the experimental group to interact effectively in concrete, task-oriented, and problem-solving situations. The formative program encouraged active involvement in practical and collaborative activities, helping to improve cooperation and communication skills.

In non-situational-cognitive communication, the values are relatively close-16.17 mean units for the EG and 15.42 mean units for the CG-suggesting a steady, similar level of engagement in communication with an informative and cognitive purpose. This may indicate that the cognitive

aspect of communication is less affected by formative interventions in the short term and requires repeated exposure to intellectually stimulating learning contexts.

For non-situational personal communication, the EG recorded an average of 20.75 mean units, compared to 14.92 mean units in the CG. This difference indicates that the formative program helped the pupils in the experimental group develop the ability to create deeper interpersonal relationships through affective exchanges and open expression of personal experiences. From a psycho-pedagogical perspective, this outcome demonstrates an improvement in socio-emotional skills and the capacity to form genuine connections with others, which are essential for balanced and mature communication.

Overall, the data show that the formative program significantly improved situational-practical communication, clearly boosting students' functional and collaborative skills. The observed gains in non-situational personal and cognitive communication indicate promising trends; however, achieving a proper balance among the functional, cognitive, and affective-relational aspects of communication will require further targeted interventions tailored to each area.

The results of this study confirm that the adapted formative program is effective for children with hearing impairments, both in developing emotional intelligence and improving communication styles. The significant differences observed between the experimental and control groups at retesting support the hypothesis that participating in the psycho-pedagogical intervention causes complex changes in emotional, linguistic, and behavioral areas.

The rise in self-confidence, emotional regulation, and positive participation in the learning environment matches the findings of D. Goleman (2001), J. Mayer and P. Salovey (1990), who emphasized the link between emotional self-control and successful school adaptation [4;9]. For children with hearing impairments, these findings are especially significant, as limited access to auditory information can reduce opportunities to practice self-regulation in different social settings [7].

The notable increase in emotional intelligence quotient and emotional maturity, along with the decline in emotional vulnerability factors, confirms R. Bar-On's (2000) conclusion that structured and tailored interventions can serve as protective factors, lowering the risk of affective imbalances.

The results from the “Me in the Rays of the Sun” test and the measurement of active vocabulary volume show an improvement in affective self-image and lexical skills. This emphasizes the positive effect of structured, multisensory interactions on the language and social-emotional growth of children with hearing impairments.

Regarding the main types of communication, the increase in situational-practical communication and the emphasis on relational aspects show a more functional approach suitable for the educational environment. According to M.I. Lisina’s model (1986), progressing toward more complex forms of communication depends on the variety of social experiences and the quality of the learning environment. In this study, the formative program provided multiple contexts for interaction, fostering the development of the communicative repertoire and adaptation to school demands [5].

These findings highlight the importance of integrated psychopedagogical interventions that concurrently address emotional, linguistic, and social development to support the educational and community integration of children with hearing impairments. Additionally, the data suggest that sustaining and building on the progress achieved requires ongoing program continuation and continuous involvement from teachers, specialists, and families. The comparison of results from the experimental group (EG) and the control group (CG) at retesting underscores the significant influence of the formative program on the emotional and communicative development of young students with hearing impairments.

On an emotional level, the program resulted in:

- Boosted self-confidence and feeling of personal competence;
- Better regulation of emotions and actions in different social settings;
- Improved positive participation in the learning environment, showing increased motivation and constructive attitudes toward school tasks.

Regarding emotional intelligence, the data indicate:

- Significant improvements in overall EQ score and emotional maturity;
- Reduction of emotional vulnerability signs, including somatovegetative, preneurotic, and behavioral issues, indicating the protective effect of the intervention on emotional stability.

At the linguistic and socio-affective level:

- Enhancement of affective self-image and expansion of active vocabulary, supporting both the expression and understanding of emotions;

- Enhancement of practical communication skills, focusing on more effective and functionally purposeful interactions;
- A slight reorientation of the affective-personal communication, indicating a tendency toward balancing the functional-practical and relational aspects of interaction.

These results confirm the hypothesis that structured formative programs tailored to the auditory sensory profile can produce visible and meaningful changes in the emotional, linguistic, and communicative development of children with hearing impairments.

Conclusions

The current study shows that a well-designed psycho-pedagogical intervention model can significantly improve the emotional and communicative skills of children with hearing impairments. The program's effectiveness was seen in increased emotional intelligence and maturity, better verbal expression, and a shift from practical, situational communication to more personal, deeper, and expressive interactions. The reduction in somatovegetative, preneurotic, and behavioral symptoms confirms the intervention's role in compensation and regulation. These findings highlight the importance of integrating such programs into the educational routines of children with hearing impairments, supported by interdisciplinary teamwork and personalized guidance, to boost psycho-emotional well-being, independence, and authentic identity development.

Recommendations

For practitioners (special education teachers, psychopedagogues, support teachers, school psychologists, occupational therapists):

- Incorporate cognitive mediation techniques and multisensory activities into educational intervention plans;
- Use role-playing and simulated scenarios to promote empathy and emotion recognition;
- Create diverse communication contexts that engage both the practical-functional and the personal-emotional aspects;

For teachers:

- Modify teaching materials and instructional approaches to address the unique needs of students with hearing impairments;
- Implement group activities that promote active participation and social skills development;

- Track students' progress with standardized tools to modify the intervention as needed.

For parents:

- Actively participate in daily communication exercises by using sign language, visual cues, and expressive facial expressions;
- Give continuous positive feedback to build the child's self-confidence;
- Arrange diverse social activities, both in school and outside of school, to develop communication skills.

For education policymakers and decision-makers:

- Develop and finance specialized formative programs for students with hearing impairments;
- Develop resource centers and ongoing training programs for teachers and specialists involved in educating children with hearing impairments;
- Include the assessment of emotional intelligence and communication skills in school progress evaluation standards.

References:

1. BAR-ON, R. *Manual for the Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Toronto: Multi-Health Systems, 2000. 120 p. ISBN 978-0-88937-223-3.
2. CIOBANU, A. & PÎRVAN, M. Psychological safety through the development of emotional intelligence in children with special educational needs (sensory impairments). *Journal of Romanian Literary Studies*. 2023, 34, pp. 137–144. ISSN 2248-3004. Disponibil: <http://asociatia-alpha.ro/jrls/34-2023-Jrls.pdf>
3. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogie specială. Fundamente teoretice și perspective practice*. Ed. a 6-a, rev. Iași: Polirom, 2023. 632 p. ISBN 978-973-46-9381-8.
4. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională* (Trans. I. Negrea). București: Curtea Veche, 2001. 439 p. ISBN 973-98214-7-2.
5. OLĂRESCU, V. & PONOMARI, D. *Asistența logopedică și psihologică. Principii. Metodologii. Perspective*. Chișinău: "Elena-V.I." SRL, 2012. 254 p. ISBN 978-9975-106-98-6.
6. PÎRVAN, M. Tehnici de cultivare a echilibrului psiho-emoțional la copiii cu cerințe educaționale speciale. In: *Știință și educație: noi abordări și perspective*. Chișinău, 2023. 11 pp.
7. PÎRVAN, M. Viața emoțională a școlarului mic cu cerințe educaționale speciale. In: *Evoluția sistemului național al învățământului special și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în câmpul educațional european: 50 de ani de activitate a Catedrei Psihopedagogie și*

- Psihopedagogie specială*. Chișinău, 2023, pp. 124-129 pp. ISBN 978-9975-46-732-2. Disponibil:https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/179552
8. POPA, M. *Deficiența de auz – repere psihologice și metodologice*. Târgu Mureș: Editura Dimitrie Cantemir, 2002. 245 p. ISBN 9789738042438.
 9. SALOVEY, P. & MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990, 9(3), pp.185–211.
<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
 10. STĂNICĂ, I. & POPA, M. *Psihopedagogie specială. Deficiențe senzoriale*. București: Pro Humanitate, 1997. ISBN 973-97313-5-X.

CONȘTIENTIZAREA ȘI RESCRIEREA SCENARIULUI DE VIAȚĂ

AWARENESS AND REWRITING OF THE LIFE SCRIPT

POPESCU Maria, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

POPESCU Maria, PhD, Associate professor,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID 0000-0002-5383-2121

popescu.maria@upsc.md

CZU: 159.964.2

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p445-454

Rezumat. Conștientizarea și rescrierea scenariului de viață se concentrează pe un concept fundamental din analiza tranzacțională, care explică modul în care tiparele comportamentale, emoționale și relaționale ale unei persoane sunt influențate de deciziile luate inconștient în copilărie. Aceste decizii formează un „scenariu” de viață, un plan predeterminat care, dacă nu este conștientizat, continuă să ne ghideze comportamentul la maturitate.

În articol sunt abordate două aspecte principale: conștientizarea și rescrierea scenariului.

Conștientizarea presupune descrierea procesului de identificare a propriului scenariu de viață și explică cum mesajele primite de la părinți și introiectate sau evenimentele traumatice din copilărie contribuie la formarea unui anumit scenariu.

Rescrierea se referă la descrierea pașilor practici pentru a schimba scenariul. Odată ce o persoană înțelege de ce acționează într-un anumit fel, poate începe să ia decizii noi, conștiente.

În esență, conștientizarea scenariului este primul pas spre eliberare, iar rescrierea lui reprezintă procesul de a ne asuma controlul asupra propriului destin, de a alege un viitor diferit și de a atinge o stare de autonomie psihologică.

Cuvinte-cheie: scenariu de viață, conștientizare, rescrierea scenariului de viață, analiza tranzacțională, autonomie psihologică.

Abstract. Life script awareness and rewriting focuses on a fundamental concept in Transactional Analysis, which explains how a person's behavioral, emotional, and relational patterns are influenced by decisions made unconsciously in childhood. These decisions form a life "script," a predetermined plan that, if not consciously realized, continues to guide our behavior into adulthood.

The article addresses two main aspects: awareness and script rewriting.

Awareness involves describing the process of identifying one's own life script and explains how messages received from parents and introjected or traumatic events from childhood contribute to the formation of a particular script.

Rewriting refers to describing practical steps to change the script. Once a person understands why they act in a certain way, they can begin to make new, conscious decisions.

Essentially, becoming aware of the script is the first step towards liberation, and rewriting it represents the process of assuming control over our own destiny, choosing a different future, and achieving a state of psychological autonomy.

Keywords: life script, awareness, life script rewriting, transactional analysis, psychological autonomy.

Un scenariu de viață este, în esență, un plan inconștient pe care îl scriem în copilărie fiind influențați de interacțiunile cu părinții și alte figuri cu autoritate. Acest plan conține decizii timpurii despre cine suntem, ce merităm și cum ne va decurge viața, dictându-ne, fără să ne dăm seama, acțiunile, deciziile, relațiile cu sine și ceilalți la maturitate.

William Shakespeare a oglindit subtil natura umană în operele sale. În piesa teatrală *As You Like It*, Actul II, Scena VII, personajul Jaques descrie că viața fiecărei persoane este o compoziție de teatru, iar oamenii sunt actori care joacă diverse roluri de-a lungul existenței. Astfel el ne-a oferit o definiție a vieții "Toată lumea-i o scenă, și toți bărbații și toate femeile-s doar actori: au ieșirile și intrările lor; și un om în timpul vieții sale joacă mai multe roluri, iar actele sale sunt șapte vârste".

Fiecare dintre noi ajunge în cabinetul terapeutic purtând cu sine o "piesă de teatru" pe care a învățat-o încă din copilărie – **scenariul de viață**. Acest plan inconștient care conține o colecție de decizii timpurii pe care le-am luat despre noi înșine și despre lume, bazându-ne pe ce am văzut și am simțit în relațiile noastre esențiale, în special cu părinții – nu este întotdeauna unul funcțional, adesea limitând potențialul real al individului. Nu e vorba de o greșală a lor, ci de o reacție a copilului din noi la mesajele primite: "Fii perfect", "Nu fi important", "Fă pe placul celorlalți", "Grăbește-te" etc. Aceste mesaje, alături de experiențele pe care le-am trăit, s-au transformat în tipare adânc înrădăcinate. Fără să ne dăm seama, ele ne influențează alegerile profesionale, dinamica relațiilor noastre și chiar felul în care ne raportăm la propria valoare, la stima, respectul de sine, încrederea în sine, determinându-ne să repetăm, adesea, aceleași tipare disfuncționale.

Așadar, scenariul de viață este o „poveste” (Berne, 1964), creată de fiecare persoană despre sine, pe baza experiențelor din copilărie, „poveste”

care ne determină comportamentele, gândurile și sentimentele, în moduri inconștiente și ne influențează imaginea de sine. Avem trei tipuri de scenarii de viață: banale, constructive (fericite) și limitative (nefericite).

Scenariile limitative, sunt cele de tipul „nu ești suficient de bun” sau „nu vei reuși niciodată” și apar, de regulă, când mesajele primite în copilărie au fost negative. Individul se va percepe ca fiind necorespunzător sau incapabil și va avea o imagine de sine negativă. Scenariile constructive, sunt cele bazate pe mesaje pozitive și încurajatoare și permit formarea unei imagini de sine sănătoase, bazată pe încredere și acceptare, susținând o viziune pozitivă asupra capacităților și potențialului de creștere personală.

Un obiectiv central al terapiei prin analiză tranzacțională, este identificarea scenariilor de viață limitative și modificarea acestora pentru a dezvolta tipare noi de gândire, comportamente sănătoase și adaptative și pentru a ajuta la schimbarea imaginii de sine (Stewart & Joines, 2012).

Impactul unui scenariu de viață este profund și se manifestă în diverse aspecte:

- ✓ **Relații interpersonale.** Ne putem regăsi în relații care repetă tipare disfuncționale din copilărie. De exemplu, cineva cu un scenariu de ”salvator” se poate simți atras de parteneri care au nevoie constantă de ajutor, neglijându-și propriile nevoi.
- ✓ **Decizii profesionale.** Scenariul de viață ne poate influența cariera. O persoană cu un scenariu de ”întârziat” ar putea amâna constant luarea deciziilor importante sau obținerea succesului, chiar și atunci când are toate resursele necesare.
- ✓ **Stima de sine.** Scenariul definește adesea ceea ce simțim că suntem și ce merităm. O persoană cu un scenariu de ”pierdut” ar putea avea dificultăți în a se bucura de succes și ar putea dezvolta sentimente de vinovăție sau rușine.
- ✓ **Sănătatea mintală.** Un scenariu de viață negativ poate contribui la apariția unor probleme de sănătate mintală, cum ar fi anxietatea, depresia sau dificultățile în gestionarea stresului.

În acest caz de mare ajutor ne este Analiza Tranzacțională - o abordare psihoterapeutică integrativă, dezvoltată de psihiatrul canadian Eric Berne. Ea combină elemente de teorie cognitivă și psihanalitică, oferind un cadru clar pentru înțelegerea personalității, a comunicării și a comportamentului uman.

Scopul principal al terapiei tranzacționale este de a ajuta clienții să atingă **autonomia psihologică**. Aceasta presupune eliberarea de

constrângerile scenariului de viață, luarea de decizii conștiente în prezent și dezvoltarea capacității de a simți, gândi și acționa liber. Terapeutul și clientul lucrează împreună, bazându-se pe un contract clar, pentru a identifica și a rescrie scenariul, permițând astfel o viață autentică și împlinită. Cu alte cuvinte, procesul terapeutic în analiza tranzacțională ne invită să devenim regizorii propriei noastre piese, în loc să fim doar actori care recită replici scrise de alții (în special părinți, cadre didactice etc.) și acest parcurs implică două etape principale:

1. Conștientizarea. Acesta este primul și cel mai curajos pas. A fi conștient de scenariul tău înseamnă a face lumină în acele colțuri ascunse ale sufletului tău. A-ți da seama, de exemplu, de ce te sabotezi înainte de succes sau de ce repeți aceleași relații toxice. Când înțelegi că este un anumit tipar, de fapt, o decizie veche luată de un "copil" care se temea, îți oferi șansa de a-l privi cu blândețe și de a-l înțelege non-judecativ.

2. Rescrierea. Odată ce ai conștientizat povestea ta, urmează partea dinamică - rescrierea ei. Rescrierea nu înseamnă a șterge trecutul, ci a alege, în prezent, un alt scenariu. În loc să reacționezi automat la un stimul, poți decide, conștient, să acționezi diferit. A fi tu însuși, liber de constrângerile trecutului, înseamnă a lua decizii noi, a-ți asuma riscuri sănătoase și a te deschide spre posibilitatea de a trăi o viață autentică, bazată pe alegeri făcute de un adult responsabil și asumat.

În esență, a-ți conștientiza scenariul este actul de a te trezi. Iar a-l rescrie este actul de a-ți asuma viața, de a prelua controlul și de a atinge, în sfârșit, acea stare de **autonomie psihologică**, de a fi deplin tu însuși. Este o cale către transformare asumată.

Un alt concept al analizei tranzacționale care se află în strânsă legătură cu scenariul de viață este „poziția de viață,” și reprezintă atitudinea fundamentală a unei persoane față de sine și față de ceilalți. Relația dintre **scenariul de viață** și **pozițiile de viață** (sau "pozițiile existențiale") este una fundamentală în analiza tranzacțională, cele două concepte fiind strâns interconectate. Pozițiile de viață reprezintă **nucleul atitudinal** al scenariului. Ele sunt, în esență, convingerile noastre de bază despre noi înșine și despre ceilalți, iar aceste convingeri sunt cele care stau la baza întregului nostru plan de viață. Berne (1972) a descris patru poziții de viață care sunt esențiale pentru înțelegerea imaginii de sine:

Eu sunt OK, tu ești OK - reflectă o imagine de sine echilibrată și percepția pozitivă asupra celorlalți, o poziție de viață sănătoasă, în care persoanele se simt valoroase și capabile, respectând pe ceilalți.

Eu nu sunt OK, tu ești OK - individul are o imagine de sine negativă și îi percepe pe ceilalți ca superiori, o poziție de inferioritate, în care persoanele pot suferi de lipsă de încredere și stimă de sine scăzută.

Eu sunt OK, tu nu ești OK - reflectă o imagine de sine pozitivă, care este asociată cu o percepție negativă asupra celorlalți, poate duce la atitudini de superioritate sau defensivă.

Eu nu sunt OK, tu nu ești OK - o poziție pesimistă, individul are o imagine de sine negativă și vede lumea într-o lumină nefavorabilă, poate duce la sentimente de disperare și lipsă de speranță.

Terapia prin analiză tranzacțională, ajută indivizii să treacă de la pozițiile negative („Eu nu sunt OK”) la poziția sănătoasă („Eu sunt OK, tu ești OK”), contribuind astfel la dezvoltarea unei imagini de sine mai pozitive și la o percepție mai bună a relațiilor cu ceilalți (Berne, 2011).

În abordarea psihoterapeutică tranzacțională urmează și o sintagmă valoroasă pentru conștientizarea și rescrierea scenariului de viață - **”jocul psihologic”**. În analiza tranzacțională, „jocurile”, sunt acele tipare de comportament repetitive și disfuncționale prin care oamenii vor să obțină anumite reacții emoționale de la ceilalți, jocuri care sunt învățate în copilărie și pot fi strâns legate de o imagine de sine negativă. De exemplu, jocul victimei va aparține cuiva care s-a perceput mereu ca fiind neajutorat și care caută constant confirmarea acestei imagini prin interacțiunile sale. Schimbarea tiparelor comportamentale și formarea unei imagini de sine mai autentice și mai sănătoase, se produce prin identificarea și eliminarea acestor jocuri în terapie. Individul învață să-și construiască o identitate mai echilibrată, realistă și să nu se mai definească prin roluri disfuncționale.

Legătura dintre cele trei concepte – **scenariul de viață, pozițiile de viață și jocurile psihologice** – este esențială pentru a înțelege dinamica comportamentului uman în analiza tranzacțională. Ele formează un ciclu interconectat și se susțin reciproc.

