



ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE
INTERNAȚIONALE JUBILIARE

27-28 martie 2025

Seria XXVII

Volumul 1
ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Chișinău, 2025

**Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău din 30.06.2025, procesul-verbal nr. 13**

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE
MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

Coordonare științifică:

Diana Antoci, prof. univ., dr. hab, prorector pentru cercetare

Silvia Chicu, conf. univ., dr., șefa secției „Managementul cercetării, dezvoltării și inovării”

Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, prof. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială

Gabriella Topor, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Filologie și Istorie

Angela Solcan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Nina Garștea, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Științe ale Educației

Ana Simac, prof. univ., dr., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design

Andrei Braicov, conf. univ., dr. decan, Facultatea de Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale

Nicolae Aluchi, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Biologie și Chimie

Ion Mironov, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Geografie

Ecaterina Scherlet, director, Biblioteca Științifică

Redactor: Tatiana Luchian

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE
REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR**

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

„Știință și educație: noi abordări și perspective”, conferință științifică internațională jubiliară (27; 2025; Chișinău). Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale jubiliare, Seria 27, 27-28 martie 2025 / coordonare științifică: Diana Antoci, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2025 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-48-267-7.

Vol. 1: Științe ale educației. – 2025. – 506 p. : fig., tab. – Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău [et al.]. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-48-268-4.

37.0(082)=135.1=111=161.1

Ș 85

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2025

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

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

- Alexandra BARBĂNEAGRĂ, dr., conf. univ., rector al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-4777-1550
- Diana ANTOCI, dr. hab., prof. univ., prorector pentru cercetare, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-7018-6651
- Daiana-Theodora CUIBUS, director general, Institutul Limbii Române, MEC, România, ORCID:0000-0001-8883-5333
- Vitaly KOTSUR, dr., prof. univ., rector, Universitatea Hryhorii Skovoroda în Pereiaslav, Ucraina, ORCID: 0000-0001-6647-7678
- Gina Aurora NECULA, dr., conf. univ., Institutul Limbii Române, MEC, România, ORCID:0000-0001-7151-1471
- Despina SAGHIN, dr., conf. univ., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România, ORCID:0000-0002-6219-6737
- Daniel CRISTEA-ENACHE, Universitatea din București, Departamentul de literatură română și comparată, România, ORCID:0000-0002-1637-669X
- Diana SPULBER, profesor, dr., Universitatea din Genova, Italia, ORCID:0000-0001-7395-986X
- Krzysztof WIEDERMANN, Universitatea Comisiei Naționale pentru Educație din Cracovia, Polonia, ORCID:0000-0002-8199-5753
- Constantin CIORBĂ, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0001-7125-2545
- Maria VÎRLAN, dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0001-6843-2609
- Angela SOLCAN, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-7906-145X
- Gabriella TOPOR, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-3530-3701
- Nina GARȘTEA, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-1926-6234
- Andrei BRAICOV, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0001-6416-2357
- Ion MIRONOV, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0009-0002-9063-7242
- Nicolae ALUCHI, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0003-1874-8474
- Ana SIMAC, dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID:0000-0002-2627-6756

CUPRINS

Nadejda OVCERENCO

SĂNĂTATEA COPIILOR DE AZI CU IMPACT ASUPRA PARENTALITĂȚII
DE MÂINE – IMPERATIV AL SOCIETĂȚII CONTEMPORANE.....11

Natalia CARABET

INDIVIDUALIZAREA ȘI DIFERENȚIEREA EDUCAȚIEI LA NIVELUL
PREȘCOLARITĂȚII – ABORDĂRI ACTUALE ȘI MODERNE..... 17

Maria NEGOIȚA

STRATEGII DIDACTICE LA LECȚIILE DE ARTE PLASTICE
ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ..... 23

Natalia SULTAN

LEADERSHIPUL EDUCAȚIONAL – O NOUĂ PARADIGMĂ
A SCHIMBĂRII ORGANIZAȚIONALE.....31

Felicia RUSNAC

COMPETENȚELE TRANSFORMATIVE ALE STUDENȚILOR
KINETOTERAPEUȚI: ROLUL EDUCAȚIEI CENTRATE PE PACIENT ÎN
DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE REABILITARE45

Snejana COJOCARI-LUCHIAN

CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE PENTRU FORMAREA
REPREZENTĂRIILOR ECOLOGICE LA PREȘCOLARI 52

Lilia CEBANU

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE ȘI ADAPTABILITATEA ACESTORA
LA CERINȚELE EDUCAȚIEI DE CALITATE 60

Lilia CEBANU, Natalia NEGRU

STRATEGII DE MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL DE
INOVARE.....67

Liuba MOCANU

CARACTERISTICA ȘI VALOAREA EDUCATIVĂ A PROVERBELOR
LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ..... 74

Silvia Elena TROCMAER

REPERE MANAGERIALE DE ORGANIZARE EFICIENTĂ
A MEDIULUI EDUCAȚIONAL ÎN GRĂDINIȚĂ 83

Natalia NASTAS, Valeri FILIPOV, Ecaterina LUNGU

EFICIENȚA APLICĂRII MUZICII FUNCȚIONALE LA LECȚIILE
DE EDUCAȚIE FIZICĂ.....97

Paula-Agneza PAL

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE LA VÂRSTA
PREȘCOLARĂ.....107

Mihaela VOINEA, Anastasia Mălina CIOLOCA, Andreea ȘIȚOIU

TEACHER'S REFLECTIVE COMPETENCE –
CONDITION OF THE QUALITY OF THE DIDACTIC PROCESS113

Nadejda BARALIUC

REPERE ÎN DEZVOLTAREA ȘI UTILIZAREA CODULUI LIMBII ROMÂNE
LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ MANIFESTATE LA NIVEL FONETIC,
LEXICAL, MORFOLOGIC, SINTACTIC ȘI STILISTIC.....123

Lilia CEBANU, Angela ROBULEȚ

MENTORATUL – MODALITATE DE INTEGRARE PROFESIONALĂ
A CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL.....135

Aliona OHRIMENCO (BOȚAN)

IMPLICAREA STUDENȚILOR PEDAGOGI ÎN PROIECTAREA DIDACTICĂ
A EDUCAȚIEI DIGITALE LA PREȘCOLARI: PROVOCĂRI ȘI IMPACT
ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PEDAGOGICE..... 144

Elena PETRESCU, Lidia COJOCARI

METODA PROIECTULUI ÎN EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE
A PREȘCOLARILOR 155

Ganna KAVYLINA

SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL
AGE WITH MOTOR ALALIA..... 168

Lidia COJOCARI, Georgiana STOICA BOLTAȘU

RETROSPECTIVA ISTORICĂ A EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU.....179

Elena Cristina ALUNGULESEI CUNOAȘTEREA ȘI DEZVOLTAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL PREȘCOLARILOR.....	191
Elena STAMATI, Mihaela FĂGĂTEANU VALORIFICAREA METODELOR INTERACTIVE ÎN DEZVOLTAREA GÂNDIRII PREȘCOLARULUI DE 4-5 ANI	200
Elena STAMATI MEDIUL – CONTEXT RELEVANT ÎN ASIGURAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI COPIILOR.....	207
Olena BABCHUK FEATURES OF THE INFLUENCE OF CARTOONS ON THE MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.....	214
Ana DARIE ROLUL PROFESORULUI DE EDUCAȚIE TIMPURIE ÎN PREVENIREA OBEZITĂȚII INFANTILE	223
Sorin MAZILESCU PERSONAJELE BASMULUI ROMÂNESC – EROI ȘI ANTIEROI	231
Doina COMOLI, Constantin CIORBĂ DIAGNOSTICAREA NIVELULUI COMPETENȚELOR MATEMATICE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	239
Ana-Maria BEȘU CADRUL METODOLOGIC DE DEZVOLTARE A COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ DIN ROMÂNIA.....	247
Daniela TELEAGĂ CUNOAȘTERE PRIN INTERMEDIUL STRATEGIILOR EDUCAȚIONALE MODERNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	260
Vladimir POTOP, Valeriu JURAT, Larisa POTOP DETERMINAREA NIVELULUI DEZVOLTĂRII FIZICE ARMONIOASE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE.....	266

Tatiana BARBAROȘ, Larisa Ileana CASANGIU ROLUL COMPUNERILOR ȘCOLARE ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTELOR PROSOCIALE	275
Petronel Cristian MOISESCU, Monica Mihaela PĂDURARIU IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR MOTRICE ASUPRA DEZVOLTĂRII EMOȚIONALE ÎN CICLUL PRIMAR.....	280
Ana BULAT VALORIFICAREA STRATEGIEI DE ÎNVĂȚĂRE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN FORMAREA ABILITĂȚILOR DE RECUNOAȘTERE A SITUAȚIILOR POTENȚIAL PERICULOASE DIN MEDIUL ONLINE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	289
Angela CURACIȚCHI ПРОФЕССИОГРАММА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК СРЕДСТВО ЗНАКОМСТВА СТУДЕНТОВ С БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИЕЙ	297
Igor ARSENE METODE MODERNE DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT PENTRU SPRIJINIREA ELEVILOR CU ADHD ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	307
Igor ARSENE ROLUL JOCULUI ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	314
Larisa Ileana CASANGIU SEMNIFICAȚII SUBIECTIVE ASUPRA SCRISULUI OLOGRAF ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL. GRAFOLOGIE PERSONALIZATĂ	322
Constantin CIORBĂ STUDII SUPERIOARE DE DOCTORAT: PROVOCĂRI ACTUALE ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE.....	333
Gica NEGRIȘAN, Anatolie IONAȘ DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ: FACTORI ȘI STRATEGII EDUCAȚIONALE	342

Vasile COJOCARU, Valentina COJOCARU DEZVOLTAREA CARACTERULUI ÎN CADRUL PROGRAMULUI DE MASTER PROFESIONAL ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL ...	351
Larisa CUZNEȚOV EDUCAȚIA MORALĂ A STUDENTULUI-PEDAGOG: CULTIVAREA STĂRII UMANE FUNDAMENTALE ÎN CONTEXTUL SEMNIFICAȚIEI VALORICE ACTUALE	363
Sergiu BACIU, Angela MUȘENCO PROCESUALITATEA EVALUĂRII INTERNE A INSTITUȚIEI ȘCOLARE.....	369
Ecaterina ȚARINĂ MISIUNEA MORALĂ A CADRELOR DIDACTICE ȘI AUTONOMIA ÎN LUAREA DECIZIILOR PROFESIONALE	378
Aliona AFANAS COMPETENȚELE PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE – RESURSE DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL.....	386
Elena VINNICENCO ABORDAREA STEAM ÎN EDUCAȚIE.....	392
Sergiu BACIU, Lucia-Doina LĂZĂRESCU STRATEGII DE OPTIMIZARE A MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI.....	399
Tatiana VERDEȘ MENTORATUL ÎN EDUCAȚIA DIN REPUBLICA MOLDOVA: REALITĂȚI, PROVOCĂRI ȘI DIRECȚII DE DEZVOLTARE	406
Sergiu BACIU, Camelia NICOLA MANAGEMENTUL EVALUĂRII CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA.....	414
Lilia LAȘCU METODE DIDACTICE INOVATIVE: PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI...	421

Luiza Lenuța AXINTE EXPLORAREA IDENTITĂȚII ETNICE ÎN RÂNDUL ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	429
Tatiana FILIPSKI EDUCAȚIA MUZEALĂ CA FACTOR IMPORTANT AL PROFESIONALIZĂRII STUDENȚILOR DIN DOMENIUL ARTELOR VIZUALE	437
Andreea-Monica LIȚĂ CARACTERISTICI ALE GRUPULUI DE ELEVI DIN PERSPECTIVA ANALIZEI EDUCAȚIONALE	444
Victoria PERLIMAN POLITICILE EDUCAȚIONALE ALE UNIUNII EUROPENE PRIVIND ROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE	452
Adriana SLUSAR RELEVANȚA DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI PENTRU ABORDAREA NEDISCRIMINATORIE A RESURSELOR UMANE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A ASISTENȚILOR MEDICALI – DEMERS INVESTIGATIV.....	464
Alina Gabriela BĂIAȘU PRACTICI PRIN CARE ȘCOALA CONTRIBUIE LA DEZVOLTAREA IDENTITĂȚII ADOLESCENȚILOR	472
Ion BULICANU INTEGRAREA SISTEMELOR INFORMAȚIONALE ÎN PROCESELE ORGANIZAȚIONALE	481
Corina ZAGAIEVSCHI DEZVOLTAREA CURIOSITĂȚII INTELLECTUALE	492
Angelica-Maria NEGREA EFICIENȚA MENTORATULUI ÎN SUSȚINEREA MOTIVAȚIEI PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE	499



Secția

CALITATE ÎN EDUCAȚIE – IMPERATIV AL SOCIETĂȚII CONTEMPORANE

**SĂNĂTATEA COPIILOR DE AZI CU IMPACT ASUPRA
PARENTALITĂȚII DE MÂINE – IMPERATIV AL SOCIETĂȚII
CONTEMPORANE**

**TODAY'S CHILDREN'S HEALTH WITH IMPACT ON TOMORROW'S
PARENTAGE – IMPERATIVE OF CONTEMPORARY SOCIETY**

Nadejda OVCERENCO, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Nadejda OVCERENCO, Associate Professor, PhD,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-0048-2794
E-mail: ovcerenco.nadejda@upsc.md

CZU: 37.018.26”

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p11-16

Abstract. This article, based on the results of research into the impact of today's children's health status on the achievement of the parental role in the future, aims to answer some questions, namely: To what extent are today's children - potential parents aware of the true value of health? What are their behavioral preferences and what is their impact on reproductive health?

Keywords: health, value, parenthood.

Sănătatea reprezintă un concept cu referire la starea de bine, la condiția fizică, mintală și emoțională a organismului uman. De asemenea, acest concept include procesele de menținere, optimizare și dezvoltare armonioasă a fenomenelor psihofiziologice și sociale.

Sănătatea se caracterizează prin capacitatea indivizilor de a se adapta și implica în toate domeniile vieții, de a practica activități socioprofesionale și de a participa activ la schimbarea socioeconomică a societății. Prin urmare, promovarea cunoștințelor despre valoarea sănătății și a modului sănătos de viață este extrem de importantă în zilele noastre.

Menționăm că dreptul la sănătate, dezvoltare fizică și psihică armonioasă este unul dintre drepturile fundamentale înregistrate în Convenția Națiunilor Unite privind drepturile copilului. Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova a prezentat mai multe argumente în favoarea programelor pentru educație cu accentul pe orientarea elevilor spre descoperirea și recunoașterea valorii sănătății

în viața omului. Aceste programe educaționale vin să transmită informații utile elevilor în vederea formării comportamentelor adecvate sanogene. În acest context, actualmente, școlile sunt recunoscute ca un loc ideal pentru a transfera acest gen de cunoștințe în rândul tinerilor de azi – părinți în viitor. Alte instituții nu au competența profesională de a se implica și de a se adresa în timp unui contingent atât de mare de populație.

Disciplina opțională Educație pentru sănătate oferă cadrul necesar și potențialul de a oferi tinerilor instruire în formarea de competențe care să asigure cunoștințe suficiente despre sănătate, să-i motiveze pentru un stil de viață sănătos și să-i direcționeze către succes în viață, inclusiv către succesul în domeniul parentalității. În acest sens, managerii instituțiilor de învățământ și cadrele didactice sunt esențiali în colaborarea cu autoritățile și comunitatea în ansamblu. Modelarea formării de abilități specifice unei atitudini responsabile față de sănătate și a comportamentelor sanogene devin posibile grație unui mediu benefic existent în școli, prin atingerea curriculumului modernizat și a activităților informale.

Profesorul reprezintă persoana care realizează formarea de abilități pentru viață, facilitează acumularea cunoștințelor despre sănătate și parentalitate, a priceperilor și deprinderilor necesare pentru un comportament sanogen cu impact asupra realizării pe viitor a maternității/paternității, integrând elevul în condițiile reale ale mediului școlar. De rând cu finalitățile învățământului preuniversitar, abilitățile pentru un stil de viață sănătos și atitudinea responsabilă față de propria sănătate și viitoarea parentalitate au o valoare practică specială. În contextul unor schimbări majore accelerate în lumea modernă, asigurarea sănătății tinerilor în zilele noastre este una dintre principalele direcții ale educației [5, p. 17].

Vârsta școlară este perioada potrivită pentru ca un copil să se maturizeze și să-și creeze propriul sistem de valori. Începutul tinereții coincide cu trecerea copilului la liceu. Pubertatea este momentul tranziției de la copilărie la maturitate. În acest timp, apare cea mai mare criză evolutivă, când în organismul tânărului se conturează trăsături sexuale specifice adulților prin ritmuri diferite. „Prin desăvârșirea dezvoltării glandelor genitale, individul devine apt pentru îndeplinirea funcțiilor indispensabile perpetuării speciei.” [2, p. 31]

Diferențele morfologice par să facă diferența între sexe. Noile aspecte ale corpului și ale caracteristicilor secundare de gen conduc tinerii spre concentrarea pe propria înfățișare, aceștia devenind preocupați de faptul cum arată. Starea de sănătate a tinerilor prezintă fenomene secundare, cum ar fi oboseala, starea de spirit, durerile de cap și amețelile din cauza dezvoltării bruște a glandelor cu secreții endocentrice. Această stare de lucruri influențează calitatea activităților la care participă tinerii și relațiile lor cu ceilalți. În această perioadă se face vizibilă distincția între băieți și

fete. Fetele cu vârste cuprinse între 10 și 14 ani sunt mai înalte și au o greutate corporală mai mare decât băieții. Acest lucru poate provoca sentimente de frustrare la băieți, în special în ceea ce privește imaginea de sine. Menționăm că specificul dezvoltării anatomofiziologice a copilului cere de la cadrele didactice și părinți crearea condițiilor optime corespunzătoare nivelului dezvoltării respective, și anume asigurarea: respectării programului de lucru și odihnă a copilului; alimentației echilibrate și variate; obligativității controlului medical multidisciplinar anual; pedagogizării părinților copilului pe dimensiunea sanitară.

Autoritatea morală pe care o deține instituția de învățământ permite școlii să contribuie semnificativ la promovarea valorilor perene, inclusiv a parentalității conștiente și responsabile.

În această ordine de idei, un aspect important al educației realizate în instituțiile de învățământ devine educația pentru sănătatea viitoarei mame și viitorului tată, formarea tinerei generații pentru parentalitatea de viitor.

Parentalitatea este o experiență personală și o condiție biologică, psihologică și socială complexă în care o persoană dă naștere, îngrijește, crește și educă un copil. La prima vedere, relația părinte-copil apare din exterior ca un statut social clar definit, care leagă o mamă/tată și un copil cu un set de drepturi și responsabilități, menite să asigure protecția și respectul ambelor părți implicate într-o relație emoțională de dăruire.

Abandonarea acestui șablon care urmărește să definească fenomenele maternității și paternității ne-ar facilita conceptualizarea valorii fiecărui fenomen în ceea ce privește dorința ființelor umane de a exercita voluntar și de a-și realiza benevol funcția reproductivă. Acest lucru poate oferi oportunitatea de a înțelege mai bine cum putem obține practic performanță în manifestarea parentalității.

Realizarea în domeniul maternității și paternității este modelată de sănătatea femeilor și a bărbaților, de autodescoperirea lor prin calitatea de părinte și de libertatea lor de a alege acea autodescoperire. Non-parentalitatea se caracterizează nu numai prin frica de maternitate, fenomenul incompetenței materne, ci și printr-o fixare conștientă asupra unei subculturi fără copii, cunoscută sub numele de *childfree*. Alegerea de a deveni sau nu părinte pe viitor se explică prin natura fragilă și dinamică a motivației în continuă schimbare.

Analizând starea actuală a fenomenului studiat, putem observa în prezent o tendință în creștere către un stil de viață fără copii [4, p. 75]. Impactul acestui fenomen asupra conștiinței și comportamentului copiilor de astăzi ne provoacă să asigurăm o educație pentru părinții de mâine, care să anticipeze fenomenul de renunțare conștientă la valorile maternității și paternității. Femeile și bărbații tineri, care în zilele noastre devin mame și tați, se află în situații dificile. Lipsa unei pregătiri

speciale care să faciliteze îndeplinirea cu succes a rolului sacramental are un impact negativ asupra conștiinței viitorilor părinți și distorsionează atitudinea comportamentală față de sănătatea reproductivă și adevărata valoare a maternității.

Neglijarea educațională a acestui subiect poate „distrage” ritmul de viață al viitorilor părinți. Contradicțiile și „exploziile” interioare apar atunci când viitoarea mamă / viitorul tată sunt formați într-un mediu ostil, iar cei din jur suprimă această stare emoțională prin amestecul în atingerea „pulsului umanismului”. Acest lucru se poate întâmpla dacă nu intervenim pe această dimensiune.

Fenomenele de mai sus ne obligă să căutăm modalități de a depăși situația extremă și a găsi faza de echilibru. O cale de ieșire din această situație poate consta în formarea obligatorie a potențialelor mame / potențialilor tați în instituțiile de învățământ. Educația pentru parentalitate nu este în prezent un obiectiv-cheie de formare. Sistemul educațional existent în Republica Moldova nu oferă condiții suficiente pentru prevenirea contaminării sentimentelor paterno-materne în rândul tinerilor, precum și a fenomenului *childfree*, stilul de viață fără copii.

De subliniat faptul că „trezirea” sentimentelor materne are loc la o vârstă relativ fragedă. Motivul pentru care fetelor de la grădiniță le place să se joace cu păpușile este pentru că dețin o expresie inconștientă a instinctului matern. Considerăm că acest moment este unul de bun augur, întrucât oferă primul imbold pentru dezvoltarea acestui instinct. Ar trebui privit ca începutul dezvoltării conștiinței și a comportamentului matern. Dacă această preferință nu este încurajată, instinctul matern poate fi afectat negativ, ducând la „camuflarea” sau chiar atrofierea completă [3, p. 70].

Egalizarea statutului social și a rolurilor de gen a schimbat fundamental așteptările și atitudinile femeilor și bărbaților cu privire la calitatea de părinte, precum și standardele de comportament și valori în schimbare. Cercetătorii actuali raportează că există o tendință clară în comportamentul minorilor de a deveni părinți la o vârstă timpurie, un fenomen determinat de sarcina timpurie în viața acestei categorii de copii care nasc copii [1, p. 47].

Comportamentul distorsionat al minorilor care devin părinți din întâmplare este rezultatul perceperii copilului ca pe o povară, provocând neplăceri și suferință emoțională. În cazul nașterii planificate, există argumente puternice de natură deosebit de emoțională și afectivă, precum bucuria de a deveni mamă/tată, tendința de a îndeplini cât mai bine rolul de mamă/tată, dar buna funcționare a relația părinte-copil poate fi „amenințată” de o varietate de factori. Accentul este pus pe relația părinte-copil, care se formează cu mult înainte ca un copil să fie conceput. Capacitatea de a-și folosi imaginația pentru a anticipa și a prezice cum ar putea arăta relația părinte-copil variază de la persoană la persoană, dar cu siguranță există. Cu

toate acestea, capacitatea lor de a prezice abaterile posibile de la modelul relațional imaginativ, cu impact asupra personalității parentale, este aproape zero.

Trecerea de la psihologia individuală feminină/masculină la psihologia copilului necesită angajamentul de a construi relații emoționale pozitive care să corespundă așteptărilor formate în perioada anterioară apariției diadei părinte-copil. Așteptările copiilor de astăzi – părinții de mâine – sunt conturate într-o formă imaginativă. În viitor, acestea, cu siguranță, vor suferi o transformare ca urmare a comparației aspectelor imaginare cu cele reale. Dacă așteptările viitoarei mame / viitorului tată nu se vor potrivi cu realitățile perioadei de sarcină, confuzia în comportamentul parental va fi inevitabilă.

În această ordine de idei, educația pentru parentalitate apare ca o adevărată „școală” a cunoașterii de sine, a formării comportamentului relațional părinte-copil, a învățării științei și artei toleranței și a autorealizării prin propriile resurse biopsihologice. Parentalitatea de mâine a copiilor de azi necesită a fi realizată în strânsă legătură cu promovarea stilului sănătos de viață și practicarea continuă a autoreglării și autocontrolului, precum și perfecționarea abilităților care le vor oferi copiilor de astăzi un sentiment de echilibru, securitate și satisfacție atunci când vor decide pe viitor să se realizeze în domeniul parentalității.

Prin urmare, educația pentru parentalitate are sens doar în condițiile experimentării dinamice, provocând imprevizibilul, dezvoltând și aplicând adevărate „strategii parentale” pentru a obține eficiență în relațiile părinte-copil. Soluția constă în înțelegerea profunzimii relației părinte-copil. Imaginându-mi relația cu propriul meu copil, îmi dau seama de complexitatea autodescoperirii și autodezvoltării. În acest fel, viitoarea mamă / viitorul tată capătă conștientizarea integrării lor în mediu. Aceasta înseamnă că unitatea părinte-copil creează mai multe oportunități de individualizare și autoafirmare mai profundă.

Cu alte cuvinte, calitatea de părinte oferă femeilor și bărbaților o oportunitate de autodepășire și o sursă de energie psihologică pentru a-și atinge obiectivele vieții. Lipsa exemplelor care se referă la relațiile părinte-copil și la idealurile parentale are un impact negativ asupra formării conceptului de parenting fericit în rândul copiilor moderni.

Absența idealului parental se datorează ruinei sistemului familial. Este timpul să îmbunătățim situația și să propunem un pluralism de modele parentale educaționale ideale. În acest fel, putem revizui „manualul viu” și extinde gama de modele de mamă și tată demne de urmat.

Sănătatea este strâns legată de abilitatea de a învăța arta de a fi un părinte responsabil. Comportamentele de sănătate și cele parentale necesită asocierea cu rezultatele obținute la școală, precum notele. Aceasta înseamnă că eficacitatea într-

un singur domeniu creează potențial de creștere într-un alt domeniu. Efortul general este o abordare esențială. E timpul să asigurăm un parteneriat funcțional între Ministerul Educației și Ministerul Sănătății pentru a crea o colecție uniformă de date despre sănătatea copiilor de vârstă școlară. În acest sens, propunem și câteva valori pentru colectarea datelor respective: a) elucidarea comportamentelor care afectează starea de sănătate la elevii de azi, părinți de viitor, în calitate de indicator demografic al educației pentru sănătate a tinerilor; b) evidența numărului de adolescente care au părăsit școala, au rămas însărcinate și au devenit mame.

Scopul principal este de a oferi suport psiho-educativ sub formă de educație pentru parentalitate copiilor de astăzi și, prin urmare, părinților de mâine. Înclinarea spre promovarea cultului copilului și familiei devine un imperativ al societății contemporane, fapt pentru care orientarea copiilor de astăzi spre maternitatea/paternitatea sănătoasă de mâine trebuie direcționată spre valorificarea acestora ca sursă de sănătate și împlinire personală.

Așadar, educația pentru sănătate în instituțiile de învățământ trebuie să fie pusă în aplicare în relație strânsă cu educația pentru parentalitatea de viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. COSTĂCHESCU, D. Parentalitate timpurie: individualizare și risc. Iași: Universitatea „Al.I. Cuza”, 2017. ISBN 978-606-714-370-6.
2. JUDE, I. Psihologia școlară și optim educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 264 p. ISBN 973-30-2175-X.
3. OVCERENCO, N. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016. ISBN 978-9975-46-300-3.
4. OVCERENCO, N. Profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață prin valorificarea potențialului educativ al curriculumului școlar. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Învățământ Superior: Tradiții, Valori, Perspective”. Chișinău: UST, 27-28 septembrie, 2019, pp.75-78. ISBN 978-9975-76-285-4.
5. POPESCU, L. Stil de viață sănătos. Constanța: Muntenia, 2010. 223 p. ISBN 978-973-692-297-8.

INDIVIDUALIZAREA ȘI DIFERENȚIEREA EDUCAȚIEI LA NIVELUL PREȘCOLARITĂȚII – ABORDĂRI ACTUALE ȘI MODERNE

INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF EDUCATION AT PRESCHOOL LEVEL – CURRENT AND MODERN APPROACHES

Natalia CARABET, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Natalia CARABET, PhD, associate professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-9096-0587
E-mail: carabet.natalia@upsc.md

CZU: 373.2.04

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p17-22

Abstract. The article addresses the issue of the need for individualization and differentiation of children's education, the need to have an effective and well-trained teaching staff in the educational institution today, to continue the common activities with preschoolers but also to ensure individual activities with those who have this need.

Keywords: child, education, actuality, individualization, differentiation, quality, content, skills, methods, difficulties.

La etapa actuală, mai multe domenii de activitate umană trec prin schimbări profunde, care sunt justificate. Este vorba de schimbările ritmului de activitate și viață, digitalizarea proceselor, modificarea și adaptarea misiunii (profesionale, instituționale) la cerințele cadrului normativ în schimbare, la așteptările cetățenilor, părinților etc. La fel și sistemul educațional parcurge un șir de schimbări noi, actualizări ale proceselor (predare-învățare-evaluare), care necesită noi abordări în activitatea cadrelor didactice, în realizarea parteneriatelor cu familia și comunitare, în abordarea la general a personalității copiilor și orientarea acestora spre succesul academic, spre dezvoltarea personală holistică.

O strategie eficientă (în opinia noastră) ar fi individualizarea educației și abordarea diferențiată a copiilor. Mai mulți pedagogi remarcă conceptele de individualizare și diferențiere.

Problema tratării individualizate a copiilor, a educației bazate pe principiile individualizării și diferențierii conținuturilor, dar și a strategiilor de educație și

dezvoltare a copiilor de diferite vârste a fost, la nivel internațional, o preocupare a mai multor cercetători (C. Freinet, J. Piaget, E. Erikson, C. Rogers, H. Gardner etc.). Aspecte ale individualizării procesului educațional pot fi regăsite și în studiile cercetătorilor din România (I. Radu, A. Gherguț, E. Vărăjmaș etc.) și ale cercetătorilor autohtoni (A. Radu, A. Dăniș, M. Vrînceanu, V. Chicu, M. Hadîrcă, T. Cazacu etc.) [2, 3, 6].

DEX explică *individualizarea* ca „acțiunea de a individualiza și rezultatul ei, adaptarea și aplicarea unei concepții, a unei legi etc.”

Psihologul H. Gardner [1] menționează că individualizarea contribuie la accentuarea (recunoașterea, identificarea) particularităților individuale ale copiilor, fapt ce are ca urmare atingerea de către copii a unor performanțe (în raport cu sine). Desigur, noi susținem această idee prin faptul că, odată fiind adaptate unitățile de conținut propuse copilului, dar și metodele bazate pe abilitățile și specificul învățării copilului, se va urmări o creștere și dezvoltare a potențialului copilului concret.

Cercetătorul I. Cerghit [1, 2, 3] menționează în raport cu individualizarea anumite principii de organizare a educației (învățământului), care valorifică centrarea pe copil, planificarea conținuturilor concrete, având în vedere copii concreți.

Daniela Pascaru [6], doctor în pedagogie, lector universitar, menționează că diferențierea și individualizarea demersului didactic orientează procesul spre idealul educațional – formarea unei personalități armonioase și creatoare de bunuri materiale și spirituale capabilă să realizeze rolurile pe care societatea i le oferă, precum și a specificului rațiunii umane (cu diferențe psihice, psihofiziologice etc.).

O problemă este pregătirea cadrelor didactice pentru realizarea educației individualizate și diferențiate, adică aplicarea (zi cu zi) a principiilor educației individualizate (înțelegem dificultatea în condițiile în care grupul de copii este suprasolicitat, numărul acestora fiind mult mai mare de 22-25). În acest sens, Daniela Pascaru [6] analizează modul în care cadrele didactice aplică principiile de individualizare și diferențiere a educației în practica de zi cu zi, în activitatea la clasă/grupul de copii, care sunt avantajele aplicării acestor principii și care – dificultățile procesului. Pedagogul, analizând și apreciind individualizarea și diferențierea educației, se referă și la relația aparte care se stabilește anume la individualizarea ei. Este cazul să amintim că aplicarea principiilor de individualizare și diferențiere a educației în practica de zi cu zi, în activitatea la clasă/grupul de copii este tangent cu drepturile copiilor, centrarea pe copii, cunoașterea aspectelor psihologice diferențiate ale copiilor, luarea în considerare a nevoilor copiilor, dar și a specificului educației și dezvoltării. Ideea diferențierii în conținut, proces și produs este promovată și argumentată de C.A. Tomlison [7] astfel:

Tabelul 1. Diferențierea de conținut și de proces (după C.A. Tomlison) [7]

Diferențierea conținutului	Diferențierea instruirii
Diferențierea conținutului poate fi gândită în două moduri: în primul rând putem adapta ceea ce predăm, iar în al doilea rând putem adapta modul în care facem posibil accesul celor ce învață la ceea ce vrem să învețe.	Diferențierea instruirii în proces se poate realiza prin: utilizarea activității diferențiate prin care toți educabilii să lucreze cu aceleași abilități, dar cu nivele diferite de sprijin, provocări sau complexitate; asigurarea centrelor de interes care să-i încurajeze pentru a explora în profunzime subiectele din clasă care îi interesează în mod special; oferirea unor suporturi practice pentru educabilii care au nevoie de ele; de a oferi un sprijin suplimentar educabililor cu dificultăți sau de a-i încuraja pe cei avansați să aprofundeze subiectele.

Cercetătorul N. Oprescu [5] abordează problema individualizării activităților educaționale prin prisma adaptării copiilor la condițiile educaționale din instituție, a adaptării reciproce (cadrul didactic-copil, părinte, stil de comunicare/relaționare, metodologia de predare-învățare-evaluare etc.), a adaptării cadrelor didactice la specificațiile individuale ale copiilor: ritm de dezvoltare, stare de sănătate, nivel de dezvoltare, mod individual eficient de educație etc. Aici observăm cât de important este procesul de adaptare pentru succesul copilului, cum adaptarea contribuie la reușita academică, la starea de bine (în general) a copilului, or, fără adaptare, copilul nu poate socializa, dezvolta etc., deoarece mai multe procese psihice sunt inhibitate, de bază rămânând frica. Cercetătorul Oprescu [5] plasează problema adaptării înaintea aplicării principiilor diferențierii educației, principii exemplificate în figura de mai jos.

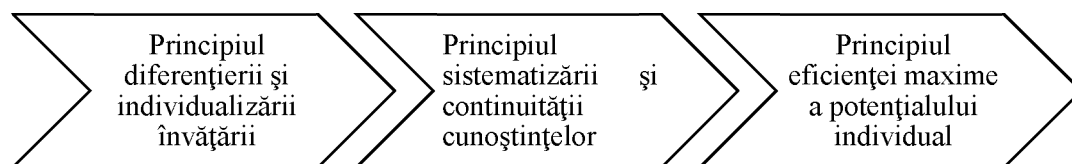


Figura 1. Principiile individualizării educației (după N. Oprescu) [5]

Opera cercetătorului N. Oprescu [5] ne orientează și spre corectitudinea aplicării principiilor individualizării. Este vorba de cunoașterea autentică a personalității, dar și a psihologiei copilului, abordarea realizată și obiectivă a abilităților, necesităților copilului – cunoașterea nu numai în sensul pedagogic, psihologic, dar și social, emoțional. N. Oprescu menționează orientarea cadrelor didactice pe de o parte spre un rezultat (dezvoltarea holistică a copilului în sensul intelectual, emoțional, fizic, antreprenorial, ecologic, din punctul de vedere al vorbirii, creativității), dar și spre o schimbare (cantitativă – pe baza principiilor creșterii – adică a modificării aspectelor: înălțime, greutate, dar și a aspectelor

calitative: progrese în dezvoltarea atenției, memoriei, voinței, controlul și gestiunea comportamentului etc.), noi am accentua tipul schimbării, cea cu caracter tranzacțional (cu referire la tranzacțiile și achizițiile noi pe care le va avea copilul, respectiv ce ar avea de câștigat), dar și cu caracter transformațional (ce transformări-schimbări vor surveni în personalitatea copilului în urma activităților individuale și diferențiate). Desigur, pentru cadrele didactice, N. Oprescu [5] propune selectarea foarte atentă (individuală) nu doar a conținuturilor învățării, dar și a metodelor de lucru cu copiii.

Și cercetătorul A. Kirsanov [8] abordează problematica individualizării educației. Acesta analizează individualizarea demersului educațional prin:

1. determinarea parcursului de studiere a particularităților individuale ale copiilor,
2. cunoașterea particularităților conținutului materialului de studiu,
3. selectarea metodelor organizării învățământului, a gradului de manifestare, a motivației,
4. organizarea, consistența și evaluarea întregului proces educațional,
5. orientarea la nivelul actual de dezvoltare a copilului,
6. orientarea spre toate posibilitățile potențiale largite ale copilului,
7. educarea și dezvoltarea – formarea personalității copilului.

Individualizarea și diferențierea învățării ca proces este orientată, desigur, spre produs și rezultat. Am menționat mai sus că produsul și rezultatul țin concret de un copil, adică de nivelul lui de dezvoltare (holistică), care are obligatoriu și componenta de schimbare (spre bine), care se manifestă la toate nivelurile: emoțional, de comunicare, de relaționare, schimbarea nivelului de cunoaștere, a încrederii în forțele proprii etc. În procesul de individualizare și diferențiere a învățării, cadrele didactice evidențiază profilul de învățare al copilului, fapt ce permite ulterior să fie eficientizat procesul educațional la general. Nu în ultimul rând, cadrele didactice țin cont de nivelul de pregătire/dezvoltare a copilului, dar sunt orientate (se va lua în calcul) spre interesele, abilitățile și talentele lui.

Analizând realitățile, se înțelege că nu putem omite dificultățile în procesul de individualizare și diferențiere a învățării. Acestea vin din:

- ✓ specificul grupului de copii, spre exemplu, grupul numeros de copii, grupul neomogen,
- ✓ puțina experiență sau lipsa acesteia (în gestiunea grupului de copii) la cadrele didactice,
- ✓ uneori metodele comune (frontale) sunt mai eficiente (ca transmitere de informații sau gestiune a timpului),
- ✓ lipsa posibilităților de a realiza un orar individual zilnic,
- ✓ prezența copiilor din grupe de risc sau a celor atipici, cu CES,
- ✓ copii care au nevoie de timp mai mult pentru abordare individuală,

-
- ✓ uneori o dificultate este toată experiența cadrelor didactice.

Individualizarea presupune selectarea foarte atentă a metodelor de lucru cu fiecare copil. Totodată, de individualizarea și diferențierea învățării ține realizarea (în procesul educațional) a mai multor funcții, ca:

- funcția recuperatorie,
- funcția de activitate suplimentară,
- funcția terapeutică,
- funcția de instruire intensivă,
- funcția de aprofundare a unor achiziții.

Pentru realizarea acestor funcții, cadrele didactice trebuie să fie profesioniște, să aibă o adaptabilitate rapidă și eficientă. Educatorul va cunoaște personalitatea copilului, va intui și înțelege specificul dezvoltării și educației acestuia, va putea selecta cunoștințele necesare, dar și metodele cele mai bune de transmitere a acestora. Pe de altă parte, educatorul va realiza (la fel de eficient) activitatea comună cu grupul de copii, în care, la fel, este nevoie de transmiterea cunoștințelor, formarea competențelor și exersarea abilităților copiilor.

Drept concluzie, putem reitiera că individualizarea este o activitate aprofundată a cadrelor didactice față de un copil concret, prin care cadrul didactic tratează copilul în mod individual, luând în considerare toate particularitățile acestuia, asigurând un ajutor și o intervenție concretă, corectă pedagogic și psihologic, în scopul dezvoltării copilului vizat. Totodată, cadrele didactice adaptează activitățile la nevoile individuale ale copiilor. Prin contact individual, specialistul va stabili un contact emoțional, personal, psihologic, cognitiv cu copilul, tot la aceste niveluri va înlătura dificultățile (pe care le întâmpină copiii). Deseori, pentru realizarea individualizării, cadrele didactice vor elabora sarcini individuale, vor propune copiilor contexte educaționale (și ludice, și cu caracter de competiție), în funcție de aptitudinile copilului, caracterul, talentele, dorințele lui. Sarcinile individuale vor ajuta în activități de recuperare, de dezvoltare, de formare și consolidare a unor priceperi și deprinderi, de evaluare a progresului și a performanțelor copiilor.

Conceptul de individualizare este abordat din perspective multiple:

- strategii de optimizare a învățării [3];
- educația ca proces dinamic sau dinamizarea procesului;
- direcție de formare a competențelor cadrelor didactice, care vor explica strategii de individualizare a învățării preșcolariilor;
- incluziune educațională etc. [3]

Individualizarea presupune reconstrucția continuă a corelațiilor necesare între principalele acțiuni implicate în procesul educațional (predare-învățare-evaluare) și dezvoltarea lor individualizată în contexte/situații psihosociale extrem de variate și diversificate.

În acest context se înscriu și conceptele educației:

- ✓ educație pentru toți,

-
- ✓ educație centrată pe copil (vizează orientarea activității didactice spre asigurarea și susținerea proceselor de autocunoaștere, autoedificare și autorealizare a personalității copilului, dezvoltând individualitatea acestuia. Conceptul centrării pe cel care învață este o abordare de predare-învățare-evaluare extinsă, care presupune aplicarea unei game largi de metode și tehnici, în care accentul principal este pus pe satisfacerea necesităților educaționale ale copilului. În acest sens, individualizarea stă la baza noilor tendințe ale educației orientate spre formarea/dezvoltarea personalității fiecărui copil) [3],
 - ✓ școală prietenoasă copilului (această viziune și perspectivă are menirea să valorifice diferențele umane și să se adapteze la necesitățile specifice de educație care derivă din ele pentru a putea răspunde continuu unei mai mari diversități de copii),
 - ✓ educație incluzivă.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera, 2003. 240 p. ISBN 973-7916-52-2.
2. GUȚU, V. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 507 p. ISBN 978-9975-62-580-7.
3. EFTODI, A., CAZAC, A. Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare: ghid metodologic. Chișinău, 2017. 162 p. ISBN 978-9975-53-926-5.
4. JOIȚA, E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2016, pp. 20-110. ISBN 978-973-679-316-8.
5. OPRESCU, N. Principiile procesului de învățământ. Curs de pedagogie. București, 2000.
6. PASCARU, D. Individualizarea învățării. Departamentul limba engleză și limba franceză specializate. Chișinău: USM, 2022.
7. TOMLISON, C., Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. In: Educational Leadership. 2000, pp. 12-16. ISSN 0013-1784.
8. КИРСАНОВ, А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 2000. 225 с. ISBN 978-5-7464-0083-4.

STRATEGII DIDACTICE LA LECȚIILE DE ARTE PLASTICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ

DIDACTIC STRATEGIES IN VISUAL ARTS LESSONS FOR PERSONAL DEVELOPMENT

Maria NEGOIȚA, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Maria NEGOIȚA, PhD Candidate,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0007-6836-3157
E-mail: mnegoita75@gmail.com

CZU: 37.01:73

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p23-30

Abstract. Visual arts education plays a crucial role in personal development by fostering creativity, emotional expression, and cognitive skills. Effective teaching strategies in visual arts lessons enhance students’ ability to explore their individuality, develop critical thinking, and improve problem-solving skills. Active learning methods, such as project-based learning, cooperative learning, and experiential learning, encourage students to engage deeply with artistic concepts and techniques. Additionally, differentiated instruction ensures that each student’s unique abilities and interests are supported, promoting self-confidence and motivation. Integrating digital tools and interdisciplinary approaches further enriches the learning experience, making it relevant to contemporary professional fields such as design, architecture, and digital arts. Reflective practices, including art journaling and portfolio assessment, help students track their progress and understand their artistic growth. By implementing diverse and innovative didactic strategies, visual arts lessons contribute to the holistic development of students, preparing them for future careers that require creativity, adaptability, and visual literacy.

Keywords: visual arts education, teaching strategies, personal development, creativity, critical thinking, interdisciplinary learning.

Introducere. Educația artistică joacă un rol fundamental în dezvoltarea personală și intelectuală a elevilor, contribuind la formarea unei gândiri deschise, flexibile și inovatoare. Prin intermediul lecțiilor de arte plastice, elevii au posibilitatea să-și exprime emoțiile, ideile și identitatea într-un mod liber și autentic. Arta devine astfel un mijloc esențial de comunicare nonverbală, prin care tinerii își pot explora propriile trăiri și pot dezvolta o mai bună înțelegere a lumii din jurul lor.

Strategiile didactice utilizate în cadrul lecțiilor de arte plastice influențează semnificativ modul în care elevii își dezvoltă creativitatea, gândirea critică și

sensibilitatea estetică. Adaptarea acestor strategii la nevoile individuale ale fiecărui elev este esențială pentru a stimula imaginația, autonomia în procesul de învățare și capacitatea de a face conexiuni între artă și diverse aspecte ale vieții cotidiene. O abordare modernă și interactivă a educației plastice poate contribui la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, la îmbunătățirea comunicării vizuale și la creșterea încrederii în sine a elevilor.

În prezentul articol sunt analizate diverse metode și tehnici didactice aplicate la lecțiile de arte plastice cu accentul pe impactul acestora asupra dezvoltării personale a elevilor. De la învățarea prin descoperire și colaborare până la integrarea tehnologiilor digitale în procesul creativ, strategiile moderne de predare pot transforma arta într-un instrument puternic de creștere personală și educațională. Printr-o abordare inovatoare, bazată pe interacțiune și experimentare, lecțiile de arte plastice pot deveni un mediu propice pentru explorarea creativității, stimularea curiozității și dezvoltarea unei viziuni artistice originale.

Fundamente teoretice. Formarea competențelor la Educația plastică necesită acumularea anumitor cunoștințe din partea elevilor, de aceea procesul de instruire trebuie organizat în așa mod ca elevii să aibă oportunități de a crea, de a evolua, de a discuta și de a căpăta experiență artistică nu numai în clasă, ci să includă participarea la tabere de creație, excursii la muzee, vizite la expoziții, participarea la simpozioane artistice și științifice etc. Metodologia procesului de învățământ (ansamblul metodelor și procedeele) trebuie să aibă un caracter dinamic, flexibil și să ducă la creativitate didactică. Metodele au funcții în sine, adică sunt bine individualizate, au funcții generale sau sunt polifuncționale [2].

Metodele didactice utilizate trebuie să sprijine realizarea obiectivelor educației artistico-plastice și pentru elevii din ciclul primar, având ca scop dezvoltarea sensibilității, a imaginației și a gândirii artistice. Începând din învățământul primar, se urmărește:

1. Stimularea acuității vizuale prin activități de observație a unor obiecte cu caracteristici variate (mărime, grosime, formă, culoare), inclusiv prin exerciții de asociere a culorilor cu elemente din natură (de exemplu, verdele ierbii, galbenul lămâii, albastrul cerului). De asemenea, se pot include jocuri de rol, precum:
 - de reprezentare a structurilor (de exemplu, reconstituirea unui spațiu sau a unei încăperi);
 - de decizie (simularea unei funcții de conducere, luarea unor decizii);
 - „ghidul și vizitatorii” (simularea comportamentului într-un muzeu sau atelier de artizan).
2. Încurajarea gândirii creative (artistice) prin descrierea unor fenomene naturale, precum ploaia, tunetul, fulgerul sau apusul, astfel încât elevii să

poată realiza asocieri între obiecte, fenomene, forme și culori. Aceasta contribuie la transformarea noțiunilor abstracte în imagini metaforice cu semnificații personale (de exemplu, răcoarea pădurii și verdele frunzișului sau căldura verii și portocaliul soarelui) [4, pp. 45-47].

În didactica modernă sunt promovate metodele activ-participative, punându-se accentul pe atitudinea activă, participarea personală a copilului. Motivațiile următoare: curiozitatea de a cunoaște, a investiga și a descoperi, de a observa, aplica și reda, de a inventa sunt prezente în viața copilului, iar cadrul didactic trebuie să se bizuie pe acestea și să le dezvolte.

Participarea la actul învățării este o problemă esențială a dezvoltării și se referă la talentul cadrului didactic de a stimula participarea activă și deplină, psihică și fizică, individuală și colectivă a elevului. Cadrele didactice care dau dovadă de mobilitate intelectuală, flexibilitate pot utiliza și dezvolta metode activ-participative, care au un caracter formativ-educativ, dezvoltă gândirea, memoria, imaginația, voința, potențialul de cunoaștere și creație al copiilor. Metodele didactice nu trebuie să ducă la o dirijare excesivă, deoarece îndrumarea în învățare și în executarea unei lucrări plastice trebuie să fie îmbinată cu munca independentă a elevului, așa încât acesta să-și poată afirma spontaneitatea specifică vârstei, gândirea și imaginația.

În cadrul disciplinei Educație plastică putem vorbi despre metode de educare estetică a copiilor prin care se realizează, treptat, unele obiective ale educației estetice, cum ar fi:

- formarea priceperilor și deprinderilor necesare înțelegerii sau creării artei;
- dezvoltarea simțului artistic;
- cunoașterea principalelor capodopere ale artei plastice etc. [1, p. 84].

Strategiile activ-participative reprezintă instrumente esențiale pentru cadrele didactice, iar eficiența activității educaționale depinde de cunoașterea și aplicarea acestora. Metodele artistice sunt modalități prin care un creator transformă o materie primă într-o operă de artă, iar în acest sens, există paralele cu metodele de învățământ, având în vedere că actul educațional presupune modelarea personalității umane pentru atingerea unor obiective clare.

Ca și în cazul celorlalte discipline, în educația plastică se aplică metode tradiționale de învățare, deoarece acest domeniu are ca prioritate dezvoltarea competențelor artistico-plastice, folosind imaginația și creativitatea pentru a activa și conștientiza procesul de învățare, având în vedere caracterul său practic-aplicativ.

Pentru realizarea sarcinilor didactice la lecțiile de educație plastică este esențială alegerea celor mai potrivite metode și procedee didactice. Alegerea acestora trebuie să țină cont de specificul conținutului lecțiilor, de obiectivele educaționale și de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Competențele

artistico-plastice se dobândesc prin învățare și sunt consolidate prin exercițiu, astfel încât procesul implică utilizarea unor metode care permit elevilor să înțeleagă materialul, instrumentele, etapele de lucru și să își perfecționeze abilitățile.

Eficiența acestor metode depinde de competența psihopedagogică a cadrului didactic și de caracterul individualizat al activității școlarului. Metodele didactice se aleg în funcție de specificul disciplinei și de vârsta școlarii. Utilizarea strategiilor activ-participative adecvate conținuturilor artistico-plastice, obiectivelor propuse, temelor plastice, tehnicilor de lucru, particularităților de vârstă, tipului de lecție facilitează desfășurarea unui demers didactic eficient și modern.

Strategii didactice utilizate la lecțiile de arte plastice. Strategiile didactice trebuie să fie interactive, creative și adaptate nivelului de dezvoltare a elevilor. O strategie eficientă este *învățarea prin descoperire*, care le permite elevilor să exploreze materiale, tehnici și stiluri artistice, dezvoltându-și astfel gândirea critică și creativitatea. Această metodă îi ajută să-și exprime liber ideile și emoțiile, oferindu-le ocazia de a experimenta și a înțelege practicând.

Modelarea și demonstrația sunt, de asemenea, esențiale, deoarece profesorul exemplifică o tehnică artistică, explică procesul de realizare și le oferă elevilor un punct de plecare pentru propriile creații. Prin această metodă, elevii pot observa detaliile execuției și pot învăța prin imitație, exersând până când își însușesc tehnicile necesare.

Învățarea bazată pe proiecte este o altă strategie frecvent utilizată, deoarece implică realizarea unor lucrări artistice pe teme date, fie individual, fie în echipă. Aceasta le permite elevilor să-și planifice și să-și organizeze activitatea, să colaboreze și să-și dezvolte simțul estetic și responsabilitatea. O abordare eficientă este și utilizarea povestirii vizuale, prin care elevii sunt încurajați să creeze imagini care să transmită o idee sau o emoție, inspirându-se din povești, evenimente sau experiențe personale. Aceasta le dezvoltă imaginația și capacitatea de a comunica vizual [5, p. 22].

Integrarea tehnologiei la lecțiile de arte plastice oferă numeroase oportunități de explorare și experimentare. Utilizarea aplicațiilor digitale pentru desen și editare grafică poate ajuta elevii să descopere noi modalități de exprimare artistică.

De asemenea, *analiza operelor de artă prin mijloace multimedia* le permite să înțeleagă mai bine contextul cultural și istoric al diferitelor stiluri artistice. În plus, metodele de învățare colaborativă, precum schimbul de idei și lucrul în echipă, stimulează dialogul și creativitatea, ajutând elevii să-și dezvolte încrederea în propriile abilități artistice. Prin combinarea acestor strategii, lecțiile de arte plastice devin mai dinamice, mai captivante și mai eficiente, sprijinind dezvoltarea sensibilității estetice și a creativității fiecărui elev.

Impactul strategiilor didactice asupra dezvoltării personale. Strategiile didactice utilizate în predarea artelor plastice au un impact semnificativ asupra dezvoltării personale a elevilor, contribuind la formarea creativității, a gândirii critice și a expresivității vizuale. Prin metode precum învățarea prin descoperire, elevii au posibilitatea de a experimenta diverse materiale și tehnici, ceea ce le dezvoltă curiozitatea și capacitatea de explorare. Acest proces le oferă încredere în propriile abilități și îi ajută să-și exprime ideile într-un mod autentic.

Modelarea și demonstrația sunt esențiale la lecțiile de arte plastice, deoarece le permit elevilor să observe direct modul în care se realizează o tehnică artistică. Această metodă contribuie la dezvoltarea atenției la detalii, a răbdării și a perseverenței, calități importante nu doar în domeniul artistic, ci și în viața de zi cu zi. Învățarea bazată pe proiecte are un rol important în dezvoltarea personală, deoarece elevii sunt implicați activ în procesul de creație, învățând să-și organizeze timpul, să colaboreze și să-și asume responsabilitatea pentru propria muncă [1, p. 55].

Integrarea tehnologiei în artele plastice prin utilizarea aplicațiilor digitale pentru desen și grafică le oferă elevilor noi posibilități de expresie și îi ajută să se adapteze cerințelor moderne ale domeniului artistic. De asemenea, studiul operelor de artă și analiza vizuală contribuie la dezvoltarea sensibilității estetice și la capacitatea de interpretare și reflecție [3, pp. 55-59].

Tabelul 1. Strategiile didactice utilizate la lecțiile de arte plastice și impactul lor asupra dezvoltării personale

Strategia didactică	Impactul asupra dezvoltării personale
Învățarea prin descoperire	Stimulează curiozitatea, autonomia și gândirea creativă.
Modelarea și demonstrația	Dezvoltă atenția la detalii, răbdarea și perseverența.
Învățarea bazată pe proiecte	Îmbunătățește organizarea, responsabilitatea și colaborarea.
Povestirea vizuală	Dezvoltă imaginația și capacitatea de exprimare vizuală.
Învățarea colaborativă	Îmbunătățește abilitățile sociale și de comunicare.
Integrarea tehnologiei	Oferă noi posibilități de exprimare artistică și adaptare la noile tehnologii.
Studiul operelor de artă	Dezvoltă sensibilitatea estetică, reflecția și înțelegerea culturală.
Experimentarea multisenzorială	Stimulează creativitatea și percepția artistică.
Autoevaluarea și reflecția	Încurajează gândirea critică, autocunoașterea și îmbunătățirea continuă.
Abordarea interdisciplinară	Oferă o înțelegere complexă și conexiuni între arte și alte discipline.

Sursa: CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.

Astfel, strategiile didactice din artele plastice nu doar îmbunătățesc competențele artistice, ci și sprijină dezvoltarea personală a elevilor, ajutându-i să-și exprime identitatea, să-și cultive spiritul critic și să-și dezvolte o perspectivă creativă asupra lumii.

Concluzii și recomandări. Strategiile didactice utilizate în predarea artelor plastice joacă un rol fundamental în dezvoltarea creativității, expresivității și gândirii critice a elevilor. Prin metode interactive și adaptate specificului disciplinei, profesorii pot transforma lecțiile de arte plastice în experiențe educaționale captivante, care stimulează atât imaginația, cât și abilitățile tehnice. Învățarea prin descoperire, demonstrațiile practice, proiectele individuale și colaborative, dar și integrarea tehnologiei sunt doar câteva dintre strategiile eficiente care îi ajută pe elevi să-și exploreze și să-și exprime liber viziunea artistică.

Pentru a maximiza beneficiile acestor strategii, este important ca profesorii să creeze un mediu deschis și stimulat, unde elevii să se simtă încurajați să experimenteze și să-și dezvolte propriul stil artistic. Flexibilitatea în abordare și diversificarea tehnicilor utilizate contribuie la menținerea interesului elevilor și la îmbunătățirea capacității lor de a analiza și interpreta arta. De asemenea, integrarea artei digitale și a noilor tehnologii în procesul didactic poate extinde posibilitățile de expresie artistică și poate face lecțiile mai atractive pentru generațiile actuale.

Educația artistică plastică are o importanță majoră în dezvoltarea armonioasă a individului, contribuind nu doar la cultivarea simțului estetic, ci și la dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a abilităților de rezolvare a problemelor. Lecțiile de arte plastice nu sunt doar un mijloc de învățare a unor tehnici artistice, ci și o metodă de stimulare a imaginației, de exprimare a emoțiilor și de explorare a unor perspective diferite asupra lumii. Într-o societate bazată tot mai mult pe inovare și gândire creativă, aceste competențe devin esențiale pentru viitoarele generații, influențând semnificativ succesul profesional și integrarea socială a elevilor.

Un aspect esențial al educației plastice este capacitatea de a forma personalități flexibile, adaptabile și capabile să gândească independent. Prin intermediul activităților artistice, elevii învață să analizeze critic, să experimenteze diferite soluții și să găsească modalități originale de exprimare. Această abilitate de a gândi „în afara cutiei” este extrem de valoroasă în domenii diverse, de la design grafic și arhitectură, până la marketing, inginerie și tehnologie digitală.

Pentru ca lecțiile de arte plastice să-și atingă potențialul maxim, este necesară implementarea unor strategii didactice inovatoare. În primul rând, se recomandă utilizarea metodelor interactive, precum învățarea prin proiecte, colaborarea interdisciplinară și integrarea noilor tehnologii. Platformele digitale, aplicațiile de

design și software-urile de modelare 3D pot transforma procesul educațional, oferind elevilor oportunități mai largi de explorare artistică și dezvoltare profesională.

De asemenea, este important ca profesorii să încurajeze libertatea de exprimare și să creeze un mediu educațional deschis, în care elevii să se simtă inspirați să-și exprime ideile într-un mod autentic. Acest lucru presupune nu doar predarea tehnicilor artistice tradiționale, ci și stimularea reflecției personale, a dialogului creativ și a experimentării cu materiale și stiluri diferite.

Un alt aspect fundamental este colaborarea între discipline. Conectarea artelor plastice cu domenii precum științele, matematica sau tehnologia poate conduce la soluții inovatoare și la o înțelegere mai profundă a fenomenelor contemporane. De exemplu, prin combinarea artei cu noile tehnologii, elevii pot explora concepte precum realitatea augmentată, designul de produs sau animația digitală, competențe extrem de relevante în economia creativă a viitorului.

Pentru a asigura o educație plastică de calitate, este necesar ca profesorii să participe la programe de formare continuă, menite să-i familiarizeze cu cele mai noi tendințe în domeniul educației artistice. Adaptarea la noile cerințe educaționale și sociale este esențială pentru a putea ghida elevii spre o dezvoltare artistică autentică și spre oportunități profesionale relevante.

În concluzie, strategiile didactice aplicate în predarea artelor plastice nu doar facilitează dezvoltarea competențelor artistice, ci și contribuie la formarea unor abilități esențiale, precum gândirea creativă, rezolvarea de probleme și comunicarea vizuală. Printr-o abordare inovatoare și centrată pe elev, procesul de învățare devine mai eficient și mai inspirant, oferindu-le tinerilor oportunitatea de a-și descoperi și valorifica potențialul artistic.

Recomandări:

1. Este recomandat ca lecțiile de arte plastice să utilizeze tehnologia digitală prin aplicații de design grafic, modelare 3D și realitate augmentată. Acestea oferă elevilor instrumente inovative pentru a explora și exprima idei creative într-un mod interactiv și actualizat.
2. Colaborarea între domeniul artistic și alte discipline, precum științele, matematica și tehnologia, va permite elevilor să aplice cunoștințele dobândite într-un context real și să dezvolte soluții inovative. De exemplu, integrarea artei plastice și a ingineriei sau designului de produs poate duce la descoperirea unor noi modalități de rezolvare a problemelor.
3. Implementarea metodelor de învățare activă și colaborativă, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte sau activități de grup, poate stimula creativitatea elevilor și le poate oferi oportunități de exprimare a ideilor într-un mod liber și original.

-
4. Lecțiile de arte plastice trebuie să încurajeze elevii să-și analizeze și să-și evalueze propriile lucrări, dezvoltând astfel abilități esențiale de autoevaluare și autoîmbunătățire. Aceste procese contribuie la consolidarea încrederii în propriile idei și abilități.
 5. Este important ca profesorii să creeze un climat în care elevii să se simtă încurajați să experimenteze și să-și exprime liber creativitatea, fără teama de a greși. Acceptarea diversității și a unor abordări variate este esențială în formarea unor tineri cu abilități de gândire flexibilă.
 6. Profesorii de arte plastice ar trebui să participe la cursuri de formare continuă pentru a fi la curent cu cele mai noi tehnici pedagogice și tendințe în domeniul educației artistice. Acest lucru va asigura implementarea unor metode inovatoare și va contribui la dezvoltarea unei educații de calitate.

BIBLIOGRAFIE

1. BRÎȚCHI, A. Didactica educației plastice: Suport de curs. Bălți: Indigou Color, 2020. ISBN 973-46-0175-X.
2. BRÎȚCHI, Aliona. Specificul implementării strategiilor activ-participative la lecțiile de educație plastică. În: Revista de științe ale educației. 2023, nr. 2 (45), pp. 60-66. ISSN 1857-2103. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/60-66_22.pdf [accesat: 2024-03-10].
3. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2000, pp. 55-59. ISBN 973-46-0175-X.
4. MARINESCU, M. Tendințe și orientări în didactica modernă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. ISBN 978-973-30-2516.
5. PUICĂ-VASILACHE, E. Educație plastică: suport de curs pentru studenți. Chișinău: Profesional Service, 2012.

**LEADERSHIPUL EDUCAȚIONAL – O NOUĂ PARADIGMĂ
A SCHIMBĂRII ORGANIZAȚIONALE**

**EDUCATIONAL LEADERSHIP – A NEW PARADIGM
OF ORGANIZATIONAL CHANGE**

Natalia SULTAN, master în științe ale educației,
directoarea IPLT „Lucian Blaga”, or. Telenesți

Natalia SULTAN, Master of Educational Sciences,
Director of the PI "Lucian Blaga" Theoretical High School,
Telenesti town, Republic of Moldova
ORCID: 0009-0000-6440-9815
E-mail: sultannatalia001@gmail.com

CZU: 37.07:005.7

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p31-44

Abstract. Educational leadership depends on the development and compliance with criteria that directly contribute to strengthening quality in education, such as: quality planning, clarity of objectives, motivation and participation of stakeholders, rational use of resources and educational elements. This represents a new methodology for a global, optimal, strategic approach to activity in education and a set of principles and functions, norms, and forms of management that, in turn, ensure the achievement of objectives. Leadership can be understood as a process of influence based on clear values and beliefs that leads to the vision of a school representing an ideal state projected into the future and that outlines and directs a possible development of the institution. Educational institutions' quality standards cover the entire system of school activity and are formulations of objectives that define what stakeholders need to know and undertake within the educational system. The purpose of standardization is to increase quality in education, ensure the same level of education for all children, and equalize the performance level of educational institutions within the national educational system. Thus, managing correctly and efficiently educational leadership can directly lead to achieving the goal and developing the principles of quality standards development.

Keywords: educational leadership, organizational change, motivation, quality and values.

Transformările operate în domeniul învățământului din RM, care apar în mod firesc din nevoia de schimbare și tehnologizare, tind, tot mai mult, spre reconceptualizarea sistemului educațional. În acest context, învățământul de calitate a devenit conceptul-cheie al politicilor educaționale, care este determinat de semnificații strategice, prin finalitățile sale, spre îmbunătățirea calității vieții [3, p. 5].

În noile condiții, când schimbarea și competiția reprezintă noțiuni universale ale lumii moderne, edificarea unui învățământ concurențial, asigurarea calității în educație depind considerabil de modelul de leadership educațional aplicat, care trebuie să rezoneze cu exigențele timpului.

Leadershipul educațional depinde de creșterea și respectarea unor criterii care contribuie direct la fortificarea calității în educație precum: demersul educațional interactiv, claritatea obiectivelor, motivarea și participarea factorilor implicați, utilizarea rațională a resurselor și ale elementelor educației. Aceasta reprezintă o nouă metodologie de abordare globală, optimă, strategică a activității în educație și un ansamblu de principii și funcții, de norme și forme de conducere, care asigură, la rândul lor, realizarea obiectivelor. Semnificația de bază a conceptului de *leadership* presupune influență, și nu autoritate. Ambele sunt dimensiuni ale puterii, însă autoritatea poate fi reprezentată sau exercitată de către orice persoană din instituția educațională. Leadershipul este independent de autoritatea poziției, însă managementul este direct legat de aceasta [2, pp. 17-18].

Leadershipul este centrat pe:

1. determinarea direcției de dezvoltare a organizației;
2. creșterea motivației resurselor umane;
3. reprezentarea grupului/echipei în interiorul și exteriorul instituției care vizează schimbarea.

Leadershipul este un proces care leagă valorile cu scopul, în timp ce managementul este avatarul implementării sau al aspectelor de ordin tehnic. Leadershipul și managementul sunt la fel de importante în condițiile în care instituțiile educaționale doresc să fie eficiente și să-și atingă obiectivele. Dacă o viziune clară poate fi esențială în stabilirea naturii și direcției schimbării, la fel de importantă este asigurarea că implementarea inovațiilor se subscrie eficienței și că funcțiile obișnuite ale școlii se desfășoară cu eficacitate în timp ce anumite elemente sunt supuse schimbării. Leadershipul poate fi înțeles ca un proces de influență bazat pe valori și credințe clare care duc spre *viziunea* unei școli, care reprezintă o stare ideală proiectată în viitor și care conturează și direcționează o posibilă dezvoltare a instituției. *Viziunea* solicită manifestarea unei gândiri dinamice, care să evalueze pe termen lung șansele de dezvoltare a instituției de învățământ. *Viziunea* trebuie formulată într-o manieră care să ofere comunității educaționale posibilitatea de a contribui la transpunerea acesteia în fapt [9, p. 257].

Modelele de leadership, adaptate după Leithwood (1999), Bush și Glover (2014) sugerează că noțiunile referitoare la leadershipul școlar sunt complexe și diverse. Ele oferă cadre normative clare prin care leadershipul poate fi înțeles, dar majoritatea acestor mecanisme s-au dezvoltat parțial ca o reacție la inadvertențele

percepute ale leadershipului managerial singular. Astfel, în cele ce urmează, vom prezenta succint modelele de leadership educațional.

Leadershipul managerial este un model limitat și tehnocrat, dar constituie o componentă esențială a leadershipului de succes, asigurând implementarea viziunii și strategiei școlii, care constituie intențiile majore care vor contribui la realizarea proiectului de dezvoltare a școlii și prin care se va îndeplini misiunea. Opțiunile strategice vizează căile de acțiune pentru realizarea țințelor strategice și vor fi selectate pornind de la cinci domenii funcționale: curriculum, resurse umane, resurse materiale și financiare, relații comunitare, managementul școlii [8, p. 258]. Leadershipul managerial este o componentă importantă a arsenalului unui director de succes.

Leadershipul instruirii este diferit de celelalte modele, fiind centrat pe direcție, și nu pe procesul de leadership, care accentuează nevoia de centrare pe predare și învățare ca scop primordial al instituției educaționale. Conform analizei lui Robinson și colaboratorilor săi (2008), acest model are un impact mai mare asupra rezultatelor elevilor decât oricare alt model, deoarece subestimează celelalte scopuri importante ale educației, inclusiv bunăstarea elevilor, socializarea și procesul de dezvoltare a tinerilor și de transformare a acestora în adulți responsabili. La fel, acesta se axează pe leadershipul directorului, pe predare (instruire) și nu pe învățare, din acest considerent modelul fiind limitat și parțial.

Leadershipul transformățional rămâne cel mai solicitat model, deoarece pune accentul pe viziune ca dimensiune centrală a leadershipului. Așteptările în ceea ce îi privește pe liderii de succes implică angajarea personalului și altor persoane interesate pentru a produce niveluri mai înalte de implicare în atingerea obiectivelor organizației legate de viziune. Acest model poate fi utilizat ca un instrument de control și manipulare a profesorilor cărora li se cere să susțină „viziunea” și scopurile liderului, indiferent de părerile personale.

Leadershipul participativ este un model atractiv, deoarece oferă profesorilor și altor factori interesați posibilitatea de a se implica în procesul de luare a deciziilor, cum ar fi componența Consiliului de administrație într-o instituție educațională. În componența acestui grup sunt delegați de către Consiliul profesoral cadre didactice; Consiliul elevilor – un elev, Academia părinților – un părinte, din partea Administrației Publice Locale – un reprezentant și cadre manageriale, toate în conformitate cu Regulamentul de funcționare a Consiliului de administrație. Acest model este eficient, deoarece contribuie la creșterea nivelului de implicare a participanților și la dezvoltarea muncii în echipă, însă pentru liderul formal pot apărea dificultăți în luarea anumitor decizii stabilite printr-un proces colectiv.

Leadershipul distribuit a devenit modelul de leadership preferat în secolul al XXI-lea, înlocuind colegialitatea cu abordarea preferată. Acest model este considerat unul dintre cele mai influente idei care apare în domeniul leadershipului educațional, deoarece poate conduce la diminuarea rolului de director în anumite activități educaționale.

Leadershipul la nivelul profesorului are legătură cu leadershipul distribuit, deoarece există trei condiții necesare pentru: menținerea unei culturi bazate pe colaborare, fiind văzut prin prisma unui proces participativ de luare a deciziilor, și o viziune comună. În al doilea rând, directorul și echipa de conducere formală trebuie să încurajeze abordarea leadershipului distribuit. Și în ultima instanță, trebuie să existe un set de valori pentru a contribui la dezvoltarea culturii bazate pe colaborare.

O lecție construită pe învățarea prin *colaborare și cooperare* presupune că mai mulți participanți comunică în același timp, dar fiecare îl ascultă pe unul singur. Mesajul profesorului (verbal și nonverbal) este adresat către clasă, către un grup de elevi, către un elev, către sine însuși. Elevul, la rândul său, își poate direcționa mesajul (verbal sau nonverbal), la fel, către profesor, către clasă, către un grup de elevi (lucrând în grup), către un elev, către sine însuși. În orice activitate didactică, elevul trebuie să fie motivat și implicat în procesul educațional, să comunice, să învețe. Conceptul de *învățare prin cooperare* este utilizat foarte des ca sinonim al *învățării prin colaborare*. Atât învățarea prin colaborare, cât și cea prin cooperare accentuează gradul de implicare a actantului în propriul proces de învățare. *Colaborarea* este „o formă de relații” între factorii interesați, care constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și eficient, iar *cooperarea* este „o formă de învățare” interpersonală, de conlucrare într-o anumită perioadă de timp și presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (elevi, profesori) pentru realizarea unei sarcini. Cooperarea asigură o relație deschisă între parteneri, dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere, solicitând efort intelectual. Învățarea prin colaborare este o strategie care implică elevii să susțină învățarea în grup sau în echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței relaționale, în cadrul căreia membrii descoperă informații și se învață reciproc. Astfel, învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare (figura 1).

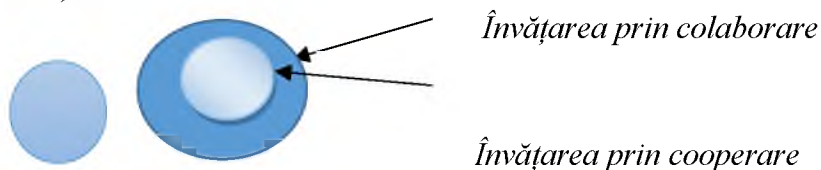


Figura 1. Învățarea prin cooperare

(după Oprea C.L. Relația dintre învățarea prin colaborare și învățarea prin cooperare)

Învățarea prin cooperare valorifică efortul intelectual și practic atât din partea elevilor, cât și din partea profesorului coordonator, care, pe lângă competențele științifice, psihopedagogice, metodice, manageriale și psihosociale, trebuie să-și dezvolte continuu competențele: energizantă, empatică, ludică, organizatorică, interrelațională ș.a. [5, pp. 189-195]

Leadershipul tranzacțional presupune un proces de schimb de relații stabilite între profesori și alți actanți educaționali. Liderii oferă mai degrabă recompense și stimulente adeptilor, decât să caute să le consolideze gradul de implicare sau motivație, ca în cazul modelului transformațional. Acest model este demonstrat în contractele individuale de muncă în care termenii și condițiile de muncă sunt prezentate clar într-o structură prestabilită în care se regăsesc obligațiile, drepturile, recompensele pentru fiecare tip de angajat.

În contextul managementului de zi cu zi, directorii pot oferi stimulente, creșteri salariale discreționare pentru a convinge personalul să le susțină planurile sau să preia anumite sarcini. Principala limită a acestui tip de model îl constituie schimbul pe un termen scurt și limitat pentru clarificarea unei chestiuni aflate în proces de discuție. Modelul tranzacțional nu are un impact mare asupra comportamentului profesorului sau rezultatelor școlare.

Leadershipul postmodern este similar modelului subiectiv al managementului în ceea ce privește centrarea mai degrabă pe percepțiile individuale multiple, și nu pe realitatea obiectivă. Pot exista atâtea semnificații câte persoane activează în instituție, puterea fiind distribuită în școală, și nicidecum liderului formal. Fiecare angajat are o perspectivă unică asupra instituției. Astfel, există viziuni multiple și diverse semnificații culturale în locul unei viziuni singulare enunțate de lideri.

Leadershipul emoțional se aseamănă cu modelul subiectiv, deoarece se referă la motivația și interpretarea individuală a evenimentelor. Trăsătura distinctivă a acestui model este preocuparea față de sentimente mai mult decât față de fapte, recunoscând că abordările raționale, inerente modelelor formale, nu explică pe deplin modul în care directorii pun în practică rolul de lider. Educația bazată pe inteligența emoțională folosește tehnici specifice, simple, dar importante, care pot contribui din plin la starea de bine a angajaților. Există câteva principii călăuzitoare ale *inteligentei emoționale* care au rolul de a spori succesul și rezultatele școlare ale elevilor prin atitudinea profesorilor:

Principii pentru fiecare zi:

1. modelare,
2. îndemnuri și indicii pentru a folosi aptitudinile însușite anterior,
3. parafrazele.

Tehnici de a pune întrebări:

-
1. întrebări deschise,
 2. regula celor două întrebări,
 3. tehnica lui Columbo (creare de confuzie și formularea indirectă a întrebărilor).

Sugestii pentru succesul pe termen lung:

1. răbdare și perseverență,
2. flexibilitate și creativitate,
3. adaptare.

De asemenea, există cinci *principii fundamentale* ale educației bazate pe inteligența emoțională, care servesc drept scopuri pentru adulți și copii:

- I. Fiți conștient de sentimentele dumneavoastră și ale celorlalți.
- II. Fiți empatic și înțelegeți punctele de vedere ale celorlalți.
- III. Dobândiți-vă echilibrul și faceți față impulsurilor emoționale și comportamentale.
- IV. Construiți-vă scopuri și planuri pozitive.
- V. Folosiți aptitudinile sociale pozitive în relațiile cu ceilalți.

Un principiu al educației bazate pe inteligența emoțională care duce spre succes este faptul că progresul profesorilor determină succesul elevilor [4, pp. 27-39, 88].

Leadershipul circumstanțial recunoaște natura diversă a contextelor școlare și avantajele adaptării stilurilor de leadership la situația particulară în loc să adopte o atitudine de tipul „aceeași abordare pentru orice context”. Contextul educațional este prea complex și imprevizibil pentru adoptarea unei abordări unice a leadershipului pentru oricare situație sau problemă apărută. Acest tip de leadership nu este un model sigur, fiindcă reprezintă o manieră de răspuns ce necesită o diagnoză eficientă urmată de selecția minuțioasă a celui mai eficient leadership.

Leadershipul moral este bazat pe valorile, credințele și etica liderilor înșiși. În acest caz, liderii trebuie să opereze pe baza a ceea ce este „bine” sau „corect”. Acest tip de leadership se aseamănă cu cel transformațional, deoarece pune accentul pe creșterea atașamentului adepților, dar elementul său prin care se deosebește este centrarea pe valorile și scopurile morale. Liderii trebuie să aibă un comportament integru, să dezvolte și să susțină scopuri bazate pe valori explicite. Acest tip de leadership poate fi identificat mai ales în școlile religioase, în cadrul cărora se educă valori moral-spirituale, sau pot fi produsul formării și experienței liderului. Există însă riscul ca valorile acestui tip de lider să provoace disconfort persoanelor implicate în procesul educațional, astfel generând dezacorduri și neînțelegeri.

Modelele prezentate mai sus (șase de management și zece de leadership) prezintă diferite abordări ale managementului educațional și ale leadershipului

instituțional, care formează o premisă a schimbării organizaționale și a îmbunătățirii practicii în general [2, pp. 218-223].

Leadershipul educațional este o parte a științei în care factorul uman e puternic implicat. Să analizăm câteva aspecte legate de creativitate în acest domeniu. Specialistul american Need Herman a efectuat un studiu asupra liderilor din diferite firme. Fiind specialist în studierea creierului uman, el a încercat să delimiteze profilurile de dominanță. Herman a identificat caracteristicile creierului conducătorilor, dar s-a limitat doar la liderii de nivel superior și mediu.

Creativitatea umană poate contribui direct la o schimbare, o transformare, preponderent într-o instituție educațională.

Legătura dintre *leadership educațional creativ* și *schimbarea organizațională* presupune punerea în practică a tuturor competențelor și abilităților unui lider eficient, pragmatic, creativ și corect.

Investigațiile în domeniul *leadershipului transformativ*, care presupune un proces de schimbare organizațională, se referă la implicarea cadrelor manageriale pentru atingerea obiectivelor organizației care sunt într-o strânsă legătură cu *viziunea școlii*. Prin procesul de transformare, motivele liderilor și ale tuturor actanților educaționali se contopesc într-o singură viziune. Scopurile liderului trebuie să fie bine definite, conform unei strategii clare și propuse spre implementare. Politicile educaționale propuse la nivel central trebuie să rezoneze cu politicile școlare.

Acest proces ține de dezvoltarea și aplicarea unui leadership transformativ care va fi cel mai solicitat și se află într-o concordanță cu *viziunea școlii*, care este o dimensiune principală a leadershipului.

La fel, în cadrul leadershipului tranzacțional, relațiile cu profesorii și cu alte părți interesate sunt axate pe procesul de schimbare organizațională și motivarea cadrelor didactice de către liderul organizației prin stimulente, recompense pentru a crea o „stare de bine” în instituție.

Leadershipul educațional creativ va fi efectiv, dacă vor fi bine definite căile și mijloacele, resursele și determinarea situațiilor de învățare repartizate conform unui algoritm, astfel respectându-se toate aspectele privind implementarea unui ***plan de activitate transformativ al liderului***, care va include următoarele etape:

- I. formularea viziunii și scopurile liderului,
- II. analiza resurselor-nevoi educaționale,
- III. percepții privind noile reforme curriculare,
- IV. respectarea standardelor de calitate ale instituției de învățământ,
- V. respectarea actelor normative în vigoare, a drepturilor omului și a copilului,
- VI. proiectarea și punerea în practică a unor politici zonale vizând

-
- schimbarea organizațională,
 - VII. crearea/respectarea unei culturi organizaționale specifice instituției,
 - VIII. crearea/respectarea unui mediu prietenos și favorabil pentru desfășurarea procesului educațional, crearea „stării de bine” în școală pentru toți actanții,
 - IX. stabilirea modalităților de monitorizare și evaluare a procesului educațional în sine,
 - X. acțiuni privind sporirea calității și fortificarea valorilor în educație,
 - XI. diseminarea practicilor privind schimbările organizaționale, a mecanismelor eficiente de promovare a inovației a leadershipului educațional.

Calitatea în educație constituie o prioritate, aceasta fiind o condiție indispensabilă pentru ameliorarea ocupării profesionale, a coeziunii sociale și a competitivității economice. Calitatea în educație se poate produce printr-o viziune diferită decât una standardizată și valorificarea unui leadership educațional eficient și creativ. Pentru asigurarea calității în domeniul educațional trebuie să ținem cont de următoarele procese:

- 1) planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării,
- 2) monitorizarea rezultatelor,
- 3) evaluarea internă și externă a rezultatelor,
- 4) îmbunătățirea continuă a rezultatelor.

Educația, dar și valoarea de categorie filozofică a termenului *calitate*, conduc cu necesitate către domeniul filozofiei educației. De aici, *calitatea educației* înseamnă *calitatea ființei umane, esența acesteia*, iar calitatea ființei umane se măsoară prin calitatea atitudinii sale față de lumea în care trăiește și cu atitudinea față de sine-partea, o condiție de existență a acestei lumi.

Deoarece educația este o activitate de formare a indivizilor și a capacității de a lua atitudine față de *sine* și față de *lumea din afara sinelui*, în rațiunea de *a se autodesăvârși* – unica rațiune a vieții umane recunoscută de toate sistemele filozofice, religiile, culturile și sistemele de valori pe care acestea le dețin și le promovează, aceasta reprezintă finalitatea principală a educației moderne [7, p. 160].

Astfel, educația modernă duce la transformare treptată a stilurilor de conducere a unui manager școlar și la schimbarea organizațională în sine, care este impulsionată de leadershipul educațional în general.

Standardele de calitate ale instituțiilor de învățământ acoperă întreg sistemul de activitate a școlii și sunt formulări de obiective care definesc ceea ce părțile interesate trebuie să cunoască și să întreprindă în cadrul sistemului educațional.

Scopul standardizării vizează creșterea calității în educație, asigurarea

aceluiași nivel de educație pentru toți copiii, egalarea nivelului de performanță al instituțiilor de învățământ din cadrul sistemului educațional din toată țara. Astfel, gestionarea unui leadership educațional corect și eficient poate conduce direct la atingerea scopului de *dezvoltare a standardelor de calitate*:

1. elaborarea și aprobarea standardelor de calitate pe baza consensului părților interesate;
2. respectarea interesului superior al copilului;
3. principiul complexității (particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev):
 - a. descreșterea efectului de excludere socială;
 - b. individualizarea (centrarea pe copil);
 - c. abordarea inter-/multidisciplinară.

Procesul cercetării de implementare a *Standardelor educaționale* prin prisma schimbării organizaționale se realizează prin mai multe faze, printre care:

- inițierea schimbării,
- implementarea schimbării,
- evaluarea.

Schimbarea mentalității conducătorului instituției educaționale în contextul noilor orientări și realități invocă o reformă din perspectiva modernizării, democratizării și evoluției leadershipului educațional.

Michel Minder afirma: „Niciun meșteșugar nu-și începe lucrul, nu-și alege uneltele și nici nu-și fixează termene înainte de a cunoaște caracteristicile lucrării care urmează s-o realizeze, niciun industriaș nu construiește o uzină pentru a se întreba după aceea ce-ar putea să fabrice în ea. Amândoi, dimpotrivă, pleacă dintr-o intenție, care, în același timp, le justifică și le orientează acțiunea” [6, p. 33-34]. La fel și un lider educațional, mai întâi de toate, studiază și analizează „terenul educațional” care urmează să-l exploateze, să-l reconfigureze, să intervină conform unei *scheme* ca să atingă obiectivul final al activității manageriale.

În acest sens, propun spre analiză figura 2, o schemă de intervenție care are rolul să realizeze *obiectivul* secvenței educative.

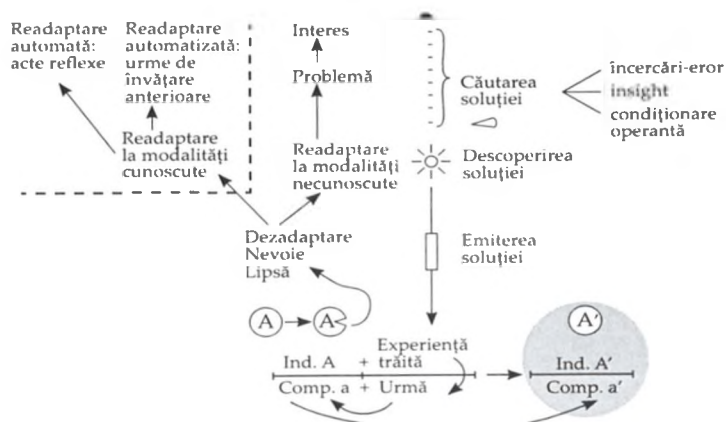


Figura 2. Schema intervenției pedagogice (Michel Minder, 2011)

Obiectivul final al unei activități educative descrie comportamentul pe care liderul/profesorul dorește să-l vadă manifestându-se la angajat/elev, în momentul în care influența lui asupra angajatului/elevului încetează, și aceasta dintr-un dublu punct de vedere: *al componentei observabile* a comportamentului sau a performanței și *al componentei mentale* (reprezentarea).

Pentru îndeplinirea rolului de lider educațional eficient și creativ, conducătorul trebuie, mai întâi de toate, să identifice nevoile angajatului, să motiveze cadrele didactice, să creeze o *stare de bine* pentru toată comunitatea educațională și să observe componentele comportamentului subiecților. Un lider, pentru menținerea unui climat pozitiv, trebuie să distribuie sarcinile conform *Clasificatorului de ocupații și funcții* și să elaboreze *Fișa postului unui cadru didactic și a cadrului de conducere* în așa mod, încât să respecte toate stipulările acestuia: obiectivele specifice, cerințele, atribuțiile, drepturile, tipul de colaborare între angajați etc.

Comportamentul este „acțiunea unui subiect asupra lumii pentru a reduce tensiuni sau nevoi și pentru a se adapta modificărilor mediului înconjurător (Raynal și Rieunier, 1997). Dar comportamentul include mai multe componente care pot concretiza într-o optică de cognitivism operant, prin *metafora aisbergului* (figura 3).

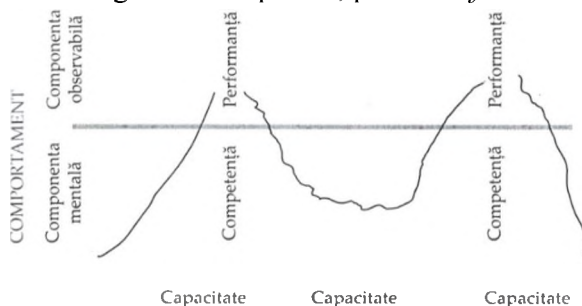


Figura 3. Tipuri de comportament

Astfel, analizând figura 3, putem deduce două tipuri de comportamente:

- comportamentul care posedă *componenta mentală* are capacitatea de a reflecta la o anumită problemă, de a stabili un plan de acțiune etc. În această componentă se disting două aspecte interactive: *competența și capacitatea*; *componenta mentală* este partea vizibilă, cufundată în aisberg;
- comportamentul care posedă *componenta observabilă* are capacitatea să prezinte individul care face ceva să fie vizibil (a vorbi, a manipula un obiect etc.) Această componentă manifestă *performanța*. Este partea emergentă și vizibilă a aisbergului.

Așadar, comportamentul include o dublă componentă mentală (reprezentarea), care privește mecanismele mentale de tratament a informației: competența și capacitatea. Competența, în acest caz, este o cunoaștere dinamică, potențială. Un lider implicat observă necesitatea de „mobilizare” a competenței, care nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse.

Capacitatea este activitatea mentală transdisciplinară care trebuie întreprinsă pentru a mobiliza competența. Prin urmare, capacitatea este o abilitate transversală și decontextualizată care poate intra în interacțiune cu o mulțime de competențe diferite. Acesta este un demers nu de conținut, ci de metodă și care determină procesele de învățare prevăzute, precizându-le condițiile și nivelul de realizare [6, p. 33-34].

Sarcina liderului este să cunoască motivele care determină oamenii din instituție să activeze și să răspundă acestor motive/nevoi prin activități bine planificate și organizate de motivare. Astfel, a motiva înseamnă a înțelege care sunt nevoile angajatului, ce anume îl stimulează pentru a activa mai eficient și a-l determina să dorească să obțină rezultate mai bune. Procesul de motivare este unul complex, deoarece oamenii au diferite motive și nevoi. Fiecare dintre angajați își stabilește diferite scopuri pentru a satisface aceste nevoi și urmează acțiuni specifice pentru a-și atinge scopurile.

Managerii trebuie să aibă abilitatea de a convinge și de a obține implicarea tuturor factorilor pentru îndeplinirea misiunii școlii. Acest proces începe prin atragerea persoanelor-cheie din unitatea de învățământ în dezvoltarea viziunii acesteia, încurajându-le să-și integreze propriile dorințe și visuri în anticiparea posibilităților de realizare. La rândul lor, angajații trebuie să fie conștienți de faptul că pot să apară conflicte în cursul acestui proces și că trebuie să negocieze, să recurgă la compromisuri.

Motivarea resurselor umane este în strânsă legătură cu toate activitățile specifice managementului resurselor umane. Aceasta aduce cu sine necesitatea îmbunătățirii aspectului atitudinal al factorului uman, dezvoltarea și susținerea motivației intrinseci.

Există un șir de condiții manageriale care contribuie la motivarea cadrelor didactice:

I. *Managementul eficient al comunicării organizaționale*

Factorii comunicării instituționale eficiente:

1. climatul organizațional,
2. caracterul pozitiv al mesajelor,
3. comunicarea managerială.

II. *Managementul climatului organizațional-climatul etic*

Liderul, prin stilul său de conducere (autoritar, democratic, laissez-faire), promovează un anumit tip de climat organizațional, astfel rolul acestuia este de a crea o relație bazată pe încredere, participare, suport etc. în concordanță cu *Codul etic* al instituției și *Codul deontologic* al cadrelor didactice și de conducere.

III. *Monitorizarea stării de bine din instituție*

IV. *Promovarea justiției organizaționale (distributive, procedurale, informaționale, interpersonale)*

V. *Promovarea comportamentului civic organizațional*

VI. *Valorificarea principiilor leadershipului participativ*

În aceste condiții, motivarea devine autentică în raport cu persoana, dar și cu sistemul sau instituția de învățământ.

Este recomandabil:

- să existe și să funcționeze un sistem întreg de motivare și menținere a unui mediu motivant de activitate;
- să aplice strategia de stimulare a angajaților cu potențial de dezvoltare, a performerilor;
- să se asigure un climat propice implicării conștiente a întregului corp profesoral în atingerea obiectivelor strategice;
- să existe și să funcționeze un contract colectiv și individual de muncă, negociat și asumat de către toate părțile implicate;
- să existe o politică de promovare a cadrelor didactice cu performanțe în activitate;
- să se organizeze concursuri de promovare;
- să se promoveze principiile leadershipului participativ;
- să se anihileze factorii perturbatori ai procesului de comunicare și de creare a conflictelor;
- să se desfășoare activități de consiliere psihologică a cadrelor didactice;
- să se organizeze activități socioculturale;
- să se desfășoare programe de menținere a *stării de bine* în școală [1, p. 53-59].

În contextul abordării leadershipului, nu există o modalitate unică de a influența oamenii. Stilul adoptat depinde de gradul de pregătire profesională a persoanelor, pe care liderul încearcă să le influențeze și, evident, de situația în care liderul dorește să promoveze performanța. Comportamentul față de activitățile de la serviciu este definit drept limita până la care un lider se angajează să evidențieze sarcinile și responsabilitățile unui individ sau ale unui grup. Ea include stabilirea următoarelor premise: *ce trebuie să se facă, cum trebuie să se facă, când trebuie să se facă și cine trebuie să facă acea îndatorire.*

Leadershipul educațional are un rol important asupra comportamentului profesional al angajatului, dar și un impact asupra deciziei acestuia de a rămâne sau a pleca din instituție. Iată de ce, atât liderul instituției, cât și specialiștii de resurse umane trebuie să analizeze cu promptitudine fiecare factor care poate provoca insatisfacția profesională, respectiv cauza care a condus la apariția unui sistem organizațional defect.

Schimbarea organizațională este indispensabilă atunci când în instituții este implementat un model de leadership transformațional, tranzacțional, participativ-postmodern. Toate aceste modele îmbinate contribuie la formarea unui sistem organizațional progresiv, o cultură organizațională favorabilă tuturor factorilor interesați.

Astfel, sistemul educațional ca subsistem social, precum este școala, într-un mediu schimbător, într-o epocă digitalizată trebuie să-și modifice continuu caracteristicile structurale, nu numai pentru a face față provocărilor din exterior, dar și pentru a motiva cadrele didactice să respecte principiile dezvoltării *standardelor de calitate*, să îndeplinească împreună cu liderul misiunea școlii întru realizarea unei *educații de calitate axată pe valori.*

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V. Motivarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. În: *Univers pedagogic*. 2011, nr.(4), pp.53-59.
2. BUSH, T. Leadership și management educațional: teorii și practici actuale. Ed. a 2-a, rev. și adăug. Iași: Polirom, 2021. ISBN 978-973-46-8550-9.
3. COJOCARU, V.; GUȚU, V. și ȘEVCIUC, M. Management educațional: Referențial științific și metodologic. Chișinău: CEP USM, 2014.
4. ELIAS, M.J.; TOBIAS, S.E. și FRIEDLANDER, B.S. Inteligența emoțională în educația copiilor. București: Curtea Veche Publishing, 2012. ISBN 978-973-699-834-7.
5. GUȚU, V. Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare. Chișinău: CEP USM, 2014. ISBN 978-9975-71-526-3.
6. MINDER, M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare: cognitivismul operant. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. ISBN 978-973-7973-95-5.