Putem vizualiza această legătură astfel:

- ✓ **Poziția de viață** este **convingerea de bază** a persoanei.
- ✓ **Scenariul de viață** este **planul de viață** bazat pe acea convingere.
- ✓ **Jocurile psihologice** sunt **mijloacele practice** prin care scenariul se desfășoară și poziția de viață este confirmată.

Jocurile psihologice sunt, în esență, comportamente repetitive pe care le folosim pentru a obține un **”câștig” (beneficiu) psihologic** negativ, dar familiar, care ne confirmă poziția de viață și ne ajută să ne îndeplinim scenariul.

Să luăm un exemplu concret pentru a ilustra acest ciclu:

Poziția de viață: *Eu nu sunt OK - Tu ești OK.* Această persoană, din copilărie, a decis că este inferioară și că ceilalți sunt superiori. Aceasta este convingerea ei de bază.

Scenariul de viață: *Sunt un eșec sau un nenorocit.* Planul inconștient al acestei persoane este să își confirme permanent sentimentul de inadecvare. Nu se vede capabilă de succes pe termen lung.

Jocul psihologic: *Picior de lemn.* Acesta este un joc des întâlnit în rândul persoanelor cu poziția "**Eu nu sunt OK.**"

În consecință, persoana își asumă o sarcină, dar se plânge constant de un obstacol real sau imaginar (spre exemplu, "Aș face asta, dar ... sunt prea obosit/ă sau nu am învățat etc., adică "am un picior de lemn"). Cu alte cuvinte, caută și găsește scuze dar nu și soluții. Iar ceilalți o compătimesc și îi spun că nu-i nicio problemă, că o ajută ei. Astfel, persoana primește un **câștig (negativ):** "ofertă de ajutor" și nu mai trebuie să depună efort, confirmându-și, astfel, **convingerea** (poziția de viață) că este incapabilă și **planul** (scenariul) că oricum nu ar fi reușit. Această interacțiune repetitivă, deși disfuncțională, îi oferă un sentiment de familiaritate și o scuză validă pentru eșec.

Astfel, jocurile psihologice nu sunt doar niște interacțiuni întâmplătoare, ci instrumente prin care ne asigurăm, de fiecare dată, că rămânem fideli scenariului nostru de viață și, implicit, poziției noastre existențiale. Scopul terapiei este de a întrerupe acest ciclu, de a aduce la lumină aceste mecanisme și de a oferi clientului posibilitatea de a le înlocui cu o comunicare autentică și cu un nou scenariu bazat pe "**Eu sunt OK - Tu ești OK.**"

În psihoterapia integrativă sunt cunoscute mai multe teorii care susțin rescrierea poveștii personale. Rescrierea poveștii personale este un proces psihologic prin care indivizii își reconstruiesc narațiunea personală ca să înțeleagă mai bine propria identitate, experiențele și obiectivele de viață. Este un proces crucial în diverse forme de terapie și contribuie la dezvoltarea unei imagini de sine sănătoase și la restructurarea și recadrarea scenariilor de viață limitative. Reevaluarea modului în care o persoană își percepe trecutul, prezentul și viitorul, se face prin rescrierea poveștii personale care are scopul de a rescrie o narațiune mai coerentă, pozitivă și adaptativă. Acest proces oferă o înțelegere mai profundă a propriei identități și a rolurilor jucate în viață, reduce disonanța internă, crește reziliența și încurajează dezvoltarea personală și autoactualizarea prin redefinirea obiectivelor.

Terapia narativă (Michael White și David Epston în anii '80 și '90), explorează identificarea și rescrierea poveștilor de viață și modifică imaginea de sine negativă. Indivizii își pot reconfigura poveștile pentru a imagina o viață mai împlinită și coerentă prin externalizarea problemelor și separarea lor de identitatea personală. Terapia narativă este o abordare terapeutică post-modernă și colaborativă, care pornește de la premisa că "povestea" pe care o spunem despre viața noastră ne modelează realitatea. Prin întrebări specifice, terapeutul ajută clientul să identifice și să demonteze credințele negative, permițând apariția unor perspective noi. Fiecare persoană este văzută ca un expert al propriei sale vieți, iar problemele nu sunt considerate a fi inerent în interiorul persoanei, ci entități separate, exterioare. Externalizarea se folosește pentru transformarea unei probleme (de exemplu, „eu sunt anxioasă” în „anxietatea a pus stăpânire pe mine”) iar prin crearea de noi povești se pot reflecta noi valori și aspirații. O parte importantă a terapiei este descoperirea momentelor în care problema nu a avut control total asupra vieții clientului. Aceste "excepții" sau "momente unice" devin baza pentru a construi o *poveste alternativă*, mai puternică și mai plină de speranță, care să pună în valoare abilitățile, valorile și punctele forte ale persoanei. Scopul terapiei narative nu este de a oferi soluții, ci de a-i da clientului instrumentele necesare pentru a deveni autorul propriei sale vieți. Prin re-povestire și re-interpretare, clienții își pot schimba relația cu problemele lor, își pot redescoperi identitatea și își pot construi o viață bazată pe propriile valori și intenții.

În perspectivă integrativă, imaginea de sine și scenariile de viață, sunt interconectate și se influențează reciproc: o imagine de sine pozitivă duce la scenarii de viață optimiste și la o atitudine proactivă față de provocările vieții. Redefinirea scenariilor de viață în moduri constructive și adaptative poate fi posibilă pentru persoanele cu o imagine de sine sănătoasă. Scenariile de viață, pot modela imaginea de sine, prin modul în care indivizii își percep propriile realizări și eșecuri. O imagine de sine pozitivă poate fi întărită prin scenarii pozitive, bazate pe succes și încredere, pe când scenariile negative, bazate pe eșecuri și nesiguranță, pot slăbi stima de sine.

Poveștile se pot rescrie și cu ajutorul terapiei cognitiv comportamentale (TCC, dezvoltată de Aaron Beck în anii '60 și '70), se bazează pe premisa că *gândurile, emoțiile și comportamentele noastre sunt interconectate*. Adesea, o problemă nu este cauzată de un eveniment în sine, ci de modul în care noi îl interpretăm. O persoană care se confruntă cu depresie, de exemplu, nu este copleșită de tristețe în mod aleatoriu, ci de un set de gânduri negative, cum ar fi "Sunt un nenorocit" sau "Nimeni nu mă

place.” Aceste gânduri distorsionate devin o poveste internă care îi domină viața. Anume prin restructurare cognitivă a gândurilor disfuncționale și a credințelor limitative și negative despre sine, se poate obține o percepție pozitivă, mai realistă a propriei persoane. Putem identifica și schimba gândurile negative, și putem folosi un jurnal, în care să ne trecem gândurile și emoțiile pentru a le analiza și a ne rescrie narațiunea. Scopul TCC nu este de a nega realitatea, ci de a oferi clientului instrumentele necesare pentru a deveni un observator obiectiv al propriilor gânduri și pentru a le ajusta atunci când sunt distorsionate. Prin schimbarea gândurilor și a comportamentelor, TCC ajută la rescrierea poveștii personale de la una a disfuncției și eșecului la una a rezilienței și succesului, oferind, în final, o mai mare libertate și un control mai bun asupra vieții.

Terapia umanistă este o abordare terapeutică profundă și non-directivă, care se bazează pe premisa că *fiecare individ deține, în mod inherent, potențialul de a se dezvolta și de a-și atinge împlinirea personală*. Această formă de terapie, popularizată de figuri precum Carl Rogers și Abraham Maslow, se concentrează pe prezent, pe experiența subiectivă a clientului și pe relația terapeutică. Spre deosebire de alte abordări care se concentrează pe traumele din trecut sau pe gândurile disfuncționale, terapia umanistă este orientată spre explorarea sinelui, a valorilor personale și a libertății de a alege. Scopul terapiei umaniste nu este de a rezolva o problemă specifică, ci de a-l ajuta pe client să se cunoască mai bine, să-și dezvolte o stimă de sine sănătoasă și să își asume responsabilitatea pentru propria viață. Prin crearea unui mediu de siguranță, acceptare și empatie, terapia umanistă îi ajută pe oameni să-și redescopere puterea interioară și să-și construiască o viață mai autentică și mai împlinită. Această terapie este promotor al autoexplorării și autoacceptării ca pași necesari în rescrierea poveștii personale. Individul are nevoie de un spațiu sigur și de ascultare empatică pentru a-și auzi gândurile și sentimentele și are nevoie să primească încurajări pentru atingerea potențialului maxim. Deseori anume psihoterapeutul poate oferi această susținere psihoemoțională clientului său.

Programarea Neuro-Lingvistică (NLP), creată de Richard Bandler și John Grinder în anii '70, este un model al excelenței umane. NLP pornește de la premisa că *există o structură a experienței subiective*, iar prin studierea și înțelegerea acestei structuri, putem reproduce cu succes comportamentele și rezultatele dorite. Conform lui Bandler și Grinder (1979), putem reconfigura propria narațiune, prin reprogramarea gândurilor și a credințelor negative, ca să ne depășim limitele și să ne atingem obiectivele prin transformarea acestora în resurse. Spre deosebire de o terapie clasică, care se concentrează adesea pe ”de ce” o persoană are o problemă, NLP se concentrează pe ”cum” o persoană își creează problema și, mai important, ”cum” o poate rezolva. Pentru a ne ajuta clienții să-și rescrie povestea este nevoie ca mai întâi să ascultăm povestea curentă ca să înțelegem cum se percepe pe sine și cum percepe lumea. Apoi să facem o analiză a elementelor negative și limitative

pe baza cărora putem compune o nouă poveste, pozitivă care să fie apoi transpusă și aplicată în viața de zi cu zi pentru a susține schimbările (Morgan, 2000).

Ca și tehnici de rescriere a poveștii personale, putem folosi metoda jurnalului pentru notarea gândurilor și emoțiilor astfel încât să avem mai multă claritate în restructurare a poveștii noastre.

Creativitatea poate fi de ajutor pentru a explora și exprima aspecte ale sinelui și pentru a înțelege mai profund planul nostru de viață.

Tehnicile de reframing (reîncadrare sau restructurare cognitivă) sunt instrumente esențiale în psihoterapie și coaching, folosite pentru a schimba modul în care o persoană percepe și interpretează o situație, o idee sau un eveniment. Reframing-ul nu înseamnă a nega realitatea, ci a o privi dintr-o altă perspectivă, adesea mai utilă și mai puțin limitativă. El ajută să schimbăm perspectiva asupra evenimentelor din viață și să înlocuim interpretările negative cu cele pozitive.

Tehnici din terapia cognitiv- comportamentală și psihanalitică pot fi folosite ca ajutor în rescrierea dinamicii relaționale. TCC este orientată spre acțiune și se focalizează pe soluții, oferind clienților instrumente practice pentru a face față problemelor.

Practicile de mindfulness (sau conștientizare) care, de fapt, nu rescriu direct o poveste a vieții, așa cum o fac analiza tranzacțională sau terapia cognitiv-comportamentală ci oferă, în schimb, un cadru fundamental pentru a o observa, a o înțelege și, în cele din urmă, de a o schimba povestea vieții.

Cu ajutorul tehnicilor de mindfulness, dialog narativ, restructurare cognitivă, clienții pot rescrie poveștile lor și pot avea o stare emoțională mai bună.

Rescrierea poveștii personale aduce îmbunătățiri în cazuri de anxietate și depresie, în relațiile interpersonale și în alinierea imaginii de sine cu valorile reale. Rescrierea poveștii personale permite individului să își redefinească identitatea, să aibă o imagine de sine îmbunătățită și să-și creeze scenarii de viață pozitive și adaptative iar abordările integrative facilitează acest proces prin combinarea eficientă a diverselor teorii, pentru o viață echilibrată și împlinită.

Rescrierea scenariului de viață se realizează cu multă grijă de sine, cu blândețe, non-critic și implică mai multe etape:

✓ **Identificarea scenariului.** Recunoașterea tiparelor repetitive din viața noastră. De ce mereu amânăm lucrurile ? De ce simțim că nu suntem suficient de buni ? Aici ne ajută explorarea deciziilor timpurii și a mesajelor pe care le-am primit în copilărie. Conștientizarea scenariului de viață nu

înseamnă a ne blama pentru trecut sau a-i critica pe îngrijitorii noștri, ci a ne elibera de el. Ne oferă puterea de a prelua controlul și de a alege un viitor diferit, mai autentic, bazat pe nevoile și dorințele noastre ca adulți autonomi.

✓ **Validarea sentimentelor.** Recunoașterea emoțiilor asociate cu scenariul. A simți durere, frustrare sau tristețe în legătură cu deciziile luate în trecut este un pas important spre vindecare.

✓ **Rescrierea.** Odată ce suntem conștienți de scenariu, putem începe să luăm decizii noi, conștiente. Alege să te porți diferit, să reacționezi diferit și să acorzi o nouă perspectivă asupra vieții. De exemplu, dacă scenariul tău de viață este bazat pe eșec, poți decide, conștient, să-ți asumi riscuri, să accepți succesul și să te bucuri de el. Descrierea pașilor practici pentru a schimba scenariul. Odată ce o persoană înțelege de ce acționează într-un anumit fel, poate începe să ia decizii noi, conștiente. Aici se va discuta despre renegocierea mesajelor din trecut și despre dezvoltarea unei identități bazate pe autonomie, spontaneitate și intimitate.

În concluzie, cconștientizarea **scenariilor de viață** reprezintă un pas crucial în înțelegerea și îmbunătățirea propriei vieți și este primul pas spre eliberare, iar **rescrierea** lui reprezintă procesul de a ne asuma controlul asupra propriului destin, de a alege un viitor diferit și de a atinge o stare de autonomie psihologică. Cu alte cuvinte, calea spre eliberare este una simplă: conștientizarea și rescrierea poveștii noastre disfuncționale de viață.

Bibliografie:

1. BERNE, Eric. *Analiza tranzacțională în psihoterapie*. București: Editura Trei, 2011. ISBN 978-973-70-7439-3
2. EVANS, K. și GILBERT, M. *Introducere în psihoterapie integrativă*. București: Editura Liber Mundi, 2020. ISBN 978-606-92325-7-6
3. CHIRIAC, Gina. *Răspunsuri psihoterapeutice pentru fiecare zi*. Craiova: Liber Mundi, 2014. ISBN 978-606-92325-9-0
4. GILBERT, M., ORLANS, V. *Terapie integrativă: 100 de puncte cheie și tehnici*. Craiova: Liber Mundi, 2013. ISBN 978-606-92325-7-6.
5. SIEGEL, D. și BRYSON T. *Creierul copilului tău. 12 strategii de dezvoltare unitară a creierului copilului tău*. București: Editura For You, 2023. ISBN 9786066395472

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EATING DISORDERS IN ADOLESCENT GIRLS

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE TULBURĂRILOR DE ALIMENTAȚIE LA ADOLESCENȚE

RACU Iulia, dr. hab., univ. prof.,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău

RACU Iulia, dr. hab., prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

[ORCID: 0000-0002-9096-7121](https://orcid.org/0000-0002-9096-7121)
racu.iulia@upsc.md

BALAN Rodica, PhD student, university assistant
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău,

BALAN Rodica, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău

[ORCID: 0009-0002-3431-1870](https://orcid.org/0009-0002-3431-1870)
balan.rodica@upsc.md

CZU: 159.922.8:613.25

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p455-464

Abstract. Eating disorders represent a significant mental health issue with major implications for personality development and emotional balance in adolescents, particularly girls. The specialized literature emphasizes that psychological factors play a decisive role in the onset and maintenance of these disorders, interacting with socio-cultural and familial influences. During adolescence, a developmental stage marked by identity exploration, biological changes, and social pressures, body image and self-esteem become central references in self-construction. Perfectionism, anxiety, sensitivity to social evaluation, and the need for control are frequently identified as cognitive and emotional predispositions associated with maladaptive eating behaviors. At the same time, the family climate and parental models influence how adolescent girls relate their eating behavior to personal emotions and environmental expectations. This article examines these psychological aspects, highlighting the importance of early interventions and prevention programs tailored to age and gender-specific characteristics. Through an integrated approach, the aim is not only to reduce symptomatology but also to foster internal resources of resilience, promote a healthy relationship with one's body, and strengthen self-esteem—elements essential for the harmonious development of adolescent girls.

Keywords: eating disorder, body image, self-esteem, adolescence.

Rezumat. Tulburările de alimentație reprezintă o problemă de sănătate mintală cu impact major asupra dezvoltării personalității și echilibrului emoțional al adolescenților, în special al fetelor. Literatura de specialitate subliniază că factorii psihologici joacă un rol determinant în apariția și menținerea acestor tulburări, interacționând cu influențele socio-culturale și familiale. În perioada adolescenței, caracterizată prin intensificarea căutării identității, modificări biologice și presiuni sociale, imaginea corporală și stima de sine devin repere esențiale pentru construirea sinelui. Perfecționismul, anxietatea, sensibilitatea la evaluarea socială și nevoia de control sunt frecvent identificate ca predispoziții cognitive și emoționale asociate cu comportamente alimentare dezadaptative. Totodată, climatul familial și modelele parentale influențează modul în care adolescentele își raportează comportamentul alimentar la propriile emoții și la așteptările mediului. În prezentul articol examinăm aceste aspecte psihologice, evidențiind importanța intervențiilor timpurii și a programelor de prevenție adaptate vârstei și particularităților de gen. Printr-o abordare integrată, se urmărește nu doar reducerea simptomatologiei, ci și dezvoltarea resurselor interne de reziliență, promovarea unei relații sănătoase cu propriul corp și consolidarea stimei de sine, elemente esențiale pentru o dezvoltare armonioasă a adolescentelor.

Cuvinte-cheie: tulburare de alimentație, imagine corporală, stimă de sine, adolescență

Eating disorders represent a cluster of psychological conditions characterized by the development of unhealthy eating patterns, often triggered by an excessive preoccupation with food, body weight, or body shape. In severe forms, they can lead to serious consequences for both physical and mental health and, in the absence of treatment, may even result in death [1]. According to C. Fairburn, an eating disorder constitutes a persistent disturbance in eating behavior, defined by attempts to exert rigid control over body weight, with a major negative impact on physical health and/or psychosocial functioning. For a condition to be diagnosed as an eating disorder, it must not be the consequence of a medical illness or another emotional disorder [7].

These conditions represent particularly severe mental health problems that may affect individuals regardless of age, gender, ethnicity, or socio-cultural context. They involve the use of disordered eating behaviors as coping mechanisms for emotions or stressful situations. Specific behaviors include food restriction, episodes of binge eating, forced elimination of food (through self-induced vomiting, laxative abuse, starvation, or excessive exercise), as well as combinations of these. It is crucial to emphasize that these disorders are not limited to issues of food intake; rather, they fundamentally reflect emotional difficulties and internal conflicts. The

relationship with food may thus become a strategy for emotional regulation or a means of obtaining a sense of control, even in the absence of conscious awareness of the deeper purpose of such behavior [2, 6].

Defining the boundaries between “normal” and pathological eating behaviors remains a major challenge, often neglected by researchers. Nevertheless, the specialized literature has crystallized a clear typology of eating disorders. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V), published by the American Psychiatric Association, identifies several main forms: anorexia nervosa, bulimia nervosa, binge-eating disorder, avoidant/restrictive food intake disorder, pica, rumination disorder, and the residual category referred to as other specified feeding or eating disorder [1].

C. Fairburn argues that eating disorders can essentially be understood as “cognitive disorders,” since anorexia nervosa, bulimia nervosa, and most cases classified as other specified feeding or eating disorder share a central cognitive psychopathology. This is manifested through the overvaluation of body shape, weight, and the control exerted over them, dimensions considered fundamental in the onset and maintenance of these disorders [7]. Within contemporary conceptual classifications of mental and behavioral disorders, anorexia nervosa and bulimia nervosa are situated either within the spectrum of affective and obsessive-compulsive disorders, or are treated as specific forms of psychosomatic pathology. At the same time, they are frequently classified among vegetative disorders—a broad group of dysfunctions characterized by disruptions in the interaction between the central nervous system, the autonomic nervous system, and the immune system. Such disturbances lead to alterations in the mechanisms of autonomic support necessary for the proper functioning of various effector systems in the organism, implicitly impairing the ability to maintain homeostasis [14].

Anorexia nervosa is a severe eating disorder characterized by the intentional restriction of food intake and an intense fear of gaining weight, accompanied by distorted perceptions of one’s own body. The disorder frequently emerges during adolescence, with peak incidence between 17 and 18 years of age, and predominantly affects girls, while boys represent only a small percentage of cases. Its etiology involves psychological predispositions, as well as genetic and familial factors. The diagnostic criteria, as outlined in the DSM-V and ICD-11, include significant weight loss, persistent fear of obesity, body image distortions, and endocrine

disturbances. Anorexia nervosa manifests in two main subtypes: the restrictive type and the binge-purge type, the latter associated with episodes of overeating and compensatory behaviors. The clinical course typically progresses through several stages: an initial phase, marked by obsessive concerns with weight and food; a dysmorphomaniac phase, characterized by delusional beliefs regarding bodily “fullness” and the intensification of control behaviors; and a cachectic phase, reflecting the exhaustion of the organism, with massive weight loss and severe complications. This disorder is one of the few psychiatric conditions that is relatively easy to recognize clinically, yet requires complex medical and psychological intervention, given its potentially fatal outcome in the absence of adequate treatment [1, 13].

Bulimia nervosa is an eating disorder characterized by recurrent episodes of compulsive overeating, followed by compensatory behaviors intended to prevent weight gain, such as self-induced vomiting, laxative use, or excessive exercise. According to the DSM-V, diagnosis requires the presence of loss of control over food consumption, regular engagement in compensatory methods, the disproportionate influence of weight and body shape on self-esteem, and the absence of anorexia nervosa criteria. The disorder manifests in two main forms: the purging type, involving vomiting and medication use, and the non-purging type, based on severe dietary restriction. Bulimia nervosa usually begins between the ages of 12 and 35, with peak incidence around age 18, and occurs far more frequently in women than in men. Binge episodes are characterized by the rapid and secretive consumption of high-calorie foods, followed by physical discomfort and guilt, which reinforces the compulsive cycle. Somatic complications include dental erosions and digestive disorders, while the psychological impact is reflected in depression and social isolation. The etiology of bulimia nervosa is complex, involving psychological, familial, and socio-cultural factors, with societal pressure to maintain a slender body playing a central role. The literature describes several clinical subtypes—demonstrative, sexualized, obsessive-ritualistic, and masochistic—each with distinct behavioral and emotional features. The course of the disorder is typically chronic, with possible periods of remission, underscoring the necessity of psychotherapeutic interventions tailored to the individual context [1].

Bulimia nervosa and bulimic-type anorexia nervosa share numerous clinical features, which is why they are often considered manifestations of

the same spectrum of eating disorders. However, essential differences exist. In anorexia nervosa, significant weight loss and amenorrhea are present, symptoms absent in bulimia nervosa. Furthermore, the degree of awareness regarding eating behaviors serves as a differentiating criterion: patients with bulimia acknowledge the inappropriateness of their conduct and often succeed in concealing it from others, unlike individuals with anorexia. Beyond these aspects, bulimia nervosa is distinguished by its association with patterns of addictive behavior, in which compulsive food consumption and the excessive value attributed to food become primary sources of pleasure against the background of a life perceived as monotonous. Whereas patients with bulimic anorexia develop dysmorphomania, characterized by a delusional and distorted perception of the body, those with bulimia more often present dysmorphophobia, an obsessive fear of obesity, frequently associated with a perceived loss of sexual attractiveness but without a radical alteration of body image. Generally, individuals with bulimia nervosa are able to maintain their weight within normal ranges; however, they exhibit an emotional profile marked more strongly by anxiety, irritability, and impulsivity compared to patients with anorexia. In the specialized literature, some authors, such as G. Russell, describe bulimia nervosa as a severe, “malignant” form of anorexia nervosa, reinforcing the notion of continuity between the two disorders [2].

According to K. Berridge, eating disorders cannot be explained by a single cause, but rather result from the interaction of multiple factors. Among these are dissatisfaction with oneself, excessive concern with body weight and shape, either globally or in specific body areas, as well as the need to exert control over a fundamental aspect of daily life. Although socio-cultural influences play an important role, they cannot be regarded as exclusive determinants. Special attention has been directed toward the reward systems of the central nervous system, which are believed to play an essential role in the onset and maintenance of eating disorders. Additionally, research indicates a possible genetic component, an assumption supported by the higher prevalence of these disorders among twins [4].

A review of the specialized literature thus highlights the multifactorial nature of these disorders, suggesting that, in the case of adolescent girls, their development is influenced by a constellation of conditions and predispositions. Psychological factors play a central role in the etiology and maintenance of eating disorders, particularly during adolescence, when identity formation and social pressures become especially intense.

Adolescent girls with a negative self-evaluation tend to develop greater vulnerability to eating disorders, as low self-esteem amplifies concerns related to weight and physical appearance. This condition is often accompanied by body image distortions, whereby the body is perceived as overweight or unacceptable, even when the individual is of normal or underweight status [3, 14].

Perfectionism represents another psychological factor frequently associated with eating disorders among adolescents. The desire to achieve unrealistic standards, combined with heightened anxiety and difficulties in impulse regulation, leads to dysfunctional eating behaviors, such as severe restriction or binge episodes followed by feelings of guilt. The experience of loneliness, often linked to conformity and obedience bordering on submission, reflects an intensified need for social acceptance as well as fragility in establishing personal boundaries. In addition, the perception of lacking control over one's own life and the feeling of maladaptation to family or social demands contribute to the use of eating behaviors as compensatory mechanisms. Thus, food becomes a substitute for emotion regulation and a means of attaining a temporary sense of control [3, 5].

The family represents the primary context of socialization for adolescent girls, and its emotional and relational climate exerts a decisive influence on how they construct their self-image and their relationship with their bodies. A family environment marked by conflict, lack of authentic communication, or high levels of criticism may intensify feelings of insecurity and lack of control, factors frequently correlated with eating disorders. In particular, rigid or overprotective family settings may generate in adolescents the need to identify a domain over which to exercise autonomy, with eating behaviors often becoming such a space of assertion. Likewise, families that consistently promote ideals of perfection, success, or physical attractiveness may foster the internalization of unrealistic standards. Adolescents facing direct or indirect pressures to maintain a particular body shape are more susceptible to developing body image distortions and restrictive or compensatory eating behaviors [3].

Parental models serve as sources of imitation and internalization. When parents, especially mothers, express repeated dissatisfaction with their own weight or engage in unbalanced eating practices, adolescent girls tend to adopt similar attitudes and behaviors. Consequently, eating disorders may also emerge through social learning mechanisms, whereby eating becomes a means of managing emotions or controlling one's personal image. At the

same time, the absence of parental emotional support or neglect of the adolescent's affective needs may intensify feelings of loneliness and worthlessness, thereby fostering the use of food as a compensatory strategy. Taken together, all these factors illustrate the specific psychological vulnerability of adolescent girls and explain why this age group is at heightened risk of developing eating disorders [3, 14].

The treatment of eating disorders in adolescence requires an integrated and multidimensional approach, given the complex etiology of these disorders, which includes psychological, familial-relational, socio-cultural, and biological factors. Interventions must be adapted to the adolescent's age, developmental stage, and individual characteristics, aiming not only to reduce symptoms but also to restore a healthy relationship with food, the body, and the social environment. It is essential to note that psychiatric and medical intervention is of vital importance when the adolescent's physical condition is severely compromised. Regular medical evaluation is crucial in preventing and treating somatic complications, such as electrolyte imbalances, cardiovascular disturbances, or endocrine impairments. In some cases, medication may be indicated to support the management of associated anxiety, depression, or impulsivity [10, 12].

From a psychological perspective, a fundamental component of treatment is psychotherapeutic intervention, which should focus on restructuring dysfunctional cognitions regarding body image, weight, and personal control. Cognitive-behavioral therapy has proven effective in identifying and modifying distorted thoughts and in developing healthy strategies for emotional regulation. For adolescents, this method is best adapted through interactive exercises, self-monitoring techniques, and the development of functional coping skills. In parallel, the involvement of the family is essential. Parental counseling and family therapy aim to reduce conflict, increase cohesion, and support parents in adopting more supportive attitudes. Parental models should emphasize autonomy, unconditional acceptance, and the promotion of a balanced lifestyle, while avoiding the transmission of pressures related to perfectionism or physical appearance. Family-based therapy is considered one of the most effective interventions for adolescents with anorexia and bulimia, as it trains parents to become active agents in the recovery process [7, 8, 11, 12].

Another important objective is the development of personal resources. Adolescents should be supported in cultivating an authentic sense of control over their own lives by strengthening self-esteem, confidence in their

abilities, and emotional self-regulation skills. Activities such as support groups, personal development programs, and educational interventions contribute to building resilience and reducing vulnerability to external pressures. Equally important are preventive and educational interventions carried out in schools and communities, which play a strategic role in reducing both the incidence and recurrence of eating disorders in adolescents. School, as a central space for identity formation and socialization, provides an ideal context for implementing programs designed to promote a culture of body diversity. By valuing individual differences and encouraging acceptance of one's own body as well as that of others, adolescents can be supported in developing a more realistic and healthier body image, thereby reducing the risk of internalizing unrealistic beauty standards promoted by mass media and social networks [10, 12].

A crucial element is the reduction of weight-related stigma, which in school environments often manifests through bullying, labeling, and social exclusion. Negative attitudes toward weight and physical appearance may amplify adolescents' psychological vulnerability, lowering their self-esteem and increasing the risk of dysfunctional eating behaviors. Educational programs that promote empathy, mutual respect, and body diversity can serve as significant protective factors. Moreover, the integration of emotional and nutritional literacy into school curricula is essential. Emotional education helps adolescents identify and regulate emotions, develop healthy coping skills, and avoid using food as a mechanism for managing stress or anxiety. In parallel, nutritional education provides practical competencies for adopting balanced eating habits, based on understanding the body's real needs rather than restrictive diets or excessive control behaviors. At the community level, information and awareness campaigns can contribute to creating a social climate favorable to prevention. Collaboration between schools, non-governmental organizations, medical services, and the media is crucial to delivering coherent and accessible messages regarding mental health, body relations, and the importance of social support [9].

Preventive interventions thus provide sustainable resources for harmonious development, by encouraging a balanced attitude toward food and the body, fostering self-esteem, and strengthening the sense of group belonging. Adolescents who feel supported and valued in their school and community environments are less likely to seek validation through weight control or extreme eating behaviors. Prevention, therefore, becomes not only

a means of combating pathology but also a strategy for promoting well-being and positive psychological development, in line with the principles of health psychology and education. Such interventions create the conditions necessary for adolescents to build a stable identity and develop effective adaptive mechanisms, contributing to a more balanced transition into adulthood.

Bibliografie:

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.* Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, 2013.
2. APARICIO-MARTINEZ, P.; PEREA-MORENO, A.J.; MARTINEZ-JIMENEZ, M.P.; REDEL-MACIAS M.D.; PAGLIARI, C & VAGUERO-ABELLAN M. Social media, thin-ideal, body dissatisfaction and disordered eating attitudes: An exploratory analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019, 16(21). DOI: [10.3390/ijerph16214177](https://doi.org/10.3390/ijerph16214177)
3. BARAKAT, S.; MCLEAN S. A.; BRYANT E. et al. Risk Factors for Eating Disorders: Findings From a Rapid Review. *Journal of Eating Disorders*. 2023, 11, no. 1.
4. BERRIDGE, K. C. Liking and wanting food rewards: Brain substrates and roles in eating disorders. *Physiology & Behavior*. Vol. 97: Proceedings from the 2008 Meeting of the Society for the Study of Ingestive Behavior. Amsterdam: Elsevier, 2009. pp. 537–550.
5. BOONE, L.; CLAES, L.; LUYTEN, P. Too strict or too loose? Perfectionism and impulsivity: the relation with eating disorder symptoms using a person-centered approach. *Eating Behaviors*. 2014, 15(1), 17–23.
6. CASH, T. F. *Consilier de imagine corporală*. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea. București: Editura All, 2016. 348 p. ISBN 978-606-587-363-6.
7. FAIRBURN, C.G. *Cognitive Behavior Therapy and Eating Disorders*. New York: Guilford Press. 2008. p. 324. ISBN: 978-1593857097.
8. LAMMERS, M.W., VROLING, M.S., OUWENS, M.A. et al. Predictors of outcome for cognitive behaviour therapy in binge eating disorder. *European Eating Disorders Review*. 2015, 23:219–228.
9. MEIKLEJOHN, S., RYAN, L., PALERMO, C. et al. A systematic review of the impact of multi-strategy nutrition education programs on health and nutrition of adolescents. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. 2016, vol. 48, pp. 631–646.
10. MINIATI, M. , CALLARI A., MAGLIO A., CALUGI S. Interpersonal Psychotherapy for Eating Disorders: Current Perspectives. *Psychology Research and Behavior Management*. 2018, 11, 353–369.

11. MORGAN, J., LAZAROVA, S., SCHELHASE, M., SAEIDI, S. *Ten session body image therapy: Efficacy of a manualised body image therapy. European Eating Disorders Review.* 2013, 22, 66–71.
12. RUSSELL, H., AOUAD, P., LE, A. et al. Psychotherapies for eating disorders: findings from a rapid review. *European Eating Disorders Review.* 2023 Oct 4,11(1), 175.
13. World Health Organization. *ICD-11: International Statistical Classification of Diseases.* 11th revision. 2022.
14. YAMAMIYA, Y., STICE, E. Risk Factors That Predict Future Onset of Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa, Binge Eating Disorder, and Purging Disorder in Adolescent Girls. *Behaviour Research and Therapy.* 2024, 55(4),712-723.

ROLUL CONTRACTULUI EDUCAȚIONAL ÎN ANALIZA TRANZACȚIONALĂ: AUTONOMIE, RESPONSABILITATE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ

THE ROLE OF THE EDUCATIONAL CONTRACT IN TRANSACTIONAL ANALYSIS: AUTONOMY, RESPONSIBILITY AND PERSONAL DEVELOPMENT

ROCA Mihăiță, dr., lector univ.,
Universitatea „Petre Andrei” din Iași
ORCID: 0009-0009-4843-0636

ROCA Mihăiță, PhD, Asistent Professor
“Petre Andrei” University of Iași

ORCID: 0009-0009-4843-0636
Email: rocamihai@gmail.com

CZU: 159.964.2:37.015.3

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p465-487

Rezumat. Articolul explorează rolul contractului educațional în cadrul Analizei Tranzacționale (AT), cu intenția de a evidenția dimensiunea teoretică și aplicativă a acestuia în contextul formării profesionale a educatorilor, consilierilor și psihologilor. Contractul educațional este prezentat ca un instrument psihopedagogic și formal, care structurează relația profesor–student pe baza clarității, responsabilității reciproce și autonomiei. Prin formularea explicită a așteptărilor și prin asumarea contribuțiilor fiecărei părți implicate, acesta devine o platformă de parteneriat educațional, fundamentată pe premisa că „fiecare este OK”. Aspectul praxiologic este exprimat în cadrul unui laborator didactic, în care contractul educațional conectează teoria cu practica, atât prin utilizarea definițiilor stărilor Eului – Părinte, Adult și Copil – și prin aplicarea teoriei comunicării din AT, cât și prin contextualizarea celor patru poziții de viață, prevenirea jocurilor psihologice și cunoașterea Triunghiului dramatic.

Articolul își propune astfel să aprofundeze modalități prin care contractul educațional eficace implică activarea modelului PAC (Părinte-Adult-Copil) a tuturor părților implicate în activitatea educațională, cu scopul definirii unor obiective clare, observabile și realizabile. Reflectând astfel esența filosofică și pedagogică a AT și consolidând o relație de parteneriat autentic între profesor și student, evidențiem modul în care contractul educațional funcționează simultan, ca instrument metodologic, cadru de protecție și stimulent pentru dezvoltarea personală și profesională.

Cuvinte-cheie: contractul educațional; Analiza Tranzacțională; autonomie; jocuri psihologice; Triunghiul dramatic

Abstract. This article examines the role of the educational contract within Transactional Analysis (TA), aiming to highlight both its theoretical and practical dimensions in the professional training of educators, counselors, and psychologists. The educational contract is presented as a formal and psychopedagogical instrument that structures the teacher–student relationship based on clarity, mutual responsibility, and autonomy. By explicitly articulating expectations and assuming the contributions of all parties involved, it becomes a platform for educational partnership, grounded in the premise that “everyone is OK”. The praxeological dimension is exemplified within a teaching laboratory, where the educational contract bridges theory and practice. This occurs through the application of the definitions of Ego states—Parent, Adult, and Child—and TA’s communication theory, as well as the contextualization of the four life positions, the prevention of psychological games, and the understanding of the drama triangle.

The article further explores how an effective educational contract entails the activation of the PAC model in all participants, enabling the definition of objectives that are clear, observable, and attainable. By reflecting the philosophical and pedagogical essence of TA and fostering an authentic teacher–student partnership, the educational contract is shown to function simultaneously as a methodological tool, a protective framework and a stimulus for personal and professional development.

Keywords: educational contract; transactional analysis; autonomy; psychological games; drama triangle

1. O relație de parteneriat educațional

Fundamentul utilizării contractelor educaționale în cadrul analizei tranzacționale (AT), conform autorilor Steward și Joines, „se bazează pe convingerea că toți avem capacitatea de a gândi și că fiecare este, în ultimă instanță, responsabil pentru propria viață. Fiecare trăiește cu consecințele deciziilor pe care le ia [1990, paragr. 942]. Această perspectivă afirmă egalitatea dintre profesor și studenți și îi plasează într-o relație de parteneriat educațional. În consecință, toate părțile împărtășesc responsabilitatea pentru schimbările și achizițiile pe care cursanții doresc să le realizeze în procesul formativ. Pentru ca această împărtășire a responsabilității din actul educațional să fie cu adevărat semnificativă, toate părțile implicate în actul educațional sunt invitate să formuleze în mod explicit natura schimbului educațional dorit și să își asume clar contribuțiile pe care le aduc la atingerea obiectivelor comune. Astfel, contractul educațional devine și un instrument de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare, și o platformă de autonomie, responsabilitate și autenticitate relațională, care reflectă esența filosofică și pedagogică a AT.

Procesul de învățământ este un adevărat spațiu de transformare interioară, în care schimbarea constituie elementul esențial. Dincolo de acumularea de informații, învățarea reprezintă un angajament asumat de persoană față de propria schimbare și dezvoltare. În acest sens, Berne a definit contractul educațional „un angajament bilateral explicit pentru un parcurs de acțiune bine definit”, iar autorii James & Jongeward au susținut că acordul stabilit este „un angajament al Adultului de a realiza o schimbare, asumat cu sine și/sau cu altcineva” [1990, paragr. 937].

În mediul educațional, fiecare situație de predare implică, explicit sau implicit, stabilirea unui contract educațional între profesor și cursanți. Chiar și atunci când nu este formalizat, acest contract se conturează prin oferta de formare propusă și prin acceptarea acesteia de către cursanți, vizibilă chiar în simplul act al participării. În debutul procesului de instruire, regulile de bază – uneori impuse, alteori negociate – structurează cadrul în care se desfășoară interacțiunea formativă și astfel favorizează un climat de încredere și respect reciproc.

Practicienii din AT subliniază faptul că, într-un contract educațional, „sunt implicate mai multe părți decât doar cursanții și formatorul”. „Există angajatorul profesorului și, dacă învățarea are loc într-un context de formare profesională, atunci există și angajatorii cursanților; poate fi implicat și un organism de certificare” [Napper și Newton, 2014, p. 53]. Structurile implicate adaugă noi niveluri de responsabilitate și complexitate procesului de învățământ. În acest context, contractul educațional este un instrument esențial pentru cultivarea autonomiei, asumării responsabile și dezvoltării personale, un element necesar unei relații educaționale autentice și formative.