-
7. PÂSLARU, V. Educație și identitate. Termeni de referință. Institutul de Filologie română „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, Proiectul „Portal de resurse lingvistice pentru limba română”. Chișinău: Știința, 2021. ISBN 978-9975-85-317-0.
 8. SOLOVEI, R. Aspecte ale managementului școlii inclusive. Managementul educational. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013. 532 p.
 9. AFANAS, A. Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice. Teză de doctor habilitat în științe ale educației. Chișinău, 2022. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58667/aliona_afanas_thesis.pdf [accesat: 2025-01-08].

**COMPETENȚELE TRANSFORMATIVE ALE STUDENȚILOR
KINETOTERAPEUȚI: ROLUL EDUCAȚIEI CENTRATE PE PACIENT
ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE REABILITARE**

**TRANSFORMATIVE COMPETENCIES OF KINESIOTHERAPY
STUDENTS: THE ROLE OF PATIENT-CENTERED EDUCATION
IN DEVELOPING REHABILITATION SKILLS**

Felicia RUSNAC, drd., asist. univ.,
Institutul de Educație Fizică și Sport al USM

Felicia RUSNAC, Univ. Assistant, PhD Candidate,
Institute of Physical Education and Sports/SUM, Chisinau
ORCID: 0009-0007-0315-9817
E-mail: felicia.rusnac2020@gmail.com

CZU: 378.01:615.825

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p45-51

Abstract. Patient-centered education plays a crucial role in developing the transformative competencies of physiotherapy students, preparing them for effective professional practice. This educational model emphasizes experiential learning, empathy, and critical thinking – key elements in training specialists capable of addressing patients' individual needs. The study examines the impact of patient-centered education on students' rehabilitation skills, highlighting how this approach enhances clinical competencies, communication, and decision-making abilities. Through innovative teaching methods such as clinical simulations and case studies, students develop reflective thinking and adaptability to various pathologies. Research findings indicate that students who benefit from such training are better prepared for professional challenges and demonstrate a proactive attitude in patient interactions. Integrating patient-centered education into physiotherapy training is essential for developing empathetic, competent specialists who can provide personalized and effective care.

Keywords: transformative skills, education, kinesiotherapy, critical thinking.

Introducere. În contextul actual al practicii medicale și al cerințelor tot mai complexe din domeniul reabilitării medicale, formarea viitorilor kinetoterapeuți trebuie să depășească acumularea de cunoștințe teoretice și dezvoltarea abilităților practice. Este esențial ca aceștia să dobândească competențe transformative, care le permit să se adapteze la diversitatea nevoilor pacienților, să adopte o gândire critică și reflexivă și să manifeste empatie și responsabilitate profesională [6]. Educația centrată pe pacient reprezintă un model didactic inovator, fundamentat pe învățarea experiențială, interacțiunea directă cu pacienții și dezvoltarea unei abordări holistice asupra procesului de reabilitare.

Scopul pe care ni l-am propus în acest articol este să analizăm impactul educației centrate pe pacient, implicând, totodată, dezvoltarea competențelor transformative ale studenților kinetoterapeuți, evidențiind rolul acestora în consolidarea abilităților de reabilitare medicală. Vom explora conceptele fundamentale ale educației centrate pe pacient, metodele pedagogice utilizate în acest context și influența lor asupra pregătirii viitorilor specialiști. Printr-o analiză critică a literaturii de specialitate și a rezultatelor cercetărilor recente, vom evidenția beneficiile și provocările integrării unui model educațional în formarea profesională a kinetoterapeuților.

Obiectivele cercetării:

1. analiza impactului educației centrate pe pacient asupra dezvoltării competențelor transformative ale studenților kinetoterapeuți;
2. identificarea principalelor competențe transformative necesare pentru o practică eficientă în domeniul kinetoterapiei;
3. evaluarea eficienței metodelor pedagogice utilizate în educația centrată pe pacient în formarea abilităților de reabilitare;
4. explorarea relației dintre gândirea critică și capacitatea de luare a deciziilor în practica clinică a studenților kinetoterapeuți;
5. investigarea modului în care interacțiunea directă cu pacienții contribuie la dezvoltarea empatiei și a abordării individualizate a procesului de reabilitare;
6. identificarea provocărilor și limitărilor implementării educației centrate pe pacient în formarea kinetoterapeuților.

Metodele de cercetare:

- analiza literaturii de specialitate,
- studiul de caz,
- observația clinică,
- analiza jurnalelor reflexive – studenții își notează observațiile și experiențele pentru a evalua impactul gândirii critice și al empatiei,
- analiza datelor statistice.

Prezentarea unui studiu de caz care analizează impactul educației centrate pe pacient asupra dezvoltării competențelor transformative ale studenților kinetoterapeuți include o evaluare a eficienței metodelor pedagogice utilizate în dezvoltarea abilităților de reabilitare; analiza relației dintre gândirea critică și capacitatea de luare a deciziilor în practica clinică, cât și investigarea modului în care interacțiunea directă cu pacienții influențează dezvoltarea empatiei și abordarea individualizată a reabilitării medicale.

Rezultatele cercetării: studiul a cuprins un număr de 40 de studenți de la specialitatea licență Kinetoterapie și terapie ocupațională, împărțiți în două grupuri:

- grup experiment (20 de studenți) – participanți la un program educațional centrat pe pacient;
- grup de control (20 de studenți) – participanți la un program educațional.

Un program educațional tradițional în formarea studenților kinezioterapeuți este predominant profesor-centrat, axându-se pe transmiterea de cunoștințe teoretice și exersarea unor tehnici standardizate, precum cursuri magistrale susținute de profesori, cu un accent redus pe aplicabilitatea practică imediată, iar studenții absorb informațiile fără a fi direct implicați în procesul decizional (figura 1). Majoritatea competențelor sunt dezvoltate în laboratoare sau săli de practică, fără o expunere directă la pacienți reali, iar testele și examenele pun accentul pe reproducerea informațiilor mai degrabă decât pe aplicarea acestora în situații clinice reale, contactul direct cu pacienții este restrâns și apare doar în etapele finale ale formării.

Acest model pregătește studenții din punct de vedere teoretic, dar poate avea limitări în dezvoltarea unor abilități esențiale, precum gândirea critică, empatia și adaptabilitatea în fața cazurilor complexe. Din aceste considerente, modelul-program respectiv a fost implementat studenților kinezioterapeuți din grupul de control.

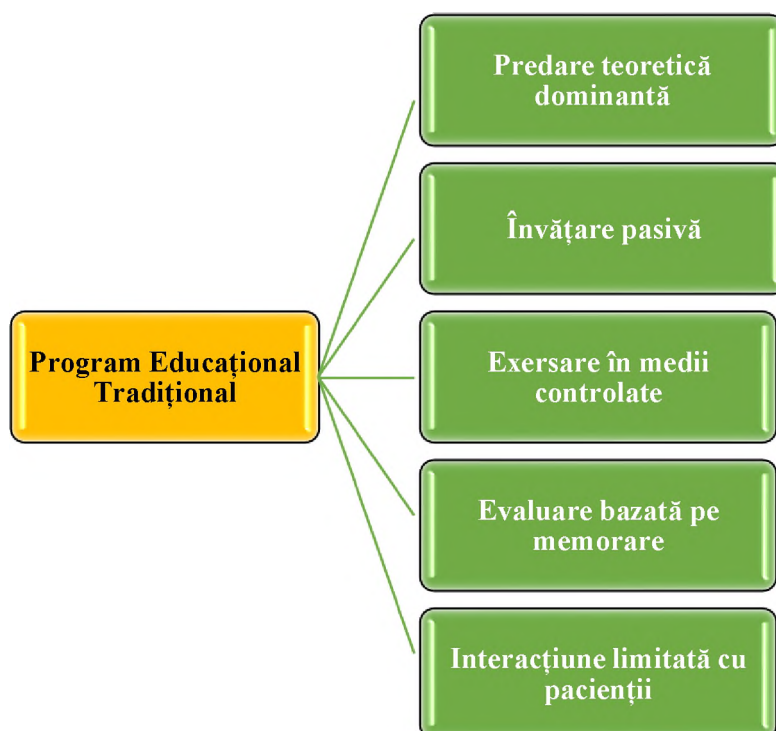


Figura 1. Program model tradițional

Programul Educațional Centrat pe Pacient pune pacientul în centrul procesului educațional, oferind studenților oportunități directe de a învăța prin experiență și de a fi implicați activ în procesul de reabilitare medicală, participând la planuri de

recuperare și interacționând direct cu pacienții, folosesc metode precum studiile de caz, analiza clinică și luarea deciziilor bazate pe nevoile individuale ale pacienților. [2, 3]. De asemenea, se confruntă cu situații realiste, fie prin interacțiuni cu pacienți simulați, fie în centre de reabilitare, colaborează cu specialiști din diverse domenii medicale pentru o abordare holistică a pacientului. Progresul studenților este analizat prin studii de caz, rapoarte clinice și observații directe, nu doar prin teste scrise. Încă din primele etape ale formării, studenții sunt expuși la cazuri reale, învățând să adapteze planurile de recuperare la nevoile individuale ale pacienților (figura 2).

Acest model îmbunătățește semnificativ capacitatea studenților de a răspunde eficient provocărilor din practica medicală, pregătindu-i pentru un rol activ și empatic de îngrijire a pacienților.

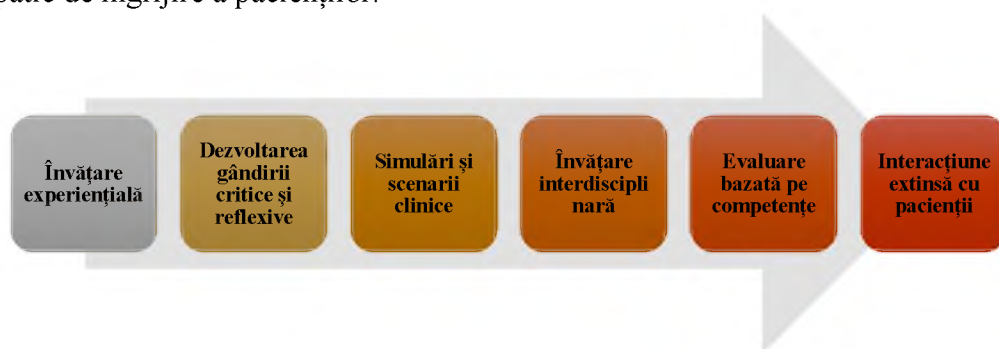


Figura 2. Programul-model Educațional Centrat pe Pacient

În timp ce programul educațional tradițional pune accentul pe acumularea de cunoștințe teoretice și pe abilitățile tehnice standardizate, programul educațional centrat pe pacient promovează o abordare dinamică, interactivă și orientată spre nevoile reale ale pacienților. Adoptarea unei educații centrate pe pacient în formarea kinetoterapeuților poate conduce la o pregătire mai completă, dezvoltând specialiști capabili să ofere îngrijiri eficiente și personalizate [1, 5].

În contextul actual al reabilitării medicale, kinetoterapeuții trebuie să dețină competențe care depășesc sfera cunoștințelor tehnice și să fie capabili să se adapteze la nevoile diverse ale pacienților. Competențele transformative reprezintă un ansamblu de abilități esențiale pentru o practică eficientă, permițându-le profesioniștilor să-și dezvolte gândirea critică, empatia și capacitatea de luare a deciziilor în situații complexe (tabelul 1).

Tabelul 1. Statistică comparativă a grupelor implicate în studiu privind dezvoltarea competențelor transformative

Competență	Scor Mediu - Grup Experimental	Scor Mediu - Grup de Control
Gândirea critică și luarea deciziilor clinic	8.25	5.12
Adaptabilitate și învățare continuă	9.40	6.73
Abilități de comunicare și relaționare cu pacienții	8.96	6.20
Empatie și abordare centrată pe pacient	8.70	6.42
Colaborare interdisciplinară	7.81	5.04
Leadership și responsabilitate profesională	7.81	6.94

Rezultatele indică faptul că studenții din grupul experimental (educație centrată pe pacient) au obținut scoruri mai mari la toate cele șase competențe transformative, comparativ cu cei din grupul de control (educație tradițională). Cele mai mari diferențe se observă la gândirea critică și luarea deciziilor clinice (+3.13 puncte) și adaptabilitate și învățare continuă (+2.67 puncte), ceea ce sugerează că metoda educațională centrată pe pacient îmbunătățește semnificativ capacitatea studenților de a rezolva probleme și de a se adapta la provocările clinice.

Studiul a evidențiat impactul educației centrate pe pacient asupra dezvoltării competențelor transformative ale studenților kinetoterapeuți. Comparând rezultatele grupului experimental cu cele ale grupului de control, s-a observat o îmbunătățire semnificativă a abilităților esențiale pentru practica reabilitării medicale, incluzând gândirea critică, adaptabilitatea, comunicarea, empatia, colaborarea interdisciplinară și leadershipul profesional (figura 3).



Figura 3. Abilități esențiale pentru practica reabilitării medicale

Implicații pentru educația și practica kinetoterapiei. Implementarea unui curriculum care pune accentul pe învățarea experiențială și colaborarea cu pacienții poate aduce beneficii atât studenților, cât și sistemului de sănătate. Recomandările rezultate din acest studiu pot fi utilizate pentru optimizarea programelor universitare, astfel încât viitorii kinetoterapeuți să fie mai bine pregătiți pentru o carieră bazată pe competență, empatie și gândire critică [7, 4].

Finalmente, educația centrată pe pacient va fi o abordare esențială pentru dezvoltarea unor specialiști capabili să ofere îngrijiri personalizate, eficiente și inovatoare în domeniul reabilitării medicale, iar studenții din grupul experimental vor demonstra o îmbunătățire semnificativă a competențelor transformative, incluzând:

- o capacitate sporită de luare a deciziilor și rezolvare a problemelor clinice,
- o abordare mai empatică și personalizată a pacienților,
- o dezvoltare superioară a gândirii critice și reflexive.

Concluzii. Educația centrată pe pacient îmbunătățește semnificativ competențele clinice ale studenților, demonstrând o mai bună capacitate de analiză și luare a deciziilor terapeutice. Interacțiunea directă cu pacienții dezvoltă empatia și comunicarea, ceea ce a dus la rezultate ale studenților din grupul experimental, prezentând scoruri superioare în ceea ce privește relaționarea cu pacienții și capacitatea de a personaliza intervențiile terapeutice. Metodele educaționale interactive stimulează învățarea continuă și adaptabilitatea prin simulările clinice și studiile de caz ce au contribuit la dezvoltarea unei gândiri reflexive și a unei mai mari flexibilități în aplicarea strategiilor de reabilitare. Integrarea educației centrate pe pacient ar trebui să devină un standard în formarea kinetoterapeuților. Rezultatele sugerează că acest model educațional pregătește mai bine studenții pentru provocările din practica profesională, îmbunătățind calitatea îngrijirii acordate pacienților.

BIBLIOGRAFIE

1. HRIȚULEAC, A., CEOBANU, C.M. Dimensiuni ale rezilienței psihologice. Abordări teoretice și aplicative. București: Pro Universitaria, 2015. 299 p. ISBN 978-606-26-0360-1.
2. KITCHENHAM, A. The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. In: Journal of Transformative Education, Volume 6, Number 2, April 2008, pp. 104-123. ISSN 1541-3446.
3. MEZIROW, J. Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges. New York: Teachers College, Columbia University, 1978.
4. MEZIROW, J. Understanding transformation theory. In: Adult Education Quarterly, 1994, nr. 44 (4), pp. 222-232. ISSN 0741-7136.

-
5. NEWTON N., HUNTER-JOHNSON Y., GARDINER-FARQUHARSON B.L, Cambridge J., 2014, Bahamian Teachers' Perceptios of Inclusion as a Foundational Platform for Adult Education Programs, *International Journal of Special Education* 29 (3), pp. 26-37.
 6. REPEȘCO, G. Experiențe de valorificare a învățării transformative în școala superioară modernă. In: *Proceedings of the 2nd International Conference of Applied Psychology „Current Affairs and Perspectives in Psihological Research”* Chisinau: Moldova State University, 2022, pp. 403-408. ISBN 978-9975-159-99-9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7360921>.
 7. REPEȘCO, G. Reziliența în fața provocărilor noilor roluri: perspective asupra învățării transformative și dezvoltării personale. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/32-38_37.pdf?utm_source=chatgpt.com [accesat: 28-03-2025].

CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE PENTRU FORMAREA REPREZENTĂRILOR ECOLOGICE LA PREȘCOLARI

PSYCHOPEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ECOLOGICAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN

Snejana COJOCARI-LUCHIAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Snejana COJOCARI-LUCHIAN, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-1307-2196
E-mail: cojocari.snejana@upsc.md

CZU: 373.2:574

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p52-59

Abstract. The article analyzes the psycho-pedagogical conditions necessary for the formation of ecological representations in preschoolers, highlighting the importance of early ecological education. It emphasizes that preschoolers have a strong emotional connection with nature, and ecological education must develop their knowledge, skills, and empathy towards the environment. Forming ecological awareness involves direct interaction with nature, using interactive teaching methods, involving educators and parents as positive role models, and integrating ecological education into the curriculum. The article proposes a practical approach, including creating a nature corner in kindergarten, organizing outdoor activities, and using games and experiments to stimulate children's interest and responsibility towards the environment.

Keywords: ecological education, ecological representations, preschoolers, psycho-pedagogical conditions.

Problemele de mediu sunt tot mai acute, iar educația ecologică trebuie să înceapă devreme, pentru a deveni parte din cultura copilului. Natura este o sursă inepuizabilă de cunoaștere și dezvoltare pentru copii, iar preșcolarii trebuie ghidați pentru a înțelege conexiunile dintre elementele naturii [6, p. 57; 7, p. 25].

În prezent, este esențial să ne ocupăm de formarea reprezentărilor ecologice la copiii preșcolari. În rândul copiilor, la fel ca și al adulților, predomină o atitudine de exploatare față de natură, cauzată de un nivel scăzut al culturii ecologice [11]. Oamenii nu percep problemele de mediu ca fiind relevante la nivel personal. Într-un moment în care degradarea mediului înconjurător a devenit alarmantă, este crucial să luăm măsuri pentru ca fiecare individ să conștientizeze legătura sa permanentă cu natura și necesitatea protejării acesteia pentru generațiile viitoare.

Vârsta preșcolară este caracterizată printr-o dezvoltare intensă a relației emoționale și valorice cu mediul înconjurător, precum și prin acumularea experienței personale de interacțiune cu natura. Astfel, educația ecologică la această vârstă capătă o importanță deosebită, deoarece pune bazele culturii ecologice, parte integrantă a culturii spirituale a fiecărui individ [3, p. 9]. Pentru un educator, formarea reprezentărilor ecologice la copii reprezintă o prioritate, fiecare activitate sau material educațional trebuie analizat din perspectiva contribuției sale la educația ecologică.

Pornind de la aceste premise, scopul principal al educației ecologice este dezvoltarea culturii ecologice, definită ca un ansamblu de cunoștințe, emoții și acțiuni ecologice, prin promovarea iubirii față de natură și înțelegerea proceselor care au loc în mediul înconjurător [9, p. 67].

Pentru atingerea acestui scop, educația ecologică la preșcolari urmărește:

- cultivarea iubirii față de natură prin contact direct cu aceasta;
- formarea unor cunoștințe elementare despre științele naturii și despre fenomenele naturale;
- dezvoltarea abilităților de explorare și experimentare;
- stimularea empatiei față de suferințele naturii și formarea unui sentiment de responsabilitate pentru protejarea acesteia.

O atenție deosebită ar trebui acordată formării comportamentului ecologic responsabil la copii. Această problematică nu este încă pe deplin rezolvată, deoarece părinții le oferă adesea copiilor modele de comportament în natură bazate pe interdicții („nu rupe!”, „nu face zgomot!”, „nu strical!”, „nu călca pe iarbă!”). Însă, așa cum spunea K. D. Ușinski, astfel de interdicții rigide nu au un efect educativ real și, dimpotrivă, pot dăuna procesului educațional [apud 10, p.12]. În consecință, regulile de comportament ecologic nu sunt conștientizate de copii și sunt respectate doar sub supravegherea adulților.

Copilul trebuie nu doar să cunoască regulile de comportament ecologic, ci și să înțeleagă necesitatea respectării acestora. Spre exemplu, va merge liniștit prin pădure doar dacă înțelege că zgomotul sperie animalele, iar el nu va mai putea observa nimic interesant, deoarece toate vietățile se vor ascunde. Este important ca cei mici să înțeleagă raționamentul din spatele interdicțiilor și normelor de protecție a naturii. Atunci când analizează situații ecologice concrete, educatorii ar trebui să le explice copiilor impactul comportamentului uman asupra mediului, ajutându-i astfel să conștientizeze importanța protejării naturii.

Educația ecologică a preșcolarilor presupune, în primul rând, utilizarea unei abordări ecologice în familiarizarea copiilor cu natura. Această abordare se bazează

pe ideea centrală a ecologiei și pe conceptele fundamentale acceptate în acest domeniu.

Având în vedere specificul vârstei preșcolare, caracteristicile dezvoltării psihice și personale ale copiilor, diferite ramuri ale ecologiei biologice pot servi drept bază științifică pentru elaborarea unei metodologii ecologice adecvate educației preșcolarelor. Două criterii sunt esențiale în selecția conceptelor și a materialului ecologic: reprezentarea lor vizuală și posibilitatea de integrare în activități practice [10, p. 85]. Deoarece gândirea preșcolarelor este preponderent concretă și vizual-imaginativă, aceștia pot înțelege și asimila doar informații despre natură care sunt atent selectate și adaptate vârstei lor.

O trăsătură specifică metodologiei de formare a reprezentărilor ecologice la preșcolari este contactul direct al copilului cu elementele naturii: interacțiunea „vie” cu natura și animalele, observarea și implicarea în activități practice de îngrijire a acestora, precum și analiza experiențelor prin discuții. Cunoașterea indirectă a naturii (prin cărți, diapozitive, imagini, conversații etc.) are un rol secundar, scopul său fiind acela de a extinde și completa impresiile dobândite prin contactul direct cu natura [8, pp. 27-35].

Din acest motiv, devine evidentă importanța creării unui colț al naturii în grădiniță, unde copiii să aibă posibilitatea de a interacționa cu elemente naturale autentice, menținute în condiții adecvate din punct de vedere ecologic, astfel încât să reflecte nevoile și adaptările naturale ale organismelor vii. Mediul ecologic din grădiniță ar trebui să includă plante și animale reale, îngrijite atât de adulți, cât și de copii. Totodată, este esențial ca educatorii să cunoască particularitățile ecologice ale fiecărui element natural - nevoile specifice ale acestuia în raport cu factorii de mediu, condițiile optime pentru dezvoltarea și bunăstarea sa.

Specificul etapei preșcolare, ca primă treaptă a sistemului de educație ecologică continuă, este determinat de particularitățile psihologice și fiziologice ale copilului, aspecte care trebuie luate în considerare în selecția conținutului și a metodologiei utilizate.

În procesul de formare a reprezentărilor ecologice la preșcolari trebuie principiile:

Științificitate și accesibilitate - familiarizarea preșcolarelor cu un ansamblu de cunoștințe ecologice elementare, care stau la baza motivației acțiunilor copilului, dezvoltării interesului cognitiv și formării unei viziuni despre lume.

Umanism - educarea unui individ cu noi valori, capabil să înțeleagă unitatea om-natură, să aibă grijă de sănătatea sa și să adopte un stil de viață sănătos, precum și să recunoască diversitatea valorilor naturii (estetice, morale, cognitive, practice etc.).

Sistemicitate – reflectată în caracterul, logica și secvențialitatea prezentării materialului, în organizarea activităților din grădiniță și în studierea obiectelor vii ca sisteme de diferite niveluri.

Integralitate – se referă în primul rând la percepția holistică a lumii înconjurătoare de către preșcolari și la unitatea copilului cu natura.

Constructivism – formarea reprezentărilor ecologice la preșcolari se bazează doar pe informații neutre, pozitive sau cu o combinație echilibrată între aspectele negative și cele pozitive.

Respectarea condițiilor psihopedagogice în formarea reprezentărilor ecologice la preșcolari este esențială pentru dezvoltarea unei atitudini responsabile și conștiente față de mediu. Aceste condiții facilitează înțelegerea profundă a interacțiunilor din natură și a impactului acțiunilor umane asupra acesteia.

Formarea reprezentărilor ecologice la preșcolari necesită îndeplinirea unor condiții psihopedagogice esențiale, care să le permită copiilor să dezvolte o relație armonioasă și responsabilă cu mediul înconjurător.

Un mediu educațional stimulativ este fundamental în acest proces. Amenajarea unui colț al naturii în cadrul grădiniței, unde copiii pot observa și îngriji plante și animale, le oferă oportunitatea de a interacționa direct cu elementele naturale, consolidându-și astfel cunoștințele și atașamentul față de acestea.

Interacțiunea directă cu natura este o altă condiție esențială. Prin organizarea de activități în aer liber, precum plimbări în natură, observații sezoniere sau grădinărit, copiii își dezvoltă abilități de observare și înțelegere a fenomenelor naturale, ceea ce contribuie la formarea unei conștiințe ecologice timpurii.

Metodele didactice interactive joacă un rol crucial în educația ecologică. Utilizarea experimentelor simple, cum ar fi germinarea semințelor sau observarea ciclului apei, facilitează înțelegerea proceselor naturale și stimulează curiozitatea științifică a copiilor.

Jocul, ca metodă de învățare, este deosebit de eficient în acest context. Prin jocuri de rol, povești cu tematică ecologică sau activități de simulare a protecției mediului, copiii își pot exprima creativitatea și își pot însuși comportamente ecologice într-un mod plăcut și accesibil [2, p.25].

Învățarea prin explorare și experiență directă permite copiilor să descopere și să înțeleagă lumea înconjurătoare. Activități practice, precum colectarea și sortarea materialelor naturale sau reciclarea creativă, îi ajută să conștientizeze importanța protejării mediului și să dezvolte abilități practice în acest sens.

Exemplul personal al educatorilor și părinților este esențial în formarea comportamentului ecologic al copiilor. Atunci când adulții adoptă și demonstrează

comportamente ecologice pozitive, copiii tind să le imite, integrând aceste practici în rutina lor zilnică [3, p. 94].

Integrarea educației ecologice în curriculumul preșcolar [4] asigură o abordare coerentă și sistematică a acestui domeniu. Planificarea activităților ecologice și abordarea temelor într-o manieră interdisciplinară facilitează înțelegerea complexității relațiilor din natură și a impactului acțiunilor umane asupra mediului.

Stimularea empatiei față de natură poate fi realizată prin discuții despre efectele poluării, vizionarea de materiale educative sau implicarea în proiecte ecologice. Aceste activități îi ajută pe copii să dezvolte o atitudine grijulie și responsabilă față de mediul înconjurător.

Dezvoltarea conștiinței ecologice se poate concretiza prin implementarea unor reguli ecologice simple în grădiniță, precum economisirea apei, reciclarea hârtiei sau plantarea și îngrijirea florilor. Aceste practici cotidiene îi învață pe copii importanța acțiunilor lor și contribuie la formarea unor obiceiuri ecologice sănătoase.

Prin îndeplinirea acestor condiții psihopedagogice, preșcolarii pot forma și dezvolta reprezentări ecologice solide, fundamentând astfel o relație armonioasă și responsabilă cu natura.

Un mediu educațional stimulat, care include colțișorul naturii în grădiniță, permite copiilor să observe și să îngrijească plante și animale, consolidând astfel legătura emoțională și cognitivă cu mediul înconjurător.

Interacțiunea directă cu natura, prin activități practice precum plimbările în aer liber sau grădinăritul, le oferă copiilor experiențe concrete, esențiale pentru formarea unor reprezentări ecologice corecte [5, pp. 12-20].

Metodele didactice interactive, inclusiv experimentele simple și jocurile de rol, stimulează curiozitatea și gândirea critică, facilitând înțelegerea conceptelor ecologice într-un mod accesibil și atractiv [1].

Exemplul personal al educatorilor și părinților este crucial, deoarece copiii învață prin imitare. Adoptarea de către adulți a unor comportamente ecologice pozitive servește drept model, încurajând copiii să dezvolte obiceiuri similare.

Tabelul 1. Condițiile psihopedagogice pentru formarea reprezentărilor ecologice la preșcolari

Condiție psihopedagogică	Reprezentare în educația ecologică
Mediul educațional stimulat	Crearea unui colț al naturii în grădiniță, unde copiii pot observa și îngriji plante și animale.
Interacțiunea directă cu natura	Organizarea de activități în aer liber: plimbări în natură, observații sezoniere, grădinărit.
Metode didactice interactive	Utilizarea experimentelor simple (germinarea semințelor, observarea ciclului apei) pentru înțelegerea fenomenelor naturale.

Jocul ca metodă de învățare	Jocuri de rol („micul ecologist”), povești cu tematică ecologică, activități de simulare a protecției mediului.
Învățarea prin explorare și experiență	Stimularea curiozității prin activități practice: colectarea și sortarea materialelor naturale, reciclare creativă.
Exemplul educatorului și al părinților	Educatorii și părinții adoptă comportamente ecologice, demonstrând îngrijirea responsabilă a naturii.
Integrarea educației ecologice în curriculum	Planificarea activităților ecologice în cadrul lecțiilor zilnice, prin teme interdisciplinare (științe, artă, povești).
Mediul educațional stimulativ	Crearea unui colț al naturii în grădiniță, unde copiii pot observa și îngriji plante și animale.
Interacțiunea directă cu natura	Organizarea de activități în aer liber: plimbări în natură, observații sezoniere, grădinărit.
Metode didactice interactive	Utilizarea experimentelor simple (germinarea semințelor, observarea ciclului apei) pentru înțelegerea fenomenelor naturale.
Jocul ca metodă de învățare	Jocuri de rol („micul ecologist”), povești cu tematică ecologică, activități de simulare a protecției mediului.
Învățarea prin explorare și experiență	Stimularea curiozității prin activități practice: colectarea și sortarea materialelor naturale, reciclare creativă.
Exemplul educatorului și al părinților	Educatorii și părinții adoptă comportamente ecologice, demonstrând îngrijirea responsabilă a naturii.
Integrarea educației ecologice în curriculum	Planificarea activităților ecologice în cadrul lecțiilor zilnice, prin teme interdisciplinare (științe, artă, povești).
Stimularea empatiei față de natură	Discuții despre impactul poluării, vizionarea documentarelor despre protecția mediului, implicarea în proiecte ecologice.
Dezvoltarea conștiinței ecologice	Crearea de reguli ecologice simple în grădiniță (economisirea apei, reciclarea hârtiei, plantarea florilor).

Respectarea condițiilor psihopedagogice creează premisele formării reprezentărilor ecologice la preșcolari (Tabelul 2).

Tabelul 2. Condiții psihopedagogice pentru formarea reprezentărilor ecologice la preșcolari

Condiții psihopedagogice	Reprezentări formate
Mediul educațional stimulativ (crearea unui colț al naturii în grădiniță)	Conștientizarea relației dintre organismele vii și mediul lor de viață; dezvoltarea unei atitudini de grijă față de plante și animale.
Interacțiunea directă cu natura (plimbări, observații sezoniere, grădinărit)	Înțelegerea ciclurilor naturale și a schimbărilor sezoniere; perceperea naturii ca un sistem dinamic.
Metode didactice interactive (experimente, germinarea semințelor, observarea ciclului apei)	Descoperirea relației cauză-efect în procesele naturale; înțelegerea conceptului de resurse naturale și regenerabilitate.
Jocul ca metodă de învățare (jocuri de rol, povești ecologice, simulări)	Formarea empatiei față de natură și dezvoltarea unui comportament ecologic responsabil.

Învățarea prin explorare și experiență (colectarea și sortarea materialelor naturale, reciclare creativă)	Dezvoltarea conștiinței privind impactul acțiunilor umane asupra mediului; înțelegerea importanței reciclării și reutilizării resurselor.
Exemplul educatorului și al părinților (modele de comportament ecologic)	Adoptarea unor comportamente ecologice prin imitare; dezvoltarea unei atitudini de respect și grijă față de natură.
Integrarea educației ecologice în curriculum (teme interdisciplinare: științe, artă, povești)	Formarea unei viziuni ecologice holistice; perceperea naturii ca parte integrantă a vieții cotidiene.
Stimularea empatiei față de natură (discuții despre impactul poluării, vizionarea de documentare)	Conștientizarea problemelor ecologice globale și responsabilizarea față de protejarea mediului.
Dezvoltarea conștiinței ecologice (reguli ecologice simple: economisirea apei, reciclarea hârtiei, plantarea florilor)	Formarea unor obiceiuri ecologice sănătoase și dezvoltarea unei atitudini proactive în protejarea mediului.

În concluzie, respectarea condițiilor psihopedagogice este esențială pentru dezvoltarea unei atitudini ecologice responsabile la preșcolari. Experiențele directe cu natura, utilizarea unor metode interactive și implicarea activă a educatorilor și părinților contribuie la formarea unor reprezentări ecologice solide. Prin integrarea educației ecologice în curriculum și aplicarea unor strategii eficiente, copiii pot învăța să protejeze mediul și să adopte un comportament ecologic conștient, formând astfel bazele unei relații armonioase cu natura.

BIBLIOGRAFIE:

1. Managementul educației ecologice. Ghid ECO pentru pici, părinți și bunici. Zalău: Sălaj, 2012. ISBN 978-973-0-13641-8 Disponibil: https://www.gradinitaioncreangazalau.ro/docs/Carte_ISBN_Ghid_ECO_2012.pdf (văzut 26.03.2025)
2. PAPP, D.J.; KELEMEN, K. Copiii și Natura 2000. Colecție de jocuri. Asociația „Grupul Milvus”. Târgu Mureș: Mureș, 2013. Disponibil: <https://animallife.ro/wp-content/uploads/2017/05/Indrumar-Final-4-decembrie-2016.pdf> (văzut 26.03.2025)
3. ROBU, M. Empatie în educație. Necesități pedagogice moderne. București: E.D.P., 2008. ISBN: 978-973-88899-7-2
4. VRÂNCEANU, M. [et al]. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019. ISBN 978-9975-3285-7-9.
5. БОЛЬШАКОВА, М. Народные названия растений как одно из средств формирования интереса к природе. Дошкольное воспитание. 2010, nr. 7, pp. 12-20. Disponibil: <https://doshkolniki.org/obrazovanie/ekologiya/narodnye-nazvaniya-rastenij-kak-odno-iz-sredstv-formirovaniya-interesa-k-prirode.html> [accesat 26.03.2025].

-
6. ВИНОГРАДОВА, Ф.С. Умственное воспитание у детей в процессе ознакомления с природой. М.: Просвещение, 2008.
 7. ГРАУБИН, Г.Р. Детям о природе. Детская литература. М., 1977.
 8. ЗЕНИНА, Т. Неживая природа: конспекты занятий для подготовительной к школе группы. Дошкольное воспитание. 2009, nr. 7, pp. 27-35. Disponibil: <https://doshkolniki.org/obrazovanie/ekologiya/zanyatie-nezhivaya-priroda-kamni.html> [accesat 26.03.2025].
 9. КАМЕНЕВА, Л.А. Как знакомить дошкольников с природой: Пособие для воспитателей детского сада. М., 2003. ISBN 978-5-0000-0000-0.
 10. НИКОЛАЕВА, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. ISBN 5-7695-0849-3.
 11. Формирование экологоориентированного сознания дошкольника в учреждении дополнительного образования детей. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-ekologoorientirovannogo-soznaniya-doshkolnika-v-uchrezhdenii-dopolnitelnogo-obr> [accesat 26.03.2025].

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE ȘI ADAPTABILITATEA ACESTORA LA CERINȚELE EDUCAȚIEI DE CALITATE

TEACHER TRAINING AND THEIR ADAPTABILITY TO THE REQUIREMENTS OF QUALITY EDUCATION

Lilia CEBANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Lilia CEBANU, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-4278-8927
E-mail: cebanu.lilia@upsc.md

CZU: 378.126

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p60-66

Abstract. The article analyzes the importance of teacher training and their ability to adapt to the demands of modern, quality education. The authors emphasize that quality education cannot be achieved without well-trained teachers capable of meeting the challenges of a constantly changing world. Initial teacher training, as well as continuing professional development, are essential to ensure that teachers are prepared to meet the diversity of children's educational needs. Likewise, the adaptability of teaching staff is a key factor in the implementation of new teaching methodologies, the use of educational technologies and in supporting a child-centered education. The article also emphasizes that in order to meet the requirements of quality education, teachers must develop a series of specific skills: pedagogical skills, the ability to collaborate with colleagues and parents, but also to self-evaluate and continuously improve. In this sense, continuous training programs play an important role in the development of these skills. Educational success depends to a large extent on the training and adaptability of teachers, and to ensure a quality education, an educational system that supports their continuous development is necessary.

Keywords: initial training, continuous training, quality education, teaching staff, educational success, pedagogical skills, adaptability, change, etc.

Evident, societatea se schimbă și, odată cu aceasta, și sistemele educaționale. Acest lucru explică faptul că în majoritatea țărilor au avut și au loc reforme în domeniul educației. Într-o societate în continuă schimbare, fiecare dintre noi, cadrele didactice, ne confruntăm cu nevoia de a obține noi abilități, de a ne reîmprospăta cunoștințele și abilitățile, participând la programe de formare profesională.

Nevoia de a accesa educația continuă este determinată de realitatea regiunii europene în mod obișnuit pentru învățământul superior, constituind dorința de a implementa o reformă de calitate. În domeniul educației extrem de complexe,

pregătirea inițială a profesorilor ocupă poziția centrală, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educației, scopul acesteia.

Educația de calitate este un concept în curs de dezvoltare permanentă, afectat de schimbările din societate, tehnologie, economie și cultură. În perioada actuală, cerințele educației de calitate sunt mai complexe decât în trecut, incluzând nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și dezvoltarea abilităților critice, adaptabilitatea la schimbare și pregătirea pentru o lume tot mai globalizată și digitalizată. Conceptul de educație de calitate este tema unei dezbateri majore în literatura internațională, iar diferiți autori și cercetători au identificat și rezolvat acest concept din unghiuri diferite, ținând cont de factori precum accesibilitatea, nivelul adecvat, eficiența și impactul educațional. De-a lungul timpului, au fost construite unele teorii și mode, dar toți autorii converg spre ideea că educația de calitate joacă un rol important în dezvoltarea personală și socială.

James Heckman, care a câștigat premiul Nobel în economie, a subliniat importanța educației timpurii pentru a asigura un viitor de calitate. Conform teoriei sale, educația de calitate este nelimitată în dobândirea de cunoștințe, dar include și dezvoltarea competenței emoționale, sociale a copilului. Heckman consideră că educația timpurie, în special, poate afecta semnificativ capacitatea cognitivă și necunoscută a unui copil, are un impact pe termen lung asupra educației și carierei sale. În opinia sa, educația de calitate trebuie să sprijine dezvoltarea completă a individului, nu numai prin învățare, ci și prin învățarea abilităților necesare pentru a deveni un cetățean responsabil, capabil să contribuie la dezvoltarea societății [apud 3].

John Hattie, cercetător în educație, a realizat o analiză amplă a factorilor care influențează învățarea copiilor, iar concluziile sale sunt esențiale pentru înțelegerea educației de calitate. Hattie, în lucrarea sa *Visible Learning*, subliniază faptul că un profesor de calitate este principalul factor care determină succesul educațional al educabililor. Potrivit cercetărilor sale, relațiile didactice eficiente, feedbackul constructiv și utilizarea strategiilor pedagogice eficiente au un impact semnificativ asupra învățării, succesului copiilor. Astfel, educația de calitate trebuie să includă profesori bine pregătiți, capabili să aplice metode didactice care să stimuleze gândirea critică, autonomia copiilor și învățarea activă [3].

David Kolb, cunoscut pentru teoria învățării experiențiale, consideră că educația de calitate este un proces activ, în care copiii învață prin experiență și reflecție. Kolb sugerează că *educația de calitate* trebuie să promoveze învățarea prin experiență directă și să încurajeze reflecția asupra acelei experiențe. Prin urmare, o educație eficientă trebuie să permită copiilor să participe activ la procesul de

învățare, să-și exploreze ideile și să aplice ceea ce învață în contexte reale. Aceasta promovează un învățământ activ, dinamic și adaptat nevoilor fiecărui copil [6].

Educația de calitate este un concept multidimensional, care depășește limitele învățării academice tradiționale. Aceasta trebuie să vizeze dezvoltarea completă a individului, să încurajeze gândirea critică, creativitatea și responsabilitatea socială și să fie accesibilă tuturor, indiferent de contextul social sau economic. Factorii esențiali ai educației de calitate includ accesul egal la educație, formarea abilităților esențiale pentru viitor, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și crearea unui mediu de învățare stimulat și incluziv.

Unul dintre principiile fundamentale ale educației de calitate este asigurarea accesului egal la educație pentru toți copiii, indiferent de mediul social, economic sau geografic. Educația trebuie să fie incluzivă și să răspundă nevoilor tuturor educabililor, inclusiv celor cu dizabilități, celor din medii defavorizate sau celor cu nevoi educaționale speciale. Acest lucru presupune implementarea unor politici educaționale care să elimine inegalitățile și să garanteze un cadru educațional echitabil și accesibil. În acest sens, *calitatea educației* este strâns legată de *calitatea cadrelor didactice*. Cadrele didactice bine pregătite, care beneficiază de formare continuă și care sunt motivate și inspirate, pot face o diferență semnificativă în viața copiilor. În acest context, este esențial ca formarea profesională a cadrelor didactice să fie continuă și să răspundă cerințelor educației moderne. Cadrele didactice trebuie să fie pregătite să folosească tehnologiile educaționale, să aplice metode pedagogice inovative și să sprijine diversitatea în grupă/clasă.

Formarea inițială a cadrelor didactice se concentrează pe transmiterea cunoștințelor fundamentale, dezvoltarea competențelor pedagogice și înțelegerea procesului educațional. Un profesor bine pregătit la etapa inițială va fi capabil să creeze un mediu de învățare stimulat și să aplice metode eficiente de predare. Formarea inițială a cadrelor didactice constituie baza pe care se construiește dezvoltarea profesională ulterioară. La acest stadiu, viitorii profesori învață nu doar metodele tradiționale de predare, ci și principiile educației moderne, inclusiv pedagogia diferențiată, învățarea activă, utilizarea tehnologiilor educaționale și promovarea învățării centrate pe copil. Cu o pregătire solidă, cadrele didactice sunt capabile să înțeleagă și să aplice concepte educaționale actuale, facilitând o educație de calitate.

Pe lângă formarea inițială, apare necesitatea unei formări profesionale continue, care, pe lângă tactul pedagogic al fiecărui dascăl, pe anii de experiență acumulați în modelarea personalităților, poate dobândi competențele necesare unui profesor „de calitate”. Tocmai acest tip de profesor formează, nu informează. El vede în actul instruirii un proces de deschidere a minții, de clarificare a ideilor, de cultivare

a motivației interioare și a respectului de sine. Numai în urma parcurgerii unor programe de formare adecvate, potrivite sistemului de învățământ și schimbărilor sale, fiecare cadru didactic se străduiește să cultive formabililor interesul de a lucra cu cartea, de a „învăța cum să învețe”.

Sistemele de educație implică anumite componente care au statut de factori fundamentali în formarea continuă a cadrelor didactice. Problematika pregătirii cadrelor didactice în formarea inițială a constituit și constituie un centru de interes în dezbaterile asupra educației.

Perspectivile europene, orientate spre profesionalizarea carierei didactice, spre creșterea statutului social al profesiei și egalizarea șanselor de reușită socială și profesională a acestei categorii, au determinat revizuirea instituțională a sistemului de formare.

Formarea cadrelor didactice reprezintă un factor fundamental în procesul educațional, având un impact direct asupra calității învățământului. Într-un sistem educațional de succes, cadrele didactice sunt cele care contribuie la dezvoltarea abilităților și competențelor viitorilor discipoli, iar pregătirea lor continuă este crucială pentru a răspunde nevoilor unei educații moderne și de calitate. Formarea profesională nu se oprește odată cu finalizarea studiilor inițiale. Într-o carieră didactică, procesul de învățare trebuie să se prelungească, iar formarea continuă este un element esențial. Acesta nu doar că ajută la îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților profesionale, dar susține și dezvoltarea personală a cadrelor didactice, încurajându-le să devină mai încrezătoare și mai pasionate de meseria lor. Astfel, formarea continuă le permite cadrelor didactice să-și păstreze motivația și să facă față provocărilor din viața profesională.

Calitatea pregătirii cadrelor didactice se reflectă direct în performanțele copiilor. Cadrele didactice bine pregătite pot să identifice nevoile fiecărui copil, să personalizeze procesul de învățare și să încurajeze dezvoltarea abilităților critice.

Îmbunătățirea competențelor profesionale ale cadrelor didactice contribuie la creșterea succesului copiilor și la formarea unei baze solide pentru viitorul lor educațional și profesional. În ciuda importanței formării, există numeroase provocări în acest domeniu. Unele dintre acestea includ accesul inegal la formare continuă, lipsa resurselor și a unui cadru de formare bine structurat sau rezistența la schimbare din partea unor cadre didactice. Este esențial ca autoritățile educaționale să investească în dezvoltarea unui sistem de formare accesibil, modern și eficient. Pentru ca formarea cadrelor didactice să fie un succes, este nevoie de o colaborare între autoritățile educaționale, universitățile care formează viitorii profesori și școlile care le oferă un mediu de practică. Aceste entități trebuie să lucreze împreună pentru

a crea programe de formare care să răspundă realităților educaționale și să susțină dezvoltarea continuă a cadrelor didactice.

Într-un peisaj educațional aflat într-o continuă schimbare, formarea continuă a cadrelor didactice devine esențială pentru a le permite să facă față cerințelor educației de calitate. Acest proces de formare continuă trebuie să fie adaptat nevoilor profesorilor, să le ofere oportunități de a învăța noi strategii pedagogice, să le sprijine integrarea tehnologiei educaționale și să le dezvolte abilități de gestionare a diversității claselor. De asemenea, este important ca formarea să fie relevantă și aplicabilă în contextul specific al fiecărei școli, având în vedere provocările locale și specificitățile educabililor.

Formarea cadrelor didactice este, fără îndoială, un pilon esențial în asigurarea calității educației. Investițiile în formarea inițială și continuă a profesorilor sunt investiții în viitorul educației și al societății. O educație de calitate nu poate exista fără cadre didactice bine pregătite, motivate și capabile să-și îmbunătățească constant abilitățile. Astfel, este important să recunoaștem importanța formării profesionale a cadrelor didactice ca pe o responsabilitate comună a tuturor actorilor din domeniul educațional.

Formarea profesională a cadrelor didactice este un factor-cheie în asigurarea unui sistem educațional de calitate. Ea nu doar că dezvoltă competențele pedagogice ale profesorilor, dar joacă și un rol esențial în adaptarea învățământului la schimbările constante din societate și din domeniul educațional. În acest context, formarea profesională continuă devine un instrument esențial pentru îmbunătățirea calității educației și a performanței educabililor. Lumea educațională este într-o continuă schimbare, iar profesorii trebuie să fie pregătiți pentru a răspunde noilor provocări și evoluții. Progresul tehnologic, modificările curriculare, noi abordări pedagogice și schimbările sociale necesită ca profesorii să se adapteze rapid și eficient. Prin formare continuă, aceștia pot învăța să integreze noile tehnologii în procesul educațional, să aplice metode inovative de predare și să răspundă diversității copiilor etc. Formarea profesională reprezintă și o oportunitate de a încuraja colaborarea între cadrele didactice, oferindu-le un mediu în care să poată împărtăși idei și bune practici. Acest tip de învățare colaborativă permite schimbul de experiențe și soluții pentru diferitele provocări întâlnite în activitatea didactică. De asemenea, poate ajuta la construirea unei *culturi educaționale* mai puternice și mai coezive în cadrul instituției sau al comunității educaționale [2].

Optimizarea procesului de *formare a cadrelor didactice* este parte integrantă a hotărârii Consiliului Europei de a considera cadrele didactice actori-cheie ai strategiilor de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări.

Formarea continuă a cadrelor didactice, în ansamblul ei, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi de formare continuă, pornind de la ideile lui F. Voiculescu, care consideră că a organiza un proces educațional, în cazul dat, cel de formare continuă, fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate, înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecției aleatorii, subiective și, evident, a-l lipsi de raționalitate și de utilitate [7, p. 13].

O pregătire de calitate superioară a cadrelor didactice, bazată pe un sistem integrat de formare profesională continuă este necesară acum mai mult ca oricând pentru a răspunde cerințelor actuale ale cadrelor didactice și ritmului schimbării aflat în creștere, precum și noilor cerințe pe care aceștia le întâmpină/vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale.

Cadrele didactice ar trebui să fie capabile să răspundă provocărilor mereu în evoluție ale societății, dar să și participe activ în această societate și să pregătească viitorii educabili/cetățeni care să învețe autonom pe parcursul întregii vieți. Ele ar trebui deci să poată demonstra în procesul de predare-învățare o angajare continuă a materiei de studiu cu conținutul, pedagogia, inovația, cercetarea și cu dimensiunile sociale și culturale ale educației.

Formarea profesorului trebuie să se situeze la un nivel înalt și să fie sprijinită de instituțiile unde profesorul este sau va fi angajat. Profesorul are, de asemenea, un rol-cheie în pregătirea copiilor de a deveni cetățeni ai Uniunii Europene. Astfel, cadrele didactice trebuie să cunoască, să respecte diferitele culturi și în același timp să identifice valorile comune. Se acordă prioritate dezvoltării respectului reciproc și recunoașterii competențelor și calificărilor profesorilor între statele membre.

Un aspect al educației de calitate este *capacitatea de a răspunde diversității copiilor din grupă/clasă*. Cadrele didactice trebuie să fie capabile să aplice metode de predare diferențiate, astfel încât să sprijine copiii cu nevoi educaționale speciale, să încurajeze participarea activă a tuturor și să promoveze un mediu incluziv. Formarea profesională continuă trebuie să includă module care să ajute cadrele didactice să-și îmbunătățească abilitățile de gestionare a diversității și să le ofere instrumentele necesare pentru a crea un mediu educațional accesibil tuturor.

Un alt aspect important al formării cadrelor didactice este *dezvoltarea abilităților lor de învățare autonomă*. Profesorii trebuie să fie capabili să-și îmbunătățească continuu propriile competențe și să rămână deschiși la noi idei și abordări. Promovarea unui învățământ care valorizează învățarea pe tot parcursul vieții este esențială pentru succesul oricărui cadru didactic. Prin urmare, formarea continuă trebuie să stimuleze gândirea critică, capacitatea de autoevaluare și dorința de a explora noi metode pedagogice.

Cadrele didactice nu pot acționa singure, propria lor educație superioară trebuie susținută de politici naționale sau instituționale, politici ce se referă la educația inițială profesională și la dezvoltarea profesională continuă, dar trebuie, de asemenea, încadrată într-un context mai larg al politicii educaționale în general. Educația cadrelor didactice are un impact deosebit asupra calității învățării și, în consecință, trebuie să fie parte a sistemelor naționale care se concentrează asupra îmbunătățirii și evaluării calității educației.

Pentru ca educația să fie de calitate, este esențial ca formarea profesională a cadrelor didactice să fie *continuă*. Formarea profesională a cadrelor didactice este fundamentul pentru realizarea unei educații de calitate. Aceasta trebuie să răspundă cerințelor educaționale moderne, oferind cadrelor didactice cunoștințele, abilitățile și motivația necesare pentru a contribui activ la dezvoltarea copiilor. Doar printr-o formare continuă, adaptabilă și inovativă, cadrele didactice vor putea să facă față provocărilor educației de calitate, asigurându-se astfel că elevii primesc o educație completă, incluzivă și relevantă pentru viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. CEBANU, L. Profesionalizarea cadrelor didactice debutante din perspectiva activității de mentorat. În: Dascăli emeriți. 2021, nr. 23, pp. 3-6. ISSN-L 2601-2030.
2. CEBANU, L. (coautor) et al. Coordonate epistemice ale profesionalizării cadrelor didactice. În: Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2020. 204 p. ISBN 978-9975-48-185-4.
3. HATTIE, J. Visible learning for teachers maximizing impact on learning. 2012. ISBN 978-0-415-69014-0. Disponibil: <https://www.digilib.unibba.ac.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=66&bid=1705> [accesat 27.02.2025].
4. IUCU, R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas, 2004. 164 p. ISBN 973-8289-89-0.
5. IUCU, R. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. București: Humanitas, 2005. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/71658896/Iucu-R-Formarea-Initiala-Si-Continua-a-Cadrelor-ice-Bucuresti-Editura-as-2005> [accesat 01.03.2025].
6. Programul de cooperare elvețiano-român. Fundația Noi Orizonturi, 2017. Disponibil: https://www.noi-orizonturi.ro/wp-content/uploads/2022/02/Facut-si-Invatat_2017.pdf [accesat 01.03.2025].
7. VOICULESCU, F. Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ. București: Aramis, 2004. ISBN 97-3679-03-98.

**STRATEGII DE MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE
ÎN PROCESUL DE INOVARE**

**STRATEGIES FOR MOTIVATING TEACHERS
IN THE INNOVATION PROCESS**

Lilia CEBANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Natalia NEGRU, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Lilia CEBANU, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
Orcid:0000-0003-4278-8927
E-mail: cebanu.lilia@upsc.md
Natalia NEGRU, master's student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0005-7843-7776
E-mail: negrunatalia84@gmail.com

CZU: 37.011.31:005.32

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p67-73

Abstract. The article "Strategies for motivating teachers in the innovation process" explores the importance of motivating teachers to support innovation in education. Innovation in education is essential for adapting to the new demands of society, and teachers play a central role in implementing changes. In order to involve them in this process, the article proposes several motivation strategies: continuous professional training; recognition of performance; professional autonomy; financial incentives; improved working conditions; ensuring a pleasant working environment and access to adequate technological resources facilitates the innovation process, etc. The article concludes that the application of these strategies leads to quality education, adapted to the needs of contemporary society, through the active involvement of teachers in the innovation process.

Keywords: motivation, teachers, innovation, professional training, autonomy, change, incentives, educational reform, etc.

Motivația carierei didactice reprezintă astăzi o prioritate a oricărei politici de reformă, nu doar în domeniul învățământului ca atare, ci în plan mai larg, social. Deoarece sistemul de învățământ reprezintă cheia dezvoltării progresului social, resursele umane sunt, de asemenea, principalii factori legați de succesul și capacitatea măsurilor de reformă la nivelul sistemului de învățământ. Cu toate

acestea, există o serie de probleme ale sistemului educațional, care se răsfrâng asupra cadrelor didactice, pentru că acestea trebuie să fie performante, să ofere copiilor o educație de calitate, chiar dacă nu dispun de resursele necesare, chiar dacă nu sunt remunerate în mod corespunzător pentru munca depusă.

Nevoia de a ne dezvolta din punct de vedere motivațional în aplicarea inovațiilor este extrem de importantă, mai ales în contexte educaționale sau organizaționale unde schimbările și implementările de noi practici pot întâmpina rezistență sau dificultăți. Motivația joacă un rol-cheie în succesul oricărei inovații, deoarece influențează atât angajamentul personal, cât și percepția asupra procesului de schimbare.

O motivație clară și susținută ajută la reducerea rezistenței la schimbare. Atunci când cadrelor didactice (sau altor membri ai organizației) li se explică beneficiile și scopul inovațiilor, ele sunt mai dispuse să le accepte și să le aplice. Motivația le poate convinge că schimbarea este pozitivă și necesară pentru progres.

Când oamenii sunt motivați, sunt mai implicați în procesul de schimbare. Angajamentul personal în aplicarea noilor practici, cum ar fi inovațiile educaționale sau organizatorice, duce la o implementare mai eficientă și mai durabilă.

Inovațiile, indiferent de domeniu, vin cu provocări. O motivație puternică poate fi cheia pentru a depăși aceste obstacole. Atunci când cadrelor didactice le este clar motivul din spatele noilor abordări și când sunt susținute emoțional și profesional, ele vor fi mai reziliente în dificultăți.

Implementarea cu succes a inovațiilor aduce satisfacție profesională în cazul în care cadrele didactice sunt motivate să le aplice și văd rezultatele pozitive, ceea ce duce la o performanță mai bună și la o atmosferă pozitivă în organizație. Motivația de a aplica inovațiile este strâns legată de cultura învățării continue. Dacă angajații în învățământ sunt motivați să învețe și să-și aplice cunoștințele noi, se creează un mediu în care inovațiile sunt nu doar implementate, ci și dezvoltate în continuare.

Dezvoltarea profesională a cadrelor de conducere aduce plusvaloare pe de o parte, precum și anumite repercusiuni asupra serviciilor manageriale furnizate.

Din perspectiva unei organizații, putem spune că o persoană este *motivată* atunci când aceasta lucrează „din greu”, „perseverează” în muncă și își dirijează comportamentul spre rezultate potrivite.

Formal, *motivația* este definită ca fiind măsura în care un efort persistent este dirijat pentru realizarea unui scop. Motivația poate fi potrivită sub trei aspecte, prezentate în figura 1.



Figura 1. Elementele conceptului de motivație

Efortul, primul aspect al motivației, este forța comportamentului legat de muncă al persoanei sau cantitatea de efort pe care o depune persoana în timpul muncii. Evident, acest lucru implică activități diverse în locuri de muncă diverse.

Perseverența, cea de-a doua caracteristică a motivației, este stăruința pe care o dovedesc indivizii atunci când depun efortul pentru a-și realiza sarcinile de muncă.

Direcția, efortul și perseverența, se referă în principal la cantitatea de muncă depusă de un individ. Calitatea muncii persoanei este însă de egală importanță. Astfel, a treia caracteristică a motivației este direcția comportamentului legat de muncă al persoanei. Cu alte cuvinte, lucrătorii își dirijează efortul persistent în direcția care aduce beneficii organizației. Patronii așteaptă din partea brokerilor să-i sfătuiască pe clienți referitor la cele mai bune oportunități investiționale și din partea programatorilor – să proiecteze software, nu să joace jocuri electronice. Aceste decizii corecte cresc probabilitatea ca efortul lor persistent să se transforme în final în rezultate acceptate organizațional.

Prin urmare, motivație înseamnă nu numai să lucrezi din greu, ci și să lucrezi inteligent. Orice act dinamic are anumite obiective spre care este orientat. Scopurile angajatului ar putea include în acest caz o atenție bună, o productivitate înaltă sau decizii creative.

Din punct de vedere *psihologic*, motivația reprezintă „ansamblul stărilor de necesitate ce se cer satisfăcute și care îl împinge, îl instigă și îl determină pe individ să le satisfacă” [3, p. 280].

În opinia autorilor E. Burduș, Gh. Căprărescu, „*motivația* este definită ca procesul de selecție, orientare și menținere a comportamentului uman, în funcție de anumite nevoi și aspirații. Prin motivație se explică de ce oamenii aleg un anumit mod de acțiune preferându-l altuia sau altora, de ce și-l mențin, uneori pe o perioadă îndelungată, chiar în condiții nefavorabile” [1, p. 480].

Motivația se referă la acele stări și procese emoționale și cognitive care pot declanșa, orienta și susține diferite comportamente și activități [4, p. 40].

„Motivația în contextul muncii este definită ca fiind gradul de disponibilitate a angajatului de a se implica și de a depune un efort susținut în vederea atingerii unor obiective profesionale, definite individual sau organizațional.” [2, p. 170]

Motivația cadrelor didactice reprezintă un factor important pentru asigurarea

unui proces educativ de calitate. Cadrele didactice motivate sunt mai eficiente în transmiterea cunoștințelor, în implementarea de metode didactice inovative și în sprijinirea dezvoltării personale și profesionale. Astfel, managementul motivației devine esențial în crearea unui mediu educațional eficient și dinamic.

Într-un context educațional în continuă schimbare, managementul motivației ar trebui să promoveze o viziune integratoare care să includă încurajarea experimentării cu noi metode și tehnologii, promovarea unui climat de încredere și colaborare între profesori și administratori și recunoașterea realizărilor inovative.

În organizații, partea acțiunilor inovatoare pentru introducerea metodelor moderne în logistică, marketing, managementul resurselor umane și alte domenii funcționale crește, contribuind la obținerea unui avantaj competitiv durabil.

Motivațiile organizației pentru a inova sunt în opinia noastră:

- *ameliorarea calității produselor educaționale;*
- *creșterea cotei de piață/imaginii pozitive a instituției;*
- *cucerirea de noi piețe/atragerea populației instituției de calitate din alte zone ale localității;*
- *lărgirea gamei de produse activități;*
- *înlocuirea produselor învechite [5].*

În figura 1 sunt prezentate caracteristicile inovației în învățământ, unde:

- inovația propune o ameliorare care poate fi măsurată;
- inovația trebuie să fie durabilă (descentralizarea învățământului);
- inovația trebuie să fie o acțiune deliberată, care să contribuie la reușita școlară a unui număr cât mai mare de indivizi.

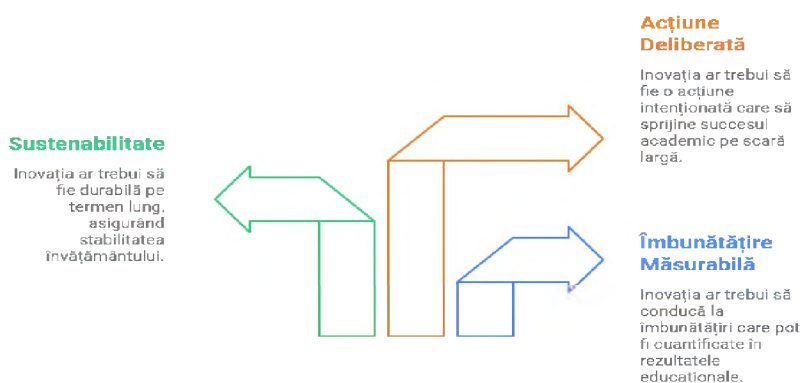


Figura 2. Caracteristicile definatorii ale inovației în educație

Procesul de schimbare în educație începe cu conștientizarea nevoilor schimbării și continuă cu expresia dorinței de a schimba, de a acumula cunoștințe necesare, de a antrena noi abilități, de a stabili sistemul și dezvoltarea durabilă.

Încurajarea activității de inovare a devenit un imperativ extrem de important al

politicilor tuturor țărilor înrolate în edificarea societății bazate pe cunoaștere. La etapa contemporană, promovarea inovării în instituțiile de învățământ vizează mobilizarea cadrelor manageriale și didactice în direcția implementării unei game tot mai vaste de inovații, crearea și aplicarea practicilor inovative de succes, dezvoltarea culturii inovării la nivel instituțional, eficientizarea activității manageriale în vederea conceperii și implementării strategiilor de inovare. Noutățile și inovațiile procesului educațional devin, în mod natural, obiectul unor studii și analize.

Motivarea cadrelor didactice pentru inovare reprezintă un aspect esențial în dezvoltarea educațională și îmbunătățirea procesului de învățământ. Cadrele didactice care sunt motivate să adopte noi metode și tehnici pedagogice contribuie la creșterea calității învățământului.

Motivarea angajaților poate fi una dintre cele mai mari provocări pentru un manager, însă, pentru a avea o organizație de succes, este esențial să fie inspirat fiecare individ – mai ales cei cu personalități neobișnuite. Există diferite categorii de angajați, fiecare dintre ei solicitând diverse modalități de motivare pentru inovare:

- *Tradiționaliștii* sunt cei care vor ca munca lor să le ofere stabilitate și un viitor mai sigur. Ei pot fi motivați prin: solicitarea și oferirea feedbackului, discuțiile deschise, discuțiile despre misiunea organizației și despre rolul lor în realizarea acesteia.
- *Colaboratorii desăvârșiți* sunt cei care pun preț pe munca în echipă. Ei pot fi motivați prin: direcționare către funcțiile de conducere a echipei, prezentarea unor măsurători clare ale succesului și dezvoltării personale, solicitarea contribuției proprii.
- *Supraviețuitorii blocați* sunt cei care consideră că munca și viața sunt categorii diferite. Le vor fi de folos orientarea spre un echilibru între muncă și viața personală, includerea în echipe care să le ofere susținere, empatie și modele de urmat, acordarea asistenței în planificarea carierei.
- *Neimplicații pretențioși* sunt cei care își pierd cu ușurință implicarea, având nevoie de feedback și recunoaștere continuă. Eficiente sunt atribuirea de sarcini ieșite din comun, descoperirea abilităților acestora (utile la locul de muncă), sporirea atenției față de ideile lor.
- *Nonconformiștii adaptabili* sunt cei pe care îi entuziasmează lucrurile noi. Ei pot fi motivați prin amenajarea unui mediu de lucru prietenos, comunicarea evenimentelor curente, discutarea progresului lor.
- *Inovatorii independenți* sunt cei cărora le place să muncească de dragul muncii. Va fi de folos atribuirea unor responsabilități care permit învățarea și creșterea, eliminarea obstacolelor din calea lor, permisiunea de a extinde viziunea organizației.

Recomandăm cadrelor manageriale să folosească, în mod deliberat, toate

tipurile de stimulente, pentru a implica cadrele didactice în activitățile colective de valorificare a inovațiilor, făcând apel la următoarele *motive*:

- *Siguranța* – lipsa unui ordin privind participarea obligatorie a tuturor angajaților la activitatea inovatoare; loialitatea față de angajații care comit erori, ajutor la remedierea lor; introducerea mentoratului.
- *Realizările profesionale* – încurajarea celor mai talentați angajați să fie primii care realizează obiectivele stabilite, declararea remunerării atât pentru rezultate, cât și pentru efortul depus.
- *Apartenența la grup* – laudă publică și stimulente pentru cadrele didactice care muncesc pentru succesul unui efort creativ colectiv. Construirea competență a relațiilor în echipă; demonstrarea respectului față de ei din partea liderului, organizarea seminarelor și a atelierelor practice.
- *Competența* – încurajarea obținerii de performanțe înalte și a dezvoltării abilităților. Cadrele didactice orientate spre competențe se străduiesc să stăpânească abilitățile profesionale, se mândresc cu utilizarea abilităților proprii pentru a rezolva probleme dificile. Cel mai important, sunt capabili să analizeze experiența dobândită și să-și îmbunătățească constant nivelul profesional. Valorificarea excelenței prin implicarea în activități de prezentare a instituției în fața comunității, conducerea comisiilor, a echipelor de proiect etc., precum și recompensarea de către cele mai înalte autorități, de exemplu, prin diplomă.
- *Puterea* – delegarea autorității, atribuirea de roluri și responsabilități administrative, includerea în diferite grupuri de inițiativă.

La fel, cadrele didactice sunt motivate pentru activități inovative prin *diverse forme de organizare*:

- *Traininguri și workshopuri*: organizarea de sesiuni de formare continuă pe teme inovative (utilizarea tehnologiei, abordări pedagogice moderne, metodologii active de învățare).
- *Proiecte de dezvoltare profesională*: încurajarea participării cadrelor didactice la proiecte educaționale interne sau internaționale care implică implementarea unor noi tehnici și abordări.
- Acces la resurse educaționale actualizate: asigurarea unui acces facil la materiale educaționale moderne, cercetări și studii de caz relevante pentru inovare în educație.
- *Premii și distincții*: implementarea unor sisteme de premii pentru cadrele didactice care aduc inovații semnificative în procesul de învățământ.
- *Vizibilitatea realizărilor*: publicarea și promovarea exemplului cadrelor didactice inovative, prin site-uri instituționale, bloguri educaționale sau evenimente locale.

-
- *Recompense materiale sau financiare*: ofertarea unor stimulente financiare sau vouchere pentru cadrele didactice care se implică activ în inovație.
 - *Exerciții de brainstorming și sesiuni de generare de idei*: încurajarea cadrelor didactice să vină cu idei noi, inovatoare și să participe la sesiuni de brainstorming sau workshopuri creative.
 - *Proiecte de cercetare și dezvoltare*: implicarea cadrelor didactice în proiecte educaționale care presupun cercetarea și testarea unor noi metode didactice.

Dezvoltarea culturii inovării în instituțiile de învățământ este inevitabilă în condițiile comunității bazate pe progres. Pentru atingerea succesului, instituția trebuie să investească în resursele umane și să le acorde membrilor săi ocazii de autoformare, creștere și satisfacție personală. Climatul favorabil pentru implementarea inovațiilor se va obține prin implicarea fiecărui membru în raporturi de interrelaționare, bazate pe atitudine pozitivă, respect reciproc, colaborare și cooperare. Or, cadrele manageriale trebuie să găsească pârgii de motivare eficientă prin comunicare constructivă și prin stabilirea unor obiective realiste pentru fiecare cadru didactic în parte.

BIBLIOGRAFIE

1. BURDUȘ, E., CĂPRĂRESCU, Gh. Fundamentele managementului organizației. București: Editura Economică, 1999, p. 480. ISBN 978-606-26-0878-1.
2. CONSTANTIN, T. Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Polirom, 2004. 296 p. ISBN 973-681-760-1.
3. GAVRILĂ, T., LEFTER, V. Managementul organizațiilor. București: Editura Economică, 2007, p. 280. ISBN 978-973-709-333-2.
4. LEMENI, G., MICLEA, M. Consiliere și orientare: ghid de educație pentru carieră. Cluj-Napoca: ASCR, 2004.
5. POPA, G. Inovarea și schimbarea în educație. În: Revista Educației Edict. ISSN 1582-909X. Disponibil: <https://edict.ro/inovarea-si-schimbarea-in-educatie/> [accesat 17-03-2025].

CARACTERISTICA ȘI VALOAREA EDUCATIVĂ A PROVERBELOR LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

THE CHARACTERISTIC AND EDUCATIONAL VALUE OF PROVERBS IN THE PRESCHOOL AGE

Liuba MOCANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Liuba MOCANU, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID:0000-0002-0405-8598
E-mail: mocanu.liuba@upsc.md

CZU: 373.2:398.9

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p74-82

Abstract. The article highlights the importance of vocabulary in the development of personality and language, especially during the preschool years. The word is a fundamental element of communication, and enriching vocabulary plays a crucial role in the intellectual and social development of the child. Proverbs, as a form of folk creation, play an essential role in this process. They are not merely stylistic expressions, but true units of thought, carrying experience, morality, and wisdom. Through their poetic, figurative, and memorable nature, they contribute to the development of thinking, expressive language, and the formation of moral traits.

Keywords: proverb, language, vocabulary, development.

*Ferice de omul care găsește înțelepciunea, căci înțelepciunea este mai de
preț decât mărgăritarele și niciun lucru de preț nu se poate asemui cu ea.*

Solomon

Pentru orice vorbitor, indiferent de vârstă și de activitățile sale, o caracteristică totalmente a personalității sale o constituie lexicul.

Cuvântul reprezintă unul dintre elementele de bază ale limbii și limbajului, este parte integrantă a sistemului general al limbii, al culturii individului. Cercetătorul român Th. Hristea, de exemplu, unul dintre cei mai avizați susținători ai studierii vocabularului, afirma că bogăția unei limbi este oferită, indubitabil, de bogăția și varietatea lexicului acesteia, teză împărtășită de toți specialiștii în materie [5].

Anume prin repertoriul cuvintelor utilizate, dar mai ales prin selectarea reușită a lor, datorie pe care o au toți vorbitorii, comunicarea orală, dar și scrisă, devine mustoasă, expresivă, atractivă. *Forma și conținutul sunt cele două laturi constitutive*

ale cuvântului, care funcționează ca o unitate indestructibilă chiar dacă uniunea lor are caracter arbitrar [16].

Raportat la vârsta preșcolarului, munca asupra dezvoltării vocabularului este direcționată spre crearea bazei lexicale a limbajului ce ocupă o poziție forte, de importanță supremă, în sistemul general de evoluare a limbajului copiilor. Joacă un rol enorm în dezvoltarea generală a acestuia. Reprezintă calea decisivă în dezvoltarea intelectuală, deoarece conținutul experienței istorice, pe care copilul și-l asumă în procesul dezvoltării ontogenetice, este sintetizat și reflectat în forma verbală, dar îndeosebi, relevă A.N. Leontiev, în sensurile cuvintelor [apud 14]. Bogăția unei limbi nu constă numai în numărul mare de cuvinte, ci și în capacitatea lor de a exprima cât mai precis și elegant gândurile și sentimentele oamenilor. Folosirea cu grijă a cuvintelor celor mai potrivite este o datorie pe care o au toți vorbitorii.

Potrivit lui D.B. Elkonin, numărul de cuvinte achiziționate de preșcolar este deosebit de la o vârstă la alta, dar care depinde și de mediul în care se află copilul. Astfel, acesta crește de la 300-400 de cuvinte la finele anului doi de viață, până la 2000-2500 la 5 ani, pentru ca la debutul școlar să atingă chiar 3500-4000 de unități lexicale [15].

Referindu-ne la componența cuvintelor, tot mai mulți cercetători susțin părerea că acestea reprezintă cercul de interese și de necesități ale copiilor. După datele unor psihologi austrieci, care au înregistrat discuțiile dintre copii și copii-adulți, un preșcolar de cinci ani pronunță, în mediu, cca 11 mii de cuvinte pe zi. Cel mai frecvent se atestă pronumele „eu”, urmând apoi expresiile „eu vreau,, „eu voi/am să”, „eu iubesc” [apud 13].

Pentru că la copiii de șase ani, conținutul limbajului nu mai ține nemijlocit de situația prezentă, în aceste cazuri se subliniază caracterul diferențial al cuvântului și al propoziției/expresiei. Deci, „se manifestă independența limbajului, se creează posibilitatea selectării cuvintelor utilizate, se facilitează evoluția activității intelectuale și, nu în ultimul rând, se contribuie la formarea unor trăsături de personalitate”, susține Em. Verza. Acumularea și asimilarea experienței verbale duce la formarea unor generalități empirice lingvistice, a așa-numitului „simț al limbii” [22].

Creația populară. Proverbele

Sfârșitul secolului XX – începutul secolului XXI sunt caracterizate de avalanșa enormă în viața noastră a termenilor împrumutați din alte limbi, fapt ce amenință limba română, îndeosebi limbajul copiilor. În situația creată, ne întrebăm cu ce au crescut generațiile de aur, al căror limbaj va contribui încă mii de ani la perpetuarea culturii, inclusiv a celei lingvistice, educaționale etc.

Oare nu creația populară formează și reprezintă cartea vie de istorie, dar și a limbajului unui popor, scrisă direct în sufletele generațiilor? Anume creații poporului sunt împuternicite prin legi naturale și care se îmbogățesc continuu, dar, odată cu aceasta, are loc și dezvoltarea limbajului. Este acel avut care nu se va pierde nicicând, bogăție ce se transmite de la om la om, de la generație la generație, printr-un testament nescris, dar mereu actual, mai autentic decât orice act de succesiune scris și parafat. Investigarea acestora s-a impus în cultura universală ca o necesitate științifică, fiindu-i recunoscută calitatea de cel mai vechi, mai autentic și mai viabil document al unei societăți [18]. Credem că educarea preșcolarilor, inclusiv a limbajului lor, prin diverse elemente ale creației populare, au o valoare incontestabilă, constituind hrana spirituală a acestora și astăzi.

Poporul, dintotdeauna, a însoțit grijuliu, prin cuvântul poetic, artistic fiecăre etapă a vieții copilului, orice aspect/latură a dezvoltării lui, printre care se numără și creațiile aforistice (proverbele) ce reprezintă o modalitate aparte de educare a personalității copilului, inclusiv a limbajului. Această parte netraductibilă a unei limbi (locuțiunea, expresia), avându-se în vedere îndeosebi creațiile folclorice mici, formează adevărata ei zestre de la moși-strămoși, pe când partea traductibilă este comună gândirii omenești în genere, afirma Eminescu.

Deci, adevărata bogăție constă totdeauna și în locuțiuni, expresii și nu doar în numărul de cuvinte, în acele tiparuri neschimbate, susține M. Eminescu, care semnează în curs de mii de ani și dau fiecărei limbi o fizionomie/înfățișare proprie. Căci, la urma urmelor, e indiferent care sunt apucăturile de care se slujește o limbă, numai să poată deosebi din fir în gândire. Un singur cuvânt alăturat cu altul are alt înțeles [20].

Una dintre categoriile folclorice nerituale o formează *proverbul*, care are o structură determinată de funcția sa și care, evident, îi asigură eficiența, *rezultând din îmbinarea unei largi și bogate experiențe practice, cu observații pertinente asupra fenomenelor și lucrurilor lumii înconjurătoare*. Acest mesaj de dimensiuni mici, înzestrat cu autoritate și purtătoare de înțelepciune, cu un limbaj metaforic, de mare forță sugestivă, determină anumite particularități de structură și conținut.

Aria geografică de aflare a acestuia este foarte extinsă: în Orient sau în Occident, în Antichitate sau astăzi. Se afirmă că proverbul, zicătoarea, neavând nicio restricție, pot fi întâlnite la toate nivelurile sociale [21]. Chiar dacă nu au o viață autonomă, ele au pătruns masiv și foarte rapid în primele scrieri ale omenirii, fapt ce demonstrează și vechimea lor. Se presupune că cea mai veche colecție de proverbe descoperite până acum se afla „în cărțile de lut ale vechiului Sumer” [21].

S-a stabilit că Aristotel a fost unul dintre cei care a și cules peste 5000 de maxime, sentințe, *proverbe*, considerându-le ca una dintre cele dintâi științe ale umanității în sensul de depozitare a înțelepciunii [1, p. 4].

Cercetătorii (Potebnea, A., Alexandrescu M., Bîrlea O., Corlăteanu N., Hropotinschi A., Băieșu N., Silistraru N. etc.) au concluzionat că proverbul a apărut concomitent cu comunitatea umană, stabilind și domeniul din care s-ar fi născut – e vorba despre: *filozofie, juridică și pedagogie*. Vasile Hetea, de exemplu, susține: „La baza proverbului trebuie să existe totdeauna o gândire filozofică, etică sau socială” [apud 21]. Funcțiile proverbului (normativă, moralizatoare, de sancționare etc.) au și favorizat utilizarea lor în activitatea juridică.

Aceste creații mici, din cele mai imemorabile timpuri, au fost utilizate în activitatea didactică, fiind remarcate ca *forme distincte ale artei și gândirii*. Stilul lor concis, exact a și transformat proverbul într-un mijloc de transmitere a informațiilor generale.

Aceste scilipiri de înțelepciune populară au generat și multe definiții, majoritatea converg în a considera textele respective forme de creație literară, de cunoaștere populară, dar și expresii lingvistice [7]. Rivarol vede în ele „cugetarea tuturor secolelor redusă în formule”, iar I.P. Leroux – în cunoștințele cucerite de om printr-o experiență îndelungată „aceste cunoștințe odată cucerite, s-au format judecăți prin care s-au stabilit principii pentru știință și pentru societate” [apud 8]. Proverbul este „o frază independentă, anonimă și populară, care în formă eliptică directă sau, de preferință, figurată, exprimă poetic o învățătură, un sfat moral sau practic” releva Combet [apud 17].

Oricum, accentul cade pe caracterul filozofic al proverbelor, pe calitatea lor de a exprima „fructul experienței popoarelor”, despre care mărturisesc încă anticii (Aristotel). Unii văd în ele „cugetarea tuturor secolelor redusă în formule” sau „sentințe care conțin un adevăr confirmat prin mărturia și experiența secolelor trecute” [4].

Abordarea proverbelor din perspectivă logică a demonstrat că acestea stabilesc o legătura între sintaxă și lexic, fapt ce permite individului să-i atribuie anumite sensuri, respectând strategia de utilizare a unităților lexicale [24].

Printre primii culegători, dar și cercetători de proverbe și zicători, a fost G.Dem. Teodorescu, care, prin 1877, tipărește volumul de *Cercetări asupra proverbelor române*. Autorul sublinia aici valoarea acestora – țaranul român, care, de fapt, era și creatorul unei literaturi de înaltă valoare. Iar Liviu A. Zanne ne onorează cu faimoasa culegere în zece volume *Proverbele românilor*, rămânând până astăzi cea mai completă din spațiul românesc [apud 23].

Tot mai mulți cercetători (Avram I., Silistraru N., Armașu F., Buzenco A., Leahu R. etc.) afirmă că aceste creații de proporții mici constituie, prin încărcătura lor afectivă, un adevărat univers al trăsăturilor morale, reprezintă mediul *favorabil* pentru dezvoltarea proceselor psihice, pentru educarea limbajului ș.a. [12], contribuie nemijlocit la evoluția valorilor morale ale tinerei generații, demonstrând mijloace afective de influențare verbală a copiilor, având ca scop formarea reprezentărilor morale, elaborarea deprinderilor, a comportării morale, susține Buzenco. În aforisme, moralitatea este considerată scop, iar frumosul și rațiunea–mijloace.

Ca gen, proverbul cuprinde neapărat un sens didactic. Este o minididactică. Densușianu are în vedere valoarea de regulă, indicație de acțiune care nu lipsește, dar este insuficientă pentru a da dreptul să vorbim de încadrarea proverbelor într-o didactică. Aceste creații de mare relevanță socioculturală și psihosocială sunt caracterizate de anumite funcții generale și particulare. După R. Leahu, o categorie importantă a culturii orale, cu mari disponibilități cognitive și educative, proverbul poate deveni o componentă activă a actelor de comunicare orală și scrisă ale copilului, îmbogățindu-i, diversificându-i și nuanțându-i mijloacele de expresie [6].

Mihai Pop, Pavel Ruxăndoiu mărturisesc că rolul proverbelor este unul formativ și educativ, de încadrare a omului în norme morale și comportamentale stabilite în comunitatea respectivă în urma unei îndelungate experiențe ce a existat.

Și dacă între creațiile populare, inclusiv proverbele, și pedagogie există o strânsă legătură, singura școală dinainte de apariția instituției de învățământ, atunci care ar fi metodele de lucru cu acestea în instituția preșcolară?

Procesul de utilizare a proverbelor, dar și a zicătorilor, întru dezvoltarea vocabularului, a limbajului expresiv, artistic poate fi divizat în câteva etape.

Prima etapă presupune extinderea competenței, a ideilor copiilor despre proverbe și care se va realiza, îndeosebi, în baza convorbirilor, având drept scop formarea la copii a interesului față de creația populară. Putem realiza discuții în baza unui proverb, cum ar fi, de exemplu, *O zi de vară hrănește un an*.

Etapă *a doua* ar fi canalizată spre formarea la copii a percepției relațiilor lexico-semantice dintre elementele limbii, caracteristice proverbelor. Este cazul să precizăm mai întâi sensul unor cuvinte ce sunt parte a proverbelor și pe care preșcolarii nu le cunosc, cum ar fi cuvântul *șură* din expresia „are o gură cât o sură”, ce semnifică *depozit, încăpere mare* sau lexemul *ciur* din proverbul „a căra apă cu ciurul”.

În cadrul următoarei etape, *a treia*, se trece la folosirea expresiilor în diverse tipuri de activități. Aflându-se pe covor, de exemplu, le putem spune copiilor: „Nu sta (stați), că-ți șede (va sta) norocul” și este momentul să le propunem să facă

anumite lucrări prin sala de grupă (pe teren). După munca efectuată, copiii sunt întrebați ce-au înțeles prin proverbul enunțat (sau se inițiază o discuție).

Etapa *a patra* este caracterizată de utilizarea independentă a proverbelor. Copiii pot include aceste creații în propoziții, situații. Li se poate propune și desenarea acestora (a celor elementare), ca apoi să le explice, sau să construiască o povestire, un enunț.

După audierea unui text, se propune (mai târziu copiii singuri fac acest lucru) un proverb ce se potrivește (exemplu: „Bine faci, bine găsești”, „Cine se scoală mai de dimineață mai departe ajunge” s.a.) sau din mai multe să-l selecteze pe cel mai potrivit.

În timpul servirii mesei, li se pot aminti: „Mâncarea îl ține pe om” sau „Mănâncă sănătos, ca să crești sănătos!”.

Ca și cuvintele, unele unități paremiologice pot intra în relații de sinonimie. Astfel, cercetătorul rus G.L. Permiakov susține această idee, considerând că „două sau mai multe proverbe sunt sinonime dacă transmit aceleași relații logice, se referă la aceleași entități și coincid în funcția lor pragmatică, fapt pentru care se pot substitui reciproc în unul și același context fără vreo modificare a sensului global” (Permiakov 1979) [apud 19]. Exemplu: „Buturuga mică răstoarnă carul mare”, „Picătura mică găurește piatra tare” și „Scânteia mică face pălălaia mare”, „Nu toate muștele fac miere”, „Nu se mănâncă tot ceea ce zboară”, „Nu lăsa pe mâine ce poți face azi”, „Lucrul lăsat de azi pe mâine așa rămâne” ș.a.

Acestea, la fel, pot crea și cupluri antonimice („Omul harnic, silitor de pâine nu duce dor”, „Trândăvia e cheia sărăciei”, „Adună vara, ca să ai iarna” etc.).

Multe proverbe conțin în interiorul lor perechi de antonime: „Cine nu muncește la tinerețe n-are la bătrânețe”, „Cine vara muncește iarna se odihnește”, „Munca lungeste viața, lenea o scurtează”, „Învață în tinerețe, ca să știi la bătrânețe”, „O scânteie mică aprinde focul mare”, „Buturuga mică răstoarnă carul mare” etc.

Prezentarea proverbelor copiilor presupune neapărat explicarea sau poate ilustrarea lor cu exemple concrete din mediul înconjurător [11, p. 64]. După cum propunem un generic pentru o povestire, la fel putem oferi un proverb (pentru început să fie simplu), ca preșcolarii, în baza acestuia, să construiască o povestire. Or, după audierea unui text, copiii încearcă să identifice proverbul ce se potrivește conținutului acestuia.

În funcție de tipul de gândire al preșcolarilor sunt foarte binevenite proverbele în imagini. Pentru început, li se solicită proverbul/expresia ce se potrivește conținutului imaginii. La necesitate, se întrețin discuții în baza acestora, până când se ajunge la proverbul respectiv.



Figura 1. Proverbe în imagini

Pentru a stabili ce cunosc copiii sau mai puțin știu, organizăm diverse exerciții, jocuri, situații etc.

- *Continuă sau Completează ce ai auzit.* Se propun părți ale proverbului care trebuie completate.
- *Cine va numi mai multe...*
 1. La tema, situația numită, copiii trebuie să enunțe mai multe proverbe (despre carte, prieteni, hărnicie etc.).
 2. Să numească proverbe ce au același început: *Cine...știe carte are patru ochi, Cine...sapă groapa altuia, singur cade în ea, Cine... nu se uită la pragul cel de sus îl vede pe cel de jos* etc.
- *Spune un cuvânt.* Se numește proverbul, iar copiii enunță cuvântul-sinonim ce îi este caracteristic sau invers, se numește un cuvânt și copiii identifică proverbul potrivit. Exemplu: *Cine știe carte are patru ochi, Cine se scoală de dimineață mai departe ajunge, Știe carte până la genunchiul broaștei.*
- *Construirea propozițiilor cu expresia dorită* sau cea numită de cadrul didactic (copii).

Urmare celor expuse, conchidem că proverbele, sau creațiile populare de proporții mici, deși create pentru popor, reprezintă o bogăție incontestabilă a limbii române. Grație acestora, are loc atât îmbogățirea limbajului copiilor, cât și dezvoltarea lor intelectuală, educația moral-spirituală.

BIBLIOGRAFIE

1. ARMAȘU, T. Metodica familiarizării preșcolarilor cu proverbe și zicători. Chișinău: Lumina, 1993. 95 p.
2. BASHIROV, O. Valoarea educativă a proverbelor în limba engleză și în limba română. În: Studia Universitatis. Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr. 4 (34). pp. 114-117. ISSN 1857-209X.
3. BOTEZATU, G., HÎNCU, A. Dicționar de proverbe și zicători. Chișinău: Litera Internațional, 2003. 272 p. ISBN 10 9975743986.
4. BALAZS, L. Folclor. Noțiuni generale de folclor și poetică populară. Cluj-Napoca: Scientia, 2003, 174 p. ISBN 973-7953-06-1.
5. HRISTEA, Th. Sinteze de limba română. Ediția a III-a revăzută și îmbogățită. București: Albatros, 1984, 384 p.
6. LEAHU, R. Exerciții și jocuri didactice. Chișinău: Arc, 2008. 96 p.
7. MOCANU, L. Frazelogismele – noi dimensiuni de evoluție a limbajului copiilor. În: Studia Universitatis. Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2007, nr. 9., pp. 288-292. ISSN 1857-2103.
8. RUXĂNDIOIU, P. Proverb și context. București: Editura Universității din București, 2004, 179 p. ISBN 973-575-766-4.
9. SILISTRARU, N. Etnopedagogie și educație. Monografie. Chișinău: CEP UST, 2019. 407 p.
10. SILISTRARU N. Valoarea morală a pedagogiei populare în procesul pedagogic. Chișinău, 1992.
11. SILISTRARU, N. Studierea și aplicarea pedagogiei populare. În: Pedagogie și psihologie, 1992, nr. 9-10.
12. SILISTRAU, N., BUZENCO, A. Educația permanentă – o continuitate a educației tradiționale. Iași: Kreaticon, 2011, 222 p.
13. АЛЕКСЕЕВА М.М., ЯШИНА В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. 400 с.
14. МАРКОВА, Е.В. Особенности формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста / Е.В. Маркова, Т.А. Кендина. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2020. № 6 (296), с. 208-210. Disponibil: <https://moluch.ru/archive/296/67130/> [accesat 05-03-2025].
15. Aspecte ale limbii române în societatea contemporană. Disponibil: <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/aspecte-ale-limbii-romane-in-societatea-contemporana> [accesat 05-03-2025].
16. Dimensiunile limbajului în context carceral. Disponibil: <https://www.yumpu.com/ro/document/view/6379418/dimensiuni-ale-limbajului-n-context-carceral> [accesat 05-03-2025].
17. Formele activităților literar-artistice în cadrul activităților propriu-zise și în viața cotidiană. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/453940557/Formele-activitat%20literar-artistice-in-cadrul-activitat%20propriu-zise-%20si-in-via%20cotidian%20> [accesat 05-03-2025].
18. MUNTEANU C. Tipuri de sinonime. În: Limba română, 2013, nr. 9-12. pp. 94-104. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Tipuri%20de%20sinoni [accesat 05-03-2025].

-
19. Pomăritul întocmit cu deosebită privire la grădina școlară. Disponibil: <https://www.mihai-eminescu.ro/pomaritul-intocmit-cu-deosebita-privire-la-gradina-scolara-de-d-comsa-de-mihai-eminescu-1-august-1877/?pri> [accesat 05-03-2025].
 20. Proverbul în literatura română. Disponibil: <https://edu.freepedia.ro/proverbul-literatura-romana>. [accesat 05-03-2025].
 21. Rolul jocului didactic în dezvoltarea limbajului și a comunicării preșcolarului. Disponibil: <https://www.google.com/search?q> [accesat 05-03-2025].
 22. TITI, A. Particularități ale proverbelor. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/336824272/Particularitati-Ale-Proverbelor> [accesat 05-03-2025].
 23. VÎRVA, D. Lexicul proverbelor românești. Studiu asupra proverbelor românilor. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/170_177_Valori%20etno-pedagogic%20ca%20modele%20ale%20educatiei%20culturii%20populare.pdf [accesat 05-03-2025].

**REPERE MANAGERIALE DE ORGANIZARE EFICIENTĂ
A MEDIULUI EDUCAȚIONAL ÎN GRĂDINIȚĂ**

**MANAGERIAL BENCHMARKS FOR EFICIENTE ORGANIZATION
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN**

Silvia Elena TROCMAER, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Silvia Elena TROCMAER, PhD student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0004-2619-0604
E-mail: silviatrocmaer@yahoo.com

CZU: 373.23.07

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p83-96

Abstract. The article entitled “Managerial benchmarks for efficient organization of the educational environment in kindergarten” proposes the presentation of ways to organize the environment in the group room to ensure optimal conditions for the development of preschool children. A positive and caring educational environment is vital for the training and learning of children at any age. Especially for kindergarten children, who are adjusting to an educational institution, after leaving the comfort offered by the parental home, the educational environment plays a primary role in the child's academic and social development. Planning the environment in the group room, carried out by the teacher who calls on the quality of manager of a group of children, is the most interesting part of the profession of being a teacher. What the educator positions in the group room is important, but more important is the way in which he manages and uses all the material resources, thus giving distinction to the room in which he carries out his educational activity in an atmosphere of peace, calm, beauty, cooperation and understanding. It is essential that the educator establishes the environment that allows multiple and flexible groupings, giving children the opportunity to play, to explore, working within the parameters of individual development needs.

Keywords: management, manager, educational environment, preschoolers, teachers.

Tendențele educaționale actuale urmăresc desăvârșirea unui mediu educațional care oferă loc central cooperării, respectului, toleranței, libertății în activitatea de învățare care formează la copii atât deprinderi, cât și competențe sociale. Ca managerului grupei de preșcolari, educatorului îi revine sarcina de a planifica, pregăti, organiza și dota mediul educațional.

Politicile educaționale urmăresc dezvoltarea holistică a copilului, iar acest lucru devine posibil într-un mediu educațional care să răspundă cerințelor societății

actuale. Este evident că educatorul, exercitându-și funcția, devine parte integrantă a mediului, personalitatea sa și modul în care își lasă propria amprentă în activitatea profesională dând unicitate mediului educațional.