Contractul educațional, unul dintre conceptele de bază ale AT, este definit ca un acord care favorizează schimbarea în bine a persoanelor și creșterea personală. Fiind adaptat intervenției specifice și contextului, aspectul metodologic al contractului este aplicat în fiecare dintre cele patru arii de activitate AT, atât în domeniul clinic și educațional, cât și în cel organizațional și de consiliere. Unul dintre scopurile principale ale folosirii acordului este renunțarea la „iluzia autonomiei sau a autodeterminării” și dobândirea autonomiei individului - conștientizarea și capacitatea acestuia de a exprima spontaneitate și intimitate în relația cu ceilalți –, mai exact, activarea unei „zone de autentică autonomie, care reprezintă funcționarea Adultă rațională adevărată, liberă de prejudecățile Părintelui și de gândirea visătoare a Copilului” [Berne, 2006, pp. 190-191].

În timp ce Berne afirmă că „cei 3 P” - „puterea, permisiunea și protecția” [2006, p. 473] - determină eficacitatea terapeutului, iar autorii Napper și Newton susțin că „acest lucru poate fi valabil și pentru profesori” [2014, p. 69], Claude Steiner subliniază că, pentru a-și atinge scopul, un contract educațional „implică consimțământ reciproc, respect (considerație), competență și un obiect legitim” [Steiner apud Napper și Newton, 2014, p. 55].

În una dintre primele sale cărți, *Principii ale terapiei de grup*, Berne a făcut o distincție clară între contractul „administrativ”, „profesional” și „psihologic” [1986, pp. 22-23] încheiat în cadrul unei instituții și cel din cabinetul de psihologie. De asemenea, și în cazul contractului educațional, un acord este considerat valabil atunci când sunt analizate elementele specifice acordului și sunt încheiate toate cele trei tipuri de acorduri diferite, în funcție de context:

1. Un acord administrativ: cuprinde durata și frecvența (săptămânal, la 2 săptămâni, etc.), locul unde se desfășoară, prețul și regulile stabilite.
2. Un acord profesional: stabilește obiectivul intervenției educative; este important ca acordul să fie clar, bine înțeles, bine definit și formulat în termeni observabili.
3. Un acord psihologic: cuprinde așteptările și cererile implicite ale studenților, adică mesaje psihologice ascunse, pe care profesorul și studenții trebuie să le explice, pentru a evita astfel jocurile psihologice.

În mod concret, formularea unui contract educațional valabil necesită activarea stării Adult a Eului, atât a educatorului cât și a studentului, precum și permisiunea celorlalte două stări ale Eului (Părinte și Copil). Conform modelului propus de AT, activarea celor trei stări ale Eului este o condiție de bază pentru ca „stipularea unui contract eficace” să fie exprimat în termeni pozitivi, să fie specific, să poate fi atins, iar schimbările pe care le implică să fie observabile, avându-se în vedere atât resursele, cât dificultățile personale [cf. Stewart e Joines, 1990, paragr. 951-961].

2. Conceptele teoretice din AT

În domeniul educațional, părintele analizei tranzacționale socio-cognitive, Pio Scilligo, susține că „persoana se orientează către strategii de acțiune care dau sens propriei vieți și îi permit să trăiască mai bine”. Practic, strategiile alese o ajută atât să-și negocieze constructiv diferitele forme de adaptare la realitatea fizică, personală și interpersonală, cât și să transmită patrimoniul cultural tinerelor generații:

„În acest proces complex au o importanță enormă capacitatea de a înfrunta vicisitudinile vieții sub influența stimulilor durerii/plăcerii și astfel, cu abilitate, de a se transforma pe sine și de a transforma lumea prin procesul acomodării și al asimilării” [2009, p. 291].

Contractul educațional asumat integrează dimensiunea cognitivă, emoțională și relațională a actului formativ, și devine astfel atât o veritabilă structură de protecție și dezvoltare, cât și un cadru de acțiune necesar pentru principalele instrumente din AT, printre care se află: definiția stărilor Eului și teoria comunicării; contextualizarea celor patru poziții de viață; prevenirea jocurilor psihologice și cunoașterea Triunghiului dramatic. Aceste instrumente susțin activitatea de facilitator a profesorului, oferindu-i, pe de o parte, un cadru teoretic și practic în care să însoțească studenții la nivel formativ, social și psihologic, iar pe de altă parte, susțin intervenția sa educativă orientată în special spre gestionarea prezentului, mai degrabă decât spre revederea trecutului. Rolul său de facilitator îl orientează spre instaurarea unei relații bazate pe autenticitate, responsabilitate și cooperare. În fond, folosirea instrumentelor AT în educație are ca obiectiv asigurarea unei atmosfere de libertate interioară, în care fiecare parte implicată în procesul de învățământ să își poată exprima resursele, să își cunoască limitele și să își valorifice potențialul în direcția unei creșteri armonioase.

a. Modelul PAC în educație: stările Eului Copil, Adult și Părinte

Berne definește stările Eului ca „sisteme coerente de idei și trăiri afective manifestate prin modele de comportament corespunzătoare” [Berne, 2009, p. 36]. Această definiție este preluată în modelul PAC (Părinte – Adult – Copil, care) propune o înțelegere integrată a personalității umane, structurată în trei sisteme fundamentale, fiecare cu propria logică și modul specific de manifestare. Sintetizând descrierea stărilor Eului realizată de autorii Mastromarino și Scoliere [2009, pp. 15-18] și Napper și Newton, [2014, p. 71-72], vom prezenta în continuare modelul funcțional PAC.

Starea eului Copil se manifestă ca nucleu arhaic al personalității: păstrează vii emoțiile, trăirile și comportamentele învățate în copilărie. „Comportamentele de tip Copil includ creativitatea și spontaneitatea Copilului Liber – care însă, duse la extrem, pot deveni negative, de exemplu printr-un comportament egocentric care îi ignoră pe ceilalți. Reacțiile Copilului Adaptat pot fi pozitive, printr-o cooperare sănătoasă, sau negative, prin conformism excesiv ori printr-o rebeliune nesănătoasă! [Napper și Newton, 2014, p. 72]. Persoana preia aceste tipare ca și cum ar fi încă vii, iar

în context educațional, dorința de a fi pe placul altora pentru a obține atenție se poate traduce prin comportamente adaptative sau prin reacții automate [Puzur, 2021, p. 35-36]. Starea Copil se subdivide în Copil Adaptat și Copil Liber.

- Copilul Adaptat pozitiv (CA +) reflectă comportamente dependente și ajustate la cerințele situației: facilitează conviețuirea socială și atingerea obiectivelor educaționale. De exemplu, ilustrează această ipostază formatorul care respectă regulile clasei și răspunde cu atenție întrebărilor studenților.
- Copilul Adaptat negativ (CA -) reaprinde tipare infantile nepotrivite contextului: se concentrează pe atragerea atenției mai degrabă decât pe stimularea învățării autentice.
- Copilul Rebel (CR) acționează prin opoziție față de autoritatea celuilalt, fie constructiv – contestând mesaje iraționale sau norme nedrepte –, fie distructiv – contrariind fără motiv logic.
- Copilul Liber (CL) exprimă spontaneitate și autonomie, manifestă emoții și dorințe fără cenzură. Forma pozitivă (CL +) apare, de exemplu, atunci când profesorul utilizează umorul spontan în timpul unei explicații, creând astfel un climat deschis și creativ. Forma negativă (CL -) apare atunci când impulsurile sunt exteriorizate fără a ține cont de normele sociale sau consecințele asupra celorlalți.

Starea Eului Adult se definește prin autonomie și echilibru funcțional: integrează gânduri, emoții și comportamente adaptate realității prezente și orientate spre eficiență. Este starea care mobilizează întregul potențial al persoanei cu scopul de a gestiona prezentul cu strategii proprii, libere de influențe arhaice sau introiectate.

În activitatea educațională, profesorul exprimă Adultul atunci când răspunde unei întrebări folosindu-se de competențele și cunoștințele sale, fără a se lăsa constrâns de experiențe trecute sau de tipare copilărești. Adultul procesează logic informația și o comunică adaptat audienței; de exemplu, explicând un concept complex, profesorul nu se limitează la prezentarea conținutului, ci îl structurează și îl transmite astfel încât să faciliteze învățarea. Calitatea relației Eului Adult cu cei alături de care lucrează „va depinde de capacitatea tuturor de a folosi, în orice moment, modurile pozitive ale stărilor Eului” [Napper și Newton, 2014, pp. 73]. Adultul funcționează pozitiv atunci când informațiile sunt clare, problemele sunt rezolvate constructiv și relația cu studenții este echilibrată; funcționează negativ, atunci când excluderea altor stări ale Eului conduce la abordări inadecvate sau la subiecte irelevante pentru audiență. În orice caz,

Starea Eului Părinte poartă amprenta relațiilor formative și se manifestă prin comportamente, gânduri și emoții interiorizate. „Aspectele pozitive ale comportamentului Părinte includ stabilirea de limite și structurarea, dar și îngrijirea, oferirea de laude și atenție, ceea ce înseamnă grijă. Părintele negativ poate fi supraprotector sau moale (excesiv de permisiv), dar și excesiv de critic și autoritar [Napper și Newton, 2014, pp. 73].

În activitatea educațională, profesorul utilizează Părintele pentru a oferi studenților asistență, structură și valori. Din punct de vedere funcțional, starea Părinte poate fi Normativă sau Afecțivă, fiecare cu dimensiuni pozitive și negative:

- Părintele Normativ pozitiv (PN +) transmite reguli și valori cu autoritate, dar fără a subevalua studentul; oferă directive clare și explică rațiunea acestora, sprijinind educația și respectarea normelor. Exemplu: „Pentru a participa eficient la discuție, vă rog să respectați ordinea stabilită pentru a lua cuvântul; astfel ne asigurăm că toți putem contribui la analiza subiectului dat”.
- Părintele Normativ negativ (PN -) este autoritar și subestimează studentul; exemplifică această formă profesorul care răspunde „de sus în jos” la o întrebare corectă.
- Părintele Afecțiv pozitiv (PA +) oferă grijă și sprijin adaptat nevoilor studenților, încurajează autonomia și susține dezvoltarea competențelor.
- Părinte Afecțiv negativ (PA -) este hiperprotector; anticipă nevoile studentului și ia decizii în locul lui, limitându-i astfel dezvoltarea autonomiei.

Starea Părinte se poate manifesta către ceilalți – Părinte Activ –, sau ca dialog intern cu Eul Copil – Părinte Influențant –, având astfel un impact asupra deciziilor și răspunsurilor proprii.

Prin conștientizarea și armonizarea celor trei stări ale Eului, profesorul este invitat să îmbine autonomia și judecata logică a Adultului, atât cu orientarea și sprijinul Părintelui, cât și cu empatia și spontaneitatea Copilului. De această capacitate a profesorului depinde crearea unui mediu educațional echilibrat, flexibil și autentic.

b. Reguli de comunicare pentru cele trei tipuri de tranzacții AT

Analiza Tranzacțională pune în evidență faptul că, în funcție de tipul tranzacției, orice schimb interpersonal este guvernat de anumite reguli ale comunicării. În activitățile educaționale, aceste reguli devin instrumente

esențiale pentru a înțelege dinamica dintre profesor și student, precum și pentru a favoriza responsabilitatea și autonomia în învățare.

Prima regulă a comunicării: „Atât timp cât tranzacțiile sunt complementare, cu săgeți paralele, comunicarea poate continua pe o durată nedefinită” [Berne, 2006, p. 39].

Într-o sală de curs, aceasta se traduce prin interacțiuni fluide și previzibile: de exemplu, profesorul întreabă din starea de Adult: „Poți să rezolvi această problemă de matematică?”, iar studentul răspunde tot din Adult: „Da, rezultatul este...”. Comunicarea avansează fără întreruperi, relația de încredere și respect reciproc se consolidează. Deși este favorabilă stabilității, complementaritatea poate deveni însă rigidă dacă nu este însoțită de provocări care să stimuleze gândirea critică și dezvoltarea personală.

A doua regulă a comunicării: „Când tranzacția este încrucișată, comunicarea se întrerupe” [Berne, 2006, p. 39].

În mediul educațional, astfel de situații apar frecvent. De exemplu, profesorul se adresează din Adult: „Ai pregătit prezentarea pentru seminar?”, dar studentul răspunde din Copil, cu un ton defensiv: „De ce mă întrebi mereu pe mine?”. Vectorii comunicării se încrucișează, iar procesul didactic se blochează. Pentru a restabili dialogul, profesorul are nevoie să își re poziționeze răspunsul, trecând într-o altă stare a Eului, de pildă Adult–Adult: „Îți pun această întrebare pentru că proiectul tău este programat pentru azi. Vrei să discutăm împreună despre cum îl putem organiza mai bine?”. În acest fel, încrucișarea devine nu doar un obstacol, ci și o oportunitate de a antrena studentul în responsabilitate și claritate.

A treia regulă a comunicării: Rezultatul tranzacțiilor ascunse este determinat mai degrabă la nivel psihologic decât la nivel social [cf. Berne, 2006, p. 43-44].

În relația profesor–student, acest tip de comunicare este extrem de frecvent. Profesorul poate spune, la nivel social: „Ai putea să participi mai activ la seminar?” (Adult–Adult), dar la nivel psihologic transmite: „Îmi doresc să confirmi că îți pasă de materia mea” (Copil–Părinte). Studentul răspunde: „Sigur, voi încerca să vorbesc mai mult” (răspuns social Adult–Adult), dar la nivel psihologic înțelege: „Profesorul are nevoie de validarea mea” (Copil–Copil). În asemenea cazuri, rezultatul nu este determinat de enunțul explicit, ci de mesajul ascuns, iar eficiența comunicării depinde de capacitatea profesorului de a recunoaște aceste niveluri subtile.

Aceste trei reguli ale comunicării în AT nu stabilesc ierarhii între formele de tranzacție, ci oferă repere pentru o alegere conștientă și

responsabilă a modului de a interacționa. În cadrul acțiunii sale educative, profesorul devine un arhitect al interacțiunilor: el poate folosi tranzacțiile complementare pentru a menține claritatea, tranzacțiile încrucișate pentru a stimula schimbarea și tranzacțiile ascunse pentru a descifra substraturile relaționale. În acest cadru, contractul educațional nu este doar un acord formal, cât mai ales o platformă eficace pentru manifestarea autonomiei studentului.

c. Tranzacția în AT, unitatea de bază a comunicării

Berne definește tranzacția o „interacțiune între două persoane” [Berne, 2006, p. 38], o unitate fundamentală a comunicării interumane alcătuită dintr-un stimul și un răspuns provenite din stări distincte ale Eului. În mediul educațional, în care relația profesor–student se construiește și se dezvoltă prin dialog, tranzacția devine instrumentul privilegiat prin care se transmit informații și mesaje, emoții și atitudini.

Orice tranzacție reflectă interacțiunea dintre diferitele stări ale Eului – Părinte, Adult și Copil – și modul în care acestea se activează în situații concrete. În acest sens, putem distinge trei tipuri fundamentale de tranzacții, complementare, încrucișate și ascunse, fiecare cu regulile sale proprii de funcționare și cu implicații specifice pentru activitatea educațională.

Tranzacțiile complementare apar atunci când răspunsul vine din starea Eului solicitată, iar vectorii comunicării rămân paraleli. Ele asigură coerență, stabilitate și continuitate. Într-o clasă de curs, profesorul poate întreba din Adult: „Poți să rezolvi exercițiul de la punctul 3?”, iar studentul răspunde tot din Adult: „Da, rezultatul este”. Comunicarea curge firesc, sprijină procesul de învățare și menține relația într-un cadru predictibil.

Un alt exemplu, de tip Părinte–Copil, poate fi surprins atunci când profesorul spune: „Te rog să respecti termenul de predare al proiectului”, iar studentul răspunde: „Voi avea grijă să-l finalizez la timp”. Complementaritatea facilitează organizarea și transmiterea clară a regulilor, constituind fundamentul contractului educațional. Totuși, deși sigure și eficiente, aceste tranzacții riscă să rămână la un nivel superficial dacă nu sunt însoțite de oportunități de reflecție critică și de asumare personală.

Tranzacțiile încrucișate au loc atunci când răspunsul vine dintr-o altă stare a Eului decât cea solicitată, situație care duce la ruperea fluxului comunicării. „Este tipul de tranzacție ce provoacă majoritatea problemelor din lumea asta” [Berne, 2006, p. 39]. În sala de curs, profesorul poate adresa o întrebare din Adult: „Ai reușit să consulți bibliografia suplimentară?”, dar

studentul răspunde din Copil: „Oricum nu are rost, materia e prea grea”. Vectorii comunicării se încrucișează, iar dialogul se blochează.

Astfel de situații sunt frecvente și necesită o re poziționare conștientă. Profesorul poate evita escaladarea conflictului revenind la Adult și reformulând: „Înțeleg că ți se pare dificil, vrei să căutăm împreună o strategie de lucru?”. A doua regulă a comunicării subliniază că, pentru ca dialogul să continue, unul sau ambii interlocutori trebuie să își schimbe starea Eului. În context educațional, acest tip de tranzacție, deși tensionat, devine o oportunitate de dezvoltare: studentul este invitat să își asume responsabilitatea și să treacă de la reacții emoționale la poziții adulte, orientate spre căutarea și aplicarea de soluții.

Tranzacțiile ascunse (sau de pe două niveluri) sunt caracterizate din prezența simultană a „două niveluri” de mesaje: unul „social al tranzacției”, explicit, și unul „ascuns sau psihologic”, implicit [Berne, 2006, pp. 41-43]. În relația profesor–student, astfel de interacțiuni apar frecvent și pot influența subtil atmosfera clasei.

De exemplu, profesorul poate spune din Adult: „Ai putea să participi mai activ la activitățile de laborator?” (mesaj social), dar pe plan psihologic transmite: „Am nevoie să confirmi că îți pasă de ceea ce predau” (mesaj Copil–Părinte). Studentul răspunde: „Sigur, voi încerca să intervin mai des” (răspuns social Adult–Adult), dar, la nivel psihologic, înțelege: „Profesorul așteaptă validare din partea mea” (răspuns Copil–Copil).

Un alt exemplu, de tip unghiular, poate fi situația în care profesorul afirmă: „Cred că îți dorești să obții note mari” (mesaj social Adult–Adult) și, în subtext, sugerează: „Ar fi bine să muncești mai mult, doar altfel vei reuși” (mesaj Părinte–Copil). Studentul răspunde: „Da, voi învăța mai mult” (mesaj social Adult–Adult), dar implicit transmite: „Nu îmi place că mă subestimezi” (mesaj Copil–Părinte).

Regula esențială a acestor tranzacții afirmă că rezultatul este determinat de nivelul psihologic, nu de cel social. În educație, acest lucru subliniază importanța conștientizării mesajelor ascunse și a impactului lor asupra relației pedagogice. În acest proces dinamic, profesorul îi revine profesorului rolul de fin observator și moderator al dublului limbaj care se manifestă inevitabil în orice clasă.

Cele trei tipuri de tranzacții AT nu pot fi ierarhizate în termeni de „bune” sau „rele”, deoarece ele reprezintă ”modalități diferite de a ne structura cele trei interacțiuni”. Berne susține că diversitatea și numărul deosebit de mare al interacțiunilor „ne oferă tot spațiul necesar pentru a ne

exprima individualitate” [Berne, 2006, p. 45]. În spațiul formativ, conștientizarea acestor mecanisme îi permite cadrului didactic să aleagă în mod conștient strategia potrivită: de exemplu, să folosească tranzațiile complementare pentru claritate, pe cele încrucișate pentru a stimula schimbarea, iar pe cele ascunse pentru a înțelege substraturile emoționale. În felul acesta, contractul educațional dintre profesor și studenți are șansa de a deveni un spațiu viu al responsabilității și autonomiei, în care fiecare cuvânt și fiecare răspuns devin pași pe drumul schimbării și al dezvoltării.