Realizând un mediu sigur, care satisface necesitățile individuale de învățare, educatorul îl face pe copil să se simtă bine, iar cadrul devine unul primitor, în același timp, copiii fiind ghidați către implicare în activități, cooperare, asumare de riscuri [9].

Studiile realizate arată că pregătirea profesională cere să fie completată de competențe ale cadrului didactic, care să pună în valoare cunoașterea copilului, mediul de învățare pe care acesta are menirea de a-l crea și starea lui de bine, dar și comunicarea cu toți participanții la educație, fiind permanent informat printr-o dezvoltare profesională continuă și integritate personală [16].

Managementul poate fi definit ca arta de a face ca lucrurile să se realizeze în organizații prin intermediul celorlalți, iar managerul este cel care procură, alocă și utilizează resurse fizice și umane pentru atingerea unor scopuri [1].

Grădinița atinge exigențe pe care le satisfac punctele definitorii ale organizațiilor, un grup de oameni ale căror acțiuni converg către atingerea scopurilor și obiectivelor specifice. Pentru obținerea succesului în cadrul organizației este necesară adoptarea demersului educațional la nevoile individuale ale preșcolarilor. Ideea care primează este aceea de a oferi copilului unicitate, iar acest lucru este punctul de pornire în toate deciziile luate care sunt fidele scopului de a oferi preșcolarului ajutor în dezvoltarea sa deplină.

În cadrul organizației identificate ca grădiniță, educatorul deține rolul de manager al grupei de preșcolari. Un proverb chinezesc face următoarele precizări: „Profesorul deschide ușa, dar elevii trebuie să intre singuri, deținând însă dorința de a fi educați și învățați”. Comenius, făcând referire la aceeași idee, susține: „Zadarnic dorești să-l înveți pe cel ce nu e dornic să fie învățat, dacă nu-l vei fi făcut mai întâi dornic de a învăța”. Astfel, educatorul, în calitatea sa de manager al grupei, trebuie să-l facă pe preșcolar să-și dorească să învețe, iar acest lucru este posibil oferind, pe de o parte, climatul potrivit, iar pe de altă parte, mediul educațional pentru o dezvoltare completă.

Încercând definirea noțiunii de management, atingem termenii din limba latină *manus*, *gere* care semnifică „mânuire”, „manevrare”, „pilotare”, „conducere”. În limba franceză, termenii au intrat în puternic proces de evoluție și-i găsim sub forma *manege*, iar în limba engleză *to manage*, care are semnificația de „a reuși”, „a conduce”, „a rezolva”, „a face față”, „a dirija”, „a izbuti”, „a struni elemente pentru un scop”, „a administra”, „a manevra”, „a stăpâni”, „a se descurca”, „a găsi mijloace”, „a reuși”, „a duce la bun sfârșit”. Cu trecerea timpului, termenul

management a ajuns să desemneze „arta de a conduce”, „abilitate”, „organizare”, „luarea deciziilor optime în realizarea și în proiectarea proceselor”, toate fiind optimizate de reușita în realizarea obiectivelor propuse anterior printr-o planificare riguroasă, care are ca sursă viziunea și misiunea organizației.

Din termenul *management* derivă termenul *manager*, care identifică pe cel care conduce, administrează, dă directive, liderul, conducătorul unei echipe. Conform DEX online, termenul *management* este definit ca activitate și artă de a conduce, dar în același timp și ansamblul de activități de organizare, de conducere și gestionare a întreprinderilor [19].

Dacă cităm aceeași sursă, termenul *manager* și, implicit, *manageră* desemnează persoana care conduce o entitate economică, îndeplinind integral sau parțial funcțiile de previziune și organizare a activității, de coordonare și antrenare a personalului subordonat și de control asupra obiectivelor propuse. De asemenea, managerul este văzut ca persoană care se ocupă de problemele administrative și organizatorice ale unei echipe sau ale unui colectiv [19].

Grădinița este văzută ca instituție educațională ce poate fi tratată ca organizație socială care asigură servicii de învățare și educare propunându-și o permanentă optimizare a structurilor de planificare a activităților, de orientare a metodologiei de care face uz în procesul de învățare, de perfecționare permanentă a tehnicilor, instrumentelor și acțiunilor educative și didactice.

Managementul educațional vede o traiectorie diferită de management general, profitul financiar fiind înlocuit de valorile care sunt utilizate de oameni și societate – omul este văzut ca un creator de valori. Managerul școlar este cadrul didactic care aplică programul managerial, conduce profesorii, elevii, personalul auxiliar și administrativ, urmărind scopul creșterii eficienței procesului instructiv-educativ. În același timp, managementul clasei sau al grupei se diferențiază de managementul educațional, iar analiza prin comparare a relevat că managementul educațional face referire la întregul sistem de învățământ, implicând toate nivelurile instituționale și amprentând relația dintre instituții și participanții la educație, atât cât managementul clasei de elevi urmărește coordonarea tuturor resurselor umane, materiale și instrucționale ce pot influența eficientizarea actului didactic.

Educatorul, fiind managerul grupei de preșcolari, dispune de toate instrumentele în vederea conducerii grupei. Managementul clasei vizează un aspect esențial al muncii profesorului în administrarea eficientă sub semnul valorilor civic-democratice a activității de clasă, plecând de la premisele că școala anticipează și pregătește absolvenții în vederea implicării în viața socială, dar și pentru a reacționa adecvat în rezolvarea conflictelor inerente unei societăți democratice [7, p. 3].

Conform unei alte opinii, „managementul clasei poate fi înțeles ca un ansamblu de strategii și tehnici de gestionare a relației profesor-elev în condițiile date” [7, p. 90]. Un alt punct de vedere punctează că managementul clasei reprezintă „acțiunile profesorilor pentru a crea un *mediu* care sprijină și facilitează învățarea atât academică, cât și social-emoțională” [4]. Așadar, educatorul, făcând uz de reperi manageriale, are menirea de a crea și eficientiza mediul educațional din grădiniță. Termenul de „reper”, conform *wikționar*, este „semn sau obiect care ușurează o orientare, mecanism, aparat de orientare” [17].

Educatorul trebuie să ofere un mediu în care preșcolarii să se simtă în siguranță, să poată experimenta, să-și poată exprima preocupările, să-și extindă limitele, identificând unde există carențe în cunoștințe. Mediul educațional reprezintă tocmai însumarea factorilor interni și externi care pot interveni în activitatea educativă desfășurată în sistemul de învățământ.

Ghidarea copilului către învățare și, implicit, dezvoltare se face prin asigurarea unui mediu educațional adecvat, prin amenajarea spațiului destinat grupei de preșcolari într-un mod care să permită o dezvoltare liberă a copilului, evidențiind deopotrivă dimensiunile interculturale și ale incluziunii sociale. Ca manager de grupă, educatorul creează mediul favorabil învățării care să fie în același timp plăcut, atractiv, sigur, funcțional, care să deschidă copiilor posibilitatea realizării jocului și activităților în care ei sunt liberi către o dezvoltare globală pentru că se simt stăpâni și în siguranță [3].

În *Curriculum pentru educație timpurie*, România, 2019, se specifică faptul că mediul educațional trebuie să stimuleze preșcolarul, să-l orienteze și, în același timp, să-l îndemne la acțiune. Materialele pe care cadrul didactic le pune la dispoziție prin prisma centrelor, zonelor, colțurilor deschise sunt alese corelat temelor săptămânale și ale proiectelor planificate și aflate în desfășurare. În același timp, proiectarea și organizarea acestor spații se face ținând cont de vârsta copiilor, spațiul existent și resursele materiale disponibile.

În *Dicționarul de pedagogie*, mediul este definit ca fiind un set de condiții care înconjoară o persoană, interacționează cu aceasta ca și cu un organism sau persoană. După alții, mediul este totalitatea condițiilor care influențează dezvoltarea și formarea capacităților, abilităților, intereselor, nevoilor și conștiinței individuale.

Dacă facem referire la mediul educațional, literatura de specialitate posedă o gamă largă de definiții, unele fidele, altele derivate. Trunchiul comun în aceste definiții este reprezentat de concepția conform căreia, educația, dezvoltarea și creșterea copiilor nu se realizează numai sub acțiunea cadrelor didactice și nu depind numai de caracteristicile psihologice individuale ale ființelor umane, ci sunt

determinate de mediul spațial, de condițiile socioculturale, de factorii de mediu și de interacțiunile interpersonale.

Pentru a avea o privire de ansamblu asupra termenului „mediu educațional” avem în vedere contextul *persoană-mediu* pe parcursul dezvoltării fizice a unei persoane în timpul educației. Ușor sesizabilă este, în acest context, abordarea mediului educațional ca sistem de condiții, influențe pedagogice și psihologice care dau posibilitatea evidențierii abilităților deja existente și caracteristicile personale de care dispun copiii, dar și acele abilități și interese care nu au intrat în sfera de vizibilitate [8].

„Un singur mediu nu există în realitate. Se împarte într-un număr de piese mai mult sau mai puțin independente și izolate unele de altele care pot face obiectul unei influențe umane rezonabile ca nimic altceva.” [5] Mediul educațional ar putea reprezenta un factor de blocaj în dezvoltare sau o șansă pentru accelerarea acestuia. Mediul sociocultural pozitiv și stimulativ foarte bine structurat în plan formativ, completat de acțiuni educative, constituie o condiție a dezvoltării psihice [6]. „Mediul intervine în dezvoltarea copilului, în formarea personalității lui și a calităților sale, specific umane, ca sursă a dezvoltării, nu în rol de ambianță”, Lev Vîgotski.

Mediul educațional reprezintă pentru copiii de vârstă mică un bun educator. Conturăm mediul ca fiind contextul fizic, cultural și social în care educăm copilul. Mediul educațional are capacitatea de a transmite permanent mesaje copilului, majoritatea fiind în favoarea acestuia, constituind elementele de bază în experiența lor de viață. Educatorii, în încercarea de a crea un mediu eficient, favorizează jocul liber, urmărind astfel dezvoltarea globală a personalității copilului. Dacă mediul aflat la dispoziția copilului este unul de tip stimulat, fiind structurat și având materiale utile suficiente și distribuite cu un scop bine conturat care permite perceperea directă, preșcolarul va alege jocul care îl va dezvolta, îi va forma cunoștințele, aptitudinile și, implicit, atitudinile necesare unei adaptări socio-individuale.

Spațiul educațional nu trebuie doar să transmită semnale pe care copilul să le perceapă, el trebuie să-i vorbească prin paleta oferită concretizată în posibilitățile deschise către acțiune și experiență. Ca manager al grupei, educatoarea programează spațierea, compartimentarea, dotarea și organizarea spațiului fizic pe care îl are la dispoziție în sala de clasă sau în unitate. Tot educatoarea alege materialele potrivite pentru jocurile care urmează să se desfășoare, influențând indirect alegerea tipurilor de activități pe care le vor face copiii.

Un mediu bogat, structurat și organizat, răspunzând nevoilor de dezvoltare a copiilor oferă ocazii de decizie și alegere care sprijină preșcolarul în propria devenire. Deși copilul este cel care alege centrul în care își va desfășura activitatea

și tipul ei, educatoarea are ca obiectiv extinderea alegerilor posibile, punând la dispoziție amenajarea spațiului, dispunerea materialelor, calitatea lor ținând cont de gradul pe care îl ocupă acesta în sfera de interes a copilului.

Felul în care este organizat mediul educațional în grădiniță are un puternic impact în dezvoltarea copiilor, preșcolăritatea reprezentând o etapă-cheie în dezvoltarea comportamentului social-uman, a emoției, a caracterului și a cunoașterii. Preșcolăritatea este cea mai plastică perioadă din viața unei persoane, grădinița fiind un spațiu de referință în acest sens, iar mediul educațional influențează în mod direct dezvoltarea sănătoasă a copiilor. Prezentând importanța organizării și dotării mediului educațional, este necesar să acordăm o atenție sporită când realizăm designul sălii de grupă. Făcând uz de observație, educatoarea știe de ce anume are nevoie un copil și în ce calitate ea oferă sprijin fiecăruia, punând la dispoziția copiilor elemente de amenajare care evidențiază necesitățile de dezvoltare ale copiilor.

Un mediu eficient dă posibilitate copiilor să experimenteze și să identifice noi soluții de activitate, iar mediul educativ sectorizat individualizează educația. Când vorbim despre mediul fizic implicit, facem referire la tot ce cuprinde sala de grupă și grădinița. Pardoseala, pereții, dimensiunea și forma sălii de grupă, spațiile destinate strict anumitor activități, mobilierul, materialele utilizate, echipamentul și jucăriile, toate au o anumită influență în experiențele copilului care se formează aici. Spațiile se cer a fi cromatizate în culori neutre, cu iluminat cald cât mai natural pentru a realiza o atmosferă benefică [15].

Aranjarea mobilierului oferă sugestii de utilizare a spațiului, iar un mediu bine organizat ajută la desfășurarea unor jocuri complexe, la manifestarea independenței, la dezvoltarea capacităților de socializare și la găsirea de soluții la diverse probleme. Spațiul bine amenajat îi stimulează pe copii să inițieze învățarea, să exploreze materialele și să descopere noi realități.

Pentru copiii de vârstă școlară mică este benefică antrenarea în amplasarea și dotarea centrelor de activitate – acest lucru îi atrage și îi motivează. Între copii și educatori trebuie să existe o permanentă colaborare în organizarea spațiului grupei, astfel facilitându-se interacțiunea, dar și asigurându-se motivația reală în alegerea jocurilor. Amenajarea centrelor ține seama de evaluarea inițială a cerințelor și particularităților de vârstă ale copiilor. În același timp, planificarea activităților se realizează ținând cont de resursele de care educatoarea dispune.

În România și Republica Moldova, mediul educațional este organizat în centre/zona/arii de activitate.

Centrele de activitate reprezintă maniera de organizare a spațiului educațional în grupă, utilizând criteriul activităților fundamentale pe care le desfășoară copiii.

Aceste centre au menirea de cunoaştere a realităţii în domeniile cele mai importante prin ştiinţă, arte plastice, jocuri de mişcare, jocuri de masă, bibliotecă, construcţii.

Materialele şi echipamentele se află în sfera de acţiune a copiilor, fiind sortate, ordonate şi etichetate pentru a păstra ordinea şi pentru a organiza un mediu cât mai eficient. Fiecare centru deschis oferă copiilor posibilitatea activării prin joc, dezvoltând cunoaşterea într-o sferă socio-umană, împreună conducând la dezvoltarea integrală a personalităţii copilului. Centrele/zonele/ariile deschid copilului posibilitatea descoperirii realităţii individuale, acest lucru fiind realizabil independent sau în colaborare cu ceilalţi, independenţa în alegere şi acţiune fiind completată de cooperare şi negocierea soluţiilor.

Amenajarea mediului educaţional în centre de activitate corespunde acţiunilor către care copiii dezvoltă un interes deosebit. Organizat astfel, mediul educaţional oferă copiilor posibilitate de acţiune, de activare având la dispoziţie materiale semnificative din lumea lor, dându-le posibilitatea să experimenteze, să exploreze. Fiind prezenţi la descoperirea sensului lucrurilor şi a interacţiunii dintre ele, copiii preiau astfel iniţiativa în descoperirea propriilor cunoştinţe.

Centrele/zonele/ariile de activitate o ajută pe educatoare să planifice şi să desfăşoare activităţi nerigide, deschise către satisfacerea nevoilor de dezvoltare a copiilor. Posibilitatea de a trece de la un centru la altul creează la copii mai multă încredere în forţele lor şi îi face mai independenţi, stimulându-i să ia decizii şi să răspundă personal.

Un alt beneficiu al organizării centrelor de activităţi este interacţiunea dintre copii, comunicarea liberă, negocierea, prezentarea şi argumentarea opiniilor, colaborarea cu ceilalţi şi dezvoltarea creativităţii, pusă în valoare prin soluţiile prezentate. Jean Piaget spunea: „Copiii învaţă mai bine unii de la alţii, un mediu educativ astfel organizat şi utilizat dă posibilitate copiilor să înveţe unii de la alţii”.

Un alt lucru benefic este întinderea temporală, copilul nu are limită de desfăşurare şi acţiune într-un centru, el îşi gestionează singur timpul, cunoscându-şi interesul dar şi ritmul propriu de achiziţionare a informaţiei, având posibilitatea de a alege activităţi în grup sau activitate individuală.

Atmosfera în timpul desfăşurării activităţilor în centre de interes este una relaxată, optimistă, interdicţiile fiind înlocuite cu stăpânirea de sine, iar competiţia este trecută în sfera secundară, cu accentul pe valorizarea şi dezvoltarea atitudinilor pozitive [15].

În momentul în care educatorul amenajează centrele de activitate în sala de grupă, trebuie să respecte câteva cerinţe:

- identificarea şi organizarea unui spaţiu suficient pentru fiecare centru, oferind copiilor posibilitate de acţiune;

-
- obiectele de mobilier să fie adecvate activităților, nevoilor și vârstei copiilor;
 - oferirea posibilității de separare a centrelor;
 - oferirea și asigurarea securității spațiului de desfășurare a jocului;
 - oferirea unei palete variate de materiale, de mijloace educaționale care să corespundă temelor și vârstei copiilor;
 - designul spațiilor amenajate să ofere funcționalitate, accesibilitate, formând sentimentul de siguranță și bună dispoziție;
 - oferirea posibilității copiilor de a alege centrul dorit, realizând spații de trecere de la un centru la altul, într-un mod sigur, ferindu-i de posibile accidente;
 - posibilitatea desfășurării activității în centre diverse [15].

Centrele de activitate reproduc în miniatură situații reale de viață, iar copiii exersează activități umane care corespund particularităților de vârstă. Repartizarea materialelor în centre se face în mod logic, bazându-ne pe cercetare științifică, structurarea spațiului compensând potențialul psihic al copilului, cunoscând faptul că preșcolarul la această vârstă se orientează insuficient în spațiu și timp.

Zonele de activitate variază de la o grupă la alta, de la o vârstă la alta, dar principalele centre necesare pentru dezvoltarea deplină a copiilor sunt: *artă/desen, pictură, sculptură, construcții, jocuri de rol/jocuri simbolice, bibliotecă/alfabetizare, jocuri manipulative de masă, științe, nisip și apă.*

Materialele care asigură suportul centrelor nu trebuie să fie neapărat jucării sau materiale care presupun un efort financiar mare, indicate fiind materialele simple și obiectele pe care copilul le utilizează în mod frecvent, obiecte obișnuite care se găsesc în mediul apropiat și care oferă minunate ocazii pentru explorare. Dacă am evidențiat această idee, trebuie să menționăm faptul că în grădinițele Montessori sunt utilizate materiale naturale, cum ar fi: lemnul, metalul, bumbacul, fiind evitate culorile țipătoare care aduc disconfort cromatic, de asemenea, combinațiile cromatice puternice și plasticul. Sunt acceptate puține obiecte de artă, iar cele care sunt permise prezintă, de obicei, obiecte reale. La fel, cărțile prezente în sala de grupă sunt fidele acelorași idei pentru a-i conduce pe copii să-și ducă fascinația către experiențe reale. În aceste grădinițe este încurajată prezența plantelor și copiii sunt conduși către îngrijirea acestora. Maria Montessori consideră că natura este sursă de inspirație, iar interacțiunea cu elementele naturii îi ajută pe copii să-și formeze atitudini de respect și apreciere în fața minunilor oferite de lumea în care trăim. Sala de grupă Montessori este amenajată ordonat, punându-se accentul pe simplitate și oferind o gamă largă de materiale naturale, atmosfera fiind plăcută, prietenoasă, spațiul destinat învățării frumos și liniștit dând posibilitate copiilor să-și cultive simțul estetic și încurajându-i să adopte anumite calități.

Așa cum centrele de activitate oferă posibilitate copiilor să aleagă, Maria Montessori afirmă că este nevoie să oferim copiilor libertatea de a alege conform dorințelor interioare ale fiecăruia, astfel punându-se bazele dezvoltării întregului potențial. Mediul pregătit în aceste grădinițe înseamnă libertate de mișcare, de explorare, de interacțiune socială și libertatea de a alege. Sălile de grupă devin ilustrare la scară mică a lumii în care copilul trăiește, conducând către interiorizarea ordinii și conviețuirea în armonie, în strânsă legătură cu modul în care este structurată lumea în care trăim și descoperirea rolului pe care îl deținem în ea. Prezența grupelor mixte și libertatea de interacțiune variază gama comunicării sociale, conducând la dezvoltarea cooperării, a respectului față de alții și a empatiei. Mediul pregătit în stil Montessori are ca obiectiv favorizarea experiențelor sociale, urmărindu-se formarea unei mici comunități [14].

Ca manager al grupei, educatoarea Montessori ghidează copilul către cele 5 arii curriculare, fiecare material utilizat venind în ajutorul copilului și contribuind la dezvoltarea acestuia pornind de la concret către abstract, de la abilitățile fizice deținute în procesul de realizare a învățării până la acumularea de informații, cunoștințe pe care copilul le va conecta, fiind ghidat către o gândire flexibilă.

În alternativa „step by step”, copilul este văzut ca o persoană demnă de respect, unică și se încearcă asigurarea continuității individuale în dezvoltare oferind practici de dezvoltare adecvate, specifice lui, predarea fiind centrată pe necesitățile copilului, învățarea realizându-se prin descoperire. Organizarea sălii de grupă „step by step” este realizată în centre de activități care sunt zone delimitate, dotate cu materiale didactice specifice fiecărei activități. În aceste centre activează un număr mic de copii care rezolvă individual sau în grup sarcini adecvate nivelului lor de dezvoltare. În sălile de grupă din această alternativă educațională există *centrul de alfabetizare/citire, centrul de scriere, centrul știință, centrul de matematică, centrul artă și centrul de construcții*.

Beneficiul acestei organizări este faptul că elevul și cadrul didactic sunt plasați în poziții egale, de colaborare, întărind astfel motivația pozitivă de descoperire a copilului și ducând la consolidarea propriei gândiri. Centrele astfel organizate oferă posibilitatea de colaborare și comunicare cu colegii în vederea realizării sarcinilor comune, fapt esențial în realizarea proiectelor colective desfășurate în viitor. Dacă procesele individualizate se desfășoară în centre de activitate, împărtășirea opiniilor și dezbaterile se desfășoară într-un spațiu de întâlnire, benefic pentru comunicarea în grup. Acest spațiu este fără bănci, nu are obiecte de mobilier rigide, ușurând coeziunea dintre membrii grupului. Spațiul destinat planificării activităților la începutul unei zile, împărtășirii experiențelor, al evaluării sarcinilor, al extragerii de concluzii, dar și pentru stabilirea regulilor și responsabilităților este tot această zonă.

De menționat în mediul educațional step by step este *scaunul autorului*. Acest loc are menirea de a-l transforma pe fiecare copil în personaj principal, în acest loc el vine să-și prezinte ideile, produsele realizate, discutând cu ceilalți, primind sugestii, laude sau observații [18].

În grădinița Waldorf, sălile au ferestre largi, luminoase, pereții fiind colorați în culori calde, pe care sunt așezate decorațiuni confecționate de copii și de educatoare. Obiectele de mobilier sunt din lemn, cu colțurile rotunjite pentru respectarea particularităților de vârstă ale copiilor și adaptare la nevoile acestora. Podelele de lemn sunt acoperite cu covoare călduroase, ferestrele fiind frumos aranjate, cu draperii colorate. Lumina inundă sălile de grupă și bucură florile naturale din ghivecele care sunt sub stricta îngrijire a copiilor. Sălile sunt amenajate și concepute special, fiind împărțite în două spații destinate nevoilor de învățare ale copiilor, socializare și comunicare. Primul spațiu este destinat jocului liber, creației și conectării în grup, iar celălalt spațiu este destinat activităților ritmice și pentru servirea mesei. Întregul spațiu este destinat copiilor, ei având posibilitatea și libertatea de a manipula mobilierul, schimbându-i poziția și modalitatea de așezare după propriile idei, viziuni și dorințe [10].

Legat de mediul educațional, organizațiile care se ocupă cu dotările grădinițelor din Shenzhen, China, împărtășesc ideea potrivit căreia copiii percep lumea în mod intuitiv prin stimuli senzoriali, precum culoarea, forma și sunetul. Deoarece grădinița este primul spațiu educațional în care se integrează copilul, alegerea și aranjarea culorilor au devenit deosebit de importante. Astfel, un design care susține conceptul de natură le permite copiilor să-și descopere inimile și să se întoarcă la natură. Dacă în amenajarea spațiului educațional se încorporează stilul specific chinezesc, este un lucru benefic în promovarea culturii tradiționale. Introducând în amenajarea spațiului educațional stilurile temei de pregătire militară, îi va conduce pe copii să-și cultive obiceiurile de a fi punctuali, stricți și pune bazele autodisciplinei.

Mobilierul folosit în sălile de grupă de aici este unul adecvat vârstei care împiedică pe cât posibil accidentările. Sălile de curs, centrele de știință și tehnologie sunt împărțite în funcție de mediul spațial real, astfel încât să fie independente din punct de vedere funcțional și atractive din punct de vedere estetic.

Dând mare importanță spuselor lui Suhomlinski care afirmă: „Lasă fiecare zid al școlii să vorbească”, în această țară se pune accentul pe amenajarea spațiilor grădiniței. În colțul cu cărți se urmărește crearea unei atmosfere care să îndrepte copiii către lectură, cultivând interesul lor către cărți și dezvoltându-le obiceiul de lucru cu cartea. O astfel de zonă de lectură asociată cu o hartă a lumii expusă pe peretele din apropiere completează spațiul educațional, lărgind cunoștințele copiilor.

Interiorul sălii de grupă trebuie să fie bine conceput pentru a asigura o atmosferă care stimulează învățarea. Spațiul educațional al sălii de grupă este văzut ca o mică comunitate, fiind împărțit în mai multe zone pentru a-i ajuta pe copii să se concentreze și să le trezească interesul pentru învățare. Se identifică o zonă de îngrijire personală, care pune în centru cultivarea obiceiurilor de igienă personală la copii. În acest spațiu copiii sunt instruiți să-și îmbrace și să-și dezbrace hainele și să mănânce singuri, fiind ghidați către comunicare, ajutor reciproc și schimb de experiență. Materialele didactice necesare sunt așezate cu grijă pe rafturi la îndemâna copiilor [11].

În SUA, Debbie Diller menționa în lucrarea sa *Space and Places* referitor la mediul educațional din grădinița de copii: „Cum treci de ușă, ești transportat într-un loc în care copiii înfloresc prin alfabetizare. Spațiul nu este mare, dar fiecare centimetru este utilizat cu grijă. Se află o bibliotecă în clasă așezată în colțul în care sunt plasate coșurile etichetate cu cărți și niște scaune grozave care te fac să vrei să te ghemuiești și să citești. Pe pereții sălii de grupă sunt așezate lucrări făcute de copii și cadrul didactic, care pun în valoare ce au învățat și ce învață. Există un spațiu pentru predare destinat întregului grup, iar separat este amplasată o masă destinată învățării în grupuri mici. Această sală este locul în care profesorul lucrează pentru satisfacerea nevoilor tuturor copiilor într-o varietate de medii de instruire integrând tot grupul, un grup mai mic sau individual” [12].

Districtul Sunnyvale din California cuprinde un program preșcolar, 8 școli primare care deservește elevii din grădinița de tranziție până la clasa a V-a și 2 școli gimnaziale care deservește elevii din clasa a VI-a până în clasa a VIII-a. Sunnyvale este situat în partea de nord-vest a Comitatului Santa Clara. Pe site-ul oficial, managerul districtului oferă un set de bune practici pentru a ne ghida deciziile în organizarea sălii de grupă. În primul rând, ca o bună practică, este menționată relația de grijă și respect pe care profesorul trebuie să o construiască. În al doilea rând, conținutul și strategiile de învățare sunt receptivă din punct de vedere cultural. În al treilea rând, profesorul organizează un spațiu fizic ordonat, îngrijit și organizat pentru o grupare flexibilă, aducându-se astfel aportul la învățarea copiilor. Nu în ultimul rând este comunicată buna practică conform căreia rutinele și procedurile sunt expuse clar și consecvent. În acest sistem educațional profesorul construiește relații de sprijin și îngrijire, sala de grupă deținând o zonă desemnată pentru întâlniri, discuții și instruire, lucrările copiilor fiind afișate în toată sala de grupă, iar aceștia fiind puși să experimenteze o varietate de roluri în munca din sala de grupă, dar și funcții de conducere în cadrul grupului. Antrenați în rezolvarea conflictelor și găsirea de soluții pentru problemele ivite, copiii sunt modelați și sprijiniți să rezolve independent problemele, punându-se accentul pe dezvoltarea autonomiei. Conținutul

și strategiile de învățare sunt receptive din punct de vedere cultural, bibliotecile din sala de grupă incluzând cărți care descriu o varietate de culturi, fiind prezente cărți scrise în diverse limbi. Familiile copiilor sunt văzute ca parteneri educaționali, fiind binevenite în sălile de grupe, informându-se despre activitățile desfășurate în sala de grupă prin consultarea site-ului unității sau consultând panoul informativ.

Muzica multiculturală, jucăriile și tehnologiile utilizate sunt încorporate în rutina obișnuită din grupă.

Mobilierul este aranjat astfel încât să permită accesul ușor și deplasarea, așezat și organizat permițând o grupare flexibilă. Copiilor li se implementează faptul că trebuie să respecte, să îngrijească și să întrețină sala de grupă. Materialele și resursele sunt așezate într-o manieră care să fie accesibilă copiilor. Locurile lor sunt flexibile, în funcție de nevoile academice și sociale. Educatorul lucrează cu grupul integral, dar câteodată face și organizare în grupuri mici pentru instruire diferențiată. Educatorul nu este blocat în spatele biroului și dispune de structuri pentru antrenarea diferitelor grupuri de copii pe parcursul activității desfășurate într-o zi.

Regulile grupei sunt create prin implicarea și contribuția copiilor, rutinele și procedurile fiind comunicate în mod clar și consecvent, utilizând reguli ilustrate la care se face referire în mod regulat, tot ce atrage după sine încălcarea anumitor reguli sunt lucruri cunoscute tuturor copiilor. *Sălile de grupă ale grădiniței din acest district trebuie să dețină: un covor pentru întâlnirea grupului, o bibliotecă, o zonă cu manipuloare matematice, pereți colorați și personalizați cu lucrurile copiilor, accesibilitate la materialele din sala de grupă, mobilier adecvat particularităților de vârstă, centre amenajate în jurul sălii, zonă destinată dramatizărilor, construcții/blocuri, materiale diverse cu litere, cuvinte și numere, tabele pentru instruirea în grupuri mici* [12].

Urmărind modalitățile de amenajare și utilizare a mediului educațional, subliniem că mediul educațional cuprinde toți factorii interni și externi care își pun amprenta pe activitatea educativă din sistemul de învățământ, fiind un mediu complex, organizat, care ridică exigențe de ordin psihologic și social, atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Profesorul este parte integrantă a mediului educațional școlar, astfel, prin rolul deținut și poziția sa, prin personalitatea și modul în care își proiectează propria identitate în activitatea profesională, se dă specificitate mediului educațional școlar [2, p. 10-20].

Practicile de mediu fac referire la aspectele spațiului, materialelor, echipamentelor, rutinelor și activităților pe care practicienii le pot modifica în mod intenționat pentru a sprijini învățarea fiecărui copil în domeniile de dezvoltare. Mediile educaționale bine proiectate sprijină îngrijirea, promovează independența și implicarea copiilor, facilitează interacțiunile sociale, reduce comportamentul

provocator, oferind structură și predictibilitate. Rezultatele cercetărilor efectuate pe tema mediului educațional au adus în prim-plan conceptul potrivit căruia schimbările în amenajarea mediului în sala de grupă, cum ar fi rearanjarea mobilierului, implementarea programelor de activitate și modalitatea de furnizare a instrucțiunilor despre rutine, cresc probabilitatea comportamentelor adecvate și scad efectiv probabilitatea comportamentelor provocatoare [13].

Mediul educațional bine organizat are capacitatea de a oferi copilului o stare de bine recunoscută prin bucuria, plăcerea și satisfacția copiilor, care sunt relaxați, își exprimă energia, vitalitatea și pacea interioară. Într-un mediu propice, copilul, după experiențe dificile, poate reveni cu ușurință la starea de fericire, spontaneitate, devenind ușor abordabil. Atât timp cât situația îndeplinește nevoile copilului, el devine deschis către mediul care îl înconjoară, fiind flexibil și, în același timp, disponibil emoțional.

Copiii care primesc un mediu educațional propice unei dezvoltări holistice dețin temelia unei formări sănătoase care răspunde cerințelor societății actuale.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDREI, A. Management educațional. București, 2005.
2. CARCEA, M.I. Mediul educațional școlar. Iași: Cermi, 1999. 190 p. ISBN 973-683-665-7.
3. COSMOVICI, A., IACOB, L., Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-048-9.
4. EVERTSON, C.M., WEINSTEIN, C.S., Handbook of Classroom Management, New York, eBook Published, 2006. ISBN 9780203874783.
5. GLAVA, A., GLAVA, C., Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. ISBN 973-35-1471-3.
6. PĂIȘI-LĂZĂRESCU, M., Compendiu de psihologie și pedagogie. Pământul, 2006. 314 p. ISBN 978-973-8280-76-2.
7. STAN, E. Managementul clasei. București: Aramis, 2005. ISBN 973-8473-77-2.
8. SOCOLIUC N., COJOCARU, V. Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012. ISBN 9975-60-185-5.
9. VRÂNCEANU, M., PELIVAN, P. Scrisoare metodică. Organizarea procesului educațional în instituțiile preșcolare pentru anul de studiu 2015-2016. Chișinău, 2015.
10. Educația Waldorf. Disponibil: <https://lumealuumomo.ro/educatia-waldorf/> [23-03-2025].
11. Kindergarten Classroom Design what centers should be in a kindergarten classroom. Disponibil: <https://childclassroom.com/classroom-interior-design/kindergarten-classroom-design/> [23-03-2025].
12. Learning Environment in Kindergarten. Disponibil: <https://www.sesd.org/Page/1223> [23-03-2025].
13. Early Childhood Environments: Designing Effective Classrooms. Disponibil: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/env/cresource/q1/p01/> [23-03-2025].

-
14. Elementele caracteristice ale mediului pregătit Montessori. Disponibil: <https://scoalamonterra.ro/elementele-caracteristice-ale-mediului-pregatit-montessori-3/> [23-03-2025].
 15. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/618977160/ghid-cor3-1> [23-03-2025].
 16. Scrisoare metodică. Disponibil: https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2024/11/Scrisoare-Metodica-pentru-anul-scolar-2024-2025-Demers-educational-din-crese-si-gradinite_compressed.pdf [23.03.2025].
 17. Dicționar explicativ online. Disponibil: <https://ro.wiktionary.org/wiki/reper> [23-03-2025].
 18. Step by step. Disponibil: <https://www.stepbystep.ro/> [23-03-2025].

**EFICIENȚA APLICĂRII MUZICII FUNCȚIONALE LA LECȚIILE
DE EDUCAȚIE FIZICĂ**

**EFFECTIVENESS OF APPLYING FUNCTIONAL MUSIC IN PHYSICAL
EDUCATION LESSONS**

Natalia NASTAS, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova

Valeri FILIPOV, dr., prof.,
LT „Alec Russo” din Cojușna, Strășeni

Ecaterina LUNGU, dr.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Natalia NASTAS, PhD, Associate Professor,
Moldova State University

ORCID: 0000-0001-5555-1705

E-mail: natasanastas8@gmail.com

Valeri FILIPOV, PhD,

„Alec Russo” Theoretical High School from Cojusna, Straseni

ORCID: 0000-0001-7596-0952

E-mail: valeriufilepov@yahoo.com

Ecaterina LUNGU, PhD,

”Ion Creanga” SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0001-9262-2816

E-mail: lungu.ecaterina@upsc.md

CZU: 37.01:796+78

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p97-106

Abstract. The use of functional music as a psycho-pedagogical factor requires the pupils to possess an artistic sensibility, as well as special training of the physical education teacher. The teacher must be competent in the choice of exercises, selection of music, choice of musical tempo, choice of sports equipment (gymnastic rope, hoop, dumbbells, objects of various weights, sticks, etc.) for the execution of the planned exercises. In this context, we will exemplify in this paper the grouping of physical exercises intended for the realization of certain goals, as well as the selection of musical tracks in accordance with the respective requirements for the execution of exercises. For a complex of exercises performed at home, which is accompanied by listening to functional music, it is necessary to choose a musical composition that by scale, tempo and character coincides with the movements performed with or without objects. Both a musical instrument and a cassette player can serve as a means of reproducing music. In this article we present a complex of exercises that can be programmed for the pupil's home practice using functional music.

Keywords: functional music, pupils, exercises, physical education lesson, home exercise.

Actualitatea. Suportul muzical devine un factor benefic și rațional de realizare a activității motrice. Emoțiile pozitive ca rezultat al utilizării muzicii în cadrul activității desfășurate contribuie în mare măsură la evitarea senzației de supraoboseală, condiționând creșterea capacității de muncă. Utilizarea muzicii funcționale ca factor psihopedagogic solicită elevilor posedarea simțului artistic, dar și o pregătire specială a profesorului de educație fizică [1, 5].

Scopul reprezintă validarea metodicii elaborate, care vizează utilizarea muzicii funcționale în cadrul lecțiilor de educație fizică.

Metode de cercetare. În scopul efectuării cercetării noastre, au fost aplicate metode care au asigurat realizarea obiectivelor stabilite, iar dintre acestea pot fi enumerate: analiza literaturii științifico-metodice de specialitate, observația, metode de prelucrare și analiză cantitativă și calitativă a datelor statistice.

În scopul validării metodicii elaborate, care vizează utilizarea muzicii funcționale în cadrul lecțiilor de educație fizică, în perioada anilor 2022-2023 de studii a fost desfășurat un experiment pedagogic formativ cu clasele a VIII-a „A” și „C” (fete și băieți) ale Liceului Teoretic „Alec Russo” din Cojușna, raionul Strășeni. Contingentul clasei a VIII-a „A” a constituit grupa experimentală, iar cea a clasei a VIII-a „C” – grupa martor.

Elevii clasei martor au urmat studiile conform programei în vigoare și metodicii tradiționale, având numărul de ore egal cu cei din clasa experiment pentru parcursul anului de studii. În fiecare clasă au fost antrenați în experiment câte 31 de băieți și 33 de fete, în total 64 de elevi. Elevii ce au urmat studiile conform programului curricular au efectuat un complex de exerciții pentru diferite grupuri de mușchi, printre care pot fi și exercițiile fizice programate de profesorul de educație fizică pentru activitatea motrice la domiciliu. În principiu, acestea sunt exerciții de dezvoltare fizică generală și specială cu și fără obiecte, exerciții speciale din atletism, acrobatică, diverse procedee din jocuri sportive – toate exerciții incluse în programa curriculară. Dar pentru crearea unui climat psihoemoțional agreabil, în timpul efectuării exercițiilor la domiciliu, am utilizat muzica funcțională. În acest context, suportul muzical devine un factor benefic și rațional de realizare a activității motrice. Emoțiile pozitive ca rezultat al utilizării muzicii în cadrul activității desfășurate contribuie în mare măsură la evitarea senzației de supraoboseală, condiționând creșterea capacității de muncă [4, 6].

Utilizarea muzicii funcționale ca factor psihopedagogic solicită elevilor posedarea simțului artistic, dar și o pregătire specială a profesorului de educație fizică. Cadrul didactic trebuie să fie competent în alegerea exercițiilor, selectarea muzicii, alegerea tempoului muzical, alegerea inventarului sportiv (coarda de gimnastică, cercul, amortizatoarele, obiectele de diverse greutăți, bastoanele etc.) pentru executarea exercițiilor planificate [1, 3, 5].

În acest context, vom exemplifica (tabelul 1) gruparea exercițiilor fizice menite pentru realizarea anumitor obiective, precum și selectarea pieselor muzicale în conformitate cu cerințele respective de executare a exercițiilor.

Dacă elevul a asimilat exercițiile recomandate pentru mâini, centura scapulară, spate, mușchii abdominali, membrele inferioare etc., tocmai atunci e cel mai potrivit moment pentru a le combina într-o anumită ordine și ulterior executate fără întrerupere. Dar fără o muzică ritmică reușit selectată nu poate fi obținut efectul scontat, nici satisfacție de la această exersare. Muzica este un prim factor în activitatea respectivă.

Tabelul 1. Exerciții de dezvoltare fizică generală cu diverse orientări însoțite de muzica funcțională

Menirea exercițiilor	Repertoriul muzical
Complexe de exerciții pentru etapa pregătitoare a lecției de educație fizică cu orientare spre dezvoltarea fizică generală: în mers, alergări, sărituri și diversitatea acestora, exerciții pe loc	Piese muzicale (polca, cadril, vals) Interpretate de orchestră.
Exerciții pentru dezvoltarea coordonării mișcărilor.	„Valsul florilor” din baletul "Frumoasa din pădurea adormită", muz. P. Ceaikovski Muzica lui Schwartz - foxtrot, cha-cha-cha, polca ș.a.
Exerciții pentru dezvoltarea supleții, exerciții de relaxare executate într-un tempo lent.	Johan Strauss - valsul "Dunărea albastră" C. Rusnac - Margaretă - tangou pentru orchestră Piese interpretate de C. Moscovici - "Păstorul", "My heart will go on" (din albumul "Cele mai frumoase gânduri")
Exerciții pentru dezvoltarea detentei efectuate în deplasare.	P. Ceaikovski - „Dansul lebedelor" D. Sostakovici - polca din suita nr.2 E. Doga - „Valsul pârâiașului"
Exerciții pentru dezvoltarea forței - vitezei executate într-un tempo rapid cu ritm accentuat.	A. Hacıaturian - dansul cu săbii din baletul "Gayaneh" M. Stârcea - „Dansul comic" din muzica pentru spectacolul "Visul unei nopți de vară" Syrtaky Melodii contemporane de estradă

În acest scop poate fi utilizată cea mai diversă muzică, însă aceasta trebuie să fie în primul rând ritmică. A doua cerință ține de tempoul muzicii. Muzica prea rapidă poate istovi organismul, iar exercițiile efectuate în grabă pot determina încălcarea consecutivității mișcărilor. Iar acest tempou nu va avea efectul așteptat.

Cum trebuie ales tempoul potrivit? Elevul are nevoie de secundarul ceasornicului. Acesta execută orice mișcare într-un tempo potrivit pentru el, spre exemplu, rotirea brațelor înainte. Elevul numără câte cicluri (rotiri) a efectuat timp de 10 sec., iar numărul mișcărilor se înmulțește cu 6. Tempoul muzicii pentru acest exercițiu echivalează cu 90 de accente muzicale. Noi am determinat că pentru exerciții de extensie, întoarceri și aplecări ale capului este potrivit tempoul de 40-60 de accente muzicale/min., pentru exersarea mușchilor toracici – în jur de 70-80 de accente/min., pentru mâini, centura scapulară, mișcări cu picioarele – 80-90 de accente/min., sărituri – 120-150 de accente/min., iar pentru alergări într-un tempo rapid și dansuri energice – 160 și mai multe accente/1 min.

Este importantă nu numai respectarea accentelor muzicale, dar și muzica în sine, care trebuie să fie pe placul elevilor. E bine să răsune melodiile preferate. Acestea pot fi melodii populare, de estradă, interpretate de cântăreți și formații cunoscute. Exercițiile de relaxare, extensie pot fi efectuate sub muzică blues, pentru centura scapulară – sub muzică în stil ragtime, dixieland, diverse mișcări ale picioarelor, precum alergările, săriturile se combină cu muzica rock. Pentru unii, muzica contemporană poate părea prea zgomotoasă, iar tempoul – prea rapid. Este posibil ca exercițiile însoțite de muzica în stil retro să se prezinte ca o variantă optimă. La fel, melodiile preferate ale elevului ca tangoul, foxtrotul, charlestonul, ritmurile latino (rumba, samba, cha-cha-cha) îi vor crea o dispoziție bună, un fundal emoțional plăcut [2]. Așadar, tempoul muzical poate varia în funcție de exerciții concrete (tabelul 2).

Tabelul 2. Raportul dintre tempoul muzical și accentele muzicale în funcție de exercițiile fizice programate

Tempoul muzical	Accente muzicale/1 min.	Diversitatea exercițiilor
Lent	60-80	Exerciții pentru respirație și relaxare, exerciții de echilibru
Moderat	80-100	Exerciții de dezvoltare a plasticității, exerciții pentru mușchii gâtului, exerciții din gimnastica yoga
Mediu	100-120	Exerciții de stil tehnic-sportiv din compartimentele de gimnastică, atletism, baschet, volei (balansări, înclinări, fandări etc.), diverse feluri de mers, pași de dans, deplasări în poziția baschetbalistului, pivot etc.
Rapid	120-140	Alergări, sărituri, balansări.
Foarte rapid	140 și mai mult	Alergări, sărituri, balansări.

Nu se recomandă schimbarea prea deasă a melodiilor. Pentru fiecare piesă muzicală se vor rezerva câte 3-5 min. Schimbarea melodiei va putea servi drept semnal pentru schimbarea tipului de mișcare. La fel, se va include muzica încet pentru a nu irita sistemul nervos.

Este posibil, uneori, ca muzica să nu permită executarea mișcărilor, mai ales din cauza că melodia nu prevede pauze de odihnă. Aceasta se poate întâmpla din două motive: alegerea incorectă a tempoului muzical, care nu corespunde caracteristicilor ritmice ale mișcărilor sau nu a fost însușită consecutivitatea executării exercițiilor. Doar memorizând mișcărilor și succesiunea lor, complexul de exerciții poate fi efectuat în flux, fără pauze pentru odihnă. Învățarea începe cu puținul, se studiază cu atenție 4-8 exerciții selectate de elev, care sunt repetate în gând, doar imaginând mișcărilor.

După aceasta, se folosește casetofonul sau alt aparat pentru a efectua exercițiile în întregime. Treptat, se va antrena nu doar corpul, dar și memoria. Consecutivitatea exercițiilor va fi memorizată mai ușor.

Este important ca exercițiile proiectate de elev să coreleze cu melodia, deoarece aceasta este o exprimare a gândului muzical, care se află în raport cu ritmul și tempoul. Melodia contribuie la memorizarea mișcărilor, a exercițiilor selectate.

Tabelul 3. Structura și durata complexului de exerciții în funcție de etapele activității motrice

Componente ale complexului	ETAPELE ACTIVITĂȚII MOTRICE				
	Pregătitoare				De încheiere
Tipul de exerciții fizice	Exerciții pentru pregătirea funcțională a organismului (pentru efort fizic)	Exerciții pentru influențarea diverselor grupe de mușchi, segmente corporale, calități motrice etc. efectuate din diferite poziții inițiale.			Exerciții pentru refacerea organismului după efort fizic
		Poziția inițială: poziția de bază	Poziția inițială: așezat / sau culcat		
Durata	2-3 min.	6 min.	3-4 min.	4-6 min.	2-3 min.
Nr. de exerciții	4-6 min.	6-8	4-6	6-8	2-4
Destinația exercițiilor	Exerciții pentru ținuta corectă (mers	Exerciții pentru membrele superioare și	Diverse feluri de alergare, sărituri	Exerciții pentru membrele superioare și	Exerciții pentru dezvoltarea supleței,

	obișnuit, mers variat, pași de dans), dezvoltarea fizică generală	inferioare, mușchii gâtului și trunchiului.		inferioare, mușchii trunchiului, abdomenului și spatelui	restabilirea respirației, relaxarea corpului etc.
Tempoul muzicii (accen muzicale/min)	110-120	120-130	150-170	100-120	50-90

La etapa inițială (începutul anului de studii), intermediară (sfârșitul semestrului I) și finală (sfârșitul anului de studii), au fost efectuate testări în scopul evaluării nivelului de pregătire fizică generală (14 parametri).

Datele comparative ale indicilor nivelului pregătirii fizice generale a elevilor care au fost implicați în experimentul pedagogic sunt prezentate în tabelele 4 și 5 (băieți și fete).

Analiza indicilor nivelului pregătirii fizice generale, reflectați în tabelul 4, demonstrează că, la etapa inițială a testării, băieții ambelor grupe (martor și experiment) au același grad de pregătire, fapt ce confirmă omogenitatea grupelor examinate.

Analiza nivelului pregătirii fizice a fetelor la etapa inițială ne permite să evidențiem aceeași tendință (tabelul 5) în 13 din 14 probe, unde pragul de semnificație nu este depășit ($P > 0,05$), fapt ce ne permite să vorbim despre omogenitatea grupelor.

Tabelul 4. Nivelul pregătirii fizice generale la elevii claselor martor (M) și experiment (E) la etapele inițială, intermediară și finală a experimentului pedagogic (băieți)

Nr. crt.	Parametrii- testaj	Et.	Inițială			Intermediară			Finală		
			Gr.	$x \pm m$	t_{10}	P_{10}	$x \pm m$	t_{20}	P_{20}	$x \pm m$	t_{30}
1	Alergare 30m (sec)	M	5,2=0,01	2,0	>0,05	5,1=0,01	2,5	<0,05	5,0=0,01	4,0	<0,001
		E	5,1=0,05			5,0=0,04			4,8=0,05		
2	Săritura în lungime de pe loc (cm)	M	179,0=1,78	1,31	>0,05	183,0=0,65	7,07	<0,001	202,0=1,28	5,22	<0,001
		E	182,0=1,44			190,0=0,75			209,0=0,4		
3	Săritura în înălțime de pe loc (cm)	M	28,0=0,17	0,00	>0,05	30,0=0,22	1,85	>0,05	32,0=0,26	6,60	<0,001
		E	28,0=0,40			31,0=0,49			35,5=0,42		
4	Ridicarea trunc. din culcat dorsal. 30 s (nr. de rep.)	M	18,0=0,08	1,92	>0,05	22,0=0,08	10,16	<0,001	26,0=0,65	3,45	<0,001
		E	19,0=0,35			26,0=0,53			29,0=0,58		
5	Arunc. mingii med. cu ambele mâini (cm)	M	542,0=3,1	0,64	>0,05	631,0=3,1	0,66	<0,05	773,0=5,1	3,04	<0,01
		E	540,0=0,49			629,0=0,49			791,0=2,99		
6	Aruncarea mingii de oină (m)	M	38,5=1,09	0,92	>0,05	39,0=0,17	4,70	<0,001	39,0=17,0	3,88	<0,001
		E	39,5=0,03			41,5=0,03			47,5=0,73		
7	Tracțiuni (nr. de rep.)	M	7,0=0,08	0,00	>0,05	8,0=0,08	4,37	<0,001	9,0=0,08	6,00	<0,001
		E	7,0=0,31			10,0=0,45			12,0=0,45		
8	Suplețea (cm)	M	5,0=0,17	0,00	>0,05	6,0=0,17	2,08	<0,05	7,0=0,17	4,16	<0,001
		E	5,0=0,36			7,0=0,45			9,0=0,45		
9	Testul Cooper (m)	M	1085,0=10,9	1,04	>0,05	1119,0=10,9	6,42	<0,001	1340,0=12,9	3,07	<0,01
		E	1100,0=9,45			1260,0=9,53			1390,0=10,1		
10	Alergare 60m (sec)	M	9,5=0,43	0,46	>0,05	9,5=0,03	5,71	<0,001	9,4=0,05	5,12	<0,001
		E	9,3=0,06			9,1=0,06			9,0=0,06		
11	Săritura în înălțime din elan (cm)	M	108,0=0,30	1,49	>0,05	110,0=0,31	9,09	<0,001	114,0=0,51	5,25	<0,001
		E	110,0=0,45			115,0=0,49			118,0=0,45		
12	Săritura în lungime din elan (cm)	M	360,0=1,75	0,70	>0,05	371,0=1,75	5,55	<0,001	379,0=1,84	5,73	<0,001
		E	362,0=0,45			381,0=0,45			390,0=0,54		
13	Dinamometria mâinii drepte (kg/m)	M	48,0=0,17	1,95	>0,05	48,0=0,17	8,33	<0,001	49,0=0,17	4,16	<0,001
		E	49,0=0,40			52,0=0,45			52,0=0,45		
14	Dinamometria mâinii stângi (kg/m)	M	45,0=0,22	1,85	>0,05	46,0=0,17	2,08	<0,05	46,0=0,17	3,85	<0,001
		E	46,0=0,44			47,0=0,45			48,0=0,49		

Tabelul 5. Nivelul pregătirii fizice generale la elevii claselor martor (M) și experiment (E) la etapele inițială, intermediară și finală a experimentului pedagogic (fete)

Nr. crt.	Parametrii testării	Et.	Inițială			Intermediară			Finală		
			Gr.	$x_i \pm m$	t_{0i}	P_{0i}	$x_i \pm m$	t_{0i}	P_{0i}	$x_i \pm m$	t_{0i}
1	Alergare 30m (sec)	M	6,0=0,08	1,88	>0,05	5,8=0,03	3,33	<0,05	5,6=0,03	6,66	<0,001
		E	5,8=0,05			5,7=0,01			5,4=0,01		
2	Săritura în lungime de pe loc (cm)	M	139,0=0,41	0,32	>0,05	148,0=0,46	5,96	<0,001	138,0=0,40	5,85	<0,001
		E	138,0=0,06			157,0=1,44			169,0=1,84		
3	Săritura în înălțime de pe loc (cm)	M	24,0=0,23	0,00	>0,05	35,0=0,04	2,17	<0,05	38,5=0,26	2,94	<0,05
		E	24,0=0,26			36,0=0,44			40,0=0,44		
4	Ridicarea trunchiului din culcat dorsal 30 s (nr. de rep.)	M	15,0=0,27	2,43	<0,05	18,0=0,27	2,44	<0,05	20,0=0,46	2,44	<0,05
		E	14,0=0,31			17,0=0,31			21,0=0,31		
5	Arunc. mingii med. cu ambele mâini (cm)	M	398,0=1,83	1,82	>0,05	500,0=2,01	1,37	>0,05	564,0=2,88	7,35	<0,001
		E	410,0=6,34			509,0=6,17			614,0=6,17		
6	Aruncarea mingii de omă (m)	M	22,0=0,37	2,04	>0,05	23,5=0,27	5,40	<0,001	24,5=0,27	5,40	<0,001
		E	23,0=0,35			25,5=0,25			26,5=0,25		
7	Tracțiuni (nr. de rep.)	M	13,0=0,38	2,04	>0,05	14,0=0,18	5,70	<0,001	16,0=0,18	5,55	<0,001
		E	14,0=0,34			16,0=0,31			18,0=0,31		
8	Suplețea (cm)	M	6,0=0,18	0,00	>0,05	7,0=0,18	4,16	<0,001	9,0=0,18	8,0	<0,001
		E	6,0=0,17			8,0=0,17			10,0=0,17		
9	Testul Cooper (m)	M	955,0=4,54	0,90	>0,05	1000,0=4,53	7,35	<0,001	1138,0=5,61	3,1	<0,01
		E	960,0=3,19			1036,0=1,00			1160,0=5,33		
10	Alergare 60m (sec)	M	10,9=0,03	1,78	>0,05	10,8=0,04	2,04	<0,05	10,6=0,03	2,3	<0,05
		E	10,8=0,04			10,6=0,09			10,3=0,13		
11	Săritura în înălțime din elan (cm)	M	100,0=1,46	1,95	>0,05	105,0=0,04	11,4	<0,001	108,0=0,41	6,25	<0,001
		E	105,0=1,44			110,0=0,44			112,0=0,49		
12	Săritura în lungime din elan (cm)	M	320,0=1,83	0,37	>0,05	329,0=1,83	0,37	>0,05	335,0=1,83	8,33	<0,001
		E	321,0=2,01			330,0=2,01			335,0=1,57		
13	Dinamometria mâinii drepte (kg/m)	M	30,0=0,58	1,35	>0,05	31,0=0,59	1,31	>0,05	32,0=0,18	3,92	<0,001
		E	31,0=0,46			32,0=0,48			34,0=0,48		
14	Dinamometria mâinii stângi (kg/m)	M	27,0=0,18	1,58	>0,05	29,0=0,14	0,81	>0,05	30,0=0,18	2,94	<0,01
		E	28,0=0,61			28,5=0,60			31,0=0,78		

Experimentul pedagogic s-a desfășurat în condiții ordinare. Pentru ambele grupe (martor și experiment) a fost prevăzut același număr de ore săptămânale, lecțiile fiind realizate de același profesor. Evident, programul de activitate a grupelor respective a fost diferit: grupa martor a activat în baza programei în vigoare, iar grupa experiment a urmat un program modificat, în fond, folosindu-se muzica funcțională.

Rezultate considerabile au fost înregistrate chiar la testarea intermediară la băieți (tabelul 4). Comparând rezultatele obținute la cele 14 probe, se observă

diferența între grupe, semnificațiile fiind la nivelul ($P < 0,05$ la 3 probe și $P < 0,001$ la 9 probe).

Comparând rezultatele la cele 14 probe, care caracterizează pregătirea fizică generală a băieților testați la etapa finală, este evident că grupa experiment la toate probele a demonstrat rezultate mult mai înalte decât grupa martor (tabelul 4). Rezultatele dintre grupe diferă substanțial, având un prag semnificativ înalt ($P < 0,001$). Datele obținute la pregătirea fizică generală în urma testării finale ne demonstrează că metodica elaborată și aplicată în cadrul experimentului pedagogic cu grupa experimentală este eficientă.

Testările la etapa intermediară a parametrilor, care caracterizează pregătirea fizică generală a fetelor (tabelul 5) demonstrează că fetele grupei experimentale au o pregătire mai bună la 10 probe. Rezultatele obținute la probele: alergarea 30 m; săritura în lungime de pe loc; săritura în înălțime de pe loc; ridicarea trunchiului din culcat dorsal; aruncarea mingii de oină; flotările; suplețea; testul Cooper; alergare la 60 m; săritura în lungime din elan sunt mai înalte și diferă relevant de cele obținute de către fetele grupei martor ($P < 0,05 - 0,001$). La celelalte probe, grupele nu se deosebesc semnificativ.

Compararea rezultatelor pregătirii fizice generale la fetele testate la etapa finală demonstrează următoarele: grupa experiment are un progres sporit privind dezvoltarea fizică generală în comparație cu fetele din grupa martor. La toate probele testate, fetele grupei experimentale au obținut rezultate sporite, care au un nivel semnificativ înalt ($P 0,001$), tabelul 5.

Așadar, pentru un complex de exerciții executate la domiciliu, însoțite de audierea muzicii funcționale, este necesar să alegem o compoziție muzicală care, după mărime, tempo și caracter, coincide cu mișcările executate cu obiecte sau fără acestea. Ca mijloace ce reproduc muzica pot servi atât instrumentele muzicale, cât și casetofoanele. În acest articol am prezentat un complex de exerciții (a se vedea tabelul 3) care poate fi programat pentru exersarea elevului la domiciliu, utilizând muzica funcțională.

Prin urmare, exersarea motrice a elevului la domiciliu, însoțită de muzica funcțională, va contribui la:

1. formarea motivației și interesul elevilor față de lecția de educație fizică desfășurată prin intermediul muzicii funcționale;
2. sporirea capacității de muncă a elevului și a imunității organismului acestuia, fiind un remediu curativ și eficace în profilaxia sănătății lui;
3. dezvoltarea calităților motrice și îmborsăvirea forțelor psihofizice.

BIBLIOGRAFIE

1. FILIPOV, V. Intensificarea procesului de educație fizică din gimnaziu prin aplicarea utilajului nestandard, a muzicii funcționale și a antrenamentului în circuit. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2004, pp. 100-108.
2. Dicționar de termeni muzicali. București, 1984. 528 p.
3. KONUKMAN, F., HARMS, J.; RYAN, S. Using music to enhance physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2012, no 83 (3), pp. 11-56. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598736> [accesat 28-02-2025].
4. ВЕРХЛИН, В.Н. Магнитозапись на уроках. In: *Физическая культура в школе*. Москва, 1980, № 12, с. 28-30.
5. РОТЕРС, Т.Т. Методика применения упражнений под музыку на занятиях по физическому воспитанию в школе. *Методические рекомендации по проведению уроков физической культуры с музыкальным сопровождением*. Москва: Просвещение, 1989, с. 158-162.
6. СОЛОВЬЕВ, И.А. Домашнее задание по методу круговой тренировки. *Физическая культура в школе*. Москва, 2000, № 5, с. 22.

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT AT PRESCHOOL AGE

Paula-Agneza PAL (România), doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Paula-Agneza PAL (Romania), PhD student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0006-7732-7003
E-mail: agnesiafr@yahoo.com

CZU: 373.2.017

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p107-112

Abstract. At preschool age, children are in a stage of intensive development of social skills, which are the foundation of their interpersonal relationships and long-term social integration. These skills are essential for success in children's personal and educational lives. Developing social skills includes learning through play, interactions with other children and adult guidance, how to collaborate, negotiate, express emotions and resolve conflicts. In social activities, children learn to express their thoughts and feelings in an age-appropriate way, build relationships based on empathy and mutual respect, and understand the importance of collaboration. These skills are developed through role plays, group activities, active listening exercises and conflict resolution. The educational environment also plays an important role, providing a safe, stimulating and encouraging environment for preschoolers to learn how to relate to others in a positive and balanced way. In addition to verbal communication, children are encouraged to use non-verbal language, regulate their emotions and express their frustrations or wishes in an appropriate way. Educators and parents have a fundamental role, being behavioral models and active supporters in this social learning process. Thus, the development of social skills at preschool age is an ongoing process that allows children to become individuals capable of interacting harmoniously with others and building healthy relationships as they grow.

Keywords: development, social development, social skills, educational environment, collaboration, conditions, factors, communication etc.

Subiectul evoluției sociale a copiilor este relevant, având în vedere modificările recente în politicile educaționale din Republica Moldova și România. Aceste ajustări reflectă o tendință internațională de zeci de ani de a integra dezvoltarea psihosocială a copiilor în programele de educație timpurie, vizând integrarea acestora în societate.

Abilitățile sociale, cunoscute și ca abilități interumane, implică influența pe care cineva o poate avea asupra altora, capacitatea de a interacționa, colabora și coopera în gestionarea conflictelor, a fi lider și a stimula schimbări, a menține relații

pe termen lung și a munci în echipă. Pe de altă parte, abilitățile civice permit indivizilor o implicare activă în viața comunității, dar necesită cunoștințe solide despre valori sociale, concepte politice și structuri, precum și participare activă în democrație. Din acest motiv, competențele sociale sunt esențiale pentru colaborarea educațională europeană, fiind incluse printre cele opt competențe-cheie enunțate în 2006 de Consiliul și Parlamentul European ca fundamentale pentru cetățenii din societatea bazată pe cunoaștere [5]. Promovarea echității, a coeziunii sociale și a implicării active în comunitate prin educație este, de asemenea, un obiectiv principal în cadrul strategic pentru cooperarea europeană în educație și formare, prevăzut să dureze până în 2030 [adaptat apud 1].

Definirea competenței sociale a fost realizată de mai mulți cercetători de-a lungul timpului. Astfel, unii dintre aceștia consideră competența socială ca fiind o modalitate învățată de a te comporta, acceptată social, care facilitează interacțiuni eficiente cu alte persoane sau capacitatea de a participa cu succes în interacțiuni sociale și relații interumane, incluzând abilitatea de a înțelege mesajele transmise verbal și nonverbal [2].

Dezvoltarea abilităților sociale în perioada preșcolară constituie un element esențial în conturarea unei personalități flexibile și armonioase. Pe parcursul acestei etape din copilărie, cei mici încep să descopere cum să se conecteze cu alții, să comunice clar și să-și gestioneze sentimentele. Competențele sociale sunt vitale pentru a fi parte din comunitate și pentru a crea relații interumane sănătoase pe termen lung.

În acest cadru, discutăm despre noțiunea de competență socială, care:

- semnifică abilitatea unei persoane de a colabora, de a solicita ajutorul altor persoane, de a participa la întâlniri, de a articula problemele personale, de a se angaja, de a se ține de cuvânt, de a mobiliza resurse și de a manifesta inițiativă [8];
- implică atât aspecte legate de abilitățile interumane, cât și de cele intrapersonale de autocontrol. Competențele interumane influențează comportamentul copiilor în interacțiunile cu alții, în timp ce competențele intrapersonale oferă baza pentru dezvoltarea eficientă a relațiilor. Abilitățile sociale intrapersonale sunt profund conectate la competențele emoționale. Învățarea metodelor de gestionare a emoțiilor îmbunătățește capacitatea de a controla propriul comportament. A înțelege și a exprima sentimentele personale și ale altora este crucial pentru construirea și menținerea relațiilor [7, p. 27];
- se referă la „capacitatea copiilor de a crea relații sociale funcționale cu alți copii și adulți din anturajul lor. Cu alte cuvinte, competențele sociale

facilitează interacțiuni pozitive, adecvate normelor culturale, care permit atingerea obiectivelor personale, respectând în același timp necesitățile celorlalți”. Abilitățile sociale sunt fundamentale pentru a ne integra în cadrul comunității, fie că este vorba de grupul de la grădiniță, școală, locul de muncă sau cercul de prieteni. A avea abilități sociale înseamnă a interacționa eficient cu ceilalți pentru a îndeplini scopurile stabilite. Competența socială este garantată de setul de abilități necesare pentru a optimiza relațiile interumane prezentate în figura 1 [3, p. 20];

- capacitatea de a prelua un rol diferit;
- abilitatea de a influența ușor grupul și persoanele izolate;
- capacitatea de a forma relații relevante și adecvate cu ceilalți;
- abilitatea de a comunica fluent și eficient atât cu grupul, cât și cu indivizii în mod separat;
- capacitatea de a utiliza corect puterea și autoritatea;
- capacitatea de a adapta cu ușurință diferite stiluri de conducere.

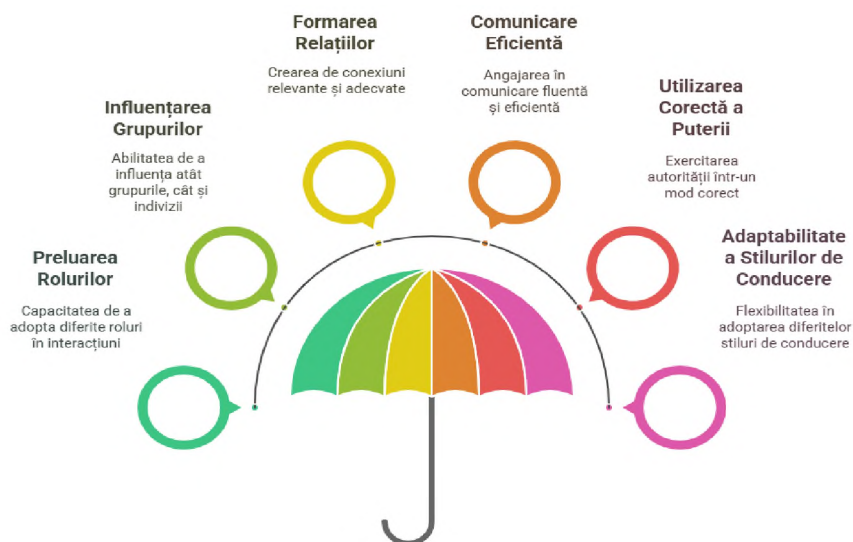


Figura 1. Abilități în optimizarea relațiilor interumane

Competența socială include abilitățile sociale, emoționale, cognitive și comportamentale esențiale pentru integrarea socială eficientă. Aceasta reflectă, de asemenea, capacitatea de a percepe, din perspectiva altora, o situație particulară, bazându-se pe lecții învățate din experiențe anterioare, care sunt aplicate în interacțiunile sociale. Competența socială servește drept bază pentru așteptările legate de interacțiunile viitoare cu ceilalți și influențează modul în care indivizii își formează percepțiile privind propriul comportament.

În medii de joacă, copiii dezvoltă abilitatea de a colabora, de a împărtăși jucării, de a rezolva neînțelegeri și de a-și exprima nevoile sau dorințele în mod

corespunzător. Aceștia încep să identifice și să reacționeze la semnalele sociale, cum ar fi expresiile faciale și limbajul corpului altor persoane.

Rolul părinților, educatorilor și al altor adulți din viața copilului este crucial în formarea comportamentului social. Atunci când aceștia demonstrează comportamente pozitive, precum respectul, empatia și comunicarea transparentă, copiii sunt mai predispuși să reproducă aceste trăsături. În această etapă de preșcolaritate, micuții se află într-un proces de învățare a controlului emoțional. Încep să-și înțeleagă trăirile de supărare, tristețe sau frică și stabilesc modul de a le exprima fără a afecta relațiile cu ceilalți. Înțelegerea și manifestarea emoțiilor, împreună cu reglarea acestora, sunt componente fundamentale ale dezvoltării copiilor, mai ales în cadrul activităților de grup, precum jocurile, activitățile educaționale sau momentele de învățare colaborativă. Reglarea emoțională reprezintă abilitatea de a controla sau de a ajusta reacțiile emoționale pentru a fi mai puțin intense sau mai ușor de gestionat în anumite situații. Copiii încep să stăpânească tehnici simple de reglare a emoțiilor, precum respirația profundă, autoconsolarea sau solicitarea ajutorului unui adult.

Activitățile în grup, precum jocurile colaborative, povestirile sau exercițiile, pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe copii să aplice aceste strategii. De exemplu, un joc care implică așteptarea rândului poate contribui la dezvoltarea răbdării și la învățarea gestionării frustrării. La vârsta preșcolară, copiii sunt într-un proces activ de explorare a modalităților de a-și recunoaște și exprima emoțiile într-un mod adecvat, iar grupurile de activități sugerează un cadru ideal pentru cultivarea acestor abilități. Educatorii și părinții acționează ca modele semnificative în formarea reglării emoționale. Atunci când un adult își afișează emoțiile cu calm și rațiune, copilul învață, observând acest comportament, să adopte o abordare similară [apud 7].

În procesul de dezvoltare a competențelor menționate anterior, ajungem la concluzia că este vital să creăm un cadru social propice pentru preșcolari, favorizând o dezvoltare holistică, care este esențială pentru a asigura o creștere armonioasă. Aceasta ar trebui să sprijine toate dimensiunile evoluției copilului, inclusiv aspectele fizice, emoționale, sociale, cognitive și creative. Contextul în care copiii își desfășoară activitatea joacă un rol crucial în stabilirea unui „fundament” solid, care va avea un impact nu doar asupra dezvoltării din primii ani, ci și în etapele ulterioare ale vieții. O abordare holistică a dezvoltării sugerează că fiecare latură a copilului trebuie luată în considerare și sprijinită, astfel încât mediul să fie unul care să integreze învățarea, explorarea și diversele fațete ale evoluției. Astfel, un mediu social favorabil preșcolarilor ar trebui să promoveze atât dezvoltarea cognitivă, cât și cea emoțională și socială.

Un cadru în care copiii sunt primiți și susținuți este esențial pentru evoluția lor emoțională. Când copiii simt că pot discuta despre sentimentele lor fără frica de a fi criticați, învață să le controleze mai eficient.

Un alt element important este formarea abilităților de comunicare. La această etapă, copiii încep să-și contureze mai bine gândurile și emoțiile, iar capacitatea de a interpreta semnalele nonverbale, cum ar fi gesturile sau expresiile faciale, le îmbunătățește interacțiunea socială. Dezvoltarea competențelor de comunicare prin activități sociale este o parte esențială a evoluției copiilor preșcolari, deoarece această fază este crucială pentru crearea unor baze solide pentru relațiile și comunicarea eficientă cu ceilalți. Prin intermediul acestor activități sociale, copiii nu doar că învață să interacționeze, ci și cum să-și comunice gândurile, emoțiile și intențiile într-un mod clar, respectuos și adaptat situației [adaptat apud 3].

În diverse activități sociale, copiii se confruntă frecvent cu situații ce necesită abilități de negociere. De exemplu, atunci când se joacă și există un singur loc liber pentru o jucărie sau un joc, copiii trebuie să învețe să găsească o soluție care să fie acceptabilă pentru toți participanții. Aceasta implică nu doar exprimarea dorințelor proprii, ci și capacitatea de a asculta și a considera dorințele altora, ajungerea la compromisuri și acceptarea de a ceda atunci când este necesar. Împărtășirea și respectarea rândului sunt critice în acest proces. Componenta nonverbală, cum ar fi limbajul corpului, expresiile faciale și gesturile, joacă un rol fundamental în comunicare. Activitățile sociale de grup reprezintă oportunități excelente prin care se poate învăța utilizarea acestor forme de comunicare, la fel de esențiale ca și vorbele. De exemplu, într-un joc colaborativ, copiii descoperă cum să-și manifeste entuziasmul prin zâmbete, dezamăgirea prin fețe triste sau să folosească gesturi pentru a încuraja colegii. Copiii care stăpânesc comunicarea eficientă sunt mai ușor integrați în grupuri și dezvoltă relații mai armonioase cu ceilalți. Aceștia reușesc să colaboreze mai eficient, să formeze prietenii durabile și să înțeleagă mai bine nevoile și dorințele celor din jur. Abilitățile de comunicare sunt esențiale pentru a ajuta copiii să rezolve conflictele într-o manieră constructivă, fără a recurge la agresivitate sau izolare. Ei pot dobândi instrumentele necesare pentru a-și exprima nemulțumirile și a căuta soluții prin discuții. De asemenea, comunicarea eficientă contribuie la dezvoltarea încrederii în sine. Copiii care își pot comunica clar gândurile și emoțiile se simt mai încrezători și mai capabili să-și facă auzite opiniile și nevoile.

Jocurile de rol constituie o modalitate excelentă de a dezvolta abilități de comunicare, oferind copiilor ocazia de a explora diverse scenarii (precum „la magazin”, „la școală” sau „în familie”), unde trebuie să folosească un limbaj adecvat și să interacționeze cu alții. Aceste activități îmbunătățesc vocabularul și contribuie la înțelegerea rolurilor și comportamentelor sociale.

Așadar, perioada preșcolară constituie o fază esențială pentru dobândirea competențelor sociale, având în vedere că micuții încep să se angajeze mai mult în interacțiuni cu alți copii și adulți. În acest stadiu, aceștia încep să formeze primele conexiuni de prietenie și să se familiarizeze cu normele sociale de bază, cum ar fi împărțirea, colaborarea și soluționarea disputelor. Un aspect fundamental în evoluția abilităților sociale este atmosfera în care copilul se dezvoltă, incluzând raporturile cu familia și educatorii. Părinții și profesorii au un rol esențial în orientarea copiilor spre învățarea comportamentelor sociale adecvate și cultivarea empatiei. Progresul abilităților sociale în preșcolaritate este vital pentru bunăstarea emoțională și socială a copilului, iar educarea și stimularea acestor capacități în această etapă timpurie au un efect considerabil asupra viitorului lor.

BIBLIOGRAFIE

1. Dicționar explicativ al limbii române. Disponibil: <https://dexonline.ro/> [accesat 02-03-2025].
2. LARSON, J.J., WHITTON, S.W., HAUSER, S.T., ALLEN, J.P. Being Close and Being Social: Peer Ratings of Distinct Aspects of Young Adult Social Competence. *Journal of Personality Assessment*, 89 (2), 2007, pp. 136-148.
3. MARCUS, S. Competența didactică, perspectiva psihopedagogică. București: ALL Educational, 1999. 173 p. ISBN 973-684-016-6.
4. MURAKAMI, K., MURRAY, L., SIMS D., CHEDZEY, K. Learning on Work Placement: The Narrative Development of Social Competence. *Journal of Adult Development*, 2009, Vol. 16, pp. 13-24. DOI: 10.1007/s10804-008-9044-9.
5. Recomandarea 2006/962/EC a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie, cu privire la competențele-cheie pentru învățarea permanentă. Disponibil: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> [accesat 08-03-2025].
6. SMART, D., SANSON, A. Social competence in young adulthood – its nature and antecedents. In: *Journal of the Australian Institute of Family Studies*, 2003.
7. ȘTEFAN, CATRINEL A., KÁLLAY, É. Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari: Ghid practic pentru educatori. Cluj-Napoca: A.S.C.R [Asociația de Științe Cognitive din România], 2010, 310 p. ISBN 978-973-7973-99-3.
8. Competența socială. Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Competența_socială [accesat 08-03-2025].

**TEACHER'S REFLECTIVE COMPETENCE –
CONDITION OF THE QUALITY OF THE DIDACTIC PROCESS**

**COMPETENȚA REFLEXIVĂ A PROFESORULUI –
CONDIȚIE A CALITĂȚII PROCESULUI DIDACTIC**

Mihaela VOINEA, dr., conf., univ.,
Universitatea „Transilvania” din Brașov,
Anastasia Mălina CIOLOCA, dr., asist. univ.,
Universitatea „Transilvania” din Brașov,
Andreea ȘIȚOIU, dr., lect. univ.,
Universitatea „Transilvania” din Brașov

Mihaela VOINEA, PhD, Associate Professor,
Transilvania University of Brasov
ORCID: 0000-0002-9675-6552
E-mail: mihaela.voinea@unitbv.ro
Anastasia Mălina CIOLOCA, PhD, Assistant
Transilvania University of Brasov
ORCID: 0000-0002-7581-8662
E-mail: anastasia.cioloca@unitbv.ro
Andreea ȘIȚOIU, PhD, Lecturer
Transilvania University of Brasov
ORCID: 000-0002-0788-473X
E-mail: andreea.sitoiu@unitbv.ro

CZU: 378.126+004

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p113-122

Rezumat. Articolul de față abordează necesitatea formării competenței reflexive a profesorului văzută ca una dintre competențele importante pentru perfecționarea, inovarea practicilor profesionale. În contextul dezvoltării inteligenței artificiale, reflexivitatea este una dintre competențele specifice umane care poate genera alte comportamente/competențe valoroase, precum inovarea, perfecționarea. Profesorii viitorului vor trebui să fie modele de reflexivitate atât pentru a răspunde solicitărilor generațiilor de elevi, cât și pentru a deveni modele de reflexivitate și autodezvoltare pentru elevi. În România, în profilul de competență a profesorului, Domeniul 5: Etică, reflexivitate și învățare continuă (prescurtat D5) vizează în mod explicit dezvoltarea capacității de autoreglare, adaptare, optimizare a propriilor practici pedagogice. Prin cercetarea de față am investigat modul în care studenții care se pregătesc să devină cadre didactice (de la specializarea pedagogia învățământului primar și preșcolar și

modulul psihopedagogic) au găsit modele de profesori reflexivi, percep impactul conduitei profesorului asupra comportamentului studenților și necesitatea formării competenței reflexive a viitorilor profesori.

Cuvinte-cheie: reflexivitate, formarea profesională a cadrelor didactice, competență reflexivă, caracteristicile reflexivității, profesorul reflexiv.

Introduction. The pedagogical concept of reflexivity/reflective teacher/reflective practice, such as the ability to objectively analyze one's own behavior and optimize it, originated in the pedagogical conception of J. Dewey, later developed by D. Schon (1983), Korthagen F.A.J. and Wubbels T. [6, 7]. In a very general sense, reflexivity is the ability to analyze one's own professional practices with the aim of transforming them. Today reflexivity is seen as a competence of the whole society (U. Beck brings up the concept of reflexive societies in connection with the risk society), with the help of which people (including society) can cope with the various risks they are subject to, can substantiate their decisions and can have better relationships with others [5].

Reflexivity has today become a competence (we could even call it a meta-competence) because it is based on and generates critical thinking, openness towards others, acceptance and tolerance, awareness and progress. Teacher training should take into account reflective competence which is a guarantor of quality teaching and learning, because reflexivity „is an important source of learning and refinement of professional practice” [11, p. 187]. It is not by chance that in many educational policy documents aimed at teacher education reflective competence occupies an important place. Reflective practice must become an essential component of training for a teaching career.

For example, in Romania, competency domains and professional standards are grouped in 7 domains have been proposed, (Ministerul Educației România, 2024) and reflexivity is one of them – Domain 5. Ethics, reflexivity and lifelong learning.

To develop the reflective competence of future teachers it is necessary to investigate how they (students teachers) perceive the importance of this competence, how they perceive the link between reflective competence and other teacher competences/traits and whether they have reflective teacher role models.

In a research about reflective practitioners underline the link between reflective practice teachers and other behavior such as better interpersonal relationships with students and colleagues (than other teachers) and a higher degree of job satisfaction. We can say that reflective practice has a double benefits: one benefit for professional practice (improve daily practice, improve didactical strategies) and another benefit is for personal development (a level of job satisfaction and well-being) [6].

The reflective teacher paradigm and teacher training. One of the main objectives of public policies in educational systems is the training and continuous professional development of teachers. The entire educational process supports values such as reflection and learning, which are practiced throughout life, both by students and teachers [14]. The paradigm of the reflective teacher requires a more complex

and conscious approach to educational practice, a systemically articulated and coherent set of visions, concepts, theories and models regarding the reflective competence of the teacher.

In the modern sense, reflexivity constitutes a central, and not isolated, element in the training of pre-university teachers, due to the positive impact of its application on the quality of school and professional results, obtained through the critical evaluation of various aspects of the educational process. Initial training and continuous professional development, based on a reflective approach, aim to strengthen teachers' abilities to analyze and process educational information and decisions related to their teaching practice, to identify and resolve difficulties arising in the teaching-learning-evaluation process, to combine various knowledge, strategies, and methods in education, as well as to improve their adaptability, resilience, and professional efficiency [3, 4].

Teachers' pedagogical practice should be treated from the perspective of lived experiences, of reflective questionnaires [12]. These reflective self-questions can take various forms: How should I act? What should I do? What can I achieve under the given conditions? Is my action justified? Could I have done something better or differently? How successful was what I did? etc. [16, p. 4]. Through such prospective and retrospective reflective self-questions, the teacher investigates the value of the teaching activity performed, his own and students' expectations regarding the instructional-educational process, and evaluates the context and reasoning of professional decisions. As Păun stated [11, p. 143]: "The expert and the reflective teacher represent the two complementary dimensions of the current teacher. Expertise and reflexivity are neither opposite nor exclusive about each other".

The reflective practitioner approach, as first explained (Schon, 1983), involves not only the application of existing knowledge but also the capacity to reflect on one's practices and the context in which they are carried out. The reflective teacher is the teacher who "is a reflective practitioner, an educational professional who reflects on the educational actions undertaken, who develops the skills to make rational choices and who adapts and orients the educational act to the circumstances" [1, p. 88].

Reflexivity considered an essential professional principle [8], is a crucial skill for teachers, allowing them to adopt a critical and responsible approach to their teaching actions. A Reflective teacher demonstrates their intention and commitment to connecting theory with practice, aiming to develop the ability to analyze their educational actions, to demonstrate professional integrity, maturity, creativity, and dynamism in the teaching process. They understand how students learn, evaluate their performance, and adjust their teaching strategies based on observations made in action research and collaboration with other teachers, thus creating effective teaching cooperation relationships.

The professional profile and standards of the teacher [13, p. 11] highlight the generic competencies of the reflective teacher:

-
1. Respect the norms of ethics, academic integrity, and professional conduct.
 2. Self-regulates his/her conduct based on reflection on prejudices and stereotypes, supporting mutual respect.
 3. Reflects on his/her teaching practices and the feedback received, identifying strengths and, where appropriate, areas for improvement.
 4. Demonstrates the ability to self-balance and adapt in different contexts,
 5. including in new or stressful situations, maintaining appropriate authority over students.
 6. Participates periodically in continuous professional development activities, about his/her own professional needs and local or national priorities.
 7. Capitalizes on the progress in the field of activity (recent developments in educational sciences and, where appropriate, in the field of specialization, legal regulations concerning the education system, new technologies, etc.), in the teaching process.
 8. Participates in collaborative professional development activities, educational research, and communities of practice.

The paper *Digital Pedagogy* analyzes the TPACK model, a model that represents an extension of Lee Shulman's concept (Pedagogical Content Knowledge - PCK). This model becomes indispensable for teaching activity as a result of the presence of technology in all areas of activity, including education.

The model is based on the following areas of knowledge: knowledge of pedagogical transposition of content (PCK - creating relevant teaching strategies), knowledge of technological ways of representing content (TCK - a video simulation, a digital scheme of specific content in mathematics), knowledge of pedagogical use of technology (TPK – creating an interactive video, sharing a test), knowledge of pedagogical transposition of content using technology.

In the context of this model, adaptive teaching and reflective competence of teachers are highlighted. Thus, they use the TPACK framework to make informed decisions about the optimal use of technology in relation to student needs and the learning context, critically reflecting on their own digital educational practices [10].

The structure of reflective competence is presented below:

1. The motivational component, which takes into account the teacher's awareness of the educational objectives, the instructional-educational tasks that he must implement, as well as the consequences of educational practices on the development of students and himself as a teacher.
2. The cognitive component includes integrative knowledge about the psychological determinants of reflection and the ways of applying it in pedagogical practice.

3. The value component refers to the teacher's attitude towards the content of the reflective activity.
4. The process component refers to the teacher's ability to analyze, monitor and adjust his professional activities in a pedagogical context, but also to the ability to see and explain the cause-effect relationships between pedagogical practices and the educational process [9].

Formation of reflective competence and the quality of the teaching process. The instructional-educational activity, related to the didactic process, presents a series of characteristics as follows: it involves the activity of both the teacher and the student, conveys content that becomes the source of educational messages, aims to motivate students by making them aware of the educational objectives to be achieved, is carried out by respecting some principles, rules and didactic norms, methods and teaching means with psychopedagogical valences are used and last but not least the instructional-educational activity is oriented by educational purposes, materialized in school performances [15]. To improve the didactic process, the instructional-educational activity also requires moments of reflexivity on the part of the teacher.

In the article *Getting Started with Reflective Practice* [2], the differentiation between reflection in action and reflection on action is made: reflection in action takes place during the instructional-educational activity, allowing the teacher to react and change an educational practice/pedagogical context at the moment it takes place; Reflection on action involves reflecting on how an educational practice can be developed after the lesson has been taught.

Table 1 indicates a series of statements frequently used by reflective teachers, highlighted in the research *Reflexivity of teachers in the pedagogical communication with the environment and the development of the student social competencies* [5]:

Table 1. Statements frequently used by reflective teachers

I apply teaching-learning methods in modern ways.	I learn from my students.	I collaborate with colleagues to improve pedagogical practices.
Students' personality traits are a priority in my teaching activity.	I plan teaching activities in a reflective way.	I am considering the consistent application of the curriculum.
I am constantly improving my teaching and educational practices.	I respect every student.	Students have a well-defined role in the lesson.

There are several methods for developing the teacher's reflective competence:

1. Constant evaluation of the pedagogical activity, self-evaluation of the teacher from a psychological perspective, and, last but not least, evaluation

of the student's reaction to the interactions that are established within the instructional-educational process.

2. Asking oneself questions that stimulate self-reflexivity, for example: What should I do in this situation
3. Identifying several possible solutions to resolve a pedagogical situation and choosing the most appropriate one by the existing context.
4. Using didactic improvisation when the problem requires a quick solution, with the mention that this improvisation can contribute to increasing the quality of the didactic process when the teacher is characterized by professional skills at an advanced level [9].

Research purpose. The purpose of the research is to highlight the extent to which teachers' reflexivity is perceived by students and master's students preparing for the teaching profession, respectively the impact of teachers' reflective behavior on the formation of professional skills.

Research design. The sample participating in this research is made up of 186 respondents with student or master's status, distributed in the following four categories: first year – 67 respondents, second year – 52 respondents, third year – 45 respondents and master's degree – 23 respondents. The duration of data collection was one month, and the data collected are quantitative. The variables exposed to measurement are the perceived teacher's reflexivity and the competencies developed through the teacher's reflexivity. The research design is exploratory and transversal. The research method used was the Survey, and the instrument related to it was the questionnaire.

Research results. Table 2 highlights the eleven characteristics of the reflective teacher and the extent to which they were perceived by the research participants. Characteristics of the teacher such as demonstrating an open attitude towards students'/master's students' questions, investing in their professional development, demonstrating that they are a model of a reflective teacher, sharing formative experiences/ideas with students/master's students, and encouraging the expression of different points of view were perceived as defining for the respondent teachers, to a large extent and a very large extent, respectively.

Concern for the way students/master's students learn and concern for the professional situation of students/master's students were assessed as being present to a small extent in the case of the teachers participating in the research. Table 3 presents an analysis of the competencies developed by a reflective teacher from the perspective of the students and master's students participating in the research. Developing expressive abilities and understanding the complexity of the teaching

profession are included in the category of competencies developed through teacher reflexivity to a large and very large extent.

Table 2. Characteristics of teachers' reflexivity perceived by respondents

Competence	Respondents' opinion on the development of skills as a result of teacher reflexivity				
	To a very small extent	To a small extent	To a moderate extent	To a great extent	To a very large extent
Developing critical thinking		Year 1: 1 Year 2: 1 Year 3: 2	Year 1: 18 Year 2: 7 Year 3: 9 Master students: 2	Year 1: 24 Year 2: 20 Year 3: 16 Master students: 7	Year 1: 24 Year 2: 23 Year 3: 18 Master students: 14
Identifying the link between theory and practice		Year 1: 1 Year 3: 2	Year 1: 16 Year 2: 10 Year 3: 10 Master students: 1	Year 1: 20 Year 2: 21 Year 3: 16 Master students: 8	Year 1: 30 Year 2: 20 Year 3: 17 Master students: 14
Developing self-assessment capacity		Year 1: 1 Year 2: 1 Year 3: 3	Year 1: 16 Year 2: 7 Year 3: 8 Master students: 3	Year 1: 22 Year 2: 20 Year 3: 17 Master students: 6	Year 1: 28 Year 2: 23 Year 3: 17 Master students: 14
Developing the capacity for reflection		Year 1: 1 Year 2: 1 Year 3: 3	Year 1: 17 Year 2: 5 Year 3: 6 Master students: 2	Year 1: 21 Year 2: 22 Year 3: 16 Master students: 4	Year 1: 28 Year 2: 23 Year 3: 20 Master students: 17
Developing expression skills	Year 2: 1	Year 1: 3 Year 2: 1	Year 1: 8 Year 2: 9 Year 3: 10 Master students: 1	Year 1: 23 Year 2: 23 Year 3: 17 Master students: 6	Year 1: 33 Year 2: 23 Year 3: 18 Master students: 16
Understanding the complexity of the teaching profession		Year 1: 2 Year 2: 1 Year 3: 1	Year 1: 9 Year 2: 6 Year 3: 8 Master students: 2	Year 1: 19 Year 2: 18 Year 3: 20 Master students: 6	Year 1: 37 Year 2: 26 Year 3: 16 Master students: 15

Table 3. Respondents' competencies developed through teacher reflexivity

The characteristic of reflexivity	The extent to which the characteristic of teacher reflexivity was perceived and the corresponding number of respondents				
	To a very small extent	To a small extent	To a moderate extent	To a great extent	To a very large extent
Showing an open attitude towards students'/master's students' questions	Year 3: 1	Year 1: 3 Year 3: 2 Master students: 2	Year 1: 18 Year 2: 17 Year 3: 15 Master students: 2	Year 1: 20 Year 2: 18 Year 3: 14 Master students: 9	Year 1: 26 Year 2: 16 Year 3: 13 Master students: 10
Respecting the individuality of students/master's students	Year 1: 1 Year 3: 1	Year 1: 6 Year 2: 6 Year 3: 8 Master students: 2	Year 1: 22 Year 2: 12 Year 3: 23 Master students: 10	Year 1: 24 Year 2: 24 Year 3: 7 Master students: 5	Year 1: 14 Year 2: 9 Year 3: 6 Master students: 6
Concern about how students/master's students learn	Year 1: 1 Year 2: 1 Year 3: 2 Master students: 1	Year 1: 14 Year 2: 8 Year 3: 17 Master students: 2	Year 1: 23 Year 2: 23 Year 3: 14 Master students: 5	Year 1: 19 Year 2: 12 Year 3: 9 Master students: 8	Year 1: 10 Year 2: 7 Year 3: 3 Master students: 5
Requesting feedback from students/master's students	Year 1: 1 Year 3: 2 Master students: 1	Year 1: 3 Year 2: 3 Year 3: 9 Master students: 1	Year 1: 22 Year 2: 15 Year 3: 17 Master students: 3	Year 1: 21 Year 2: 14 Year 3: 11 Master students: 7	Year 1: 20 Year 2: 19 Year 3: 6 Master students: 11
Easy adaptation to professional changes	Year 3: 1 Master students: 1	Year 1: 6 Year 2: 4 Year 3: 12 Master students: 2	Year 1: 23 Year 2: 18 Year 3: 16 Master students: 5	Year 1: 21 Year 2: 21 Year 3: 10 Master students: 10	Year 1: 17 Year 2: 8 Year 3: 6 Master students: 5
Investing in his/her professional development	Year 2: 1 Year 3: 1	Year 1: 1 Year 2: 2 Year 3: 4 Master students: 1	Year 1: 25 Year 2: 17 Year 3: 18 Master students: 3	Year 1: 18 Year 2: 17 Year 3: 13 Master students: 10	Year 1: 23 Year 2: 14 Year 3: 9 Master students: 9
Cooperation with other colleagues	Year 2: 1 Year 3: 1	Year 1: 9 Year 2: 5 Year 3: 13 Master students: 1	Year 1: 15 Year 2: 15 Year 3: 16 Master students: 5	Year 1: 23 Year 2: 19 Year 3: 11 Master students: 10	Year 1: 20 Year 2: 11 Year: 4 Master students: 7
Concern about the professional situation of students/master's students	Year 1: 6 Year 2: 2 Year: 5	Year: 13 Year: 7 Year: 14 Master students: 2	Year 1: 20 Year 2: 22 Year 3: 14 Master students: 5	Year 1: 17 Year 2: 12 Year 3: 9 Master students: 11	Year 1: 11 Year 2: 8 Year: 3 Master students: 5
Demonstrating that he/she is a model reflective teacher	Year 1: 2 Year 3: 3 Master students: 1	Year 1: 7 Year 2: 5 Year 3: 7 Master students: 2	Year 1: 14 Year 2: 15 Year 3: 19 Master students: 3	Year 1: 29 Year 2: 17 Year 3: 10 Master students: 11	Year 1: 15 Year 2: 14 Year 3: 6 Master students: 6
Sharing experiences/ideas with a formative role with students/master's students	Year 3: 2	Year 1: 5 Year 2: 1 Year 3: 5 Master students: 1	Year 1: 16 Year 2: 12 Year 3: 17 Master students: 3	Year 1: 20 Year 2: 13 Year 3: 9 Master students: 10	Year 1: 26 Year 2: 25 Year 3: 12 Master students: 9
Encouraging the expression of different points of view	Year 1: 1 Year 3: 1	Year 1: 2 Year 3: 3 Master students: 2	Year 1: 15 Year 2: 13 Year 3: 14 Master students: 9	Year 1: 20 Year 2: 15 Year 3: 14 Master students: 9	Year 1: 29 Year 2: 23 Year 3: 13 Master students: 11

The present research investigates the extent to which students and master's students preparing for the teaching profession perceive the reflexivity of teachers as well as the competencies developed under the guidance of such teachers.