3. Laborator didactic

Laboratorul didactic propus la disciplina „Didactica domeniului și dezvoltării în didactica specialității” (specializarea Psihologie, din cadrul programului de formare psihopedagogică, nivel II, de la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic) analizează conceptul „contract educațional” într-o experiență trăită și reflectată în mod activ de către studenți. Scopul fixat este analizarea modalității prin care instrumentele AT studiate pot contribui la clarificarea și consolidarea contractului educațional în relația profesor–student. În timp ce laboratorul didactic are ca prim obiectiv realizarea unei comunicări eficiente între participanți, activitățile propuse vizează studierea următoarelor instrumente: pozițiile de viață, jocul psihologic „Încerc doar să te ajut” și Triunghiul dramatic.

Redactarea documentelor de lucru propuse studenților, pe de o parte, au la bază constatări existențiale de la clasă, iar pe de altă parte, evidențiază cum profesorul și elevii se confruntă adesea cu situații care nu țin doar de transmiterea cunoștințelor, ci și de modul în care se relaționează unii cu alții [Puzur, 2021, p. 38]. Atitudinea de bază pe care o adoptă fiecare – poziția de viață – poate încuraja sau dimpotrivă, poate bloca dialogul și colaborarea. Uneori apar și „jocuri” subtile, cum ar fi replici de tipul „Vezi ce mi-ai făcut!”, „De ce nu, Da, dar!” sau „Doar vreau să te ajut”, care duc la tensiuni și la pierderea timpului dedicat învățării. Mai mult, există riscul ca profesorul sau studentul să alunece într-un rol din „Triunghiul dramatic” – Victimă, Salvator sau Persecutor – ceea ce complică și mai mult interacțiunea. În fiecare dintre aceste situații, contractul educațional ajută la evitarea dificultăților sau a „capcanelor” prin stabilirea unor reguli clare, prin asumarea responsabilității și prin cultivarea unui climat de respect reciproc. Am rezervat Documentul 1 pentru prezentarea profesorului, iar documentele 3, 4 și 5 sunt folosite de studenți în cadrul activităților de cercetare din cadrul laboratorului.

Document 1. Stările Sine evolutive ale Eului și reprezentarea acestora

Stările Eului (modelul PAC), așa cum sunt prezentate de Pio Scilligo în lucrarea *Analiza Tranzacțională Socio-Cognitivă*, nu sunt statice sau uniforme, ci implică o dinamică funcțională în cadrul a două dimensiuni fundamentale: afectivitatea și activitatea [cf. 2009, pp. 18-21].

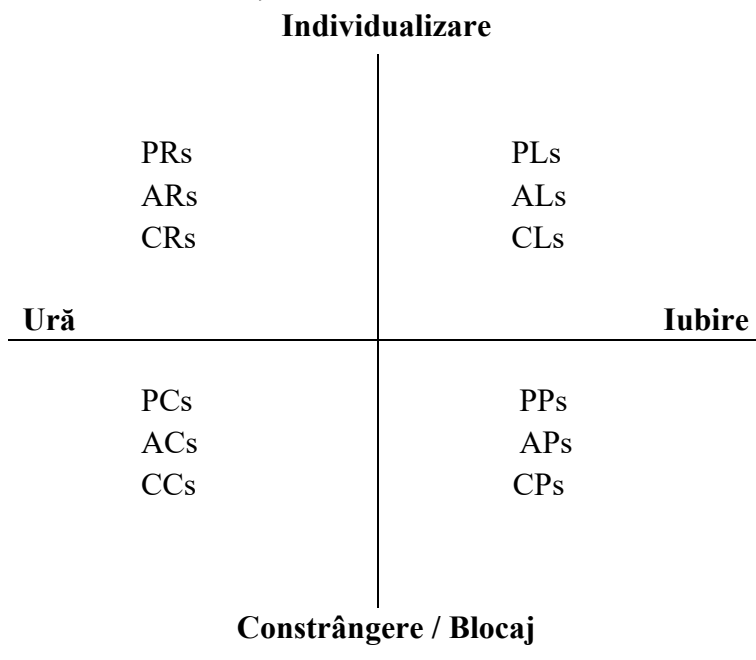


Figura 1. Reprezentare dimensională a Stărilor Sine Evolutive ale Eului (P=Părinte, A=Adult, C=Copil; L=Liber, P=Protector, C=Critic, R=Rebel. Axa orizontală este a afectivității și cea verticală este a interdependenței pasive sau active). Sursa: Scilligo, 2009, p. 19].

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

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

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

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

În lumina acestor considerații, putem afirma că stările Sine evolutive ale Eului, în special cele din pătrimea din dreapta sus, oferă un cadru optim pentru cultivarea unei relații profesor–student bazate pe autenticitate, responsabilitate și cooperare. Integrarea stărilor funcționale ale Copilului Liber, Adultului Liber și Părintelui Liber în procesul de învățare facilitează folosirea unui contract educațional în care profesorul și studentul se angajează într-un demers de explorare creativă, reflecție critică și respect reciproc.

Document 2: Pozițiile de viață și impactul lor în relația educațională

Prezentate de Berne pentru prima dată, combinațiile posibile ale pozițiilor diadice Tu și Eu dau „cele patru poziții de bază de pe care se desfășoară jocurile și scenariile” [2006, p. 124]. Autorii Brown și Woollams susțin că „cele mai timpurii experiențe ale copilului joacă un rol decisiv în determinarea pozițiilor existențiale. Odată decisă, poziția existențială

influențează modul persoanei de a gândi, de a simți, de a acționa și de a se raporta la alții” [2009, p. 169]. În redactarea acestui document apelăm în special la cartea *Eu sunt OK-Tu ești OK* a lui Thomas Harris [2018, pp. 66-86], analist tranzacțional cunoscut ca cel care a aprofundat în mod special acest concept fundamental din AT. După Harris, cele patru poziții de viață se structurează încă din copilărie și influențează apoi modul în care ne implicăm în relații.

Eu sunt OK așa cum sunt, tu ești OK așa cum ești (+ +)

Aceasta este poziția de succes, sănătoasă, în care atât profesorul, cât și studentul sunt recunoscuți ca valoroși și competenți. De exemplu, un profesor care adoptă această poziție și își dă seama că a greșit la tablă, acceptă eroarea, își cere scuze și o corectează împreună cu studenții. Practic, transformă situația într-o oportunitate de învățare.

Eu sunt OK așa cum sunt, tu nu ești OK așa cum ești (+ -)

Aceasta este o poziție de aroganță, în care celălalt este considerat inferior. În sala de clasă, un profesor care adoptă această poziție și observă că a greșit într-o explicație, în loc să își asume eroarea, îi face responsabili pe studenți („Nu ați fost atenți, de aceea am greșit!”): menține o atitudine de superioritate care afectează relația educațională.

Eu nu sunt OK așa cum sunt, tu ești OK așa cum ești (- +)

Aceasta este o poziție de auto-deprecieri, caracterizată prin lipsă de încredere în sine. În context educațional, un profesor care face o greșală la clasă poate începe să se autocritice excesiv („Nu sunt un profesor suficient de bun...”): se simte inadecvat în fața studenților și își pierde astfel încrederea în propria autoritate pedagogică.

Eu nu sunt OK așa cum sunt, tu nu ești OK așa cum ești (- -)

Aceasta este o poziție de superficialitate și neputință, în care nici Sinele, nici ceilalți nu sunt considerați valoroși. În sala de clasă, un profesor care adoptă această poziție și își dă seama că a greșit, poate reacționa criticând studenții („Oricum nu vă pasă de materie, de aceea greșesc și eu”); se consolidează astfel o atmosferă negativă, lipsită de colaborare și de încredere reciprocă.

Întrebări pentru activitatea de laborator

1. Identificați, pe baza experienței proprii, situații de la clasă în care profesorul a manifestat una dintre cele patru poziții de viață.
2. Discutați în grupuri mici cum ar fi putut fi transformată de profesor situația respectivă într-o oportunitate educațională pozitivă, plecând de la poziția (+ +).

3. Formulați recomandări practice pentru menținerea unei relații educaționale bazate pe respect și recunoaștere reciprocă.

Documentul 3. Analiza jocului psihologic „Încerc doar să te ajut”

Jocul psihologic este descris de Berne drept „o serie continuă de tranzacții complementare ascunse, orientate către un rezultat previzibil bine definit”. Aparent este sincer, dar, de fapt, „este un set recurent de tranzacții, adesea repetate, credibile la nivel superficial, dar cu o motivație ascunsă”. Caracterizat printr-o schimbare neașteptată, adică o perturbare bruscă a relației tranzacționale, cu consecința apariției unei stări emoționale negative (câștigul), jocul cuprinde „o serie de mutări care pregătesc o capcană sau o stratagemă”. La nivel social, un joc pare „un set de operații”, însă, după încheierea acestuia și deoalarea „momentului răsplății” pentru toți jucătorii, la nivel psihologic devine clar că „aceste operații au fost, de fapt, niște manevre, niște strategii; n-au fost cereri sincere, ci mutări într-un joc” [2020, pp. 72-73]. În acest document prezentăm unele aspecte ale jocului psihologic și luăm ca model jocul „Încerc doar să te ajut” [Berne, 2020, pp. 185-190].

Exemplu în clasă: „Încerc doar să te ajut”

Profesorul observă un student care pare nesigur sau blocat la un exercițiu și îi oferă sugestii necerute și multiple soluții pentru a-l ajuta. Studentul ascultă sugestiile primite, apoi le respinge, spunând: „*Sunt inutile, nu mă ajută!*”. Profesorul experimentează sentimente de inadecvare și inutilitate, confirmându-și convingerea de scenariu: „Nu sunt un profesor suficient de bun”. Apoi, privind spre studentul din bancă, frustrarea sa începe să se contureze sub forma gândului rostit sau nerostit: „Încerc doar să te ajut”. Studentul, după un sentiment inițial de triumf, poate simți tristețe sau frustrare, spunându-și: „Nimeni nu mă poate ajuta”.

Elementele jocului psihologic

Analiza jocului „Încerc doar să te ajut” evidențiază modul în care profesorul poate, uneori, să nege atât competențele studentului, considerând că acesta nu poate rezolva singur unele problemele, cât și pe sine, percependu-se ca neadecvat și incapabil să stabilească o relație egală și constructivă.

Ca în orice joc psihologic, interacțiunea dintre profesor și student respectă reguli bine definite, iar identificarea acestora este esențială pentru a transforma situațiile tensionate în oportunități educaționale. Berne a fost primul care a subliniat structura predictibilă a jocurilor și a propus o metodă

sistematică: analiza practică a jocului [cf. 2020, pp. 74-84]. Aceasta ne permite să înțelegem cum se desfășoară tranzațiile, care sunt rolurile asumate, scopurile ascunse și câștigurile implicite. Tabelul 1 sintetizează elementele esențiale ale unui joc psihologic și modul în care acestea se pot manifesta concret în contextul educațional.

Tabelul 1. Elementele jocului psihologic

Element	Explicație	Exemplu din jocul „Doar am încercat să te ajut”
Teza	Descrierea generală și mesajele implicite	Profesorul încearcă să ajute, studentul ignoră sugestiile.
Antiteza	Mesajul care întrerupe jocul	Studentul: „Sfaturile tale nu sunt utile!”
Scopul	Ce se dorește social	Profesorul vrea să fie apreciat; studentul vrea să evite responsabilitatea.
Rolurile	Pozițiile asumate	Profesor – Salvator; Student – Victimă
Dinamica	Forțele psihodinamice ascunse	Dorința profesorului de recunoaștere; teama studentului de greșeală.
Paradigma tranzațională	Reprezentarea grafică	Diagrama tranzațională (ex. pozițiile Eului și rolurile în Triunghiul dramatic)
Mutările	Secvența jocului	Profesor: oferă soluții; Student: respinge; Profesor: autocritică.
Beneficiile	Funcția homeostatică	Menținerea convingerilor scenariului; obținerea atenției studentului.

Motivale pentru care se joacă

Obținerea atenției și recunoașterii: profesorul primește un feedback emoțional de la student.

Menținerea poziției existențiale: profesorul se confirmă ca „Nu sunt suficient de bun”, studentul ca „Nu pot fi ajutat”.

Structurarea timpului: jocul creează o interacțiune repetitivă și previzibilă.

Continuarea relației emoționale: jocul menține o legătură intensă, chiar dacă tensionată.

Evitarea intimității: studentul evită solicitarea ajutorului direct, iar profesorul nu solicită feedback explicit.

Avantajele jocului psihologic

Jocurile psihologice din relația profesor–student nu sunt întotdeauna conștiente, dar servesc funcții clare de apărare și satisfacere a nevoilor

emoționale. Prin intermediul acestor jocuri, participanții își confirmă propriul scenariu de viață, mențin poziția existențială și structurează timpul interacțiunii într-un mod previzibil. De fapt, chiar și atunci când interacțiunea este tensionată sau există teamă de respingere, jocul este mijlocul potrivit și adaptat ne oferă oportunități de recunoaștere, de gestionare a emoțiilor și de testare a limitelor proprii și ale celuilalt.

În contextul educațional, analiza avantajelor jocului ne permite să înțelegem cum un profesor poate primi feedback emoțional și atenție de la student, cum studentul își poate experimenta autonomia și responsabilitatea. Totodată, dezvăluie modalitatea prin care interacțiunile tensionate pot fi transformate în experiențe constructive. Această perspectivă susține aplicarea clară a contractului educațional, prin care relația profesor–student devine un spațiu sigur, predictibil și favorabil schimbării.

Tabelul 2 reprezintă grafic principalele avantaje ale jocurilor psihologice [cf. Mastromarino și Scoliere, pp. 40-41] și evidențiază beneficiile psihologice, sociale și existențiale.

Tabelul 2. Avantajele jocului psihologic

Tip de avantaj	Explicație	Exemplu din „Doar am încercat să te ajut”
Psihologic intern	Menține credințele scenariului.	Profesorul confirmă că nu este suficient de bun, studentul că nu poate fi ajutat.
Psihologic extern	Evită confruntarea și responsabilitatea.	Profesorul nu se exprimă clar în tranzacția sa cu studentul; studentul evită să ceară ajutor direct.
Social intern	Creează un tipar sigur de interacțiune.	Profesorul folosește rolul Salvatorului pentru a relaționa „intim” cu studentul.
Social extern	Oferă un subiect de discuție.	Profesorul poate relata experiența atât altor colegi, cât și la cursurile de formare.
Biologic	Satisface nevoia de structură și stimul.	Profesorul primește reacții emoționale și atenție de la student.
Existențial	Confirmă identitatea și poziția existențială.	Profesorul: „Eu nu sunt OK – Tu ești OK”; Studentul: „Eu sunt OK – Tu nu ești OK”.

Chiar dacă rezultatul pare negativ, jocul oferă și un câștig pozitiv: în timpul interacțiunii, profesorul primește atenție și feedback, iar studentul își poate experimenta autonomia și puterea de decizie. Profesorul, deși se simte inadecvat, observă că studentul îi acordă atenție și ascultă sugestiile sale,

chiar dacă la final le respinge. Aceasta îi validează mecanismul învățat în copilărie: „Prin a ajuta, primesc atenție”.

Întrebări pentru activitatea de laborator

1. Analizați elementele jocului folosind informațiile de mai sus.
2. Discutați în grupuri mici despre motivele pentru care se joacă.
3. Propuneți strategii practice pentru a preveni jocurile psihologice și a promova relații bazate pe poziția de viață (+ +).

Documentul 4. Triunghiul dramatic în relația profesor–student

Triunghiul dramatic elaborat de Karpman 1968 descrie cele „trei roluri irezistibile pe care oamenii le adoptă pentru a iniția un joc psihologic” Dinamica relațională a rolurilor în triunghi și modul în care participanții schimbă rolurile fără a fi conștienți pe deplin de acest proces sunt prezentate după acest scenariu: jocul începe când „persoana care joacă rolul Victimei anunță faptul că se simte neajutorată și nu se poate descurca singură”; continuă apoi „persoana care critică, presează sau obligă Victima și, în același timp, validează sentimentul de neputință a Victimei cu privire la faptul că face frecvente greșeli, asumându-și rolul de Persecutor”; dinamica jocului ia amploare când „persoana care joacă rolul Salvatorului intervine ca să își ofere ajutorul fără să aibă cum să ajute sau chiar fără să fie rugată să ajute” [2023, pp. 30-31].

De exemplu, rolurile descrise în Triunghiul dramatic pot apărea spontan în interacțiunea dintre profesor și student în următoarea situație:

- Victima (V): Studentul se plasează în rolul de Victimă când se vede pe sine ca „neputincios” sau „incapabil”, spunând: „*Nu pot face nimic fără ajutor, nu are rost să încerc*”.
- Persecutorul (P): profesorul adoptă acest rol când vede studentul ca fiind „neputincios” sau „necorespunzător” și îl critică excesiv sau îl sancționează dur, dintr-o poziție de superioritate, spunându-i: „Nu ești atent niciodată, nu vei reuși nimic în felul acesta!”
- Salvatorul (S): profesorul își asumă apoi rolul de Salvator atunci când consideră studentul incapabil să rezolve singur sarcinile și îi oferă constant soluții sau face lucrurile în locul lui. Convingerea implicită este: „Trebuie să îl ajut, pentru că singur nu poate”. În acest fel, profesorul riscă să încalce contractul educațional, reducând autonomia studentului. În joc fiind deja, profesorul poate aluneca în Victimă, simțindu-se „un profesor inefficient” atunci când eforturile sale nu sunt apreciate.

Tabelul 3. Descrierea rolurilor din Triunghiul dramatic

Rol	Descriere	Exemplu în clasă
Victimă	Persoana se vede pe sine ca „neputincioasă” sau „incapabilă”.	Studentul: „Nu pot face nimic fără ajutor, nu are rost să încerc”. Profesorul: „Nu sunt un profesor suficient de bun.”
Persecutor	Profesorul sau studentul vede celălalt ca „necorespunzător” și îl critică.	Profesorul: „Nu ești atent niciodată, nu vei reuși nimic!” Studentul: „Explicațiile dvs. sunt inutile!”
Salvator	Profesorul sau studentul consideră că celălalt nu se poate descurca singur și intervine excesiv.	Profesorul: „Îți fac eu exercițiul, că oricum nu poți singur.” Studentul: „Nu pot fără dvs., rezolvați dvs.!”

Schimbul de roluri din tabelul 3 arată cum, în absența conștientizării și a respectării contractului educațional, relația profesor–student poate fi deturnată într-un joc psihologic care, de fapt, reduce autonomia și responsabilitatea ambelor părți.

Întrebări pentru activitatea de laborator

Pentru activitatea de laborator, propun următoarele întrebări:

1. Analizați dinamica rolurilor din Triunghiul dramatic în relația profesor–student, folosind exemplele oferite și raportându-vă la contractul educațional.
2. Discutați în grupuri mici despre motivele pentru care profesorii și studenții pot intra inconștient în aceste roluri și ce avantaje sunt obținute prin joc.
3. Propuneți strategii practice prin care profesorul poate preveni intrarea în rolurile de persecutor, salvator sau victimă, pentru a susține și promova o relație educațională bazată pe poziția de viață Eu sunt OK așa cum sunt, tu ești OK așa cum ești (+ +) favorabilă învățării și dezvoltării reciproce.

Obiectivele laboratorului didactic

Obiective cognitive: înțelegerea pozițiilor de viață și a modului în care acestea influențează percepția și interacțiunea în cadrul procesului educațional; identificarea structurii jocului psihologic „Încerc doar să te ajut” și a mecanismelor sale de blocare a dialogului; recunoașterea rolurilor fundamentale din Triunghiul dramatic și a modului în care acestea pot afecta dinamica relației profesor–student.