Teachers' reflexivity is associated with abilities to self-regulate, adapt, and optimize pedagogical practices, becoming a model for students and master's students in the process of training for the teaching profession. The open attitude towards students/master's students as well as the involvement of teachers demonstrated both by offering an educational process adapted to their needs and by continuous self-improvement, represent characteristics of reflexivity perceived by the majority of respondents.

However, the research participants highlight the need for teachers to pay increased attention to the way students/master's students learn. We believe that this need can be met by constant monitoring of learning by teachers, but also by updating teaching techniques in accordance with the defining aspects of different learning styles.

In conclusion, the participants included in this research perceive the teacher's reflexivity at a high level and admit the development of skills in this context such as critical thinking, self-evaluation, and reflection.

BIBLIOGRAPHY

1. BOCOȘ, M. D. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2002, 278 p. ISBN 973-610-091-X.
2. *Getting started with reflective practice*. CAMBRIDGE International Education, 2025. Disponibil: <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html> [accesat 22.03.2025].
3. CIOLOCA, A. M., BOCOȘ M. D. *Reflection and Self-Analysis of Teaching Activity, an Opportunity for Professional Development*. Conference: 9th International Conference Edu World 2022 Education Facing Contemporary World Issues. 2023. <https://doi.org/10.15405/epes.23045.8>
4. DINKELMAN, T. *Self Study in Teacher Education A Means And Ends Tool For Promoting Reflective Teaching*. *Journal of Teacher Education*. 2003, nr. 1 (54). DOI: 10.1177/0022487102238654
5. FARIZ, F., QARRI, E., OSMANI, Q. *Reflexivity of teachers in the pedagogical communication with the environment and the development of the student social competences*. 16th International Technology, Education and Development Conference. 2022. DOI: 10.21125/inted.2022.1247. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/359477153_REFLEXIVITY_OF_TEACHERS_IN_THE_PEDAGOGICAL_COMMUNICATION_WITH_THE_ENVIRONMENT_AND_THE_DEVELOPMENT_OF_THE_STUDENT_SOCIAL_COMPETENCES [accesat 22.03.2025].
6. KORTHAGEN, F.A.J., WUBBELS, T. *Characteristics of reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection*. *Teachers and teaching: theory and practice*. 1995, nr. 1 (3).

-
7. KORTHAGEN, F.A.J., VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2005, nr. 1(11), pp. 47-71.
 8. MCKAY, E.A. Reflective practice: doing, being and becoming a reflective practitioner. E. A. S. Duncan (Ed.), *Skills for Practice in Occupational Therapy*. 2008, pp. 55-73. HV Social pathology. Social and public welfare.
 9. MERZON, E.E., NURGATINA, I.E., BAKHAYEVA, G.M. The technology of teacher reflexive competence development in modern conditions. *Review of European Studies*. 2015, nr. 4 (7), pp. 112-116. ISSN 1918-7173. Disponibil https://www.researchgate.net/publication/273487016_The_Technology_of_Teacher_Reflexive_Compentence_Development_in_Modern_Conditions [accesat 22-03-2025].
 10. OLIMPIUS, I., VELEA, S., CEOBANU C. *Pedagogie digitală*. Iași: Polirom, 2025. ISBN 978-630-344-115-3.
 11. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom, 2017.
 12. PĂUN, E., EZECHIL, L. *Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice*. București: Matrix Rom, 2013. 96 p. ISBN 978-973-755-959-3.
 13. *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ, 2024*. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/Profilul_cadrului_didactic_brosura.pdf [accesat 22-03-2025].
 14. *România educată. Proiect al Președintelui României. V.1. Cariera didactică și parcursul profesional, 2021*. Disponibil: <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Romania-Educata-14-iulie-2021.pdf> [accesat 22-03-2025].
 15. RADU, I. *Procesul de învățământ - experiență, rutină și creativitate didactică*. Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.), *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45, 2017. ISBN 978-973-47-2481-9.
 16. ZALIPOUR, A. *Reflective practice*. Teaching Development Unit, 2015. https://www.waikato.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0006/360861/Reflective-Practice-June-2015.pdf [accesat 22.03.2025].

REPERE ÎN DEZVOLTAREA ȘI UTILIZAREA CODULUI LIMBII ROMÂNE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ MANIFESTATE LA NIVEL FONETIC, LEXICAL, MORFOLOGIC, SINTACTIC ȘI STILISTIC

LANDMARKS IN THE DEVELOPMENT AND USE OF THE ROMANIAN LANGUAGE CODE AT PRESCHOOL AGE MANIFESTED AT THE PHONETIC, LEXICAL, MORPHOLOGICAL, SYNTACTIC AND STYLISTIC LEVEL

Nadejda BARALIUC, dr.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Nadejda BARALIUC, PhD,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7478-9583
E-mail: baraliuc.nadejda@upsc.md

CZU: 373.2.01:811.135.1

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p123-134

Abstract. The article is dedicated to the analysis of the main milestones of the use of the Romanian language code in preschoolers, highlighting the essential aspects that can optimize the learning process and the development of verbal communication. We highlight the aspects of the Romanian language, as a system of signs and codes used in communication, we present phonetic, lexical, morphological and syntactic peculiarities that are reflected differently depending on the child's stage of development. In this context, teachers' knowledge of the specific language of preschoolers facilitates the design of effective activities for the assimilation and consolidation of language skills.

Keywords: language development, linguistic code, preschoolers, Romanian language, phonetic-phonological, lexical-semantic, morphological, syntactic, stylistic, educational influences, communication, linguistic skills.

Raportarea copilului preșcolar la codul lingvistic al limbii române este profund influențată de mediul său de dezvoltare, iar înțelegerea acestui fenomen de către cadrul didactic permite adaptarea strategiilor didactice pentru o asimilare optimă a limbii române. Mediul familial, grădinița, expunerea la mass-media și tehnologiile informaționale contribuie la modelarea limbajului copilului, generând anumite dominante lingvistice specifice acestei vârste. Copiii care cresc într-un mediu bogat în stimuli verbali, povești, conversații, întrebări deschise, au un vocabular mai dezvoltat și o mai bună capacitate de exprimare. În familiile unde se utilizează un

limbaj simplificat sau limitat, copiii pot întâmpina dificultăți în dezvoltarea competențelor lingvistice. Educatorul compensează eventualele lacune prin activități care stimulează interacțiunea verbală și diversificarea vocabularului. Grădinița reprezintă un mediu esențial pentru dezvoltarea limbajului, deoarece copilul învață să comunice în variate contexte, activități de grup, jocuri de rol, poezii, povești, cântece etc. Interacțiunea cu colegii contribuie la dezvoltarea conștiinței lingvistice, a regulilor gramaticale și a exprimării coerente. Cadrul didactic creează contexte interactive, încurajează exprimarea liberă, corectând greșelile într-un mod natural, fără a inhiba comunicarea.

Expunerea preșcolărilor la mass-media și tehnologii informaționale îi influențează atât pozitiv (prin diversificarea surselor de vocabular), cât și negativ (prin utilizarea unor structuri incorecte, preluarea unor expresii nepotrivite sau tendința de a folosi un limbaj pasiv, receptiv mai degrabă decât activ). Adulții trebuie să echilibreze acest impact prin activități care implică conversație directă, povestire, descriere și jocuri.

Înțelegerea influențelor mediului asupra dezvoltării limbajului preșcolărilor îi permite educatorului să adapteze strategiile didactice, să creeze activități stimulative și să ofere un mediu optim de învățare. Printr-o abordare echilibrată, care să includă dialog, povești, jocuri de rol și activități creative, copilul își dezvoltă abilitățile lingvistice într-un mod natural și eficient.

În preșcolăritate, evoluția limbajului este marcată de dezvoltarea componentei fonetice [3, pp. 22-23; 16, p. 14] – aceasta este marcată de îmbunătățirea pronunției. La începutul preșcolărității, copiii pot întâmpina dificultăți în articularea unor sunete mai complexe, precum „r”, „ș”, „ț”, „j”, „r” sau pot face substituții fonetice, de exemplu „labo” în loc de „bravo”. Spre finalul acestei etape, odată cu dezvoltarea aparatului fono-articulator, pronunția devine mai clară, exercițiile de dicție, jocurile de sunete și activitățile de povestire ajută la corectarea treptată a dificultăților de pronunție.

Este evidentă perfecționarea din punctul de vedere al pronunției la vârsta preșcolară, deși motivate fiziologic, prin caracteristici ale aparatului fonoarticulator, ale analizatorului auditiv etc. [15 p. 210, 3 p. 23] se înregistrează încă, mai ales la etapa micii preșcolărității, contextual sau individual, ulterior acesteia, și o serie de deficiențe [3, pp. 8, 22; 7, p. 84; 11, p. 31; 16, p. 14]. Copiii pot întâmpina dificultăți în articularea corectă a sunetelor, ceea ce duce la anumite deficiențe fonetice, precum substituiri, omisiuni, adăugări sau inversiuni de sunete. Substituirea sunetelor constă în înlocuirea unui sunet dificil de pronunțat cu unul mai ușor. Acest fenomen apare frecvent în cazul consoanelor complexe, cum sunt „r”, „ș”, „ț” sau grupurile consonantice. De exemplu: „l” în loc de „r” – „lală” în loc de „rară”; „t” în loc de

„c” – „tine” în loc de „cine”; „s” în loc de „ș” – „sapcă” în loc de „șapcă”. Cauzele care duc la substituții sunt: controlul insuficient al mișcărilor limbii și buzelor, dificultăți în discriminarea auditivă a sunetelor apropiate sau obiceiul de a prelua modelele verbale din familie sau mediul social. Uneori, copiii omit sunete dificil de articulat, de exemplu: „pean” în loc de „pian”, „cotet” în loc de „coteț” sau adaugă sunete suplimentare pentru a simplifica pronunția, de exemplu: „benă” în loc de „balenă”. Cauzele care duc la omisiuni și adăugări sunt tendința naturală a copilului de a simplifica vorbirea, dificultăți în percepere clară a sunetelor în lanțul vorbirii și insuficienta maturizare a aparatului fonoarticular. Discriminarea fonetică presupune capacitatea copilului de a diferenția sunetele apropiate ca realizare articulatorie. Când această abilitate nu este bine dezvoltată, apar confuzii între sunete similare, de exemplu: „f” vs. „v” – „fată” vs. „vacă”; „s” vs. „ș” – „sare” vs. „șare”; „t” vs. „d” – „tare” vs. „dare”. Dificultățile de discriminare sunt cauzate de imaturitatea analizatorului auditiv, expunerea limitată la modele corecte de vorbire și deficiențe auditive minore care afectează percepția fonemelor. Preșcolarii mai întâmpină dificultăți în pronunțarea aglomerărilor de consoane. Când apar mai multe consoane succesive, copiii pot avea probleme în articularea clară a întregului cuvânt, rezultând omisiuni sau distorsiuni ale sunetelor. De exemplu, „sfoară” este pronunțat ca „foară”, din cauza dificultăților motorii în coordonarea rapidă a mișcărilor buzelor și limbii sau a tendinței de a simplifica structura fonetică a cuvintelor complexe. Un factor poate fi și influența dialectală a mediului familial din care vine preșcolarul.

Sunt identificabile, în preșcolaritate, după cum reiese din observațiile realizate de noi și exemplificate mai sus, așa-numitele „dislalii funcționale sau de dezvoltare”, la fel și „dislalii prin imitație, datorită unor persoane din anturajul copilului care au o logopatie” [15, p. 210] sau „mutismul psihic (sau voluntar, sau electiv), care apare mai frecvent la copiii hipersensibili”, ca dovadă a rezistenței scăzute la stresul psihic [17, p. 217]. *Dislaliile funcționale sau de dezvoltare* reprezintă tulburări de pronunție care nu au cauze organice, de exemplu deficiențe auditive sau malformații ale aparatului fonoarticular, ele sunt rezultatul unei dezvoltări insuficiente a motricității verbale, al unei percepții auditive deficitare sau al lipsei de exersare a limbajului. Acestea constau în substituiri, omisiuni sau distorsiuni de sunete, de cele mai dese ori fiind tranzitorii și se corectează spontan, pe măsură ce copilul își dezvoltă musculatura aparatului fonoarticular. De exemplu, acesta pronunță „pupă” în loc de „supă” (substituire); „cacat” în loc de „capac” (inversiune); „foară” în loc de „sfoară” (omisiune a unei consoane). Cauzele dislaliilor funcționale sau de dezvoltare sunt dictate de insuficienta dezvoltare a analizatorului auditiv și a motricității orale. Observăm la acești copii o tendință firească, naturală de simplificare a structurilor lingvistice, dar și lipsa modelelor corecte de vorbire.

Adulții nu mai sunt atât de implicați în comunicarea cu preșcolarii. În cadrul observărilor realizate de noi, am constatat că unii copii preiau eronat modele de vorbire din anturajul în care cresc și se dezvoltă. Dacă în familie părintele, fratele mai mare, educatorul au dificultăți de articulare, copilul poate adopta aceleași greșeli fonetice, care se manifestă prin reproducerea greșită a unor sunete, chiar dacă aparatul fonoarticulator este bine dezvoltat și de cele mai dese ori nu sunt determinate de probleme neurologice sau fiziologice, ci de expunerea constantă la modele greșite de pronunție. De exemplu, un frate mai mare care are dificultăți în pronunțarea sunetului „r”, spunând „lău” în loc de „rău”, poate influența vorbirea fratelui mai mic, expresiile preluate din reclame, din modul de a comunica al unor personaje din desenele animate etc., accentuarea eronată a unor cuvinte (*duminică* în loc de „duminică”; *butilie* în loc de „butelie” etc.) și pronunțarea regională/în grai sau chiar eronată a cuvintelor (*bini* în loc de „bine”; *pă* în loc de „pe”; *sări* în loc de „sari”; *plastelină* în loc de „plastilină”, *mesu* în loc de „măsuțe”), precum și „prelungirea unor sunete, redarea cântată a textului auzit sau insuficienta accentuare a sunetelor în cadrul unui cuvânt” [16, p. 15]. Deci, are o importanță deosebită oferirea consecventă, de către educator, în mediul grădiniței, a unor modele de utilizare a codului lingvistic în vorbire.

Dezvoltarea neurologică și abilitățile verbale sunt în interdependență cu atât mai mult cu cât „sensibilitatea fonetică poate reflecta integritatea rețelei neuronale, care este importantă pentru perceperea și producerea vorbirii la copii” [6, p. 120]. Sensibilitatea fonetică se referă la capacitatea copilului de a distinge și reproduce corect sunetele limbii. Aceasta depinde de funcționarea optimă a rețelelor neuronale implicate în procesarea auditivă și motorie. Studiile de neuroștiințe arată că ariile cerebrale responsabile pentru limbaj, precum aria Broca și aria Wernicke, trebuie să fie bine conectate pentru o procesare eficientă a sunetelor. Dacă rețelele neuronale sunt afectate, de exemplu din cauza unor tulburări de dezvoltare, leziuni cerebrale sau deficiențe genetice, copilul poate avea dificultăți în recunoașterea și reproducerea corectă a sunetelor. Acest lucru poate duce la tulburări de vorbire, cum ar fi dislalia, dar și la probleme mai complexe, cum ar fi disfazii sau întârzieri în dezvoltarea limbajului. Deoarece creierul copilului este extrem de plastic, intervențiile logopedice pot contribui la refacerea și consolidarea conexiunilor neuronale necesare pentru percepția și producerea corectă a vorbirii. Antrenamentele de conștientizare fonologică și exercițiile de articulare pot ajuta la optimizarea rețelelor neuronale implicate la nivel fonetic. Sensibilitatea fonetică nu influențează doar vorbirea, ci și alte abilități cognitive, cum ar fi memoria de lucru, atenția și învățarea citit-scrisului. Studiile arată că deficiențele în procesarea fonetică pot avea

un impact asupra performanțelor școlare, deoarece sunetele limbii sunt fundamentale pentru recunoașterea și înțelegerea cuvintelor scrise.

Studiile de specialitate determină o serie de indicatori pe care educatori le pot contextualiza prin raportarea atât la situațiile de comunicare analizate, la caracteristicile de ordin fonetic și fonologic ale limbii, cât și la particularitățile copilului preșcolar din propriile grupe. Observațiile sintetizate în diverse studii sunt sensibil diferite, de exemplu în ceea ce privește pronunțarea consoanelor. Se precizează că, „la 2-3 ani, 88 % dintre consoane sunt produse corect, iar procentul de 100 % va fi realizat, în condiții normale, între 3 ani și jumătate și 4 ani” [2, p. 58], cu pronunțarea corectă a ultimelor consoane la vârsta de 3 ani [11, p. 3] și cu însușirea tuturor fonemelor „în jurul vârstei de 4 ani” [2, p. 58]. Este evidențiată ideea că „rata medie de articulare a copiilor cu dezvoltare tipică crește de la copilăria timpurie până la copilăria mijlocie”, iar diferențele nu sunt foarte mari între vârste. De exemplu, „un copil de 7 ani articulează cu 7-17 % mai repede decât un copil de 3 ani, în funcție de lungimea enunțului” [10, p. 4066]. Disputele privind gradul de inteligibilitate a vorbirii la copiii preșcolari între limba engleză și limba română crește de la un an la altul, dar cu caracteristici de la o limbă la alta, după cum urmează: pentru limba engleză, „la 4 ani, vorbirea copiilor ar trebui să fie cel puțin 50 % inteligibilă de către ascultători care nu fac parte din mediul familial; la 5 ani, vorbirea copiilor ar trebui să fie cel puțin 75 % inteligibilă de către ascultători care nu fac parte din mediul familial; după 7 ani, vorbirea copiilor ar trebui să fie 90 % inteligibilă de către ascultători care nu fac parte din mediul familial” [8, p. 3718], în timp ce, pentru vorbirea în limba română, se consideră că la 4 ani „98 % din vorbire este inteligibilă” [11, p. 311]. Aceste caracteristici de ordin statistic diferă contextual de la o generație la alta de copii, dar și individual. Sunt situații cu care se confruntă fiecare educator în grupă. De exemplu, un copil care a fost expus simultan limbii române și ruse de la naștere poate avea o dezvoltare fonologică diferită, uneori amestecând regulile fonetice ale celor două limbi sau având un ritm diferit de achiziție a sunetelor comparativ cu un copil monolingv. Cei care petrec mult timp în fața ecranelor (desene animate, jocuri, YouTube) în alte limbi decât româna pot prelua modele de pronunție străine, afectând claritatea vorbirii și ritmul achiziției fonologice. De exemplu, un copil dintr-o zonă unde se vorbește un grai regional poate avea particularități de pronunție diferite față de normele standard ale limbii române, ceea ce poate influența gradul de inteligibilitate în afara comunității sale. Copiii care au avut întârzieri în dezvoltarea limbajului, cei care au început să vorbească mai târziu (de exemplu, după 3 ani) pot avea dificultăți în claritatea și coerența exprimării, necesitând intervenție logopedică pentru a recupera decalajul. Copiii care au fost crescuți de bunici sau alte rude cu un stil de vorbire arhaic pot

prelua expresii, structuri gramaticale sau pronunții diferite față de colegii lor, ceea ce le poate influența gradul de inteligibilitate în conversații cu persoane din afara familiei. Aceste constatări subliniază faptul că inteligibilitatea vorbirii nu este un proces uniform, ci depinde de o serie de factori individuali și complecși cu care educatorii se confruntă în fiecare generație de copii.

În cadrul interacțiunii dintre dezvoltarea lexicală și semantică la preșcolari, perspectiva lexicală reflectă volumul vocabularului activ și pasiv, iar cea semantică ilustrează raportarea la sens și relațiile semantice ale limbajului preșcolarilor. Ambele sunt prezentate în lucrările de specialitate, achiziționate prin experiențe, „demonstrații” din sfera „simțului limbii” și a uzului acesteia. Copiii, fiind nerăbdători să comunice „ca adulții” sau „cu adulții”, dar și inocenți în manifestări, nu au încă instrumentele necesare „cernerii” lexemelor și oglindesc în vorbirea lor direcții tematice și mărci formale ale celor actualizate în mediul familial, în cadrul activităților din grădiniță, în discuțiile dintre colegi, părinți sau bunici (în timp ce-și ajută/supraveghează copiii/nepoții), în mijloacele de transport, în parcul de joacă, pe stradă, în sala de spectacole, la teatru etc. [7. pp. 28-30]. De aici, și acele „diferențe individuale importante în ceea ce privește caracteristicile vocabularului” preșcolarilor [15 p. 206]. La această vârstă, copiii își îmbogățesc rapid vocabularul, trecând de la un repertoriu limitat la unul din ce în ce mai complex. Studiile arată că un copil de 3 ani cunoaște în jur de 900-1000 de cuvinte, iar la 5 ani ajunge la 2000-2500, acesta fiind un „indicator” al dezvoltării limbajului copiilor [14, p. 1]. În ceea ce privește relațiile semantice, nu este suficient ca un copil să cunoască un număr mare de cuvinte; el trebuie să înțeleagă sensurile acestora și să le utilizeze corect în contexte variate. De exemplu, un preșcolar poate folosi un cuvânt în mod extins sau greșit. Bazându-se pe similitudini fonetice sau funcționale, poate spune „căpriță” în loc de „capră” sau „zăpadă” pentru „gheață”.

Copiii preiau expresii și tipare de limbaj din mediul familial. Dacă într-o familie se folosesc frecvent termeni tehnici sau expresii figurative, copilul le va reproduce, chiar dacă uneori nu le înțelege complet sensul. Același mecanism funcționează și în mediul educațional care oferă un vocabular standardizat, bogat în termeni noi, adesea legați de activitățile didactice. Copiii expuși constant la povești, poezii sau jocuri de rol dezvoltă un vocabular mai diversificat și o mai bună înțelegere a relațiilor semantice. În interacțiunile cu alți copii sau adulți, preșcolarii preiau nu doar cuvinte noi, ci și modele de exprimare specifice unor contexte, de exemplu, vorbirea formală la teatru, limbajul colocvial în parc, fraze auzite în mijloacele de transport.

Vocabularul preșcolarilor se dezvoltă în prima parte a preșcolarității, cu precădere prin implicarea copiilor în experiențe directe, prin contactul cu referenți

din realitatea concretă, pentru ca ulterior să poată fi valorificat și generalizat, bazat pe „relevarea unor însușiri esențiale ale obiectelor” [16, pp. 14-15]. Este un proces prin care copiii învață să identifice caracteristicile fundamentale ale obiectelor sau acțiunilor, esențiale pentru înțelegerea și utilizarea corectă a cuvintelor asociate. De exemplu, un copil va învăța ce înseamnă „măr” nu doar prin auzirea cuvântului, ci și prin contactul direct cu acest obiect (culoare, formă, gust, textură), iar aceste însușiri vor forma baza conceptuală pentru cuvântul respectiv. La această vârstă, limbajul este strâns legat de percepțiile senzoriale și experiențele concrete. Copiii învață cuvinte prin asocierea lor cu obiectele sau acțiunile pe care le observă sau cu care interacționează direct. De exemplu, un copil va învăța cuvintele „minge” sau „floare” nu doar prin definirea abstractă a acestora, ci prin manipularea efectivă a mingii sau prin atingerea și mirosirea unei flori. Deci, „organizarea cuvintelor cunoscute în lexiconul mintal al copilului se consideră că influențează achiziția de noi cuvinte” [12 p. 197]. Ulterior, în dezvoltarea vocabularului, copiii încep să facă generalizări și să aplice cunoștințele dobândite în contexte noi. Aceste generalizări presupun extinderea unui cuvânt la alte obiecte sau situații care împărtășesc însușiri comune. De exemplu, după ce învață cuvântul „măr”, copilul poate extinde acest cuvânt la alte fructe de aceeași formă și culoare, chiar dacă nu le-a întâlnit în mod concret. Organizarea cuvintelor în lexiconul mintal al copilului joacă un rol esențial în acest proces, influențează modul în care noi cuvinte sunt achiziționate. Dacă copilul are deja un vocabular structurat, cu cuvinte grupate în categorii semantice (ex.: „fructe”, „animale”), el poate face mai ușor conexiuni între cuvinte noi și cele deja învățate, accelerând astfel procesul de învățare a limbajului. În plus, fonologia joacă un rol important în achiziția de cuvinte. Cuvintele plurisilabice sau cu structuri fonologice similare sunt mai ușor de învățat pentru copii, deoarece aceștia recunosc mai ușor ritmul și melodia limbajului. De exemplu, un copil va învăța mai ușor cuvintele „balon” și „măr” decât cuvinte mai greu de pronunțat, datorită similitudinii fonologice și structurii acestora. Aceste similitudini fonologice facilitează procesul de „înregistrare” și „stocare” a cuvintelor noi în memoria lor. De asemenea, utilizarea unui vocabular mai diversificat în cadrul activităților cotidiene, precum citirea poveștilor, cântatul sau jocul de rol, întărește și diversifică structura lexiconului copilului, favorizând achiziționarea unui vocabular mai complex și aprofundarea înțelegerii semantice.

În perioada preșcolară, la nivel morfologic, copilul poate fi caracterizat prin „primele încercări de a comunica, respectând regulile gramaticale” [5, p. 448]. Copiii încep să folosească structuri gramaticale corecte, dar încă nu le stăpânesc pe deplin. Așadar, există o serie de particularități în utilizarea limbajului, atât la nivel morfologic, cât și sintactic. Preșcolarii manifestă încercări de a respecta regulile

gramaticale, chiar de la începutul preșcolarității, copiii nu folosesc reguli gramaticale la fel de corect ca adulții, dar încep să învețe și să aplice unele principii fundamentale ale gramaticii limbii române. De exemplu, copiii vor folosi corect pluralul pentru anumite substantive, dar pot comite greșeli în aplicarea altora, de exemplu „copii”, „băieți”. De asemenea, copiii încep să aplice, treptat, flexiunile de caz, gen și număr la substantive și adjective. În această etapă, sunt evidente greșelile de acord, de exemplu „fată frumoase” în loc de „fată frumoasă”, dar este un semn că ei deja încearcă să imite regulile gramaticale ale limbii vorbite.

În comunicarea preșcolarilor putem observa particularități specifice în folosirea anumitor categorii gramaticale. Substantivele și verbele sunt cele mai utilizate în vorbirea „preșcolarului, care folosește din ce în ce mai multe substantive, verbe și adjective”, pronume demonstrative, prepoziții etc. [3, p. 23]. Copiii, la această vârstă, încep să facă diferența între substantivele concrete și cele abstracte, utilizează corect verbele, deși pot fi imperfecte. Adjectivele și adverbele sunt mai greu de stăpânit, iar copiii tind să le folosească într-un mod mai simplu, bazându-se pe asocierea cu anumite obiecte sau acțiuni, fără a face diferența între gradele de comparație. De exemplu, un copil poate spune „fata este frumoasă”, dar va avea dificultăți în a exprima „fata este mai frumoasă”. Folosesc verbe flexibile la această vârstă, în diferite forme, de exemplu timpul prezent, trecut sau viitor, dar pot confunda unele forme verbale, cum ar fi „am fost” vs. „am să fiu” sau „mă duc” vs. „mă duce”. În grupa pregătitoare, copiii încep să aplice corect gradele de comparație, de exemplu „mic”, „mai mic”, „cel mai mic”, dar au dificultăți în a respecta acordul între adjective și substantive. Aceste greșeli sunt normale, având în vedere că aplicarea corectă a flexiunilor presupune o înțelegere profundă a structurilor gramaticale, care se dezvoltă treptat.

În etapa preșcolarității, copiii dezvoltă progresiv abilități morfologice și sintactice, începând să aplice reguli gramaticale de bază în vorbirea lor, chiar dacă nu o fac întotdeauna corect. Sunt evidente primele încercări de a comunica, respectând regulile gramaticale, dar și erorile tipice ale acestei perioade, cum ar fi greșelile de acord. Aceste încercări sunt parte din procesul natural de învățare a limbii și reflectă o înțelegere incipientă a structurii gramaticale, care se va dezvolta pe măsură ce copilul va fi expus la mai multe exemple corecte și va interacționa tot mai mult cu mediul său lingvistic.

Dezvoltarea sintaxei în preșcolaritate este un proces gradual, bazat pe interiorizarea regulilor gramaticale și pe aplicarea lor în contexte variate. Mesajele copiilor cresc în complexitate și corectitudine, de la cuvinte/expresii cu valoare de propoziție până la propoziții dezvoltate și fraze, de la structuri cu dezacord între predicat și subiect către fixarea raporturilor sintactice și a mărcilor acestora. La

începutul preșcolarității, copiii folosesc cuvinte izolate sau expresii cu valoare de propoziție pentru a comunica, de exemplu „Apă!”, „Vreau!”, ceea ce indică o înțelegere incipientă a relațiilor dintre cuvinte. Treptat, propozițiile devin mai complexe și mai structurate. De exemplu, de la „Mama vino”, copilul ajunge la „Mama, vino la mine”, adăugând astfel elemente noi, precum complemente sau vocative. Pe măsură ce structura sintactică se dezvoltă, copiii încep să folosească fraze cu propoziții coordonate și subordonate, de exemplu: „Vreau să merg în parc, dar afară plouă”. Acest lucru arată că încep să înțeleagă și să aplice regulile combinației propozițiilor. La început, copiii fac dezacorduri între subiect și predicat, de exemplu, în loc de „El merge la școală”, zice „El merg la școală”, deoarece aplică regulile gramaticale în mod incorect sau incomplet. Prin expunerea la modele lingvistice corecte, copiii încep să fixeze acordul gramatical (subiect-predicat, adjectiv-substantiv etc.), să exploreze contextul comunicativ, cu atât mai mult cu cât „în loc să învețe anumite propoziții, copiii mici par să-și însușească o serie de reguli lingvistice pe care învață să le aplice” [5, p. 446] în diverse situații comunicative. De exemplu, dacă un copil a învățat structura „Vreau să...” („Vreau să mănânc”, „Vreau să merg afară”), el va putea adapta această regulă pentru a forma propoziții noi fără să fi memorat fiecare variantă în parte. Interacțiunea cu adulții și cu alți copii în contexte reale, de exemplu dialoguri spontane, jocuri de rol, povești contribuie semnificativ la automatizarea structurilor corecte.

În lucrările de specialitate sunt prezentate, pentru nivelul sintactic, repere pe vârste, precum: la 3 ani propoziții simple, scurte, de 3-4 cuvinte [11, p. 310], eliptice/„cu omisiuni” [3, p. 23; 13, p. 145; 15, p. 206], numeroase structuri exclamative, onomatopice, repetitive [15, p. 206], pentru ca în jurul vârstei de 4 ani să se ajungă la propoziții mai ample, „formate din patru sau mai multe cuvinte” [5, p. 448; 1, p. 106], dezvoltate, și la fraze [11, p. 311], reflectând „dezvoltarea relațiilor sintactice, folosirea propozițiilor coordonate” [2, p. 62] și chiar intervenții în topica enunțului [11, p. 311]. Tendința de creștere în complexitate a mesajului se păstrează, cum este și firesc, și, în funcție și de influențele de mediu, se potențează în etapa preșcolarității mari, atât la nivel de exprimare, cât și în planul decodării și înțelegerii unor fraze din ce în ce mai ample [2, p. 64; 4, p. 15].

La nivel sintactic, copiii încep să construiască propoziții complexe, folosind conjuncții, propoziții subordonate și coordonate, deși acestea nu sunt perfect formate. De exemplu, pot spune propoziții precum: „Mă duc la școală și după aceea mă joc” sau „Am mâncat prăjitura pentru că îmi place mult”. Aceasta este și etapa în care copiii încep să folosească structuri de frază mai complexe, dar și unde pot apărea greșeli în structura frazei, de exemplu în ordinea cuvintelor sau utilizarea corectă a prepozițiilor.

Expunerea la limbaj contextualizat îi ajută pe copii să deducă reguli lingvistice pe care apoi le aplică, consolidând astfel relațiile sintactice dintre cuvinte și propoziții, bazat pe interiorizarea regulilor gramaticale și pe aplicarea lor în contexte variate. Copiii nu învață propoziții rigide, ci descoperă modele sintactice, pe care le adaptează la propriile experiențe de comunicare. Pe măsură ce interacționează cu mediul, mesajele lor devin mai complexe și mai corecte, ceea ce reflectă progresul în stăpânirea structurii limbii materne.

Dezvoltarea limbajului la preșcolari nu se rezumă doar la acumularea de vocabular și la fixarea regulilor gramaticale, ci include și dimensiunea stilistică, care influențează modul în care copiii comunică, înțeleg și interpretează mesajele. Aceasta se manifestă în cadrul limbajului oral, având un impact semnificativ asupra competențelor de comunicare. Expunându-se la diverse stiluri ale limbajului oral, în preșcolaritate, copiii interacționează cu mai multe forme ale acestuia, fiecare având un rol în dezvoltarea abilităților lor de comunicare. Stilul conversației familiare, utilizat în interacțiunile de zi cu zi, ajută copiii să învețe formulele de politețe, structurile uzuale și intonația adecvată în diverse situații. Expunerea la stilul oficial, prezent în contexte instituționale, de exemplu dialogul cu educatoarea, îi ajută pe copii să înțeleagă regulile unei comunicări mai formale; expunerea repetată la stilul beletristic oral, regăsit în literatura populară destinată copiilor în basme, povestiri populare, contribuie la dezvoltarea expresivității și la interiorizarea unor structuri lingvistice specifice narativului. Stilul aforistic, folclorul copiilor, întâlnit în zicători, ghicitori, proverbe, jocuri de cuvinte stimulează gândirea logică, umorul și sensibilitatea lingvistică a copiilor. De exemplu, atunci când un copil este expus unor ghicitori sau proverbe, el nu doar că învață noi cuvinte, ci începe să observe și să interpreteze sensurile figurate ale limbajului. Pe măsură ce cresc, copiii nu doar că reproduc limbajul, ci încep să-l interpreteze și să-l folosească expresiv. Când spun o poveste, folosesc mimică și intonație și tocmai atunci copiii învață să pună accentele potrivite, să folosească tonalități variate și să-și exprime emoțiile prin limbaj. Expunerea preșcolarilor la metafore, comparații, personificări îi ajută să-și îmbogățească vorbirea și să înțeleagă sensuri mai profunde. Jocurile de rol și dramatizarea, prin intermediul cărora ei redau povești sau situații, ajută copiii să înțeleagă mai bine stilul și tonul adecvat fiecărui context. De exemplu, un copil care ascultă povestea *Capra cu trei iezi* poate învăța să imite vocea caprei, a lupului și să-și adapteze tonul în funcție de emoțiile personajelor. Expunerea la diverse registre stilistice contribuie la îmbogățirea vocabularului și a competențelor de comunicare ale copiilor [5]. Stilul comunicării la care sunt expuși copiii influențează capacitatea lor de a înțelege și de a formula mesaje clare [9], familiarizarea timpurie cu limbajul

beletristic și cu structurile narrative complexe îmbunătățește atât înțelegerea, cât și exprimarea orală a copiilor [14].

Expunerea copiilor preșcolari la diverse stiluri ale limbajului le influențează profund dezvoltarea lingvistică. Aceasta nu doar că îmbogățește vocabularul și structurile gramaticale, ci contribuie și la creșterea expresivității, a înțelegerii mesajelor și a adaptării limbajului la diferite contexte de comunicare. De aceea, educația timpurie trebuie să valorifice o varietate de surse, permițând copiilor să-și dezvolte un limbaj flexibil, adaptabil și expresiv.

Dezvoltarea limbajului la copiii preșcolari este un proces complex, influențat de multiple aspecte fonetice, fonologice, lexicale, semantice, morfologice, sintactice și stilistice. Evoluția vorbirii nu se rezumă doar la acumularea cuvintelor, formând un vocabular, și la corectitudinea gramaticală, ci implică și dezvoltarea abilităților de comunicare, adaptarea la diverse contexte sociale și stiluri lingvistice, precum și capacitatea de interpretare și expresivitate.

Expunerea copiilor unui mediu lingvistic bogat, diversificat și stimulat, prin interacțiuni zilnice, povești, jocuri de rol, texte scrise și audiovizuale, facilitează nu doar însușirea limbii materne, ci și formarea unor competențe esențiale pentru gândirea critică, creativitate și integrare socială. Studiile confirmă că implicarea activă în experiențe comunicative variate contribuie la îmbunătățirea atât a clarității, cât și a corectitudinii și expresivității limbajului.

BIBLIOGRAFIE

1. BUJOR, L. Structura și dinamica personalității la vârstele timpurii. București: Didactica Publishing House, 2019. ISBN 978-973-46-0453-1.
2. BURLEA, G. Tulburările limbajului citit-scris. Iași: Polirom, 2007. 264 p. ISBN 978-973-46-0453-1.
3. GOLU, F. Joc și învățare la copilul preșcolar. Ghid pentru educatori, părinți și psihologi. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 176 p. ISBN 978-973-30-2474-3.
4. HANSEN, K., KAUFMANN, R.K., BURKE WALSH, K. Crearea claselor orientate după necesitățile copilului. Iași: Cermi, 1999.
5. HARWOOD, R., MILLER, S.A., Vasta, R. Psihologia copilului (traducere din limba engleză de Ioana Manole, Ioana Avădanei Ioana Aneci). Iași: Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-1768-5.
6. HARWOOD, V., PRESTON, J., BARON, A., KLEINMAN, D., LANDI, N. Event-Related Potentials to Speech Relate to Speech Sound Production and Language in Young Children. *Developmental Neuropsychology*. 2022. DOI: 10.1080/87565641.2022.2036.
7. HOBJILĂ, A. Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului (etapa preșcolară). Iași: Institutul European, 2008. 254 p. ISBN 978-973-611-525-7.
8. HUSTAD, K.C., MAHR, T.J., NATZKE, P., RATHOUZ, P.J. Speech Development Between 30 and 119 Months in Typical Children. I: Intelligibility

-
- Growth Curves for Single-Word and Multiword Productions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2021. 64(10), 3707-3719. DOI: 10.1044/2021-JSLHR-21-00142.
9. MACDONALD, R., BRANDT, S., THEAKSTON, A., LIEVEN, E., SERRATRICE, L. The Role of Animacy in Children's Interpretation of Relative Clauses in English, 2020.
 10. MAHR, T.J., RATHOUZ, P.J., SORIANO, J.U., HUSTAD, K.C. Speech Development Between 30 and 119 Months in Typical Children. II: Articulation Rate Growth Curves. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(1), 2021. 4057-4070. DOI: 10.1044/2021-JSLHR-21-00206.
 11. MUNTEAN, A. Psihologia dezvoltării umane, ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-46-0095-8.
 12. RAJARAM, M. Phonological neighborhood measures and multisyllabic word acquisition in children. *Journal of Child Language*, 49(1), 197-212. 2022. DOI: 10.1017/S0305000920000811.
 13. RĂDULESCU, C. Didactica domeniului limbă și comunicare. I.O. Pânișoară, M. Manolescu (coord.). *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. II, pp. 145-175. Iași: Polirom, 2019. ISBN 978-973-46-7583-3.
 14. RYDLAND, V., GROVER, V. Language use, home literacy environment, and demography: Predicting vocabulary skills among diverse young dual language learners in Norway. *Journal of Child Language*, 2021. 48(4), 717-736. DOI: 10.1017/S0305000920000495.
 15. ȘCHIOPU, U. Psihologia copilului. București: Diana Press SRL, 2009.
 16. VARZARI, E., TAIBAN, M., MANASIA, V., GHEORGHIAN, E. Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii. Manual pentru liceele pedagogice de educatoare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
 17. VERZA, E., VERZA, F.E. Psihologia copilului. București: Trei, 2017. ISBN 978-606-400-237-2.

**MENTORATUL – MODALITATE DE INTEGRARE PROFESIONALĂ
A CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL**

**MENTORING – METHOD OF PROFESSIONAL INTEGRATION
OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Lilia CEBANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Angela ROBULEȚ, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Lilia CEBANU, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID:0000-0003-4278-8927
E-mail: cebanu.lilia@upsc.md
Angela ROBULEȚ, master's student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0004-5311-4674
E-mail: angelarobulet2@gmail.com

CZU: CZU 37.091

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p135-143

Abstract. The article emphasizes the importance of mentoring as a continuous learning process that supports the professional development of teachers, especially novice teachers. The mentor, through his experience and knowledge, plays a crucial role in guiding teachers, providing them with support in adapting to the specifics of the institution, managing groUniversitatea Pedagogică de Stat and applying effective teaching strategies. It also describes the advantages of mentoring, which include developing pedagogical skills, improving interpersonal relationships between teachers and children, as well as stimulating a positive educational climate. In addition, the role of the mentor in promoting an innovative and sustainable learning environment that allows teachers to constantly evolve and adapt to new educational requirements is emphasized.

Keywords: teachers, mentoring, professional integration, educational process, professional development, constructive feedback etc.

Fără ezitare, conexiunea stabilită prin mentorat este echivalentă cu tradiționalul raport dintre maestru și ucenic, ambele evoluând într-un proces de învățare conștient, motivat și dedicat. Indiferent de modificările din domeniul politicilor educaționale, accentul crescut pe majoritatea filozofică și apariția „spiritului spiritual” din mediul nostru face ca mentorul să aibă un rol esențial în

ierarhia formării cadrelor didactice. Orice organizație va funcționa mult mai bine și va cheltui mai puțin pe formare dacă dispune de persoane specializate care să devină consilieri sau antrenori în anumite condiții. Necesitatea mentoratului în educație este un aspect important pentru a spori calitatea educației, atât în ceea ce privește dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, cât și din punct de vedere al impactului asupra copiilor.

Mentorul are o contribuție semnificativă în crearea unui mediu educațional stimulat, eficient și sustenabil, care servește ca un mecanism important pentru integrarea cadrelor didactice și pentru îmbunătățirea rezultatelor educației pe termen lung.

Astfel, în Republica Moldova a devenit stringentă necesitatea de a oferi orientare și suport cadrelor didactice atât în primele etape ale carierei, cât și pe parcursul acesteia, pentru a-i motiva să performeze și pentru a preveni fenomenul de „burnout profesional”. Pentru progresul profesional și avansarea în carieră este esențial să reconsiderăm factorii care influențează performanța. Este crucial să revalorificăm elementele care contribuie la atingerea succeselor în cariera didactică.

Ca urmare a cerințelor actuale referitoare la procesul educativ și competențele necesare cadrelor didactice, se conturează ideea că profesorul ar trebui, prin natura sa, să devină un manager al propriei sale dezvoltări personale și profesionale, îmbinând acest rol cu cel de manager al practicilor educaționale.

Mentoratul este un proces atât educațional, cât și profesional, în care o persoană experimentată (mentorul) oferă îndrumare, suport și sfaturi unei persoane cu mai puțină experiență (*mentee* sau ucenic), sprijinind-o în dezvoltarea profesională și personală. În sectorul educațional, mentoratul joacă un rol esențial în integrarea și formarea continuă a cadrelor didactice, având ca obiectiv îmbunătățirea abilităților pedagogice și facilitarea adaptării noilor cadre didactice la mediul instituțional.

Un mentor este o persoană care deține cunoștințe profunde și o vastă experiență într-un anumit domeniu, în acest caz specific în educație, și care își oferă ajutorul și îndrumarea unei persoane mai tinere sau cu o experiență redusă. Mentoratul este structurat în mod oficial, având un cadru bine stabilit, cu scopuri și obiective precise, sau poate fi informal, bazat pe interacțiuni spontane între cadrele didactice mai experimentate și colegii lor mai tineri. Acest proces nu se concentrează exclusiv pe aspectele profesionale, cum ar fi metodele de predare sau organizarea activităților, ci include și sprijin personal, precum stimularea dezvoltării încrederii în sine și gestionarea stresului asociat cu meseria de profesor. Mentorul oferă exemple din experiențele sale personale pentru a ajuta *mentee*-ul să înțeleagă mai bine complexitatea învățării și predării. De asemenea, îl ajută pe *mentee* să-și stabilească scopurile profesionale, să-și recunoască abilitățile și domeniile care au nevoie de

îmbunătățire; oferă suport în gestionarea emoțiilor, frustrărilor și dificultăților întâlnite pe parcursul procesului educativ.

La nivel de *mentee*, mentor și instituție, beneficiile mentoratului sunt redată în figura 1.

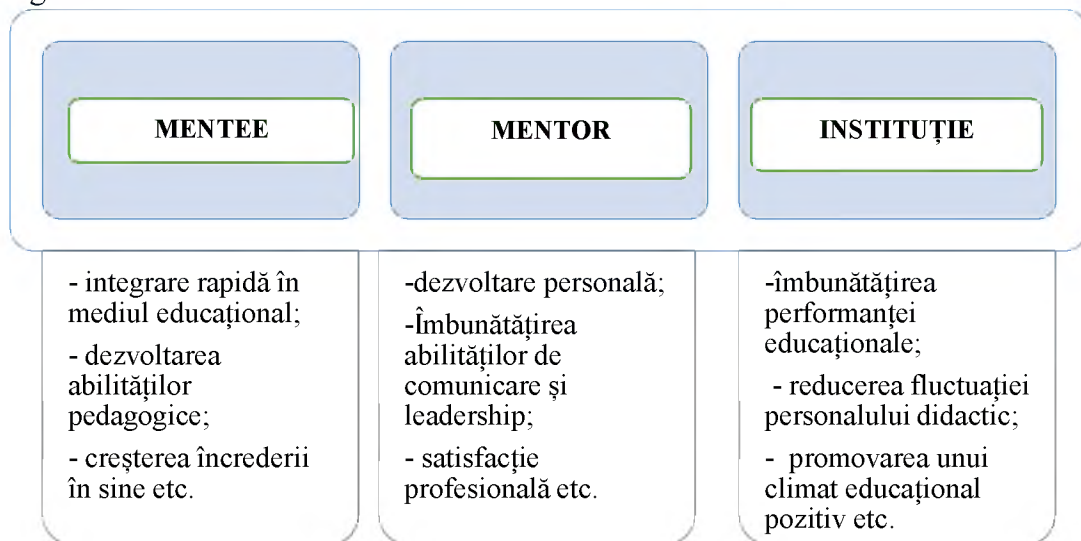


Figura 1. Beneficiile mentoratului educațional

Din punct de vedere managerial, *mentoratul educațional* nu este doar o inițiativă bine intenționată, ci un instrument strategic valoros care poate contribui semnificativ la atingerea obiectivelor organizaționale, în special în instituțiile de învățământ. Beneficiile enumerate – dezvoltarea personală și profesională, îmbunătățirea performanțelor academice, îndrumarea în luarea deciziilor, construirea încrederii, dezvoltarea rețelei profesionale și suportul emoțional – se traduc direct în avantaje concrete pentru managementul educațional.

Mentoratul este o strategie eficientă de dezvoltare a capitalului uman. Prin investiția în relații de mentorat, instituția contribuie la creșterea competențelor, cunoștințelor și abilităților formabililor sau a cadrelor didactice debutante, totodată reprezintă și un catalizator pentru **îmbunătățirea performanței academice și organizaționale**.

Mentoratul se dovedește a fi o modalitate esențială de integrare profesională a cadrelor didactice în dinamica educațională preșcolară, impactul său pozitiv fiind semnificativ atât asupra evoluției profesionale a cadrelor didactice, cât și asupra calității actului educațional oferit copiilor.

- *Deci, în spațiul educațional*, mentorii de succes nu pot fi alții, decât cadrele didactice cu experiență, formatori, modele care pot să ofere oportunități și sfaturi pentru dezvoltarea altora, care sunt compatibili, dată fiind pregătirea și experiența lor, să identifice situațiile și evenimentele în devenire sau

posibile, ce pot interveni în viața novicilor, oferindu-le acestora cunoștințe și experiență spre a face față actualității și virtualităților viitorului în profesie, în viața socială, în comunitatea din care fac parte și în mediul extern în care își au misiunea [2, p. 18].

- *Rolul mentoratului în facilitarea integrării profesionale* se manifestă prin:
- *Srijin și îndrumare personalizată*: mentorul, un educator cu experiență și autoritate profesională recunoscută, oferă îndrumare și suport adaptat nevoilor specifice ale cadrului didactic debutant sau nou sosit în grădiniță. Acesta împărtășește cunoștințe practice, experiențe relevante și strategii eficiente, facilitând familiarizarea mentoratului cu particularitățile grădiniței, metodologiile pedagogice specifice, regulamentele interne și cultura organizațională.
- *Facilitarea adaptării la noul mediu*: mentoratul accelerează adaptarea noului coleg la contextul de lucru, sprijinindu-l în integrarea în echipa educațională, stabilirea unor relații pozitive cu ceilalți profesioniști, cu preșcolarii și cu părinții. Mentorul îl introduce în dinamica grupei de copii, îi prezintă caracteristicile individuale ale acestora și îl ajută să înțeleagă particularitățile și necesitățile fiecărui copil.
- *Dezvoltarea competențelor profesionale*: prin observații atente, discuții constructive, reflecții comune și oferirea de feedback relevant, mentorul contribuie activ la dezvoltarea competențelor pedagogice ale mentoratului. Îl sprijină în perfecționarea abilităților de planificare, de organizare eficientă a activităților, de comunicare empatică cu copiii și de gestionare constructivă a comportamentelor dificile.
- *Stimularea reflecției asupra practicii pedagogice*: mentoratul încurajează reflecția critică asupra propriei activități didactice, ajutând cadrul didactic să analizeze obiectiv acțiunile întreprinse, să identifice punctele forte și aspectele care necesită îmbunătățire și să-și stabilească obiective clare de dezvoltare profesională.
- *Crearea unui climat de învățare colaborativ și suportiv*: mentoratul creează un mediu propice învățării, bazat pe colaborare și sprijin reciproc, în care noul cadru didactic se simte încurajat să experimenteze, să-și asume riscuri controlate și să învețe din eventualele erori. Mentorul devine un model pozitiv, inspirând încredere și motivând dezvoltarea profesională.
- *Diminuarea stresului asociat debutului*: prin suportul constant și îndrumarea oferită, mentoratul contribuie semnificativ la reducerea stresului și a anxietății inerente debutului în carieră sau schimbării locului de muncă. Cadrul didactic se simte mai sigur pe sine și mai bine pregătit să gestioneze provocările profesionale.

- *Contribuția la retenția personalului calificat:* un program de mentorat bine structurat și eficient influențează pozitiv rata de retenție a personalului în grădiniță, deoarece cadrele didactice care se simt susținute, valorizate și integrate sunt mai puțin tentate să părăsească instituția.

Așadar, mentoratul reprezintă o investiție strategică și valoroasă în dezvoltarea profesională continuă a corpului didactic din învățământul preșcolar, având un impact semnificativ asupra calității experienței educaționale oferite copiilor și asupra creării unui *climat organizațional pozitiv și performant*.

Totalitatea conceptelor definiții ale mentoratului încurajează instituirea de programe formale de dezvoltare profesională în cadrul organizațiilor, activitățile de mentorat fiind un model de intervenție care contribuie la reducerea alegerilor de încercare și eroare, precum și experiențelor de tranziții dureroase, prezintă un avantaj pentru a susține persoanele adulte în luarea deciziilor vocaționale și le ajută să-și stabilească obiectivele pe un termen lung [adaptat apud 1, p. 66]. În temeiul investigației reflecțiilor cu privire la mentorat emitem convingerea că toate reperatele enunțate sunt importante și pot asigura o practică eficientă de mentorat, de dezvoltare profesională la locul de muncă.

Crearea unui climat organizațional pozitiv și performant în activitatea de mentorat este esențială pentru succesul programului și pentru dezvoltarea atât a mentorului, cât și a persoanei mentorate. Caracteristicile climatului organizațional pozitiv sunt prezentate în figura 2.

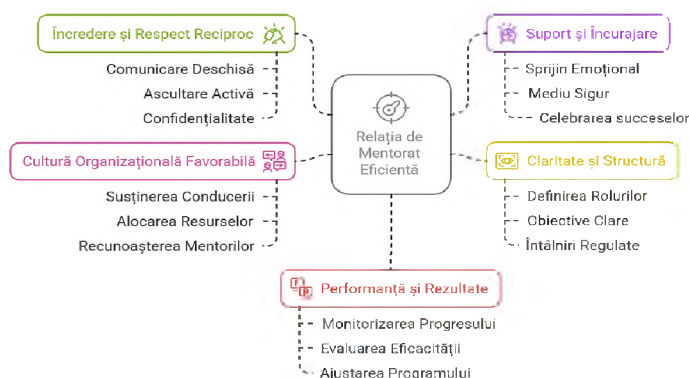


Figura 2. Caracteristicile climatului organizațional pozitiv și performant în activitatea de mentorat

Un astfel de climat se caracterizează prin:

✓ ***Încredere și respect reciproc, comunicare deschisă și onestă:***

- Mentorul și persoana mentorată trebuie să se simtă confortabil să împărtășească idei, preocupări și feedback.
- *Ascultare activă:* mentorul trebuie să asculte cu atenție perspectiva persoanei mentorate și să o valideze.

-
- *Respectarea confidențialității:* informațiile împărtășite în cadrul relației de mentorat trebuie tratate cu confidențialitate.
 - *Recunoașterea valorii fiecăruia:* fiecare persoană implicată în procesul de mentorat aduce cu sine experiențe și perspective valoroase.
- ✓ **✓ Suport și încurajare:**
- *Oferirea de sprijin emoțional:* mentorul trebuie să fie un sprijin pentru persoana mentorată, oferindu-i încurajare și motivație.
 - *Crearea unui mediu sigur:* persoana mentorată trebuie să se simtă în siguranță pentru a experimenta, a face greșeli și a învăța din ele.
 - *Celebrarea succesorilor:* atât succesele mici, cât și cele mari trebuie recunoscute și celebrate.
 - *Încurajarea dezvoltării:* mentorul trebuie să încurajeze persoana mentorată să exploreze potențialul și să-și dezvolte abilitățile.
- ✓ **✓ Claritate și structură:**
- *Definirea clară a rolurilor și responsabilităților:* fiecare parte trebuie să înțeleagă clar ce se așteaptă de la ea.
 - *Stabilirea unor obiective clare și realiste:* obiectivele trebuie să fie specifice, măsurabile, realizabile, relevante și limitate în timp (SMART).
 - *Planificarea regulată a întâlnirilor:* întâlnirile regulate asigură continuitatea și progresul în relația de mentorat.
 - *Stabilirea unor modalități de feedback:* feedbackul constructiv este esențial pentru dezvoltare.
- ✓ **✓ Cultură organizațională favorabilă:**
- *Susținerea mentoratului de către conducere:* conducerea trebuie să valorizeze și să susțină programele de mentorat.
 - *Alocarea resurselor necesare:* este important să se aloce timp, buget și alte resurse pentru ca programele de mentorat să funcționeze eficient.
 - *Recunoașterea contribuției mentorilor:* mentorii trebuie recunoscuți și apreciați pentru timpul și efortul investit.
 - *Promovarea unei culturi a învățării și dezvoltării:* organizația trebuie să încurajeze învățarea continuă și dezvoltarea profesională.
- ✓ **✓ Performanță și rezultate:**
- *Monitorizarea progresului:* este important să se urmărească progresul persoanei mentorată în raport cu obiectivele stabilite.
 - *Evaluarea eficacității programului:* evaluarea regulată ajută la identificarea punctelor forte și a zonelor de îmbunătățire ale programului de mentorat.
 - *Ajustarea programului în funcție de nevoi:* programul de mentorat trebuie să fie flexibil și adaptabil la nevoile specifice ale organizației și ale participanților.

-
- *Crearea unui impact pozitiv asupra organizației:* un climat organizațional pozitiv și performant în mentorat contribuie la creșterea satisfacției angajaților, la retenția talentelor și la îmbunătățirea performanței generale a organizației.

Strategii pentru crearea unui astfel de climat:

- *Selectarea atentă a mentorilor:* mentorii trebuie să aibă abilitățile, experiența și dorința de a fi mentori.
- *Oferirea de training pentru mentori:* pregătirea mentorilor îi ajută să-și înțeleagă rolul și să-și dezvolte abilitățile necesare.
- *Potrivirea atentă a mentorilor cu persoanele mentorate:* o potrivire bună crește șansele de succes ale relației de mentorat.
- *Facilitarea comunicării și colaborării:* trebuie create oportunități pentru ca mentorii și persoanele mentorate să interacționeze și să împărtășească experiențe.
- *Colectarea de feedback regulat:* solicitarea feedbackului de la participanți ajută la îmbunătățirea continuă a programului.
- *Promovarea poveștilor de succes:* împărtășirea succeselor programului de mentorat poate inspira și motiva alți angajați.
- *Campanii de informare și conștientizare.*
- *Organizarea unor sesiuni de prezentare pentru cadrele didactice despre beneficiile mentoratului.*
- *Crearea de afișe, pliante și broșuri despre rolul mentorului în educația timpurie.*
- *Publicarea articolelor despre mentorat pe site-ul instituției și în publicațiile de specialitate.*
- *Evenimente și workshopuri.*
- *Ateliere interactive în care mentorii își împărtășesc experiențele cu educatorii debutanți.*
- *Organizarea de întâlniri lunare între mentori și mentee pentru schimb de idei și reflecție asupra practicii educaționale.*
- *Conferințe tematice cu invitați speciali care au experiență în mentorat.*

Prin implementarea acestor strategii, organizațiile pot crea un climat organizațional pozitiv și performant care să susțină activitatea de mentorat și să aducă beneficii semnificative atât indivizilor, cât și organizației în ansamblu.

Mentoratul este, prin urmare, un instrument esențial pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, contribuind nu doar la integrarea rapidă a acestora în mediul educațional, dar și la îmbunătățirea continuă a competențelor pedagogice. Este necesară crearea unui sistem educațional de calitate, care să răspundă provocărilor din educație și să susțină o învățare eficientă și sustenabilă atât pentru cadrele didactice, cât și pentru copii.

Promovarea unui cadru de învățare inovator și sustenabil este esențială pentru a asigura dezvoltarea continuă a cadrelor didactice și pentru a le sprijini în adaptarea la schimbările din domeniul educațional. Acest context „inovator” se referă la metodele și tehnologiile noi de predare, în timp ce „sustenabil” înseamnă crearea unui mediu de învățare care să poată fi întreținut pe termen lung și care să sprijine dezvoltarea profesională a dascălilor în mod continuu, fără a depinde exclusiv de resurse externe.

Activitățile de mentorat constituie un tip de relații umane cu particularități creative, axate pe învățare, progres, carieră și performanță. Persoana care poate oferi această asistență de sprijin continuu poate fi mentorul. Astfel, activitățile de mentorat susțin mesajul-cheie în cadrul învățământului permanent, promovate de Consiliul European, cel al garantării accesului la învățământul continuu pentru a se forma noi competențe de bază, acesta constituind fundamentul esențial al cetățeniei active și al dezvoltării resurselor umane, în care se înscriu cultura tehnologică, spiritul antreprenorial, competențele sociale, competențele profesionale, care, de multe ori, se suprapun atât în conținut, cât și în funcționalitate [4, p. 15].

Ca elemente-cheie care fac posibil acest tip de cadru de învățare reiterăm:

- **Formare continuă și adaptabilitate** – cadrele didactice trebuie să fie într-un proces continuu de formare, care să le permită să se adapteze la noile tehnologii, metode pedagogice și cerințe ale sistemului educațional. Acest lucru presupune accesul constant la cursuri de formare profesională, workshopuri și resurse educaționale de actualitate.
- **Colaborare între cadrele didactice** – crearea unui mediu în care profesorii să colaboreze între ei, să-și împărtășească experiențele și să se ajute reciproc contribuie la dezvoltarea unei culturi de învățare comună. Mentorii joacă un rol important aici, facilitând acest schimb de cunoștințe și sprijin.
- **Utilizarea tehnologiilor educaționale** – implementarea și integrarea tehnologiilor moderne în procesul educativ, de la platforme online și resurse digitale la instrumente interactive de predare, ajută cadrele didactice să rămână conectate la tendințele educaționale actuale și să ofere lecții mai interesante și accesibile.
- **Flexibilitate și autonomie profesională** – un mediu sustenabil presupune și oferirea unei anumite libertăți cadrelor didactice de a experimenta și a adapta lecțiile în funcție de nevoile elevilor. Acordarea unui grad de autonomie în procesul didactic încurajează creativitatea și inovarea.
- **Evaluare și feedback constant** – pentru ca procesul de învățare să fie sustenabil, trebuie să existe un sistem de evaluare continuă care să permită cadrelor didactice să-și ajusteze metodele de predare în funcție de

rezultatele obținute. Feedbackul constructiv din partea colegilor și mentorilor ajută la acest proces.

Deci, o ambianță de învățare inovatoare și sustenabilă nu doar că sprijină dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, dar creează și un mediu favorabil progresului continuu al întregului sistem educațional, răspunzând rapid și eficient schimbărilor și provocărilor din societate. Calitatea unui mentor constă în dăruirea cu care împărtășește unui debutant experiența sa, oferind acestuia un model de conduită, de profesionalism și sprijin în tot ceea ce înseamnă proiectare, predare și evaluare. Astfel, mentorul deține cunoștințe profesionale și aptitudini necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor, afirmă A. Salgur [5, p. 49]. Totodată, acesta consideră primordială condiția că pentru a deveni un mentor bun, este necesar a fi un profesor bun, dar asta nu înseamnă că orice profesor bun va deveni, neapărat, un bun mentor.

În concluzie, *mentoratul* reprezintă o componentă esențială în procesul educațional, având un impact semnificativ asupra integrării și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Prin oferirea unui sprijin constant și a unui cadru de învățare adaptabil, mentoratul contribuie la îmbunătățirea calității educației și la crearea unui mediu educațional mai eficient și colaborativ, o investiție strategică cu multiple beneficii pentru instituțiile de învățământ. Prin valorificarea potențialului său de dezvoltare a capitalului uman, îmbunătățirea performanței, consolidarea reputației și facilitarea adaptabilității, managementul transformă mentoratul într-un instrument puternic pentru atingerea excelenței educaționale și organizaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHII, V., BALAN, T. Abordări teoretice ale mentoratului din perspectiva dezvoltării profesionale. *Univers pedagogic*, 2015, nr. 4(48), pp. 62-67. ISSN 1811-5470.
2. CEBANU, L., CAZACU, A. *Mentorat educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP UPS, 2024. 96 p. ISBN 978-9975-46-875-6.
3. FLOREA, N.V. *Training, coaching, mentoring*. București: C.H. Beck, 2014. ISBN 978-606-18-0331-6.
4. Memorandum privind învățarea permanentă. Document elaborat de Comisia Europeană: Centrul Național „Leonardo da Vinci”, aprilie, 2001.
5. SALGUR A. Importance of mentoring in teacher training. *Euromentor Journal*, vol. 5, № 2/June 2014, pp. 46-51. ISSN 2250-3153.

**IMPLICAREA STUDENȚILOR PEDAGOGI ÎN PROIECTAREA
DIDACTICĂ A EDUCAȚIEI DIGITALE LA PREȘCOLARI: PROVOCĂRI
ȘI IMPACT ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PEDAGOGICE**

**INVOLVING STUDENT TEACHERS IN THE DIDACTIC DESIGN
OF DIGITAL EDUCATION FOR PRESCHOOLERS: CHALLENGES
AND IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL
COMPETENCES**

Aliona OHRIMENCO (BOȚAN), dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Aliona OHRIMENCO (BOTAN), PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6353-5529
E-mail: ohrimenco.aliona@upsc.md

CZU: 373.2.01:004

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p144-154

Abstract. Today, technology is an essential tool in education and educators need to be able to integrate it effectively into the learning process. This research aims to explore the degree of involvement of students in the use of information technologies in educational activities, in order to identify the challenges and opportunities that their integration in the process of didactic design in the field of „Digital Education” in early childhood education. The results of the research can contribute to the development of innovative educational strategies that support the effective integration of information technologies in higher education and help to increase students' digital competences, thus better preparing them for the challenges of the labor market.

Keywords: digital education, interactive educational technologies and resources, pedagogical competences.

Într-o eră în care tehnologia devine tot mai prezentă în viața cotidiană, este esențial să înțelegem modul în care aceasta poate fi integrată eficient în activitățile educaționale destinate copiilor mici, respectând nevoile lor de dezvoltare și învățare. Educația digitală este un domeniu global în expansiune și se află pe agenda educațională a multor țări din întreaga lume. Introducerea acestui domeniu în Curriculumul de educație timpurie din RM este o măsură importantă de aliniere la standardele internaționale și impune necesitatea de formare a studenților pedagogi în acest domeniu, care aduce atât provocări, cât și oportunități semnificative în

dezvoltarea abilităților pedagogice și a competențelor digitale. Formarea studenților pedagogi în domeniul educației digitale le va permite acestora să înțeleagă nu doar cum să folosească instrumentele digitale, ci și cum să le integreze în context educațional, astfel încât să sprijine dezvoltarea copiilor mici. Activitățile de educație digitală trebuie adaptate pentru a respecta principiile pedagogice specifice vârstei preșcolare, fiind necesar un echilibru între utilizarea tehnologiei și jocurile didactice tradiționale. Această competență va asigura o predare mai interactivă, mai captivantă și mai relevantă pentru nevoile actuale ale preșcolarilor.

În cadrul cercetării de față, au fost implicați studenții grupei academice 302, program de studiu Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară, care au jucat un rol esențial în realizarea studiului prin participarea activă la diferite etape ale cercetării. Studenții au fost selectați datorită pregătirii lor academice și interesului manifestat față de domeniul educației digitale în contextul educației timpurii. Participarea acestora a fost structurată în mai multe etape. În primul rând, studenții au contribuit, prin analiza teoretică a principiilor educației digitale și integrarea acestora, la Curriculumul pentru educație timpurie, având ca scop identificarea celor mai eficiente metode de utilizare a tehnologiei în educație. În cadrul cercetării, studenții pedagogi au identificat avantajele și dezavantajele educației digitale în educația timpurie (tabelul 1).

Tabelul 1. Avantaje și dezavantaje ale educației digitale în educația timpurie
(evidențiate de studenții pedagogi în baza studiului teoretic)

Avantaje	Dezavantaje
<i>Acces la resurse variate</i> – cadrele didactice și copiii pot explora o gamă largă de materiale educaționale (jocuri educaționale, softuri educaționale, cărți digitale, platforme interactive)	<i>Reducerea interacțiunii sociale</i> – timpul în fața ecranelor duce la limitarea interacțiunii fizice și de socializare între copii
<i>Învățarea personalizată</i> – platformele educaționale pot adapta conținutul în funcție de ritmul și nivelul fiecărui copil	<i>Dependența excesivă de tehnologie</i> – utilizarea excesivă a tehnologiei poate duce la formarea unor obiceiuri nesănătoase sau dependență
<i>Feedback instantaneu</i> - platformele educaționale pot oferi feedback imediat, ceea ce ajută copiii să înțeleagă rapid greșelile și să îmbunătățească performanțele	<i>Provoacă probleme de sănătate</i> – timpul petrecut în fața ecranelor provoacă oboseală excesivă (durere de spate, dureri de cap, ochi oboșiți, lipsa mișcării)
<i>Motivație crescută</i> – tehnologia face ca învățarea să fie mai atractivă, stimulând curiozitatea și dorința de a descoperi lucruri noi; aplicațiile și platformele educaționale digitale sunt atractive și interactive, ceea ce poate îmbunătăți procesul de învățare	<i>Necesitatea de formare continuă a competențelor cadrelor didactice</i> – educatorii trebuie să aibă competențe digitale necesare pentru a utiliza eficient tehnologia, formarea continuă a cadrelor didactice necesită timp, resurse

În urma analizei teoretice, studenții au ajuns la concluzia că educația digitală poate contribui semnificativ la dezvoltarea integrală a preșcolarilor, doar că succesul

implementării sale depinde de integrarea coerentă și echilibrată în curriculum, astfel încât să sprijine nu doar abilități cognitive, dar și dezvoltarea emoțională, socială și motrică a copiilor.

Studentii au cercetat cum se implementează educația digitală a copiilor preșcolari în alte țări, analizând bunele practici și abordările inovative folosite pentru a integra tehnologia în învățământul preșcolar, pentru a înțelege cum pot fi adaptate aceste metode în contextul educațional din Republica Moldova. Ei au cercetat exemple concrete din diverse țări, precum:

- ✓ **Estonia** – din 2014 este considerată una dintre țările lider în domeniul educației digitale, iar educația timpurie este un domeniu important. Începând de la grădiniță, copiii sunt încurajați să utilizeze tehnologii, în special tablete și jocuri educaționale [5]. Educatorii sunt pregătiți continuu pentru a integra tehnologia în mod eficient și responsabil în activitățile didactice. De asemenea, statul estonian dorește ca copiii și părinții să dezvolte o atitudine pozitivă față de tehnologie într-un stadiu incipient. Există oportunități pentru a învăța programarea, robotica și alte tehnologii moderne încă din instituțiile preșcolare [6];
- ✓ **Finlanda** – educația digitală în preșcolaritate este implementată într-un mod echilibrat, punând accentul pe dezvoltarea abilităților motrice, cognitive și socio-emoționale ale copiilor. În grădinițele finlandeze, se folosesc tablete și aplicații educaționale pentru a sprijini învățarea prin joc, iar educatorii sunt formați să aplice aceste tehnologii în moduri care încurajează colaborarea și creativitatea. Finlanda promovează un sistem bazat pe învățare prin descoperire, iar tehnologia ajută la stimularea curiozității și a explorării, dar fără a pune presiune pe utilizarea intensă a dispozitivelor [4];
- ✓ **Coreea de Sud** – educația digitală este parte integrantă a curriculumului preșcolar, iar aplicațiile educaționale sunt adaptate pentru a sprijini dezvoltarea abilităților lingvistice și matematice ale copiilor prin metode interactive. Coreea de Sud a lansat un proiect pilot pentru a testa roboți în miniatură ca instrumente pedagogice în grădinițe, având drept scop pregătirea generației următoare pentru un viitor high-tech. Robotul Alpha Mini, cu o înălțime de 24,5 centimetri, poate dansa, spune povești, organiza karaoke și chiar preda kung-fu copiilor care îi imită mișcările [2]. El poate servi atât ca asistent didactic versatil, cât și ca purtător esențial pentru livrarea curriculumului robotizat AI [3].



Figura 1. Robotul umanoid AlphaMini – platformă pentru predarea cunoștințelor și aplicațiilor robotice AI la diferite niveluri [3]

Tehnologia este folosită pentru a sprijini învățarea personalizată, adaptată nevoilor fiecărui copil. Un alt aspect important este integrarea tehnologiilor de realitate augmentată și realitate virtuală în activitățile de învățare, pentru a crea experiențe educaționale interactive și captivante [2];

- ✓ În **Australia**, curriculumul încurajează utilizarea tehnologiilor digitale pentru a stimula gândirea critică și creativitatea. Educatorii sunt încurajați să folosească aplicații educaționale și platforme online pentru a crea activități interactive care sprijină învățarea activă. Australia pune un accent deosebit pe utilizarea tehnologiei într-un mod echilibrat, pentru a evita expunerea în exces a copiilor la ecrane.

În general, țările care implementează educația digitală în preșcolaritate pun accentul pe formarea cadrelor didactice și pe utilizarea tehnologiei într-un mod echilibrat, care sprijină dezvoltarea abilităților cognitive, sociale și emoționale ale copiilor. Tehnologia digitală în grădinițe este utilizată ca un instrument complementar, care ajută la învățare prin joc, interactivitate și personalizare, fără a înlocui interacțiunile față în față, esențiale pentru dezvoltarea celor mici. Prin analiza acestor exemple, studenții au înțeles cum diverse țări au integrat cu succes educația digitală în învățământul preșcolar, oferind un cadru util pentru a propune soluții adaptate contextului educațional din Republica Moldova.

De asemenea, în cadrul studiului, studenții au explorat și evaluat impactul educației digitale asupra dezvoltării cognitive și socio-emoționale a preșcolarilor, oferind perspective valoroase asupra modului în care tehnologia poate fi integrată în activitățile de învățare timpurie. Studenții au constatat că jocurile educaționale interactive, aplicațiile pentru învățare (a literelor, numerelor, formelor geometrice etc.), atunci când sunt folosite într-un mod structurat și adecvat vârstei, pot contribui la dezvoltarea abilităților matematice de bază, a gândirii critice și a creativității prin provocările educaționale personalizate:

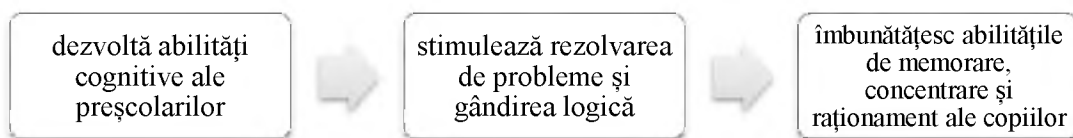


Figura 2. Contribuții ale aplicării TREDI în dezvoltarea copiilor

Colaborarea studenților pedagogi a asigurat o viziune holistică asupra educației digitale, facilitându-le implicarea în activități de proiectare a secvențelor de educație digitală. Simularea acestora a contribuit la dezvoltarea competențelor digitale ale studenților prin utilizarea platformelor educaționale și crearea de materiale didactice digitale inovative.

În continuare este prezentat un exemplu concret al activităților realizate, având ca temă a proiectului „Siguranța în lumea digitală”, care subliniază aplicarea competențelor digitale într-un context educativ relevant și important pentru educația timpurie:

Tema zilei: „Navigăm în siguranță pe internet”

Unități de competență: identificarea pericolelor utilizării tehnologiilor digitale

Obiective operaționale:

Cognitive:

O 1. să identifice 3 situații periculoase în utilizarea tehnologiilor digitale în baza filmulețului educativ;

O 2. să analizeze exemple de mesaje suspecte în baza jocului didactic „Cum ne comportăm corect online?”

Psihomotor:

O3. să selecteze imagini care reflectă siguranța online cu ajutorul fișei de lucru;

Socio-afectiv:

O4. să dovedească o atitudine responsabilă față de utilizarea internetului prin participarea la discuțiile despre siguranța online.

Studenții au elaborat mesajul zilei, care subliniază curiozitatea naturală a copiilor și dorința de a explora, dar care atenționează un comportament responsabil pe internet și sfatul de a întreba un adult. Mesajul subliniază importanța nedivulgării datelor personale – esențial pentru protejarea confidențialității pe internet. Mesajul este eficient din punct de vedere educativ și se aliniază bunelor practici în educația timpurie legată de siguranța pe internet.



Figura 3. Exemple de mesaj al zilei

În continuare, analizând jocul didactic „Cum ne comportăm corect online?”, propus de o studentă, observăm o metodă creativă și interactivă de a învăța copiii despre siguranța online, folosind personaje familiare din poveștile tradiționale. Această abordare ajută la transmiterea unor mesaje importante într-un mod accesibil și atractiv pentru copii. Iată o analiză detaliată a fiecărei situații și a modalității prin care aceasta poate contribui la învățarea despre siguranța online:

Tabelul 2. Situații pentru a asigura discuții despre siguranța online

Situația	Mesajul educațional	Cum ne comportăm corect online ?
Scufița Roșie vorbește cu cineva într-un joc de pe internet. Numele lui este Lupușor și spune că este un băiat de aceeași vârstă ca ea. El a invitat-o la joacă în pădurea din apropierea casei ei	Această situație subliniază riscurile asociate cu interacțiunile online, în special când nu știm cu adevărat cine este celălalt utilizator, deci este o alegere periculoasă	Scufița Roșie ar trebui să refuze invitația și să discute cu un adult de încredere despre această situație, ar trebui să evite să dea informații personale unui necunoscut pe internet
Cele trei capre scriu pe internet lucruri urâte despre lup și îi trimit mesaje răutăcioase	Învăță copiii despre importanța respectului în mediul online și despre cum să facă față agresiunii online. Trimiterea de mesaje urâte este o formă de bullying online, iar caprele ar putea fi exemple de comportament inadecvat în interacțiunile online	Lupul ar trebui să ignore mesajele negative și să raporteze incidentul unui adult sau unei autorități competente. Iar caprele ar trebui să învețe să fie respectuoase și să evite conflictele pe internet
Albă-ca-Zăpada joacă un joc online cu un jucător numit Regina Rea, care îi cere informații personale	Învăță despre importanța protejării informațiilor personale și a modului în care să reacționeze în fața unor cereri inadecvate online	Albă-ca-Zăpada ar trebui să refuze să ofere informații personale și să raporteze incidentul unui adult sau unui moderator de joc
Cei trei purceluși primesc mesaje urâte despre casa lor într-un joc online de la un alt jucător	Învăță copiii să nu răspundă la provocări și să evite conflictele online, cum să raporteze comportamentele negative	Purcelușii ar trebui să nu răspundă la provocările jucătorului și să raporteze comportamentul acestuia unui adult

Jocul didactic „Cum ne comportăm corect online?” este o metodă excelentă pentru a învăța copiii despre siguranța online într-un mod interactiv și plăcut. Fiecare scenariu este o lecție despre importanța protejării informațiilor personale, a respectului reciproc și a modului de a reacționa în fața comportamentelor inadecvate online. Folosind personaje din povești, jocul va crea un context familiar și atractiv

pentru copii, facilitând astfel învățarea conceptelor importante de siguranță pe internet.

Un alt joc propus de studenți este „Eu încep, voi continuați”, ca o metodă interactivă și creativă de a stimula discuțiile despre comportamente în ceea ce privește utilizarea tehnologiei, ajutând copiii să înțeleagă importanța unui echilibru sănătos între activitățile online și offline. Fiecare enunț pornit este deschis și invită copiii să reflecteze asupra propriilor obiceiuri și să-și exprime părerile într-un mod structurat, dar flexibil:

- ✓ Am folosit aseară calculatorul pentru a pregăti activitatea de astăzi. Dar voi?
- ✓ Eu folosesc telefonul când comunic cu părinții. Dar voi?
- ✓ Eu aleg să ies cu prietenii afară, în loc să privesc un desen animat. Dar voi?
- ✓ Prefer să vorbesc cu prietenii real, nu online. Dar voi?

Pentru a ajuta copiii să înțeleagă și să aprecieze cum tehnologia face parte din viața cotidiană și să se concentreze pe dezvoltarea capacității de recunoaștere a tehnologiilor și resurselor educaționale digitale interactive, studentele au elaborat secvențe de activitate la tema proiectului „Era digitalizării”, tema zilei „Prietenii secolului nostru”. La centrele de interes, studenții au propus sarcini.

Centrul arte



- Colorează pașii ursulețului și fac asociere cu navigarea pe internet care „lasă urme”. Preșcolarii vor învăța despre faptul că activitățile lor online lasă urme (de exemplu, istoricul de navigare, cookies, când dai like sau lași un comentariu, când folosești o aplicație etc.), iar acestea trebuie gestionate cu responsabilitate;
- colorează traseul pentru a indica cum comunică copiii între ei în mediul online;
- desenează pe imaginea telefonului acele aplicații pe care le utilizează.

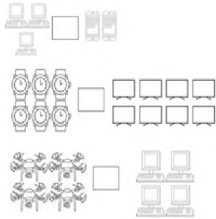


Centrul construcții

- Preșcolarii vor forma un telefon, utilizând tehnica decupare și lipire, după care vor elabora cerințe de îngrijire a telefonului. Prin realizarea propriu-zisă a unui obiect tehnologic, copiii pot dezvolta o legătură mai profundă cu tehnologia, învățând despre funcționalitatea acestuia printr-o activitate manuală.

Centrul științe

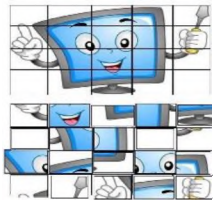
- Preșcolarii vor primi o fișă, având de colorat pătrățele care corespund obiectelor dintr-o mulțime. Acest tip de activitate stimulează gândirea logică și abilitățile de categorisire, învățându-i pe copii să recunoască și să asocieze obiecte din lumea digitală;



- preșcolarii vor trebui să recunoască diversitatea de dispozitive digitale și să compare mulțimea de obiecte, utilizând semnele de comparație;
 - încercuiesc latura cubului care indică câte dispozitive TIC sunt reprezentate;
- preșcolarii vor învăța să recunoască și să numere dispozitivele TIC, asociindu-le corect cu numărul de dispozitive prezentate pe laturile cubului.



Centrul joc de masă



- Preșcolarii trebuie să formeze un puzzle iar imaginea finală va fi un calculator. Aceasta ajută la dezvoltarea abilităților cognitive ale copiilor și le permite să înțeleagă vizual structura unui calculator.

Centrul joc de rol

- Preșcolarii simulează un joc de rol prin imitarea achitării cu cardul la magazin, ceea ce îi va învăța noțiuni de bază despre cum funcționează plățile electronice;
- preșcolarii simulează o conversație telefonică simplă – acest joc de rol le permite să învețe prin imitație cum să utilizeze tehnologiile de zi cu zi (carduri bancare și telefoane mobile), într-un mod ludic. În plus, activitatea dezvoltă abilități de comunicare, cooperare și înțelegere a rolurilor sociale, totul într-un context educativ interactiv și plăcut.

Activitățile propuse sunt relevante în contextul educațional contemporan, unde tehnologia joacă un rol esențial în dezvoltarea copiilor. Ele sunt concepute să ajute preșcolarii să înțeleagă și să aprecieze tehnologia, să învețe să o utilizeze responsabil și să-și dezvolte abilități importante pentru viitor. Prin combinarea jocului, a creativității și învățării active, aceste activități sunt o modalitate excelentă de a introduce noțiuni de tehnologie și siguranță digitală într-un mod accesibil și plăcut.

Studiul de cercetare a invitat studenții să participe la un chestionar care explorează dificultățile întâmpinate în procesul de proiectare didactică a activităților educaționale digitale pentru preșcolari, precum și impactul acestui proces asupra dezvoltării competențelor pedagogice ale viitorilor educatori. Prin completarea

acestui chestionar, participanții contribuie la aprofundarea înțelegerii provocărilor cu care se confruntă studenții pedagogi în implementarea activităților educaționale digitale destinate copiilor.

Analizând răspunsurile la întrebarea: „Care au fost principalele dificultăți întâmpinate în procesul de proiectare a activităților educaționale digitale pentru preșcolari?”, putem observa o serie de tendințe și provocări semnificative cu care s-au confruntat respondenții chestionarului.

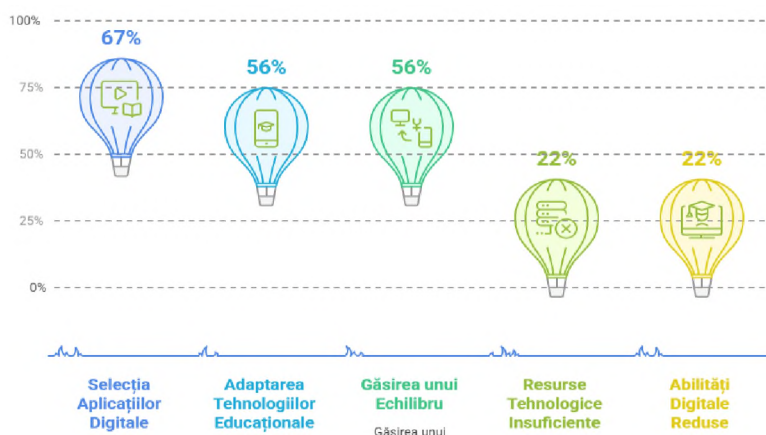


Figura 4. Analiza dificultăților întâmpinate de studenții pedagogi în procesul de proiectare a activităților educaționale digitale pentru preșcolari

Provocările cele mai semnificative semnalate de respondenți sunt legate de *selecția aplicațiilor și resurselor digitale* adecvate pentru preșcolari (67 %) și *adaptarea tehnologiilor educaționale la nevoile preșcolariilor* (56 %). Preșcolarii au nevoie de activități educaționale care să fie interactive, atractive și adecvate vârstei. Din acest punct de vedere, tehnologia trebuie să fie nu doar funcțională, ci și să sprijine dezvoltarea cognitivă și motorie a copiilor într-un mod accesibil și captivant. Există multe opțiuni de platforme educaționale, dar alegerea celor mai eficiente resurse pentru copiii mici poate fi o sarcină descurajantă. Studenții susțin că cea mai mare provocare legată de integrarea tehnologiilor digitale în activitățile educaționale este *găsirea unui echilibru între utilizarea tehnologiei și metodele educaționale tradiționale* (56 %), deoarece, la vârsta preșcolară, învățarea prin joc și interacțiunea directă cu ceilalți sunt cruciale pentru dezvoltarea copiilor, iar integrarea tehnologiei trebuie să sprijine aceste activități, și nu să le înlocuiască. Câte 22 % dintre respondenți au menționat că *resursele tehnologice insuficiente* reprezintă o dificultate majoră în proiectarea activităților educaționale digitale (aceasta sugerează că infrastructura insuficientă poate afecta considerabil implementarea activităților digitale), precum și *abilitățile digitale reduse*, care evidențiază necesitatea de formare continuă a cadrelor didactice, care trebuie să se familiarizeze cu integrarea tehnologiilor în procesul educațional. Cu toate acestea, studenții au demonstrat

abilități de utilizare a unei varietăți largi de platforme educaționale și aplicații care pot fi utilizate pentru diverse scopuri didactice: platforme educaționale pentru crearea și distribuirea materialelor didactice (Canva, Prezi, PowerPoint), crearea aplicațiilor educaționale interactive (learningapps, wordwall, eduBoom, genially), platforme pentru gamificare și învățare prin joc (kahoot, quiziz, moose math), aplicații pentru dezvoltarea creativității (draw & tell). Aceste aplicații acoperă o gamă largă de funcționalități utile în educația digitală, de la crearea de materiale educaționale, gamificare și învățare prin joc, până la dezvoltarea creativității și utilizarea social media pentru a sprijini învățarea. Aceste instrumente sunt utile și adaptate la nevoile copiilor.

În procesul de proiectare didactică a activităților educaționale digitale pentru preșcolari, studenții au menționat formarea următoarelor competențe.

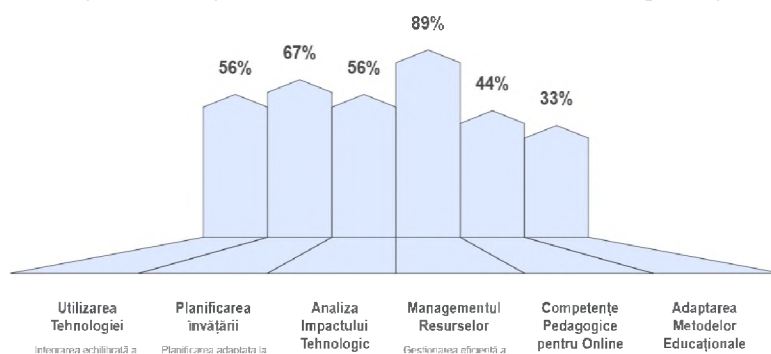


Figura 5. Impactul asupra dezvoltării competențelor pedagogice în proiectarea didactică a educației digitale la preșcolari

56 % dintre respondenți consideră că au dobândit abilități esențiale în *utilizarea și integrarea tehnologiilor educaționale într-un mod eficient și echilibrat în activitățile didactice*. Aceste abilități sunt esențiale în contextul educației digitale, deoarece viitorii studenți pedagogi trebuie să știe cum să utilizeze tehnologia pentru a sprijini procesul de învățare fără a elimina complet metodele tradiționale. Activitățile de proiectare a secvențelor de educație digitală permit studenților *formarea competențelor de planificare și organizare a învățării* (67 %), inclusiv adaptarea materialelor educaționale la necesitățile și vârsta preșcolarilor. 56 % indică faptul că respondenții au dezvoltat *abilități de analiză a modului în care tehnologia influențează dezvoltarea cognitivă, motrică și socio-emoțională a preșcolarilor*, ceea ce ajută la ajustarea strategiilor pedagogice pentru a susține învățarea timpurie. Un procent mai mare al respondenților (89 %) consideră că au dezvoltat *abilități de gestionare a resurselor educaționale*. Acestea includ organizarea și utilizarea eficientă a resurselor digitale și a materialelor educaționale, optimizând impactul asupra dezvoltării copiilor. 44 % susțin că activitatea realizată dezvoltă *competențe pedagogice legate de promovarea comportamentului responsabil în mediul online*,

care include învățarea copiilor despre protecția datelor personale, identificarea pericolelor pe internet și utilizarea corectă a tehnologiei. Astfel studenții învață să îndrume copiii să fie conștienți de riscuri și să adopte un comportament responsabil în mediul digital. Studiul și analiza practicii internaționale îi ajută pe studenți să-și dezvolte *competențe de a adapta metodele educaționale în contextul local, în funcție de resursele și nevoile specifice copiilor* (33 %). Aceste abilități sunt esențiale pentru cadrele didactice care trebuie să fie flexibile și inovative în implementarea tehnologiilor educaționale.

De asemenea, putem menționa că lipsa produselor educaționale finite în domeniul educației digitale *stimulează creativitatea studenților* în procesul de proiectare didactică, deoarece îi provoacă *să caute soluții inovative, să dezvolte materiale didactice originale și să creeze material educațional interactiv* care susține dezvoltarea competențelor digitale ale preșcolarilor.

În concluzie, rezultatele studiului subliniază că procesul de proiectare didactică a activităților educaționale digitale pentru preșcolari joacă un rol esențial în dezvoltarea unui set diversificat de competențe pedagogice ale viitorilor educatori, esențiale pentru integrarea tehnologiei în educația timpurie. Aceste competențe sunt fundamentale pentru formarea unor cadre didactice flexibile în fața provocărilor educaționale moderne, inovative, responsabile și capabile să susțină dezvoltarea armonioasă a copiilor în era digitală.

BIBLIOGRAFIE

1. PISĂU, Aurelia. Implementarea tehnologiilor digitale în educație: experiențe naționale și internaționale. Acta et Commentationes, Sciences of Education, 2020, nr. 1(19), pp. 42-51. ISSN 1857-0623.
2. AGERPRES. Copiii din Coreea de Sud învață să trăiască alături de roboți încă de la grădiniță. Agerpres (2024). Disponibil: <https://spotmedia.ro/stiri/educatie/copiii-din-coreea-de-sud-invata-sa-traiasca-alaturi-de-roboti-inca-de-la-gradinita-video> [accesat 23-03-3025].
3. Alpha Mini – robot umanoid programabil cu inteligență artificială. Disponibil: <https://smartrobot.ro/en/product/alpha-mini-robot-umanoid-cu-inteligenta-artificiala/> [accesat 23-03-3025].
4. Ce trebuie să știi despre grădinițele din Finlanda: 4 aspecte esențiale (2024). Disponibil: <https://www.dssbv.ro/ce-trebuie-sa-stii-despre-gradinitele-din-finlanda-4-aspecte-esentiale/> [accesat 23-03-3025].
5. Etapele digitalizării educației digitale în Estonia. Platforma Educațională de eTransformare (2021). Disponibil: <https://e-transformare.md/2021/05/19/etapele-digitalizarii-educatiei-in-estonia/> [accesat 23-03-3025].
6. GUZUN, Victor. Estonia și lecțiunile sale în educația digitală (2024). Disponibil: <https://radiomoldova.md/p/30379/corespondenta--estonia-si-lectiunile-sale-in-educatia-digitala> [accesat 23-03-3025].

**METODA PROIECTULUI ÎN EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE
A PREȘCOLARILOR**

**THE PROJECT METHOD IN HEALTH EDUCATION FOR
PRESCHOOLERS**

Elena PETRESCU, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Lidia COJOCARI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena PETRESCU, PhD Student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-6218-3936
E-mail: comanescuelena@yahoo.com

Lidia COJOCARI, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8238-9627
E-mail: cojocari.lidia@upsc.md

CZU: 373.2:613.95

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p155-167

Abstract. It was established that 58% of the participating teachers had a moderate level of knowledge about health, correctly identifying the importance of hygiene and balanced nutrition, but showing gaps in understanding the impact of physical activity on long-term health. At the emotional level, 68% of teachers demonstrated a positive attitude towards promoting health among preschoolers. At the behavioral level, 55% of teachers conducted health education activities occasionally or sporadically, indicating the need for a more structured integration of these activities into the daily schedule. At the motivational level, health education through the project method ranked fourth among the six educational priorities identified in the study. Following the application of the project method in educational activities, there was a significant increase in teachers' interest and involvement in health promotion - 62% of them improved their attitudes and educational practices related to health, compared to the initial data, when only 18.7% frequently included such activities in their daily schedule. We found an improvement in children's performance, targeted by the percentage decrease in the diminished level by 11.9% and the increase in the upper to subaverage level by 17.66% as a result of applying the project method in children's health education.