Obiective afectiv-atitudinale: cultivarea unei atitudini reflexive și responsabile în raport cu contractul educațional; dezvoltarea empatiei prin

înțelegerea pozițiilor de viață și a vulnerabilităților emoționale implicate în jocurile psihologice; stimularea unei deschideri către asumarea rolului de co-participant activ la procesul de învățare, evitând tiparele de dependență și pasivitate.

Obiective praxiologice: aplicarea instrumentelor din AT pentru interpretarea situațiilor concrete din relația profesor–student; exersarea capacității de a transforma un potențial conflict (de exemplu, prin recunoașterea unui joc psihologic) într-o oportunitate de clarificare a contractului educațional; dezvoltarea competenței de a integra perspectiva psihologică și pedagogică în construirea unor modele de comunicare educațională bazate pe cooperare și respect reciproc.

Proiectul didactic al sesiunii de laborator

Introducere și activare cognitivă (15 minute). Metodele folosite: conversația euristică; activități: prezentarea sintetică a unui „mini-contract educațional” participanților la laboratorul didactic (cine?, ce?, cum?, pentru ce?); exercițiu: studenții notează 2-3 răspunsuri la fiecare dintre cele patru întrebări prezentate.

Analiza textelor (25 minute). Metodele folosite: lucrul cu documentele, lectura reflexivă și analiza comparativă în grupuri mici; activitate: profesorul prezintă documentul de lucru Reprezentare dimensională a Stărilor Sine Evolutive ale Eului pe axele carteziane, studenții sunt apoi împărțiți în trei grupe și fiecare grupă aprofundează unul dintre documentele de lucru Poziții de viață, Jocul psihologic „Încerc doar să te ajut”, Triunghiul dramatic; exercițiu în echipe: notarea asemănărilor și diferențelor între diferitele elemente semnificative (4 poziții de viață, elementele jocului psihologic, cele 3 roluri din Triunghiul dramatic) găsite în documentele de lucru.

Reprezentarea dimensională pe axele carteziane a elementelor semnificative identificate (25 min). Metoda folosită: lucrul cu documentele, analiza comparativă; exercițiu în echipe: desenarea axelor carteziane după modelul primit de la profesor și localizarea elementelor semnificative în una sau mai multe pătrimi formate de axele carteziane.

Realizarea finală a reprezentării pe axele carteziane (20 min.). Metoda folosită: conversația și scrierea reflexivă; activitate: profesorul și studenții redactează reprezentarea dimensională finală a elementelor specifice studiate.

Concluzii și integrarea conținuturilor (15 min.). Metode folosite: discuția de grup și feed-back colectiv; activități: participanții la laborator

împărtășesc ideile din cartografierea finală și evidențiază aspectele specifice identificate în fiecare dintre cele 4 pătrimi.

Analiza psihopedagogică a reprezentării instrumentelor AT pe axele carteziene

Stabilirea celor două axe fundamentale - orizontală (ură-iubire) și verticală (constrângere-individualizare) - configurează un cadru simbolic în care se reflectă tensiunea permanentă dintre polaritățile existențiale. Această structură poate fi interpretată și ca spațiul interior al fiecărui student, și ca mediu relațional construit prin contractul educațional. Din perspectiva Analizei AT, poziționarea pe cadranul acestor axe reprezintă o mișcare continuă între blocaj și eliberare, între închidere și deschidere, între negarea celuilalt și recunoașterea reciprocă. Asumarea responsabilității îl determină pe student să-și exerseze autonomia, iar profesorului îi indică strategii psihopedagogice prin care să faciliteze procesul educațional printr-un spațiu clar și formativ.

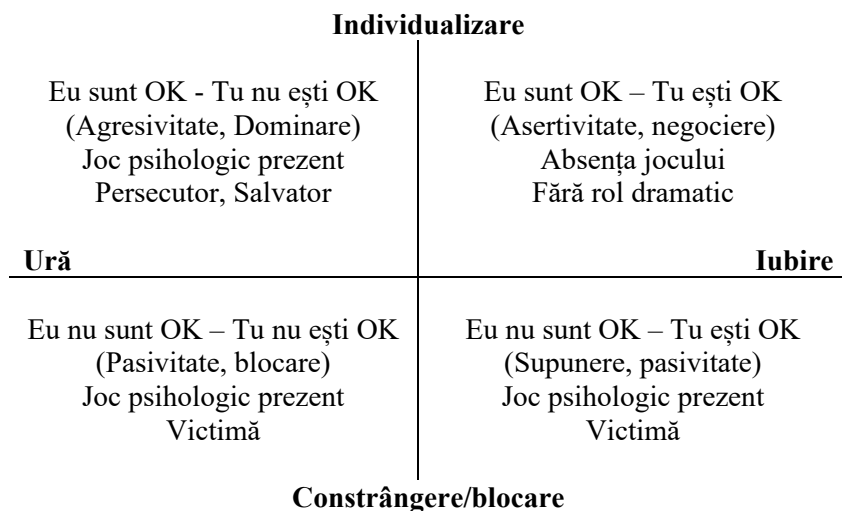


Figura 2. Reprezentarea grafică a relațiilor dintre pozițiile de viață, jocurile psihologice și rolurile din Triunghiul dramatic

Cele patru pătrimi marchează modul în care fiecare persoană se raportează la sine și la celălalt: asertivitatea și negocierea („Eu sunt OK – Tu ești OK”), agresivitatea și dominarea („Eu sunt OK – Tu nu ești OK”), supunerea și pasivitatea („Eu nu sunt OK – Tu ești OK”) și blocajul total („Eu nu sunt OK – Tu nu ești OK”). În această perspectivă dinamică, putem observa cum profesorul încurajează studentul să se stabilizeze în pătrimea dreapta sus – pătrimea ideală a contractului educațional - unde dialogul și recunoașterea mutuală devin forțe formative. În schimb, celelalte pătrimi ne prezintă o imagine a riscurilor relaționale, fie prin excludere și dominare, fie

prin retragere și lipsă de încredere. Perspectiva educațională din AT ne oferă astfel o hartă esențială pentru dezvoltarea personală și formulează în mod clar modalități prin care asumarea responsabilității conduce la o relație educațională eficientă.

Reprezentarea jocurilor psihologice pe axele carteziane arată cum apar atunci când relația glisează spre zonele dezechilibrului: fie în dominarea profesorului, fie în pasivitatea studentului, fie în blocajul ambelor părți. Doar în pătrimea „Eu sunt OK – Tu ești OK” jocurile dispar și lasă loc unei interacțiuni autentice și libere. Rolul profesorului este de a preveni sau de a întrerupe scenariile repetitive, pentru ca studentul să-și recunoască propriile mecanisme defensive și să le transforme în resurse de autonomie. Se creează astfel o alianță educațională clară, în care responsabilitatea este împărțită, iar jocurile psihologice își pierd puterea de a sabota procesul formativ.

Descrierea grafică a rolurilor din Triunghiul dramatic dezvăluie aceeași logică a polarităților. În pătrimea superioară dreapta, absența rolurilor (Persecutor, Salvator, Victimă) indică un spațiu de libertate relațională, un loc în care contractul educațional funcționează ca un pact de maturitate și colaborare. În schimb, pătrimea stângă sus adăpostește tendințele de persecutare și salvare, pătrimea dreaptă jos vulnerabilitatea victimei (dar și tensiunea spre ieșirea din triunghi), iar pătrimea stângă jos blocajul total al jocului psihologic disfuncțional. Observăm astfel cum ieșirea din triunghi se face doar prin activarea stării Adult, mai exact, aici și acum, prin asumarea conștientă a responsabilității și prin cultivarea unei relații bazate pe respect și negociere.

4. Perspective și dimensiuni formative

Corelația dintre stările Eului (Părinte, Adult, Copil) și reprezentarea pe axele carteziane a instrumentelor AT ne oferă o imagine integratoare asupra mecanismelor subtile care modelează relația profesor–student. Din această perspectivă, în calitatea sa de teorie a interacțiunilor prin excelență, AT se definește și ca o pedagogie a relației, în care contractul educațional devine spațiul simbolic al întâlnirii dintre două sau mai multe exprimări libere distincte. Adevăratul teritoriu formativ, specific zonei „Eu sunt OK - Tu ești OK”, se configurează astfel ca locul privilegiat în care Stările funcționale ale Eului - Adultul analitic și reflexiv, Copilul liber și creativ, Părintele protector și susținător - se armonizează impecabil în spațiul unui climat educațional marcat de respect, încredere și colaborare.

Pătrimea radioasă din cadranului axelor carteziane - în care iubirea se conjugă cu libertatea – devine așadar metafora unei școli a maturității: un spațiu unde profesorul și studentul își asumă împreună autonomia și

responsabilitatea pentru propriul parcurs de dezvoltare, conștienți fiind că „în primul rând și cel mai important, acceptarea contractelor derivă din premisa filosofică potrivit căreia fiecare este OK” [Steward și Joines, 1990, paragr. 942]. Și deoarece „dincolo de jocuri se afla celălalt caz-limită a ceea ce se poate întâmpla între oameni, și anume intimitatea” [Berne, 2006, p. 52], relația educațională asumată dintre cei doi actori are șansa de a se manifesta într-un act de co-creație, un drum comun de învățare și formare personală. În acest orizont, contractul educațional își dezvăluie energia formativă: aceea de a susține nu doar transferul de cunoștințe, cât mai ales procesul profund al devenirii, în care participanții la actul educațional sunt chemați să se descopere pe sine și să-și asume propriul loc în comunitatea de învățare și de cercetare.

Bibliografie:

1. BERNE, Eric. Ce spui după Bună ziua? Psihologia destinului uman, București: Trei, 2006. ISBN 978-973-707-085-2.
2. BERNE, Eric. Jocurile noastre de toate zilele: psihologia relațiilor umane. București: Trei, 2020. ISBN 978-606-40-0957-9 .
3. BERNE, Eric. Principi di terapia di gruppo. Roma: Astrolabio, 1986.
4. HARRIS, Thomas. Eu sunt OK-Tu ești OK. București: Trei, 2018. ISBN 978-606-40-0391-1.
5. KARPMAN, Stephen. Triunghiul dramatic: noua analiză tranzacțională a intimității și a fericirii. București: Trei, 2023. ISBN 978-606-40-1775-8.
6. MASTROMARINO, R. și M. SCOLIERE. Introduzione all'Analisi Transazionale. Il modello 101. Roma: IFREP, 2009. 73 p.
7. NAPPER, R. și T. NEWTON. Tactics. Transactional analysis concepts for all trainerd, teachers and tutors, plus insight into collaborative learning strategies. Ipswich: TA Resources, 2014. ISBN 978-0-9537956-3-5.
8. PUZUR, E. Adaptarea psihosocială a studenților: contexte și perspective de optimizare. Chișinău: Editura Pulsul Pieții, 2021, 148 p. ISBN 978-9975-3215-3-2.
9. SCILLIGO, Pio. Analisi Transazionale, Socio-cognitiva. Roma: LAS, 2009.
10. STEWART, J. și V. JOINES. L'Analisi Transazionale: Guida alla psicologia dei rapporti umani. Milano: Editura Garzanti, 2014 [eBook]. Disponibil:
11. WOOLLAMS, S. și M. BROWN. Analisi Transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni. Assisi: Cittadella Editrice, 2009. ISBN 978-88-308-0013-7.

RELEVANȚA VALORILOR EDUCAȚIEI ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ALE ASISTENȚILOR MEDICALI

THE RELEVANCE OF EDUCATIONAL VALUES IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES OF MEDICAL ASSISTS

SLUSAR Adriana, *drd.*

Universitatea de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova
profesor învățământ primar, România

SLUSAR Adriana,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
primary education teacher, Romania

<https://orcid.org/0009-0002-2535-8386>
slusaradriana87@gmail.com

CZU:377.017:61

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p488-493

Abstract: The article explores the role of educational values in the formation of essential social competencies for nurses. Starting from a theoretical analysis of key concepts, the study emphasizes the need for values promoted in the educational environment on communication skills, empathy, collaboration and responsibility in the process of social competence formation of nurses. The implications of these findings in the context of contemporary medical practice are proposed for analysis, analyzing the theoretical foundations of values-centered education, as well as the correlations between these values and the social skills needed in patient care.

Keywords: educational values, social skills, nurses, empathy, communication, professional training

În contextul transformărilor accelerate din domeniul sănătății, se impune o ajustare a procesului formării profesionale privind dezvoltarea competențelor tehnico-științifice a specialiștilor din acest domeniu, cu aprofundarea elementelor de valorizare a competențelor sociale. Asistenții medicali, considerați în prima linie a îngrijirii pacientului, au nevoie de un ansamblu solid de abilități sociale pentru a răspunde adecvat nevoilor afective, psihologice și culturale ale persoanelor aflate în suferință, menționează F. Chipea în reflectarea valorii sociale a profesiilor medicale [1,

p. 26]. Această realitate este reflectată în cerințele tot mai complexe ale sistemelor medicale moderne, care solicită o abordare holistică a pacientului, centrată pe respect, empatie și comunicare eficientă.

Educația valorică devine astfel un pilon esențial în formarea profesională, contribuind la dezvoltarea unei atitudini etice și a unei conduite sociale adecvate. Integrarea valorilor în educația pentru profesie devine o necesitate practică pentru construirea unei relații terapeutice eficiente între asistentul medical și pacient. În acest sens, formarea bazată pe valori trebuie să fie coerentă, sistematică și susținută pe întreg parcursul pregătirii profesionale – de la teorie la practică.

Valorizarea dimensiunii umane a profesiei de asistent medical presupune integrarea valorilor educației în procesul de formare profesională. Contextul actual al asistenței medicale impune profesioniștilor din domeniu nu doar competențe tehnice, ci și un set complex de abilități sociale, esențiale pentru relaționarea eficientă cu pacienții, familiile acestora și echipa medicală.

Obiectivul acestui articol este de a evidenția modul în care valorile educaționale contribuie la dezvoltarea competențelor sociale ale asistenților medicali, plecând de la fundamente teoretice și ajungând la rezultate ale cercetărilor aplicate. Vom analiza cum pot fi aceste valori integrate în programele de formare și care este impactul lor asupra practicii medicale.

Domeniul educației medicale este într-o stare constantă de evoluție, strâns împletit cu peisajul în continuă schimbare al acordării asistenței medicale, iar pentru a face față provocărilor secolului al XXI-lea, este fundamentală elaborarea programelor de pregătire profesional în acord cu *valorile educației în dezvoltarea competențelor sociale ale asistenților medicali*. Educația medicală bazată pe competențe se caracterizează prin dedicarea sa de a adapta educația medicală la diversele competențe necesare domeniului mereu în evoluție privind asigurarea și menținerea sănătății. Dezvoltarea abilităților, cunoștințelor și atitudinilor, se adaptează la nevoile în schimbare ale sectorului medical și formează lucrători medicali care posedă cunoștințele clinice, abilitățile și calitățile necesare pentru a răspunde cerințelor complexe ale medicinei contemporane.

Limitările programelor de învățământ tradiționale bazate pe timp în educația medicală sunt din ce în ce mai recunoscute. Acestea trebuie să formeze specialiști din domeniul sănătății care posedă nu numai competențe clinice, ci și calitățile esențiale de adaptabilitate și de învățare pe tot

parcursul vieții necesare pentru a naviga într-un peisaj medical în continuă schimbare.

În contextul actual al asistenței medicale, sistemele de sănătate ale lumii se confruntă cu mai multe provocări din cauza cererii în creștere pentru asistență medicală, a progreselor tehnologice rapide și a așteptărilor în evoluție a pacienților. Acești factori complecși imprimă programelor de pregătire profesională medicașă cerințe de formare care depășesc competențele clinice și necesită adaptabilitate, inovație și participare activă la îmbunătățirea serviciilor de asistență medicală.

Educația în valori este un proces continuu care începe cu îngrijirea și educarea copilului în familie și se extinde prin învățământul universitar și postuniversitar, menționează S. Cristea [2, p. 122]. Pentru specialiștii din domeniul sănătății nu este important doar să primească o educație bogată în valori care să contribuie la întărirea pregătirii lor umaniste, ci și să înțeleagă pe deplin procesul de evaluare care stă la baza relației profesionale din domeniul sănătății. Natura umanistă a lucrătorilor din domeniul sănătății este rezultatul unui proces care trebuie dezvoltat pe parcursul studiilor de formare profesională [6, p. 185]. Prin urmare, gândirea axiologică este necesară pentru a înțelege baza ideologică a mediului lor de lucru în lumina cerințelor vremurilor.

Valorile educaționale reprezintă un ansamblu de principii, norme și idealuri care stau la baza procesului de formare a personalității individului și a conduitei sociale. Ele constituie repere axiologice esențiale în procesul educațional și influențează în mod direct atitudinile, comportamentele și deciziile indivizilor. În contextul educației medicale, valorile precum *respectul față de viață, empatia, demnitatea umană, responsabilitatea profesională* și altruismul capătă o importanță deosebită, întrucât definesc cadrul moral și etic al actului medical.

Potrivit lui Rokeach valorile sunt convingeri durabile că un anumit mod de comportament sau scop existențial este preferabil altora [8, p. 112]. Valorile acționează ca standarde generale care orientează alegerile și comportamentele indivizilor, fiind învățate prin socializare și experiență. În cadrul educațional, acest proces de învățare valorică este realizat atât formal (prin curriculum și metodologie didactică), cât și informal (prin cultura instituțională și modelele oferite de cadrele didactice).

Educația are un rol esențial în dezvoltarea valorilor morale și sociale, acționând ca un vector de cultură, identitate și coeziune socială. Prin intermediul educației, valorile sunt transmise din generație în generație și

sunt adaptate contextelor socio-culturale în continuă schimbare. De asemenea, educația permite interiorizarea valorilor și transformarea acestora în norme de conduită personală și profesională.

În formarea asistenților medicali, educația valorică contribuie la conturarea unei identități profesionale centrate pe etică și responsabilitate. Prin intermediul proceselor educaționale, viitorii asistenți medicali învață să relaționeze cu pacienții dintr-o perspectivă umanistă, integrând empatia, compasiunea și respectul pentru diversitatea culturală și religioasă. De asemenea, valorile sunt învățate printr-un demers reflexiv și prin analizarea critică a situațiilor etice întâlnite în practică.

Fundamentele teoretice ale educației valorice sunt diverse și se bazează pe multiple paradigme pedagogice și psihologice. Modelul constructivist, promovat de Piaget [7, p. 85], subliniază faptul că învățarea valorilor se produce prin interacțiune socială și experiență directă, ceea ce presupune un rol activ al elevului/studentului în procesul de formare axiologică. Teoria dezvoltării morale a lui Lawrence Kohlberg [5, p. 109] oferă o altă perspectivă relevantă, împărțind evoluția morală în mai multe stadii de complexitate crescândă. În acest model, educația joacă un rol esențial în trecerea de la un nivel de moralitate bazat pe obediență și conformism, către o moralitate bazată pe principii universale și conștiință personală. Teoria inteligențelor multiple de Gardner [4, p. 95] scoate în evidență importanța inteligenței interpersonale și intrapersonale în procesul de învățare valorică. Aceste tipuri de inteligență sunt esențiale pentru profesiile de îngrijire, în special pentru asistenții medicali, deoarece facilitează empatia, înțelegerea nevoilor celuilalt și autoreglarea emoțională, asigurând un ansamblu de competente sociale, menite să mențină sistemul medical în formula valorilor umane.

Profesionalizarea vocațională, în special în domeniul sănătății, presupune mai mult decât acumularea de cunoștințe și deprinderi tehnice. Este necesară o formare axiologică profundă, care să susțină dezvoltarea unei etici profesionale solide. În acest sens, cadrul axiologic se referă la totalitatea valorilor și normelor care reglementează conduita profesională și care sunt transmise prin intermediul procesului educațional.

Un cadru axiologic eficient trebuie să fie integrat în toate componentele educației: curriculum, metodologie, evaluare, interacțiune didactică și cultură instituțională [3, p. 153]. Astfel, formarea valorică nu trebuie privită ca un segment izolat al procesului educațional, ci ca o dimensiune transversală, prezentă în toate aspectele formării profesionale.

În numeroase țări, educația valorică este integrată în formarea cadrelor medicale prin programe specifice axate pe bioetică, comunicare interculturală și reflecție morală. De exemplu, în Statele Unite și în Marea Britanie, programele de nursing includ cursuri de etică aplicată, practici reflexive și instruire în comunicare empatică. Acestea sunt completate de supervizare clinică orientată axiologic și de mecanisme de feedback continuu. În Scandinavia, accentul este pus pe dezvoltarea autonomiei profesionale și a capacității de a lua decizii etice în situații complexe. În Japonia, unde cultura valorică este profund influențată de tradițiile spirituale, formarea medicală include aspecte ale educației morale inspirate din confucianism și budism.

Deși educația valorică este larg recunoscută ca necesară, implementarea ei practică se confruntă cu multiple obstacole: lipsa unui curriculum coerent, insuficiența pregătirii cadrelor didactice în domeniul valorilor, rezistența instituțională la schimbare, precum și dificultatea de a evalua competențele axiologice.

Un alt obstacol important este reprezentat de incongruența dintre valorile promovate în cadrul instituțiilor de învățământ și realitatea din practică. În multe cazuri, studenții constată o ruptură între idealurile învățate și comportamentele observate în spitale, ceea ce poate duce la deziluzie și chiar la abandonul valorilor interiorizate.

Pentru a depăși aceste dificultăți, este necesară elaborarea unor strategii educaționale coerente, care să includă: formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației valorice, utilizarea metodelor reflexive, a jurnalelor de autoevaluare și a dezbaterilor etice, includerea în curriculum a unor module dedicate valorilor și dilemelor morale și colaborarea strânsă între instituțiile educaționale și cele medicale pentru asigurarea coerenței între învățare și practică.

În concluzie, fundamentele teoretice ale valorilor educaționale demonstrează că integrarea acestora în formarea asistenților medicali este posibilă și necesară. O formare bazată pe valori contribuie la construirea unei profesii medicale mai umane, mai etice și mai centrate pe nevoile reale ale pacienților. Valorile educaționale reprezintă acele principii fundamentale care stau la baza procesului de formare și care modelează atitudinile și comportamentele viitorilor profesioniști. Acestea includ respectul, responsabilitatea, empatia, integritatea și solidaritatea. Ele nu sunt transmise doar prin conținuturi curriculare, ci mai ales prin interacțiunile între

profesori și studenți, prin cultura instituțională și prin modele de comportament.

Competențele sociale includ capacitatea de a interacționa eficient și armonios cu ceilalți, de a colabora, de a comunica clar și empatic, de a rezolva conflicte și de a manifesta responsabilitate socială [3, p. 117]. Pentru asistenții medicali acestea sunt vitale, deoarece relația cu pacientul implică un transfer de informații, susținere emoțională și decizii etice.

Bibliografie:

1. BĂLȚĂTESCU, S., CHIPEA, F., CIOARĂ, I. et al. Perspective Sociologice și Comunicative. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2001. ISBN 978-606-10-0045-6
2. CRISTEA, S., Fundamentele pedagogiei. București: Editura Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1562-9
3. DIMA, G. Etica și deontologia profesiilor socio-medice. București: Editura Pro Universitaria, 2014
4. GARDNER, H., Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New York: Basic Books, 1993. 10: 0465025102
5. KOHLBERG, L. Essays on Moral Development, Volume II: The Psychology of Moral Development, San Francisco: Harper & Row, 1984
6. NODDINGS, N. Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education, New York: Teachers College Press, 2002. ISBN 080774168X
7. PIAGET, J. The Moral Judgment of the Child, New York: Free Press, 1965
8. ROKEACH, M. The Nature of Human Values, New York: Free Press, 1973.

MODELE HIBRIDE DE ÎNVĂȚARE ÎN EDUCAȚIA COPIILOR CU TSA

HYBRID LEARNING MODELS IN EDUCATING CHILDREN WITH ASD

STROESCU Daniela-Iulia

Drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Logoped principal, Constanța, România

STROESCU Daniela-Iulia

PhD. Student „Ion Creangă” State Pedagogica University from
Chișinău
Principal Speech Therapist, Constanta, Romania

ORCID: 0009-0000-6878-7004

e-mail stroescudaniela@yahoo.com

CZU:376.112.4:37.025+004

DOI: 10.46727/c.v1.19-20-09-2025.p494-511

Rezumat. Articolul definește conceptul de învățare hibridă și face o trecere în revistă a celor mai importante caracteristici, avantaje și provocări ale celor mai cunoscute modele. Lucrarea detaliază cele mai utilizate modele hibride de învățare și face o sinteză comparativă indicând elementele de complementaritate și diferențele dintre ele; am realizat o analiză **SWOT** a modelelor hibride utilizate în procesul educativ și terapeutic al copiilor cu TSA indicând punctele tari, punctele slabe, oportunitățile și riscurile, cu descrierea fiecărei dimensiuni; am prezentat 3 Mini-studii de caz (context, intervenție, rezultate și observația terapeutică rezultată); am făcut referire la studii internaționale și bune practici; am exemplificat pașii spre digitalizare urmați de **România** și **Republica Moldova**, ca țări responsabile de accelerarea introducerii învățării hibride, am identificat provocările cu care se confruntă logopedia online și tele-intervenția în ambele țări și am finalizat cu recomandări practice adresate specialiștilor și familiilor, prezentate sub forma unor ghiduri aplicative.

Cuvinte-cheie: model hibrid, blended learning, flipped classroom

Abstract. The article defines the concept of hybrid learning and reviews the most important characteristics, advantages and challenges of the most well-known models. The paper details the most widely used hybrid learning models and makes a

comparative synthesis indicating the elements of complementarity and the differences between them; we conducted a **SWOT** analysis of the hybrid models used in the educational and therapeutic process of children with ASD indicating the strengths, weaknesses, opportunities and risks, with a description of each dimension; we presented 3 Mini-case studies (context, intervention, results and resulting therapeutic observation); we referred to international studies and good practices; we exemplified the steps towards digitalization followed by **Romania** and the **Republic of Moldova**, as countries responsible for accelerating the introduction of hybrid learning, we identified the challenges faced by online speech therapy and tele-intervention in both countries and we concluded with practical recommendations addressed to specialists and families, presented in the form of application guides.

Keywords: hybrid model, blended learning, flipped classroom

Introducere

În ultima perioadă, educația copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA) a cunoscut transformări semnificative în procesul de predare și terapie în special prin integrarea tehnologiilor digitale. Este vorba despre introducerea modelelor hibride de învățare (*blended learning*), o combinație între instruirea *face-to-face* și *instruirea mediată de tehnologie*. Rolul acestei abordări combinate îl reprezintă *personalizarea, flexibilizarea și diversificarea* procesului educațional. Adaptarea la noile forme de învățare a generat atât *oportunități* (accesibilitate, predictibilitate, suport vizual crescut) și *provocări* (dificultăți de atenție, lipsa interacțiunii directe, oboseală digitală și altele).

Scopul articolului îl constituie analiza fundamentelor teoretice și aplicative modelelor hibride de învățare, cu accent pe utilitatea lor în educația și recuperarea copiilor cu TSA. Vom prezenta concepte, avantaje, limite, studii de caz și recomandări practice pentru specialiști și părinți.

Definirea conceptului de învățare hibridă

Conceptul de *învățare hibridă (blended learning)* se definește ca o abordare educațională care combină într-un mod coerent și planificat instruirea față-în-față cu activități de instruire online și alte resurse digitale. Orice sistem de învățare hibridă presupune integrarea deliberată a mediului tradițional și cel tehnologic, astfel încât să maximizeze punctele forte ale fiecărui beneficiar. Învățarea hibridă trebuie să întrunească următoarele caracteristici:

- să aibă *flexibilitate temporală și spațială* (copilul să poată participa la activitățile educaționale în clasă și în mediul online);
- *accesibilitatea* resurselor educaționale (prin reutilizare, reluare și adaptare la ritmul și necesitățile copilului);

- *personalizarea învățării* (adaptarea sarcinilor la nivelul cognitiv și lingvistic al copilului);
- *suport vizual și multimodal* (materialele pot include pictograme, paletograme, videoclipuri sau aplicații interactive;
- *feedback imediat* – aplicațiile logopedice oferite de platformele digitale permit obținerea unui feedback imediat (cu efecte benefice pentru învățarea corectivă).

Avantajele terapeutice și educaționale oferite copiilor cu TSA de către învățarea hibridă:

- *predictibilitate și structurare* (sprijină autoreglarea copilului deoarece platformele online pot respecta structuri vizuale de tip TEACCH);
- *suport vizual permanent* (animațiile, imaginile și pictogramele ARASAAC pot stimula înțelegerea limbajului și a conceptelor);
- *controlul stimulilor* (volumul, durata și tipul sarcinilor pot fi moderate de părinți și specialist);
- *generalizarea abilităților* (migrarea periodică a copilului de la exerciții online la situații reale, favorizează transferul de cunoștințe).

Învățarea hibridă poate genera **provocări**:

- *dependență față de suportul familial* (în mediul online);
- *reducerea interacțiunilor face-to-face*;
- *risc de suprasolicitare digitală și expunere la ecran*;
- *dificultăți de menținere a atenției și a contactului vizual*;

Modele teoretice relevante pentru TSA

În cazul copiilor cu TSA, vom raporta modelele hibride de învățare la fundamentele teoretice și la practicile pedagogice și terapeutice consacrate. Acestea presupun alternanța activităților face-to-face cu cele online și o integrare funcțională a strategiilor educaționale și terapeutice pentru susținerea dezvoltării comunicării, a limbajului și a competențelor sociale și emoționale. În literatura de specialitate am identificat mai multe tipuri de modele teoretice, cu adaptabilitate la copiii cu TSA (Horn & Staker, 2015), [7] care evidențiază o serie de modele teoretice ce pot fi adaptate copiilor cu TSA, fiecare având propriile beneficii și limite. Cele mai frecvent utilizate modele sunt:

- modelul *blended learning* clasic (Graham, 2006);
- modelul *flipped classroom*;
- modelul de *tele-intervenție* (logopedică și psihopedagogică);
- modele hibride *terapeutico-educaționale* (ABA, TEACCH, SCERTS, integrate online și offline).

Blended learning constă în combinarea în proporții diferite a instruirii online cu cea tradițională. În practica educației copiilor cu TSA, acest model oferă posibilitatea *personalizării intensității și duratei intervențiilor*, precum și acces la resurse digitale interactive.

Avantajele modelului: este *flexibil* în utilizare; permite *integrarea resurselor digitale* în aplicații logopedice și platforme educaționale; permite acces nelimitat la materialele învățate.

Limitările modelului clasic apar în situația familiilor care nu au competențe digitale adecvate, copilul manifestă rezistență la schimbarea mediului de lucru, există probleme tehnice de funcționare sau lipsă de internet stabil.

Modelul *flipped classroom* (clasa inversată) presupune ca *învățarea de conținut* să se realizeze acasă, prin materiale video sau interactive, iar *activitățile aplicative* să fie desfășurate în clasă sau în terapie. **Avantajele** modelului sunt:

- posibilitatea vizionării de mai multe ori și în ritm propriu a materialelor;
- resursele vizuale și secvențele sunt clar structurate și facilitează creșterea predictibilității;
- mai mult timp face-to-face, alocat exercițiilor de comunicare și interacțiune socială.

Limitările și provocările modelului apar în situații în care copilul sau familia nu reușesc să parcurgă acasă toate materialele, aspect care reduce eficiența activităților directe.

Tele-intervenția logopedică și psihopedagogică a cunoscut o dezvoltare masivă după anul 2020 (Sutherland et al., 2021), [12]. Platformele de videoconferință, aplicațiile de exerciții articulatorii sau programele de recunoaștere a vocii au devenit parte integrantă din terapiile hibride.

Avantajele sunt: acces la specialiști aflați la distanță (aspect important pentru zonele rurale sau diaspora); monitorizare mai adecvată și feedback rapid; implicarea părinților în procesul terapeutic.

Limitele constatate, sunt: dependența de infrastructura digitală; dificultăți în controlul comportamentelor disruptive; scăderea motivației pe termen lung, determinate de lipsa interacțiunii directe.

Modele hibride terapeutic-educative aplicate copiilor cu TSA nu își dovedesc eficiența decât în cazul integrării unor **cadre terapeutice** validate științific, care să fie combinate atât în mediul fizic, cât și în cel online:

- **TEACCH** (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children)-sprijinit pe structurare vizuală dar și rutine previzibile (Schopler et al., 1995), [11] și care dispune de materiale vizuale și în varianta online.

- **SCERTS** (Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support) – axat pe comunicare funcțională și reglare emoțională (Prizant et al., 2006), [10], iar modelele online conțin resurse digitale și sprijin pentru părinți.

- **ABA** (Applied Behavior Analysis)-integrată în platforme digitale prin programe de întărire și token economy virtual (**Matson Johnny**, 2023), [8]

- **CAA** (Comunicare Augmentativă și Alternativă)-aplicații precum *Proloquo2Go* sau *Touch&Speak* ce pot fi utilizate în clasă și acasă, în sesiuni hibride.

Pentru a pune în evidență elementele de complementritate și diferențele dintre modelele exemplificate, prezentăm o sinteză comparativă în Tabelul 1.

Tabelul 1. Sinteza comparativă între modele de învățare hibride

Model	Avantaje principale	Limite / provocări	Relevanță pentru TSA
Blended Learning clasic	Flexibilitate, acces la resurse digitale, continuitate între școală și casă	Necesită suport digital din partea familiei, risc de rezistență la schimbări	Foarte util pentru consolidarea achizițiilor academice și logopedice
Flipped Classroom	Predictibilitate, autonomie, folosirea timpului față-în-față pentru interacțiuni	Depinde de implicarea familiei, risc de decalaj între copii	Bun pentru învățarea limbajului receptiv și expresiv
Tele-intervenție	Acces la specialiști, flexibilitate geografică,	Probleme tehnice, dificultăți în controlul comportamentelor	Utilă pentru logopedie și coaching parental

	feedback rapid		
TEACCH hibrid	Structurare vizuală clară, suport vizual online/offline	Necesită resurse adaptate	Esențial pentru autoreglare și predicție
SCERTS hibrid	Accent pe comunicare și reglare emoțională, implicarea părinților	Complexitate mare de implementare	Favorizează comunicarea funcțională
ABA digital + față-în-față	Întăriri vizuale, token economy, monitorizare progres	Risc de supraîncărcare cognitivă, tehnicizare excesivă	Bun pentru achiziții comportamentale și lingvistice
CAA integrată	Autonomie comunicativă, resurse permanent accesibile	Necesită training pentru utilizatori	Esențial pentru copiii nonverbali sau cu vorbire limitată

Observații terapeutice

Pentru introducerea în terapia copiilor cu TSA a modelelor de învățare hibride, este nevoie de cunoașterea **profilului individual**, care implică:

- 1) activități ludice face-to-face și sesiuni scurte online (pentru a reduce dificultățile de atenție);
- 2) integrarea aplicațiilor CAA (dacă copilul este nonverbal);
- 3) structurarea de activități TEACCH în mediul face-to-face și mediul online (dacă sunt prezente comportamente repetitive);
- 4) combinarea *flipped classroom* cu suport parental activ (a copiilor cu funcții executive slabe).

Subliniem faptul că aceste modele hibride de învățare pot întruni calitățile unui învățământ funcțional și ecologic, dacă sunt adaptate contextului real de viață al copilului și al familiei. Ele constituie o soluție tot mai mult utilizată în educația și terapia copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA), deoarece reprezintă o punte de legătură între intervenția directă

și resursele tehnologice digitale. Analiza și cunoașterea avantajelor și a limitelor pe care le implică aceste modele, este esențială specialiștilor și părinților aflați în situații decizionale informate, astfel încât să adapteze procesul educațional la nevoile individuale ale fiecărui copil.

Avantajele utilizării modelelor hibride în cazul copiilor cu TSA, pot fi următoarele:

1) *flexibilitate și accesibilitate* (în sensul că pot învăța acasă și la școală, ceea ce înseamnă continuitatea învățării);

2) terapiile logopedice online suplinesc lipsa specialiștilor în zone rurale sau în diaspora);

3) *personalizare a intervenției*: a) sarcinile pot fi adaptate în funcție de nivelul cognitiv, lingvistic și comportamental; b) ritmul copilului este respectat prin materiale asincrone (ex. videoclipuri, aplicații);

4) *suport vizual și multimodal* (platformele hibride permit utilizarea pictogramelor ARASAAC, a aplicațiilor CAA și resurselor video, sprijinind comprehensiunea);

5) *implicarea familiei* (rolul activ al părinților co-terapeuți în facilitarea exercițiilor acasă, (Brookman-Frazee et al., 2006) [2].

6) *generalizarea abilităților* (transferul cunoștințelor de la mediul virtual la cel real, ceea ce facilitează aplicarea competențelor dobândite).

Limite și provocări întâlnite la copiii cu TSA care beneficiază de modele hibride de învățare:

1) dependența de infrastructura tehnologică;

2) limitarea accesului la modelele hibride în lipsa echipamentelor digitale adecvate și accesul limitat sau inexistent la internet;

3) oboseala digitală;

4) rezistență crescută la trecerea de la învățământul face-to-face la cel online;

5) reducerea interacțiunii sociale spontane;

6) variabilitatea implicării părinților, insuficienta resursă economică, de timp sau competențe digitale a unor părinți;

7) afectarea dezvoltării socio-emoționale a copiilor, determinată de reducerea contactului vizual direct;

8) fragmentarea procesului educațional și terapeutic.

În Tabelul 2 este prezentată o analiză **SWOT** a modelelor hibride utilizate în procesul educativ și terapeutic al copiilor cu TSA.

Tabelul 2. Analiză SWOT a modelelor hibride pentru copiii cu TSA

Dimensiune	Descriere
Puncte tari (Strengths)	Flexibilitate; personalizare; acces la resurse digitale variate; suport vizual permanent; implicarea familiei; generalizarea abilităților între medii.
Puncte slabe (Weaknesses)	Dependență de infrastructura digitală; oboseală digitală; diminuarea interacțiunii sociale spontane; necesitatea implicării intense a părinților; fragmentarea procesului.
Oportunități (Opportunities)	Extinderea accesului la terapie în zone defavorizate; colaborarea internațională între specialiști; dezvoltarea de platforme logopedice interactive; politici educaționale incluzive; integrarea UDL și CAA.
Riscuri (Threats)	Inegalități sociale (familii cu resurse limitate); supra-tehnologizare fără adaptare la profilul copilului; pierderea contactului uman în favoarea mediului digital; dependența copilului de device-uri.

Mini-studii de caz

Caz 1 – Marian, 6 ani, TSA, nivel de limbaj emergent

Context: Copilul frecventează centrul de zi pentru terapie logopedică, prezintă ecolalii și dificultăți în exprimarea spontană.

Intervenție:

Acasă: parcurge videoclipuri explicative scurte (flipped classroom) care implică literele alfabetului și sunete articulate.

La cabinet, în cadrul terapiei logopedice: aplică modelul TEACCH hibrid, cu suport vizual structurat și pictograme.

Rezultate:

- după 5 luni se constată o creștere semnificativă a atenției vizuale (poate menține focusul 8-9 minute).
- folosește în mod spontan 10-12 cuvinte în contexte sociale;
- generalizarea pronunției corecte a sunetelor [M] și [P] de la exercițiile online - la conversațiile din cabinetul logopedic.

Observație terapeutică: Modelul de învățare hibrid i-a oferit copilului *predictibilitate* (videoclipurile de acasă) și *structură* (TEACCH la cabinetul

logopedic), reducându-i anxietatea și i-a crescut implicarea și participarea la mai multe sarcini.