Keywords: project method, health education, preschoolers, project method in health education, healthy behaviors in preschoolers.

Incursiune. Metoda proiectului este o strategie didactică activ-participativă care presupune implicarea directă a preșcolărilor în realizarea unor activități complexe, interdisciplinare, centrate pe investigarea unei teme de interes și pe aplicarea practică a cunoștințelor [12, p. 43].

Metoda proiectului reprezintă o abordare inovatoare și eficientă în procesul educațional, având un impact semnificativ asupra formării și dezvoltării copiilor preșcolari [6, p. 495]. Aplicarea acestei metode în educația pentru sănătate contribuie la dezvoltarea unor comportamente sănătoase durabile și la stimularea implicării active a copiilor în învățare. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), educația pentru sănătate este un proces care „îi ajută pe indivizi să-și însușească informații și să-și dezvolte aptitudinile necesare pentru a lua decizii informate privind sănătatea lor” [22].

În acest context, utilizarea metodei proiectului în grădiniță oferă un cadru de învățare bazat pe explorare, colaborare și experimentare, ceea ce permite copiilor să-și dezvolte abilități esențiale pentru un stil de viață sănătos [13, p. 311]. Această metodă sprijină învățarea activă, oferind copiilor oportunitatea de a participa la activități practice, cum ar fi prepararea unor gustări sănătoase, organizarea unor ateliere despre igiena personală sau explorarea beneficiilor mișcării fizice prin jocuri interactive [8, p. 89].

Studiile recente subliniază faptul că educația pentru sănătate în perioada preșcolară influențează pozitiv obiceiurile și atitudinile copiilor, având efecte pe termen lung asupra stilului lor de viață [2, p. 215]. În acest sens, metoda proiectului se dovedește a fi o strategie didactică eficientă, care favorizează învățarea experiențială și dezvoltarea autonomiei copilului. Prin implicarea activă în proiecte educaționale, copiii nu doar că își îmbunătățesc cunoștințele despre sănătate, ci își formează și deprinderi esențiale pentru bunăstarea lor fizică și emoțională [7, p. 272].

Un alt aspect esențial în aplicarea metodei proiectului în educația pentru sănătate îl reprezintă colaborarea dintre educatori, părinți și comunitate. Acest parteneriat are un rol fundamental în consolidarea mesajelor educative și în crearea unui mediu favorabil pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor [9, p. 14]. Prin urmare, implicarea părinților în activități educative, organizarea unor evenimente tematice și colaborarea cu specialiști din domeniul sănătății pot spori eficiența procesului educațional.

Sănătatea fizică reprezintă baza unei dezvoltări armonioase la vârsta preșcolară, iar aplicarea metodei proiectului facilitează învățarea activă prin activități practice și experiențiale. Proiectele educaționale centrate pe alimentația sănătoasă, igiena personală și activitatea fizică contribuie la formarea unor obiceiuri benefice pentru copii. De exemplu, un proiect tematic precum „Mâncăm sănătos” poate

implica activități interactive, cum ar fi pregătirea gustărilor sănătoase împreună cu educatorul, învățarea regulilor de igienă în bucătărie sau organizarea unor jocuri care promovează mișcarea [11, p. 104].

Sănătatea emoțională este esențială pentru echilibrul afectiv al copiilor, iar metoda proiectului oferă un cadru sigur în care aceștia pot explora și exprima emoțiile într-un mod natural. Proiecte precum „Călătorie în lumea emoțiilor” îi ajută pe copii să identifice și să gestioneze sentimentele prin povești tematice, jocuri de rol și activități creative. Astfel, copiii își dezvoltă empatia, autocontrolul și capacitatea de a face față situațiilor dificile [10, p. 70].

Sănătatea socială se formează prin interacțiunile cu cei din jur, iar proiectele de grup facilitează dezvoltarea abilităților sociale, colaborarea și respectul reciproc. Activități precum „Prietenia în grădiniță” încurajează copiii să coopereze, să împărtășească resurse și să rezolve conflicte într-un mod pașnic. Prin participarea la proiecte comune, copiii învață să respecte reguli, să-și exprime ideile și să lucreze în echipă, competențe esențiale pentru integrarea ulterioară în societate [5, p. 414].

Sănătatea intelectuală este stimulată prin activități care provoacă gândirea critică și creativă. Metoda proiectului le permite copiilor să exploreze subiecte relevante pentru ei într-un mod interactiv și investigativ. De exemplu, un proiect precum „Descoperim corpul uman” poate implica experimente simple, jocuri didactice sau explorarea unor materiale vizuale care ajută copiii să înțeleagă funcționarea organismului. Acest tip de învățare activă consolidează curiozitatea și dorința de cunoaștere [1, p. 23].

Sănătatea spirituală, deși mai puțin abordată în educația preșcolară, poate fi integrată prin proiecte care promovează valori precum respectul, bunătatea și recunoștința. Activități tematice, cum ar fi „Lumea poveștilor cu tâlc”, îi ajută pe copii să înțeleagă importanța empatiei și a comportamentului etic în relațiile cu ceilalți. De asemenea, implicarea în activități comunitare, precum plantarea florilor în curtea grădiniței sau realizarea unor desene pentru colegi, contribuie la formarea unui sentiment de apartenență și respect față de mediu și societate [19, p. 9].

Toate aceste dimensiuni ale sănătății sunt interconectate și influențate de mediul educațional, familie și comunitate. Implementarea metodei proiectului în educația pentru sănătate oferă copiilor oportunitatea de a învăța prin experiență directă, consolidând astfel atât cunoștințele, cât și abilitățile necesare unui stil de viață sănătos. Prin activități inovatoare și colaborative, cadrele didactice joacă un rol esențial în formarea unor comportamente sănătoase durabile, având un impact semnificativ asupra dezvoltării globale a copiilor [21, p. 81].

Într-un context educațional din ce în ce mai orientat spre abordări interactive și participative, metoda proiectului devine un instrument esențial în predarea

educației pentru sănătate la preșcolari. Această metodă nu doar că stimulează curiozitatea și implicarea activă a copiilor, dar permite și învățarea prin descoperire, oferindu-le oportunitatea de a înțelege concepte esențiale despre sănătate prin experiențe practice [15, p. 44].

Educația pentru sănătate prin metoda proiectului depășește simpla transmitere de informații și se axează pe formarea de comportamente sănătoase într-un mod natural și adaptat vârstei. Cadrele didactice joacă un rol central în acest proces, ghidând copiii în explorarea temelor de sănătate prin activități colaborative, experimente și jocuri educative. În multe sisteme educaționale avansate, metoda proiectului este utilizată pentru a facilita învățarea activă, promovând astfel autonomia și responsabilitatea copiilor față de propria sănătate [7, p. 273].

Argumentele pentru utilizarea metodei proiectului în educația pentru sănătate sunt numeroase. În primul rând, aceasta încurajează învățarea prin experiență, ajutând copiii să înțeleagă mai bine concepte precum igiena, alimentația sănătoasă sau importanța mișcării. De exemplu, un proiect tematic precum „Corpul meu sănătos” poate implica activități practice, de exemplu crearea unor afișe educative, jocuri de rol despre obiceiuri sănătoase sau vizite la un specialist în domeniu [17, p. 7].

De asemenea, metoda proiectului stimulează gândirea critică și colaborarea, permițând copiilor să-și exprime ideile și să lucreze împreună pentru a găsi soluții la probleme legate de sănătate. Prin integrarea unor activități interdisciplinare, educația pentru sănătate devine mai atractivă și mai relevantă, consolidând astfel bazele unui stil de viață sănătos încă din copilărie [18, p. 1].

Nu în ultimul rând, studiile arată că educația pentru sănătate implementată prin metode interactive are un impact mai profund și mai durabil asupra copiilor decât metodele tradiționale bazate exclusiv pe transmiterea de informații teoretice [3, p. 18]. Astfel, utilizarea metodei proiectului în grădinițe nu doar că îmbunătățește calitatea actului educațional, dar contribuie și la dezvoltarea unei generații mai conștiente și mai responsabile față de propria sănătate.

Rezumând cele relatate, s-a conturat *scopul cercetării* noastre: analiza eficienței metodei proiectului în educația pentru sănătate a preșcolarilor și identificarea strategiilor didactice care contribuie la formarea unor comportamente sănătoase durabile la copii.

Materiale și metode. Studiul a fost realizat pe un eșantion experimental de 100 de cadre didactice din diferite grădinițe din România. Au fost analizați mai mulți parametri, precum gradul de implicare a copiilor în activitățile desfășurate prin metoda proiectului, impactul asupra cunoștințelor despre sănătate și modificarea comportamentelor legate de igienă, alimentație și activitate fizică. Instrumentul

principal de colectare a datelor a fost chestionarul elaborat de către noi, completat de cadrele didactice participante la studiu. De asemenea, în cercetare au fost implicați și 84 de copii de vârstă preșcolară. Pentru determinarea nivelului de educație pentru sănătate am aplicat un complex de probe (fișe de lucru, conversația, observația, chestionarul).

Descrierea rezultatelor. Educația pentru sănătate prin metoda proiectului în învățământul preșcolar joacă un rol esențial în formarea unor comportamente sănătoase durabile, contribuind la dezvoltarea armonioasă a copiilor. Studiul realizat pe un eșantion de 100 de cadre didactice din grădinițele din România a evidențiat nivelul cunoștințelor acestora despre sănătate, atitudinea față de igienă și alimentație, precum și influența metodei proiectului asupra comportamentelor pro-sănătate ale copiilor.

În pofida beneficiilor cunoscute ale educației pentru sănătate, nu toate grădinițele pun un accent suficient de mare pe integrarea unor strategii educaționale eficiente, ceea ce evidențiază necesitatea aplicării unor metode interactive, precum metoda proiectului, pentru a dezvolta o cultură solidă a sănătății încă din copilărie. Cadrele didactice consideră că preșcolarii trebuie să fie implicați în activități practice, experimentale, care să le permită formarea unor deprinderi sănătoase, ce vor influența stilul lor de viață pe termen lung.

Conceptul de „sănătate” și multiple aspecte legate de el – atitudine față de sănătate, fortificare, factori etc. – este din ce în ce mai prezent în educația preșcolară, însă datele studiului nostru arată că acesta trebuie abordat holistic, reflectând interacțiunea copiilor cu mediul, valorile personale și sociale legate de sănătate și aplicarea cunoștințelor în viața de zi cu zi. Pentru a avea o imagine clară asupra acestui aspect, au fost analizate trei componente majore ale atitudinii față de sănătate în viziunea cadrelor didactice, pe care le vom expune în cele ce urmează.

- Componenta cognitivă – 58 % dintre cadrele didactice au demonstrat cunoștințe despre sănătatea copiilor, identificând corect importanța igienei și a alimentației echilibrate și doar 42 % au menționat impactul activității fizice asupra sănătății pe termen lung și măsurile preventive necesare la vârsta preșcolară; 40 % au menționat importanța activității fizice regulate și a somnului odihnitor (figura 1).
- Componenta emoțională – 68 % dintre cadrele didactice au declarat că se simt responsabile pentru formarea unor comportamente sănătoase la copii, în timp ce 32 % consideră că educația pentru sănătate este, în principal, responsabilitatea părinților (figura 2). De menționat că 66 % dintre respondenți au declarat că se simt mulțumiți atunci când copiii din grădiniță demonstrează obiceiuri sănătoase, în timp ce 34 % au menționat că nu

observă întotdeauna o influență directă a activităților educaționale asupra sănătății copiilor.

- Componenta motivațională și comportamentală – în aspect motivațional, 62 % dintre cadrele didactice sunt interesate să implementeze activități educaționale despre sănătate prin metoda proiectului, 38 % au subliniat necesitatea unor resurse didactice suplimentare și a unor programe de formare continuă pentru a-și îmbunătăți strategiile educaționale; în plan acțional comportamental, 55 % dintre cadrele didactice implementează frecvent activități educaționale bazate pe metoda proiectului pentru a promova sănătatea, în timp ce 45 % desfășoară astfel de activități ocazional sau consideră că nu dispun de suficiente resurse pentru a le pune în practică.

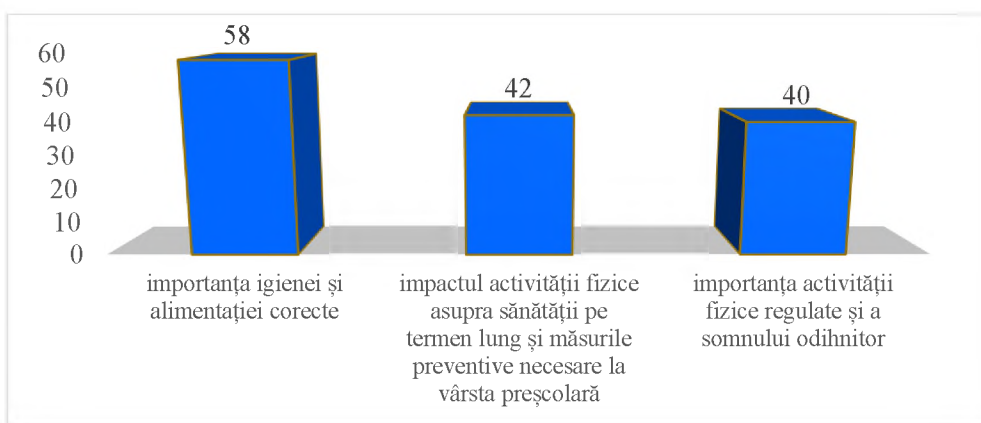


Figura 1. Constatări privind unele aspecte ale componentei cognitive privind sănătatea, atitudinea față de sănătate în viziunea cadrelor didactice

Astfel, analiza datelor arată că, deși majoritatea cadrelor didactice recunosc importanța educației pentru sănătate, aplicarea metodei proiectului în acest domeniu este încă limitată de lipsa resurselor, a formării continue și a unei structuri clare de implementare. În ciuda provocărilor, rezultatele sugerează că metoda proiectului poate deveni o strategie eficientă în promovarea unui stil de viață sănătos la preșcolari, consolidând atât cunoștințele, cât și atitudinile și comportamentele acestora față de sănătate.

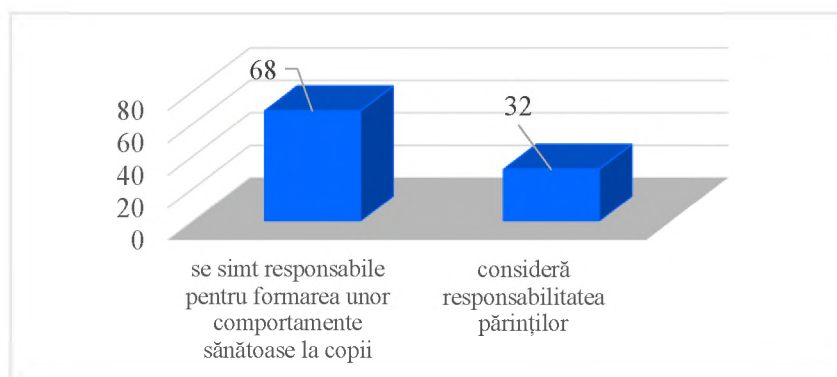


Figura 2. Constatări privind responsabilitatea cadrelor didactice în formarea comportamentelor sănătoase ale copiilor

La nivel motivațional și comportamental, cadrele didactice nu implementează întotdeauna activitățile educaționale despre sănătate într-un mod sistematic, aspect evidențiat de următoarele rezultate: 62 % dintre cadrele didactice sunt interesate să aplice metoda proiectului în educația pentru sănătate, însă 38 % consideră necesare resurse suplimentare și programe de formare continuă; doar 45 % integrează frecvent activități practice despre sănătate în planificarea didactică, în timp ce 55 % le desfășoară ocazional sau sporadic; 40 % dintre cadrele didactice nu au colaborări constante cu părinții în vederea promovării unui stil de viață sănătos la copii, iar 28 % nu au organizat până în prezent proiecte tematice legate de sănătate (figura 3).

Motivația cadrelor didactice pentru implementarea educației pentru sănătate prin metoda proiectului este exprimată moderat, importanța acestei abordări în ierarhia priorităților profesionale neatingând un nivel ridicat. În rândul principalelor obiective educaționale menționate de cadrele didactice participante la studiu, educația pentru sănătate prin metoda proiectului ocupă poziția a 4-a din cele 6 priorități identificate.

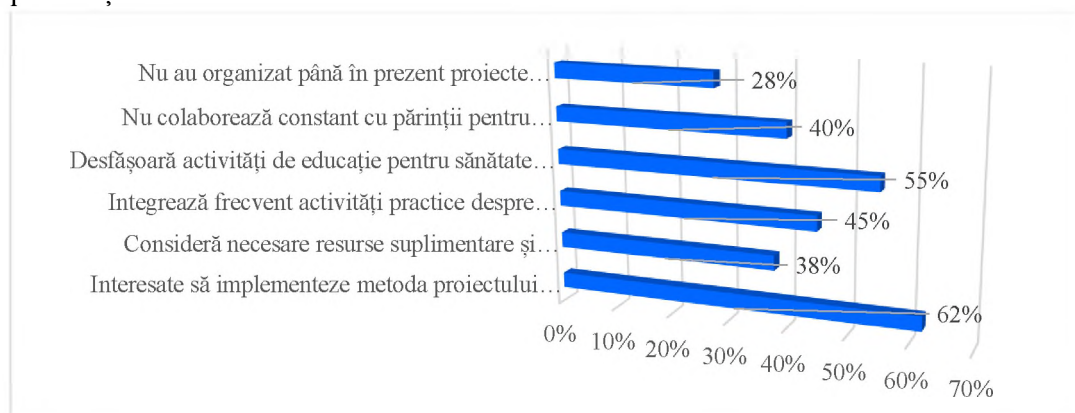


Figura 3. Unele aspecte privind realizarea activităților de educație pentru sănătate în raport cu metoda proiectului

Valoarea metodei proiectului în educația pentru sănătate în învățământul preșcolar poate fi evaluată din trei perspective esențiale: dimensiunea cognitivă, emoțională și motivațional-comportamentală. În acest sens, ne-am stabilit următoarele obiective: dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în domeniul utilizării metodei proiectului pentru promovarea sănătății – înțelegerea impactului acestei metode asupra formării comportamentelor corecte la copii; dobândirea cunoștințelor despre importanța igienei, alimentației sănătoase și activității fizice; formarea abilităților de aplicare a metodei proiectului în activitățile educaționale; creșterea interesului cadrelor didactice pentru utilizarea metodelor interactive în promovarea sănătății.

Datorită particularităților mediului educațional preșcolar, formarea competențelor cadrelor didactice în aplicarea metodei proiectului pentru educația pentru sănătate este strâns legată de: dezvoltarea abilităților pedagogice și de comunicarea cu copiii, adaptarea activităților educaționale la nevoile de vârstă ale preșcolarilor, implicarea activă în crearea unui mediu sănătos în grădinițe și colaborarea cu părinții pentru consolidarea comportamentelor pro-sănătate la copii.

După realizarea unei sesiuni de seminare și consultări cu cadrele didactice privind rolul metodei proiectului în educația pentru sănătate a copiilor, s-a constatat o îmbunătățire semnificativă a atitudinii cadrelor didactice față de această abordare – 62 % dintre participanți și-au manifestat interesul crescut pentru organizarea de activități educaționale despre sănătate prin metoda proiectului, cu o creștere de 47 % față de etapa inițială a studiului. Într-un final, nu au fost identificate cadre didactice cu o atitudine pasivă față de promovarea sănătății. S-a observat o creștere semnificativă a numărului de cadre didactice care, în activitățile educaționale cu conotație despre sănătate, recurg la metoda proiectului, de la 11,5 % la 78%. Dacă la începutul studiului 36 % dintre cadrele didactice nu considerau necesară desfășurarea frecventă a activităților despre sănătate, după aplicarea metodei proiectului, doar 7,4 % au mai menținut această opinie.

Dar pentru a elucida eficiența metodei proiectului în educația pentru sănătate a copiilor, a fost necesară implicarea actorilor principali. În acest context, am aplicat o serie de probe care ne-au permis să determinăm la copii nivelul educației pentru sănătate. La etapa de constatare a studiului am stabilit că 33,33 % (n=28) din copii au acumulat între 38 și 46 de puncte, ceea ce estimează un nivel înalt, ei au răspuns corect, deplin și desfășurat, la ei fiind prezente elementele gândirii logice, argumentări; copiii posedă cunoștințe, reprezentări referitoare la conceptele de sănătate și boală, factorii determinați ai sănătății, igienă, comportamente sanogene și vicioase; 47,61 % (n=40) din copii au acumulat între 26 și 35 de puncte, ceea ce vizează un nivel mediu; ei posedă unele cunoștințe generale, atitudinale și

comportamentale, dar mai persistă încă unele erori, inexactități, lacune și doar 19,04 % (n=16) au exteriorizat un nivel diminuat. După 8 luni de aplicare a proiectelor prin care s-au valorificat diverse aspecte ale sănătății, am constatat o îmbunătățire a performanțelor copiilor, vizat de scăderea procentuală a nivelului diminuat cu 11,9 %, creștere a nivelului superior cu 17,66 % comparativ cu cele înregistrate la etapa inițială a experimentului. De menționat că dacă unii copii au exteriorizat același nivel, din punct de vedere calitativ, rezultatele au estimat o sporire (figura 4).

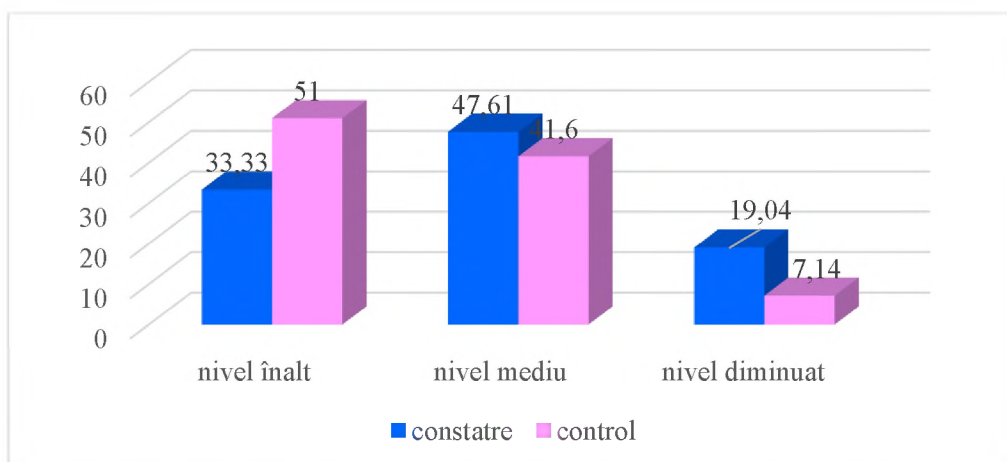


Figura 4. Rezultatele comparative ale studiului privind nivelul educației pentru sănătate la copii

Astfel, utilizarea metodei proiectului în educația pentru sănătate s-a dovedit a fi o strategie eficientă, ceea ce este reflectat de creșterea nivelului de cunoștințe despre sănătate, integrarea activităților educaționale bazate pe proiecte și adoptarea unei atitudini mai conștiente față de promovarea unui stil de viață sănătos în rândul copiilor.

Utilizarea metodei proiectului în educația pentru sănătate nu se limitează doar la transmiterea unor informații teoretice despre igienă, alimentație sau mișcare, ci include și activități practice și experimentale, care îi ajută pe copii să-și formeze deprinderi sănătoase într-un mod natural și atractiv. Prin această metodă, cadrele didactice contribuie la dezvoltarea unor abilități esențiale la preșcolari, precum: responsabilizarea față de propria sănătate, capacitatea de a face alegeri corecte privind alimentația și igiena personală, precum și dezvoltarea autonomiei în luarea deciziilor legate de sănătatea lor.

Deși sunt la o vârstă fragedă, preșcolarii încep să fie influențați de factori externi care pot afecta negativ sănătatea, precum sedentarismul, alimentația dezechilibrată sau obiceiurile de igienă necorespunzătoare. De aceea, este esențial ca educația pentru sănătate să fie prezentată într-un mod adaptat vârstei, utilizând exemple practice, modele pozitive și activități interactive. Educatoarele, părinții și

chiar colegii mai mari pot deveni repere esențiale în formarea unor comportamente corecte, oferind un cadru de învățare bazat pe imitare și experimentare.

Preșcolarii au nevoie de stimulare constantă pentru a adopta și menține obiceiuri sănătoase, cum ar fi spălatul pe mâini, consumul de fructe și legume, desfășurarea de activități fizice regulate. Rolul cadrelor didactice este de a încuraja aceste practici prin metode pozitive, bazate pe curiozitate, explorare și joc, fără a recurge la reguli impuse coercitiv. Oferindu-le autonomie și implicându-i activ în învățare, copiii vor înțelege importanța sănătății și vor dezvolta o atitudine responsabilă față de propriul stil de viață.

Un mediu educațional adecvat trebuie să permită copiilor să exploreze, să pună întrebări și să descopere prin experiență. Cadrele didactice pot transforma educația pentru sănătate într-o activitate captivantă, utilizând metoda proiectului pentru a stimula participarea activă. De exemplu, implicarea copiilor mai mari în ghidarea celor mici poate consolida obiceiurile sănătoase prin puterea exemplului și învățarea prin cooperare.

În acest context, cadrele didactice pot iniția proiecte educaționale tematice care promovează activitatea fizică, igiena personală și alimentația echilibrată. Cea mai eficientă strategie constă în prezentarea informațiilor într-un mod accesibil, analiza lor prin jocuri și activități practice, precum și evidențierea consecințelor unui stil de viață nesănătos asupra stării generale de bine. Preșcolarii sunt capabili să înțeleagă concepte complexe dacă acestea sunt prezentate într-un mod atractiv și interactiv, iar cu sprijinul cadrelor didactice, pot asimila valori și comportamente care le vor influența pozitiv dezvoltarea pe termen lung [20, p. 30; 4, p. 16].

Sprijinirea preșcolarilor în asimilarea și aplicarea obiceiurilor sănătoase reprezintă un element esențial al educației pentru sănătate. Interacțiunea directă dintre cadrele didactice și copii, bazată pe încredere și comunicare deschisă, joacă un rol esențial în formarea comportamentelor pro-sănătate. În acest proces, colaborarea dintre educatori și părinți este indispensabilă pentru a asigura continuitatea învățării și aplicarea acestor comportamente atât în grădiniță, cât și acasă.

Aplicarea metodei proiectului în educația pentru sănătate nu funcționează izolat, ci se află într-o strânsă interdependență cu alte domenii educaționale esențiale, precum:

- Educația ecologică, care dezvoltă responsabilitatea față de mediul înconjurător și promovează comportamente durabile, cum ar fi reducerea poluării și protejarea naturii.

-
- Educația pentru conviețuire socială, care cultivă empatia, cooperarea și respectul reciproc, elemente esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor.
 - Educația nutrițională, care implică recunoașterea alimentelor sănătoase, înțelegerea importanței unei diete echilibrate și adoptarea unor obiceiuri alimentare corecte.
 - Educația pentru activități recreative, care încurajează un stil de viață activ și sănătos, prin participarea la jocuri, sport și activități în aer liber, esențiale pentru dezvoltarea fizică și emoțională a copiilor [14, p. 40; 16, p. 4].

Cele mai semnificative pârghii ale competențelor cadrului didactic, care contribuie la transpunerea educației pentru sănătate din teorie în practică, includ: empatia și dragostea pentru copii, responsabilitatea față de dezvoltarea lor armonioasă, precum și preocuparea activă pentru viitorul acestora într-o societate în continuă schimbare. Astfel, metoda proiectului, aplicată corect, nu doar că oferă cunoștințe valoroase despre sănătate, dar și modelează atitudini și comportamente esențiale pentru un stil de viață echilibrat.

Perspectivile aplicării metodei proiectului în sistemul instituției de învățământ preșcolar în contextul educației pentru sănătate oferă oportunitatea de a dezvolta observarea și analiza comportamentelor sanogene și vicioase, compararea, generalizarea și capacitatea de a trage concluzii, gândirea creativă, logica cunoașterii, curiozitatea minții, activități comune de căutare și cercetare cognitivă, abilități de comunicare și reflexive și multe altele, care sunt componentele unei personalități sănătoase.

Concluzii. S-a stabilit că 58 % din cadrele didactice acordă prioritate igienei alimentației echilibrate, dar mai prezintă unele lacune privind impactul activității fizice asupra sănătății pe termen lung; la nivel emoțional, 68 % din cadrele didactice au manifestat o atitudine pozitivă față de promovarea sănătății în rândul preșcolarilor, considerând acest aspect esențial pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor; la nivel comportamental, 55 % dintre cadrele didactice desfășoară activități de educație pentru sănătate ocazional sau sporadic, ceea ce indică necesitatea unei integrări mai structurate a acestora în programul zilnic; la nivel motivațional, educația pentru sănătate prin metoda proiectului s-a clasat pe locul patru din cele șase priorități educaționale identificate în cadrul studiului.

În urma aplicării metodei proiectului în activitățile educaționale, s-a constatat o creștere semnificativă a interesului și implicării cadrelor didactice în promovarea sănătății – 62 % dintre acestea și-au îmbunătățit atitudinea și practicile educaționale legate de sănătate, comparativ cu datele inițiale, pe când doar 18,7 % includeau frecvent astfel de activități în programul zilnic.

Ca rezultat al aplicării metodei proiectului în educația pentru sănătate a copiilor, am constatat o îmbunătățire a performanțelor lor, vizat de scăderea procentuală a nivelului diminuat al educației pentru sănătate cu 11,9 % și creșterea nivelului superior cu 17,66 % comparativ cu cele înregistrate la etapa inițială a experimentului.

Pentru a asigura o promovare eficientă a educației pentru sănătate în învățământul preșcolar, este necesară implicarea activă a întregii comunități educaționale: părinți, cadre didactice, instituții de învățământ, autorități locale, organizații nonguvernamentale și mass-media, care trebuie să colaboreze pentru a crea un mediu favorabil dezvoltării unor comportamente sănătoase la copii. Acest obiectiv poate fi atins doar printr-o conștientizare colectivă a importanței educației pentru sănătate și prin asumarea unui rol activ în modelarea generațiilor viitoare.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRASCIUC, Vasilica, CHIRICĂ, Galina. Grădinița – mediul educațional favorabil socializării copilului preșcolar. Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă: Conferință științifico-practică cu participare internațională, 31 ianuarie-1 februarie 2020, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 23-27. ISBN 978-9975-76-299-1.
2. BANCIU, Dorina. Argumente privind necesitatea proiectării educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală la nivel de produs și proces în învățământul preșcolar. Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo”, 2017, pp. 215-219. ISBN 978-9975-132-97-8.
3. BEATRICE-MIRELA, Andrei. Rolul școlii în educația elevului pentru o alimentație sănătoasă. Stil de viață sănătos. 2024.
4. BOBOC, S., BALABANEANU A. Jocul – metodă de învățare la vârsta timpurie. Chișinău: Cartier, pp. 16-17. ISBN 978-9975-76-299-1.
5. BRUJA, Carmen-Vasilica, HAHEU-MUNTEANU, Eufrosinia. Aspecte metodologice privind dezvoltarea competențelor sociale la preșcolari. Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Chișinău: UPSC, 2020, p. 414-420.
6. CEBANU (SLUTU) L. Învățarea bazată pe proiectul tematic – metodă interactivă de grup în instituția de educație timpurie. Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 495-500. ISBN 978-9975-48-156-4.
7. DASCAL, Angela. Particularitățile specifice copiilor de 3-7 ani în cadrul domeniului „Dezvoltarea fizică, sănătatea și igiena personală”. Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Bălți, 2017, pp. 272-276. ISBN 978-9975-132-97-8.
8. GLAVAN, Aurelia. Calitatea vieții tinerilor din perspectiva sănătății. Univers pedagogic. 2017, nr. 1 (53), pp. 89 - 93. ISSN 1811-5470.
9. HADÎRCĂ, Maria. Educația integrală: fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Univers pedagogic. 2014, nr. 4, pp. 14-18.

-
10. HAHEU-MUNTEANU, Eufrosinia, BRUJA, Carmen-Vasilica. Educația socio-emoțională – parte integrantă a procesului educațional din grădiniță. Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2020. pp. 359-364. ISBN 978-9975-46-482-6; 978-9975-46-483-3.
 11. IGNAT, Anuța et al. Nutriția la preșcolari influențează starea de sănătate a adultului. *Romanian Journal of Medical Practice*. 2017, nr. 12, p. 104.
 12. LIVIA, Manoli Roxana. Utilizarea experimentului în orele de științe ale naturii în ciclul primar. *iTeach: Experiențe didactice*. 2024, nr. 18, pp. 16-17. ISSN 2247-966X.
 13. MARA, Elena-Lucia. Activitățile integrate în grădiniță. *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica*, 2016. ISSN 1582-5523.
 14. ENACHE, M. Învățarea prin cooperare – strategie didactică interactivă. *Didactica pro: revistă de teorie și practică educațională*. 2023, nr. 1(137), pp. 49-52.
 15. MARIA, Puiu V.A. Dezvoltarea relațiilor interpersonale la preșcolari prin joc. 2018. Disponibil: <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/dezvoltarea-relatiilor-interpersonale-la-prescolari-prin-joc> [accesat 28-03-2025].
 16. VOICU, M., OSTROVENI P., VĂLCEA R. Acțiunile sportive, mijloc de dezvoltare și educare a preșcolarilor. *Sport pentru toți, sănătate pentru toți. Râmnicu Vâlcea*. ISBN 978-606-123-456-7.
 17. DUCULESCU, I.M. Proiectele educative și rolul lor în educația copilului de vârstă timpurie. 2023.
 18. PALANCEAN, E., BOȚAN, A. Formarea reprezentărilor elementare care descriu comportamentele preventive de protejare a sănătății la vârsta preșcolară. Chișinău: UPSC, 2014, pp. 1-3. ISBN 978-9975-49-527-9.
 19. POP, A.I., POP, M.O. Dezvoltarea religiozității la preșcolari. In: *Astra Salvensis*. 2017, p. 9. Disponibil: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/11.%20Alin%20Pop%20Manuela%20Pop%20%20The%20Development%20of%20Religious%20Fillings%20for%20Pre-schoolers.PDF> [accesat 28-03-2025].
 20. SANDA, A.D. Rolul activităților de tip outdoor în dezvoltarea sănătății fizice și psihice a copiilor preșcolari. In: *Revista concursului județean*. 2021.
 21. CIOBANU, C.V. Dificultăți în dezvoltarea socio-emoțională. Educația de calitate în contextul provocărilor societale. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2022, pp. 469-474. ISBN 978-9975-46-638-7.
 22. World Health Organization. Health promotion. Geneva: World Health Organization. Disponibil: https://www.who.int/health-topics/health-promotion#tab=tab_1 [accesat 12-02-2025].

SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE WITH MOTOR ALALIA

ACTIVITATEA DE LOGOPEDIE CU COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ MIJLOCIE CU ALALIE MOTORIE

Ganna KAVYLINA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
University "K.D. Ushynsky", Ukraina

Ganna KAVILINA,
doctorandă, profesor asociat,
Universitatea Pedagogică „K.D. Ușinski”, Ucraina
ORCID 0000-0002-8378-1951
E-mail: annakavylina@gmail.com

CZU: 373.2:616.89-008.434

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p168-178

Rezumat. Problema dezvoltării vorbirii la copiii preșcolari ocupă unul dintre cele mai importante locuri în pedagogia modernă. Dezvoltarea rapidă contribuie la faptul că din ce în ce mai mulți copii au probleme de vorbire. Mulți părinți nu acordă atenție la timp faptului că copilul lor are probleme de vorbire și pierde timpul prețios. În procesul de dezvoltare a limbajului, copilul dezvoltă forme superioare de activitate cognitivă și capacitatea de a gândi. Posedând comunicarea lingvistică, copilul începe să-și formeze calități sociale umane specifice, datorită cărora își formează idei despre lumea din jurul său, despre calitățile acesteia. Orice tulburare de vorbire va contribui la faptul că dezvoltarea mentală a copilului va fi perturbată, reflectându-se în comportamentul lui, iar calitatea activității se va deteriora. Prin faptul că nu observăm și nu ajutăm copiii preșcolari în dezvoltarea vorbirii, pierdem timpul care ar fi putut fi util pentru dezvoltarea sa. Toate acestea afectează negativ dezvoltarea personalității, determină dezvoltarea unor trăsături de caracter negative la copil și afectează dezvoltarea mentală a lui. Se impune necesitatea analizării cunoștințelor teoretice pedagogice privind dezvoltarea copiilor cu alalie motorie, a elaborării unor principii teoretice și metodologice noi în lucrul logopedic cu copiii cu alalie motorie.

Cuvinte-cheie: alalie, alalie motorie, dezvoltare a vorbirii, activitate logopedică.

In the study of alalia, the first scientists who made a great contribution were G. Gutsman (1894), A. Libman (1900), M.V. Bogdanov - Berezovsky. Later, these were the following scientists: M.E. Khvatsev, N.M. Traugott - studied alalia in the physiological aspect, V.V. Orfinskaya - in the linguistic aspect, R.E. Levina - studied it in the psychological aspect. R.E. Levina, L. Melekhov considered in their works the general methodological provisions of working with children with alalia.

The comprehensive development of a child is inextricably linked to his speech development. The formation of correct speech can be disrupted due to many reasons. The earlier parents notice that a child has problems with general development and speech, the more chances you have to catch up with children without speech disorders and develop your child.

One of the complex disorders can be considered alalia. Alalia can be both motor and sensory. In this case, the affected child is practically devoid of speech skills. Without speech therapy, speech in such a child will not be able to form. The study of the problem of alalia has always been given great attention by teachers and scientists because this disorder is one of the most complex and carries many nuances and difficulties. A significant contribution to the study of alalia was made by such scientists as Traugott N.N., Sobotovich E.F., Khvattsev M.E., Levina R.E.

In general, alalia is a complete absence of speech or underdevelopment of speech of varying degrees, which occurs as a result of organic damage to the speech areas of the brain. Depending on which area is impaired, we can divide alalia into several forms: sensory alalia, motor alalia, sensorimotor alalia. [3, p. 35]

The first scientist to single out “alalia” as a separate term was Schultess R. in 1830, but he considered such a disorder to be associated only with an articulation disorder. In scientific literature, motor alalia is perceived as one of the speech disorders associated with disorders of articulation and coordination of movements. [6, p. 25]

In the study of this phenomenon, scientists pay attention to various aspects: causes, clinical manifestations, methods of diagnosis and treatment. They study both physiological and neurological aspects of motor alalia, and also develop and test various methods of correction and rehabilitation for children with this disorder. Also in the scientific literature, the relationships of motor alalia with other disorders can be considered. Risk factors that influence the development of this disorder and methods of early diagnosis are discussed, which is important for effective intervention and support of language development in children. Motor alalia is the result of an organic lesion of a central nature.

As N.N. Traugott stated, children with alalia have an emotionless, inhibited, passive appearance, which often gives a false impression of the intelligence of such a child. It is this passivity that gives the child the appearance of being mentally retarded, but this is not always the truth. [6, p. 45]

It is with motor alalia that expressive speech in children is impaired, that is, the child can understand the language of others, but is unable to speak independently. In general, a delay in speech development is considered a group of several disorders,

which are characterized by a later acquisition of reading and writing skills compared to age norms. [4, p. 32].

In children with alalia, the development of motor skills of the articulation apparatus lags behind. It is often difficult for children to perform any manipulations with the articulation apparatus, for example, to raise the tongue to the upper lip, make the lips into a tube, stick out the tongue and hold it in this state for several seconds. Children with motor alalia retain a fairly decent level of speech understanding, but their vocabulary, ability to formulate speech grammatically, syllabic structure and sound pronunciation are grossly impaired.

Of course, the level of speech will vary depending on the severity of the neurological disorder, the speech environment, the upbringing of parents, the level of speech therapy. One of the important indicators is the child's intelligence, his mental activity and the level of the emotional-volitional sphere. The mental development of a child is the harmonious development of the emotional, cognitive and volitional sphere of the child, the formation of his or her individuality and self-awareness. [6, p. 38]

Levina R.E. distinguished different levels of speech development, from the complete absence of speech to developed phrasal speech, but with violations of the grammatical structure and a low level of phonetic and phonemic development [6 p.55]. As mentioned above, in children with motor alalia, speech understanding is relatively preserved and therefore children can respond to adult questions and perform simple tasks. Tasks will be limited, since understanding will be at the level of a routine situation, if the adult goes beyond the child's understanding, the task will no longer be completed.

Quite often, children's cognitive activity is disturbed in the form of underdevelopment of thinking, memory, perception. Intellectual activity is disturbed, secondary mental development is possible. It is difficult for children to maintain attention to complete the task. They do not accept instructions from adults, they may perceive them with errors and in a fragmentary manner.

Bogdanov – Berezovsky A.B. believed that alalia arises as a result of violations of certain areas of the cerebral cortex, therefore, there are violations of the entire speech activity of the child. As a result, the entire sphere of intelligence is also disrupted. [6, p. 37]

Because the child has a gap between understanding the speech of adults and his own expression, this causes neurotic reactions in the child, the child can become even more withdrawn, conflict with children and adults. Without correct long-term speech therapy work, speech development is not possible. It is necessary to work on

a permanent basis, systematically. Parents must understand the importance of corrective influence, work at home and in a team with a speech therapist.

The cause of alalia is primarily a violation of the speech areas of the cerebral cortex at the birth of a child or an injury or illness transferred in the first year of a child's life to the development of speech. In milder cases, speech may consist of speech innates, but with a limited vocabulary, a violation of grammatical structure. In complex cases, speech may be absent altogether or consist of gibberish. Alalia is not caused by and is not associated with intellectual impairment and hearing impairment.

Eidinova M.B., Traugott N.N. argued that the cause of alalia can be traumatic or inflammatory lesions of the brain both during intrauterine development and during labor or in the early period of the child's development. Motor alalia is not a mild delay in speech development, but is a more complex form. With alalia, all aspects of speech are grossly disrupted, requiring corrective assistance. Whereas with speech delay, the child begins to develop in a speech environment and further development occurs independently.

Sobotovich E.F. analyzing the disorders taking into account the psycholinguistic structure and mechanisms of speech activity, singled out several types of alalia. The predominant disorders are the assimilation of paradigmatic or syntagmatic systems of speech. The scientist determined that it is with motor alalia that the violation of mastering the sign form of speech is highlighted, that is, the rules for using signs in the process of generating speech. [6, p. 27]

Modern speech therapists, scientists have classified the causes of alalia.

The first reason is somatic diseases that complicate and aggravate the action of pathological factors that are leading in the child.

The second reason is etiological factors. These factors include fetal asphyxia during labor, intoxication during vaginismus, intrauterine brain injuries or injuries received in the first year of life, which give complications specifically to the brain.

The third reason is attributed by scientists to a family predisposition.

In speech therapy, the classification of alalia is used, which was proposed by Kovshikov V.A. The scientist identified three types of alalia.

Motor alalia (expressive)

Sensory alalia (impressive)

Sensory motor alalia (mixed form)

The basis of motor alalia is a violation or underdevelopment of the analytical and synthetic activity of the speech-motor analyzer. The cause is the defeat of the cortical end of the speech-motor analyzer, Broca's center and its conductive paths.

Traugott N.M. distinguished the following types of motor alalia: afferent motor alalia and efferent motor alalia.

Afferent motor alalia is associated with the mechanism of excitation to kinesthetic apraxia. In efferent motor alalia, the mechanism of excitation is reduced to kinetic apraxia.

Apraxia is a violation of precisely purposeful action, but the elementary actions or movements of which it consists are preserved [6, p. 17].

Kinesthetic apraxia, as a rule, is more often manifested by a violation of the prepostcentral, inferior parietal sections of the dominant hemisphere of the brain. It will manifest itself in a violation or insufficient accuracy of some voluntary movements [6, p. 67].

Kinetic apraxia is manifested in lesions of the posterior precentral regions of the dominant hemisphere. It manifests itself in the violation or insufficient smoothness of automated motor skills, which will be broken down into component parts. In this case, children may experience some difficulties, for example, it is difficult to repeat some movements or switch from one movement to another. [4, p. 39]

Due to the insufficient development of the central nervous system, children with motor alalia have some peculiarities of personality development. Such children can be easily offended, sensitive towards themselves, inattentive, indecisive. Very often, children with motor alalia can be inhibited or, conversely, overexcited.

In motor alalia, awkwardness of movements, clumsiness, and discoordination of movements can often be observed. Very often, speech negativism can be a feature of motor alalia. This manifestation very often inhibits the speech development of such a child, negatively affects correctional work. Children with motor alalia lack the skills to reproduce the speech of other people, they do not repeat the words of others. Of course, in this way, motor alalia can further affect the development of reading and writing. That is, be the cause of the development of dysgraphia and dyslexia. Motor alalia includes a whole range of signs, which include speech disorders, neurological disorders, behavioral and motor disorders. These signs can change over time, with the age of the child, which often complicates the diagnosis and detection of this disorder.

Correctional speech therapy work with children with motor alalia is quite complex and long. Of course, the process of work will depend on the level of speech impairment in the child, on the interaction of parents and the speech therapist, on the correct selection of speech therapy methods. Starting work with a child with motor alalia, the speech therapist begins to look for an approach to him, to find out whether the child is afraid of communication, what interests him more, and what he does not

pay attention to at all. It is very important to pay attention to whether the child speaks at all. Perhaps something encourages him to communicate, and something on the contrary intimidates and the child closes down. There are cases when the child does not speak at all, but only shows his emotions and desires with gestures and facial expressions.

Of course, it will be necessary to check the capabilities of the child's articulation apparatus, because without this we will not be able to achieve correct speech from the child. To identify the levels of development of children with motor alalia, an ascertaining experiment was conducted. The Odessa preschool educational institution "Nursery-Kindergarten" № 228 of the combined type of the Odessa City Council was chosen as the basis for the study. 16 children of the speech therapy group participated in the experiment.

The purpose of the study is to identify the levels of development of children with motor alalia. Based on the data obtained at the ascertaining stage of the experiment, a decision was made to work with the experimental group to improve the development of children with motor alalia. The control group, in turn, had no additional influence and was engaged in the standard program.

To increase the levels of speech comprehension, the following methods were chosen: Classes with elements of fairy tale therapy "The Most Beautiful Mom" by V. Sukhomlynsky and speech therapy correctional and developmental classes on the topic: "A kitten visited us."

Lesson with elements of fairy tale therapy "The Most Beautiful Mother". The purpose of this lesson was to develop children's understanding of speech, encourage children to speak their own language, and cultivate attentiveness and observation. The lesson included listening to the fairy tale "The Most Beautiful Mother" by V. Sukhomlynsky and asking the children to make the simplest retelling using mnemonic tables.

At the beginning of the lesson, there was a discussion of the names of the children's mothers, the children were active in naming names. During the lesson, drawings on the topic, mnemonic tables, photographs of children with mothers were used. The children were interested, they tried to participate in the discussion, and showed a desire to retell.

The next method of work was a speech therapy correctional and developmental lesson on the topic: "A kitten visited us." The purpose of this lesson was to encourage children to reproduce phonemics, develop understanding of speech, and train children in recognizing animals by sounds and pictures.

The equipment used was mirrors, audio recordings of the sounds of domestic and wild animals, images of animals, and soap bubbles.

At the beginning of the lesson, children were asked to look at pictures of domestic animals, then listen to recordings of the sounds of domestic animals. Children had to match pictures and sounds. During the lesson, children took turns listening to sounds and matching them with the picture, naming what kind of animal it was and briefly telling about this animal. During the lesson, a physical activity and finger gymnastics were done.

When one child answered, the speech therapist repeated with all the children what the child said. Children were interested in listening and guessing animals, telling what they know about them. Thanks to this, the lesson managed to motivate children to use their own speech.

The second indicator they worked on was children's vocabulary. To increase the levels of this indicator, the following methods were chosen: an open speech therapy lesson on the topic: "Spring has come" and a lesson on the topic "My Homeland" using art therapy.

Open speech therapy lesson on the topic: "Spring has come". The purpose of this lesson was to generalize and systematize children's knowledge about spring; develop vocabulary on the lexical topic "Spring"; exercise children in the formation of diminutive - affectionate forms of nouns; activate the dictionary; teach to compose sentences and small stories; develop memory, thinking, attention, fine motor skills; teach to invent syncwines.

As equipment, subject drawings on the topic were used; images of letters with flowers; mnemonics for a story about spring; appeals about spring; examples of syncwines, a mirror; cards - a sun for encouragement.

At the beginning of the lesson, together with a speech therapist, the children were invited to do articulation gymnastics with mirrors. The speech therapist showed them on himself, then together with the children they looked in the mirror and did the exercises together. Then, they offered pure words about spring, tried to speak together with the children, giving them the opportunity to reproduce the speech independently. Then, the speech therapist conducted a conversation with the children with questions about spring. For each correct answer, the speech therapist gave the children a card - a sun.

After the conversation, breathing exercises were conducted for correct speech breathing. After that, the children were invited to compose a story using mnemonic tracks. Then the game "Name it kindly" was played using words from the lexical theme "spring". The next game played by the speech therapist was "One is many" to teach children how to form plurals. After that, for relaxation, the children did finger gymnastics "Spring Girl" together with the speech therapist. Then the speech therapist invited the children to listen to a short text about spring and compose

syncwines based on it. For better understanding, the children were given several possible syncwine options as examples. The next technique is to conduct a lesson on the topic “My Homeland” using art therapy.

The purpose of this lesson was to promote the development of coherent speech in children, clarify and consolidate the vocabulary on the lexical topic “Homeland, Ukraine”, teach children to listen carefully and be able to retell using mnemonic tables. Continue to develop the sound culture of speech, train children in the use of polite words. Cause an emotional response to the topic “Ukraine”. Cultivate a sense of love for their Homeland, for their native language. Encourage children to speak their own language. Teach children to draw neatly, express their thoughts on paper.

The materials used were sayings and proverbs about Ukraine, drawings on the topic, video slides for the legend about Ukraine, a laptop, illustrations and photos of different areas of Ukraine, paper, paints.

At the beginning of the lesson, the speech therapist conducted psychogymnastics before starting a conversation about Ukraine. During the conversation, the speech therapist asked the children questions about our country and encouraged the children to give complete answers. Then, several proverbs and sayings were offered and their possible explanation by the children. The next activity was the game “Correct the Sentence”, in which the speech therapist made mistakes and the children had to correct them. The most interesting activity for the children was listening to the legend about the viburnum and showing slides on the computer. After that, the speech therapist discussed with the children what they understood from what they had heard and was offered a retelling of the legend with the speech therapist’s tips.

The next activity was drawing. The children were asked to draw the viburnum about which they had listened to the legend and to tell about their feelings from the drawing. The children liked the lesson, they were constantly encouraged to use their own speech, enriched their vocabulary with new words, and improved their drawing skills.

To improve the levels of the next indicator - the development of auditory functions and phonemic perception, I chose such methods as conducting an integrated lesson on the topic: "Forest Animals" using audio technologies and using the speech therapy game "Guess".

Integrated lesson on the topic: "Forest Animals". The purpose of this lesson was to generalize children's knowledge about the life of wild animals in the forest; activate the vocabulary on the topic; develop coherent speech; improve verbal reproduction of the material; develop auditory perception, develop fine motor skills; develop word inflection skills; cultivate attentiveness and observation, accuracy in working with plasticine.

The materials used were plot pictures on the topic, audio recordings of wild animals, soft toys of wild animals, cut pictures of wild animals, plasticine, stacks, boards.

At the beginning of the lesson, the speech therapist invited the children to guess the riddles and clarify how to generalize the group of answers. Then the speech therapist read the children a story about animals and then invited the children to remember who she was talking about and tell about them what they are like. Then the poem "A brown bear sleeps in a den" was read and questions were asked about it. Then they spent a physical education minute for emotional and physical relief. The next activity was the game "Whose tail?", for this the children were offered cut-up pictures without a tail, and the children had to find the tail and name which animal they belonged to. Then the speech therapist turned on the audio recordings of animals one by one and invited the children to match them with the picture. Then the task became more complicated and the pictures were taken away from the children and it was necessary to listen to the audio recording of the animal and name the animal without support as a picture. Then finger gymnastics was held and they were offered to mold a bunny from plasticine.

The last method was the speech therapy game "Guess".

The purpose of this game was to educate children's attentiveness and observation, develop auditory attention and auditory perception, teach children to distinguish speech sounds from non-speech sounds.

For this game, various musical instruments, paper, a bag, a jug of water and a bowl, sound recordings of nature sounds, sounds of electrical appliances, animals, birds, transport, drawings are used.

The speech therapist selects several groUniversitatea Pedagogică de Stat of sounds and turns them on in turn or creates them himself. Children are first offered drawings of those sounds that are difficult for them. Then the task becomes more complicated and the children must themselves name what these sounds are. Distinguish one from another. Thanks to this game, it is possible to develop auditory attention and auditory perception well, children learn to distinguish speech sounds from non-speech sounds, learn to name objects whose sound they hear.

At the end of the formative experiment, it was decided to give parents homework assignments on all the lexical topics covered to consolidate the vocabulary, assignments in the form of articulation and breathing exercises; activating their own speech, increasing the level of cooperation between the speech therapist and parents. Thanks to this, it was possible to involve parents in working with children, show how difficult and important this work is, and encourage them to repeat the material covered. As a result of the work carried out, the number of

children who began to use their own speech, began to use their own dictionary, show interest in communication, and use speech more often in communication with children and adults increased. They do articulation and breathing exercises more actively. The joint work of the speech therapist and parents increased the quality of correctional work. In contrast, in the control group, the indicators practically did not change.

It should be noted that in the experimental group the number of children with a low level of development of indicators decreased - from 62.5 % (in the amount of 5 children) to 12.5 % (in the amount of 1 child), (the difference is 50 %). In the control group it remained unchanged. The largest number of children were attributed to a sufficient level of development of indicators - in the experimental group from 62.5 % (in the amount of 5 children) to 50 % (in the amount of 4 children), (the difference is 12.5 %) and in the control group from 50 % (in the amount of 4 children) to 37.5% (in the amount of 3 children), (the difference is 12.5%).

Thanks to the implemented work, it was possible to increase the number of children with a high level of formation of indicators - from 0 % (of children) to 37.5 % (in the number of 3 children) (the difference is 37.5 %) in the experimental group and from 25 % (in the number of 2 children) to 37.5 % (in the number of 3 children) (the difference is 12.5 %) in the control group.

Having analyzed the obtained data, it is possible to see that after the formative stage of the experiment, it was possible to increase the number of subjects studied in the experimental group at a high level to 37.5 %, at a sufficient level to increase by 12.5 %, in turn, to reduce the number of subjects studied with a low level of formation of indicators from 50 %. This indicates that on average there was a positive dynamics and it is approximately 15 %-20 %.

Analyzing the data obtained at the control stage of the experiment, it can be concluded that the selected work methods had a positive impact on the development of children with motor alalia. It was possible to encourage children to use their own speech, activate their dictionaries on various lexical topics, teach them to distinguish between different speech and non-speech sounds, and teach them to retell texts using mnemonic tables. Various teaching methods and techniques were used in the classes, for example, syncwines, which the children really liked, using a presentation in class, listening to different sounds, and learning to compose elementary sentences to express their own thoughts and retell listened texts and fairy tales.

BIBLIOGRAPHY

1. BOGUSH A.M. Speech development of children from birth to 7 years: monograph. Kyiv: Slovo, 2019. 376 p.
2. GALUSHCHENKO V.I. Aspects of activating correctional work on the development of the psycho-speech and motor spheres in children. Current issues of correctional education: collection of scientific works. Kamianets-Podilskyi, 2018. Issue 7, pp. 18-21.
3. ZELINSKA-LYUBCHENKO K.O. Historical aspect of studying the problem of localization of lesions of the speech system in motor alalia: scientific journal. Correctional pedagogy. 2015. 36 p.
4. RIBTSUN Yu.V. Stuttering: supporting a child with special speech needs in an educational environment: teaching aid. Kyiv: Slovo, 2022. 66 p.
5. RIBTSUN Yu.V. Child with speech development disorders. Kharkiv: Ranok, VG. Kenguru, 2018. 40 p.
6. SOBOTOVICH E.F. Selected works on speech therapy. Kyiv: Dmytro Burago Publishing House, 2015. 308 p.
7. CHERNICHENKO L.A. Analysis of the state of preparation of future speech therapists for innovative activities in the context of inclusive preschool education. Revistă științifică progresivă. Republica Moldova, 2020. Vol. 3., nr. 1(3), pp. 5-8.

RETROSPECTIVA ISTORICĂ A EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU

HISTORICAL RETROSPECTIVE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

Lidia COJOCARI, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Georgiana STOICA BOLTAȘU, doctorandă

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Lidia COJOCARI, PhD, Associate Professor,

„Ion Creanga” SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0001-8238-9627

E-mail: cojocari.lidia@upsc.md

Georgiana STOICA BOLTAȘU, PhD Student,

„Ion Creanga” SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0002-9791-353X

E-mail: georgianastoica90@yahoo.com

CZU: 37:502/504(091)

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p179-190

Abstract. This article summarizes the most relevant information related to environmental education, showing its origins and the importance of this field. Our aim was to provide a theoretical basis that allows a good understanding for the meaning of environmental education for the whole society. The article describes trends in the evolution of environmental education in various temporal and local spaces.

Keywords: environmental education, the principle of conformity with nature, sustainability.

Retrospectiva istorică are un rol esențial în semnificația și parcursul istoric al educației pentru mediu. Studiile afirmă că originile educației pentru mediu pot fi regăsite încă în perioada comunei primitive, când cunoștințele despre mediu erau transmise oral din generație în generație, iar oamenii trăiau în armonie cu natura, având o legătură directă și profundă cu aceasta. Astfel, educația pentru mediu a fost o practică organică, ce implica învățarea despre resursele naturale și despre cum să trăiești în echilibru cu acestea. Acest proces de învățare a evoluat treptat, iar în prezent, educația pentru mediu este un domeniu de studiu structurat, ce reflectă atât necesitatea protejării mediului, cât și înțelegerea impactului omului asupra acestuia.

Filozofia educației pentru mediu poate fi urmărită în tradițiile orientale antice, cu aproximativ 2500 de ani în urmă, în perioada dinastiei Han de Vest (145-86 î.H.).

În această perioadă, istoriograful Sima Qian, în lucrarea sa *Shiji*, menționează despre crearea unui rol dedicat protecției mediului, unde ofițerul Yu era responsabil de protejarea munților, pădurilor, râurilor și a vieții sălbatice, sub domnia împăratului Shun. Această reglementare timpurie arată preocuparea pentru echilibrul natural și gestionarea sustenabilă a resurselor naturale [9].

În *Cartea pierdută a lui Zhou* (c. 2123-2025 î.H.), se detaliază reglementări specifice pentru protecția mediului. Printre acestea, se menționează că în timpul primăverii se interzice să fie tăiați copacii cu toporul în zonele muntoase, pentru a permite creșterea vegetației („astfel încât să puteți vedea vegetația crescând”), iar în timpul verii să nu fie prinși pești cu plasa în râuri și mlaștini („astfel încât să puteți vedea peștii și țestoasele crescând”), pentru a susține dezvoltarea acestora [9].

Deși legile și reglementările stabilite nu au fost inițial menite să protejeze mediul înconjurător, acestea reflectă o înțelegere profundă a importanței menținerii unui echilibru ecologic și a responsabilității față de mediul natural, o viziune care prefigurează principiile educației pentru mediu și au stabilit conceptul și practica durabilității mediului și au inspirat generațiile viitoare să adopte practici de mediu. Astfel, în aceste perioade istorice timpurii, putem observa începuturile unei filozofii care pune în valoare importanța protejării resurselor naturale și a educației comunității în vederea unei relații sustenabile cu natura.

Operele filozofilor antici susțin importanța naturii în educația copiilor, argumentând că aceștia ar trebui să fie educați în conformitate cu *principiul conformității cu natura*. Heraclit (530-470 î.H.) de exemplu, considera că studiul naturii este sursa tuturor cunoștințelor, subliniind că înțelegerea și respectarea legilor naturale este fundamentală pentru dezvoltarea intelectuală. La rândul său, Democrit (460-370 î.H.) a promovat cunoașterea legilor nescrise ale naturii, un apel la observarea și înțelegerea profunzimii acesteia [3].

Platon (429-347 î.H.) a prezentat o viziune holistică asupra naturii, susținând că există o relație reciprocă între componentele biotice și abiotice ale ecosistemelor. Conform acestei perspective, fiecare creatură concepută de creator are o funcție specifică și o relație strânsă cu celelalte, iar dispariția unei specii poate dezorganiza întregul sistem natural. Această viziune sugerează un respect profund pentru echilibrul natural și importanța educației ecologice [9]. Pe de altă parte, Aristotel (384-322 î.H.), deși împărtășea ideea educației în natură, avea o abordare mai pragmatică și empirică. În cadrul cercetărilor sale, Aristotel a subliniat importanța observării directe a naturii și a colectării de date științifice. El considera educația un proces care trebuia să sprijine dezvoltarea armonioasă a tuturor aspectelor ființei umane, legându-le de natură. Însă, spre deosebire de Platon, Aristotel a accentuat în mod special importanța educației raționale și fizice, subliniind necesitatea unei

educații care să răspundă caracteristicilor vârstei copiilor și care să favorizeze dezvoltarea armonioasă a întregii personalități [5, p. 325]. Acesta a văzut scopul educației în dezvoltarea armonioasă a tuturor aspectelor sufletului, strâns legate de natură, dar a considerat că dezvoltarea părților superioare, rezonabile și puternice, este deosebit de importantă. În același timp, a considerat necesar să urmeze natura și să combine educația fizică, morală și mentală, precum și să țină seama de caracteristicile de vârstă ale copiilor [14].

În ansamblu, acești filozofi antici au fost pionieri în promovarea educației în acord cu natura, fiecare aducând o contribuție valoroasă la înțelegerea rolului pe care mediul natural îl joacă în formarea și dezvoltarea copiilor.

În Japonia medievală, protejarea naturii era un principiu bine înrădăcinat, susținut de legi stricte care interziceau tăierea copacilor sau recoltarea excesivă a produselor forestiere. Unele zone erau desemnate ca situri sacre, datorită importanței lor religioase sau geografice, reflectând o profundă respectare a mediului natural. Aceste reglementări nu doar că protejau resursele naturale, dar și încurajau o relație sacră și respectuoasă între oameni și natură [9].

În America, tradițiile și credințele indigene reflectau o relație spirituală între oameni și natură, în special în ceea ce privește vânătoarea. Credința tradițională indiană susținea ideea că oamenii nu trebuie să vâneze excesiv animalele sălbatice, întrucât există o legătură sacrală și echilibrată între ființele umane și cele din natură. Această viziune restricționa comportamentele de vânătoare, promovând un respect profund față de viețuitoarele sălbatice și un mod de viață mai sustenabil [9].

În Europa, influențele religioase și filozofice au jucat un rol semnificativ în dezvoltarea unei conștientizări ecologice. Creștinismul, cu viziunea sa naturală, împreună cu gândirea umanitară și filozofia romantică, au contribuit la dezvoltarea unui respect față de natură. Conform acestei viziuni, mediul și resursele naturale erau considerate daruri de la creator, oferite omenirii pentru a fi gestionate cu responsabilitate și respect. În acest context, conștientizarea mediului a fost încorporată în credința că protejarea naturii este o datorie morală, un act de recunoștință față de darurile divine. Astfel, aceste tradiții și filozofii istorice subliniază o viziune de interconectare între om și natură, promovând principii de sustenabilitate, respect și responsabilitate față de mediul înconjurător [ibidem].

În secolul al XII-lea, începuturile studiilor științifice asupra naturii au avut loc în marile Universități din Bologna și Paris, facultățile de medicină, dar și în alte centre academice importante, precum Universitățile din Praga (1348), Cracovia și Viena (1364-1365). Aici s-au făcut primele încercări de a studia natura din perspectivă științifică, concentrându-se asupra impactului pe care mediul natural îl are asupra sănătății și condiției umane. Aceste inițiative au pus bazele unui mod de

a înțelege natura dintr-o perspectivă mai analitică și rațională, integrând cunoștințele despre corpul uman și despre mediul înconjurător într-o abordare științifică.

În perioada Renașterii și a Umanismului, studiul naturii devine nu doar o preocupare științifică, ci și un ideal educațional, încurajând o abordare integrată între cunoașterea teoretică a naturii și aplicarea acesteia în viața cotidiană. Exemplele literare din această perioadă subliniază acest curent. În opera lui François Rabelais, *Gargantua și Pantagruel* (1494-1553), se descrie educația lui Gargantua, care include studii de astronomie și științe ale naturii. Aceste studii reflectă viziunea unei educații complete, care cuprinde atât cunoștințele despre lume, cât și despre cosmos, subliniind importanța studierii științifice a naturii [15]. De asemenea, în *Utopia* (1516) lui Thomas Morus (1478-1535), se propune ca toți locuitorii insulei Utopia să se dedice studiilor continue în timpul lor liber, inclusiv studiului artei, literelor și naturii [apud 3]. Acest ideal al educației continue și al învățării științifice este un exemplu al importanței acordate cunoașterii naturale în viziunea umanistă. Thomas Morus susținea că educația trebuie să fie o parte esențială a vieții, iar studiul naturii era considerat un element central în dezvoltarea unei societăți ideale.

Analiza literaturii pedagogice internaționale evidențiază preocupările educației pentru mediu și importanța cunoștințelor despre natură în dezvoltarea copiilor. Un punct de referință semnificativ în acest domeniu este *Pansofia* lui I.A. Comenius (1641), care este adesea considerată o „enciclopedie a cunoștințelor despre natură și societate” [5, p. 325]. În această lucrare, Comenius subliniază necesitatea ca generațiile tinere să fie familiarizate cu natura, fiind unul dintre primii care au propus integrarea unui astfel de conținut în educație, în vederea formării unei relații profunde și echilibrate între om și mediul înconjurător. Viziunea sa pedagogică se bazează pe ideea că învățătura trebuie să fie aliniată la ritmurile și principiile naturii, iar învățătura nu poate fi eficientă decât dacă respectă dezvoltarea naturală a copilului. De asemenea, Comenius a recunoscut importanța folosirii mijloacelor vizuale în predare, considerându-le esențiale pentru facilitarea înțelegerii și pentru stimularea învățării prin experiență senzorială. El a înțeles că, pentru a învăța în mod eficient despre natură, copiii trebuie să aibă acces direct la stimuli vizuali și să fie expuși la observații directe ale fenomenelor naturale, o idee care este acum fundamentală în educația pentru mediu [11].

Educația pentru mediu a început să capete o semnificație importantă în mijlocul secolului al XVIII-lea, prin intermediul lucrării *Emil sau despre educație* a lui Jean-Jacques Rousseau (1762). În această lucrare, Rousseau promovează un concept revoluționar privind educația, subliniind importanța conformității cu natura în dezvoltarea armonioasă și multilaterală a copilului. Autorul idealizează copilul ca fiind o ființă spontană și liberă, care se dezvoltă în acord cu natura sa interioară. În

viziunea sa, natura devine sursa principală de învățatură și dezvoltare, iar educația trebuie să urmeze legile naturale ale copilului, permițându-i acestuia să crească într-un mod natural și echilibrat [6, p. 10]. Filozoful evidențiază *principiul conformității cu natura*, fundamentându-l în sensul 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 [apud 3]. Rousseau a subliniat preocuparea sa pentru educația naturală a copiilor, care este importantă, argumentând că educatorii trebuie să predea în funcție de latura naturală a ființelor umane. Gânditorul definește educația ca fiind strâns legată de natura în trei sensuri: educația naturală, educația lucrurilor (care include experiențele directe cu mediul) și educația umană (care se referă la dezvoltarea caracterului și a înțelegerii sociale). El subliniază că educația trebuie să se bazeze pe observație și pe activități care să permită copilului să învețe prin experiență directă și să-și urmeze propria curiozitate [9]. Potrivit lui Rousseau, educatorii trebuie să fie ghizi, nu surse de cunoștințe impuse, iar metodele de învățare trebuie să fie active și intuitive, cum ar fi observația, călătoriile, vizitele în natură și alte experiențe directe. Aceste activități ajută copilul să descopere lumea în mod liber și spontan, fără constrângeri [6, p. 10]. Prin urmare, filozoful poate fi considerat un pionier al educației pentru mediu prin faptul că a promovat o viziune în care educația nu era separată de natură, ci, dimpotrivă, înrădăcinată în interacțiunea directă cu mediul natural. Aceste idei au avut o influență semnificativă asupra dezvoltării ulterioare a educației pentru mediu, subliniind importanța unei relații armonioase între om și natură în procesul educativ.

Câteva decenii mai târziu, naturalistul elvețian Louis Agassiz a reluat și a extins filozofia educativă a lui J.J. Rousseau, încurajând tinerii să „studieze natura, și nu cărțile”. Scrierile sale au pus accent deosebit pe importanța învățării prin experiență directă cu mediul natural, promovând ideea că natura este o sursă mai valoroasă de cunoaștere decât studiul teoretic al cărților. Astfel, Rousseau și Agassiz au fost influenți în formarea unui cadru educațional care pune accentul pe educația bazată pe studierea naturii, stabilind bazele unui program concret de educație pentru mediu. La sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, acest concept s-a materializat în *mișcarea „studiului naturii”*, care a devenit o componentă centrală a educației școlare. Mișcarea promova învățarea prin observație directă a naturii și utilizarea fabulelor și lecțiilor morale pentru a ajuta copiii să dezvolte o apreciere pentru mediul înconjurător [12]. Aceste lecții nu se limitau doar la învățătura teoretică despre plante, animale sau fenomene naturale, ci se refereau și la dezvoltarea unor valori și atitudini ecologice. Fabulele și poveștile erau folosite pentru a transmite lecții morale despre respectul pentru natură, responsabilitatea față de mediu și importanța protejării acestuia, cultivarea unei relații profunde și

respectuoase cu lumea naturală – o relație esențială pentru formarea unui comportament ecologic responsabil.

J.H. Pestalozzi, un important pedagog și filozof al secolului al XVIII-lea, a avut un impact semnificativ asupra dezvoltării educației pentru mediu, în special prin lucrarea sa *Cercetări cu privire la mersul naturii în evoluția neamului omenesc* (1797). În această lucrare, autorul subliniază ideea că înțelegerea culturii și a dezvoltării acesteia nu poate fi completă fără o cunoaștere aprofundată a naturii și a stării naturale a omului [7, p. 8]. Pestalozzi a fost unul dintre primii pedagogi care a promovat învățarea științelor naturale prin apropierea directă a copiilor de natură, încurajându-i să studieze plantele și animalele. Aceasta a fost o abordare inovatoare, deoarece el considera că familiarizarea cu mediul natural este esențială pentru dezvoltarea unui copil în mod echilibrat și holistic. Acest concept s-a tradus într-o metodologie de predare care implica experiențe directe cu natura, unde copiii învățau nu doar teoretic despre mediul înconjurător, ci și prin observarea, interacționarea și experimentarea directă cu elementele naturale, unele din ele fiind preluate și în metodologia contemporană de educație pentru mediu a preșcolarilor [apud 1].

F.W. August Fröbel, pedagog german și adept al lui J.H. Pestalozzi, a revoluționat educația prin fondarea primei grădinițe (în germană Kindergarten) în 1837, la Blankenberg, în landul Turingia, Germania. Fröbel a fost un mare susținător al educației timpurii și a utilizat jocurile și munca manuală pentru a încuraja activitățile de învățare prin experiență. Grădinița sa a inclus activități precum grădinăritul de flori, legume și îngrijirea livezilor, activități care reflectau viziunea sa pedagogică despre importanța legăturii strânse între copii și natură [9].

Fröbel credea cu tărie că dezvoltarea unui copil ar trebui să fie în strânsă legătură cu natura, pe care o considera un mijloc esențial pentru o dezvoltare cuprinzătoare. În opinia sa, natura joacă un rol fundamental în formarea copilului, având un impact benefic asupra educației și creșterii lui, în special pentru cei care sunt deschiși „să-și deschidă inima și mintea pentru ea” [13]. Astfel, Fröbel a subliniat că educația nu trebuie să se concentreze doar pe abilități intelectuale, ci și pe dezvoltarea emoțională și fizică a copiilor prin interacțiunea directă cu mediul natural.

Prin urmare, Fröbel a subliniat importanța integrării educației cu natura și a promovat învățarea prin experiență directă cu mediul înconjurător, contribuind astfel la dezvoltarea unui curriculum educațional care pune accentul pe dezvoltarea holistică a copiilor, care include nu doar mintea, ci și corpul, și spiritul. Aceasta este o fundație solidă pentru educația ecologică și pentru abordările moderne ale educației pentru mediu [4, p. 10].

În lucrările socialistului utopic Robert Owen, a fost urmărită ideea creșterii copiilor în armonie cu natura. În lucrarea sa *Viața lui Robert Owen, scrisă de el însuși*, formulează principiile educației la școala New Lanark, un experiment educațional pe care l-a creat la fabrica sa din Scoția. Această școală era bazată pe ideea că educația nu ar trebui să fie doar un mijloc de transmitere a cunoștințelor, ci și un proces care ajută la dezvoltarea copiilor într-un mediu natural, armonios și sănătos. R. Owen a considerat plimbările o parte importantă a educației, organizate pentru familiarizarea copiilor cu produsele grădinilor, câmpurilor și pădurilor, cu animalele domestice și cu știința naturii în general [13]. Prin acest tip de educație, Owen promova nu doar învățătura științifică despre natură, dar și o legătură mai profundă cu mediul, considerând că acesta este un lucru esențial pentru dezvoltarea unei personalități echilibrate și responsabile. Educația pentru mediu, așa cum o propunea Owen, era un act educațional integrat, care sprijinea atât dezvoltarea intelectuală, cât și formarea unei atitudini de respect și apreciere față de natura înconjurătoare.

În Franța, educația pentru mediu are rădăcini adânci în tradițiile educației populare și în mișcări precum educația nouă, ecologia umană și educația populară. Aceste mișcări au fost fundamentale în schimbarea modului în care societatea percepe și gestionează resursele naturale ale Pământului. Un exemplu semnificativ este Societatea Prietenilor Naturii, fondată de Pierre Bovet, care a susținut schimbarea comportamentului uman în privința utilizării și protejării mediului. Educația pentru mediu a fost introdusă printr-o circulară emisă de Ministerul Educației Naționale în 1977 (nr. 77-300) în mediul școlar, concretizată în continuare prin parteneriate cu asociații implicate în mediu [12]. Un alt aspect semnificativ al educației pentru mediu în Franța a fost promovarea acesteia în învățământul preșcolar, unde teoreticianul Pauline Kergomar a subliniat importanța formării unei relații autentice și profunde a copiilor cu natura: „Copilul ar trebui să cunoască numele animalului, hrana pe care o mănâncă, temperamentul și obiceiurile lui. Este necesar ca copiii să cunoască numele copacilor la umbra cărora se joacă și trăsăturile prin care recunosc copacii din aceeași specie” [13].

În Scoția, geologul Sir Archibald Geikie (1835-1924) credea că ființele umane pot lua cunoștințe nesfârșite de la mediul natural, așa că a inclus dragostea pentru natură ca scop educațional. Geikie era de părere că natura este arie extinsă de explorare, iar cunoașterea acesteia poate îmbogăți viața oamenilor. El a susținut că educația ar trebui să includă nu doar instruirea teoretică din școli, dar și o conexiune directă cu natura, un proces prin care copiii pot învăța prin experiențe directe, prin observație și prin interacțiune cu mediul natural [9].

În Italia, Maria Montessori (1870-1952) a recunoscut influența enormă a naturii asupra educației fizice a copilului și a dezvoltării curiozității. Ea a deschis Casa dei Bambini în casa ei din Roma și a proiectat școala într-un mediu pregătit, numit „educație terestră” – o abordare care implica învățarea prin interacțiunea directă cu natura. Montessori credea că, prin observație și munca în natură, copiii dezvoltă o înțelegere mai profundă a lumii și o legătură emoțională cu mediul natural [9]. Marele pedagog considera natura un mijloc de educație senzorială. Educatoarea a subliniat că în procesul de observare și muncă în natură, copiii sunt crescuți cu calități morale pozitive și o atitudine grijulie față de ființele vii [13].

În Statele Unite, Anna Botsford Comstock (1854-1930) a fost prima profesoară care a scos copiii afară pentru a studia natura. Aceasta a participat la formarea profesorilor, la elaborarea materialelor educaționale despre natură și a introdus în curriculum concepte despre mediu. Ea a scris *Manualul de studiu al naturii* (1911), evidențiind obiectivul de studiu – cultivarea spiritului de observare la copil și construirea înțelegerii în interiorul lui [9]. În 1895, a făcut parte din Comitetul de stat pentru promovarea agriculturii din New York, unde a înființat un curs experimental de studiu al naturii pentru școlile publice [12]. În anul 1903, în timpul revoluției industriale și a ascensiunii umanității la putere, Pinchot subliniază că umanitatea devine dependentă de natură, iar protejarea și conservarea resurselor naturale este în interesul supraviețuirii umane. La începutul sec. al XX-lea, J. Muir, E. Mills, R. Marshall, A. Leopold pun sub semnul întrebării valoarea unei vieți luxoase în detrimentul mediului, punând bazele în ceea ce privește sensibilizarea mediului și reconciliere. Educația pentru mediu a răspuns astfel în mod direct la provocările economice și ecologice ale vremii, contribuind la formarea unui curriculum de educație pentru conservare, mai ales în perioada mării depresii din SUA, când economiile și resursele naturale erau supuse unor presiuni considerabile. Acest context a avut un impact semnificativ asupra educației ecologice, iar mișcarea pentru educația mediului a continuat să se dezvolte pe măsură ce tot mai mulți educatori și activiști recunoșteau importanța protejării naturii pentru viitorul omenirii [9].

În 1972, ecologistul James Lovelock a dezvoltat teoria vitalității sau ipoteza Gaia. În mitologia greacă, Gaia este zeița pământului, iar Lovelock credea că biosfera Pământului, inclusiv componentele biotice și abiotice, constituie o nouă prioritate de autoreglare. Biologul Lynn Margulis susține ipoteza că această funcție sinergică și de autoreglare ajută la menținerea condițiilor de viață și a ecosistemelor de pe Pământ. Ipoteza Gaia a atins apogeul în anii 90 ai secolului XX, pe măsură ce problemele majore de mediu erau recunoscute (precum ploile acide, temperaturile globale, furtunile de nisip ș.a.), iar societatea dorea soluții pe care comunitatea științifică nu era în măsură să le ofere. Ideea că planeta s-ar vindeca singură în timp

a adus comunității științifice timpul necesar pentru a studia aceste probleme mai profund și pentru a dezvolta o politică pentru a minimiza daunele provocate [9].

În spațiul sovietic, în anii 1919-1928, în cadrul Congreselor rusești privind educația preșcolară s-a propus a se „aduce natura mai aproape de copil”, prin crearea condițiilor în instituțiile preșcolare pentru familiarizarea preșcolarilor cu animalele și plantele. În *Instrucțiunile pentru întreținerea unei vetre și a unei grădinițe* a fost stabilită pentru prima dată sarcina de a învăța copiii să iubească și să protejeze natura, prin mijloace care aduc copilul mai aproape de aceasta: organizare de excursii și plimbări; munca copiilor în grădini; observațiile în natură; lucrări practice, de cercetare și de laborator; grădină de flori și îngrijirea animalelor; introducerea în viața de zi cu zi a preșcolarului material viu pentru observarea acestuia [13]. O influență majoră în elucidarea problemelor educației pentru mediu l-au avut marii pedagogi ruși C.D. Ușinski, L.N. Tolstoi, V.A. Suhomlinski, care au remarcat că „logica naturii” este cea mai accesibilă și eficientă pentru copii, unde se studiază relația dintre organisme ca verigă de bază a formării culturii pentru mediu a preșcolarilor [4, p. 11].

În spațiul românesc, educația pentru mediu a fost promovată încă din secolul al XIX-lea, cu figuri importante care au contribuit semnificativ la dezvoltarea acestui domeniu. Gheorghe Asachi (1788-1869) a fost unul dintre primii susținători ai educației pentru mediu, înființând primul Muzeu al Științelor Naturii. Acesta a folosit exponatele și materialele din muzeu pentru a educa tineretul în spiritul respectului față de natură și al înțelegerii fenomenelor naturale. Vorbind despre educația pentru mediu pe teritoriul Moldovei, în anul 1904 în Basarabia este creată Asociația Basarabeană a Naturaliștilor, care a avut un impact semnificativ în educația pentru mediu a populației. În cadrul asociației se organizau diverse cursuri, lecții publice, se editau materiale despre natură și ocrotirea ei [apud 3].

În 1913 apar revistele „Excursiile școlare” și „Muzeele școlare”, fiind editate la început în Odesa, apoi la Tighina. Mesajul principal al acestor reviste era de a orienta pedagogii spre formarea unei atitudini grijulii față de mediul ambiant și educarea dragostei față de natură la copii. În anii 30 ai secolului trecut au fost elaborate manuale de metodică a științelor naturii, îndrumări metodice pentru organizarea observărilor, a excursiilor în natură, desfășurarea experiențelor „în laboratoarele sub cerul liber” [apud 3]. Aceste inițiative reflectau dorința de a integra natura în educația formală și de a stimula înțelegerea directă a mediului înconjurător. În anii 60 sunt editate multe lucrări destinate metodologiei educației pentru mediu a copiilor și diverse materiale metodice a profesorilor I.A. Gabiev, E. Morei, V.A. Crupinschi, E.V. Ciornaia, R. Cucereanu, care au oferit resurse valoroase pentru

pedagogi, materiale ce sunt încă utile pentru formarea și dezvoltarea unui comportament responsabil față de mediul înconjurător [4, p. 13].

În anii 60 ai secolului XX, preocupările legate de schimbările de mediu provocate de activitățile umane au început să ia o amploare semnificativă. Creșterea poluării, degradarea resurselor naturale și alte probleme ecologice au generat o reacție globală, iar oamenii de știință au atras atenția asupra necesității de a aborda aceste provocări prin educație și conștientizare. Astfel, educația pentru mediu a căpătat o importanță tot mai mare, fiind văzută ca o soluție esențială pentru formarea unei atitudini responsabile față de mediul înconjurător. Un moment definitoriu în recunoașterea internațională a educației pentru mediu a avut loc în 1972, când la Conferința ONU privind mediul înconjurător de la Stockholm, Suedia, au fost adoptate declarații importante. Acestea au subliniat necesitatea promovării educației pentru mediu ca parte integrantă a proceselor educaționale la nivel global, cu scopul de a sensibiliza populațiile și a influența comportamentele sociale și economice în direcția protecției mediului. Evenimentul a marcat începutul unei serii de inițiative internaționale și naționale care au consolidat educația ecologică și educația pentru mediu ca discipline centrale în formarea unui viitor sustenabil [8, p. 112].

În 1977, pentru a „crea noi tipuri de comportament a indivizilor, grupurilor și societății în ansamblu în raport cu mediul”, a fost adoptată Declarația de la Tbilisi. În spiritul acestei declarații, Universitatea Franco-Hawaiană din Cap-Haïtien, a dezvoltat un proiect de educație ecologică ca parte a inițiativei sale de implicare în comunitate. Scopul programului este de a forma profesori de școală care să-și educe copiii cu privire la importanța protejării mediului. Programul conține șase module, care acoperă o gamă largă de subiecte, inclusiv educația pentru mediu, elemente de ecologie, bazele dezvoltării durabile, abordări educaționale ale *dezvoltării durabile* și managementul proiectelor extracurriculare legate de mediu [10].

În 1990, Congresul SUA a adoptat Legea națională a educației pentru mediu cu scopul de a rezolva problemele de mediu prin educarea oamenilor, folosind educația pentru mediu. În 1992, a fost convocat Summitul Pământului la Rio de Janeiro și a fost adoptată *Agenda 21*, ce a planificat conceptul de dezvoltare durabilă ca un plan de acțiune concret, subliniind conștientizarea naturii limitate a resurselor mediului natural și asistența grupurilor etnice dezavantajate. În 2002, a fost găzduit Summitul Mondial pentru Dezvoltare Durabilă la Johannesburg, Africa de Sud, pentru a rezolva problema mediului, a reduce decalajul dintre bogați și săraci și a proteja mediul vieții umane. Până în 2005, UNESCO a promovat oficial Deceniul Educație pentru Dezvoltare Durabilă și a făcut încercări să mobilizeze resurse educaționale internaționale pentru a crea un viitor durabil, prin evidențierea a cinci principii: gândirea critică și reflecția, participarea la luarea deciziilor, relațiile cu

partenerii și gândirea sistematică. În 2015, Adunarea Generală a ONU a adoptat Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă, al cărei scop este eradicarea sărăciei prin dezvoltarea durabilă până în 2030. Drept urmare, educația formală și informală din întreaga lume își concentrează eforturile întru promovarea educației pentru dezvoltarea durabilă și restabilirea naturii [9].

Nu se poate spune cu precizie când a început educația pentru mediu, deoarece nu se poate reglementa sau defini în mod restrâns educația pentru mediu. Adică, evoluția educației pentru mediu nu este controlată doar temporal sau geografic, ci și de normele și valorile sociale care influențează modul în care oamenii înțeleg și interacționează cu natura. Evoluția istorică a educației pentru mediu se bazează pe identificarea, înțelegerea și definirea unei experiențe care a fost evaluată diferit în funcție de timp, loc și filozofia socială asupra conceptului. Această educație s-a manifestat printr-o combinație de învățături formale și informale, în care transmiterea cunoștințelor despre natură nu s-a făcut exclusiv prin abordări teoretice, ci și prin practici cotidiene, observații directe și experiențe de învățare din lumea naturală. Aceasta se datorează faptului că umanitatea transmite generațiilor următoare valori de mediu, metode de cercetare a lui și abilități de supraviețuire în mediu, nu numai pe baza predării teoretice, dar și a observărilor înseși.

Astfel, educația pentru mediu este rezultatul unei experiențe colective și evolutive, care nu poate fi definită simplu, fiind un proces continuu influențat de schimbările istorice, sociale și culturale. Importanța sa devine mai evidentă pe măsură ce provocările ecologice globale devin din ce în ce mai acute, iar nevoia de educație pentru mediu crește cu necesitatea de a sprijini o lume responsabilă față de mediul înconjurător.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDON, C., HAHEU, E., GÎNJU, S. Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura. Chișinău: UPSC, 2014. 255 p. ISBN 978-9975-46-216-7.
2. CANTEMIR, D. Divanul sau gâlceava înțeleptului cu lumea. București: Minerva, 1969.
3. GÎNJU, S., GORDEA, L. Retrospectiva educației ecologice în Moldova și peste hotare. Eu și Dunărea. Material informativ. Chișinău: Eu și Dunărea. 2006.
4. GÎNJU, S., TELEMAN, A. Educație ecologică (pentru specialitatea Pedagogie preșcolară). Suport de curs. Chișinău: UPSC, 2014. 142 p. ISBN 978-9975-46-220-4.
5. GÎNJU, S., UNGUREANU, N.A. Valorificarea materialelor din natură în activitățile integrate cu copiii de vârstă timpurie. Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă. Materialele Conferinței științifico-practice cu participare internațională. Chișinău, 2020, pp. 325-331. ISBN 978-9975-76-299-1.
6. TIRON, E., STANCIU, T. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. 280 p. ISBN 978-606-31-0783-2.

-
7. URSU, L. (coord.) Sinteze EcoEducaționale. Retrospectivă, actualitate și perspectivă a Educației Ecologice. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2010. 212 p.
 8. ENEJI, C., AKPO, M., EDUNG, A.E. Historical groundwork of environmental education. Fundamentals and foundation of environmental education. International journal of continuing education and development studies. Volume 3, 2017, nr. 1, pp. 110-123.
 9. FANG, W.T. Philosophy and history of environmental education. The living environmental education. Part of the Sustainable Development Goals Series, September, 2022, pp. 25-48.
 10. КОМЕНСКИЙ, Я.А. Единственно необходимое. Лабиринт света и рай сердца. Москва: 2000.
 11. Создание нового общества с помощью образования в области окружающей среды. Disponibil: <https://www.un.org/ru/85390> 5.08.2023 [accesat 12-03-2025].
 12. Educația pentru mediu și dezvoltarea durabilă. Disponibil: https://ro.frwiki.wiki/wiki/%C3%89ducation_%C3%A0_1%27environnement_et_a_u_d%C3%A9veloppement_durable [accesat 21-03-2025].
 13. Istoria dezvoltării educației pentru mediu în pedagogia preșcolară. Disponibil: <https://arabicaschool.ru/ro/istoriya-razvitiya-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-doshkolnoi.html> [accesat 16-03-2025].
 14. Opiniile pedagogice ale lui Aristotel. Filozofii antici despre educație: Socrate, Platon, Aristotel, Democrit, opinii despre educația și instruirea lui Aristotel, 23.05.2023. Disponibil: <https://film-ussr.ru/ro/odezhda-i-stil/pedagogicheskie-vzglyady-aristotelya-antichnye-filosofy-o-vospitanii-sokrat/> [accesat 16-03-2025]
 15. RABELAIS, F. Gargantua și Pantagruel. Art, 2009. 550 p. Disponibil: https://bibliotecapemobil.ro/content/scoala/pdf/Gargantua_si_Pantagruel_C_arta_intai_-_Francois_Rabelais.pdf [accesat 16-03-2025].

CUNOAȘTEREA ȘI DEZVOLTAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL PREȘCOLARILOR

KNOWLEDGE AND DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF PRESCHOOL CHILDREN

Elena Cristina ALUNGULESEI, prof.,
Inspectoratul Școlar Județean Neamț

Elena Cristina ALUNGULESEI, prof.,
School Inspectorate, Neamt
ORCID: 0009-0006-5940-4693
E-mail: cristinaalungulesei@gmail.com

CZU: 373.2.091

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p191-199

Abstract. The new preschool curriculum promotes a child-centered approach, encouraging creativity, initiative, and critical thinking, in contrast to traditional methods based on memorization. A creative child is characterized by curiosity, independence, a rich imagination, and a desire to explore and understand the world through their own efforts. The role of the educator is essential in identifying and stimulating creative potential, creating an environment conducive to free expression and individual development. Factors that can block creativity include both internal influences (emotional, cognitive) and external ones (social, cultural, familial). Creativity education should be accessible to all children, as everyone can demonstrate originality and innovation in daily activities, not just those with exceptional abilities.

Keywords: creativity, personal development, education.

Noul curriculum pentru învățământul preșcolar corelat cu noile tendințe în pedagogia contemporană ca alternativă viabilă a pedagogiei tradiționale, care punea accentul pe însușirea deseori mecanică a cunoștințelor, oferă copilului posibilități nebănuite de afirmare, de creare, stimulându-l să învețe cu plăcere. Acum, din spectator, copilul devine actor al propriei dezvoltări, se transformă dintr-o persoană pasivă într-una activă și creatoare. Copilul „creativ” intervine în stabilirea conținuturilor în funcție de propriile nevoi de învățare, activitatea didactică fiind mereu centrată pe elev și nevoile acestuia. Activitatea didactică își modifică parametrii sub impactul cerințelor individuale și de grup. Copilul descoperă noi adevăruri, reelaborează cunoștințe prin acțiuni mintale și practice de cercetare.

Cei care vor „cere” impetuos studiul unui anumit conținut, conform propriului sistem de valori și interese, vor fi întotdeauna copiii creativi, deoarece copiii activi-

creativi „realizează demersuri critice și creative, depun eforturi proprii înscrise în schimburi sociale, în scopul accederii la noua cunoaștere” [1, p. 64].

Micul viitor creator dă dovadă de inițiativă și libertate în gândire, are aspirații înalte, se detașează de restul grupului prin curiozitate, afirmare. În compania colegilor are un comportament adecvat, respectă cadrul didactic, are încredere în ceea ce face. Dascălul trebuie să contribuie la dezvoltarea personalității lui prin noi abordări: gândire critică, creativă, abilitatea de a dezvolta relații intra- și interpersonale, capacitate de autoeducare și învățare permanentă.

O altă caracteristică des întâlnită la copii creativi este spiritul critic ridicat față de propriile produse, fiind mereu într-o căutare de a perfecționa produsul finit, dovadă a unei gândiri critice foarte bine conturate. Desigur, fantezia specifică firii lor îi va ajuta să se perfecționeze mereu. Manifestă o deosebită grijă pentru detalii, deseori generată de încărcătura afectivă sporită pe care o posedă. Acești copii sunt interesați de toate activitățile, școlare sau extrașcolare, manifestând iritare dacă sunt implicați alți copii și nu ei în realizarea lor. Așa-ziii „ochelari de cal” sunt aruncați cât colo, gândirea laterală foarte bine dezvoltată permițându-le să „vadă” mult mai mult decât înainte. Jocurile de rol sunt mereu reinventate și incită la creativitatea instrumentală pentru joc.

Creativitatea verbală se manifestă printr-o vorbire elaborată, raportată la media vârstei. Copilul creativ are o fluiditate, flexibilitate și originalitate sporită în vorbire. Îi place să se „jocă” cu cuvintele, uneori inventând unele noi care să-i completeze eventualele lacune în exprimare. Iubesc activitățile ce implică povești create pentru că le dă posibilitatea să îmbine realul cu imaginarul prin folosirea unui limbaj fermecător. Astfel, un educator va identifica cu ușurință imaginația liberă și debordantă, curiozitatea, spontaneitatea și animismul gândirii specifice unui viitor creator.

Capabil de sinteze și generalizări, copilul cu potențial creativ are deseori tendința de a răspunde la întrebări pe sărite, expune informația în manieră personală sau vine cu explicații proprii, uneori aberante. Îi place să culeagă informația din mai multe surse, combinând cunoștințele în manieră originală. Memoria foarte bună îi permite să rețină toate aspectele studiate. Observă cu ușurință detaliile, fiind un observator acut și concentrat. Acest lucru îi dă posibilitatea de a vedea legături între elemente aparent nelegate, deseori ghicind rezultatele, pe care le testează ulterior. Desigur, interesele lui sunt multiple, succesive, simultane chiar. Are numeroase hobby-uri, pe fiecare în parte luându-l foarte „în serios”. Are trăiri intense, fondul emoțional de care dispune fiind bogat. Înnoată în ambiguitate, îi place chiar această stare, valorificând-o. Deseori „filozofează” pe teme precum universul, natura, omul, sensul vieții, uimind auditoriul.

Copilul cu potențial creator ridicat are prieteni de toate vârstele, important este să-și dovedească sie însuși că pe toți îi poate domina (mai ales pe cei mai în vârstă decât el). Atunci când aceștia lipsesc, el se va juca cu prietenul său imaginar, pe care cu siguranță îl are!

Persoalități puternice, originale, nonconformiste, deseori de neclintit în decizii, inapți de a manifesta disconfort psihic generat de dezacordul grupului de apartenență, preiau controlul și își impun impetuos, insistent ideea, până aceasta va fi acceptată. Fie termină repede sarcinile propuse și vor altele noi, fie, dimpotrivă, lucrează intens și meticulos fără a se opri până nu sunt mulțumiți de ceea ce au realizat, fără să le pese că depășesc timpul alocat. Cu ei nu există cale de mijloc, de aceea manifestă nevoia de a fi în centrul atenției sau sunt firi interiorizate; cel mai des totuși vor fi în centrul atenției. Abundând de fantezie, imaginație, îndrăzneală, independență, inteligență peste medie, copilul creativ este însetat de noi descoperiri, manifestă o dorință puternică de a explora, de a se convinge singur de anumite adevăruri unanim recunoscute, nu ia nimic de la sine, ci trebuie să fie el convins că „așa este”. Dacă nu găsește sprijin, va cerceta de unul singur. Gandirea lor pare fără bariere de ordin cognitiv. Găsește mereu ceva ingenios în banal, deseori își ocupă timpul fără a fi stimulat, întreabă insistent „de ce?”, „cum?”, preia controlul în organizarea jocurilor la liberă alegere, găsește utilizări neobișnuite ale jucăriilor, povestește despre descoperirile și invențiile lui, uneori fabulând într-o oarecare măsură. Este neînfricat, dinamic, impetuos, deseori impulsiv.

Manifestând multă îndrăzneală în aprecierea unui produs, precum și în comportarea generală, independență în rezolvarea problemelor, găsind mereu argumente contradictorii, comportamentul copilului creativ la activități devine deranjant pentru unii educatori mai conservatori. În *Dictionnaire de la langue pedagogique*, se spune că „în clasă, elevul creativ apare adesea ca o amenințare. O amenințare pentru disciplină și pentru ordine mai întâi. Apoi o amenințare pentru cursul profesorului”.

Cadrul didactic trebuie să identifice particularitățile acestui elev dornic de implicare și să intervină pentru a-l ajuta să se dezvolte prin crearea unui climat optim și cultivarea unei atitudini pozitive. Comportamentul nonconformist al copilului nu trebuie catalogat ca indisciplină, nepolitețe sau lipsă de respect, acest comportament fiind prezent în activitățile creatoare.

Un dascăl priceput vă ști mereu cum să creeze un climat favorabil de manifestare a spiritului creator; nu va frâna sau respinge aceste comportamente printr-o nevoie exagerată de exigență și control, ci va stimula și potența permanent personalitatea creatoare.

Marea provocare este și va fi mereu să reușim să fim „dascăli pricepuți”.

Deși la vârste fragede vorbim cel mai des despre o creativitate potențială, este unanim recunoscut că perioada preșcolară reprezintă etapa în care se înregistrează cele mai pregnante salturi în evoluția și dezvoltarea individualității umane. Achizițiile dobândite în această perioadă au ecouri evidente în dezvoltarea ulterioară. Excepție nu face nici creativitatea, ca dimensiune esențială pentru întreaga dezvoltare și afirmare a personalității.

Deși se presupune că fiecare persoană posedă într-o măsură sau alta potențial creativ, trebuie totuși evitată iluzia conform căreia toți copiii sunt creativi, fiindcă posedă o imaginație debordantă, în comparație cu adultul, care, deseori, este limitat de conformism. Imaginația singură nu poate fi un motiv ce determină apariția și mai ales menținerea elementelor creative în personalitatea copilului, deoarece creativitatea nu se reduce doar la imaginație, așa cum însăși imaginația se va disciplina treptat și deci nu poate fi definitorie.

Principala sarcină a educatoarei este de a depista capacitățile creatoare ale preșcolarului și apoi de a le potența. Identificarea unui potențial creativ ridicat este o sarcină deloc ușoară. Presupune multă atenție și preocupare din partea educatorului. Unde mai pui că, dacă dascălul nu este o persoană creativă, îi va veni mult mai greu să observe aceste calități la copii, reprimându-le involuntar.

Așa cum un copil creativ este uneori greu de identificat, este foarte ușor ca educatorul să facă eroarea inversă: să nu recunoască un copil realmente creativ. Aceasta deoarece deseori nonconformismul specific laturii creative poate fi perceput ca nesupunere, colegii evită persoanele creative, deoarece sunt percepuți ca fiind „diferiți”. Desigur, și diferența de gen reprezintă uneori un factor ce blochează depistarea potențialului creativ.

La grădiniță, ca prim pas în depistarea personalității creatoare, educatoarea poate corela metode clasice ca observația, convorbirea etc., alături de alte probe de creativitate și gândire divergentă. Prin observarea comportamentului copilului pot fi recunoscute conduite proprii copilului creativ, pot fi aplicate teste pentru gândirea creativă, studiul de caz poate oferi informații prețioase despre factorii de personalitate, indicatorii de grup pot da referințe despre conduita proprie, cât și despre atitudinea grupului față de subiect etc.

În demersul depistării potențialului creativ, educatoarea poate realiza observații în colaborare cu psihologul școlar. Metoda anchetei psihologice poate fi folosită în vederea recoltării informațiilor necesare analizei. Observarea a tot ceea ce a realizat subiectul sub formă de produse ale activității, mai ales produsele realizate din proprie inițiativă, corelată cu analiza acestora și integrarea în scale de evaluare tipizate, folosirea chestionarului Minnesota (care are în vedere doar produsele realizate din inițiativă proprie), aplicarea de chestionare variate (de interese, afective,

de atitudini) duc la identificarea unor trăsături specifice viitoarelor persoane puternic creative.

La grupele mari poate fi folosită metoda aprecierii globale a personalității propusă de Gh. Zapan. Un exemplu poate fi cerința de a alege primii cinci și ultimii cinci colegi care au șanse să devină „oameni mari”. Propria persoană trebuie inclusă în clasificare. Ca o variantă clasificarea poate porni de la o trăsură de personalitate.

Litera de specialitate propune numeroase clasificări ale factorilor care blochează creativitatea. Vom încerca în cele ce urmează să facem o sinteză, raportându-ne mai mult la vârsta copilăriei timpurii. Fiecare dintre cercetători studiază blocajele creativității prin analogie la factorii favorizanți ai acesteia pe principiul că factorii stimulatori devin automat blocaje prin absență. Astfel blocajele pot fi de natură internă, ce țin strict de individ și percepția sa despre sine și de natură externă prin raportarea la un grup restrâns sau la societatea în care persoana creatoare trăiește.

Blocajele interne sunt fie de natură intelectuală (imaginația, gândirea, capacitatea de elaborare și de transformare, inteligența, memoria etc.), fie țin de personalitatea individului (atitudini, motivație, caracter – voință, perseverență, curiozitate etc.). Tot în această categorie intră și blocajele de tip emoțional, de exemplu temerile exagerate de a comite greșeli, de a fi marginalizat, dependența excesivă față de opiniile altora, sau blocajele de ordin perceptiv (incapacitatea de a distinge între cauză și efect, incapacitatea de a utiliza toate simțurile care ne pun în contact cu mediul, dificultatea de a percepe relații neobișnuite între idei și obiecte, incapacitatea de a defini lucrurile etc.).

Blocajele de natură externă pot apărea prin raportarea la microgrup, echipă, prin potențarea sau din contra, prin inhibarea climatului creativ generat de structura și funcționarea organizației, compoziția și interacțiunile grupului, raportul cu/față de superiori etc. Dorința de apartenență generează deseori abandonarea actului creativ, atunci când subjugă pornirile creative. Dacă tendința microgrupului este de a pune pe primul plan factorii practici sau economici în luarea deciziilor, rezultatul va fi reducerea timpului alocat generării unui număr suficient de idei. Deseori exaltarea excesivă față de spiritul grupului duce la așa-zisul conformism, un mare dușman al creativității.

Societatea, ca factor de natură externă, poate genera blocaje prin condițiile pe care le oferă (ca legislație, formă de guvernământ etc.), prin valorile pe care le promovează, prin importanța pe care o acordă educației, prin securitatea personală sau psihologică pe care le generează, dar și prin nivelul cultural de ordin colectiv. „Spiritul vremii” sau „miturile dinamice” ca expresie a dorințelor umane colective reprezintă iarăși factori externi, de natură socială, care, în absență, devin adevărate blocaje ale creativității.

O categorie importantă (care ține mai mult de natura internă a individului) o reprezintă interacțiunea între factorii interni și cei externi, prin percepția sinelui față de sine sau a sinelui în raport cu ceilalți. Din combinația intern vs intern sau intern vs extern se nasc, de cele mai multe ori, complexe de personalitate, care, desigur, reprezintă o piedică importantă în apariția și afirmarea creativității.

Aceste complexe se dezvoltă, ce-i drept, mai târziu, când persoana devine „conștientă de sine”, având ca apogeu vârsta adolescenței. Dar un observator fin poate vedea predispoziții spre o viitoare persoană complexată încă din preșcolaritate, prin percepția copilului față de sine și ceilalți, deși acesta nu face lucrurile conștient. Este important să se încerce acum, când psihicul este în formare, eliminarea treptată a complexelor observate.

Complexul, ca echivalent al sentimentului de inferioritate și/sau rușine, generează un conflict afectiv marcant și, privit ca fragment de personalitate detașat de ansamblul normal, coerent, reprezintă o piedică în calea libertății de orice natură, dar mai ales psihică. Fiecare om are complexe de sine, provocarea este să le accepte și să le marginalizeze psihic pentru a nu le permite să devină o perturbare a existenței personale, ca individ sau ca aparținător al unui grup.

Prin raportarea la grup, provocarea devine mai mare. Astfel, „în fiecare dintre noi, într-un mod mai mult sau mai puțin grav, mai mult sau mai puțin paralizant pentru funcția normală a Eului și a libertății sale, s-au constituit în decursul vieții personale reacții individuale la evenimentele și condițiile de viață ale trecutului nostru, moduri de a fi (de a percepe și de a reacționa) care s-au organizat, fiind structurate și stabilizate. Aceste comportamente apar la diferite incitări (provocări) ale prezentului. Există astfel un fel de scenarii pe care le jucăm fără încetare, acțiuni și reacțiuni automatizate la anumite feluri de situații, există anumite sentimente cronice mai mult sau mai puțin năvalnice, principii de conduită pe care nu le-am examinat niciodată serios și care perpetuează împotriva oricărei experiențe, laitmotive iraționale care înjunghie existența noastră. Acestea sunt complexe noastre” [2, p. 46]. Desigur, individul devine conștient de complexul său atunci când îl încearcă o stare de jenă, o inhibiție în anumite situații sau, dacă nu devine conștient de complex în sine, va percepe cu siguranță și va deveni conștient de efectele lui. Un complex depășit devine așa-zisul „complex compensat”, pe care Eul îl integrează în echilibrul său și nu produce indispoziție. La polul opus stă „complexul non-compensat”, acel complex neintegrat care are efecte uneori devastatoare.

La vârsta preșcolară blocajele creativității se manifestă mai mult la nivel intern, desigur neperceptibil copilului ca individ creator, și mai puțin la nivel extern, latura socială la nivel macro lipsind cu desăvârșire.

În afară de bagajul de predispoziții interne înnăscute sau dobândite până la această vârstă care pot bloca creativitatea și pe care le-am prezentat anterior, un

important factor îl constituie acum familia și valorile sau atitudinile pe care aceasta le promovează. Libertatea vs constrângere, modul de viață și de gândire promovate în cadrul familiei, atitudinea părinților față de copil și importanța acordată devenirii lui ca om au un important aport sau, prin lipsă, blochează dezvoltarea personalității creatoare. Din experiență, menționez că un copil care are toate caracteristicile unui viitor creator, va trece însă și de aceste blocaje acolo unde există.

Familia este cea dintâi care își pune amprenta asupra dezvoltării copilului, influență care se manifestă încă din perioada prenatală, se statornicește și se manifestă pe toată perioada vieții.

Am amintit în capitolele anterioare cum un copil care are relații familiale „reci”, bazate pe stimularea independenței în defavoarea cocoloșirii, are șanse mai mari să devină o persoană creatoare. Iată deci un alt factor care poate bloca/stimula creativitatea.

Independent de această teorie prezentată anterior (care a fost generată de analiza copilăriei timpurii a unor personalități creatoare deja celebre), există anumite linii generale care pot stimula potențialul creator al copilului prin prisma familiei.

Se consideră că un mediu echilibrat între sărăcie și bogăție, cu un nivel de cultură ridicat, o familie în care mamele sunt cultivate și permissive, existența competiției fraterne, înclinația spre comunicare și încurajarea curiozității și a dorinței de a pune întrebări, înțierea în cele mai variate domenii ale științei, tehnicii, artei, obiceiul de a citi în mod curent, exersarea capacității copilului de a-și asuma un risc rezonabil sunt premise pentru dezvoltarea abilităților creative ale copiilor.

Astfel, în familiile care promovează valori, nu reguli, familiile în care copilul este respectat și tratat ca o persoană care merită considerație, este ascultat cu adevărat, este iubit, dar nu cocoloșit (dovadă a unei relații afective moderate) se observă un mediu propice dezvoltării creativității. Realizările copiilor trebuie raportate la stările de lucruri anterioare și nu prin comparație cu realizările celorlalți copii. Această atitudine evită formarea deprinderii că nu este capabil, crescând stima de sine a copilului. Exemplul oferit de părinți, cei considerați autoritatea supremă la vârsta timpurie, duc la preluarea și imitarea de către copil a manifestărilor creative văzute la aceștia. În familie trebuie stimulată mereu gândirea flexibilă și independentă și cultivat, într-un mediu controlat, sentimentul asumării riscului. Copiii ar trebui să fie lăsați să se joace așa cum simt nevoia, deși deseori pot fi foarte zgomotoși. Nu trebuie să le lipsescă jucăriile modulare de tip Lego, care permit o infinitate de posibilități de îmbinare. De asemenea, este benefică plastilina sau chiar diverse resturi textile. Evitarea presiunilor spre conformism sau spre impunerea unei integrări și/sau apartenențe obligatorii la microgrup, incitrea la a găsi un alt mod decât cel deja experimentat, încurajarea copilului să ia singur deciziile sunt tot atâtea

posibilități de stimulare a creativității. Un rol important îl au și recompensele oferite, știut fiind că o întărire pozitivă prea puternică îi va face mai puțin motivați.

Iată câteva modele de comportamente considerate stimulatoare pentru actul creativ pe care părinții pot să le adopte: folosirea vorbirii directe cu copilul, chiar și când acesta e foarte mic și credem că nu înțelege; copilului trebuie să i se citească zilnic cărți adecvate vârstei lui; trebuie încurajate curiozitatea și dorința de a explora, vor fi luate măsuri pentru evitarea accidentelor astfel încât copilul să poată explora independent; mereu trebuie să răspundem întrebărilor puse de copil, chiar dacă uneori devin obositoare sau repetitive; să-i sprijinim, să le respectăm ritmul de dezvoltare, să le fim aliați etc.

Fiecare dintre aceste sfaturi ar trebui urmărite și de educator în timpul programului de la grădiniță. Cu cât mai mulți factori blocați vor fi eliminați, de orice natură ar fi ei, cu atât calea spre dezinhibarea potențialului creativ al copilului va fi liberă.

Noile tendințe impuse de transformările sociale și culturale ghidează spre înlăturarea efectului frenator al învățământului tradițional asupra evoluției potențialului de creație al copiilor. În acest sens se desfășoară numeroase proiecte experimentale care susțin și probează importanța adaptării întregului demers înțepriș de profesor și subordonarea acestuia antrenării și exersării potențialului creativ al copiilor.

Este bine știut că nu toți copiii sunt capabili de mari acte creatoare, deci școala nu trebuie să-și propună să creeze un mediu propice doar acestora. Relevantă în acest sens este afirmația: „Va trebui să facem din toți elevii noștri adevărați *creatori*? Nu, nicidecum, în orice caz, nu în sensul curent, de mare inventator, artist reformator. Ceea ce numim aici creativitate și se așteaptă la locul de muncă de la fiecare persoană normală nu este marea creativitate, eminența, genialitatea. Nimeni nu pretinde să creăm operă de pionierat, care să restructureze largi arii ale cunoașterii sau experienței sau capodopere artistice. Acestea sunt rezervate celor care au talente speciale, susținute de un complex de alți factori de personalitate și de mediu. Creativitatea așteptată de la elevii normali și de la adulții care îi educă este la nivelul *stilului de viață creativ*” [3, p. 189].

Educarea creativității în procesele desfășurate în școală trebuie să fie un act accesibil tuturor, fără discriminări de orice natură, deoarece omul poate fi creativ în orice gen de activitate și „a crea” nu este eminentamente aparținător doar geniilor, ci reprezintă o calitate prezentă la diferite niveluri de competență. Se merge chiar până la ideea conform căreia sistemul educativ poate să dezvolte sau să anihileze total potențialul creator al copilului. Iată de ce accentul cade astăzi pe învățarea creativă.

Ideea de „școală creativă” începe să-și facă loc timid încă cu mult înaintea efectuării oricăror cercetări experimentale. Astăzi tindem din ce în ce mai mult să

adoptăm convingerea prin care școala nu mai este doar un motor de transmitere a cunoștințelor de la o generație la alta. Centrul de greutate începe să se mute de la simpla transmitere a cunoștințelor la însușirea creativă, la învățarea prin descoperire, la dezvoltarea aptitudinilor de creație a copiilor/tinerilor. Fie că activitatea creatoare este dirijată direct, prin algoritmi logici ce descriu etapele rezolvării creative a problemelor, fie indirect, prin asigurarea condițiilor ce o facilitează, învățarea creativă este din ce în ce mai prezentă în activitatea didactică.

Educarea creativității se realizează prin exerciții bine alese, menite să dezvolte la copii încrederea că fiecare dintre ei posedă capacitatea de a fi creativ. Climatul afectiv este de cele mai multe ori hotărâtor. Curajul și vederea de ansamblu asupra problemelor și soluțiilor, ca factori principali ai educării creativității, vor trebui mereu căutați, insuflați și potențați elevilor noștri.

F. Osborn afirmă că „până nu de mult se credea că o persoană este fie creatoare, fie necreatoare și că în această privință nu mai e nimic de făcut. Dar acum, cercetarea științifică a stabilit că aptitudinile creatoare pot fi deliberate și măsurabil dezvoltate” [4, p. 7].

Odată formată convingerea că potențialul creativ poate fi influențat prin instrucție și educație, rămâne deschisă spre rezolvare problema firească a generalizării procedurilor practice prin care școala poate să organizeze în mod sistematic activitatea copiilor, astfel încât ei să gândească în mod creator.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 378 p. ISBN 973-610-091-X.
2. MUCCHIELLI, R. L'observation psychologique et psychosociologique. Paris: E.S.F., 1974.
3. STOICA-CONSTANTIN, A. Creativitatea pentru studenți și profesori. Institutul European, 2004.
4. OSBORN, F. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking. New York: Charles Scribner's Sons, 1979.

VALORIFICAREA METODELOR INTERACTIVE ÎN DEZVOLTAREA GÂNDIRII PREȘCOLARULUI DE 4-5 ANI

VALORIZATION INTERACTIVE METHODS IN DEVELOPING THE THINKING OF 4-5 YEAR OLD PRESCHOOLERS

Elena STAMATI, drd., asistent univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Mihaela FĂGĂTEANU, studentă,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău,

educator, grad didactic I,

Grădinița cu program normal Cârjoaia, jud. Iași

Elena STAMATI, PhD student, univ. assistant,

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0002-7191-0963

E-mail: stamati.elena@upsc.md

Mihaela FĂGĂTEANU, student,

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

ORCID: 0009-0001-5705-7986

E-mail: mihaela.fagateanu12@gmail.com

CZU: 373.2.025

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p200-206

Abstract. Early childhood, especially the 4-5 age range, is critical for cognitive development, laying the foundation for future learning and overall child development. During these years, a child's brain is developing rapidly and is receptive to environmental influences, and early educational interventions have a significant impact. Preschool education is moving towards interactive, child-centered methods, recognizing the benefits of active learning. Interactive methods improve preschoolers' cognitive skills, stimulating logical thinking, creativity, problem solving, and decision-making. This article explores the importance of these methods in the development of thinking in 4-5 year olds, highlighting how active engagement stimulates neural connections and promotes intrinsic motivation, compared to traditional methods based on memorization and passive receipt of information.

Keywords: thinking, thinking operations, interactive methods, preschool.

Perioada timpurie a copilăriei, în special intervalul de vârstă 4-5 ani, reprezintă o etapă critică în dezvoltarea cognitivă. Această perioadă constituie fundamentul pentru viitoarea învățare și pentru dezvoltarea generală a copilului. În acești ani, creierul copilului se dezvoltă rapid, fiind extrem de receptiv la influențele mediului. Intervențiile educaționale timpurii pot avea un impact semnificativ asupra traiectoriei de dezvoltare a copilului. În contextul educației preșcolare, se observă o

tendință de îndepărtare de abordările tradiționale, centrate pe profesor, către metode mai interactive și orientate spre copil. Această schimbare de paradigmă este motivată de recunoașterea beneficiilor învățării active, care implică copilul în procesul de construire a cunoștințelor, și de dezvoltare a abilităților.

Gândirea se definește ca proces cognitiv de însemnătate centrală în reflectarea realului, care, prin intermediul abstractizării și generalizării coordonate în acțiuni mintale, extrage și prelucrează informații despre relațiile categoriale și determinative în forma conceptelor, judecăților și raționamentelor.

Gândirea este trăsătura distinctivă cea mai importantă a psihicului uman, definitorie pentru om ca subiect al cunoașterii logice, raționale. Este așa, deoarece gândirea produce modificări de substanță ale informației cu care operează. Dacă celelalte mecanisme psihice produc modificări superficiale, natura informației rămânând aceeași, gândirea modifică natura informației, ea face saltul de la neesențial la esențial, de la particular la general, de la concret la abstract, de la exterior la interior în mod invariabil [2].

La vârsta de 4-5 ani, gândirea preșcolarilor se află într-o etapă de dezvoltare fascinantă, caracterizată prin câteva aspecte specifice.

- **Gândirea concret-intuitivă:**

- Copiii înțeleg lumea prin intermediul experiențelor directe și al imaginilor concrete.
- Relaționează cu obiectele și evenimentele pe baza aspectelor lor vizibile și imediate.
- Le este dificil să înțeleagă concepte abstracte sau ipotetice.

- **Egocentrismul:**

- Copiii au tendința de a vedea lumea doar din propriul lor punct de vedere.
- Le este greu să înțeleagă că alții pot avea gânduri, sentimente sau perspective diferite.

- **Gândirea preoperațională:**

- Conform teoriei lui Piaget, copiii se află în etapa preoperațională, caracterizată prin:
 - **centrare** – tendința de a se concentra asupra unui singur aspect al unei situații, ignorând alte aspecte relevante;
 - **ireversibilitate** – dificultatea de a înțelege că o acțiune poate fi inversată;
 - **animism** – tendința de a atribui caracteristici umane obiectelor neînsuflețite.

- **Dezvoltarea limbajului și a simbolismului:**
 - Limbajul devine un instrument important pentru gândire și comunicare.
 - Copiii încep să folosească simboluri și reprezentări mentale pentru a înțelege lumea.
 - Jocul simbolic devine o activitate importantă, care stimulează imaginația și gândirea.
- **Curiozitatea și explorarea:**
 - Copiii sunt foarte curioși și pun multe întrebări despre lumea din jurul lor.
 - Explorarea activă a mediului înconjurător joacă un rol esențial în dezvoltarea gândirii lor.
 - Copiii pot face asocieri simple și pot sorta obiecte după criterii simple, de exemplu, după culoare sau formă.
- **Dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor:**
 - Încep să dezvolte abilități de rezolvare a problemelor simple prin încercare și eroare.
 - Pot urma instrucțiuni simple și să rezolve puzzle-uri cu puține piese.

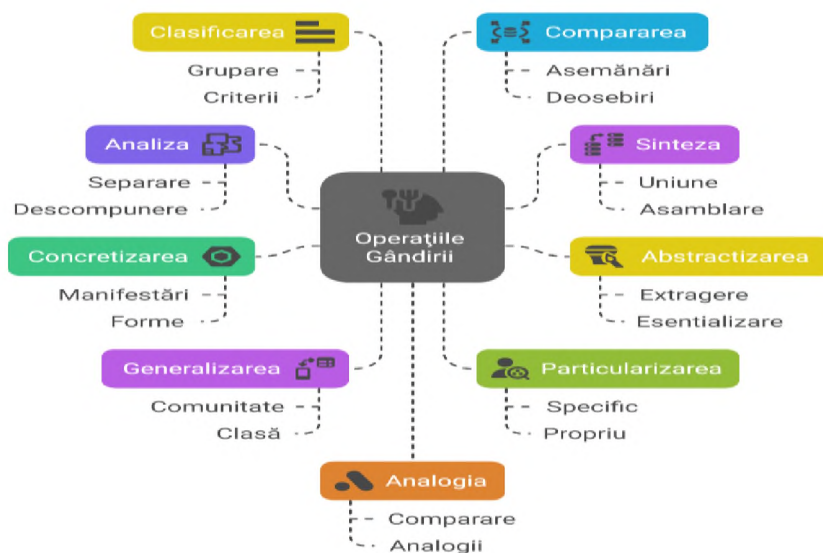


Figura 1. Operațiile gândirii

Încă de la vârstele timpurii, metodele interactive de grup sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe, fiind modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale, care presupun crearea de situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, o învățare prin colaborare, prin

comunicare, prin confruntarea ideilor, pe influența și inteliecția membrilor unui grup. Angajamentul activ prin metode interactive oferă o bogată stimulare senzorială și cognitivă, stimulând conexiunile neuronale cruciale pentru dezvoltarea abilităților de gândire [4].

Metodele interactive oferă o gamă largă de beneficii pedagogice pentru preșcolari. Acestea stimulează efortul și productivitatea individuală, formează capacitatea de a sintetiza și de a aplica cunoștințele, dezvoltă abilitățile de lucru în echipă și inteligențele multiple. De asemenea, ele stimulează dezvoltarea capacităților cognitive complexe și reduc blocajul emoțional. În plus, metodele interactive creează priceperi și deprinderi, facilitează învățarea într-un ritm propriu, stimulează cooperarea și competiția sănătoasă între preșcolari, sunt atractive și captivante. Aceste metode optimizează comunicarea și abordează potențialii factori inhibitori din cadrul unui grup. Prin utilizarea metodelor interactive, copiii învață cum să învețe, să se exprime liber, să experimenteze, să se ajute unii pe alții să învețe și să-și împărtășească ideile [1].

Variatatea metodelor interactive disponibile le permite educatorilor să-și adapteze abordarea la diferite obiective de învățare și la nevoile specifice ale elevilor lor, asigurând o experiență de învățare mai captivantă și mai eficientă. Fiecare metodă interactivă are puncte forte unice în stimularea anumitor aspecte ale dezvoltării cognitive. Înțelegând aceste puncte forte, educatorii pot selecta și implementa strategic metode care se aliniază cel mai bine cu obiectivele lor pedagogice, fie că este vorba de promovarea gândirii creative prin brainstorming, fie de îmbunătățirea abilităților analitice prin tehnica „Bula dublă”.

Pentru a dezvolta gândirea preșcolarilor într-un mod interactiv și eficient, este esențial să folosim metode care stimulează creativitatea, rezolvarea problemelor, colaborarea și gândirea critică. Aceste metode interactive ajută la implicarea copiilor în activități practice, le dezvoltă abilitățile de comunicare și le permit să exploreze concepte complexe într-un mod accesibil vârstei lor. Propunem o analiză și descriere a celor mai eficiente metode interactive – „Diagrama Venn”, „Piramida”, „Clustering”, „Pălăriile gânditoare”, „Philips” și „Lotus” – însoțite de exemple concrete adaptate preșcolarilor:

1. Diagrama Venn

- **Descriere:** este o metodă vizuală, care ajută la compararea și contrastarea a două sau mai multe concepte, idei sau obiecte. Este excelentă pentru dezvoltarea gândirii logice și a capacității de a identifica asemănări și diferențe.
- **Cum se aplică la preșcolari:** creați cercuri suprapuse pe o foaie mare de

hârtie sau pe un tabel. Folosiți imagini, desene sau obiecte reale pentru a face activitatea mai atractivă.

- **Exemplu concret:** comparați un câine și o pisică. În cercul pentru câine desenați sau lipiți imagini cu blană, coadă, lătrat. În cercul pentru pisică adăugați blană, coadă, mieunat. În zona suprapusă notați „au blană” și „sunt animale de companie”. Copiii pot participa activ, lipind imagini sau spunând ce știu.

2. Piramida

- **Descriere:** implică organizarea informațiilor sau ideilor într-o structură ierarhică, de la cele mai generale la cele mai specifice. Este utilă pentru a structura gândirea și a prioritiza informațiile.
- **Cum se aplică la preșcolari:** desenați o piramidă pe o tablă sau o foaie mare, cu niveluri marcate. Discutați un subiect simplu, cum ar fi „Animale”.
- **Exemplu concret:** la baza piramidei (nivelul general), scrieți „Animale”. La nivelul următor, adăugați categorii precum „Animale sălbatice” și „Animale domestice”. La vârf, specificați exemple, cum ar fi „leu” sau „câine”. Copiii pot desena sau decupa imagini pentru fiecare nivel, promovând implicarea activă.

3. Clustering (Gruparea)

- **Descriere:** este o tehnică de brainstorming vizual, în care ideile sunt grupate în jurul unui cuvânt-cheie central. Stimulează gândirea divergentă și creativitatea.
- **Cum se aplică la preșcolari:** scrieți un cuvânt central (de exemplu, „Primăvara”) pe o foaie și desenați linii către alte cuvinte sau imagini asociate.
- **Exemplu concret:** pentru cuvântul „Primăvara”, copiii pot sugera „flori”, „soare”, „păsări” sau „ploaie”. Fiecare idee poate fi ilustrată prin desene sau stickere. Aceasta le permite să-și exprime ideile liber și să facă conexiuni între concepte.

4. Pălăriile gânditoare (de Bono)

- **Descriere:** dezvoltată de Edward de Bono, metoda încurajează gândirea din perspective diferite (creativă, logică, emoțională etc.) prin atribuirea „pălăriilor” colorate fiecărui tip de gândire.
- **Cum se aplică la preșcolari:** simplificați conceptul folosind culori și roluri clare, adaptate nivelului lor. Folosiți pălării reale sau desene colorate.
- **Exemplu concret:** discutați despre o excursie la zoo. Pălăria albă (fapte) poate implica întrebări precum: „Ce animale vom vedea?”. Pălăria galbenă (pozitiv) poate evidenția: „Va fi distractiv!”. Pălăria neagră (critică) poate

aduce în discuție: „Ce facem dacă plouă?”. Copiii pot schimba „pălăriile” și rolurile, dezvoltând flexibilitatea gândirii.

5. Metoda Philips 6-6

- **Descriere:** metoda implică generarea de idei în grupuri mici, unde fiecare participant contribuie cu sugestii. Este ideală pentru stimularea colaborării și a gândirii creative.
- **Cum se aplică la preșcolari:** împărțiți copiii în grupuri de 6 și dați-le o temă simplă. Fiecare copil spune câte o idee, iar ideile sunt notate pe o foaie.
- **Exemplu concret:** tema este „Cum să ne jucăm afară”. Fiecare copil spune o idee (de exemplu, „Să alergăm”, „Să desenăm cu creta”, „Să construim un castel din nisip”). Ideile sunt apoi discutate și ilustrate împreună, promovând *teamwork*-ul.

6. Metoda Lotus

- **Descriere:** este o tehnică vizuală care organizează ideile în jurul unui nucleu central, similar unui lotus cu petale. Este utilă pentru explorarea unui subiect din mai multe perspective.
- **Cum se aplică la preșcolari:** desenați un cerc în centru (nucleul) și câteva „petale” în jur. Folosiți culori și imagini pentru a face activitatea atractivă.
- **Exemplu concret:** pentru tema „Familia mea”, în centru scrieți „Familia”. În petale, adăugați „Mama”, „Tata”, „Frate”, „Soră”, „Bunic”. Copiii pot desena fiecare membru al familiei sau povesti despre ei, dezvoltând atât gândirea, cât și vocabularul.

Beneficii generale ale acestor metode:

- **Interactivitate** – toate aceste metode implică participarea activă a copiilor, ceea ce sporește retenția informațiilor.
- **Dezvoltare cognitivă** – stimulează gândirea critică, creativă și logică.
- **Colaborare** – încurajează lucrul în echipă și comunicarea.
- **Adaptabilitate** – pot fi adaptate nivelului de dezvoltare al preșcolarilor prin utilizarea de imagini, culori și activități practice.

În concluzie, metodele interactive joacă un rol crucial în dezvoltarea abilităților de gândire ale preșcolarilor de 4-5 ani. Aceste metode oferă beneficii multiple, stimulând gândirea logică, creativitatea, rezolvarea de probleme și abilitățile de luare a deciziilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BREBEN, S., GONGEA, E., RUIU, G., FULGA, M. Metode interactive de grup. Ghid metodic (60 de metode și 200 de aplicații practice pentru învățământul preșcolar). Craiova: Arves, 2002. ISBN 6422083000908.
2. NICOLA, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003. ISBN 973-8473-64-0.
3. PAVLENCO, M. Dezvoltarea gândirii logice la copiii de vârstă preșcolară. Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, ed. 22, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. Seria 22, vol. 2, pp. 451-459. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2020. ISBN 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2.
4. STAMATI, E. Dezvoltarea gândirii critice la copiii de vârstă preșcolară. Probleme actuale ale didacticii științelor reale: consacrată aniversării a 80-a a profesorului universitar Ilie Lupu, 11-12 mai 2018, Chișinău. Ediția a II-a, vol. 2, pp. 192-195. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, ISBN 978-9975-76-239-7.
5. DRĂGHICI, T.T. Studiu privind dezvoltarea gândirii preșcolarilor. Târgu Jiu (Gorj), 2018. Disponibil: <https://edict.ro/studiu-privind-dezvoltarea-gandirii-prescolarilor/> [accesat 20-03-2025].

MEDIUL – CONTEXT RELEVANT ÎN ASIGURAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI COPIILOR

THE ENVIRONMENT – RELEVANT CONTEXT IN ENSURING THE QUALITY OF CHILDREN'S EDUCATION

Elena STAMATI, drd., asistent univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elena STAMATI, PhD student, univ. asisstant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-7191-0963
E-mail: stamati.elena@upsc.md

CZU: 373.23.091

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p207-213

Abstract. Early childhood education is an essential foundation for children's future development. The quality of kindergarten education is influenced by multiple aspects, including the environment in which the child learns and interacts. A well-structured, safe and stimulating educational environment contributes significantly to the cognitive, social and emotional development of preschoolers. The educational environment plays an essential role in ensuring the quality of kindergarten education, influencing the physical, social-emotional and cognitive development of children. A well-structured physical environment, with accessible and safe resources, together with a positive and supportive social and emotional atmosphere, are fundamental to creating a framework conducive to learning and holistic development. Outdoor space provides indispensable opportunities for physical activity, social interaction and cognitive exploration.

Keywords: environment, quality, education, child.

„Mediul intervine în dezvoltarea copilului, în formarea personalității lui și a calităților sale specific umane, ca sursă a dezvoltării, nu în rol de ambianță.”

(Lev Vîgotski)

Mediul constituie contextul fizic, cultural, social în care se realizează educația copilului, trimițându-i permanent mesaje, cele mai multe fiind esențiale pentru formarea lui, și constituie elementele de bază în experiența de viață a acestuia [3, p. 66].

Mediul în care copiii din grădiniță interacționează joacă un rol crucial în dezvoltarea lor cognitivă, socială, emoțională și fizică. Un mediu bine structurat și stimulativ poate sprijini învățarea prin joacă, explorare și interacțiune, în timp ce un

mediu nepotrivit poate genera stres, lipsă de concentrare sau disconfort. Contextul ambiental trebuie să fie sigur, accesibil, atractiv și adaptat nevoilor specifice ale copiilor de vârstă preșcolară (1,5-7 ani). De asemenea, mediul trebuie să promoveze incluziunea, creativitatea și respectul pentru natură, pregătindu-i pe copii pentru o educație continuă și de calitate.

Calitatea în educație constituie un deziderat afirmat ciclic la nivel de politică a educației, propagat prin documente oficiale, internaționale și naționale, susținute ideologic, cu provocări multiple reflectate și în zona deschiderilor sale spre teoria și practica instruirii/proiectării educației [2, p. 97].

Mediul fizic al grădiniței include spațiile de învățare, mobilierul, materialele educaționale și amenajarea locului de joacă. Un mediu atractiv, organizat și adaptat nevoilor copiilor contribuie la crearea unei atmosfere favorabile învățării.

Centrele de activitate și jocul liber ales de copil, în acest mediu, oferă terenul unei posibilități de cunoaștere exploratorie a realității.



Figura 1. Centrele de activitate la nivel de grădiniță

Mediul de învățare trebuie adaptat nevoilor individuale ale fiecărui copil. Materialele din centrele educaționale trebuie să fie diverse și să stimuleze curiozitatea copiilor, încurajându-i să exploreze și să-și urmeze propriile interese. Fiecare copil are un nivel de cunoaștere unic, abilități motorii proprii, un mod specific de a se dezvolta social și emoțional, un stil de comunicare personal și o individualitate distinctă. Resursele și activitățile din centre trebuie să se potrivească diferitelor stiluri de învățare ale copiilor, asigurând sprijinul educatoarei, colaborarea cu colegii și timpul necesar pentru a deprinde noi abilități.

Un mediu educațional de calitate trebuie să fie:

1. Sigur și primitor:

- Siguranță fizică: asigurarea unui spațiu curat, bine iluminat, cu echipamente sigure și adecvate vârstei.
- Siguranță emoțională: crearea unui climat de încredere, respect și acceptare, unde copiii se simt valorizați și încurajați să-și exprime ideile și emoțiile.

2. Stimulativ și interactiv:

- Resurse educaționale variate: oferirea accesului la materiale didactice diverse, jocuri, cărți, tehnologie, care să stimuleze curiozitatea și creativitatea copiilor.
- Activități interactive: organizarea de activități care să implice activ copiii în procesul de învățare, cum ar fi proiecte de grup, experimente, jocuri de rol.
- Învățare prin explorare: încurajarea copiilor să exploreze mediul înconjurător, să descopere și să învețe prin experiențe practice.

3. Incluziv și echitabil:

- Adaptarea la nevoile individuale: asigurarea resurselor și suportului necesar pentru copiii cu nevoi speciale, pentru a le permite să participe pe deplin la activitățile educaționale.
- Promovarea diversității: crearea unui mediu care să valorizeze diversitatea culturală, etnică și lingvistică, și să promoveze toleranța și respectul față de ceilalți.
- Accesul egal la educație: asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți copiii, indiferent de mediul socioeconomic din care provin.

4. Colaborativ și participativ:

- Implicarea părinților: crearea unui parteneriat activ între școală și familie, pentru a asigura o educație coerentă și eficientă.
- Participarea comunității: implicarea membrilor comunității în activitățile educaționale, pentru a oferi copiilor modele pozitive și oportunități de învățare diverse.
- Învățare colaborativă: încurajarea copiilor să lucreze împreună, să-și împărtășească ideile și să se ajute reciproc.

5. Reflectiv și adaptabil:

- Evaluarea continuă: monitorizarea și evaluarea constantă a calității mediului educațional, pentru a identifica punctele forte și cele slabe.
- Adaptarea la schimbări: flexibilitatea de a adapta mediul educațional la nevoile în schimbare ale copiilor și la noile tendințe în educație.
- Dezvoltarea profesională: asigurarea formării continue a cadrelor didactice, pentru a le permite să creeze și să mențină un mediu educațional de calitate.

Impactul unui mediu educațional de calitate:

- ✓ Dezvoltare cognitivă îmbunătățită: un mediu stimulat și interactiv contribuie la dezvoltarea abilităților de gândire critică, rezolvare de probleme și creativitate.
- ✓ Dezvoltare socială și emoțională: un mediu sigur și primitor promovează dezvoltarea abilităților sociale, a empatiei și a stimei de sine.
- ✓ Performanțe școlare mai bune: copiii care învață într-un mediu de calitate au rezultate școlare mai bune și sunt mai motivați să învețe.
- ✓ Pregătire pentru viață: un mediu educațional de calitate pregătește copiii pentru a deveni cetățeni activi, responsabili și capabili să se adapteze la schimbările din societate.



Figura 2. Factorii ce contribuie la un mediu educațional de calitate

Relația dintre educator și copil reprezintă o piatră de temelie a educației de calitate în grădiniță. Personalitatea educatorului are un rol hotărâtor în procesul de adaptare a copiilor și în achizițiile lor socio-emoționale. Un educator empatic, receptiv și suportiv creează un mediu sigur și încurajator, care favorizează învățarea și dezvoltarea emoțională și socială a copiilor. Relațiile pozitive dintre educatori și copii contribuie la extinderea registrului cognitiv și comportamental al acestora, dezvoltă creativitatea și capacitatea de adaptare. Prin urmare, formarea continuă a educatorilor, cu accentul pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale și a abilităților de comunicare, este esențială pentru a asigura o educație preșcolară de calitate în grădinițe.

Crearea unei atmosfere pozitive și suportive în sala de grupă este vitală pentru bunăstarea emoțională a copiilor și pentru capacitatea lor de a se implica în procesul de învățare. Un mediu sigur, primitor și incluziv, unde copiii se simt iubiți, încurajați și apreciați, contribuie la creșterea stimei de sine și la dezvoltarea încrederii în

propriile abilități. Stabilirea unor rutine clare și predictibile oferă copiilor un sentiment de control și siguranță, reducând anxietatea și favorizând implicarea în activități adecvate. O atmosferă pozitivă încurajează copiii să-și exprime opiniile, să participe activ la învățare și să-și dezvolte abilitățile sociale și emoționale într-un mod armonios.

Cărțile și materialele didactice diverse joacă, de asemenea, un rol esențial în îmbogățirea experienței de învățare a copiilor în grădiniță. Acestea stimulează dezvoltarea limbajului, imaginația și abilitățile cognitive, în timp ce materialele didactice specifice, cum ar fi jocurile de asociere, puzzle-urile și materialele pentru activitățile practice, susțin învățarea în domenii precum matematica, științele și limbajul.

Utilizarea strategică a resurselor educaționale pentru a răspunde nevoilor diverse ale tuturor copiilor este un aspect important al asigurării calității educației. Adaptarea resurselor la stilurile individuale de învățare și crearea unui mediu incluziv, care să sprijine copiii cu nevoi speciale, sunt esențiale pentru a maximiza potențialul de învățare al fiecărui copil. Educatorilor le revine rolul de a adapta și diferenția utilizarea resurselor, asigurând ca fiecare copil să aibă oportunitatea de a învăța și de a se dezvolta în ritmul său propriu.

Pentru a optimiza mediul educațional și a îmbunătăți calitatea educației preșcolare se recomandă următoarele:

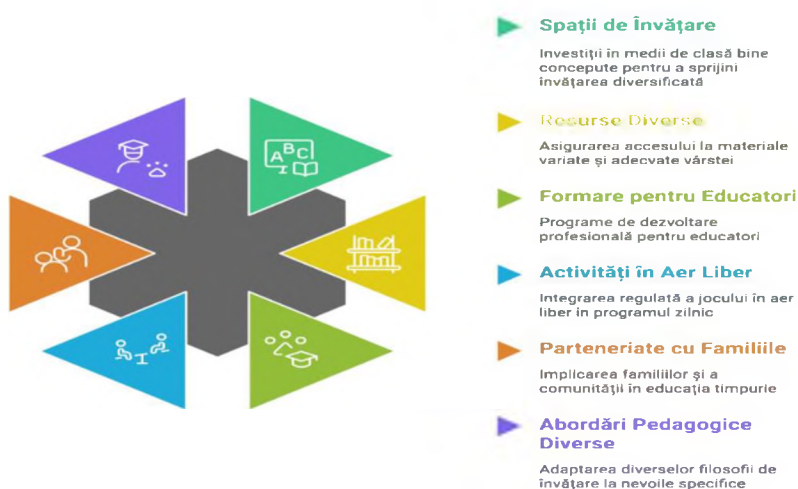


Figura 3. Optimizarea calității educației la nivel preșcolar

- investiții în spații de învățare bine concepute – prioritizarea designului sălilor de grupă și a spațiilor exterioare pentru a sprijini diverse activități, a facilita interacțiunea socială și a stimula explorarea;

- asigurarea de resurse diverse și accesibile – furnizarea unei game variate de jucării, cărți și materiale didactice adecvate vârstei și nevoilor individuale ale copiilor, asigurând accesul facil la acestea;
- sprijinirea formării educatorilor – investiția în programe de dezvoltare profesională continuă pentru educatori, cu accentul pe crearea de relații pozitive cu copiii, gestionarea atmosferei din clasă și utilizarea eficientă a resurselor;
- promovarea jocului în aer liber și a învățării bazate pe natură – integrarea regulată a activităților în aer liber în programul zilnic, valorificând spațiul exterior ca o extensie a sălii de clasă pentru dezvoltarea fizică, socială și cognitivă;
- încurajarea parteneriatului cu familiile și comunitatea – crearea unor legături puternice între grădinițe, familii și comunitate pentru a asigura o abordare coerentă și suportivă a educației timpurii;
- considerarea și adaptarea diferitelor abordări pedagogice – explorarea și implementarea elementelor din diverse educații alternative/pedagogice pentru a crea medii de învățare bogate și adaptate contextului.

Mediul joacă un rol esențial în asigurarea calității educației copiilor, influențând atât procesul de învățare, cât și dezvoltarea lor generală. Iată câteva aspecte-cheie în acest sens:

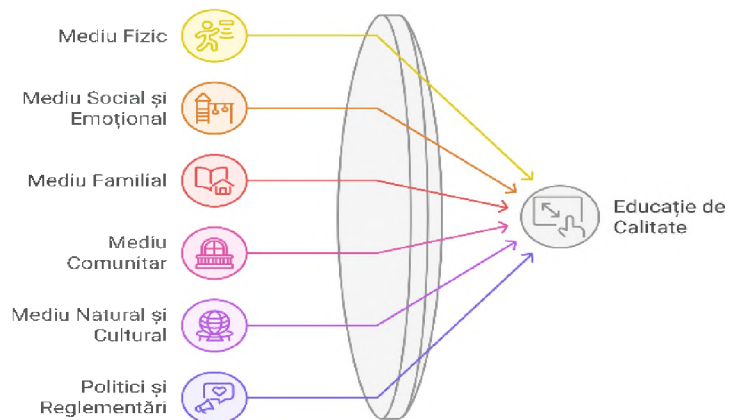


Figura 4. Catalizatori ai educației

Concluzii și recomandări. Elementele-cheie ale unui mediu educațional de înaltă calitate includ învățarea centrată pe copil, dezvoltarea holistică, abordările bazate pe joc, educatori calificați și implicați, precum și parteneriate solide cu familiile și comunitatea. Implementarea acestor elemente în grădinițe necesită o înțelegere profundă a nevoilor individuale ale copiilor, o abordare pedagogică flexibilă și adaptabilă, precum și un angajament față de îmbunătățirea continuă.

Valorificarea mediului în educația timpurie este esențială pentru asigurarea unei educații de calitate. Printr-o abordare integrată, care include optimizarea mediului fizic, social și emoțional, grădinițele pot deveni spații în care copiii învață și se dezvoltă armonios. Se recomandă:

- amenajarea spațiilor educaționale în funcție de nevoile copiilor;
- implicarea activă a părinților în procesul educațional;
- formarea continuă a educatorilor pentru a asigura un climat educațional pozitiv.

BIBLIOGRAFIE

1. CARA, A. Asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2017. 28 p.
2. CRISTEA, S. Calitate și relevanță în educație. Didactica pro. 2016, nr. 5-6 (99-100), pp. 97-100. Disponibil: https://www.prodidactica.md/revista/Revista_99-100.pdf [accesat 28-03-2025].
3. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. 249 p. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_cor3.pdf [accesat 28-03-2025].

FEATURES OF THE INFLUENCE OF CARTOONS ON THE MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

CARACTERISTICI ALE INFLUENȚEI DESENELOR ANIMATE ASUPRA DEZVOLTĂRII MENTALE A COPIILOR PREȘCOLARI

Olena BABCHUK, PhD, Associate Professor,
South Ukrainian National Pedagogical
University «K.D. Ushinsky», Odesa

Olena BABCIUK, dr. conf.,
Universitatea Pedagogică Națională
Ucraineană de Sud „K.D. Ușinski”, Odesa
ORCID: 0000-0001-5712-909X
E-mail: lbabchyk@gmail.com

CZU: 159.922.73

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p214-222

Rezumat. Desenele animate joacă un rol semnificativ în dezvoltarea mentală a preșcolarilor, deoarece sunt o sursă importantă de informații despre lumea din jurul lor, normele sociale și modelele de comportament. Datorită imaginilor vizuale vii, a intrigilor dinamice și a conținutului bogat emoțional, ele influențează direct formarea ideilor, a valorilor morale și etice și sfera emoțională a copilului. Vizionarea desenelor animate educaționale de înaltă calitate lărgeste orizontul și stimulează dezvoltarea vorbirii, memoriei, atenției și gândirii. Copiii învață să analizeze evenimente, să coreleze cauze și efecte și să găsească soluții la situații problematice. Cu toate acestea, cantitățile excesive de conținut vizual fără interacțiune activă cu adulții pot duce la scăderea activității cognitive și la percepția pasivă a informațiilor. Personajele pozitive cu niveluri ridicate de empatie și modele de comportament acceptabile din punct de vedere social contribuie la formarea bunăvoinței, compasiunii și abilităților de interacțiune. În același timp, vizionarea desenelor animate cu conținut ostil și agresiv poate provoca o creștere a nivelului de agresivitate, anxietate și frici la copii. A fost realizat un studiu experimental pentru a studia impactul desenelor animate cu conținut ostil și agresiv asupra dezvoltării psihice a copiilor preșcolari mai mari, și anume asupra manifestării agresivității și anxietății. În cadrul experimentului de constatare a fost descoperită o legătură între abaterile de comportament la copiii preșcolari mai mari și vizionarea desenelor animate moderne cu elemente de agresivitate și violență. S-a dovedit că copiii preșcolari mai mari care preferă desenele animate străine ce conțin elemente ostile și agresive au niveluri semnificativ crescute de agresivitate și un nivel crescut de anxietate.
Cuvinte-cheie: copii preșcolari, dezvoltare mentală.

Animated film is a type of cinematic art that is created by assembling successive phases of movement of certain objects. The pedagogical dictionary states that animated films are a branch of cinematography that is created by filming phases of movement that are drawn or graphically depicted.

The history of the creation of animation is connected with the creation of an optical toy. Which was invented by Joseph Plateau in 1832. The principle of operation of the optical toy was that a cyclic pattern was applied to the edge of a circle. Which was then rotated in a circle and a movement illusion arose. The first animator is Emile Reynaud, who was the first to create a praxinoscope. The first showing of a cartoon took place in 1892 in France. The first cartoon had no sound.

In the modern world, a wide world of animation is open to children. But is it good for the development of children's personality? Children with different characters, obedient, capricious, calm or lively, forget about the world around them, watching TV for hours. It is difficult to imagine modern children without TV or cartoons. A book does not captivate children so much because another person is needed to "connect" with a book. And you don't need anyone to spend time with a cartoon [3].

R. Silko emphasizes that cartoons are one of the universal means of communication between children and adults. There is always a game, fantasy and nothing is impossible. They also stimulate creative activity [8].

A. Laletina notes that cartoons are a means of transmitting the experience, culture and traditions of the people. In her opinion, they create the basis for the formation of aesthetic culture, the ability to love art. Just as a cartoon is the fruit of creativity, it carries pictures, emotions, songs. During some cartoons, moral and behavioral standards are formed. The formation of ethics begins with a generalized education and the formation of ideas about behavioral models. A cartoon for children is a certain holistic world with its own rules. Through them, the child begins to form concepts of "good" and "bad". Then children transfer everything they see in the cartoon to real life. They begin to imitate the behavior of the characters. Children also draw conclusions about how to behave in society. That is, what the child will learn depends on the quality of the cartoon [7].

Cartoons are so "fascinating" to children because they are light, bright, full of entertaining and cheerful character, clear features of the characters. Good and distinguished cartoons have great educational value. They can show a child how to be friends, sympathize, help, be generous, love and respect elders, and can relieve certain fears. They show that good triumphs over evil. Cartoon characters can be generous, kind, brave, and sensitive. The events in cartoons can teach a preschool

child to perceive, accumulate, and use certain information. They teach them to make independent decisions, evaluate certain events, teach communication, develop thinking, imagination, and form certain personal experiences.

Due to the fact that the perception of the surrounding world is unformed in preschool children, the child cannot yet independently comprehend the plot. In the absence of an adult, the information becomes chaotic. That is, the child, not understanding the information, copies the speech and behavior of the characters. The consequence of this is the complication, and sometimes the deformation of the information heard. Because of this, disapproving and undesirable behavioral norms are formed. Therefore, it is always necessary to explain certain actions to the child. And show constructive ways to resolve various conflicts.

P. Winterhoff-Shpurk conducted many studies on the influence of media on the behavioral, emotional and cognitive spheres of personality. The scientist claims that cartoons have a special influence on the emotional component of personality. Children are more receptive to feelings and emotions. This affects the behavior of children [1].

On the negative side, scientists note that modern multimedia tools have a bad effect on the mental processes, states and abilities of children. Concentration of attention, perception deteriorate. Sitting at the screen leads to a state of excitement in the child, as a result of which the state of hypodynamia is compensated. Children perceive the reality that is reflected on the screen and form certain images. The formed images lead to the fact that they can be deprived of individuality. The development of speech also suffers, gestures begin to prevail. Too bright emotional images crowd out certain verbal information from memory. Also, watching cartoons affects the development of fantasy and imagination. Also, after watching violent cartoons, children show increased sensitivity [2].

D. Gordienko and V. Kovalenko note that bright loud sounds and high dynamics of cartoons excite the nervous system and children become irritable and hypersensitive. Scientists have identified the functions of the psychological impact of cartoons. First of all, these are adaptation and inclusion. They ensure the socialization of the individual. The recreational function is associated with cultural development in practical activities. [2].

Watching cartoons, a child forms a certain picture of the world, adopting the qualities of the characters. First, the child forms certain images, and from them a picture of the world is created. One of the main images is the image of a woman and a man. Looking at the heroines of cartoons, girls adopt the features of female behavior. And boys subconsciously form an ideal of a woman. In modern cartoons,

the image of a woman is colored with cruelty. Also, such qualities as shyness, modesty, and selflessness are ridiculed.

In today's world, film companies that create cartoons are more concerned about the financial component than the impact on children. Cartoon companies balance between entertainment, development and commercial components. That is why they are not always psychologically beneficial, and sometimes even dangerous for children.

Modern children spend a lot of time in front of screens, which leads to the formation of psychological dependence on screens. Live communication, work, and interaction with peers are being displaced. Reassessment of values due to prolonged viewing of cartoons leads to the predominance of material objects, aggression, lack of understanding of the boundaries of what is permitted, a relaxed attitude towards life and death, early eroticism and sexologization of consciousness. And can also lead to an intrapersonal conflict between the real and unreal world. The model of the real world does not coincide with that formed in the subconscious of young people [4].

Scientists who study domestic and foreign cartoons claim that domestic ones are full of educational potential. The plots are simple, understandable for children. The characters of such cartoons speak in a competent language, with their own emotions, a unique voice, and beautiful music sounds. The characters of such cartoons are clearly divided into positive and negative. Children understand positive and negative actions and their consequences [5, 7].

K. Kruti identified the flaws of modern cartoons that negatively affect the children's psyche. The first flaw is that there is no clear line between evil and good. The second is the endowment of women with masculine qualities and vice versa. Incorrect formation of the instinct of self-preservation. For example, the main character dies and is resurrected many times. The main characters are aggressive and often harm loved ones [6].

So, from the above, we can see that cartoons can radically change the basis of children's behavior. And not for the better. More and more cruelty and aggressiveness are observed in the behavior of children. After all, more and more characters are shown to be insensitive, cruel, greedy, evil. In modern cartoons, the criteria for bad and evil are set by the author himself. Modern cartoons are built on aggressiveness and violence.

It can be concluded that modern mass media encode children's behavior to live according to the laws of the screen world. All these concepts influence the formation of a child's ideas about spirituality, beauty, and kindness. All modern cartoons form

incorrect moral values in children. The consequences of uncontrolled viewing of cartoons are manifestations of cruelty, ruthlessness, aggression in a preschool child. As well as the development of a contemptuous attitude towards people and animals. Generally accepted norms of behavior are violated.

In order to study the specifics of the impact of animation on the mental development of children of senior preschool age, we conducted an observational experiment. The study was conducted on the basis of the Odessa preschool educational institution "nursery-kindergarten" № 211 of the Odessa City Council. 10 children aged 6-6.5 years participated. The study was conducted in the morning in a separate room, individually with each child. During the diagnosis, the following requirements were met: accessibility, clarity of instructions; an accessible pace of task presentation; uniformity of experimental conditions for all children; compliance of tasks with the research objectives. The experiment included three stages: the first stage - theoretical analysis of the literature on the research problem, definition of the goal and objectives of the study; selection of a set of psychodiagnostic methods; the second stage – conducting an ascertaining experiment to identify the level of aggressiveness and anxiety in older preschool children; psychodiagnostic testing to identify the impact of the modern information environment (using the example of cartoons with hostile and aggressive content) on the mental development of older preschool children; the third stage is processing and analysis of research results, interpretation of data, formulation of conclusions; preparation of methodological recommendations aimed at reducing the level of anxiety and aggressiveness in older preschool children. To solve the problems of the experiment, we chose the following diagnostic methods: Conversation with children attending the older group; Questionnaire for parents “Criteria of aggressiveness in a child” (G.P. Lavrentyeva, T.M. Tytarenko); projective method “Non-existent animal”; Anxiety test (R. Temml, M. Dorky, U. Amen).

During the ascertainment experiment, a statistically significant relationship was found between behavioral deviations in older preschool children and watching modern cartoons with elements of aggression and violence. Analysis of the data obtained showed that regular contact with hostile-aggressive content contributes to the formation of aggressive reactions in children, reduces the level of their emotional regulation and complicates social interaction. It was proven that older preschool children who prefer foreign cartoons with pronounced scenes of violence have a significantly increased level of aggressiveness. They are more likely to demonstrate physical and verbal aggression, show hostility towards peers and adults, and are prone to conflict behavior. These children also have an increased level of anxiety,

which is manifested in insecurity, emotional instability, a tendency to fears, and increased excitability. The results confirm the importance of monitoring the media content consumed by children and the need to form a critical perception of cartoons with potentially negative effects in them. It also emphasizes the importance of implementing pedagogical technologies that promote the development of emotional intelligence, self-regulation and socially acceptable behavior in preschool children.

Thus, in the aggregate of all methods, it was found that. In the experimental group (EG) of older preschool children, a high level of aggressiveness and anxiety is observed in almost 100% of children, which is manifested in their behavior both in interaction with peers and adults. Aggressive manifestations are both verbal and physical in nature: children often express their negative emotions through quarrels, shouting, offensive statements, threats, as well as indiscipline, which is manifested in a conscious violation of generally accepted social norms and rules of behavior. They defiantly ignore the requests of adults, resist established rules, and often enter into conflicts with other children. Aggression can be both impulsive and purposeful: children show a desire to harm others, use physical force against others (push, hit, bite, pull hair, etc.), destroy other people's toys, or damage property. Often such behavioral reactions are accompanied by pronounced emotional tension, which indicates internal discomfort and inability to effectively regulate one's emotions. A high level of anxiety is manifested in frequent mood swings, nervousness, and self-doubt, which, combined with aggressiveness, creates additional difficulties in children's adaptation to the social environment.

In the control group (CG), a high level of aggressiveness was not detected at all. Children in this group mostly demonstrate calm, balanced behavior and show the ability to constructively resolve conflict situations. Those of them who showed a low level of aggressiveness behave adequately in problem situations, are not prone to brutality, and do not use verbal or physical aggression to express their negative emotions. On the contrary, they try to resolve misunderstandings through dialogue, turning to adults or using peaceful conflict resolution skills. The absence of pronounced aggressive tendencies in children of the control group is largely due to the influence of the educational environment and the peculiarities of information perception. The main mechanisms that influence the formation of aggressive or non-violent behavior patterns are the level of emotional stability, the ability to self-regulate, and the characteristics of social learning. Children who are less exposed to aggressive content do not identify with aggressor characters and do not learn violent ways of resolving conflicts. Instead, they adopt socially acceptable behavior patterns that shape their ability to overcome difficulties without using force. This

demonstrates the importance of a controlled information space and systematic educational influence aimed at developing peaceful interaction skills in children.

This is confirmed by the results of conversations with children and questionnaires of their parents using the “Criteria for Aggressiveness in a Child” method. Analysis of the responses showed that children in the experimental group are much more likely to demonstrate aggression in various forms, while in the control group such manifestations are rare or absent.

In particular, in children from the experimental group, parents and educators noted such characteristics as a tendency to frequent conflicts, manifestations of hostility, impulsiveness in actions, a desire to dominate others through aggressive behavior. In addition, the results of the parent survey showed that a significant part of children in this group regularly watch cartoons, films or video games with aggressive content, which correlates with their increased emotional excitability and insufficiently developed skills in controlling emotions. In contrast, children in the control group mostly use non-violent conflict resolution strategies, demonstrate a friendly attitude towards peers and adults. Their parents noted that an atmosphere of trust and mutual support prevails in their families, which contributes to the development of emotional stability and adequate perception of social norms. Thus, the results obtained confirm the influence of the social environment and media content on the formation of aggressive or peaceful behavior in older preschool children.

Qualitative analysis of drawings of children from the experimental and control groups revealed significant differences in their content and emotional content. Children with pronounced aggressiveness tend to create large images that often have an aggressive or threatening appearance. Such drawings are dominated by sharp, broken lines, dark or saturated colors, as well as images of attack tools - teeth, claws, horns, thorns, growths, etc. Quite often, there is a drawing of two animals, where one attacks and the other runs away, which symbolizes the child's internal conflict, his tension and the struggle between aggression and fear.

Drawings of children with increased levels of anxiety and aggression also contain images of animals with weapons of attack, but are distinguished by additional details that indicate their emotional instability. In particular, the figures often have disproportionate or deformed elements, pronounced pointed contours, chaotically arranged details, which indicates the child's internal tension. The color scheme of such drawings can be contrasting or gloomy, which emphasizes the general emotional state of children. In contrast, the drawings of children in the control group are dominated by harmonious and holistic images, there are no

aggressive elements, and the depicted characters have a friendly or neutral appearance. This further confirms that the level of aggressiveness and anxiety significantly affects the nature of children's creativity, acting as a kind of marker of the child's emotional state.

In order to reduce aggressiveness and anxiety in older preschool children, comprehensive recommendations were developed aimed at developing emotional resilience, social skills, and constructive ways of interacting. The main areas of work include: organizing media education for older preschoolers (implementing special classes that help children consciously perceive information from cartoons, distinguish between positive and negative behavior models, critically evaluate the actions of characters, and find alternative ways to resolve conflicts); *prevention and reduction of aggressive tendencies in behavior* (use of theatrical and game activities; involving children in theatrical games, role-playing dramatizations, and stagings contributes to the development of empathy, peaceful conflict resolution skills, and also allows for the safe expression of accumulated emotions through play); *work with parents* (involves conducting: consultations on the impact of cartoons and other media resources on the emotional state and behavior of children, recommendations on selecting content and discussing it with the child; lectures on effective methods of upbringing, developing emotional regulation in a child, forming skills for constructive interaction in the family; parent meetings, where the features of children's aggressiveness and anxiety are considered, as well as ways to prevent them; joint activities of parents and children, including creative workshops, theatrical performances, family games that contribute to the establishment of positive emotional bonds between the child and adults).

Thus, a comprehensive approach to working with children, their parents, and teachers helps create a favorable emotional environment, reduce the level of aggression and anxiety, and develop effective communication and self-regulation skills in children.

BIBLIOGRAPHY

1. ВИНТЕРХОФФ-ШПУРК П. Медіапсихологія. Основні принципи. Харків: Гуманітарний центр, 2007. 288 с. ISBN 978-617-7022-80-9.
2. ГОРДІЄНКО, Д.О., КОВАЛЕНКО, В. В. Вплив анімаційних фільмів на рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку. Вісник ДНУ. Сер.: Педагогіка і психологія. 2012. Вип.18 Т. 20. №9/1. С. 57-65.
3. ГРИШЕЄВА, Н.П. Соціально – психологічні аспекти впливу телевізора на дошкільника. Нач. шк. Плюс до і після. 2001. № 8. С. 75.

-
4. ДЕМЧЕНКО, С.В. Медіаполітична система в сучасній Україні: автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня, канд. пол. наук: спец. 23.00.02. "Політичні інститути та процеси". Дніпропетровськ, 2004. 22 с.
 5. КОЛОДКО, А. Українська мультиплікація як самобутній вид образотворчого мистецтва. Народознавчі зошити. Серія мистецтвознавча. 2014. № 5. С. 1027-1034.
 6. КРУТІЙ, К.Л. Медіа-дидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка. 2013. № 3. С. 85-90.
 7. ЛАЛЕТІНА, А.Ф. Культурне значення для мультиплікації. Лінгвокультурологія. 2009. № 3. С.143-147.
 8. СИЛКО, Р.М. Мульт-терапія як технологія виховання дітей. Активна мульт-терапія. Вісник ЧНПУ. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 120. С. 188-190.

**ROLUL PROFESORULUI DE EDUCAȚIE TIMPURIE
ÎN PREVENIREA OBEZITĂȚII INFANTILE**

**THE ROLE OF THE EARLY EDUCATION TEACHER
IN PREVENTING CHILDHOOD OBESITY**

Ana DARIE, prof. educație timpurie,
Iași, România

Ana DARIE, early childhood education prof.,
Iasi, Romania
ORCID: 0009-0000-1313-5631
E-mail: ana_darie@yahoo.com

CZU: 373.2:616-056.52

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p223-229

Abstract. The modern teacher must be prepared to respond to the constantly evolving social demands. This means that he must be open to new methodologies, technologies and pedagogical approaches, in order to face the challenges, capitalizing on the opportunities generated by social transformations. In the context of the alarming increase in childhood overweight and obesity, the educational system should adhere to the prevention approach and form attitudes and behaviors among learners to adopt a healthy lifestyle. Well-trained teachers are essential for the successful implementation of reforms. By offering their own model, the early childhood education teacher creates a dynamic learning environment, adapted to the needs of the learners and the demands of a modern society. This perspective not only improves the quality of education, but also strengthens the position of teachers as active agents in the transformation and continuous development of the educational system, which today is called upon to combat obesity among children.

Keywords: childhood obesity, behavior, teacher, early interventions.

*Dacă faci planuri pentru un an, seamănă orez.
Dacă faci planuri pentru zece ani, plantează pomi.
Dacă faci planuri pentru toată viața, educă o persoană.*
(Proverb chinezesc)

Educația privind adoptarea unui stil de viață sănătos în perioada copilăriei reprezintă fundamentul dezvoltării deprinderilor sanogene care se vor păstra și exercita de-a lungul întregii vieți, contribuind astfel la menținerea unui nivel optim de sănătate pe termen lung. În contextul actual, caracterizat de un ritm accelerat al schimbărilor, dorința de a fi la curent cu ultimele noutăți și viața alertă conduc la o transformare a modului de viață. Această tendință, amplificată de expansiunea rapidă

a tehnologiei, transformă stilul de viață anterior echilibrat într-unul sedentar și inadecvat.

Astăzi, conform rezultatelor studiilor mondiale asupra stării sănătății copiilor de vârste mici, precum și a datelor din rapoartele naționale, obezitatea și supraponderabilitatea a înregistrat o creștere alarmantă. În datele Raportului Național de Sănătate a copiilor și Tinerilor din România se constată că în ceea ce privește ponderea primelor trei afecțiuni cronice depistate la copii, pe primul loc se situează viciile de refracție, urmate de obezitate din cauză neendocrină și hipotrofia ponderală. Obezitatea din cauză neendocrină la nivel de țară rămâne pe locul al 2-lea în topul afecțiunilor cronice, iar dinamica prevalenței acesteia se înscrie cu valori crescătoare, de la preșcolari până la elevii de clasa a XII-a [6, p. 15].

Recent, studiul lansat la inițiativa COSI (European Childhood Obesity Surveillance Initiative), aflat la cea de a șasea rundă (2022/2024), cercetare la care România a aderat în anul 2012, a permis colectarea datelor de la nivelul întregii țări și prelucrarea acestora. În general, în toate țările participante la studiu 25 % dintre copii cu vârsta cuprinsă între 7 și 9 ani se încadrează în datele statistice ale copiilor cu exces de greutate și supraponderabilitate, iar 10 % din copii sunt obezi. Potrivit Raportului European de sănătate al OMS, aproape 1 din 3 copii de vârstă școlară este supraponderal și 1 din 8 trăiește cu povara obezității. Rezultatele în funcție de sex au arătat o prevalență mai mare a excesului de greutate în rândul băieților (26 % – estimare globală) comparativ cu fetele (23 %), tendință înregistrată și la cea de-a 5-a rundă a studiului [9, p. 71].

Datele statistice prezintă diferențe importante între țări în ceea ce privește prevalența globală a excesului de greutate care variază de la 9 % la 42 % și a obezității de la 3 % la 20% [9, p. 8]. Cifrele studiului COSI din runda a 6-a sunt primele estimări după pandemia COVID-19 prezentând perspective asupra schimbărilor survenite în această problematică a excesului de greutate și a obezității în rândul copiilor. Comparând datele cu estimările runde anterioare (2018-2020), au fost înregistrate schimbări diferite în țările care au participat la studiu și, cu regret, acestea au fost date statistice de creștere, ceea ce confirmă că pandemia COVID-19 a accentuat și mai mult problema în unele țări.

Revenind la datele statistice ale României, se observă o creștere de 1.2 de puncte procentuale în ce privește modificarea prevalenței obezității la băieții cu vârsta cuprinsă între 6 și 9 ani între COSI runda a 5-a (2018-2020) și runda a 6-a (2022-2024). În rândul fetelor, acest procent, la același nivel de vârstă, a înregistrat o diferență procentuală de 0.7 între cele două runde, dar, din păcate, tot în creștere. În ceea ce privește modificările prevalenței excesului de greutate la băieții cu vârsta cuprinsă între 6 și 9 ani, între datele statistice înregistrate de COSI în rundele a 5-a

și a 6-a constatăm cifre alarmante de 2.9 puncte, situându-ne în capul listei, imediat după Austria și fiind urmați de Suedia. Această creștere semnificativă statistic a prevalenței excesului de greutate în rândul băieților a fost înregistrată în țări în care în mod frecvent nu se înregistrau creșteri semnificative. Diferența dintre cele două runde s-a arătat a fi destul de accentuată, variind între +2,2 și +4,1 puncte procentuale. Pe de altă parte, a fost înregistrată o scădere semnificativă statistic la țări precum Gecia, Israel și Spania (6,0, 1,5 și 5,2 % mai puțin în rândul fetelor, dar și în rândul băieților 0,5, 1,8 și 2,6 % negative), țări care, de obicei, înregistrau creșteri semnificative statistic în ceea ce privește obezitatea și supraponderabilitatea infantilă [9, p. 5].

Curios este că datele statistice pentru țara noastră prezintă valori negative de 0.7 puncte procentuale înregistrate în rândul fetelor în ceea ce privește modificările prevalenței excesului de greutate între cele două runde. Am îndrăzni chiar să afirmăm că situația este una neclară. Diferența dintre băieți și fete, cu vârsta cuprinsă între 6 și 9 ani, între datele statistice înregistrate de COSI în rundele a 5-a și a 6-a este una care impune o reflecție și o cercetare suplimentară. Dacă pe axa orizontală datele cu referire la modificările prevalenței excesului de greutate la băieți se află pe a doua poziție cu un procentaj de 2.9 din totalul de 28 de rezultate comparate, fetele se situează pe a 17 poziție, cu o valoare negativă de 0.7 puncte procentuale. Această diferență majoră poate va fi explicată de analizele viitoare, inclusiv de constatările rezultatelor celei de-a 7-a runde COSI, iar compararea datelor existente în studii va oferi o imagine mai cuprinzătoare.

Aceste date statistice alarmante conturează prezența unei epidemii de obezitate. Este cunoscut faptul că un copil care suferă de timpuriu de obezitate va deveni în timp un adult cu probleme cronice de sănătate: hipertensiune, dislipidemie, diabet zaharat de tip 2, cancer etc. și acest fapt este mai mult decât o îngrijorare de moment. Pe termen lung, problema va căpăta o amploare și mai mare, cu implicații grave de sănătate publică la segmente de vârste foarte mici.

Așadar, intervențiile pentru reducerea prevalenței obezității și supraponderabilității, precum și promovarea unui stil de viață sănătos trebuie susținute de toți factorii sociali, iar cele mai mari eforturi ar trebui să fie concentrate în educație. Prevenția este unanim recunoscută, fiind opțiunea cea mai bună de combatere a supraponderabilității și obezității, iar educația pentru sănătate trebuie să devină o prioritate astăzi, și nu mâine. Educația pentru un stil de viață sănătos ar trebui să devină o prioritate în politicile statale și să fie introdusă în școli încă din primii ani de viață ai copilului [4, p. 32].

De calitatea îngrijirii, a protecției, dar mai ales a educației depind opțiunile viitoare ale copiilor pentru adoptarea în viață a unui mod corect și echilibrat de

alimentație și menținerea sănătății fizice și psihice atât prin mișcare, cât și prin practicarea sportului. Doar printr-un sistem educațional bine structurat se poate asigura conștientizarea necesară privind adoptarea corectă a propriului mod de viață, menținerea stării optime de sănătate și aplicarea măsurilor preventive.

Educația pentru un stil de viață sănătos în copilărie este esențială, deoarece îi formează pe copii nu doar din punct de vedere fizic, ci și emoțional și mental [8]. Prin învățarea unor obiceiuri, precum alimentația echilibrată, activitatea fizică regulată, igiena corespunzătoare și gestionarea stresului, se creează o bază solidă care poate preveni apariția unor probleme de sănătate pe termen lung. Aceste deprinderi sanogene, odată învățate și integrate în viața de zi cu zi, au un impact pozitiv asupra calității vieții și pot contribui la menținerea sănătății pe parcursul întregii vieți.

Este știut faptul că educația comportă un sistem de acțiuni intenționate sau nu, implicite sau explicite, care contribuie la modelarea și dezvoltarea personalității umane, formând-o și transformând-o în concordanță cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății [5], vizate la un moment dat de finalitățile educației. Nu putem vorbi la vârsta preșcolară de o responsabilitate individuală în aplicarea regulilor de conduită privind sănătatea proprie, dar putem iniția o serie de acțiuni prin educație cu scopul de prevenție. Focalizarea pe educația timpurie și anii preșcolară este importantă, deoarece aceasta este perioada când copiii se dezvoltă rapid și, dacă procesul de dezvoltare este neglijat în acest stadiu, dacă un copil nu beneficiază de un model ce adoptă și manifestă acțiuni sanogene, este mult mai dificil și mai costisitor să compensezi aceste pierderi mai târziu. Este evident faptul că alegerile făcute acum și acțiunile întreprinse de părinți și de grădiniță în copilăria timpurie au o puternică și mai de durată influență asupra progresului individual al copilului și asupra modului acestuia de a-și trăi viața pe viitor.

Astfel, profesorul educador devine el însuși un model pentru educabilii pe care îi coordonează, dar și pentru părinții acestor copii. Rolul cadrului didactic se extinde dincolo de transmiterea cunoștințelor academice, influențând formarea abilităților de viață care contribuie la adoptarea unui stil de viață sănătos și la prevenirea obezității infantile pe tot parcursul vieții.

Studiile recente relevă faptul că stilul de viață al unui individ nu reflectă doar o capitalizare a alegerilor sale, ci mai degrabă cuprinde o combinație de comportamente care reflectă pozițiile sociale, statutul de clasă și identitățile de grup [1]. În ultimul timp, cercetătorii au devenit din ce în ce mai interesați de modul în care comportamentele se grupează pentru a forma modele de comportament pentru sănătate sau stiluri de viață pentru sănătate. Teoriile de modificare comportamentală a individului se concentrează pe etapele prin care trece o persoană în procesul de

schimbare a comportamentului său. Teoriile aplicate în schimbarea comportamentală după unii autori [3] sunt divizate în 4 mari grupe: 1. teoria de modificare comportamentală a individului, 2. teorii și modele sociale, 3. modele structurale și de mediu și 4. construcțiile teoretice izolate și modelele transteoretice. Ca o complementaritate, teoriile și modelele sociale abordează comportamentul individului într-un context social și cultural. Ele se focusează pe schimbările de la nivelul comunității, unde subculturile au o mare influență. Membrii unui mediu restrâns, ai unui grup social aflat în aceleași condiții, vor exercita o influență semnificativă asupra comportamentului individului.

În mediul educațional putem aborda modele sau doar unele aspecte ale modelelor comportamentale care vizează îmbunătățirea sănătății și bunăstării stilului de viață ale educabililor, prin promovarea unor comportamente sănătoase în ceea ce privește consumul de alimente, starea de bine și creșterea nivelului de activitate fizică a copiilor. Tot mai des se afirmă că este deosebit de important ca atunci când ne propunem să aplicăm metode de intervenție comportamentală, acestea trebuie să asigure sustenabilitatea comportamentului învățat. Un cadru cuprinzător pentru înțelegerea și facilitarea schimbării comportamentului unei persoane și care se focusează pe interacțiunea dintre capacitate, oportunitate și motivație se referă la Modelul COM-B, care comportă trei componente necesare pentru ca orice comportament (B) să apară [7].

Inventatorii modelului, Susan Michie, Maartje van Stralen și Robert West, accentuează că cei trei factori-cheie implicați în schimbarea comportamentală – capacitatea (C), cu referire la capacitatea fizică și psihologică a individului de a se implica în demers, oportunitatea (O), cu trimitere la factorii externi de influență a comportamentelor și motivația (M), ce implică procesele cognitive conștiente și inconștiente de orientare și determinare pentru schimbare – sunt pilonii Modelului COM-B [7]. Aplicarea acestui model la clase sporește implicarea copiilor în demersul actului didactic și duce la rezultate bune ale învățării, iar educatorii au oportunitatea de a crea medii care stimulează motivația și facilitează o abordare structurată și eficientă a schimbărilor comportamentelor. Utilizând acest model în educația timpurie, se pot crea medii care permit educabililor să preia controlul asupra comportamentelor, realizând o transformare de durată.

Pe de altă parte, teoriile și modelele sociale abordează comportamentul individului în contextul său social și cultural, subliniind influența subculturilor și a grupurilor sociale asupra comportamentului individual. Astfel, atunci când profesorul de educație timpurie urmărește formarea comportamentelor, deprinderilor și atitudinilor sanogene la copii, ar trebui să vizeze și mediul de interacțiune al preșcolarului.

Iată câteva aspecte-cheie pe care profesorul de educație timpurie și le poate propune în activitatea zilnică, având drept scop formarea unui stil de viață sănătos în rândul copiilor de vârstă mică.

- ✓ Integrarea activităților educative care vizează prevenția obezității și promovarea unui stil de viață sănătos.

Educatorii pot include în programul zilnic activități ludice și interactive care promovează alimentația echilibrată, exercițiile fizice și de igienă personală, jocuri care dezvoltă cunoașterea de sine și empatia. Astfel, profesorii creează un mediu educațional dinamic, unde învățarea despre sănătate devine parte integrantă a experienței zilnice a copiilor. Această abordare nu doar că facilitează asimilarea conceptelor legate de alimentația echilibrată, exercițiile fizice și igiena personală, dar contribuie și la dezvoltarea abilităților sociale, a conștientizării de sine și a empatiei, pregătind astfel copiii pentru o viață echilibrată și armonioasă, iar copiii asimilează prin joacă aceste concepte legate de sănătate.

- ✓ Modelarea comportamentelor educabililor prin oferirea propriului exemplu.

Copiii sunt extrem de receptivi la comportamentele adulților din jurul lor. Atunci când observă un profesor care acordă atenție sănătății, fie prin practicarea exercițiilor fizice, alegerea alimentelor sănătoase sau menținerea unei igiene riguroase, aceștia tind să imite aceste comportamente, considerându-le normale și benefice. Astfel, cadrele didactice devin modele pentru copii, iar exemplul personal al profesorului care promovează stilul de viață sănătos poate crea un climat de încredere și motivație în școală. Când profesorii nu se limitează doar la a preda despre sănătate, ci și trăiesc conform acestor principii, mesajul devine autentic și convingător. Această coerență întărește încrederea copiilor în informațiile primite și îi încurajează să le pună în practică.

- ✓ Colaborarea cu părinții în cadrul unui parteneriat eficient.

Implicarea familiei este esențială pentru a asigura o continuitate a mesajelor și a practicilor sănătoase atât în mediul școlar, cât și acasă. Părinții servesc drept modele primare pentru copii. Când aceștia adoptă un stil de viață sănătos, fie că este vorba de alimentație echilibrată, activitate fizică regulată sau gestionarea emoțiilor, ei demonstrează prin exemplu că aceste comportamente aduc beneficii reale sănătății. O implicare activă a familiei nu doar că asigură continuitatea mesajelor și a practicilor sănătoase, dar creează și un mediu unitar și susținător care contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor, atât pe plan fizic, cât și emoțional.

Astfel, rolul profesorului de educație timpurie nu se limitează la un statut fix sau la o simplă diplomă, ci implică un proces de transformare și adaptare constantă pe întreaga durată a carierei. Ancorat în prezent, intuind influențele progresului și urmărind dimensiunile personalității educabilului, profesorul instruieste, educă,

dirijează, îndeamnă, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează continuu procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine.

Într-un sistem educațional aflat mereu în schimbare, profesorii bine pregătiți sunt esențiali pentru implementarea cu succes a reformelor. Ei contribuie la crearea unui mediu de învățare dinamic, adaptat nevoilor elevilor și exigențelor unei societăți moderne [2, p. 39].

În acest context, profesorul de educație timpurie devine un factor decisiv în formarea obiceiurilor sănătoase care pot preveni problemele de sănătate, cum ar fi obezitatea și supraponderabilitatea, încă de la o vârstă fragedă.

BIBLIOGRAFIE

1. BURDETTE, A.M., NEEDHAM, B.L., TAYLOR, M.G., HILL, T.D. Health Lifestyles in Adolescence and Self-rated Health into Adulthood. *Journal of Health and Social Behavior*. 2017, 58(4), pp. 520-536. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0022146517735313> [accesat 2025-03-06].
2. CUCOȘ, Constantin. *Educația. Preocupări, viziuni, previziuni*. Iași: Polirom, 2024. 259 p. ISBN 978-973-46-9705-2.
3. EȚCO, C., MOROȘANU, M., GOMA, L. et al. *Comunicarea pentru schimbarea comportamentală (Suport de curs)*. Chișinău, 2008. 163p. ISBN 978-9975-915-33-5.
4. FLOREA, Margareta; IANCU, Smaranda Luminița. Aspecte privind intervențiile de sănătate publică pentru prevenția obezității din copilărie. Iași: Universitatea „Al.I. Cuza”, 2018. 283p. ISBN 978-606-714-035-4.
5. IONESCU, Miron. *Instrucție și educație: paradigme, orientări, modele*. Cluj-Napoca, 2003. 440 p. ISBN 973-0-03029-4.
6. Institutul Național de Sănătate Publică, Centrul Național de Evaluare și Promovare a Stării de Sănătate. *Raportul Național de Sănătate a copiilor și Tinerilor din România, 2020*. Disponibil: https://insp.gov.ro/download/cnepss/stare-de-sanatate/rapoarte_si_studii_despre_starea_de_sanatate/sanatatea_copiilor/rapoarte-nationale/Raport-National-de-Sanatate-a-Copiilor-si-Tinerilor-din-Romania-2020.pdf [accesat 2025-03-3].
7. MICHIE, S., VAN STRALEN, M.M., WEST, R., The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation science*. 2011. Disponibil: <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42> [accesat 2025-03-9].
8. MOLLBORN, S., JAMES-HAWKINS, L., LAWRENCE, E., FOMBY, P. Health Lifestyles in Early Childhood. *Journal of Health and Social Behavior*. 2014, 55(4), pp. 386-402. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/> [accesat 2025-03-07].
9. World Health Organization 2024. Some rights reserved. This work is available under the CC BY-NC-SA 3.0 IGO license. Disponibil: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo> This work is financially supported by a grant from the governments of Denmark, Estonia, Finland, France, Iceland, Ireland, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Norway, Slovenia and Sweden. <https://www.who.int/europe/publications/brief-review-of-results-from-round-6-of-cosi-2022-2024> [accesat 2025-03-5].



Secția

**PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
PRIMAR**

PERSONAJELE BASMULUI ROMÂNESC – EROI ȘI ANTIEROI

THE CHARACTERS OF THE ROMANIAN FAIRYTALE – HEROES AND ANTIHEROES

Sorin MAZILESCU, dr., conf. univ.,
Universitatea Politehnică București,
Centrul Universitar Pitești

Sorin MAZILESCU, PhD, Associate Professor,
University Politehnica of Bucharest,
Pitesti University Center
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9044-0289>
E-mail: gmazilescu@upb.ro

CZU: 398:37

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p231-238

Absattract. Folk fairytale is considered to be a spontaneous and direct expression of human aspirations. In this literary genre, chance never intervenes; everything is causality. Folklore, or the miraculous, is an aesthetic category that developed from fairy tales. This type of art tells stories about characters or supernatural forces. These are the contradictory principles of good and evil. The heroes of fairy tales combat the evil forces by promoting moral values such as truth, courage, and beauty. The fairy tale has also turned into a scholarly form, reorganized by individual imagination, along with other types of oral creation. In contrast to the collective system, innovation is prioritized in the individual system. Fairy tales have formative value because they stimulate cognitive and affective processes, contributing to the formation of character traits. There is a problem with presenting their content in an accessible form. The narrative discourse of the fairy tale is intended to instill a sense of logic in the students. This leads the reader to seek truth and justice, encouraging positive actions.

Keywords: fairy tale, children, Petre Ispirescu, strategies.

Folclorul românesc conține o mare varietate de literatură narativă. Există o strânsă legătură între literatura populară și obiceiul de a povesti în fiecare națiune. Povestitul ca artă verbală are o bază foarte veche – pare să existe încă din epoca primitivă.

Basmul a fost povestirea orală care a atras cel mai mult atenția cercetătorilor de la începutul curentului cultural romantic. Ovidiu Bîrlea definește basmul ca „o narațiune pluriepisodică, al cărui protagonist este omul, ajutat de animale sau obiecte cu însușiri miraculoase, care izbutește în cele din urmă să fie răsplătit în chip maxim, acțiunea fiind verosimilă pentru o mentalitate de tip arhaic” [1, p. 149].

În secolul al XIX-lea, când apar colecțiile de povești ale fraților Grimm din 1812 și ale lui H.Cr. Anderson (1853-1872), interesul pentru basm crește.

Frații Arthur și Albert Schott au publicat la Stuttgart, în 1845, prima colecție de basme românești din Banat traduse în limba germană. În secolul al XVIII-lea, au fost consemnate pentru prima dată basmele, în scris, la Timișoara, în 1860, sub numele de *Povești culese și corese* de E.B. Stănescu-Arădanul. Șase basme scrise de Petre Ispirescu au fost publicate în ziarul „Țeranul român” în 1862. În 1872, P. Ispirescu a scris una dintre cele mai reprezentative lucrări ale epicii orale românești *Legendele sau basmele românilor*, cu o prefață de B.P. Hasdeu.

Petre Ispirescu s-a născut în 1830, la București, și a murit către sfârșitul anului 1887, în vârstă de 57 de ani. Barbu Ștefănescu Delavrancea spunea că „...din 57 de ani, a muncit neconținut 45. A scris mult și bine, a muncit cu talent și cu cinste și n-a ajuns nimic. A trăit strâmtorat și a murit sărac. Nici bani, nici glorie. A răbdat și a înghițit în sec orice râvnă. Lui i se cuveneau multe și nu i s-a dat nimic...” [3, p. 40].

Viața și moartea sa o revedem aproape la toți marii oameni de cultură pe care i-a dat România modernă. „Ispirescu, ca și Bălcescu, ca și Bolintineanu, ca și Alexandrescu, ca și Eminescu, a fost o jertfă.” [3, p. 41]

Activitatea lui Ispirescu începe în 1862, sub influențe care stau în legătură pe de o parte cu atmosfera creată de opera lui Anton Pann, pe de alta, cu direcția nouă imprimată literaturii noastre, încă din 1840, prin revistele literare ale lui Kogălniceanu, Alecsandri, Negruzzi și Ion Ghica.

În 1862, Petre Ispirescu, pe atunci un tânăr de 32 de ani, era culegător la tipografia în care se imprima ziarul „Țeranul român”, sub direcția lui Ioan Ionescu de la Brad. Acesta era un aprig apărător al țărânimii.

Printre colaboratorii „Țeranului român”, alături de Ion Ghica, D. Bolintineanu, P.S. Aurelian și alții, se afla și Nicolae Filimon. În numărul din 14 ianuarie 1862, al „Țeranului român”, Nicolae Filimon publică cel dintâi basm românesc: *Românul năsdărăvan*.

Basmul și comentariul lui Nicolae Filimon, precum și atmosfera din redacția „Țeranului român”, l-au determinat pe P. Ispirescu să scrie și el primele basme care-i încântaseră copilăria și să culeagă altele noi.

„Când am citit cel dintâi basm, m-am mirat că și basmele noastre să fie de ceva. Și mi-am zis: așa e basmul, bun e cum e, dar nu vine tocmai așa. Și a fost destul să scriu cel dintâi basm că n-am mai scăpat: și mie-mi plăcea, că nu mă puteam stăpâni și unii scriitori, mari și învățați, de-ai noștri, nu-mi mai dădeau pace.” [3, p. 38]

Într-adevăr, în prima lună (ziarul apărea săptămânal), după ce Nicolae Filimon publicase basmul său, și anume în numărul din 21 ianuarie al „Țeranului român”, apare primul basm al lui Ispirescu: *Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte*.

De la această data, basmele lui Ispirescu se succed aproape săptămânal: 4 și 11 februarie: *Cele trei mere de aur*; 25 februarie: *Balaurul cu 7 capete*; 11 martie: *Fata de împărat și pescarul*; 29 aprilie și 6 mai: *Făt-Frumos*; decembrie: *Fata moșului cea cuminte...* ș.a.

Pornind de la publicațiile lui Petre Ispirescu, constatăm că basmul este un gen vast, depășind cu mult romanul, fiind mitologie, morală etc. Ceea ce îi oferă particularitate basmului este că personajele sale sunt atât oameni, cât și ființe himerice, animale.

Animalele sunt, desigur, întâlnite și în fabule, dar acestea sunt doar surrogate pentru diferite tipuri de indivizi. Ființele neomenești din basme au sociologia și psihologia lor misterioasă, comunică cu omul, deși nu sunt oameni, oferindu-i astfel acea specificitate ce aparține numai basmului.

„În basme, autorii nu fac evocări de natură și nici portretizări cu valoare de sine. Ei creează pagini admirabile, descrierea fiind pretext epic, declanșator de infracțiuni ce marchează anumite etape în evoluția subiectului, creatoare de noi situații epice.” [5, p. 55]

Eroul, prin excelență, este Făt-Frumos. „În fond, adevăratul Făt-Frumos este feciorul de împărat, desprins de orice gânduri materiale, să readucă pe cer Soarele și Luna, să izbăvească pe oameni de teroarea unui balaur hidric, dându-le apa necesară, să aducă foc, să-i extermină pe zmei.” [2, p. 120]

Făt-Frumos, un personaj umil, ajunge la condiția princiară numai prin favorizare magică. În basmul românesc îl întâlnim sub diferite denumiri: *Greceanu, Prâslea, Țugulea, Călin, Pătru Pepelea, Pipăruș, Furga-Murga, Pahon, Vișin, Pătru-Par-Frumos, Pipăru-Pătru, Cenușă, Cenușotcă, Cotoșman, Aghirean, Bujor* etc.

Făt-Frumos reprezintă frumusețea ideală masculină la vârsta nubilității, a pasiunii nobile și avântului eroic. Trăsăturile sale temperamentale și caracteriale includ precocitate, prenatală și postnatală, creștere nefirească în primii ani de viață, calități excepționale fizice și intelectuale, curaj, bărbăție, istețime, rezistență și recunoaștere.