Caz 2 – Andreea, 7 ani, TSA, nivel de limbaj funcțional redus

Context: Copil nonverbal, utilizează comportamente de tip tantrum pentru a-și exprima nevoile.

Intervenție:

- folosirea în mediul familial a aplicației *Proloquo2Go* pe tabletă (CAA integrată);

- la cabinet: sesiuni ABA hibrid (token economy digital combinat cu recompense reale).

Rezultate:

- după 6 luni, Maria folosește peste 30 de pictograme pentru a solicita obiecte și activități.

- s-au redus crizele comportamentale cu 35%.

- interacțiuni mai dese cu prietenii (prin intermediul tabletei).

Observație terapeutică: Integrarea CAA în model hibrid a facilitat accesul la comunicare funcțională, dar succesul a depins de instruirea familiei și a logopedului.

Caz 3 – Mihai, 9 ani, TSA, funcții executive slabe

Context: Elev în clasa a III-a, cu dificultăți de organizare, memorie de lucru și planificare.

Intervenție:

- *acasă*: sarcini de tip flipped classroom (lecții video + fișe digitale).

- *la cabinet*: aplicarea unui model UDL hibrid, cu agende vizuale și timer digital pentru gestionarea timpului.

Rezultate:

- creșterea capacității de a respecta o secvență de 3 pași (pornind de la un pas anterior);

- autonomie crescută în gestionarea materialelor școlare;

- participare mai activă la unele activități.

Observație terapeutică: Succesul a depins de integrarea suportului vizual și temporal (scaffold-uri digitale), ceea ce a compensat deficitul executiv.

Sinteză

Analiza avantajelor și a limitelor modelelor hibride confirmă că acestea pot reprezenta **o strategie eficientă de incluziune educațională și logopedică** pentru copiii cu TSA, doar numai dacă sunt implementate

ecologic și personalizat. Mini-studiile de caz exemplificate arată că succesul depinde de:

- implicarea familiei;
- planificarea clară a intervenției;
- utilizarea combinată a cadrelor terapeutice validate (TEACCH, SCERTS, ABA, CAA).

Studii internaționale și bune practici

Integrarea modelelor hibride în educația copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA) a fost documentată în numeroase studii internaționale. Cercetările arată că, atunci când modelele hibride sunt aplicate structurat și susținute de familie și specialiști, pot crește semnificativ gradul de *participare educațională, nivelul de autonomie și competențele de comunicare* (Odom et al., 2015; Sutherland et al., 2021), [9]; [12].

Un exemplu de pionierat în educația hibridă a copiilor cu TSA îl reprezintă Statele Unite ale Americii unde, programele bazate pe Design-ul universal pentru învățare -*Universal Design for Learning* (UDL), au integrat metode hibride pentru a sprijini elevii cu nevoi speciale. Conform <http://udlguidelines.cast.org>, (CAST, 2018), [3], utilizarea resurselor digitale multimodale a facilitat:

- a) adaptarea conținuturilor la niveluri diferite de înțelegere;
- b) accesarea de resurse vizuale pentru elevii cu TSA;
- c) crearea unor rutine predictibile online–offline.

Exemplu de bună practică: *Autism Internet Modules* (AIM), dezvoltate de Ohio Center for Autism and Low Incidence, oferă instruire online pentru profesori și părinți. Acestea sunt combinate cu sesiuni față-în-față, rezultând o formă eficientă de învățare hibridă.

Un alt exemplu este cel al Marii Britanii, care a introdus **învățarea incluzivă prin platforme digitale**. În Raportul pentru educație *SEND Review* (Department for Education, 2022), [4], se recomandă explicit utilizarea tehnologiilor digitale pentru elevii cu dizabilități, atât în școlile speciale cât și în cele incluzive, deoarece permit:

- 1) implementarea programelor TEACCH cu suport vizual digital;
- 2) utilizarea *Google Classroom* și *Edmodo* pentru sarcini personalizate;
- 3) participarea părinților la sesiuni online de coaching parental.

Exemplu de bună practică: Proiectul *Autism Education Trust* (AET) oferă ghiduri digitale și training-uri hibride pentru profesori, vizând crearea de medii incluzive pentru elevii cu TSA.

Canada a introdus **tele-intervenția logopedică** pe care a integrat-o oficial în serviciile educaționale și de sănătate. Studiile arată că intervențiile hibride (online + față-în-față) cresc rata de implicare a copiilor și reduc costurile pentru familie.

Exemplu de bună practică: Platforma *TinyEYE* (tele-logopedie) oferă sesiuni online de logopedie pentru copiii cu TSA, combinând exerciții digitale interactive cu activități practice realizate acasă de către părinți.

România și Republica Moldova fac pași spre digitalizare, pandemia COVID-19, fiind responsabilă de accelerarea introducerii învățării hibride. Deși infrastructura este inegal distribuită, există inițiative promițătoare:

- utilizarea Google Classroom și Microsoft Teams în școli;
- adaptarea platformei Khan Academy la nevoile elevilor cu CES;
- resurse digitale oferite de instituții acreditate (care integrează logopedie online).

Exemplu de bună practică: Proiecte locale de tele-logopedie (unde logopezii au folosit aplicații precum *Zoom* și *Miro* pentru exerciții articulatorii interactive, combinate cu fișe tipărite și distribuite familiilor).

Platforme educaționale și logopedice utile copiilor cu TSA

a) Platforme educaționale generale

- **Google Classroom** – facilitează structurarea temelor și a sarcinilor vizuale, utile pentru copii cu TSA.

- **Edmodo** – este o platformă prietenoasă, utilizată pentru colaborarea dintre profesor–elev–părinte.

- **Khan Academy** – sprijină învățarea individualizată deoarece pune la dispoziție resurse video care pot fi vizionate în mod repetat.

b) Platforme și aplicații logopedice / CAA

a) *Proloquo2Go* – aplicație de comunicare augmentativă și alternativă (CAA), folosită de copiii nonverbal.

b) *Touch&Speak* – aplicație vizuală pentru comunicarea prin pictograme.

c) *PictogramAgenda* – program care structurează vizual activitățile zilnice (potrivit pentru TEACCH hybrid).

d) *TinyEYE* – platformă de tele-logopedie cu jocuri interactive.

Platforme interactive suplimentare

a) *Miro* sau *Jamboard* – folosite pentru exerciții vizuale, jocuri logopedice și povești ilustrate.

b) *Arasaac.org* – bibliotecă de pictograme utilizată frecvent în TSA.

Observații terapeutice din bunele practici internaționale:

1) *Predictibilitatea este esențială* – toate studiile subliniază importanța rutinelor și structurării vizuale.

2) *Implicarea familiei este decisivă* – succesul modelelor hibride depinde în mare măsură de părinți.

3) *Resursele digitale trebuie combinate cu contact direct* – pentru a evita izolarea socială.

Formarea cadrelor didactice și a specialiștilor este foarte important pentru învățarea hibridă, deoarece fără training adecvat, platformele rămân la stadiul de utilizare inefficientă sau neutilizate.

Logopedia online și tele-intervenția

România: În pandemie, multe școli și cabinete logopedice au utilizat platforme precum *Zoom* și *Google Meet*. Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională (CMBRAE), instituție publică de învățământ special integrat, aflată în subordinea Ministerului Educației și a Inspectoratului Școlar al Municipiului București (ISMB) a dezvoltat ghiduri de bune practici pentru tele-logopedie.

Exemple: folosirea aplicațiilor *Miro*, *Jamboard* și *PowerPoint interactiv* pentru exerciții articulatorii.

Republica Moldova: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău a inițiat proiecte pilot de logopedie online pentru copiii cu TSA, utilizând resurse vizuale și paletograme digitale. SAP-urile zonale au integrat tele-intervenția în cazurile unde accesul fizic era limitat.

Provocări comune

- *Inegalități de infrastructură* (lipsa internetului de mare viteză în unele zone rurale).

- *Formarea specialiștilor* (puțini logopezi și profesori au pregătire formală în utilizarea platformelor hibride).

- *Implicarea variabilă a părinților* (unele familii au resurse material-financiare reduse sau nivel scăzut de alfabetizare digitală).

- *Lipsa de platforme locale specializate* (majoritatea aplicațiilor sunt în limba engleză și necesită traduceri și adaptări culturale).

Bune practici locale

- **România:** Proiectul *Școala online incluzivă* (CJRAE Iași, 2021) a adaptat exerciții logopedice și materiale TEACCH în format digital.

- **Republica Moldova:** Platforma educațională *Studii.md* a inclus resurse pentru elevii cu CES, iar SAP-urile au experimentat tele-logopedia pe baza fișelor vizuale.

Observații terapeutice:

- În *România*, logopedia online s-a dezvoltat rapid, dar este încă neomogenă (unele județe au resurse digitale avansate, altele încă nu).

- În *Republica Moldova*, accentul cade pe parteneriatul cu universitățile și SAP-uri, ceea ce favorizează inovația academică.

- Integrarea aplicațiilor CAA (Proloquo2Go, Touch&Speak) este încă în fază incipientă.

- Necesitatea de resurse digitale în limba română este comună și urgentă în ambele state.

Recomandări pentru specialiști și familie

Toate modelele își dovedesc eficiența numai dacă sunt adaptate profilului și sunt aplicate în mod *gradual* și *structurat*. Recomandările noastre sunt practice și se prezintă sub forma unor ghiduri aplicative.

I. Ghid pentru cadre didactice

Pași de implementare:

1) *Evaluarea inițială a elevului* prin:

a) stabilirea nivelului de limbaj și abilități academice, atenție și motricitate;

b) colaborare constantă a familiei cu logopedul (pentru a cunoaște și înțelege corect nevoile reale).

2) *Stabilirea clară a obiectivelor:*

- recunoașterea unui număr de 5 sunete noi și pronunția corectă a acestora;

- participarea la 3 activități de grup pe săptămână.

3) *Selectarea resurselor digitale:*

- Google Classroom, Edmodo (pentru teme și feedback);

- aplicații vizuale de tipul Jamboard, Miro (pentru exerciții interactive).

4) Utilizarea suportului vizual (prin integrarea de pictograme, paletograme și planuri de activitate zilnică, ca de exemplu, PictogramAgenda).

5) Stabilirea unei *rutine a învățării hibride* (exemplu: Luni – lecție online; Marți – exerciții față-în-față; Miercuri – consolidare acasă).

6) *Ținerea sub observație a progresului și monitorizarea acestuia* (prin folosirea jurnalelor vizuale sau a tabelelor de progres).

Checklist pentru cadre didactice:

- Am adaptat materialele la nivelul elevului?

- Am folosit suport vizual pentru fiecare activitate?

- Am comunicat constant cu logopedul și familia?

- Am evaluat progresul și am revizuit obiectivele?

II. Ghid pentru logopezi

Pași de implementare:

- 1) *Identificarea profilului fonologic* (prin analiza sunetelor corecte, omisiunilor, substituțiilor și inversiunilor);
- 2) *Crearea materialelor hibride*;
 - a) fișe tipărite pentru sesiuni directe;
 - b) materiale video/audio pentru repetiție acasă.
- 3) *Utilizarea aplicațiilor logopedice* (Proloquo2Go, Touch&Speak, TinyEYE pentru copii nonverbal sau cu vorbire limitată).
- 4) *Feedback imediat*:
 - online: prin mesaje audio/video scurte;
 - offline: prin recompense vizuale și token economy.
- 5) *Generalizarea sunetelor* (prin integrarea exercițiilor în contexte reale: școală, joc, familie).

Checklist pentru logopezi:

- Am combinat exercițiile digitale cu cele față-în-față?
- Am oferit părinților instrucțiuni clare pentru acasă?
- Am utilizat aplicații CAA dacă copilul este nonverbal?
- Am înregistrat progresul fonologic după fiecare sesiune?

Ghid pentru părinți

Pași de implementare:

- 1) *Crearea unui mediu predictibil* (prin stabilirea unei rutine zilnice pentru activitățile hibride – de exemplu: 15 min video + 10 min joc offline).
- 2) *Utilizarea suportului vizual*:
 - afișarea pictogramelor cu pașii de urmat în activitățile zilnice;
 - utilizarea aplicațiilor de tipul PictogramAgenda.
- 3) *Implicare activă*
 - participați la exercițiile online;
 - repetați acasă cu copilul sunetele sau cuvintele învățate.
- 4) *Monitorizarea progresului*
 - notarea cuvintelor noi, a sunetelor corecte sau comportamentele pozitive;
 - comunicați cu cadrul didactic și logopedul.
- 5) *Recompensarea pozitivă* (folosiți recompense mici: stickere, timp suplimentar de joc pentru a motiva copilul).

Checklist pentru părinți:

- Am respectat rutina zilnică hibridă?
- Am folosit pictograme pentru activitățile zilnice?

- Am comunicat progresul către profesor/logoped?
 - Am oferit recompense pozitive pentru participare?
- În Tabelul 3 sunt exemplificate câteva adaptări digitale și față-în-față.

Tabelul 3. Adaptări digitale și față-în-față

Domeniu	Adaptare digitală	Adaptare față-în-față
<i>Limbaj</i>	Aplicații logopedice interactive (TinyEYE)	Exerciții articulatorii cu paletograme
<i>Comunicare</i>	Proloquo2Go, Touch&Speak	Exerciții conversaționale și jocuri de rol
<i>Atenție</i>	Videoclipuri scurte, aplicații cu timbre	Jocuri senzoriale, exerciții motrice
<i>Funcții executive</i>	Agende digitale, checklist-uri	Organizarea materialelor- în pași concreți
<i>Socializare</i>	Videoconferințe de grup	Activități față-în-față cu colegii

Recomandări generale

- Nu supraîncărcați copilul cu activități online lungi; sesiunile scurte (10–15 min) sunt mai eficiente.
- Alternați digitalul cu experiențele practice (de exemplu, după o lecție video despre fructe, mergeți la piață și denumiți-le).
- Colaborați constant (cadru didactic, logopedul și părinții trebuie să aibă un plan comun).
- Evaluați periodic progresul (cel puțin o dată la 2–3 luni).
- Respectați particularitățile copilului (nu există un model universal; fiecare plan trebuie individualizat).

Concluzii

Modelele hibride de învățare sunt o resursă valoroasă pentru educația și terapia copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA). Experiențele internaționale și locale arată că acestea pot sprijini dezvoltarea comunicării, a limbajului și a abilităților socio-emoționale, cu condiția să fie aplicate structurat, adaptat și colaborativ.

Puncte cheie identificate:

- *Flexibilitate și personalizare* (fiecare copil are un profil unic, iar modelul hibrid permite adaptarea materialelor și a ritmului de lucru).

- *Rolul familiei* (părinții devin co-terapeuți în mediul hibrid, ceea ce mărește eficiența intervenției).

- *Integrarea resurselor vizuale și digitale* (pictogramele, aplicațiile CAA, paletogramele și lecțiile video facilitează înțelegerea și predictibilitatea).

- *Generalizarea abilităților* (combinația dintre online și offline ajută la transferul cunoștințelor în contexte reale).

Provocări majore:

- acces inegal la tehnologie (în special în mediul rural);

- oboseala digitală;

- implicarea variabilă a părinților;

- lipsa resurselor digitale adaptate cultural și lingvistic.

Direcții practice de acțiune:

- *Plan comun de intervenție* (colaborare continuă între cadru didactic, logoped și familie).

- *Rutine clare* (stabilirea unui orar predictibil online–offline).

- *Sesiuni scurte și interactive* (maxim 10–15 minute online, combinate cu activități practice).

- *Monitorizare constantă* (evaluarea progresului la fiecare 2–3 luni).

- *Formare continuă* (cadrele didactice și logopezii au nevoie periodic de training în utilizarea platformelor hibride).

Mesaj final

Învățarea hibridă pentru copiii cu TSA nu este doar o metodă alternativă, ci reprezintă o strategie viabilă și sustenabilă pentru o educație incluzivă de calitate. Când este aplicată responsabil, ea poate transforma provocările în oportunități, reducând barierele și oferind copiilor șansa de a comunica, de a învăța și de a se integra mai bine în comunitate. Trebuie reținut că, modelele de învățare hibridă nu sunt soluții universale, ci reprezintă cadre flexibile care trebuie adaptate contextului. Ele oferă oportunitatea de a îmbina beneficiile predării tradiționale cu avantajele tehnologiilor educaționale, contribuind la crearea unui învățământ mai accesibil, personalizat și interactiv. Horn și Staker (2015), arată că, „viitorul educației nu este complet online sau complet față în față, ci un echilibru inteligent între acestea” [7, p. 22].

Bibliografie:

1. BONDY, A., & FROST, L. (2001). The picture exchange communication system. In *Behavior Modification*, 25(5), 725–744. SUA: SAGE Publications. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>. ISSN 0145-4455.
2. BROOKMAN-FRAZEE, L., STAHMER, A., BAKER-ERICZÉN, M., & TSAI, K. Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. In *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2006, 9(3–4). SUA, New York: Springer US, pp.181–200. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0018-5>. E-ISSN (online): 1573-2827.
3. CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Disponibil: <http://udlguidelines.cast.org>
4. DEPARTMENT FOR EDUCATION. *SEND review: Right support, right place, right time*. Green Paper (material de consultare publică), parte din seria *Command Paper* CP 624. UK Government. Regatul Unit, Londra: HM Stationery Office, 2022. 104 p. ISBN: 978-1-5286-3244-7. Disponibil: <https://www.gov.uk/government/consultation>
5. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Polirom, 2006. 256 p. ISBN 978-973-460-397-8.
6. GRAHAM, C. R. Sisteme de învățare mixtă: definiție, tendințe actuale și direcții viitoare. În: C. J. Bonk & C. R. Graham (coord.), *Manual de învățare mixtă: perspective globale, modele locale* (pp. 3–21). USA, San Francisco: Pfeiffer Publishing (imprint John Wiley & Sons, Inc.), 2006. 624 pagini, ISBN 978-0-7879-7758-0. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication>.
7. HORN, M. B., & STAKER, H. (2015). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. SUA, San Francisco: Jossey-Bass (Wiley), 2015. 336 p. ISBN 978-1-118-95515-4. Disponibil <https://christenseninstitute.org/book>.
8. MATSON JOHNNY L. *Handbook of Applied Behavior Analysis for Children with Autism: Clinical Guide to Assessment and Treatment*. Elveția, Cham: Springer Cham, 2023 (ediția I). 477 p. ISBN-13: 978-3-031-27589-0.
9. ODOM, S. L., COLLET-KLINGENBERG, L., ROGERS, S. J., & HATTON, D. D. Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School*

- Failure*, 54(4), 275–282. Anglia, Oxfordshire, Abingdon: Routledge Journals, Taylor & Francis Ltd, 2015. ISSN (online / e-ISSN): 1940-4387. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>.
10. PRIZANT, B. M., WETHERBY, A., RUBIN, E., LAURENT, A., & RYDELL, P. *The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD, 2006. Vol. I, 334 p. ISBN-10: 1-55766-689-X; ISBN-13: 978-1-55766-689-5.
 11. SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B. & HEARSEY, K. Învățare structurată în sistemul TEACCH. În E. Schopler & G. B. Mesibov (coord.), *Învățarea și cogniția în autism*. New York, SUA: Springer, 1995. (pp. 243–268). Disponibil: https://link.springer.com/content/pdf;https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_12
 12. SUTHERLAND, R., TREMBATH, D., ROBERTS, J., & DISSANAYAKE, C. Telehealth and autism: A scoping review. In *Autism*, 25(2), 506–522. Anglia, Londra: SAGE Publications & National Autistic Society, 2021. ISSN: 1362-3613. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/1362361320956420>.
 13. UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
 14. UPS „ION CREANGĂ”. *Raport de activitate privind tele-logopedia în Republica Moldova*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Centrul Editorial-Poligrafic al UPSC, 2021.
-