În *Estetica basmului*, George Călinescu caracterizează zmeii ca fiind o reprezentare a naturii anorganice, impetuoase, a lumii minerale (aramă, fier, aur, topaz, diamant), a bogățiilor de pe tărâmul celălalt, precum și a forțelor telurice ascunse, a focului și a evenimentelor meteorologice. Din punct de vedere psihologic, zmeul este un tip de gladiator care nu este foarte inteligent, dar este puternic fizic și poate fi învins doar prin inventivitate.

Zmeul este o ființă demonică, care trăiește pe pământ și are dorința de a se căsători cu o fată de om. Deși înfățișarea sa este teribilă, totuși este muritor, ceea ce

îl face să se asocieze, în descrierile întâlnite în literatura de specialitate, cu o muritoare.

Zmeii, adesea, sunt hoți. *Împăratul Roșu e foarte mâhnit că în zilele lui niște zmei furaseră Soarele și Luna de pe cer. Alt împărat, care avea trei fete, descoperă într-o zi că de pe cer dispăruseră atât Luna, Soarele, cât și stelele. Împăratul promisese celui ce le va aduce una dintre fiicele sale și a treia parte din împărăție. Stelele le furase zmeul, îmbrăcat tot în aramă, cu cal și frâu de aramă, Luna o furase zmeul îmbrăcat în argint, iar Soarele – zmeul înveșmântat în aur.*

Zmeul își duce viața de familie într-o gospodărie deosebită, înconjurat de mamă, frați, surori. El nu este, în niciun caz, o vietate sălbatică. „Mitologic, deci simbolic și poetic, zmeul reprezintă o expresie a naturii anorganice, a lumii minerale, a bogățiilor de pe tărâmul celălalt, precum și a forțelor telurice latente, a focului în primul rând și, de asemenea, al dezlănțuirilor meteorologice, precum ploaia cu vijelie.” [2, p. 36]

Psihologic vorbind, zmeul are o mare putere de intimidare, fiind lipsit de inteligență. Totodată el și-a creat imaginea ființei dizgrațiate de natură, pe care oamenii n-o iubesc, fiind sceptic în fața oricărui voinic. El preferă să-l omoare pe combatant dinainte, tânjește după femeile muritoare, pe care le fură, suferind mai apoi că acestea nu-i împărtășesc dragostea.

Personajele feminine sunt, ce-i drept, mai aprige decât cele masculine. Mama zmeului este o ființă crudă, se manifestă *ca o leoaică cu o falcă-n cer și cu una în pământ și aruncând vâpăi din gura ei ca dintr-un cuptor. Zmeoaicele posedă însușiri sigure de identificare a ființei pământene sub orice aparență, de cele mai multe ori, de ordin olfactiv.*

Balaurii, ființe teratologice, sunt întotdeauna răi și distrugători; emanații malefice ale creșterii celulare, instincte ale materiei vii, antropofagi și intratabili. Ei au atins nivelul cel mai înalt al agresivității animale pure.

Literatura de specialitate prezintă diferiți eroi careucid balauri, iar Sfântul Gheorghe este unul dintre ei. Mitul despre Sf. Gheorghe în luptă cu balaurul este tratat într-un mod nou, modern. Eroul este un cavaler care luptă cu balaurul pentru a-și arăta dragostea și vitejia pentru fiica împăratului. Basmul românesc conține numeroase structuri și simboluri mitologice, dar de remarcat este capacitatea povestitorului de a crea, cu ajutorul fabulației, o mitologie ca suport artistic necesară povestirilor sale.

Observăm, astfel, că dracul și balaurul au devenit sinonime. El este monstrul cu reflexe pe care omul, înspăimântat de aspectul său ciudat, îl învinge cu ușurință. Înțelegând structura sa simplă, el încearcă să oprească procesul de regenerare celulară.

Monștrii *Muma pădurii*, *Scorpia*, *Gheonoaia*, *Vâj-Baba*, *Ciuta Nevăzută*, *Barbă-Cot*, *Jumătate de om*, *Bătrânul din pădure*, *Moșul orb* și uneori *Uriașii* opresc expansiunea teritorială a omului sau de cele mai multe ori provoacă daune materiale sau morale comunităților umane.

În basme, zânele sunt personaje frumoase și morale. Ele atrag tinerii îndrăzneți care caută consoarte. Reprezintă iubirea perfectă la care aspiră voinicii. Zâna este antiteza Zmeoaicei. Poate fi bătrână și dușmănoasă sau tânără și frumoasă, dar ambele au sânge otrăvitor.

Zâna este un simbol al tinereții frumoase și nealterate, care atrage tinerii, și este un obiect de adorație pentru flăcăii nobili. Acest lucru o face să se simtă asemănătoare atât cu sirenele himerice, cât și cu ielele, care sucesc mințile tinerilor prin jocul lor care îi poate duce atât la extaz, cât și la neființă. Darul ei, dragostea, poate fi o frângere sau sacrificiu esențial pentru mulți oameni.

Locuiesc departe, în Împărăția Zânelor, și au palatele lor. Sunt frumoase, gingașe și au obiceiul să se îmbăieze în locuri tainice. Figura zânelor devine centrală în toate basmele în care apar. Zâna simbolizează tinerețea splendidă și incoruptibilă, ademenitoare pentru tineri, făcând chiar subiectul nostalgiei, la un moment dat. Anumite aspecte urâte (precum broasca țestoasă și bufnița) pot sugera și prestigiul irațional la un moment dat, exercitat prin efectul dragostei. O descoperim a fi de o frumusețe fermecătoare și are relații de natură erotică. Adesea se poate metamorfoza în broaște, pești, păsări, fiind un geniu al unei ordini fizice. În alte basme și povești, zâna este o fată simplă și frumoasă care are puteri magice. Ea nu îl urmărește pe fecior, fiind chiar victima zmeului.

În loc să apară ca personaje principale ale basmului, Dumnezeu și Sfântul Petru sunt prezentați ca furnizori de lucruri minunate: *corn abundent*, *pușcă neîncărcată*, *fluier fermecat*, *masă vrăjită*, *tolbă* ș.a. Dumnezeu și Sfântul Petru sunt tratați ca niște abstracțiuni, în afara injoncțiunilor dogmatice, ca niște bătrâni care adesea poartă haine ce nu sunt în concordanță cu statutul lor divin.

Calul năzdrăvan, care este și purtător de obiecte magice, mijloc de locomoție, mentor și sfătuitoare, oferă eroului un ajutor magic semnificativ. Pentru Făt-Frumos, calul este un ajutor important. Fără cal, orice faptă este imposibilă. Încă din mitologie, el ocupă un loc aparte și se reduce la ideea străbaterii fulgerătoare a spațiului. Calul înoată în apă, iar coama, dar și trupul lui au ondulații acvatică. El saltă făcând arc asupra solului, de unde a venit ideea zborului. Mitologia exprimă metaforic aceste însușiri. De cele mai multe ori, calul transmite ideea de rezeziune a luminii, a furtunii.

Observăm, astfel, că prin personajele sale, „basmul fantastic este ficțiune, dar asta nu-l împiedică să exprime într-o formă metaforică anumite idealuri de viață, să creeze o lume ideală în care totul este posibil” [7, p. 146].

Tatăl (personajului căutat) și prințesa sunt alte roluri importante. Cea din urmă este imaginea ideală a frumuseții feminine pentru oameni. Are o față alb-roz, ochi negri și cosițe de aur sau negru strălucitor. Corpul ei este slab și mlădiu. Are doi luceferi pe umeri și o stea, luna sau soarele pe frunte. Îl iubește foarte mult pe Făt-Frumos și îl ajută să învingă zmeii. În anumite momente, prințesele se transformă în amazoane și demonstrează abilități de luptă excepționale.

Conform consemnărilor lui V.I. Propp, taxonomia personajelor în sine și scenariile acestora structurează concepțiile folclorice despre *Frumos și Bine*, *Dreptate și Adevăr*, unitatea de substanță a lumii minerale, vegetale, umane și supraumane. *Happy-endul* tuturor basmelor reprezintă optimismul și încrederea nestrămutată a omului simplu în victoria forțelor benefice. Toți eroii din lumea basmului au o poziție clară în cadrul subiectului și sunt introduși în conformitate cu anumite reguli. Ei folosesc un limbaj și gesturi specifice, aparțin unei clase specifice și respectă regulile de comportare.

Eroii, personajele, actanții își păstrează același profil psihic și moral și-l îmbogățesc mereu cu trăsături noi. Unii dintre ei declanșează simpatie, sunt îndrăgiți, iar alții stârnesc repulsie, fiind dușmani ai celor ce întruchiează binele.

Așadar, basmul se metamorfozează treptat, „iar aceste transformări, aceste metamorfoze ale basmului sunt și ele supuse anumitor legi. Toate procesele amintite creează acea imensă varietate, în care cercetătorului îi vine atât de greu să se descurce” [6, p. 89].

Literatura populară, în versuri sau în proză, este o sursă inepuizabilă de bucurie. Basmele și poveștile sunt cele mai iubite de copii. Este bine-cunoscută utilitatea lor educațională și formativă, în primul rând datorită faptului că basmele sunt reprezentări ale vieții, ilustrând problemele fundamentale ale existenței: nașterea, căsătoria, calitatea fizică și morală a copiilor, părinții buni sau vitregi, ridicarea unui tânăr sărac prin merite, originea bogăției și a sărăciei, valoarea conduitei morale, aspirația și capacitatea omului de a birui boala și moartea, spațiul și timpul, dar și capacitatea omului de a supune forțele ostile ale naturii, pentru a-și îmbunătăți viața.

Basmul se adresează primei etape a copilăriei, când spiritul se ridică la figuri și simboluri. „Copiii iubesc și ascultă cu plăcere basmele pentru că răspund necesității lor de a ști, de a cunoaște, de a înțelege cum se îndeplinesc năzuințele spre mai bine, spre frumos” [4, p. 81].

O educație morală prin intermediul basmelor pentru copii este atât posibilă, cât și necesară. Prin strategiile de predare folosite, la această vârstă se înregistrează cele mai multe acumulări, care au efecte remarcabile asupra sănătății mentale, emoționale și intelectuale. Copiii se implică afectiv-imaginativ în acțiunea basmului, astfel încât să se poată identifica cu personajele lor preferate.

La vârsta copilăriei, basmul stimulează cu precădere afectivitatea, care este esențială pentru formarea caracterului moral al conștiinței și comportamentului. El se caracterizează printr-o legătură puternică și directă între persoana care povestește și persoana care ascultă. În consecință, copilul învață despre elementele complexe ale vieții, care sunt prezentate într-o varietate de aspecte conflictuale, inclusiv cele sociale (bogație-sărăcie; exploatare-lupta împotriva acesteia), morale (lene-hărnicie, îngâmfare-modestie, lașitate-curaj, viclenie-cinste, minciună-adevăr, egoism-generozitate) și estetice (urâțenie-frumusețe).

Astfel, copilul își creează un univers imaginar care se bazează pe ceea ce este posibil în lumea reală. Acest tărâm de basme îi ajută să-și construiască și să-și exprime trăirile și proiecțiile fără a pune în pericol viața lor din punct de vedere existențial sau moral.

În plus, copiii învață să diferențieze posibilul de imposibil, realul de imaginar, să accepte fantasticul din basm ca pe o conversație similară cu aceea dintre actori-spectatori, continuând totuși să fie încântați de largă perspectivă ce li se deschide prin miraculosul basmului, prin poezia lui, prin dinamica acțiunii, prin frumusețea morală a personajelor.

„Ficțiunea pentru copii are valoarea ei de trăire-aieva. Ceea ce este imposibil pentru el se transformă în real, cu valori stimulative pe planul imaginarului ce contribuie la treptata dezvoltare a altruismului. Copilul se transpune în locul unui personaj, se închipuie un alt *eu*, realizându-se perspectiva dualistă de care are nevoie comunicarea interumană.” [4, p. 83]

Asimilarea eroilor din poveste creează o varietate mentală a rolurilor, care oferă reprezentări sensibile ale unei lumi diferite de cea reală. Descoperirea acestor lumi imaginare îi stimulează curiozitatea și îi ajută pe copii să se bucure, pentru că le dezvăluie lucruri și oameni noi.

Copiii învață să-și organizeze și să-și exprime trăirile prin lumea basmelor. De exemplu, atunci când li se prezintă povestea lui *Práslea cel Voinic și merele de aur* a lui Petre Ispirescu, copiii se simt ca și cum ar fi personajele din poveste. Ei caută soluții și își imaginează modul în care ar trebui să se comporte pentru a ajuta la triumful dreptății, al binelui în fața răului.

În consecință, copiii învață binele și răul prin reprezentări, mai degrabă decât prin concepte. În lumea basmului, conflictele se bazează întotdeauna pe lupta dintre

bine și rău. Acest lucru îi ajută pe copii să înțeleagă legile fundamentale ale lumii și îi pregătește să intre în viață cu atitudini și comportamente adecvate. Eroii de basme, cei care reprezintă binele, arată curaj, hărnicie, ascultare etc., pe când cei răi le arată copiilor lașitate, minciună, lene, îngâmfare, răutate, invidie și prostie. Ascultând sau citind basme, se declanșează o serie de procese mentale și afective. Atenția, memoria, imaginația, spiritul de observație, procesele de gândire și limbajul se numără printre acestea.

Așadar, concluzionând, prin natura lor, basmele stârnesc puternice trăiri emoționale și estetice, stau la temelia sentimentelor și convingerilor morale, determină atitudini de conduită etică, aducându-și contribuția la formarea trăsăturilor de voință și caracter, dar și a premiselor personalității.

BIBLIOGRAFIE

1. BÎRLEA, Ovidiu. Folclorul românesc. Vol. I. București: Minerva, 1981.
2. CĂLINESCU, George. Estetica basmului. București: Editura pentru Literatură, 1965.
3. ISPIRESCU, Petre. Legende sau basmele românilor, ed. a II-a (comentată de N. Cartoian). Craiova: Scrisul Românesc, 1932.
4. MANEA, L., DRĂGHICI, V. Basmul: leagăn al copilăriei. Slatina: Didactic Pres, 2005. ISBN 973-7671-02-3.
5. MAZILESCU, Sorin. Literatură pentru copii – note de curs. Craiova: Siteh, 2020. ISBN 978-606-11-7301-3.
6. PROPP, V.I. Morfologia basmului. București: Univers, 1970.
7. ROȘIANU, Nicolae. Eseuri despre folclor. București: Univers, 1981.

**DIAGNOSTICAREA NIVELULUI COMPETENȚELOR MATEMATICE
LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

**DIAGNOSING THE LEVEL OF MATHEMATICAL SKILLS IN PRIMARY
SCHOOL STUDENTS**

Doina COMOLI, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Constantin CIORBĂ, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Doina COMOLI, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0007-8050-635X
E-mail: comolidoina@gmail.com
Constantin CIORBĂ, PhD, University Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0001-7125-2545
E-mail: ciorbaconst@yahoo.com

CZU: 373.3.026:51

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p239-246

Abstract. This article analyzes the evolution of the Romanian educational system and the impact of competency assessment on the teaching process, with a focus on primary education. The study highlights the need for a modern approach to evaluation, integrating digital technologies to support student learning. The research employs theoretical and experimental methods to measure the mathematical competencies of fourth-grade students, revealing significant difficulties in understanding and applying mathematical concepts. The experiment, conducted on a sample of 151 students, found that over 80% of them demonstrated medium or low competency levels. The initial test analysis indicated that students face greater challenges at higher cognitive levels, such as analyzing and applying mathematical concepts. In this context, the authors propose implementing innovative teaching strategies, using digital assessment to improve results and stimulate students' critical thinking. The study concludes that integrating digital technologies into the assessment of mathematical competencies is essential for adapting the educational system to the demands of modern society and enhancing student performance.

Keywords: general and specific skills, mathematical skills, evaluation, performance, digital technologies.

Introducere. Secolul XXI este al societății întemeiate pe cunoaștere, iar competențele necesare individului sunt ansambluri integrate de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, principiilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale și informale [3, p. 93]. Educația axată pe competențe, valori și atitudini reflectă achizițiile cercetărilor științelor educației, conform cărora, grație deținerii competențelor, educabilul poate realiza, în mod exemplar, transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în contexte și situații reale de viață. În România, Curriculumul național și programele școlare din învățământul primar sunt orientate spre formarea și dezvoltarea de competențe, capacități, subcapacități.

Evaluarea în învățământ în general și a elevilor din ciclul primar în particular se confruntă de la început cu complexitatea fenomenelor care circumscriu domeniul evaluării.

La nivelul învățământului primar, evaluarea este în raport direct cu profilul de formare a absolventului la finalul clasei a IV-a și cu nivelul elementar de dezvoltare al competențelor-cheie. Fiecărui nivel de învățământ îi corespunde un nivel al competenței, o competență dezvoltându-se progresiv, „este un proces, presupune o dinamică ascendentă” [5, p. 98].

Interdependența dintre curriculum și evaluare solicită abordarea celor două concepte și a celor două realități pe care le acoperă într-o manieră solidară, unitară. Din perspectivă curriculară, aceasta înseamnă că proiectarea curriculumului, concretizată în definirea obiectivelor și selecția conținuturilor, trebuie să se facă simultan sau în aceeași etapă cu selecția strategiilor de evaluare [4, p. 86].

Activitatea de predare-învățare-evaluare a fost influențată semnificativ de pătrunderea în spațiul educațional a metodelor active, centrate pe elev, dar și de impactul metodelor alternative de evaluare, care se asociază cu deplasarea accentului spre procesele cognitive, spre procesualitatea acestui demers.

În pedagogia tradițională, rezultatele școlare ale elevilor au fost clasificate în: cunoștințe, capacități și deprinderi, conduite și trăsături de personalitate. Pedagogia modernă, centrată pe competențe și pe procesualitatea învățării, prezintă și alte ipostaze ale rezultatelor școlare ale elevilor: prestația, performanța, competența [2, p. 253].

Treptat, modalitatea clasică de instruire și de evaluare tinde să fie înlocuită cu cea asistată de calculator, datorită dezvoltării tehnologiilor digitale.

Tehnologiile digitale au devenit o parte integrantă a vieții noastre, inclusiv a educației. Elevii din prezent cresc într-un mediu digital și sunt familiarizați cu utilizarea acestora. Una dintre finalitățile școlii moderne este de a-i pregăti pe elevi

pentru viață într-o societate tehnologică și informațională. Este evident că nu se poate vorbi despre societatea modernă viitoare fără existența calculatoarelor și a abilităților de a le utiliza. Schimbările în sistemul educațional trebuie să țină cont în primul rând de schimbările ce au loc în cadrul societății.

În acest context, apare necesitatea de a regândi și a implementa evaluarea educațională într-un alt mod, adecvat unei lumi participative digitale. Prin urmare, este important ca evaluarea elevilor să reflecte acest lucru. Tehnologiile digitale schimbă paradigma învățării tradiționale și procesul evaluării, granițele dintre predare, învățare și evaluare se estompează [1, p. 124].

Studiul de față își propune să abordeze problematica pe care o generează realizarea proceselor evaluative îndreptate asupra rezultatelor școlare și principalele implicații pe care acestea le au în contextul actului didactic în învățământul primar.

Este o cercetare îndreptată către tehnicile și practicile evaluative din învățământul primar din perspectiva utilizării în activitățile de predare-învățare-evaluare a instrumentelor digitale, a tehnologiilor moderne, prin aplicarea metodelor alternative de evaluare, în special a evaluării digitale, care pot îmbunătăți rezultatele învățării și competențele soft (motivație, entuziasm, implicare) ale elevilor.

Metodologia cercetării științifice a inclus metode teoretice, practice și experimentale.

Metoda testelor reprezintă un instrument esențial în cercetarea experimentală pedagogică, utilizată pentru a măsura performanțele, competențele și cunoștințele elevilor în diverse domenii. Aceasta implică aplicarea unui set structurat de întrebări sau sarcini care sunt proiectate să evalueze obiectiv anumite aspecte ale învățării. Testul este o probă standardizată sub aspectul conținutului, a condițiilor de aplicare și a tehnicii de evaluare a rezultatelor (etalonul). Testul apare și ca instrument al metodei experimentale, folosit cu precădere în investigațiile cu caracter aplicativ.

Testele au fost utilizate în cercetarea noastră pentru a identifica nivelul inițial de competențe, a măsura progresul în urma intervenției pedagogice și a evalua eficacitatea programului implementat. Ele au fost folosite atât în etapa de constatare (testul inițial), cât și în etapa experimentală de formare și etapa de control (testul final). Utilizarea testelor în cercetarea pedagogică necesită desfășurarea următoarelor activități principale: stabilirea obiectivelor testării; elaborarea conținutului testului și delimitarea itemilor de evaluare; aplicarea; analiza răspunsurilor; valorificarea datelor (decizia). Statutul științific al testului este asigurat de condițiile: validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate.

În etapa de constatare a experimentului pedagogic, a fost administrată ca instrument de evaluare o probă scrisă de evaluare de tip *test initial*: „Nivelul de

dezvoltare inițial a competențelor generale de utilizare a numerelor în calcule elementare și de rezolvare de probleme în situații familiale a elevilor la lecțiile de matematică”. Testul a fost însoțit de matrice de specificație și baremul de corectare și apreciere. Acesta a inclus itemi din complexul de competențe generale și specifice formulate în Curriculumul național / Programa școlară pentru disciplina matematică cl. a III-a și a IV-a și a cumulat 7 itemi variați, care ne-au permis măsurarea competențelor specifice vizate de cercetare – competențe matematice, precum înțelegerea conceptelor, utilizarea numerelor în calcule elementare, rezolvarea problemelor în situații familiale.

Rezultate și discuții. Experimentul de constatare a fost realizat în perioada septembrie-octombrie 2024, implicând 151 de subiecți, elevi din clasele a IV a de la Școala Gimnazială nr. 96 și de la Școala Gimnazială nr. 133 din București.

Obiectivele experimentului de constatare au vizat:

- identificarea, la momentul inițierii investigației experimentale, a nivelului de deținere a competențelor matematice la elevii din învățământul primar, incluși în eșantionul de cercetare;
- stabilirea posibilităților privind formarea și dezvoltarea competențelor matematice ale elevilor din învățământul primar;
- evidențierea posibilităților strategii în vederea dezvoltării competențelor matematice, prin integrarea tehnologiilor/instrumentelor digitale în activitatea de predare-învățare-evaluare.

S-a verificat în această etapă nivelul realizării competențelor specifice din programa școlară din cadrul competențelor generale de utilizare a numerelor în calcule elementare și de rezolvare de probleme a elevilor la matematică, prin aplicarea unui test inițial la clasele a IV-a. Pentru acordarea corectă a calificativelor, este necesară stabilirea descriptorilor de performanță, care reprezintă criterii unitare de apreciere a performanțelor elevilor ce utilizează patru trepte de notare – calificative (foarte bine, bine, suficient, insuficient), astfel încât să se ajungă la o apreciere cât mai obiectivă cu putință. În acest scop, a fost elaborat baremul de corectare și apreciere a testului inițial, iar rezultatele pentru fiecare elev pe fiecare clasă au fost înregistrate în matricea item-elev și în fișa de progres școlar individual. Rezultatele experimentului de constatare sunt reflectate în tabelele 1, 2 și 3.

Tabelul 1. Calificativele obținute pentru fiecare item

Item nr.elevi/Procentaj	Eșantion de cercetare – 151 de subiecți			
	FB	B	S	I
I1	22	72	57	0
	15%	47%	38%	0%
I2	33	37	58	23
	22%	25%	38%	15%
I3	33	50	63	5
	22%	33%	42%	3%
I4	45	31	54	21
	30%	20%	36%	14%
I5	36	47	48	20
	24%	31%	32%	13%
I6	23	49	49	30
	16%	32%	32%	20%
I7	30	51	28	42
	20%	34%	18%	28%

Tabelul 2. Calificative finale obținute de elevi

Nr. elevi	Foarte bine	Bine	Suficient	Insuficient
Total elevi	30	51	54	16
%	19,87%	33,77%	35,76%	10,60%

Analizând calificativele finale obținute de elevi, se observă că distribuția generală este medie spre scăzută, majoritatea elevilor (aproximativ 70 %) situându-se în categoriile „bine” și „suficient”. Procentul elevilor cu calificativul „suficient” – peste 35 % și calificativul „insuficient” – 11 % sugerează că mulți elevi se găsesc la un nivel de competență minimum acceptabil, iar ceilalți nici măcar nu au atins acest nivel. Este imperios necesară îmbunătățirea competențelor matematice prin intervenții didactice suplimentare, atât pentru cei aproximativ 46 % dintre elevi cu calificativul final „suficient” și „insuficient”, cât și pentru elevii cu calificativul final „bine”.

În cadrul experimentului pedagogic, am stabilit convențional în funcție de procentajul total al realizării itemilor de către fiecare elev (P.E.), care reprezintă media procentajelor obținute la fiecare item, trei niveluri de performanță:

- *nivel ridicat* (P.E. între 82 % și 100 %) – competențe specifice formate, care pot fi dezvoltate – elevii dețin cunoștințe matematice, înțeleg și sunt capabili să le aplice;
- *nivel mediu* (P.E. între 50 % și 81 %) – competențe specifice în curs de formare, care necesită antrenament pentru consolidare – elevii dețin cunoștințe matematice și înțeleg activitățile/ sarcinile de învățare;

- *nivel scăzut* (P.E. între 14 % și 49 %) – competențe specifice aflate la început de formare – elevii dețin cunoștințe matematice elementare. Rezultatele experimentului de constatare sunt reflectate în tabelul 3.

Tabelul 3. Nivelul de dezvoltare a competențelor matematice ale elevilor

Nivele	Eșantionul de cercetare	
	Numărul de subiecți	%
<i>Nivel ridicat</i>	30	19,87%
<i>Nivel mediu</i>	51	33,77%
<i>Nivel scăzut</i>	70	46,36%

Generalizarea datelor experimentale ne permite să determinăm nivelul de dezvoltare a competențelor matematice ale elevilor, ilustrate grafic în figura 1.

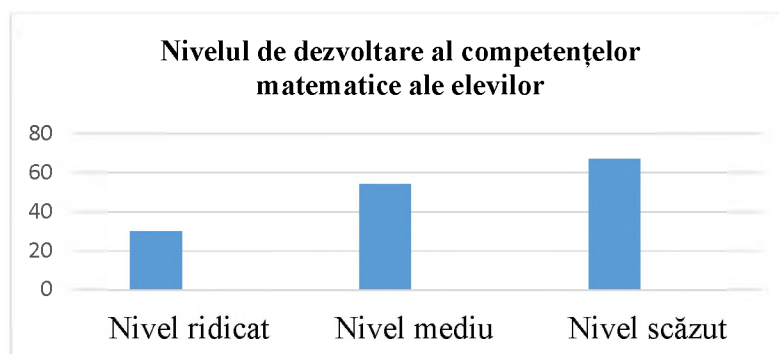


Figura 1. Nivelul de dezvoltare a competențelor matematice ale elevilor

Se constată că *nivelul ridicat* al competențelor specifice matematice ale elevilor din eșantionul de cercetare atinge valori de 19,87 %, *nivelul mediu* – 33,77 %, iar *nivelul scăzut* – 46,36 %.

Rezultatele evaluărilor arată că peste 80 % dintre elevi înregistrează niveluri medii și scăzute ale competențelor matematice. Această situație indică o dificultate în asimilarea conceptelor-cheie, aplicarea lor în sarcini concrete și rezolvarea problemelor. Competențele matematice insuficiente limitează capacitatea elevilor de a performa în alte domenii și de a face față cerințelor viitoarelor niveluri de educație, dar și provocărilor practice din viața de zi cu zi. De aceea, sunt necesare realizarea unor intervenții pentru a sprijini această categorie, ținând cont de faptul că competențele formate în învățământul primar sunt foarte importante și stau la baza dezvoltării și progresului școlar și individual ulterior al elevilor. S-a analizat pentru fiecare item în parte media procentajului de realizare, cât și procentajul general pentru eșantionul de cercetare, datele fiind prezentate în tabelul ce urmează.

Tabelul 4. Mediile procentajului de realizare a itemilor testului inițial

	MEDIA PROCENTAJELOR DE REALIZARE A ITEMILOR (%)							
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	Procent general
Eșantionul cercetării	59,77	50,95	57,12	54,14	55,19	47,68	41,39	52,32%

Conform datelor obținute, *procentul general de realizare a itemilor* este de 52,32 %, ceea ce sugerează că, în medie, elevii au rezolvat corect puțin peste jumătate din itemii testului. Acest fapt denotă că nivelul competențelor specifice de matematică din programa școlară evaluate la majoritatea itemilor este mediu-scăzut, ceea ce sugerează că elevii au nevoie să-și îmbunătățească înțelegerea conceptelor deficitare și să le aplice în contexte variate.

Analizând itemii rezultați în urma aplicării testului inițial conform matricii de specificații a testului privind nivelurile de complexitate a proceselor cognitive, de la cele mai simple la cele mai complexe, se observă că itemii 3 și 5 înregistrează unele dintre cele mai ridicate valori, ceea ce sugerează că aproximativ 56 % dintre elevi au o bună cunoaștere și înțelegere a faptelor și conceptelor de bază, pot interpreta și explica conceptele matematice. Performanța în aplicarea conceptelor (itemii 1 și 4) a obținut valori asemănătoare cu cele analizate mai sus, evidențiind că un procent asemănător de elevi pot utiliza cunoștințele în contexte familiare. Totuși, este semnificativ procentul elevilor care nu reușesc să demonstreze aceste niveluri de cunoaștere, înțelegere și aplicare a conceptelor de bază matematice, ceea ce determină nevoia unei intervenții pentru exersarea înțelegerii și aplicării conceptelor deficitare.

În ceea ce privește nivelurile superioare, cum ar fi analiza (itemii 2, 6 și 7), se înregistrează cele mai scăzute performanțe, comparativ cu celelalte niveluri. Acest lucru indică dificultăți mai mari în dezintegrarea conceptelor și relațiilor complexe și necesitatea implementării unui program specific pentru îmbunătățirea competențelor matematice ale elevilor, cu accentul pe dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de analiză. Pentru a realiza aceste scopuri, considerăm că *integrarea tehnologiilor digitale ar putea facilita înțelegerea conceptelor complexe și ar putea crește implicarea elevilor. De asemenea, monitorizarea progresului la niveluri superioare ale taxonomiei prin evaluări digitale formative* poate ajuta învățătorii să ajusteze strategiile de predare și să intervină prompt.

Concluzii. În urma analizei rezultatelor testului inițial de evaluare a competențelor specifice matematice ale elevilor existente la începutul clasei a IV-a, se poate observa că activitatea cadrelor didactice la clasă se desfășoară cu respectarea programei școlare și urmărirea formării și dezvoltării competențelor matematice ale elevilor. Cele mai ridicate rezultate sunt obținute la nivelurile inferioare ale

taxonomiei lui Bloom (cunoaștere, înțelegere și aplicare), acest lucru fiind comun în rândul elevilor, deoarece aceste niveluri implică procese cognitive mai puțin complexe, dar programele educaționale ar trebui să pună un accent mai mare pe activitățile care dezvoltă gândirea critică și analiza.

Deși cadrele didactice prezintă capacități de proiectare/transpunere a demersului didactic pornind de la competențe, un procent semnificativ dintre elevi (peste 80 %) au demonstrat un nivel mediu și scăzut al cunoștințelor teoretice sau al abilităților de a le aplica în rezolvarea unor situații și probleme concrete din viața cotidiană, ceea ce sugerează că învățătorii folosesc metodele tradiționale de predare, bazate preponderent pe transmiterea de informații și mai puțin pe învățarea prin descoperire sau aplicarea practică. De asemenea, utilizarea preponderent a evaluării axate pe verificarea cunoștințelor teoretice, fără a accentua dezvoltarea gândirii critice sau a competențelor de rezolvare a problemelor, ar putea fi un alt factor care a influențat rezultatele obținute de elevi.

Rezultatele înregistrate conduc la concluzia că învățătorii demonstrează, în general, o bună pregătire pedagogică și matematică, ceea ce oferă o bază solidă pentru implementarea pe viitor a unor schimbări semnificative în modul de predare, învățare și evaluare prin integrarea tehnologiilor moderne și valorificarea metodelor alternative și a evaluării digitale.

Datele experimentale indică o nevoie accentuată de intervenție pentru a îmbunătăți competențele matematice ale elevilor, fiind necesară o schimbare semnificativă și inovatoare în modul de predare, învățare și evaluare. Reconsiderarea evaluării formative prin integrarea și valorificarea *tehnologiilor digitale*, poate oferi oportunități atractive de a proiecta evaluări active și situative, care să permită cunoașterea completă a elevului și observarea întregului proces de învățare, asigurând o asimilare deplină și legătura activității școlare din viața lor de fiecare zi.

BIBLIOGRAFIE

1. CEOBANU, C., CUCOȘ, C., ISTRATE, O., PĂNIȘOARĂ, I.O. Educația digitală. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2022. 511 p. ISBN 978-973-46-8938-5.
2. CUCOȘ, Constantin. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 272 p. ISBN 978-973-46-0936-9.
3. IONESCU, Miron. Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele. Ediția I. Cluj- Napoca: Garamond, 2003. 440 p. ISBN 973-0-03029-4.
4. MANOLESCU, Marin. Referențialul în evaluarea școlară. București: Meteor Press, 2015. 353 p. ISBN 978-606-28-0265-3.
5. VECCHI, G. Education. Evaluer sans devaluer. Paris: CEDEX, 2014. 176 p. ISBN 9782010000140.

**CADRUL METODOLOGIC DE DEZVOLTARE
A COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ
ȘCOLARĂ MICĂ DIN ROMÂNIA**

**METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING PROSOCIAL
BEHAVIOR IN EARLY SCHOOL AGE STUDENTS IN ROMANIA**

Ana-Maria BEȘU, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
prof. inv. primar Liceul Tehnologic „D. Leonida”,
Piatra-Neamț, România

Ana-Maria BEȘU, PhD student,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau,
Primary School Teacher,
“D. Leonida” Technological High School,
Piatra-Neamt, Romania
ORCID: 0000-0001-8875-8497
E-mail: maria_maty31@yahoo.com

CZU: 373.3.017(498)

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p247-259

Abstract. Prosocial behavior is essential for the healthy development of children, influencing their educational success and integration into communities. However, recent studies suggest an alarming decline in prosocial behavior among elementary school-aged children. Reports from OECD, UNICEF, and APA indicate a significant reduction in empathy and an increase in aggression in primary schools, factors closely linked to excessive use of technology and a decrease in face-to-face interactions. For example, a 2022 UNICEF study shows that 1 in 3 children experience delays in social skills development, and research suggests that prolonged use of technology affects the ability to understand and respond appropriately to others' emotions. The COVID-19 pandemic has exacerbated these issues, with studies from Harvard Graduate School of Education and Save the Children demonstrating the negative impact of social isolation on children's interaction and empathy skills. In this context, implementing evidence-based educational programs is essential for supporting the development of prosocial behavior and counteracting these negative trends.
Keywords: prosocial behavior, education, educational interventions.

Într-o societate aflată în continuă transformare, educația joacă un rol fundamental în formarea competențelor socio-emoționale ale elevilor, facilitând integrarea lor armonioasă în comunitate. Dezvoltarea comportamentului prosocial

reprezintă un pilon esențial al acestui demers educațional, având un impact direct asupra calității relațiilor interpersonale, asupra succesului școlar și asupra adaptării la cerințele sociale și profesionale ale viitorului [1, p. 405-432].

Comportamentele prosociale, definite ca acțiuni voluntare menite să sprijine, să ajute sau să protejeze alte persoane, sunt esențiale pentru coeziunea socială și prevenirea fenomenelor precum agresivitatea școlară, discriminarea sau excluziunea socială [2].

În România, cadrul legislativ și curricular susține dezvoltarea acestui tip de comportament prin discipline precum educația civică și socială, reglementate de Legea educației naționale nr. 1/2011 și de Curriculumul național [3].

Un articol publicat în 2024 în revista *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației* a analizat teoriile comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică. Autorii au subliniat importanța cercetării acestui comportament în rândul copiilor, evidențind necesitatea înțelegerii mecanismelor interne care stau la baza orientării individului către binele celorlalți și promovarea acțiunilor în folosul altor persoane [4, p. 149-154].

Comparativ cu modelele educaționale internaționale, precum programele de educație socială și emoțională (SEL) din Statele Unite, abordările bazate pe valori comunitare din Finlanda sau strategiile de prevenire a bullyingului din Marea Britanie, sistemul educațional românesc se confruntă cu mai multe provocări. Printre acestea se numără lipsa unui model pedagogic integrat, deficitul de formare a cadrelor didactice în metode inovatoare de predare și necesitatea unei adaptări la noile realități sociale, marcate de influența tehnologiilor digitale și de schimbările în dinamica relațiilor interpersonale [5].

Pornind de la aceste considerente, prezentul articol expune cadrul metodologic pentru dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică din România. Acesta se bazează pe principii educaționale fundamentale, precum integrarea interdisciplinară, centrarea pe personalitatea elevului și învățarea prin exemplu, având ca scop crearea unui mediu educațional favorabil formării competențelor socio-emoționale esențiale pentru integrarea socială și bunăstarea personală [6].

Tabelul 1. Principii fundamentale în definirea modelului pedagogic de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică

Principiul didactic	Scop / Obiectiv	Rezultatul scontat
Principiul integralității	Abordare interdisciplinară pentru dezvoltarea unei înțelegeri globale.	Elevii își dezvoltă o perspectivă largă și aplică cunoștințele în contexte variate.
Principiul centrat pe personalitatea elevului	Asigurarea unei dezvoltări personalizate și accesibile pentru fiecare elev.	Elevii își ating potențialul maxim, simțindu-se sprijiniți și respectați în propriul ritm de învățare.

Principiul didactic	Scop / Obiectiv	Rezultatul scontat
Principiul activității și interacțiunii	Stimularea participării active și colaborării între elevi.	Elevii devin implicați activ în procesul de învățare și își dezvoltă abilități de colaborare.
Principiul progresivității și continuității	Dezvoltarea treptată a competențelor sociale.	Elevii trec de la comportamente simple la comportamente prosociale complexe, în mod progresiv.
Principiul integrării conținuturilor	Facilitarea transferului valorilor în toate domeniile de învățare.	Valorile etice și morale devin parte integrantă din procesul educativ și sunt aplicate în diverse contexte.
Principiul motivației și încurajării	Suținerea manifestării constante a comportamentelor prosociale.	Elevii manifestă constant comportamente prosociale, încurajați de un climat educațional pozitiv.
Principiul învățării prin exemplu	Internalizarea eficientă a valorilor prin observare și imitare.	Elevii adoptă comportamente etice prin observarea și imitarea modelelor pozitive, cum ar fi profesorii și colegii.
Principiul autoreglării și reflecției personale	Dezvoltarea capacității de autocontrol și autoevaluare.	Elevii își reglează comportamentele în funcție de propriile reflexii și ajustări personale.
Principiul incluziunii și respectului pentru diversitate	Crearea unui climat de toleranță și respect reciproc.	Elevii dezvoltă respect și toleranță față de diversitate, învățând să valorifice diferențele individuale.
Principiul promovării empatiei și sensibilizării emoționale	Consolidarea interacțiunilor pozitive și răspunsul adecvat la nevoile celorlalți.	Elevii își dezvoltă capacitatea de a recunoaște emoțiile altora și răspund în mod empatic și adecvat

În sprijinul dezvoltării comportamentului prosocial și al educației sociale vine și Raportul Delors din 1996, intitulat *Educația: comoara lăuntrică*. Acest raport, elaborat de Comisia Internațională pentru Educație în Secolul XXI, subliniază că educația trebuie să se bazeze pe patru piloni fundamentali: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța să trăim împreună.

Scopul experimentului pedagogic a fost de a facilita dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii din ciclul primar și de a evalua eficacitatea modelului pedagogic destinat acestui proces. Prin această abordare experimentală, s-a urmărit validarea fundamentelor teoretice și aplicative ale formării comportamentelor prosociale, un aspect esențial al educației primare.

În concordanță cu obiectivele generale ale cercetării, experimentul pedagogic a vizat:

- evaluarea inițială a nivelului de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevi, urmată de implementarea unei intervenții educaționale formative;
- monitorizarea și compararea progresului comportamentului prosocial între grupurile experimentale și cele de control;
- analiza materialelor curriculare utilizate în procesul educațional pe durata experimentului;
- evaluarea postexperimentală a modificărilor survenite în comportamentul prosocial al elevilor din eșantionul investigat;
- investigarea perspectivelor cadrelor didactice implicate în experiment asupra implementării strategiilor pedagogice utilizate.

Metodologia cercetării a fost fundamentată pe utilizarea unor metode empirice (observația sistematică, metoda documentării, interviul, testarea, aplicarea chestionarelor, experimente de evaluare și control), completate de metode statistico-matematice pentru analiza datelor colectate.

Prima etapă a experimentului a presupus aplicarea a două tipuri de chestionare: unul destinat cadrelor didactice din învățământul primar și celălalt adresat elevilor din clasele I și II. Conținutul chestionarelor a fost elaborat în conformitate cu prevederile Curriculumului național, recomandările Ministerului Educației și strategiile educaționale în vigoare.

Scopul acestei faze a fost diagnosticarea nivelului inițial de manifestare a comportamentului prosocial la elevii participanți.

Obiectivele specifice au inclus:

- identificarea gradului de manifestare a comportamentului prosocial la elevi;
- exprimarea opiniilor individuale ale elevilor cu privire la comportamentele prosociale;
- reflectarea asupra impresiilor cadrelor didactice privind formarea și consolidarea comportamentului prosocial la elevi.

Ipoteza de lucru a experimentului a fost formulată astfel:

I1: Se prezumă că dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii din ciclul primar este facilitată prin implementarea unui curriculum integrat centrat pe activități educaționale orientate spre empatie, colaborare și altruism, în conformitate cu principiile pedagogiei active.

I2: Se prezumă că eficiența dezvoltării comportamentului prosocial este direct influențată de participarea elevilor la programe educaționale extracurriculare, activități de voluntariat și proiecte comunitare, precum și de colaborarea strânsă între școală și familie în promovarea valorilor comune.

I3: Se prezumă că adoptarea unui program structurat de educație emoțională și socială, împreună cu utilizarea metodelor de învățare experiențială, contribuie semnificativ la consolidarea comportamentului prosocial, dezvoltând abilități de recunoaștere și gestionare a emoțiilor proprii și ale celorlalți.

I4: Se prezumă că dezvoltarea comportamentului prosocial în mediul școlar este susținută prin implementarea unor strategii de mediere a conflictelor, gestionare pozitivă a comportamentului și implicarea elevilor în procesul decizional al activităților de grup și de clasă, favorizând astfel responsabilitatea și solidaritatea.

Programul experimental a fost structurat pe mai multe probe, fiecare cu obiective, strategii și metode distincte.

Tabelul 2. Programul experimental, etapa de constatare a nivelului de comportament prosocial

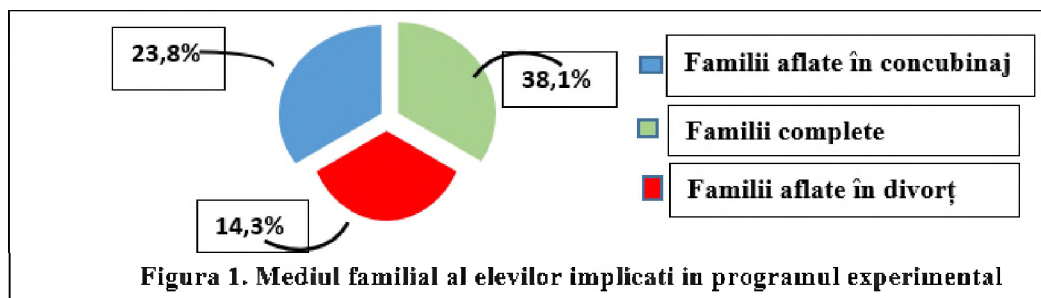
Proba	Strategii	Metode	Aspecte investigate	Instrumentar	Nr. de subiecți
1	Pregătirea întrebărilor deschise și ascultarea activă	Convorbire, chestionare, analiza documentelor	Nivelul de pregătire a cadrelor didactice pentru formarea comportamentului prosocial la elevi; factorii influenți (mediu, familial, sănătate)	Chestionar pentru cadrele didactice, fișă de observare comportamentală	12 cadre didactice, 21 elevi (clasa I), 24 elevi (clasa II)
2	Îmbinarea întrebărilor deschise și închise	Chestionar, convorbire	Nivelul cognitiv și atitudinal al comportamentului prosocial; empatie, altruism, moralitate, colaborare, toleranță	Chestionar semistrukturat	45 elevi (clasele I și II)
3	Utilizarea întrebărilor combinate	Observație pedagogică, testare	Factori influenți asupra comportamentului prosocial: inteligență, stabilitate emoțională, conformitate, sensibilitate, înclinație spre vinovăție, autosuficiență	Testul R.B. Cattell (CPG 8-12 ani)	45 elevi (clasele I și II)

În cadrul probei 1, chestionarele aplicate cadrelor didactice au urmărit evaluarea nivelului de pregătire profesională pentru formarea comportamentului prosocial la elevi, utilizând metode de convorbire și chestionare standardizate. Rezultatele acestei etape vor fi analizate în profunzime pentru a determina impactul

intervenției educaționale asupra dezvoltării comportamentului prosocial în rândul elevilor din învățământul primar.

În derularea programul experimental, la faza experimentului de constatare am folosit metoda documentării pentru a constata factorii influenți în dezvoltarea comportamentului prosocial la elevi (mediu familial, starea de sănătate, comportamentul, relația școală-parinte, relația părinti-copil etc.).

Din analiza realizată pe baza metodei documentare, se poate concluziona că elevii care prezintă tulburări comportamentale și emoționale se confruntă cu o serie de dificultăți, care pot fi grupate în diferite categorii. În funcție de mediul familial, din cei 21 de elevi evaluați, 8 provin din familii nucleare stabile, iar 8 – din familii cu structură dezorganizată. Dintre aceștia, 5 provin din familii afectate de divorț, iar alții – din relații de concubinaj sau alte tipuri de structuri familiale neformale.



În cadrul investigării influenței mediului familial asupra dezvoltării comportamentului prosocial al copiilor de vârstă școlară mică, am utilizat metoda documentării pentru a analiza efectele acestui mediu asupra personalității și comportamentului copiilor.

Pentru a evidenția legăturile dintre problemele familiale, precum conflictele frecvente dintre părinți, separările sau divorțul, lipsa susținerii emoționale, și dezvoltarea comportamentului prosocial al copiilor, am aplicat la proba 2, metoda chestionarului semistructurat cu întrebări închise și deschise unui grup de 45 de elevi care se confruntă cu probleme familiale, comportamentale și emoționale, selectați anterior pe baza unei documentări riguroase.

Scopul acestei abordări a fost de a evidenția problemele cu care acești elevi se confruntă, din propria lor perspectivă. Chestionarul a cuprins un set de 10 întrebări și a fost administrat individual, având ca obiectiv identificarea nivelului de comportament prosocial în etapa de constatare a investigației.

Din rezultatele obținute prin metoda documentară, putem concluziona că elevii cu probleme familiale, comportamentale și emoționale se confruntă cu un șir de

probleme care pot influența atât starea de sănătate, manifestarea comportamentelor și a emoțiilor, cât și relațiile interpersonale.

Datele obținute în urma experimentului de constatare a nivelului de comportament prosocial demonstrează că elevii manifestă, în general, o deschidere și intenții pozitive față de cei din jur. Această deschidere și bunăvoință sunt esențiale în dezvoltarea relațiilor de prietenie și colaborare între elevi.

În urma metodei chestionarului semistrukturat, rezultatele arată următoarele lucruri.

Tabelul 3. Rezultatele chestionarului semistrukturat (empatie, altruism, moralitate, colaborare, toleranță)

Clasa	Nr / %	Empatie			Altruism			Moralitate			Colaborare			Toleranță		
		Dezvoltat	În dezvoltare	Necesită sprijin	Dezvoltat	În dezvoltare	Necesită sprijin	Dezvoltat	În dezvoltare	Necesită sprijin	Dezvoltat	În dezvoltare	Necesită sprijin	Dezvoltat	În dezvoltare	Necesită sprijin
Clasa I 21 elevi	Varianta de răspuns	8 elevi	7 elevi	5 elevi	9 elevi	6 elevi	5 elevi	10 elevi	6 elevi	4 elevi	11 elevi	6 elevi	3 elevi	12 elevi	5 elevi	3 elevi
		40%	35%	25 %	45%	30 %	25 %	50%	30 %	20 %	55%	30 %	15 %	60%	25 %	15 %
Clasa II 24 elevi	Varianta de răspuns	12elevi	7 elevi	5 elevi	13 elevi	6 elevi	4 elevi	14 elevi	6 elevi	4 elevi	16 elevi	6 elevi	2 elevi	17 elevi	5 elevi	2 elevi
		50 %	30 %	20 %	55 %	25 %	20 %	60 %	25 %	15 %	25 %	25 %	10 %	70 %	20 %	10 %

Felul în care copiii interpretează situațiile ambigue din punct de vedere emoțional influențează succesul relațiilor interpersonale. Acestea joacă un rol esențial în adaptarea socială și emoțională a elevilor, iar cei care percep mai ostil comportamentul colegilor au mai multe tendințe negative față de aceștia. 40 % dintre elevii din clasa I și 50 % dintre elevii din clasa a II-a au demonstrat o percepție pozitivă asupra intențiilor colegilor, manifestând comportamente prosociale semnificative.

În cadrul acestui studiu s-a observat că mediul familial joacă un rol semnificativ în formarea comportamentului prosocial la copiii de vârstă școlară mică. Analizând cele cinci dimensiuni fundamentale – empatie, altruism, moralitate, colaborare și toleranță – s-au remarcat diferențe notabile în funcție de tipul de mediu familial din care provin elevii.

În cadrul cercetării noastre, am aplicat la pasul 3, chestionar CPG, pentru un eșantion de 45 de copii (21 din clasa I și 24 din clasa a II-a) cu vârste cuprinse între

6 și 12 ani, în scopul de a analiza influența mediului familial asupra comportamentului prosocial. Chestionarul CPG 12 factori este un instrument validat pentru copii cu vârste cuprinse între 6 și 12 ani. Acest chestionar a fost utilizat cu scopul de a identifica modalitățile prin care aceste dificultăți familiale pot influența direct adaptarea socială, emoțională și comportamentală a copiilor în contextul școlar și familial, precum și în relațiile interpersonale.

Rezultatele chestionarului au scos în evidență o legătură directă între problemele familiale, precum conflictele frecvente între părinți, separările sau divorțul și lipsa susținerii emoționale, și comportamentele copiilor, reflectate în șase arii principale: adaptare socială, autocontrol și impulsivitate, anxietate și stres, probleme de disciplină și cooperare, performanțe academice și relaționare cu adulți și colegi.

Copiii din familii cu conflicte frecvente au prezentat dificultăți semnificative în adaptarea socială. 33 % dintre copiii din clasa I (aproximativ 7 elevi) și 41 % din clasa a II-a (10 elevi) au manifestat probleme în formarea relațiilor cu colegii, fie prin comportamente agresive, fie prin retragere socială. Problemele au variat de la izolare socială și timiditate extremă la comportamente de provocare și agresivitate.

Am implementat Modelul pedagogic printr-un opțional specific, intitulat „Un infinit de fapte bune”, care este centrat pe dezvoltarea comportamentelor prosociale la nivel individual și de grup. Taxonomia interogării, adaptată de către N. Sanders din taxonomia lui Bloom este un instrument valoros în dezvoltarea comportamentului prosocial la elevi, în special la cei mici.

Modurile prin care aceasta a contribuit la dezvoltarea comportamentului prosocial:

1. întrebări deschise pentru stimularea gândirii critice,
2. promovarea discuțiilor colaborative,
3. reflecție asupra comportamentului,
4. conectarea teoriei la practică,
5. stimularea empatiei și compasiunii,
6. dezvoltarea abilităților de rezolvare a conflictelor,
7. încurajarea acțiunii.

Am utilizat taxonomia interogării în cadrul activităților didactice nu doar pentru a dezvolta o bază solidă pentru comportamentele prosociale, dar și pentru a îmbunătăți și abilitățile socio-emoționale ale elevilor.

În cadrul acestui opțional, folosesc metode de învățare experiențială, care includ proiecte de grup și exerciții de reflecție asupra comportamentului propriu și al colegilor. Prin activități precum organizarea unor campanii de sprijin pentru

colegii aflați în dificultate sau crearea unui jurnal al faptelor bune, elevii își dezvoltă capacitatea de a identifica nevoile celorlalți și de a acționa pentru binele comun. În cadrul documentelor curriculare, opționalul „Un infinit de fapte bune” este prevăzut cu o oră pe săptămână, ca și curriculum extins, conform OMENCS, cuprinzând mai multe arii curriculare precum Limbă și comunicare, Om și societate, Arte/Tehnologii, Consiliere și orientare, fiind aprobat de Inspectoratul Județean Neamț.

Tabelul 4. Activități din cadrul opționalului „Un infinit de fapte bune”

Temă	Strategii	Metode	Finalitate
Arcul prieteniei – mesaje pentru Pace (Ziua internațională a Păcii, 21 septembrie)	Activități de grup, colaborare în crearea mesajelor de pace	Metode informativ-demonstrative, lucru în echipă	Dezvoltarea cooperării și empatiei între copii
Grădina prietenoasă – îngrijim natura împreună (Ziua internațională a curățeniei, 23 septembrie)	Lucru în echipă pentru îngrijirea mediului	Metode practice, activități ecologice	Promovarea respectului față de mediu
Bunicul din parcul cu povești (Ziua internațională a vârstnicilor, 1 octombrie)	Dialog interactiv cu povești despre experiențele vârstnicilor	Narațiuni și discuții interactive	Respect și afecțiune față de vârstnici
Aventura lui Rică, micul prieten (Ziua internațională a animalelor, 4 octombrie)	Explorare prin jocuri de rol despre prietenia cu animalele	Jocuri de rol, metode participative	Dezvoltarea empatiei față de animale
Ai carte, ai parte de Vasile Alecsandri (Ziua internațională a educației)	Lecturi interactive și discuții despre importanța educației	Lectură și dezbateri	Conștientizarea importanței educației
Salată de fructe (Ziua internațională a alimentației)	Pregătirea de mese sănătoase, colaborare în echipă	Activități practice de gătit	Încurajarea unui stil de viață sănătos
Fata babei și fata moșneagului de Ion Creangă (Ziua internațională a bunăvoinței)	Lectură și discuții ghidate despre bunătate și ajutor reciproc	Narațiuni, discuții ghidate	Promovarea bunăvoinței și ajutorului reciproc
Alege sănătatea – Povestea micilor eroi (Ziua mondială a diabetului, 14 noiembrie)	Prezentări și discuții despre sănătate și prevenție	Prezentări, dezbateri	Promovarea sănătății și responsabilității
Greierile și furnica de Alexandru Donici (Ziua internațională a toleranței, 16 noiembrie)	Activități de rol pentru a înțelege toleranța și colaborarea	Jocuri de rol, metode participative	Consolidarea toleranței și înțelegerii

Pădurea Prieteniei (Ziua internațională pentru eliminarea violenței, 25 noiembrie)	Discuții ghidate despre prietenie și rezolvarea conflictelor	Discuții și jocuri de grup	Încurajarea rezolvării non-violente a conflictelor
Povestea ursulețului voluntar (Ziua internațională a voluntariatului, 5 decembrie)	Activități practice de voluntariat pentru a ajuta comunitatea	Activități de voluntariat	Dezvoltarea spiritului civic și al altruismului
Covorul drepturilor copilului (Ziua internațională a drepturilor copilului)	Activități creative pentru a discuta drepturile copilului	Ateliere creative	Promovarea drepturilor și responsabilităților copilului
Gândăcelul de Elena Farago (Ziua internațională a solidarității, 20 decembrie)	Activități de grup pentru a discuta despre solidaritate	Activități de grup, discuții ghidate	Încurajarea solidarității și ajutorului reciproc
Îmbrățișarea micului Urs (Ziua internațională a îmbrățișărilor, 21 ianuarie)	Discuții și activități creative despre afecțiuni și prietenie	Activități interactive, jocuri	Dezvoltarea abilităților de exprimare a afecțiunii

Pe lângă opționalul propus, am derulat și Proiectul educațional intitulat „Promovarea comportamentului prosocial: teorii, practici, impact”, care se derulează pe două secțiuni: Secțiunea pentru cadre didactice, Simpozionul „Promovarea comportamentului prosocial: teorii, practici, impact” și Secțiunea pentru elevi „Creativitate și inspirație: concursul artei cu suflet”, unde elevii participă cu creații artistice și literare prin care promovează comportamentul prosocial. Proiectul urmărește aplicarea concretă a conceptelor teoretice prin activități practice de voluntariat și implicare comunitară și derulează evenimente precum: Ziua Internațională a Bunăvoinței, Ziua Micii Uniri 24 Ianuarie, Ziua Internațională a Voluntariatului, „Colajul Iubirii și Prieteniei”, Ziua Internațională a Dragostei (14 Februarie), Ziua Internațională a Copilului sau Săptămâna Altfel, în cadrul cărora elevii sunt implicați în activități de voluntariat, sprijin pentru comunitatea locală (de exemplu, colectarea de alimente pentru familiile defavorizate, activități la centre sociale pentru copiii cu CES sau participarea la activități de plantare de arbori). Am ales această structură curriculară bazată pe abordarea transversală, deoarece aceasta permite explorarea amplă și complexă a comportamentului prosocial dintr-o perspectivă multidimensională.

Prin aceste inițiative educaționale, curriculumul devine un instrument flexibil și adaptat nevoilor elevilor, integrând metode inovative și strategii pedagogice care pun accentul pe învățarea prin cooperare, reflexivitate și experiențe concrete, menite

să promoveze dezvoltarea echilibrată și armonioasă a copiilor din perspectiva comportamentului prosocial, prin diferite abordări.

Opționalul „Un infinit de fapte bune” nu se limitează doar la o singură materie sau disciplină, ci integrează mai multe arii curriculare (Limbă și comunicare, Om și societate, Arte/Tehnologii, Consiliere și orientare).

Învățarea experiențială și reflecția sunt o altă componentă inovatoare care utilizează învățarea experiențială și reflecția. În loc de a învăța doar teoretic despre comportamentele prosoziale, elevii experimentează aceste comportamente în activități practice, precum campaniile de voluntariat, proiectele de grup și jocurile de rol.

Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale într-un mod holistic – în timp ce multe modele educaționale se concentrează strict pe dezvoltarea abilităților cognitive și academice, acest model educațional pune accentul pe dezvoltarea competențelor emoționale și sociale.

Prin exercițiile de reflecție (cum ar fi Jurnalul faptelor bune), elevii devin conștienți de propriile emoții și acțiuni, un aspect rar abordat sistematic în educația tradițională.

Acest model a fost structurat pentru a răspunde direct nevoilor elevilor de a învăța să colaboreze, să-și dezvolte abilitățile sociale și să-și gestioneze emoțiile într-un mod sănătos.

Prevenirea problemelor emoționale și sociale – prin activitățile de reflecție și colaborare, modelul contribuie la prevenirea problemelor de comportament (cum ar fi agresivitatea sau izolarea socială) și la dezvoltarea unor relații sănătoase între elevi. Este esențial să se creeze un cadru educațional care să încurajeze comportamentele prosoziale încă de la vârste fragede, pentru a preveni apariția problemelor mai târziu.

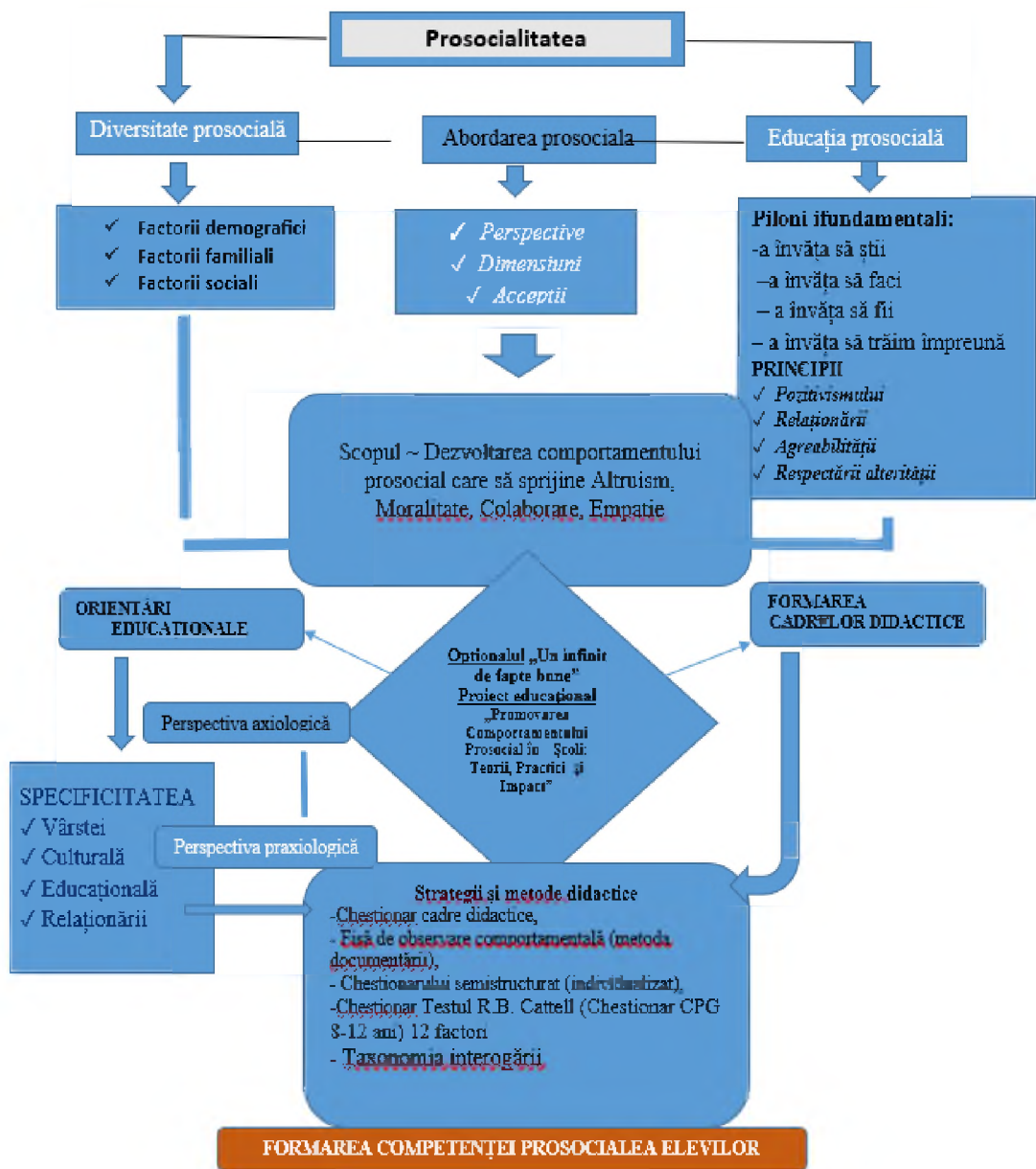


Figura 2. Demersul operațional al dezvoltării comportamentului prosocial al elevilor de vârstă școlară mică

În concluzie, cercetarea privind dezvoltarea comportamentului prosocial reprezintă o reușită semnificativă în domeniul educațional, aducând un plus considerabil în abordările pedagogice actuale. Intervențiile didactice aplicate, însoțite de activități experiențiale și învățare colaborativă, au contribuit la dezvoltarea unei atitudini prosociale durabile și la consolidarea relațiilor interpersonale pozitive. Astfel, cercetarea oferă o contribuție valoroasă în integrarea

comportamentului prosocial ca obiectiv educațional esențial, prevenind posibile probleme comportamentale și promovând o educație mai echilibrată și mai responsabilă.

BIBLIOGRAFIE

1. DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., DYMNIKI, A.B., TAYLOR, R.D., SCHELLINGER, K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2015, nr. 82(1), p. 405-432.
2. OECD. *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness, and Success*. OECD Publishing, 2019.
3. Ministerul Educației Naționale. *Curriculum Național pentru Învățământul Primar și Gimnazial*. București: MEN, 2020.
4. BEȘU, A.-M., ZUBENSCHI, E. Teorii de comportament prosocial la elevii de vârstă școlară mică. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. 2024, nr. 9(169), p. 149-154.
5. National Education Union. *Preventing and Addressing Bullying in Schools: Best Practices and Policy Recommendations*. London: NEU, 2020.
6. GUȚU, M., VICOL, A. *Educația socio-emoțională și dezvoltarea competențelor prosociale în învățământul primar*. Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, 2019.

CUNOAȘTERE PRIN INTERMEDIUL STRATEGIILOR EDUCAȚIONALE MODERNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

KNOWLEDGE THROUGH MODERN EDUCATIONAL STRATEGIES IN PRIMARY EDUCATION

Daniela TELEAGĂ, prof. învățământ primar,
Școala nr. 10, Galați, România

Daniela TELEAGA, primary school teacher,
School no 10, Galati, Romania
ORCID: 0009-0005-8922-7336
E-mail: teleaga_daniela@yahoo.com

CZU: 373.3.025

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p260-265

Abstract. The new trends in pedagogy advance a type of explanatory scientific knowledge, supported by critical, rational, objective research. The products of knowledge are in a cohesive connection with the whole process of active and interactive learning, practicing the strategies used by students to understand the way they learn, as well as promoting self-learning. A thorough preparation, adequate to the requirements of the 21st century, requires teachers to estimate teaching methods and approach active strategies for student participation during learning processes. A change in the paradigm in the current period requires the promotion of an innovative learning framework promoting independent study, study that can be achieved through online resources. The modern teaching approach is largely experience-based and also student-centered, while the traditional approach was subject-centered or teacher-centered. The quality of education is accelerated by various types of teaching strategies. Teaching is the gateway to knowledge. Nowadays, technology has led to the development of new teaching methods, which have been created to facilitate learning. The new approaches to teaching methodology are: cooperative learning, project-based learning, gamification, flipped classroom, tactile learning, emerging teaching methods, which can help teachers choose appropriate teaching methods for learning.

Keywords: Knowledge, learning, strategies, Blended Learning, Gamification.

Tematica tipurilor de cunoaștere, în procesul de învățământ, în contextul proiectării și predării în învățământul primar, depinde în mare măsură de metodele utilizate de către profesor. Cercetători și pedagogi de renume au subliniat că utilizarea unor metode variate conduce la performanțe și diferențe esențiale în pregătirea elevilor și în asimilarea de noi cunoștințe.

Primii ani de școală sunt decisivi în modelarea personalității elevilor, prin formarea competențelor de muncă intelectuală. Cadrul didactic cu predare la ciclul

primar e necesar să fie mereu cu preocuparea de a îmbunătăți metodele și strategiile de predare, învățare, evaluare cu scopul de a optimiza procesul instructiv-educativ. Învățătorul necesită să fie însuflețit de o solidă receptivitate față de tot ce este nou și esențial în profesia sa, cât și în domeniul pedagogic.

Învățarea în școală este orientată spre educația valorilor cunoașterii, care înseamnă crearea demonstrațiilor științifice în vederea realizării unor comportamente pozitive referitoare la cunoaștere [6, p. 61]. Dascălul zilelor noastre va necesita, așa cum precizează autoarea C. Romanescu, „să-și completeze profilul și comportamentul de asimilator și transmițător de cunoștințe, cu cel de investigator al fenomenelor educaționale și, pe aceasta bază, de creator de idei cu care să sporească patrimoniul teoriei psihopedagogice și să optimizeze structura educațională” [3, p. 54]. Învățarea, considerată a fi activitate conștientă și cu perspectivă certă a rezultatelor la care trebuie să ajungă reprezintă un susținător al cunoașterii. Pe de altă parte, ea contribuie la stocarea, structurarea și relaționarea cunoștințelor și abilităților și la însușirea tehnicii cunoașterii. Având în vedere toate acestea, se poate spune că învățarea sporește și perfecționează capacitatea de cunoaștere, favorizează o cunoaștere tot mai profundă, învățarea deci trebuie privită ca scop și ca mijloc al cunoașterii [9, p. 85]. Diversitatea metodelor de învățare îi menține pe elevii interesați și motivați, îmbunătățind dobândirea cunoștințelor printr-o experiență activă.

Collaborative Learning. Specifică grupurilor mici de elevi, învățarea prin colaborare reprezintă o strategie ce oferă posibilitatea ca elevii să lucreze împreună, ca în final, fiecare elev din grup să-și optimizeze performanțele și să faciliteze optimizarea performanțelor altor elevi ai grupului [5, p. 8]. Felul în care sunt programate activitățile în cadrul învățării prin colaborare definesc calitatea conexiunii dintre elevi, rezultatele activităților fiind urmare a interacțiunii dintre elevi. Cooperarea reprezintă o componentă principală, care e necesar să fie prezentă în rândul elevilor.

Gamification. Tehnică de creștere a angajamentului, gamificarea în educație solicită unirea elementelor cu referire la joc într-un context de învățare [6]. Prin intermediul acestei tehnici este introdus jocul în mediul de învățare, reușind astfel ca aceasta să devină mai atractivă pentru elevi [7]. Utilizarea gamificării în educație conduce spre creșterea gradului de participare a elevilor într-un fel asemănător cu cel al jocurilor având ca scop consolidarea talentelor și optimizarea învățării [13].

Gamificarea utilizează elemente specifice jocurilor video, așa cum sunt tehnica și mișcarea jocului în contexte diferite ale jocului în sine [12]. Gamificarea nu presupune utilizarea jocurilor ca atare, ca o utilitate în desfășurarea activității didactice, ci este necesar să integrăm componentele de joc la conținuturi care

urmează a fi expuse. Deosebit de importantă este dorința elevilor de implicare, precum și motivare, care asigură partea distractivă a activității.

Project-based Learning. Învățarea bazată pe proiecte este benefică pentru dezvoltarea competențelor de învățare de-a lungul vieții, relevând astfel punctele tari și cele slabe ale omului și stimulează creativitatea [2]. În mare parte, metoda învățării bazate pe proiecte are la bază proiecte „reale”, garantând importanța și încurajând motivația.

Metoda învățării pe bază de proiecte permite accesul la o multitudine de oportunități de pregătire în clasă, constituind o ocazie de implicare a elevilor care provin din diverse medii culturale [10]. Acest tip de instruire implică elevii în investigarea unor situații captivante. Proiectele care implică mai multe ocazii de învățare pot fi semnificativ distincte în ceea ce privește sfera tematică sau scopul și pot fi realizate la clase diferite și la mai multe niveluri de studiu. Învățarea bazată pe proiecte implică elevii în: luarea deciziei, investigare, documentare. Pentru proiectarea activităților utilizând învățarea bazată pe proiecte se poate utiliza cu succes Taxonomia lui Bloom, care-i poate ajuta pe elevi să construiască aptitudini de gândire: analiza, sinteza și evaluarea.

O variantă modernă de învățare care îmbină metode tradiționale cu studiul independent, studiu ce se poate realiza prin intermediul resurselor online, este **Blended Learning**. Prin abordarea Blended Learning, elevii pot evolua într-un ritm propriu, apelând la resurse online care să îi ajute să consolideze cunoștințele. Blended Learning creează un efect pozitiv important asupra învățării. Metoda asigură o serie de avantaje pentru elevi, profesori și sistemul de învățământ în general, facilitând o bună pregătire, adecvată cerințelor secolului XXI.

Strategiile de implementare a învățării combinate (blended learning) necesită ca în programa școlară să fie inserate obiective exprimate, astfel încât să fie bine definit pentru toți cei implicați în proces. Creșterea motivației prin colaborarea între colegi însuflețește participarea activă a elevilor. Evaluarea rezultatelor semnifică detectarea zonelor care necesită remediere, consolidare pentru a optimiza eficiența programului oferit. Avantajele metodei Blended Learning în procesul educațional:

- realizează o rutină de învățare individualizată conform necesităților individuale ale fiecărui elev,
- creează o conexiune sporită între profesori și elevi,
- îi pregătește pe elevi pentru viitor,
- oferă oportunități de dezvoltare profesională prin integrarea tehnologiei în predare [11, p 17].

Una dintre formele de e-learning este învățarea mixtă, care susține dezvoltarea modelului de clasă răsturnată. Acest tip de învățare (Flipped Learning) este

„abordarea pedagogică prin intermediul careia, instruirea se duce din clasă în spațiul individual, iar clasa se transformă într-un spațiu de învățare dinamic, interactiv”.

Model de blended learning, ce introduce tehnologia digitală, flipped classroom, prezintă ca și caracteristică „răsturnarea/inversarea” activităților tradiționale din clasă cu cele de acasă sau activitățile sunt întoarse în oglindă, având patru piloni F-L-I-P.

F: Flexible Learning Environment – mediu flexibil fără băncile tradiționale, cu mobilier modular, ce permite aranjarea în mod variat pe grupuri sau sistem individual.

L: Learning Culture – cultura învățării, în centrul lecției se află elevii ce stabilesc ritmul și stilul de învățare, iar învățătorul are rol de facilitator.

I: Intențional Content – conținut ales în mod intenționat, timpul petrecut în clasă este folosit la maximum, oferind astfel elevilor posibilitatea de a se integra activ în activitatea de învățare.

P: Professional Educator – educator profesionist, profesorul monitorizează elevii, pentru a-i identifica pe cei care rămân în urmă [14].

Studiul făcut de profesorii Vereș și Muntean precizează că a „răsturna o sală de clasă semnifică a inversa structura tradițională”. O definiție a clasei răsturnate este inserată în studiul făcut de Vereș și Muntean (2021) ca „strategie rapidă de predare directă din spațiul comun de învățare într-un spațiu individual de învățare, adică acasă”.

Clasa răsturnată presupune a înlocui predarea din clasă cu înregistrările: video, documente pdf, materiale postate pe site-uri, prezentări PowerPoint, filme de animație – pentru a fi vizualizate de elevi, ca mai apoi, în sala de clasă, timpul să fie alocat cu sarcini cognitive care vizează un nivel de gândire superior. Conceptul de clasă răsturnată „s-a dezvoltat începând cu anii 70, când profesorii le cereau elevilor să citească noua lecție acasă și, în timpul orei, se angajau în discuții despre noul conținut, atunci când conform profesorului de fizică, Eric Mazur, îngrijorat de rezultatele testelor, a oferit studenților săi notele de curs înainte de cursuri și a implementat o abordare de clasă”.

Jonathan Bergmann și Aaron Sams, doi profesori de chimie din Woodland Park High, școală din Colorado, au găsit o modalitate de a preda lecțiile pentru elevii absenți. Au achiziționat programe software, pentru înregistrarea conținutului de predare la clasă și postarea videoclipului online. Efectul neașteptat i-a făcut pe Bergmann și Sams să-și dea seama că astfel a apărut o nouă metodă de predare, numită clasa răsturnată, un model pedagogic în care prelegerea tipică și temele pentru acasă sunt inversate, iar termenul de flipping classroom a fost introdus într-un discurs TED Audio Collective. Bergmann și Sams (2014) fac referire la strategia care

presupune timp și experiență personală, considerată o îmbinare de strategii de predare utilizate în diferite moduri [1, p. 175].

Întreagă activitate de la clasă este centrată pe elev, dascălul are rolul de facilitator sau formator, iar evaluarea se face la fel ca în modelul tradițional de instruire. Clasa răsturnată este un model instructiv care integrează activități sincrone și asincrone într-un mediu de învățare răsturnat. Metoda permite fiecărui elev să-și găsească propriul ritm, un real ajutor pentru toți elevii, în special pentru cei cu dificultăți. În sala de clasă răsturnată „elevii care au mai multe dificultăți de învățare nu se simt rușinați să ceară profesorilor noi explicații”, odată ce conținutul poate fi revizuit individual înainte de contactul cu profesorul și clasa. „Astfel, ei participă mai mult la lecții și la rezolvarea de exerciții.” Profesorul „poate oferi mai multe provocări elevilor cu mai puține dificultăți și îi poate ajuta pe cei care au mai multe dificultăți”. Timpul lecției este optimizat în clasa răsturnată „odată ce profesorul oferă elevilor mai multe opțiuni pentru a căuta informații. În acest fel, lecția poate fi axată pe aprofundarea temei, clarificare a ceea ce nu s-a înțeles, rezolvare de probleme, studiu de caz, munca în echipă, proiecte, portofolii și alte activități colective, care încurajează interacțiunea. Punctul forte al acestei strategii este învățarea profundă”. Astfel, lecția răsturnată oferă posibilitatea stimulării și orientării elevilor spre activitatea participativă reală.

Școala viitorului vă trebui să facă față cerințelor sociale, însă garanția progresului depinde de nivelul de organizare și responsabilitate a societății, a mijloacelor materiale de care dispune pentru implementarea unor strategii moderne de învățare. „Trecerea de la o structură de predare tradițională condusă de profesor la o abordare pedagogică mai activă centrată pe elev îi poate ajuta pe elevi să analizeze și să reflecteze asupra învățării și facilitează dezvoltarea abilităților de ordin superior.” [8]

Concluzii. Principalul scop al școlii este de a-l învăța pe elev cum să învețe, de a-i favoriza achiziționarea unor cunoștințe, priceperi și deprinderi, apreciate a fi importante și utile pentru formarea personalității sale. În acest sens, menirea dascălului este aceea de a pregăti, călăuzi, înlesni și apoi evalua activitatea didactică. Rolul elevului constă în însușirea cunoștințelor și în implicarea activă în buna desfășurare a activității didactice.

Utilizarea în practică a strategiilor educaționale moderne duce la disponibilitatea psihologică a elevului pentru instruire și o metodă de autoinstruire care să-i dea posibilitatea, ulterior, să se adapteze în alte contexte cu flux de informații. Elevii pot dobândi capacitatea de reflecție, de organizare a activității, obișnuința de a studia în mod independent, de lucru în echipă și dorința de autodepășire. Orice strategie didactică derivă din existența mai multor condiții, în

acest sens profesorul va fi nevoit să adapteze situației educaționale, cu măiestrie, indicațiile regăsite în publicațiile de metodologie.

BIBLIOGRAFIE

1. BERGMAN, J., SAMS, A. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. Disponibil: https://www.academia.edu/34679122/Jonathan_Bergmann_and_Aaron_Sams_Flipped_Learning
2. BURKSAITIENE. Disponibil: <https://www.researchgate.net/profile/Nijole-Burksaitiene>
3. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
4. DICHEVA, D., DICHEV, C., AGRE, G., ANGELOVA, G. Gamification in education: A systematic mapping study. 2015.
5. GAONKAR et al. Impact of Gamification on Learning and Development. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/359395756_Impact_of_Gamification_on_Learning_and_Development
6. IONESCU, M. Instrucție și educație Paradigme educaționale moderne. Cluj-Napoca: Eikon, 2011. 439 p. ISBN 973-0-03029-4.
7. JOHNSON, R., JOHNSON, D., HOLUBEC, E. Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/234568124_Active_Learning_Cooperation_in_the_College_Classroom
8. MAZUR, WESTERMANN. Hutchings. The Flipped Classroom, Disruptive Pedagogies, Enabling Technologies and Wicked Problems: Responding to ‘the Bomb in the Basement’. 2015.
9. MIHALACHI, Oana-Nicoleta. Blended learning – o alternativă de învățare. EDICT: Revista educației [online]. 2024, nr. 3. Disponibil: <https://edict.ro/blended-learning-o-alternativa-de-invatare/> [accesat 04-03-2024].
10. RAILSBACK. Creating Excitement for Learning. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED471708>
11. ROMANESCU, C. Îmbinarea metodelor moderne cu cele tradiționale în învățământul primar. Rovimed Publishers, 2017, p. 54. ISBN 978-606-583-723-2.
12. SIMOES, J., DIAZ, R., VILAS, A. A social gamification framework for a K-6 learning platform. 2012.
13. SMIDERLE et al. Disponibil: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0098-x>
14. VEREȘ, Sanda, MUNTEAN, A. The Flipped Classroom as an Instructional Model.
15. ERIC [online]. Disponibil: <http://www.douglashospital.oyc.ca/folg/.kjf>

**DETERMINAREA NIVELULUI DEZVOLTĂRII FIZICE ARMONIOASE
LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE**

**DETERMINING THE LEVEL OF HARMONIOUS PHYSICAL
DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Vladimir POTOP, dr. hab., prof. univ.,
Universitatea Națională de Știință și Tehnologie „Politehnica” București,
Centrul Universitar Pitești, România

Valeriu JURAT, dr., prof. univ.,
USM, Institutul de Educație Fizică și Sport
Larisa POTOP, dr. în științe ale educației,
Chiajna Medical Center, România

Vladimir POTOP, University Professor,
National University of Science and Technology Politehnica Bucharest,
University Center Pitesti, Romania
ORCID: 0000-0001-8571-2469
E-mail: vladimir.potop@upb.ro

Valeriu JURAT, University Professor,
Moldova State University, Institute of Physical Education and Sport
ORCID: 0000-0003-0466-3242
E-mail: valeriujurat@gmail.com

Larisa POTOP, PhD of Educational Sciences,
Chiajna Medical Center, Romania
ORCID: 0000-0002-2001-6638
E-mail: potop.larisa@yahoo.com

CZU: 373.3:796

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p266-274

Abstract. The study aims to assess the level of harmonious physical development in primary school students, focusing on key anthropometric parameters and on the ability of students to memorize and perform general physical development exercises (GPDE). The research examined the physical development and the capacity to memorize the execution of a complex of GPDE in 346 primary school students. Their progress was evaluated according to the standards of the assessment system and performance descriptors, with the goal of optimizing the methods for applying gymnastics means in school physical education. The study results indicate a progressive increase in height and weight among primary school students, with bigger average values in boys and a consistently larger body mass index

(BMI), reflecting differences in growth rate between genders. It was also observed a decrease in the percentage of students receiving the "Very Good" mark from the first to fourth grade, suggesting the need for a more structured methodology and a progressive training meant to enhance motor skills and execution memory. The study shows the importance of monitoring physical development and motor skills in primary school students, highlighting the necessity of adapted educational programs for harmonious growth and an active lifestyle.

Keywords: physical development, motor skills, primary school, physical education, development exercises.

Introducere. Aria curriculară Educație fizică și sport contribuie la dezvoltarea tuturor celor opt domenii de competențe-cheie, în special „a învăța să înveți”, „competențe interpersonale, intelectuale, interculturale, sociale și civice” și „sensibilitate la cultură”. Programa școlară pentru învățământul primar este construită pe un model centrat pe competențe, având ca obiectiv dobândirea progresivă a achizițiilor fundamentale și dezvoltarea elevilor, astfel încât la finalul ciclului primar să fie atinse obiectivele cadru, iar obiectivele de referință să fie realizate la sfârșitul fiecărui an școlar [6].

Dezvoltarea fizică armonioasă constituie un obiectiv esențial al educației fizice în învățământul primar, având un rol fundamental în menținerea sănătății și prevenirea dezechilibrelor posturale, contribuind astfel la formarea unor obiceiuri sănătoase pentru viitorul adult [13, 15]. Activitățile fizice structurate adecvat favorizează îmbunătățirea aptitudinilor motrice și dezvoltarea echilibrată a corpului, fiind un factor determinant în procesul de creștere [14, 18].

Evaluarea nivelului de dezvoltare fizică armonioasă la elevii din ciclul primar este necesară pentru a fi identificate eventualele deficiențe și pentru a se adapta în consecință programele educaționale. În acest scop se vor folosi metode specifice de măsurare a parametrilor antropometrici și funcționali [5, 7, 16]. Astfel, monitorizarea dezvoltării fizice prin modele de evaluare, precum teoria Pignet sau analiza standardelor de eficiență a învățării, are ca rezultat îmbunătățirea procesului instructiv-educativ și promovarea unui stil de viață activ [3, 8].

Studiul de față urmărește investigarea nivelului dezvoltării fizice armonioase la elevii din învățământul primar, punând accentul pe corelația dintre parametrii somatici și abilitățile motrice specifice vârstei. Prin analiza datelor obținute, cercetarea vizează identificarea tendințelor de creștere și dezvoltare, evidențierea eventualelor discrepante în raport cu standardele de vârstă și formularea unor recomandări privind îmbunătățirea strategiilor didactice în educația fizică [11, 12, 17]. Datele obținute vor contribui la eficientizarea programelor educaționale și la consolidarea unui cadru de referință pentru îmbunătățirea educației fizice în învățământul primar.

Scopul acestei lucrări este de a determina nivelul dezvoltării fizice armonioase la elevii din clasele primare prin analiza principalilor parametri antropometrici și a capacității de memorare și execuție a exercițiilor de dezvoltare fizică generală (EDFG). Studiul urmărește identificarea particularităților de creștere și dezvoltare motrică specifice acestei vârste, evidențiind importanța unei monitorizări continue și a implementării unor metode didactice eficiente pentru optimizarea procesului de educație fizică.

Material și metode. Experimentul constatativ a fost realizat pe un eșantion de 346 de elevi din clasele primare (177 de fete și 169 de băieți) de la Școala Gimnazială „Șerban-Vodă”, București, Școala Gimnazială „I.G. Duca”, București, Școala Gimnazială „Coresi”, Târgoviște, și Liceul Teoretic „Grigore Moisil”, Timișoara. Studiul a vizat evaluarea nivelului de dezvoltare fizică (somatică) și a capacității de memorare a execuției unui complex de exerciții de dezvoltare fizică generală (EDFG). Acest studiu este un fragment din cercetarea experimentală a tezei de doctor a ultimului autor.

Teste și probe de control aplicate

Dezvoltarea fizică a fost studiată prin testarea taliei și masei corporale a copiilor investigați, precum și a indicelui de masă corporală (IMC).

Complexul de dezvoltare fizică generală (EDFG)

În cadrul procesului de predare-învățare-evaluare a acestui complex, s-a urmărit respectarea de către elevi a standardelor sistemului de evaluare și a descriptorilor de performanță. Sunt incluse cunoașterea, reținerea și memorarea exercițiilor, executarea corectă a acestora, poziționarea adecvată a corpului și a segmentelor acestuia în timpul execuției, precum și menținerea unui ritm corespunzător.

Evaluarea nivelului de însușire a conținutului gimnasticii s-a realizat la începutul ciclului primar, în clasa I, și la finalul acestuia, în clasa a IV-a.

Descriptori de performanță pentru aprecierea EDFG:

foarte bine (FB) – execută corect și cursiv toate cele opt exerciții;

bine (B) – execută corect și cursiv între 5 și 7 exerciții sau finalizează toate exercițiile, dar fără a respecta ordinea algoritmică; poate executa toate exercițiile fără întrerupere, însă cu greșeli de ținută și execuție, în funcție de etosul clasei;

suficient (S) – execută corect și cursiv între 2 și 5 exerciții, respectând cerințele sau finalizează între 5 și 7 exerciții cu erori de execuție sau fără respectarea succesiunii algoritmice, în funcție de etosul clasei;

insuficient (I) – execută 0 sau un singur exercițiu.

Experimentul pedagogic a urmărit verificarea eficienței implementării în cadrul lecțiilor de educație fizică a metodicii experimentale de aplicare diversificată

a conținutului mijloacelor gimnasticii pentru perfecționarea ariei curriculare Educație fizică și sport la elevii din învățământul primar.

Rezultate. Pe baza măsurătorilor antropometrice privind înălțimea, greutatea corporală și indicele de masă corporală, cercetarea constatativă a determinat nivelul de dezvoltare fizică, cu accentul pe aspectele somatice. Diferențele observate reflectă particularitățile individuale ale vârstei elevilor, atât în funcție de gen (fete și băieți), cât și între diferitele clase analizate.

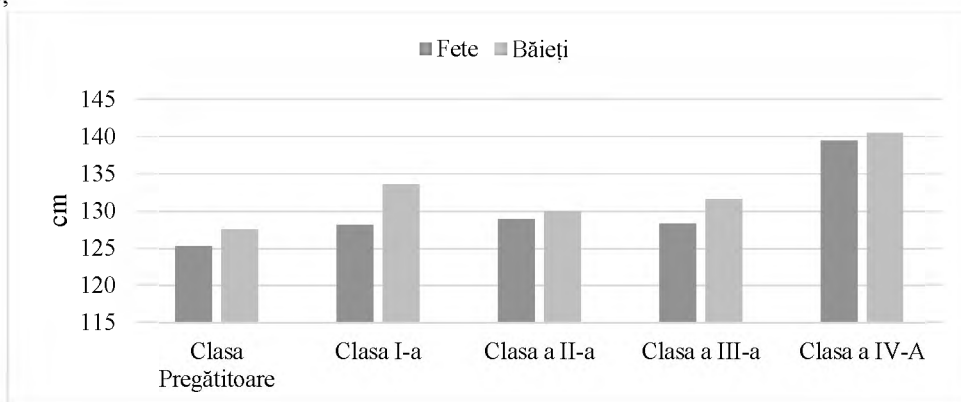


Figura 1. Talia elevilor

Figura 1 ilustrează evoluția înălțimii elevilor din clasele pregătitoare și ciclul primar pe un eșantion de 346 de elevi (177 de fete și 169 de băieți). La toate clasele, băieții au avut medii mai mari ale înălțimii comparativ cu fetele, cele mai mari diferențe fiind în clasa I (+5,43 cm) și clasa a III-a (+3,34 cm). Creșterea anuală a fost variabilă, cu cea mai mare progresie între clasa a III-a și a IV-a (fete: +11,21 cm, băieți: +8,9 cm), în timp ce la trecerea din clasa I în clasa a II-a s-a remarcat o ușoară scădere la băieți (-3,6 cm).

Analiza rezultatelor evidențiate în figura 2 arată o creștere progresivă a greutății corporale la elevii din clasele pregătitoare și ciclul primar, cu diferențe semnificative între fete și băieți. Valorile medii sunt mai mari la băieți în toate clasele, ceea ce reflectă un ritm de creștere diferit între genuri. Se remarcă două perioade critice de creștere accentuată a greutății: între clasa pregătitoare și clasa I, unde băieții înregistrează o creștere de 6,75 kg, iar fetele 4,58 kg, și între clasa a III-a și a IV-a, unde creșterea este de 4,02 kg la fete și 8,9 kg la băieți. În schimb, între clasele I și a II-a, tendința de creștere variază: fetele continuă să acumuleze greutate (+2,42 kg), în timp ce la băieți se observă o ușoară scădere (-0,96 kg), ceea ce poate indica o adaptare metabolică diferită sau o creștere în înălțime, care compensează masa corporală.

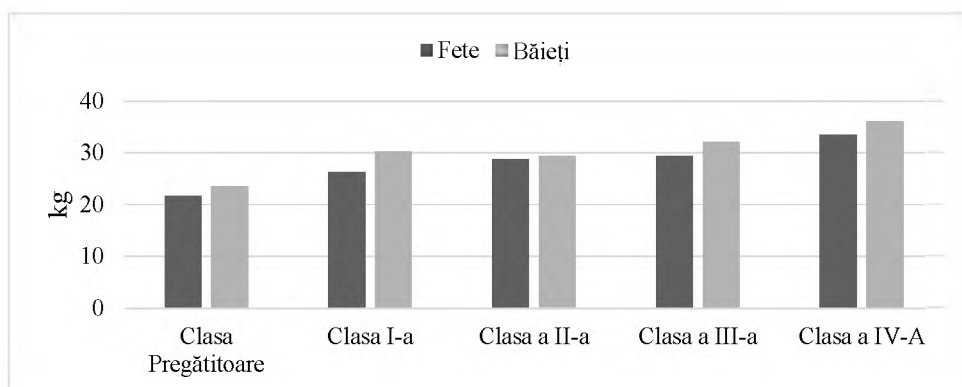


Figura 2. Greutatea elevilor

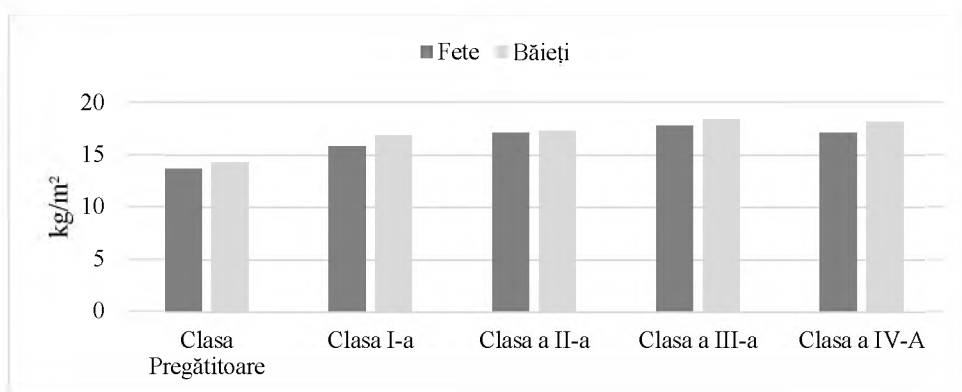


Figura 3. IMC al elevilor

Indicele de masă corporală (IMC) al elevilor din clasele pregătitoare și ciclul primar arată diferențe mai mari între băieți și fete la toate clasele. Diferențele medii sunt de 0,62 kg/m² în clasa pregătitoare; 1,01 kg/m² în clasa I; 0,18 kg/m² în clasa a II-a; 0,59 kg/m² în clasa a III-a și 1,08 kg/m² în clasa a IV-a, toate în favoarea băieților.

În tabelul 1 sunt prezentate rezultatele dezvoltării fizice armonioase și a nivelului inițierii în gimnastică la elevii din clasele I și a IV-a, privind memorarea execuției complexului de exerciții de dezvoltare fizică generală (EDFG), apreciate prin acordarea de calificative, în funcție de realizarea descriptorilor de performanță.

Rezultatele privind dezvoltarea fizică armonioasă și memorarea execuției complexului de EDFG la elevii din clasele I și a IV-a evidențiază următoarele: în clasa I, 53,33 % dintre fete și 52 % dintre băieți au obținut calificativul „foarte bine” (FB) pentru execuția corectă și cursivă a 6 exerciții (4x8 timpi). Aproape 30 % dintre fete și băieți au primit calificativul „bine” (B), având unele greșeli în execuția mișcărilor, iar aproximativ 16 % dintre elevi au obținut calificativul „sufficient” (S) din cauza nerespectării ordinii și a timpilor stabiliți.

Tabelul 1. Rezultatele dezvoltării fizice armonioase la elevii din clasele primare

Clasa	Gen	Indicatori	Memorare execuție complex de EDFG (calificative)		
			4 exer. 4x4 timpi	5 exer. 4x8 timpi	6 exer. 4x8 timpi
			S	B	FB
I-a (n=55)	Fete	n = 30	5	9	16
		%	16,67	30	53,33
	Băieți	n = 25	4	8	13
		%	16	32	52
IV-a (n=89)	Fete	n = 43	11	19	13
		%	25,6	44,2	30,2
	Băieți	n = 46	16	15	15
		%	34,8	32,6	32,6

Note: EDFG – exerciții de dezvoltare fizică generală; exer. – exerciții; cump. – cumpănă; G. – genuchi; sprij. – sprijin; Pl – palme; rostog. – rostogolire; înai. – înainte; ghem. – ghemuit; S – suficient; B – bine; FB – foarte bine

În clasa a IV-a: 30,2 % dintre fete și 32,6 % dintre băieți au obținut calificativul „foarte bine” pentru execuția corectă a 7 exerciții (4x8 timpi), iar aproximativ 30 % au primit calificativul „bine”, având unele greșeli în execuția mișcărilor. Aproape 16 % dintre elevi au obținut calificativul „suficient”, din cauza nerespectării ordinii exercițiilor și a timpilor stabiliți.

Discuții. Creșterea și dezvoltarea copiilor reprezintă o temă de interes major, cu implicații teoretice și practice semnificative. Studiile antropometrice oferă informații relevante privind rata de dezvoltare a parametrilor corporali, evidențiind o tendință de creștere accelerată a greutateii la copii [19-21]. În acest context, evaluarea dezvoltării fizice armonioase la elevii din ciclul primar este foarte importantă pentru optimizarea procesului educațional.

Pentru a aprecia eficacitatea experimentului pedagogic, s-a realizat un studiu pe un eșantion de 346 de elevi (177 de fete și 169 de băieți) din clasele pregătitoare și ciclul primar. Rezultatele indică o creștere progresivă a înălțimii și greutateii, cu valori medii mai mari la băieți, în special în tranzițiile dintre clasa pregătitoare și clasa I, precum și între clasele a III-a și a IV-a. Indicele de masă corporală (IMC) a fost constant mai ridicat la băieți, reflectând diferențe de ritm în dezvoltarea corporală între sexe [7, 14, 16].

Determinarea nivelului de însușire a conținutului gimnasticii s-a realizat în clasa I și la finalul ciclului primar, în clasa a IV-a. Evaluarea s-a bazat pe dezvoltarea armonioasă a organismului și formarea calităților motrice de bază prin metode specifice educației fizice. S-au utilizat exerciții structurate în secvențe de 4-8 timpi

de execuție, integrate progresiv în procesul de învățare. După 5-6 lecții de familiarizare cu secvențele „legate”, exercițiile au fost consolidate în 10-12 lecții suplimentare [6].

Rezultatele indică o scădere a procentului elevilor care primesc calificativul „foarte bine” de la clasa I la clasa a IV-a, sugerând o creștere a complexității cerințelor de execuție. Această tendință evidențiază necesitatea unei metodologii mai structurate și a unui antrenament progresiv, pentru consolidarea abilităților motrice și a memoriei execuționale, aspect susținut și în literatura de specialitate [13, 15, 18].

În acest sens, educația fizică joacă un rol esențial în formarea unui stil de viață activ și sănătos, atât în mediul școlar, cât și în afara acestuia [1, 4]. Cercetările indică faptul că integrarea antrenamentului gimnastic în curriculumul educației fizice poate îmbunătăți semnificativ parametrii motrici, ducând la o dezvoltare fizică armonioasă a copiilor [2]. Evaluarea nivelului de activitate fizică și a dezvoltării motrice la copiii din învățământul primar a relevat diferențe semnificative în funcție de gen, vârstă și tipurile de lecții de educație fizică practicate [19]. De asemenea, studiile subliniază importanța unor strategii moderne de reglare a activității motrice în mediul educațional, menite să optimizeze participarea și performanțele elevilor [10, 21].

Integrarea unor metode inovative, precum turismul activ și activitățile extracurriculare, poate contribui la îmbunătățirea stării de sănătate și a nivelului de pregătire fizică [3, 9]. Studiile privind dezvoltarea fizică și motricitatea elevilor din ciclul primar subliniază importanța monitorizării lor permanente sub acest aspect și a adaptării conținutului educațional la particularitățile lor de vârstă și dezvoltare [7, 14, 16].

Concluzii. Analiza parametrilor antropometrici la elevii din ciclul primar evidențiază o creștere progresivă a înălțimii, greutatei și indicelui de masă corporală, cu diferențe semnificative între fete și băieți, precum și între diferitele clase, în special între clasa a III-a și a IV-a. Monitorizarea constantă a acestor parametri este esențială pentru menținerea unui echilibru între creșterea ponderală și dezvoltarea armonioasă a capacităților motrice.

Studiul confirmă importanța unei metodologii structurate în procesul de predare a gimnasticii, evidențiind necesitatea unor programe educaționale adaptate pentru optimizarea dezvoltării fizice și a abilităților motrice de bază. Integrarea unor metode didactice eficiente și a unor instrumente de evaluare adecvate poate contribui la formarea unei atitudini responsabile față de sănătate și mișcare, sprijinind o dezvoltare echilibrată pe termen lung.

BIBLIOGRAFIE

1. AGHYPPPO, A., TKACHOV S., ORLENKO, O. Role of physical education on the formation of a healthy lifestyle outside of school hours. *Journal of Physical Education and Sport*. 2016, 16 (2), pp. 335-339. ISSN 2247-806X.
2. ALPKAYA, Ufuk. The effects of basic gymnastics training integrated with physical education courses on selected motor performance variables. *Educational Research and Reviews*, 2013, 8(7), pp. 317-321. ISSN 1990-3839.
3. ANDRIEIEVA, Olena, Anna HAKMAN. Health status and morbidity of children 11-14 years of age during school. *Journal of Physical Education and Sport*, 2018, 18(2), pp. 1231-1236. ISSN 2247-806X.
4. CHERNOGOROV, D.N., RYABOVA, I.V., SOBOLEVSKAYA, T.A., Y. KOLESNIKOVA., Harmonious Physical Development of Primary School Students: Impact of Sports. *European Proceedings of Educational Sciences*. 2021, nr. 3, pp. 69-79. ISSN 2672-815X.
5. CIORBĂ, Constantin. Teoria și metodică educației fizice. Curs de lecții pentru studenții instituțiilor de învățământ superior cu profil pedagogic. Chișinău: „Valinex” SRL, 2016. ISBN 978-9975-67-142-8.
6. DRAGOMIR P., SCARLAT E. Educația fizică școlară – mutații necesare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. ISBN 973-30-10001-4.
7. GRIMALSCHI, Teodor. Evaluarea standardelor de eficiență a învățării educației fizice la treapta gimnazială. Teoria și arta educației fizice în școală. 2013, 31(2), pp. 21-29. ISSN 1857-0615.
8. BUTENKO, H., GONCHAROVA, N., SAIENKO, V., TOLCHIEVA, H., VAKO, I. Physical condition of primary school children in school year dynamics. *Journal of Physical Education and Sport*. 2017, 17(2), pp. 543-549. ISSN 2247-806X.
9. BUTENKO, H., GONCHAROVA, N., SAIENKO, V., TOLCHIEV, H. Use of health tourism as a basis for improving physical condition of primary school age children. *Journal of Physical Education and Sport*. 17(1), pp. 34-39. ISSN 2247-806X.
10. KAMAL, S.A., AZEEMI, H.I., KHAN, S.R. Psychological testing, physical examination and fitness testing of primary-school students for participation in gymnastic activities. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*. 2017, 8(2), pp. 15-40. ISSN 1309-0356.
11. KELLY, L.E., KELLY, L., MELOGRANO, V. Developing the physical education curriculum: An achievement-based approach. *Human kinetics*, 2004. ISBN 0-7360-4178-8.
12. KOLIMECHKOV, Stefan et al. Assessment of the physical development of pre-school and primary school children practising artistic gymnastics. *Journal of Sport Science*, 2013, 4, pp. 106-115. ISSN 1310-3393.
13. MOROȘAN, Ion. Estimarea motricității generale a elevilor de 10-11 ani. Teoria și arta educației fizice în școală, 2013, 31(2), pp. 5-11. ISSN 1857-0615.
14. ONICA, Vasile. Rezultatele studiului privind organizarea educației fizice la nivelul învățământului primar. *Univers pedagogic*, 2024, 83(3), pp. 104-111. ISSN 1857-0615.
15. PALAMARCIUC-BERLINSCHI, Lilia, BERLINSCHI, Iurie. Agenda motrice a elevului: între tentative și realizări. *Sport. Olimpism. Sănătate*. 2022. pp. 240-245. ISBN 978-9975-68-460-6.

-
16. PREJA, Carmen Aneta. Didactica educației fizice și psihomotorii. Învățământul preșcolar și primar. Note de curs, 2014. Disponibil: <https://prejacarmen.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/didactica-ed-fizice-note-de-curs.pdf> [accesat 2025-03-10].
 17. RUDD, J.R. et al. The impact of gymnastics on children's physical self-concept and movement skill development in primary schools. *Measurement in physical education and exercise science*. 2017, 21(2), pp. 92-100. ISSN 1091-367X.
 18. SLIMOVSCI, Marina, ZAVALIȘCA, Aurica. Monitorizarea dezvoltării fizice a elevilor din ciclul primar din mediul urban conform teoriei Pignet. *Știința culturii fizice*, 2018, 2.31: 110-113. ISSN 1857-4114.
 19. TANAKA, C., TANAKA, M., TANAKA, S. Objectively evaluated physical activity and sedentary time in primary school children by gender, grade and types of physical education lessons. *BMC Public Health*. 2018, 18,948, pp. 1-10. ISSN 1471-2458.
 20. VERZA, E., VERZA, F. *Psihologia vârstelor*. București: Pro Humanitas, 2000. 98 p. ISBN 973-99734-4-2.
 21. VOLOSHINA, L.N., KONDAKOV, V.L., TRETYAKOV, A.A., KOPEIKINA, E.N., CRETU, M., POTOP, V. Modern strategies for regulating the motor activity of preschool and school age children in the educational space. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2018, 22(2), pp. 114-119. e-ISSN 2308-7269; p-ISSN 1818-9172; ISSN-L 2308-7269.

**ROLUL COMPUNERILOR ȘCOLARE ÎN DEZVOLTAREA
COMPORTAMENTELOR PROSOCIALE**

**THE ROLE OF SCHOOL ESSAYS IN THE DEVELOPMENT
OF PROSOCIAL BEHAVIOURS**

Tatiana BARBAROȘ, dr., lect. univ.,
Universitatea „Ovidius” din Constanța

Larisa Ileana CASANGIU, dr., conf. univ.,
Universitatea „Ovidius” din Constanța

Tatiana BARBAROȘ, PhD, Associated Professor,
University ”Ovidius” of Constanta
ORCID: 0009-0008-9483-2014

E-mail: tatianabarbaros2020@gmail.com

Larisa Ileana CASANGIU, PhD, Associated Professor,
University ”Ovidius” of Constanta
ORCID: 0009-0007-8378-0952

E-mail: ileana_casangiu@yahoo.com

CZU: 373.3.01:[811.135.1+821.135.1]

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p275-279

Abstract. Making school compositions from primary education is a must do with which students should be empowered (even if not all subjects have linguistic intelligence), given the fact that many compositions in adult life are compositions. The letter, the activity memo, the motivational essay are just a few examples that adults have to complete numerous times throughout their lives. Therefore, such a habit, once formed, should be a lasting one.

However, the achievement of school compositions does not only lead to improved performance, at least in the discipline of Romanian Language and Literature, but also brings with it a series of prosocial behaviours. Some of these behaviours derive from the fact that, in order to enable them to create compositions, group or team work is often needed, which leads to a high degree of socialization and bonding for students who benefit from such an approach. Other behaviours, however, are the result of the empathy that students develop in an attempt to present the various perspectives of the characters they build in their school compositions or of the situations they have to resonate with in order to change the prism through which they present things each time.

Keywords: literary compositions, prosocial behaviours.

Premise teoretice privind compunerea literară. Compunerea școlară reprezintă o concretizare a capacității generale „Redactarea de mesaje în diverse

situații de comunicare”, prevăzută de Programa școlară pentru limba și literatura română.

Conform unui dicționar pedagogic în limba franceză, compunerile reliefează „exercițiul prin care elevii sunt invitați să adreseze și să exprime în scris ideile asupra unei teme impuse sau liber alese” [1, pp. 191-192]. În privința metodicii, compunerile pot fi definite ca „examen periodic, în cursul căruia elevii au de răspuns la întrebări relativ la materiale impuse, compoziția fiind «ansamblul acestor lucrări»” [ibidem].

Dicționarul pedagogic [6, p. 246], tradus din limba rusă, prezintă „compunerile în școală” drept „lucrări scrise independente ale elevilor pe o temă dată. În unele cazuri se fundamentează pe material literar, iar în altele – pe experiența personală și observațiile directe ale elevilor. Acestea din urmă se deosebesc prin caracterul lor independent și adesea creator. Primele contribuie la o mai bună însușire a operelor literare studiate, la înțelegerea orientărilor ideologice și a particularităților artistice, iar cele din categoria a doua dezvoltă spiritul de observație și îmbunătățesc reprezentările despre realitatea înconjurătoare” [ibidem].

Constantin Parfene definește compunerile realizate de elevi în școală „comunicare verbală fixată spațial (optic, acustic sau în orice alt mod)” [2, p. 150]. Același autor arată că o compunere constituie „un ansamblu frastic interrelațional, caracterizat de continuitatea și stabilitatea sensului” [ibidem].

Conform Ancăi Sîrghie, compunerile presupun „o sinteză a tot ceea ce studiază elevii la gramatică, citire, precum și la celelalte discipline de învățământ, mai ales sub raportul corectitudinii exprimării” [4, p. 219], valorificând experiența de viață a acestora, puterea imaginativă și resursele expresive de care dispun, o viziune similară celei a lui Ioan Șerdean [5, p. 187].

Premise teoretice privind comportamentul prosocial. Termenul de comportament prosocial a fost introdus de către sociologul polonez J. Reykowski, în 1980.

Comportamentul prosocial, în accepțiunea psihologiei sociale, desemnează un comportament orientat spre valorile sociale, iar în sens restrâns reprezintă un comportament orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea altor persoane, fără a aștepta o recompensă externă sau acțiunea care nu aduce beneficii decât celui care primește ajutorul.

Definițiile mai multor autori care au studiat de-a lungul timpului comportamentul prosocial pot fi sintetizate în următoarele trei componente:

1. intenția de a ajuta,
2. inițierea actului comportamental în mod voluntary,
3. dezinteresul în obținerea vreunei recompense externe de către cel care realizează actul comportamental [3, p. 21].

Particularitatea comportamentului prosocial este dată de caracterul achiziționat al său – comportamentul prosocial este un comportament învățat. Iar socializarea are un rol determinant în susținerea și promovarea valorilor sociale. Școlii îi revine astfel un rol important în formarea atitudinii prosociale.

Actul didactic, prin caracteristica sa nu doar informativă, ci și formativă, contribuie la formarea valorilor sociale. Frecvența comportamentelor prosociale la elevi poate fi dezvoltată, învățându-i cum să acorde ajutor, cum să identifice situațiile când cineva are nevoie de el.

Prin intermediul compunerilor școlare, putem dezvolta la elevi, într-un format ecologic, atitudini prosociale. Identificarea cu acțiunea compunerii facilitează formarea atitudinii și internalizarea ei, elevul fiind mult mai ușor s-o pună în acțiune, fără să conștientizeze, deseori, acest aspect.

Plan intervențional menit să încurajeze comportamentele prosociale

a. Prin tehnologia didactică

Atât pentru a nu le inhiba creativitatea elevilor care dețin bine reprezentată inteligența lingvistică, dovedind că și-au asimilat tehnica de a realiza compuneri literare, cât și pentru că includerea lor într-un grup ar putea conduce la preluarea de către aceștia a muncii întregii echipe, ne exprimăm opțiunea pentru realizarea concomitentă de compuneri independente/individuale, alături de compuneri semicolective (în echipe), elevii care deja au realizat individual compuneri putând fi resurse pentru cei care lucrează în echipă, în condițiile în care și-au terminat propriile sarcini de învățare și sunt sensibilizați în a-și oferi ajutorul la modul altruist, găsind plăcere în a se face utili fără a se substitui echipei ajutate. În fond, explicațiile unui coleg sunt receptate mai facil decât cele ale unui adult, nu doar pentru că sunt transmise în „limbajul copiilor”, ci și pentru că, dacă este resimțit ca un exemplu de succes, acel coleg devine adesea un adevărat reper pentru clasa din care face parte.

1. Având în vedere aspectele formale ale tehnicii de realizare a compunerilor literare în școală și constatând că elevii care au slab dezvoltată inteligența lingvistică nu reușesc ușor să elaboreze astfel de compoziții, o primă etapă care se impune este identificarea aspectului care se constituie într-o barieră în realizarea sarcinii de învățare la care ne referim.
2. Astfel, se poate constata că unii dintre elevi nu știu cum să realizeze introducerea, motiv pentru care se vor grupa și vor primi, pentru început, cca 5 introduceri diferite, urmând ca ei să opteze pentru cea pe care o preferă majoritatea din grupul respectiv. Ulterior, după un plan dat, vor fi încurajați să realizeze cuprinsul și încheierea.
3. În mod similar se va lucra cu elevii care nu pot realiza cuprinsul unei compuneri. În cazul acesta, pot fi oferite maximum 3 posibile modele de

-
- cuprins, din care vor alege unul, apoi vor realiza împreună introducerea și încheierea.
4. Formularea unor reguli privind interacțiunile în cadrul grupului de natură să încurajeze comportamentele prosociale, de exemplu: „Mă ajut pe mine ajutând echipa”; „Aducându-mi contribuția la tema echipei, cresc odată cu echipa”; „Sunt recunoscător/recunoscătoare să constat că *unde-s mulți, puterea crește*”; „Când nu agreez propunerea cuiva, întâi cer politicos informații suplimentare, apoi spun cum văd eu rezolvarea” etc.
 5. În cazul celor care nu reușesc să realizeze încheierea, lucrurile se vor întâmpla similar: vor fi grupați, iar echipa lor va beneficia din partea colegilor de la alte grupe de sugestii pentru încheiere. Acest aspect contribuie la dezvoltarea întrajutorării.

Pe tot parcursul demersului, elevii pot solicita sprijin din partea colegilor care au asimilat tehnica de a realiza compuneri.

b. Prin tematica/titlurile compunerilor propuse spre realizare

În cadrul demersului nostru, având în vedere studiile de caz anterior efectuate și ținând seama de prevederile curriculare [7], propunem o serie de teme care să contribuie la dezvoltarea comportamentului prosocial. Astfel, la clasa a III-a, temele/titlurile compunerilor ar putea fi:

- „Prietenia – o adevărată comoară”,
- „Cei mai puțin fericiți ca noi”,
- „Și ei sunt ca noi...”
- „Înțelepciunea bunicilor”,
- „O prietenie specială – pisica și câinele”,
- „Mă iubesc pe mine, îi iubesc pe alții”.

La clasa a IV-a, propunem următoarele titluri:

- „Locul meu de baștină”,
- „Casa mea plină de emoție”,
- „Aproapele meu”,
- „Experiențe care ne ajută să creștem”,
- „*Fairplay* în sport și în relații”,
- „Lecții de la personajele preferate”.

Pentru a-i ghida pe elevi în respectarea structurii compunerii și pentru a ne asigura că tratează aspecte moral-civice de natură să încurajeze comportamentele prosociale deopotrivă, s-ar cuveni ca aceste compuneri să beneficieze de un plan dat, devenind astfel eseuri structurate.

Stimularea comportamentelor prosociale s-ar cuveni să constituie un obiectiv derivat subsumabil curriculumului ascuns, pentru ca el să se manifeste concomitent

sau ca o consecință a exercițiilor de empatie pe care elevul le face pe măsură ce își construiește personajele. Prin intermediul personajelor create, elevii proiectează comportamente adaptative, exersând astfel, la nivel imaginar, comportamentul care apoi va fi dus în plan acțional. Astfel, compunerea reprezintă o modalitate de exersare a comportamentelor prosociale, sub îndrumarea unui cadru didactic.

Concluzii. Comportamentele prosociale pot fi rezultatul interacțiunilor dintre elevii grupați pentru a deprinde tehnica realizării compunerilor atunci când acest lucru nu este facilitat de deținerea inteligenței lingvistice, dar și de realizarea unor compuneri având tema/titlul centrate pe aspecte care generează comportamentele prosociale.

Bazându-ne pe studii de caz anterior realizate (în cadrul unor cercetări cuprinse în lucrări de licență, de disertație și în vederea obținerii gradului I în învățământ, pe care le-am coordonat), dar și în virtutea optimismului pedagogic care ne animă, considerăm că, chiar dacă, inițial, comportamentele prosociale se manifestă la nivel intențional (teoretic), exercițiul/antrenamentul acesta susținut se va concretiza ulterior în comportamente prosociale (profeție pe care ne-o dorim autoîmplinită).

BIBLIOGRAFIE

1. HOTYAT, F., DELPINE-MESSE, D. Dictionnaire encyclopedique de pédagogie moderne. Bruxelles: Labor, 1973, p. 65, apud Molan, Vasile, Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și limbă și literatură română din învățământul primar. București: Miniped, 2014, pp. 191-192. ISBN 978-973-85674-7-4.
2. PARFENE, C. Metodica studierii Limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ. Iași: Polirom, 1999, p. 150. ISBN 973-683-225-2; 978-973-683-225-3.
3. PAVLENKO, L. Particularitățile psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză. Teză de doctor Chișinău, 2015. 228 p. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2015/21957/lilia_pavlenko_thesis.pdf [accesat 2025-03-9].
4. SÎRGHIE, A., Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul preșcolar și primar. Sibiu: Alma Mater, 2009. ISBN 978-973-632-513-7.
5. ȘERDEAN, Ioan. Metodica predării limbii române la clasele I-IV. București: E.D.P., 1993.
6. Dicționar pedagogic, volumul I, București: E.D.P, 1963, p. 246.
7. Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română, clasele a III-a – a IV-a. Disponibil: https://isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/01-Limba-si-literatura-romana_clasele-a-III-a-a-IV-a.pdf [accesat 2025-03-5].

IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR MOTRICE ASUPRA DEZVOLTĂRII EMOȚIONALE ÎN CICLUL PRIMAR

THE IMPACT OF MOTOR ACTIVITIES ON EMOTIONAL DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL

Petronel Cristian MOISESCU, dr., prof. univ.,
Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România
Monica Mihaela PĂDURARIU, prof. educație fizică,
Școala Gimnazială nr. 22, Galați, România

Petronel Cristian MOISESCU, PhD., Professor,
“Dunarea de Jos” University of Galati, Romania
ORCID: 0009-0006-4848-750X
E-mail: pmoiescu@ugal.ro

Monica Mihaela PADURARIU, Teacher of Physical Education,
Secondary School no. 22, Galati, Romania
E-mail: mateimonica_mihaela@yahoo.com

CZU: 373.3.015+796

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p280-288

Abstract. Physical, social, and emotional education plays an essential role in the harmonious development of an individual. Each of these dimensions contributes to overall health, interpersonal relationships, and success in life. In the case of primary school students, emotional development plays a crucial role in shaping personality and the ability to adapt to life's challenges. This study aims to highlight the emotional development level of students in the 3rd and 4th grades, depending on the volume and type of weekly motor activities, differentiated by gender (72 female and 78 male) and environment (83 rural and 67 urban). After applying the emotional development test developed by Mihaela Roco on a sample of 150 students, we observed that subjects from urban areas scored higher than those from rural areas. Most of the averages obtained are below 100 points, indicating a below-average level of emotional development, with the exception of boys from urban areas who participate in sports games, with an average of 105 points.

Keywords: physical activity, emotional development, secondary school.

Activitățile motrice au un rol important pentru sănătatea fizică, ajută la menținerea unei stări bune de sănătate, prevenind boli precum obezitatea, diabetul și bolile cardiovasculare, îmbunătățește coordonarea, echilibrul și forța musculară. Practicarea diferitelor sporturi dezvoltă autodisciplina și abilitatea de a face față provocărilor. Activitatea fizică eliberează endorfine, care reduc stresul și cresc starea

de bine. Beneficiile educației fizice și ale sportului nu țin doar de partea motrică, aceasta acționează într-un mod benefic și pe partea socio-emoțională, iar perioada școlară mică este momentul ideal ca profesorul de educație fizică și sport să acționeze cu mijloace care să ajute copilul să-si dezvolte permanent starea emoțională.

În perioada ciclului primar, copiii trec printr-o dezvoltare rapidă și complexă a abilităților fizice, cognitive și emoționale. Activitățile motrice joacă un rol crucial în acest proces, având un impact semnificativ asupra dezvoltării emoționale. Studiile recente sugerează că activitatea fizică nu doar sprijină dezvoltarea fizică, dar contribuie și la gestionarea emoțiilor, mărește în sine și stabilește abilitățile de autoreglare ale copiilor [7, 2].

Copiii cu vârste cuprinse între 6 și 11 ani au o mare nevoie de activitate fizică. Ei pot să meargă, să sară, să se urce, să alerge, să învețe jocuri și cântece și să se concentreze asupra unor lucruri, în special pe ceea ce le place, ei devin maturi emoțional, capabili să interacționeze mai bine cu mediul. Sportul este benefic pentru copiii timizi, care își pot „elibera” personalitatea în acest fel. În special, mișcarea fizică ajută copiii să dezvolte mecanisme de coping eficient, îmbunătățind abilitatea de a face față emoțiilor negative, cum ar fi frustrarea sau anxietatea, și contribuind la o mai bună reglare emoțională [1, 13]. Activitățile motrice permit copiilor să învețe prin experiență despre colaborare, comunicare și rezolvarea conflictelor, aspecte fundamentale în dezvoltarea lor emoțională și socială [2, 9, 10]. Vârsta școlarului mic este considerată a fi cea mai importantă pentru achiziționarea unor deprinderi, a unor cunoștințe și stabilirea unor atitudini care să funcționeze pe parcursul întregii vieți. Educația fizică este mult mai mult decât simpla activitate motrică, este un instrument esențial pentru dezvoltarea completă a copiilor. Prin stimularea fizică, socială și emoțională, educația fizică pregătește copiii pentru a deveni adulți sănătoși, încrezători și responsabili. Încurajarea unei rutine regulate de mișcare în copilărie creează o bază solidă pentru o viață de succes și împlinire.

Dezvoltarea emoțională se referă la procesul prin care o persoană își formează abilități de a înțelege, exprima și gestiona emoțiile, precum și de a interacționa eficient cu ceilalți. Aceasta este esențială pentru bunăstarea mentală, relațiile sociale sănătoase și succesul în viață. Această dezvoltare începe din copilărie și continuă pe tot parcursul vieții. Astfel, sănătatea emoțională a copiilor, adolescenților și adulților se află în strânsă legătură cu caracteristicile sociale și emoționale ale mediului în care ei trăiesc [14].

O bună inteligență emoțională și socială ne ajută să avem relații armonioase și o viață împlinită. Aceasta ar putea fi susținută prin însușirea unor strategii eficiente de gestionare a emoțiilor și conflictelor, prin crearea unui mediu sigur și afectuos, prin încurajarea comunicării deschise, dezvoltarea empatiei și a abilităților sociale prin

jocuri și activități, oferirea unor modele pozitive de comportament. Într-un raport OECD1 [11, p. 22], care demonstrează impactul abilităților socio-emoționale asupra a ceea ce numește „life outcomes”, se menționează faptul că „abilitățile socio-emoționale determină cât de bine se adaptează oamenii mediului în care trăiesc și cât realizează în viață. Dezvoltarea socio-emoțională joacă un rol important în dezvoltarea individului, iar pentru ca aceasta să se găsească într-un echilibru pot fi aplicate diferite strategii în funcție de vârstă. În ceea ce îi privește pe copii, jocurile de rol au o mare importanță în dezvoltarea empatiei și a interacțiunii sociale, etichetarea emoțiilor, oferirea unor alternative sănătoase în gestionarea momentelor de furie.

Conform studiilor [2, 4, 13], activitățile fizice de grup, cum ar fi jocurile și sporturile, favorizează nu doar dezvoltarea abilităților fizice și motorii, dar și abilități socio-emoționale esențiale, precum empatia și autoreglarea. Aceasta sugerează că educația fizică, atunci când este integrată corect în școlile primare, poate oferi un cadru eficient pentru formarea și consolidarea unor relații interpersonale sănătoase și pentru gestionarea stresului emoțional.

Raportat la nivelul educației, abilitățile emoționale reprezintă fundația procesului de învățare la elevi. Pe lângă a ști să citească și să numere, fiecare elev trebuie să știe cum să-și gestioneze emoțiile în diferite contexte, să lucreze și să colaboreze eficient în echipe de lucru, să aibă încredere că poate face un lucru propus, să fie autonom și să aibă capacitatea de a empatiza. Școala reprezintă contextul în care elevii pot să-și dezvolte aceste abilități.

Conform teoriei atașamentului [3, 8], copiii stabilesc relații emoționale cu persoanele semnificative din viața lor (părinți, rude apropiate, cadre didactice). Această legătură joacă un rol foarte important în dezvoltarea emoțională ulterioară, copiii cu un atașament sigur dezvoltă o imagine de sine pozitivă și sunt mai capabili să formeze relații sănătoase cu alții. De asemenea, Erik Erikson [6, p. 211] arată că elevii mici încearcă să-și dezvolte încrederea în propriile abilități. Dacă au succes în activitățile școlare și sociale, își dezvoltă un sentiment de încredere în sine și competență. În schimb, eșecurile constante pot duce la un sentiment de inferioritate și teamă de a încerca lucruri noi. La vârsta ciclului primar, elevii încep să învețe cum să-și exprime emoțiile, să înțeleagă ce simt și să-și controleze reacțiile impulsive. Ei sunt încurajați să-și dezvolte abilitățile de empatie și să construiască relații de prietenie sănătoase. Astfel, elevii care dezvoltă un nivel înalt de inteligență emoțională sunt mai bine echipați pentru a face față stresului și conflictelor și sunt capabili să colaboreze eficient cu colegii lor [5, 6]. Mai mult, alți autori [1, 2, 13] subliniază că prin jocurile motrice, copiii din ciclul primar își dezvoltă nu doar abilități motorii fine și grosiere, dar și o mai bună gestionare a emoțiilor negative, cum ar fi frustrarea sau anxietatea.

În cadrul acestui context, este esențial ca educația fizică și activitățile motrice să fie integrate în mod corespunzător în curriculumul școlar, nu doar pentru beneficiile lor fizice, ci și pentru impactul lor asupra sănătății emoționale a copiilor. Dezvoltarea emoțională a copilului este strâns legată de interacțiunile sociale, iar activitățile motrice oferă un cadru ideal pentru a învăța și experimenta noi forme de comunicare și reglare emoțională [2, 4, 12].

Scopul acestei cercetări este de a investiga diferențele în dezvoltarea emoțională a elevilor din ciclul primar (clasele a III-a și a IV-a), pe baza unui chestionar de evaluare a competențelor emoționale, în funcție de gen, mediu, volumul și tipul activităților motrice. Cercetarea va analiza cum acești factori influențează nivelul de dezvoltare emoțională a diferitelor categorii de elevi. În atingerea scopului propus, s-a pornit de la următoarele ipoteze:

Ipoteza 1. Participarea la activitățile motrice de echipă contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor din ciclul primar.

Ipoteza 2. Frecvența și durata activităților motrice influențează pozitiv dezvoltarea emoțională a elevilor.

Ipoteza 3. Elevii din mediul urban vor obține scoruri mai mari la dezvoltarea emoțională comparativ cu elevii din mediul rural.

Organizarea și desfășurarea cercetării. Pentru analiza și interpretarea datelor obținute au fost calculate mediile aritmetice pentru fiecare categorie de subiecți analizați.

Testul folosit a fost elaborat de Daniel Goleman, ulterior fiind tradus și adaptat de Mihaela Roco [10, p. 189]. Testul constă din 10 întrebări pentru a evalua abilitățile emoționale ale indivizilor, inclusiv perceperea și gestionarea propriilor emoții și ale altora. Punctajul maxim care poate fi realizat este de 200 de puncte. Astfel, până la 100 de puncte nivelul este sub medie, între 100 și 150 de puncte avem nivel mediu, între 150 și 199 de puncte nivelul este peste medie, iar 200 de puncte desemnează un scor excepțional. Chestionarul a fost distribuit prin platforma Google Forms, culegând și date despre genul, mediul, durata activităților motrice. Acesta a fost distribuit în perioada noiembrie-decembrie 2024 în mai multe școli din mediul urban și rural din județul Galați. Au răspuns un număr de 150 de respondenți, dintre care 72 de gen feminin (35 din mediul rural și 37 din mediul urban) și 78 de gen masculin (48 din mediul rural și 30 din mediul urban). Raportat la mediul de proveniență, au răspuns 83 de subiecți din mediul rural și 67 din mediul urban.

În tabelul 1 sunt redate mediile punctajelor obținute de respondenți, clasificate în funcție de criteriile de gen, mediu, volum și tipul activităților motrice.

Tabelul 1. Scorurile medii obținute la testul de inteligență emoțională

Nr. crt.	Activități motrice pe săptămână	Feminin (n=72)		Medie gen feminin	Masculin (n=78)		Medie gen masculin
		Urban (n=37)	Rural (n=35)		Urban (n=30)	Rural (n=48)	
1	General	88,92	57,57	73,68	86,67	61,88	74,28
2	Sub 2 ore	81,43	50,93	66,18	86,07	58,53	72,2
3	Peste 2 ore	89,27	63,33	76,3	88,63	70	79,32
4	Sport individual	82,73	57,25	69,99	74,44	60,3	67,37
5	Sport de echipă	98	58	78	105	65,33	85,16

Așa cum reiese din tabelul 1, cel mai mare punctaj (105 pct.) se realizează la nivelul elevilor din mediul urban care practică sporturi colective. Toate celelalte categorii de subiecți nu realizează un punctaj mai mare de 100 de puncta, ceea ce denotă o dezvoltare emoțională sub medie. În cazul fetelor, cel mai mare punctaj (98 pct.) este realizat de cele din mediul urban, practicante ale sporturilor de echipă.

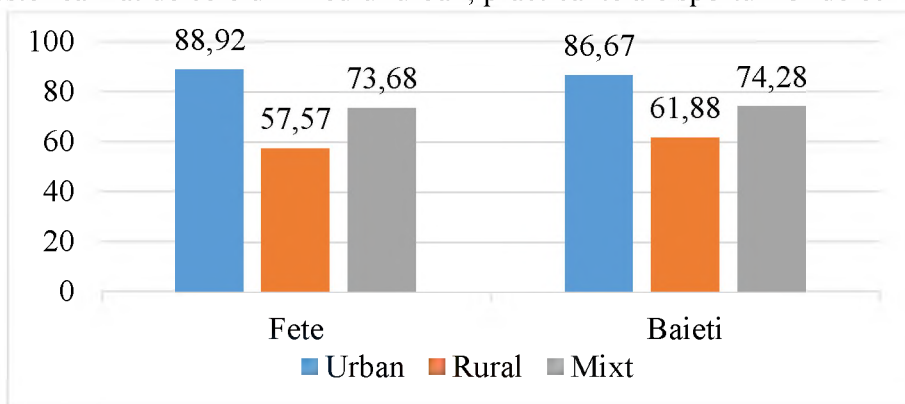


Figura 1. Scorul inteligenței emoționale în funcție de gen și mediu

În cazul analizei dezvoltării emoționale în funcție de gen și mediu (figura 1), observăm că sunt diferențe foarte mari între elevii din mediul urban față de cei din mediul rural. Astfel, fetele din mediul urban realizează un punctaj mediu de 88,92 pct. față de numai 57,57 pct. pentru fetele din mediul rural. Diferența dintre cele două grupe este de 31,35 pct. Același fenomen se petrece și în cazul băieților, unde elevii din mediul urban realizează un scor mediu cu 24,79 pct. mai mare decât elevii din mediul rural. Aceste aspecte sugerează că accesul la resurse și oportunități educaționale mai bune în mediul urban influențează pozitiv performanțele socio-emoționale ale elevilor.

Așa cum observăm din figura 2, putem afirma că activitățile motrice cu o durată de mai puțin de 2 ore săptămânal influențează negativ dezvoltarea emoțională. În acest caz, mai puțin de două ore săptămânal poate însemna și lipsa totală a activităților motrice. Comparativ cu analiza precedentă, scorurile tuturor subiecților,

indiferent de gen și mediu, au valori mai scăzute. Observăm că atât fetele, cât băieții din mediul urban, realizează punctaje mai mari decât elevii din mediul rural, ceea ce arată că aceștia pot avea acces limitat la activități fizice sau nu sunt suficient de motivate să participe la acestea.

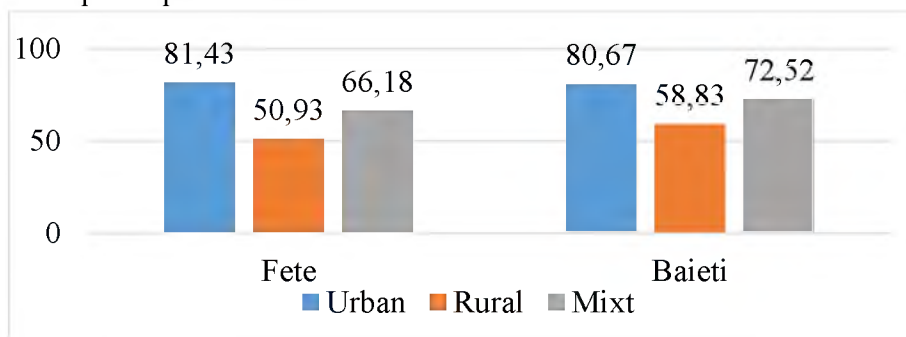


Figura 2. Scorul inteligenței emoționale pentru elevii cu activitate motrică sub 2 ore pe săptămână

În situația în care subiecții au activități peste 2 ore pe săptămână (figura 3), observăm că scorurile obținute de toți subiecții, indiferent de gen și mediu, sunt considerabil mai mari decât în cazul activităților sub 2 ore pe săptămână. Fetele care practică activități motrice mai mult de 2 ore pe săptămână au scoruri de 89,27 în mediul urban și 63,33 în cel rural, în timp ce băieții au 88,63 în mediul urban față de 70 în cel rural. Chiar și în această categorie, diferențele dintre mediile urban și rural se mențin, dar sunt mai mici pentru băieți, ceea ce sugerează că băieții din mediul rural ar putea fi mai implicați în activități motrice decât fetele, dar în continuare, urbanul domină. Diferențele dintre băieți și fete sunt constante, dar nu atât de mari în cazul activităților motrice cu un volum mai mare săptămânal.

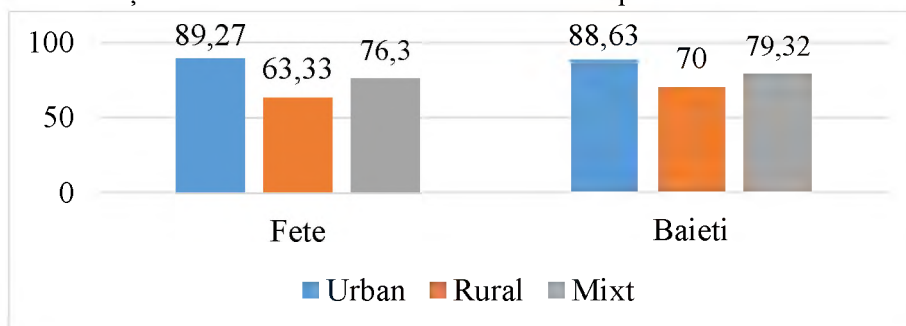


Figura 3. Scorul inteligenței emoționale pentru elevii cu activitate motrică peste 2 ore pe săptămână

În cazul analizei dezvoltării emoționale în funcție de genul sportului (sport individual), observăm din figura 4 că scorurile pentru fetele care practică sport individual sunt 82,73 pentru urban și 57,25 pentru rural, deci o diferență de 29,98 puncte. Performanțele sunt mai bune în mediul urban și pentru activitățile de sport individual. În cazul băieților, scorurile sunt 74,44 pentru urban și 60,3 pentru rural,

cea ce arată că se menține aceeași tendință, dar diferența nu este atât de mare ca în cazul fetelor. Deși sportul individual este important pentru dezvoltarea fizică, acest tip de activitate are scoruri mai mici comparativ cu cele de echipă. Aceasta ar putea indica faptul că activitățile fizice în grup sunt mai valoroase pentru dezvoltarea socio-emoțională, având în vedere că interacțiunile sociale sunt mai frecvente și mai complexe în cadrul sporturilor de echipă.

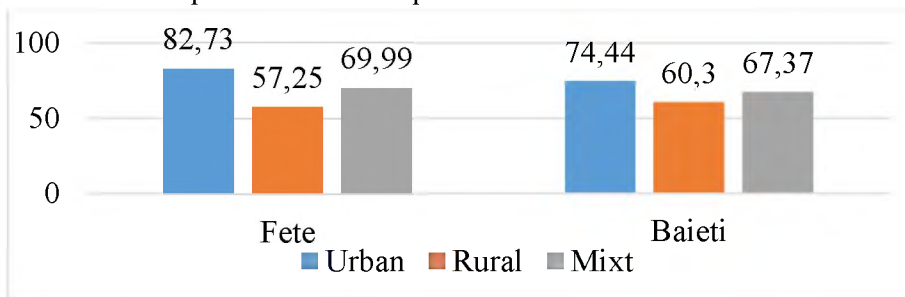


Figura 4. Scorul inteligenței emoționale pentru elevii practicanți de sporturi individuale

Așa cum era de așteptat, activitățile de sport de echipă (figura 5) generează cele mai mari scoruri. Aceste activități implică cooperare, coordonare, rezolvare de conflicte și dezvoltare a abilităților sociale, toate acestea fiind esențiale pentru inteligența socio-emoțională. Fetele care practică sporturi de echipă au scoruri de 98 pentru urban și 58 pentru rural.

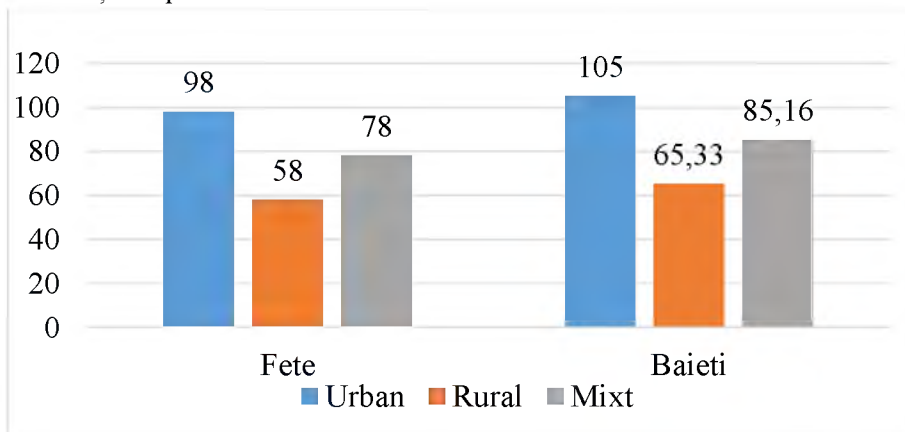


Figura 5. Scorul inteligenței emoționale pentru elevii practicanți de sporturi de echipă

Diferența între mediul urban și cel rural este semnificativă, cu un avantaj mare pentru fetele din mediul urban. În schimb, băieții care practică sporturi de echipă au scoruri de 105 pentru urban și 65,33 pentru rural. Băieții din mediul urban au obținut scoruri mult mai mari decât cei din mediul rural, ceea ce sugerează o importanță mai mare a activităților motrice pentru performanța lor. În cazul sporturilor de echipă, diferențele dintre cele două medii sunt cele mai mari, pentru ambele genuri.

Concluzii. În general, elevii din mediul urban obțin scoruri mai mari decât cei din mediul rural, atât la fete, cât și la băieți. Aceasta sugerează că accesul mai bun la resurse, facilități și activități motrice poate influența scorurile obținute la testele de dezvoltare emoțională. La majoritatea categoriilor de activități motrice, băieții tind să obțină scoruri mai mari decât fetele, în special în cazul sporturilor de echipă și a activităților motrice peste 2 ore. Totuși, diferențele de gen sunt mai mici decât cele legate de mediu. Elevii care dedică mai mult timp activităților motrice (peste 2 ore pe săptămână) obțin scoruri mai mari, indiferent de gen sau mediu. Aceasta sugerează că implicarea într-o practică motrică regulată și susținută contribuie pozitiv la dezvoltarea emoțională.

Mediul urban pare să ofere un avantaj semnificativ elevilor în ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională, în special datorită accesului mai mare la activități motrice și sporturi de echipă. Activitățile motrice regulate au un impact semnificativ asupra scorurilor obținute, cu un accent special pe activitățile de tip sportiv. Diferențele dezvoltării emoționale între genuri nu sunt la fel de mari ca cele între medii, dar totuși băieții au tendința de a obține punctaje mai mari, în special pentru cei care practică sporturi de echipă.

Sporturile de echipă sunt cele mai eficiente în dezvoltarea emoțională a elevilor. Participarea regulată la astfel de activități ajută elevii să-și îmbunătățească abilitățile de colaborare, comunicare și rezolvare a problemelor.

BIBLIOGRAFIE

1. BERK, Laura. (2015). *Child development*. Pearson Higher Education AU.
2. BEST, John. Effects of Physical Activity on Children's Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise. *Dev Rev.* 2010 Dec;30(4):331-551. doi: 10.1016/j.dr.2010.08.001. PMID: 21818169; PMCID: PMC3147174.
3. BOWLBY, John. (1969). *Attachment and loss: Volume 1. Attachment*. New York: Basic Books.
4. CRIADO, E.G., GIMÉNEZ-MESEGUER, J., FERRIZ-VALERO, A., BAENA-MORALES, S. (2023). Influence of physical activity on cognitive and emotional development in preschool children. A review of the literature. *Education 3-13*, 53(3), 366–377. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2190466>.
5. GOLEMAN, Daniel. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
6. ERIKSON, Erik. (1950) *Childhood and society*. New York: Norton.
7. GOMEZ-PINILLA F., HILLMAN C. The influence of exercise on cognitive abilities. *Compr Physiol.* 2013 Jan;3(1):403-28. doi: 10.1002/cphy.c110063. PMID: 23720292; PMCID: PMC3951958.
8. HOLMES, Jeremy. (2014). *John Bowlby and Attachment Theory (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315879772>.

-
9. KERN, L. M., TAYLOR, J.A. (2021). Systems informed positive education. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 109-135). Cham: Springer International Publishing.
 10. ROCO, Mihaela. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2001. ISBN 973-683-654-1.
 11. OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris.
 12. VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 13. ZENG, N., BAILEY, D.P., CHEN, S. (2019). The effects of physical activity on children's emotional and behavioral development: A review of literature. *Journal of Child and Family Studies*. 28(8), 2371-2381.
 14. Dezvoltarea abilităților socio-emoționale sau cum să ne conectăm la noi înșine și la cei din jur [online]. Disponibil: <https://www.paginadepsihologie.ro/dezvoltarea-abilitatiilor-socio-emotionale-sau-cum-sa-ne-conectam-la-noi-insine-si-la-cei-din-jur/> [accesat 2025-02-27].

**VALORIFICAREA STRATEGIEI DE ÎNVĂȚĂRE BAZATĂ PE SARCINI
DE LUCRU ÎN FORMAREA ABILITĂȚILOR DE RECUNOAȘTERE
A SITUAȚIILOR POTENȚIAL PERICULOASE DIN MEDIUL ONLINE
LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

**APPLYING THE TASK-BASED LEARNING IN DEVELOPING PRIMARY
SCHOOL STUDENTS' SKILLS FOR RECOGNIZING POTENTIALLY
DANGEROUS SITUATIONS IN THE ONLINE ENVIRONMENT**

Ana BULAT, asist. univ., doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ana BULAT, University Assistant, PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-5723-0195
E-mail: ana.bulat@upsc.md

CZU: 373.3.02:004.056.53

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p289-296

Abstract. This article highlights the relevance of the Task-Based Learning teaching strategy in developing primary school students' skills for recognizing potentially dangerous situations in the online environment. Recently, students have become increasingly exposed to the online environment and its associated risks. Therefore, from an early age, there is a growing need for digital education to prevent risks such as cyberbullying, exposure to inappropriate content, or online manipulation. In this context, simulating real-life situations, active and experiential learning, as well as other activities specific to Task-Based Learning, can contribute to the development of students' ability to recognize online dangers and transform the learning process into an engaging and meaningful experience. Thus, primary school students become more aware, better prepared, and more responsible when navigating the internet, which helps ensure their digital safety. Moreover, integrating this teaching strategy into the educational process in primary education can facilitate the development of essential competencies for the responsible use of digital resources, preparing students for the challenges of an increasingly digitalized world.

Keywords: task-based learning, reality simulation/exploration, digital education.

Asistăm astăzi la o tehnologizare masivă a tuturor sferelor vieții sociale, inclusiv a învățământului, iar generațiile de elevi din școli, sunt generațiile *nativilor digitali*. Potrivit lui M. Prensky, generația Z sau *nativii digitali* [5] sunt persoanele care s-au născut și au crescut într-o epocă în care tehnologia digitală este omniprezentă (computere, internet, smartphone-uri etc.) și sunt considerați intuitivi

în utilizarea tehnologiei, preferând metode de învățare interactive și vizuale, sunt obișnuiți cu fluxuri rapide de informație și schimbări frecvente de stimuli, sunt cei care au capacități avansate de analiză și evaluare rapidă a conținutului digital. Cu toate acestea, dezvoltarea *competenței digitale* nu vine la pachet cu tehnologizarea, oarecum forțată, a acestora. Iar competența digitală, una dintre cele nouă competențe-cheie, presupune nu doar cunoștințe generale despre TI, ci și:

- *cunoștințe* despre oportunități și riscuri potențiale ale internetului și ale comunicării cu ajutorul mediilor electronice;
- *abilități* pentru a folosi informația într-un mod critic și sistematic, apreciind relevanța acesteia și diferențind informația reală de cea virtuală prin identificarea legăturilor dintre acestea;
- *atitudini* de utilizare responsabilă a mijloacelor interactive [4, p. 14].

În acest context, *formarea abilităților de recunoaștere a situațiilor potențial periculoase din mediul online* se înscrie în dezideratul formării competenței digitale și reprezintă o prioritate educațională actuală.

În special la vârsta școlară mică, elevii nu dispun încă de un nivel suficient de dezvoltat al gândirii critice și discernământului necesar pentru a identifica și evita pericolele din mediul online. Cercetările evidențiază faptul că elevii din clasele primare manifestă tendința de a avea o încredere sporită în informațiile accesate online, partajează date personale fără conștientizarea consecințelor și nu recunosc întotdeauna comportamentele manipulative.

Astfel, *siguranța copilului în mediul online* este un concept relativ nou însă promovat pe larg în instituțiile și organizațiile statului. În acest sens, Guvernul Republicii Moldova, a implementat „Programul național pentru protecția copilului pe anii 2022-2026”, care conține un set de acțiuni cu privire la asigurarea siguranței și protecției copiilor în mediul online în vederea asigurării implementării recomandărilor Deciziei nr. 1351/2008/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 16 decembrie 2008 de stabilire a unui program comunitar multianual privind protecția copiilor care utilizează internetul și alte tehnologii de comunicare.

La 07.10.2022, Ministerul Educației și Cercetării a aprobat „Standardele pentru protecția și siguranța copiilor/elevilor în mediul online”, document de politică educațională care stabilește acel cadru minim necesar de acțiuni ce pot fi întreprinse de instituțiile de învățământ general pentru a-și consolida efortul în promovarea siguranței online, crearea unui mediu sigur și protejat pentru copil/elev, stabilirea măsurilor de informare a cadrelor didactice, părinților și copiilor/elevilor despre siguranța online [6, p. 3].

De asemenea, Ministerul Educației și Cercetării, în colaborare cu Centrul Internațional „La Strada”, a elaborat ghidul *Siguranța copiilor în mediul online*, un

material didactic destinat cadrelor didactice implicate în activități curriculare privind siguranța online a elevilor. Acest ghid reprezintă un instrument valoros de sprijin, completând demersul educațional prin integrarea dimensiunii digitale în procesul de formare/dezvoltare a competențelor elevilor. Scopul său este de a facilita dezvoltarea unui set de competențe esențiale, care să le permită copiilor să navigheze în mediul virtual într-un mod conștient, responsabil și sigur [1, p. 4].

La nivel de Curriculum național pentru învățământul primar, identificăm premisele formării competenței digitale prin intermediul disciplinelor: Limba și literatura română, prin competența specifică 3, „Receptarea textelor literare și nonliterare” și unitățile de conținut: Scriere funcțională (copieri, transcrieri, dictări); Mesajul electronic (la telefon sau computer, după posibilități), Educația tehnologică, în cadrul modulului obligatoriu Educația digitală și Dezvoltarea personal, care vizează în special aspectul de securitate și siguranță online, asigurat prin competența specifică 5, „Adaptarea comportamentului privind securitatea personală și a celor din jur în situații cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur” și unitatea de competență 5.2, „Recunoașterea situațiilor potențial periculoase din mediul online” în clasa a IV-a [3, p. 179-196].

Existența actelor de politici educaționale în direcția asigurării dezvoltării competenței digitale și crearea premiselor pentru asigurarea *siguranței și securității copiilor în mediul online* confirmă că statul este preocupat de realizarea acestui deziderat. Cu toate acestea, cercetările în direcția vizată se referă în mare parte la componenta teoretică și ceva mai puțin la cea aplicativă. Astfel, pentru a asigura *formarea abilităților de recunoaștere a situațiilor potențial periculoase din mediul online la elevii din învățământul primar*, este necesară revizuirea strategiilor didactice oportune pentru a răspunde cerințelor generației nativilor digitali.

Metodele tradiționale de predare se dovedesc a fi adesea ineficiente în dezvoltarea competențelor digitale, în special la generația nativilor digitali. Ele sunt în contrast cu mediul digital și stilurile de învățare rapidă în care acești elevi și-au format abilitățile. Deci, mediul educațional necesită o resetare pe unele dimensiuni.

Curriculumul pentru învățământul primar [3, p. 198] evidențiază faptul că strategiile didactice trebuie concepute și personalizate din perspectiva necesităților de instruire ale elevilor, a specificului disciplinei și personalitatea didactică a învățătorului, iar pentru a asigura standarde ridicate de calitate în procesul instructiv-educativ, acestea trebuie să fie într-un proces constant de adaptare și îmbunătățire.

Strategia învățării bazate pe sarcini de lucru are un impact semnificativ și, de regulă, pozitiv asupra formării competențelor la nativii digitali, adaptându-se perfect stilului lor natural de învățare. Prin integrarea tehnologiilor digitale și a sarcinilor interactive, această strategie valorifică caracteristicile unice ale nativilor digitali,

cum ar fi gândirea rapidă, abilitatea de a căuta informații online, precum și preferința pentru activități colaborative.

În același timp, confruntarea cu o sarcină specifică vieții reale sau simularea unor realități în clasă, faze specifice ÎBSL, pot contribui la formarea abilităților de identificare și recunoaștere a unor pericole pe care le presupune spațiul virtual.

Strategia ÎBSL influențează pozitiv formarea competențelor la nativii digitali printr-un model de învățare adaptat realităților tehnologice actuale. Aspectele remarcabile includ dezvoltarea gândirii critice, a colaborării și a creativității, însă implementarea acesteia trebuie să țină cont de provocările specifice acestei generații.

Conform surselor de specialitate (R. Gollob, P. Krapf, W. Weidinger, Al. Barbăneagră, L. Saranciuc-Gordea etc.), ÎBSL este o strategie de învățare care răspunde tendințelor actuale și se axează pe soluționarea problemelor practice și efectuarea sarcinilor relevante pentru viața reală. Elevii sunt implicați în activități menite să le dezvolte competențele și abilitățile necesare pentru a îndeplini o sarcină specifică. Prin această abordare, învățarea devine activă, punându-i pe elevi în situații în care trebuie să ia decizii, să aplice gândirea critică și să rezolve probleme pentru a-și atinge obiectivele. Ei învață prin intermediul acțiunilor practice, ceea ce contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților și competențelor practice, esențiale pentru abordarea și rezolvarea problemelor concrete. Prin intermediul sarcinilor și activităților practice, elevii își pot dezvolta competențe importante și necesare adaptării la condițiile societății moderne. La baza ÎBSL stau trei etape/categorii de activități:

1. *simularea realității*, care poate fi realizată prin intermediul următoarelor metode și tehnici: jocuri de rol, conferințe, dezbateri, jocuri de luare a deciziei;
2. *explorarea realității*, realizată prin: sondaje, interviuri, studii de caz;
3. *rezultatul activității*, prezentat sub formă de: rezumate, afișe, prezentări digitale, fluturași, expoziții, portofolii, postere ș.a. [2, p. 106].

Pentru a evidenția aplicabilitatea strategiei ÎBSL în vederea **formării la elevi a abilităților de recunoaștere a situațiilor potențial periculoase din mediul online**, propunem în continuare o activitate de învățare bazată pe sarcini de lucru aplicabilă la disciplina Dezvoltare personal, clasa a IV-a.

Subiectul lecției: „Jocurile periculoase. Cum acționez în situații potențial periculoase?”

Demers curricular: comunicarea online. Consecințele negative ale creării, transmiterii, publicării și comentării unor materiale cu tentă sexuală pe internet, a jocurilor periculoase, a programelor malware.

Tipul lecției: mixtă.

Obiectivele lecției: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil:

O1 să analizeze povestirea, identificând riscurile și consecințele asupra siguranței personale și emoționale a personajului;

O2 să argumenteze opțiunea pro sau contra în baza dezbaterilor de opinie;

O3 să formuleze întrebări relevante despre jocurile online, în baza exemplurilor propuse;

O4 să reflecteze asupra comportamentului colegului interviuat, propunând recomandări pentru evitarea situațiilor de risc;

O5 să propună strategii sigure de reacție în fața situațiilor potențial periculoase din mediul online, optând pentru una dintre variantele de produse.

Strategii didactice:

- forme de organizare: frontal, individual, în grup;
- metode și procedee: discuția ghidată, jocul de luare a deciziei, dezbaterile, sondajul, gândește – grup – prezintă, turul galeriei.

Strategii ECD: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare:

*autoverificarea în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat;

*autoaprecierea – abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin).

Etapa I. Simularea realității

Pentru simularea realității în clasă se propune realizarea unui *Joc de luare a deciziei* urmat de o *dezbateri*.

Învățătorul propune elevilor o scurtă povestire inspirată dintr-un caz real, însă cu modificarea numelui personajului, în scopul păstrării anonimatului.

„Maria, o elevă din clasa a IV-a, la fel ca mulți dintre voi, își petrece uneori timpul liber jucând jocuri pe telefon. În una din zile, când totul părea să decurgă bine, iar jocul a ajuns la o etapă la care de mult își dorea să ajungă, primește o notificare, care o anunță că pentru a înainta în joc și a debloca un nou nivel, aceasta trebuie să îndeplinească o provocare specială, care pare a fi destul de ciudată. Maria ezită, dar vede că mulți dintre colegii de clasă, prieteni în joc, au acceptat provocarea. Maria e confuză.”

Se inițiază *jocul de luare a deciziei*. Se propune elevilor să continue gândul: „Ce aș face dacă...”

Elevii încearcă rolul personajului și spun ce ar face ei dacă s-ar pomeni într-o asemenea situație; ce ar face dacă au acceptat provocarea și ea este una periculoasă; ce ar face dacă ar afla că jocul cere investiții de bani; ce ar face dacă jocul ar presupune întâlnirea cu o persoană necunoscută; ce ar face dacă provocarea ar consta în înghițirea unor medicamente sau substanțe periculoase etc.

În baza răspunsurilor oferite de elevi, se propune în continuare o dezbatere pentru aceeași etapă a ÎBSL. Elevii se pot grupa în două tabere: echipa pro și echipa contra.

- Echipa pro susține ideea că Maria ar putea accepta provocarea dacă jocul este popular și prietenii ei participă.
- Echipa contra argumentează că Maria nu ar trebui să accepte, deoarece ar putea fi periculos.
- Fiecare dintre echipele formate are 5 minute pentru discuții în grup și pentru a pregăti argumentele.
- Echipa pro poate susține că jocurile sunt distractive, dezvoltă reflexele, iar prietenii participă fără probleme.
- Echipa contra poate explica riscurile ascunse, manipularea psihologică, furtul de date sau efectele negative asupra sănătății și siguranței.

Urmează o rundă de dezbateri în care fiecare echipă își prezintă argumentele și poate adresa întrebări echipei adverse.

Elevii care nu se simt pregătiți să adere la vreo echipă pot forma un juriu al clasei care numără argumentele aduse de echipe și votează pentru argumentele mai convingătoare.

Învățătorul va oferi un feedback și va clarifica riscurile reale ale jocurilor online.

Etapa II. Explorarea realității prin acțiuni concrete

Pentru a II-a etapă a ÎBSL, și anume explorarea realității prin acțiuni concrete, se poate opta pentru tehnica „Sondajul”.

Se propune elevilor să realizeze un sondaj cu referire la experiențele colegilor cu jocurile online. Pentru aceasta, elevii vor fi împărțiți în grupuri a câte 4, 5 elevi (în funcție de numărul de elevi din clasă). Fiecare grup va formula câte 4-5 întrebări, ghidându-se de întrebările-model oferite de învățător.

De exemplu:

„Ai auzit despre jocuri online periculoase?”

„Ce ai face dacă un prieten te provoacă să joci un astfel de joc?”

„Cine te poate ajuta într-o astfel de situație?”

„Ce faci dacă jocul îți solicită bani sau date de pe cardul bancar al tău sau al părinților?” etc.

Elevii sunt încurajați să formuleze întrebări care îi interesează, care li se par relevante sau la care ar vrea să obțină un răspuns. După formularea întrebărilor, din fiecare grup se alege câte un reprezentat, „interviewatorul”, care va merge la câte un coleg/grup de colegi și va adresa întrebările sondajului, notând răspunsurile colegului/colegilor. După obținerea răspunsurilor, elevii revin în grupurile lor

inițiale, analizează rezultatele sondajului și decid asupra modalității de prezentare a unui produs.

Etapa III. Rezultatul activității

Pentru ultima etapă a ÎBSL, în contextul sarcinilor realizate anterior, elevii sunt încurajați să decidă, împreună cu membrii grupului, asupra modalității de prezentare a rezultatelor sondajului. Se poate opta pentru unul dintre produsele: rezumate, afișe, prezentări digitale, fluturași, expoziții, portofolii, postere.

După elaborarea/crearea produselor, se va organiza un tur al galeriei, unde elevii împreună cu învățătorul vor analiza și vor aprecia fiecare produs expus de colegi.

Sugestii pentru elaborarea unui poster:

- Elevii pot scrie un mesaj de prevenire: „Alege siguranța!”, „Nu accepta provocări suspecte în jocurile online!”.
- Pot prezenta rezultatele sondajului sub formă de diagrame, scheme, tabele, grafice etc. pentru a evidenția amploarea jocurilor online, dar și a pericolelor eminente.
- Pot veni cu concluzii și recomandări, sfaturi practice pentru evitarea situațiilor periculoase din mediul online.
- Pot decora posterul cu imagini desenate sau imprimare despre riscurile și siguranța în mediul online.

Elevii mai pot opta și pentru un portofoliu digital sau o prezentare Power Point, în funcție de preferințe.

Feedbackul oferit de învățător după finalizarea activității: „Elevi, sper că v-ați convins de pericolul jocurilor online și ați conștientizat că cel mai important lucru de făcut este să recunoașteți pericolul la care vă supuneți și să știți la cine trebuie să apelați după ajutor. Nu ezitați niciodată să discutați cu un adult în care aveți încredere, atunci când simțiți că nu sunteți în regulă, când nu vă place ce se întâmplă, când observați că sunteți în pericol”.

Învățarea bazată pe sarcini de lucru se dovedește a fi o strategie didactică relevantă și eficientă în *formarea abilităților elevilor de recunoaștere a situațiilor potențial periculoase din mediul online*. Prin integrarea unor activități interactive, aplicative și ancorate în realitatea digitală a copiilor, ÎBSL facilitează nu doar conștientizarea riscurilor asociate utilizării internetului, ci și dezvoltă unele competențe esențiale, precum gândirea critică, luarea deciziilor informate și adoptarea unui comportament responsabil în mediul virtual. În plus, această metodă favorizează învățarea activă și experiențială, permițând elevilor să-și exerseze abilitățile în contexte practice, relevante pentru viața lor cotidiană. Astfel, ÎBSL nu

doar sprijină formarea unei culturi digitale responsabile, ci contribuie și la crearea unui mediu educațional care răspunde provocărilor actuale ale erei tehnologice.

BIBLIOGRAFIE

1. BOTEZATU, E., PRISĂCARU, A. Siguranța copiilor în mediul online. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul primar. Chișinău: MEC Centrul Internațional „La Strada”, 2021. Disponibil: https://siguronline.md/files/resources/49/Ghid__SIGURAN__A_COPIILOR__N_MEDIUL_ONLINE__Primare__web.pdf
2. BULAT, A. Învățarea bazată pe sarcini de lucru în cadrul lecțiilor de Educație moral-spirituală în clasele primare. Materialele Conferinței „Cercetare, inovare, dezvoltare”. Vol. 1. Chișinău, 2024, pp. 104-109. ISBN 978-9975-46-970-8. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/104-109_50.pdf
3. Curriculum pentru învățământul primar. Chișinău: Lyceym, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
4. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, M. Instruirea centrată pe competențe. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, 2012. [Online]. Disponibil: http://www.marinpredapitesti.ro/wpcontent/uploads/2013/11/Instruirea_centrata_pe_competente.pdf [accesat 2025-02-12].
5. PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. Disponibil: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
6. Standardele pentru protecția și siguranța copiilor/elevilor în mediul online. Aprobate de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova în 07.10.2022. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_aprobare_sso_2022_0.pdf

**ПРОФЕССИОГРАММА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАК СРЕДСТВО ЗНАКОМСТВА СТУДЕНТОВ С БУДУЩЕЙ
ПРОФЕССИЕЙ**

**PROFESSIOGRAMM OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER AS
A MEANS OF FAMILIARIZING STUDENTS WITH THEIR FUTURE
PROFESSION**

**PROFESIOGRAMA ÎNVĂȚĂTORULUI – MIJLOC DE FAMILIARIZARE
A STUDENȚILOR CU VIITOAREA PROFESIE**

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

Angela CURACIȚCHI, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga” SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0003-1895-4470
E-mail: curacitchii.angela@upsc.md

CZU: 378.126

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p297-306

Abstract. The intensive development of pedagogical education, the diversity of emerging alternative programs for organizing the learning process, and the radical change in the requirements for the teaching process raise the problem of a qualitative change in the personality of the teacher and their role in the educational process. In accordance with this goal, a model-professionogram is built, representing a sample in the profession, according to which the formation of future teachers can be carried out. The necessity to create a professionogram of a modern teacher is dictated by the demands of society for the teaching profession, transformations that are reflected in the change of criteria for the professional activity of a teacher. In the professionography, various types of professionograms are distinguished, which can occur both in the process of familiarization with professional activity and in the activities of teachers with extensive work experience (organizational, orienting and prognostic, constructive, methodological, diagnostic). Based on the qualification standard 6 "Pedagogy of Primary Education" in Moldova, a system of professionally significant qualities is regulated, which in the process of formation and development will be relevant in the profession of a primary school teacher.

Keywords: professionogram, professionography, professionographic approach, professionally significant qualities, qualification standard, types of professionograms.

Rezumat. Dezvoltarea intensă a educației pedagogice, varietatea de programe alternative emergente de organizare a procesului de învățare și schimbarea radicală a cerințelor pentru procesul de predare ridică problema unei schimbări calitative a personalității profesorului și a rolului acestuia în procesul educațional. În conformitate cu acest scop, se construiește o

profesiogramă, un model în profesie, conform căruia se poate realiza formarea viitorilor profesori. Necesitatea creării unei profesiograme pentru un profesor modern este dictată de cerințele societății, care se reflectă în schimbarea criteriilor pentru activitatea profesională a unui profesor. În profesiografie se disting diverse tipuri de profesiograme, care pot avea loc atât în procesul de familiarizare cu activitățile profesionale, cât și în activitățile cadrelor didactice cu o vastă experiență de muncă (organizatorice, indicativ-prognostice, constructive, metodologice, diagnostice). Pe baza standardului de calificare 6, „Pedagogia învățământului primar”, în Moldova este reglementat un sistem de calități semnificative din punct de vedere profesional, care, în procesul de formare și dezvoltare, va fi relevant în activitatea unui profesor de școală primară.

Cuvinte-cheie: profesiogramă, profesiografie, abordare profesiografică, standard de calificare, tip de profesiogramă.

В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества происходит изменение ценностных ориентаций, обусловленное сменой цивилизаций на рубеже XX-XXI веков, и разработка нового подхода к формированию будущего профессионала.

Активное развитие различных областей образования (в т.ч. педагогического), появление разнообразных альтернативных программ для организации процесса обучения, изменение требований к процессу преподавания и внедрение интерактивных методов в практику обучения поднимает проблему качественного изменения личности учителя и его роли в образовательном процессе. Предъявляемые требования к профессии учителя постоянно обновляются в зависимости от востребованности компетенций, которыми должен владеть ученик на современном этапе.

При формировании учителя нового типа, необходимо заложить знания в области:

- - психологии обучения, развития и становления личности ребёнка, что даст возможность эффективно выстроить процесс преподавания и воздействия на учащихся;
- - организации общения в учебной деятельности, что повлияет на формирование коммуникативных способностей, позволяющих общаться с детьми, которых отделяет от взрослых одно-два, а иногда и три поколения, поскольку интересы, ценности и модели поведения в обществе у разных поколений различны;
- - специальных знаний и умений для внедрения инновационных технологий в практику школьной жизни, что ориентирует на развитие технических компетенций, без которых не обходится ни одна профессия настоящего и будущего.

Для решения поставленной задачи необходимо выстроить модель учителя, представляющую образец в профессии, согласно которому будет осуществляться формирование будущих педагогов. Используемый метод систематизации профессионально-значимых качеств, которые должны быть сформированы у человека определенной профессии, получил название профессиографического.

Как утверждает А.А. Глинский, профессиографический метод проектирует необходимые качества, сформированные компетенции в профессии, которые выступают критериями личностного и профессионального роста педагога как в начале профессиональной деятельности, так и в процессе непрерывного развития при большом опыте работы в школе. Исходя из понимания смысла указанного метода, можно отметить, что *профессиограмма* – это модель, в которой представлены основные знания, умения, способности, личностные и профессионально значимые качества человека той профессии, для которой она создается.

Необходимость создания профессиограммы современного педагога продиктована рядом причин:

- общество постоянно выдвигает новые требования – социальный заказ к профессии педагога;
- социально-экономические и научно-технические преобразования отражаются на изменении критериев к профессиональной компетенции педагога;
- изменения в обществе, происходящие в быстром темпе за счет научно-технического прогресса, влияют на возрастание требований к личности учителя;
- профессионально-педагогическая подготовка требует от учителя не только прохождения регулярных курсов повышения квалификации, но и активного самообразования за счет определения учителем необходимости развития отдельных компетенций [3, с. 57-60].

Профессиограмма – это подробное описание требований к профессии, которое позволяет оценить соответствие работника этим требованиям.

По мнению И.В. Федорова, «*профессиограмма* представляет системное описание требований к субъекту определённой профессии. Исходя из этих требований определяется профессиональная пригодность людей» [9, с. 21].

Основным результатом использования профессиографического метода является составление профессиограммы. В профессиограмме человека любой профессии (в т.ч. учителя) описываются особенности выстраиваемых взаимоотношений субъекта труда с различными компонентами деятельности:

-
- содержанием (что конкретно нужно знать в профессии, какие конкретные действия нужно выполнять ежедневно);
 - средствами (какими материалами можно осуществлять обучающее воздействие);
 - условиями (как отбирать, конструировать и применять элементы содержания, методы и формы обучения для достижения дидактических целей);
 - организацией (как влияет конкретное учебное заведение на преподавательскую деятельность и результаты труда).

Профессиограмма разрабатывается по четко установленной схеме для решения определённых задач, где в процессе разработки и описания выделяются профессионально важные качества.

В профессиографии для описания профессий выделяются различные *типы профессиограмм*, которые *Е.М. Иванова* называет как [4]:

1. *информационные*: информируют клиентов о наиболее интересных профессиях на рынке труда;
2. *ориентировочно-прогностические*: выявляют причины низкой результативности труда и снижения качества производственной деятельности работников конкретного учреждения в соответствии с заданными требованиями;
3. *конструктивные*: служат для улучшения системы подготовки и организации труда работников учреждения;
4. *методические*: составляют профессиографическое описание конкретной работы, нацелены на выбор методов исследования, направленных на рефлексию и последующую организацию труда работника;
5. *диагностические*: подбирают методики для отбора работников к осуществлению конкретной профессиональной деятельности, определяют степень необходимости переподготовки кадров в условиях выдвигаемых требований к профессиям, имеющим «долгий цикл жизни».

В процессе введения в специальность в педагогическом вузе студенты знакомятся с информационными профессиограммами. Задача преподавателей вуза состоит в том, чтобы донести до обучающихся не только требования к профессии, но и показать возможности развития профессионально-значимых качеств для построения процесса обучения школьников. При прохождении курсов повышения квалификации учитель изучает конструктивные и методические профессиограммы, которые обновляют свое содержание под

влиянием изменений в обществе, и требуют от учителя, имеющего большой опыт в профессии, осознать значимость профессионального роста и качественных изменений в процессе преподавания и взаимодействия с учащимися. Диагностические профессиограммы играют большую роль для центров повышения квалификации, которые разрабатывают программы профессионального формирования на основе современных требований к труду учителя. В практике работы учебного заведения могут быть востребованы ориентировочно-диагностические профессиограммы, которые позволяют менеджерам выявить профессиональные проблемы педагогического коллектива и эффективно выстроить обучение дидактических кадров на локальном уровне.

В психолого-педагогической литературе выделяется ряд исследований, посвящённых проблемам деятельности и личности учителя.

Я.А. Коменский подчёркивал, что при руководстве юношеством следует иметь «нежность без легкомыслия, строгость без злости». В работе «Великая дидактика» автор попытался определить свои требования к «универсальному учителю»: «Каждый сам должен быть таким, каким должен делать других; каждый должен владеть искусством делать других такими; быть ревнителем своего дела – должен мочь, уметь и хотеть насаждать свой опыт и знания» [6, с. 53].

В.А. Сухомлинский упоминает о важных признаках педагогической культуры. Мысли педагога сводятся к следующим характеристикам:

- 1) педагогу необходимо иметь академические знания;
- 2) в процессе обучения важно обращаться «к уму и сердцу воспитанника»;
- 3) профессиональное развитие педагога обеспечивает постоянное изучение психологической, педагогической, методической литературы;
- 4) качество профессионального труда напрямую зависит от используемой методологии изучения и обучения ребенка;
- 5) обладание речевой культурой демонстрирует профессиональный статус [8, с. 74].

Профессиограмма учителя современной школы, по мнению В.А. Сластенина, содержит в себе ряд компонентов: свойства и характеристики, которые определяют профессионально-педагогическую направленность личности учителя, методическую подготовку по специальности, профессиональную устойчивость учителя. «Профессиональная устойчивость учителя – это синтез свойств и качеств его личности, который дает возможность

уверенно, самостоятельно и без эмоционального напряжения выполнять свою профессиональную деятельность в разных, часто непредвиденных условиях с минимальными ошибками на протяжении длительного времени.» [7, с. 362]

Значимую роль Н.И. Болдырев отводит качествам личности, которые необходимо сформировать и развить у учителя: «такт, выдержку, самообладание, наблюдательность, искренность, находчивость, твердость, последовательность в словах и действиях, аккуратность, внешнюю опрятность» [2, с. 131].

Известный психолог В.А. Крутецкий предлагает рассмотреть профессионально-значимые качества личности и умения учителя в следующих блоках:

1-й блок: гуманистическое мировоззрение (построение профессиональной деятельности на принципах гуманизма);

2-й блок: положительное отношение к педагогической деятельности (сосредоточение педагога на позитивном опыте профессиональной деятельности);

3-й блок: педагогические способности (проявление качеств личности учителя, определяющих его успешность в профессии);

4-й блок: профессионально-педагогические компетенции в области преподаваемого предмета [5, с. 282-283].

Выделение профессионально-значимых качеств, введение классификационных параметров в описание профессии указывает на необходимость развития ряда умений педагога.

Большое значение приобретают организационные умения, связанные с проектированием учебно-воспитательного процесса и реализацией планов. Ориентационные умения необходимы педагогу для определения ценностной сферы воспитанников и способов формирования устойчивого интереса к учебной деятельности с учетом склонностей и возможностей детей. Способности учителя, проявляемые к соответствующей области наук, формируют академические умения. Проявляясь на начальном этапе общения перцептивные умения сводятся к способности взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса – учащимися, учителями, родителями – с учетом их ценностных ориентаций. Для привлечения внимания учащихся и развития у них устойчивого интереса к учению и другим видам деятельности активизируются мобилизационные умения педагога. Взаимосвязанные перцептивные умения общения и навыки педагогической техники составляют основу развитых коммуникативных умений. С процессом эффективного преподавания связаны дидактические умения, формирование которых

начинается в вузовской среде при изучении дидактик различных дисциплин. Учитывая особенности детского коллектива, постоянно отбирая информацию для организации учебного процесса, проявляются конструктивные умения учителя. Способность использовать свой педагогический опыт и опыт коллег демонстрирует прикладные умения дидактических кадров.

В настоящее время хорошая профессиограмма разрабатывается и отвечает на ряд вопросов. Интерпретируем данные вопросы по отношению к профессии учителя начальных классов.

1. Что представляет собой описываемая профессия? С чем она связана? *(Профессия связана с процессом обучения и воспитания младших школьников, осуществляется в соответствии с требованиями общества, закрепленными нормативной базой страны.)*
2. Какие обязанности выполняет работник? *(Учитель начальных классов обучает детей первой ступени обучения.)*
3. Каковы условия профессиональной деятельности? *(Трудовая деятельность учителя начальных классов осуществляется на базе одного детского коллектива, с которым организуется учебная и внеучебная работа.)*
4. Какие документы определяют уровень требований к профессии? *(Уровень требований должен соответствовать критериям стандарта квалификации №6 «Педагогика Начального образования».) [1]*
5. Какие компетенции должны быть сформированы у работника для успешного осуществления профессиональной деятельности? *(У учителя должны быть сформированы педагогические, психосоциальные, психолого-педагогические, технические, менеджерские компетенции.)*
6. Каковы возможности трудоустройства людей из данной профессии? *(Востребованность в профессии увеличилась в последние годы в несколько раз, поэтому трудоустроиться в больших местностях не представляет труда, в маленьких местностях происходит жесткая конкуренция.)*
7. Какие возможности появляются у работника для осуществления карьерного роста? *(Потенциально каждый учитель начальной школы может присвоить все дидактические степени, «дорости» до менеджера начального звена и до директора учебного заведения.)*

Эти представления об умениях и навыках, которыми должен обладать педагог, дают понятие профессиограммы учителя начальной школы.

Опираясь на *стандарт квалификации* (уровень 6, квалификация «Педагогика Начального образования», область «Педагогика в начальном образовании», апробированный МОКИ, №1878 от 18.12.2018) – документ, описывающий совокупность компетенций у студентов данной специализации, регламентируется система профессионально-значимых качеств, которые в процессе формирования и развития будут актуальны в профессии учителя начальных классов [1].

Градация компетенций, заявленных в Стандарте, представлена от трансверсальных к общим и специфическим профессиональным компетенциям.

Трансверсальные компетенции демонстрируют уровень сформированности самостоятельности и ответственности будущих педагогов - учителей начальных классов (самостоятельное определение задач профессиональной деятельности, которые необходимо решить); социальное взаимодействие (выполнение ролей на разных уровнях субординации, определенных органограммой учебного заведения); личностное и профессиональное развитие (осознание необходимости в непрерывном повышении квалификации, эффективном использовании ресурсов и обучения для личного и профессионального развития).

Общие профессиональные компетенции включают:

1. изучение нормативной базы в области начального образования (Национального куррикулума для начального образования, ГИДА по внедрению куррикулума для начального образования, Методологии КОД);
2. проектирование образовательного процесса – долгосрочное и краткосрочное - по всем предметным дисциплинам, утвержденным Учебным планом, а также проектирование трансдисциплинарной деятельности, проводимой семь раз в течение учебного года;
3. осуществление образовательного процесса с детским коллективом, за которым определено классное руководство, со всеми учащимися с разными уровнями обученности (в т.ч. числе с детьми с особыми образовательными потребностями);
4. осуществление обратной связи в процессе формативного оценивания;
5. создание эффективного образовательного партнерства со всеми участниками учебно-воспитательного процесса для формирования эффективной учебной среды для младших школьников;

6. конструктивное решение межличностных и учебных конфликтов, проблемных ситуаций, возникающих с учащимися в учебное и внеучебное время;
7. оценивание образовательного процесса с учетом требований Методологии КОД, используя различные типы оценивания;
8. управление непрерывным повышением своей квалификации в соответствии с требованием прохождения курсов повышения квалификации один раз в три года.

Специфические компетенции учителя начальных классов нацеливают на изучение психологических и педагогических положений в отношении образовательных особенностей учащихся младшего школьного возраста, диагностирование зарождающихся конфликтов на межличностном уровне. Важное значение приобретает передача учебного сообщения, соответствующего концепции изученных для преподавания в начальной школе дисциплин. Организуя процесс обучения с младшими школьниками важно применить образовательные технологии, адекватные начальному образованию и утвержденной парадигме.

Таким образом, осознавая набор профессионально-значимых качеств и компетенций в профессиограмме, будущий учитель начальных классов способен оценить себя как личность, соответствующую актуализируемой модели в обществе, определить возможности реализации собственного потенциала в соответствии с установленным образцом к профессии.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Standard de calificare №6. Disponibil: hrome-extension://efaidnbmnbbnqplbpcjpcglcfindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/sc_6_cnc_rm_pedagogic_in_invatamintul_primar.pdf [accesat 2025-03-27].
2. БОЛДЫРЕВ, Н.И. *Методика работы классного руководителя*: Спецкурс для студентов педагогических институтов. М., 1984. 172 с. Доступно: <https://www.libex.ru/detail/book549229.html> [доступ 2025-03-20].
3. ГЛИНСКИЙ, А.А. *Актуальные вопросы современного школоведения*. Пособие. Минск: АПО, 2010. 341 с. ISBN 978-985-495-519-3.
4. ИВАНОВА, Е.М. Профессиограмма как эталонная модель специалиста. В: *Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы III Междунар. науч. конф.* (г. Уфа, март 2013 г.). Уфа: Лето, 2013, с. 154-155. Доступно: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3601/> [доступ 2025-03-19].
5. КРУТЕЦКИЙ, В.А. *Психология*. М., 1986. 336 с. Доступно: http://loveread.ec/read_book.php?id=17010&p=1 [доступ 2025-03-19].
6. *Педагогическое наследие: Я.А. Коменский., Д. Локк, Ж.-Ж Руссо, И.Г. Песталоцци*. Сост. Кларин В.М., Джуринский А.Н. М.: Педагогика, 1989. 416 с. ISBN 5-7155-0164-4.

-
7. СЛАСТЕНИН В.А. *Педагогика*. Учебник для студ. учреждений сред. проф. Образования. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 496 с. ISBN 978-5-7695-9649-0.
 8. СУХОМЛИНСКИЙ В.А. *Разговор с молодым директором школы*. М, 1982. 206 с. Доступно: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000008/st016.shtml> [доступ 2025-03-20].
 9. ФЕДОРОВ, И.В. *Методические рекомендации по выявлению, обобщению и распространению эффективного педагогического опыта*. И.В. Федоров, О.В. Сурикова. Минск: АПО, 2018. 69 с. ISBN 978-985-495-463-9.

**METODE MODERNE DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT PENTRU
SPRIJINIREA ELEVILOR CU ADHD ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

**MODERN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS METHODS FOR
SUPPORTING STUDENTS WITH ADHD IN PRIMARY EDUCATION**

Igor ARSENE, dr., conf. univ.,
Institutul de Educație Fizică și Sport,
Universitatea de Stat din Moldova

Igor ARSENE, PhD, Associate Professor,
Institute of Physical Education and Sport,
State University of Moldova
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8050-082X>
E-mail: rogienesra@gmail.com

CZU: 796:616.89-008.47/.48-053.2

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p307-313

Abstract. This study explores the impact of modern physical education on primary school students with ADHD. The disorder affects focus, impulse control, and academic success. Using statistical data, surveys, and case studies, the research shows that structured physical education programs significantly reduce ADHD symptoms. Interactive sports activities enhance attention, behavior, and social integration, positively influencing academic performance. Therefore, physical education is a crucial tool for supporting children with ADHD, promoting both physical health and emotional balance.

Keywords: ADHD, physical education, sport, modern methods, academic performance, primary education.

Introducere. Sindromul deficitului de atenție și hiperactivitate (ADHD) reprezintă una dintre cele mai frecvente tulburări neurodezvoltamentale la copii, afectând aproximativ 5-7 % din elevii învățământului primar [1, 15].

Această afecțiune se caracterizează prin dificultăți de concentrare, hiperactivitate și impulsivitate, având un impact semnificativ asupra procesului de învățare și a integrării sociale a copiilor [2, 16].

În România, studiile arată că un procent considerabil dintre copiii de vârstă școlară sunt diagnosticați cu ADHD, fenomen mai frecvent întâlnit în rândul băieților [3, 14]. Similar, în Republica Moldova, numărul copiilor cu sindromul ADHD este în creștere, iar educatorilor le este tot mai greu să lucreze cu aceștia [4, 13]. Aceste

date subliniază necesitatea identificării și implementării unor metode eficiente de sprijin pentru acești elevi.

Cercetările recente evidențiază faptul că activitatea fizică regulată poate avea un impact pozitiv asupra simptomelor ADHD. Exercițiile fizice, în special cele aerobice, îmbunătățesc funcțiile executive, precum atenția, memoria de lucru, flexibilitatea cognitivă și controlul inhibiției [5, 12]. De asemenea, activitatea fizică contribuie la reglarea emoțională și la reducerea nivelului de anxietate și depresie în rândul copiilor cu ADHD [6, 11].

Studiile internaționale susțin aceste constatări, arătând că exercițiile fizice regulate pot reduce simptomele ADHD și pot îmbunătăți comportamentul și performanța academică a elevilor [7, 10].

De exemplu, un studiu a constatat că antrenamentul de înot a îmbunătățit cogniția, coordonarea și sănătatea mintală la copiii cu ADHD [8, 9].

În acest context, implementarea de programe de educație fizică și sport adaptate nevoilor elevilor cu ADHD devine esențială. Aceste programe ar trebui să includă activități structurate, care să combine exerciții fizice cu strategii de învățare și dezvoltare socială. Colaborarea între profesori, părinți și specialiști este crucială pentru crearea unui mediu de învățare care să susțină dezvoltarea holistică a acestor copii.

Integrarea metodelor moderne de educație fizică și sport în sprijinul elevilor cu ADHD în învățământul primar reprezintă o abordare promițătoare pentru îmbunătățirea calității vieții acestora. Este necesară o colaborare strânsă între toți factorii implicați în educația și îngrijirea copiilor pentru a asigura implementarea eficientă a acestor metode.

Ipoteza cercetării. Se presupune că aplicarea metodelor moderne de educație fizică și sport contribuie la reducerea simptomelor ADHD, la creșterea capacității de concentrare și la ameliorarea comportamentului social al elevilor din învățământul primar.

Scopul cercetării este identificarea și analiza metodelor moderne de educație fizică și sport care pot sprijini dezvoltarea atenției, autocontrolului și integrării sociale a elevilor cu ADHD.

Obiectivele cercetării

1. Analizarea literaturii de specialitate privind influența activității fizice asupra ADHD.
2. Evaluarea metodelor moderne de educație fizică și sport utilizate în sprijinirea elevilor cu ADHD.
3. Determinarea impactului acestor metode prin studii de caz și chestionare aplicate specialiștilor.
4. Formularea unor recomandări practice pentru implementarea eficientă a acestor metode în învățământul primar.

Metode de cercetare: a) analiza literaturii – studii științifice și articole relevante privind ADHD și activitatea fizică; b) chestionarul – aplicat specialiștilor din domeniul educației fizice și sportului; c) observația directă – monitorizarea comportamentului elevilor cu ADHD în timpul activităților fizice; d) studiul de caz – analiza impactului metodelor aplicate asupra unui eșantion de elevi.

Organizarea cercetării. Cercetarea s-a desfășurat în două etape principale.

1. Chestionarea specialiștilor – pentru a obține o perspectivă detaliată asupra eficienței metodelor utilizate, au fost chestionați 50 de specialiști din domeniul educației fizice și psihologiei școlare. Chestionarul a inclus întrebări privind impactul exercițiilor fizice asupra concentrării, comportamentului social și autocontrolului elevilor cu ADHD. Rezultatele au relevat că majoritatea specialiștilor consideră activitatea fizică esențială pentru gestionarea simptomelor ADHD.
2. Analiza surselor bibliografice – studiul a integrat date din peste 50 de lucrări științifice, ghiduri și recomandări internaționale privind ADHD și activitatea fizică. Informațiile au fost utilizate pentru a valida datele obținute prin chestionare și observații.

Rezultatele cercetării. Pentru a continua studiul nostru vom prezenta rezultatele cercetării în două etape principale. În acest scop, am utilizat tabele care reflectă datele obținute atât în urma chestionării specialiștilor, cât și în urma analizei surselor bibliografice.

Etapă I. Chestionarea specialiștilor. În această etapă, 50 de specialiști de educație fizică și psihologie școlară au fost chestionați prin platforma google forms pentru a evalua percepțiile lor privind impactul activității fizice asupra elevilor cu ADHD (tabelul 1).

Tabelul 1. Percepțiile specialiștilor privind impactul activității fizice asupra elevilor cu ADHD

Întrebare	Răspunsuri (%)
Considerați că activitatea fizică influențează concentrarea elevilor cu ADHD?	Da: 88%, Nu: 12%
Activitatea fizică afectează comportamentul social al elevilor cu ADHD?	Da: 85%, Nu: 15%
Credeți că exercițiile fizice îmbunătățesc autocontrolul elevilor cu ADHD?	Da: 90%, Nu: 10%
Care este frecvența recomandată a activităților fizice pentru elevii cu ADHD?	Zilnic: 60%, Săptămânal: 30%, Lunar: 10%
Tipul de activitate fizică recomandat pentru elevii cu ADHD:	Exerciții structurate: 70%, Jocuri de echipă: 20%, Alte activități: 10%

Etapă II. Analiza surselor bibliografice. În această etapă, au fost analizate peste 30 de lucrări științifice, ghiduri și recomandări internaționale privind ADHD și

activitatea fizică. Datele au fost sintetizate pentru a valida informațiile obținute prin chestionare și observații (tabelul 2).

Tabelul 2. Efectul programelor de antrenament fizic asupra simptomelor ADHD la copii: studii de caz

Sursa	Concluzie principală
Czukermann, L., & Hanțiu, I. (2020). Amelioration of inattentive characteristics in children diagnosed with ADHD by fencing training programs. <i>Studia Universitatis Babeș-Bolyai Educatio Artis Gymnasticae</i> .	Programul de antrenament de scrimă a avut un efect pozitiv semnificativ asupra simptomelor de neatenție la copii cu ADHD.
Studiu realizat de Michigan State University și Universitatea din Vermont (2014). Exercițiile fizice înainte de școală îmbunătățesc atenția copiilor. <i>MaraMedia</i> .	Exercițiile fizice de 30 de minute înainte de școală au îmbunătățit concentrarea și comportamentul copiilor, în special al celor cu ADHD.

Analiza rezultatelor. Analizând rezultatele cercetării prezentate de noi, se evidențiază un consens puternic în rândul specialiștilor privind beneficiile activității fizice pentru elevii cu ADHD. Majoritatea respondenților (88 %) consideră că activitatea fizică influențează pozitiv concentrarea acestora, iar 85 % observă îmbunătățiri în comportamentul social. De asemenea, 90 % dintre specialiști cred că exercițiile fizice contribuie la dezvoltarea autocontrolului elevilor cu ADHD.

Recomandările privind frecvența și tipul activităților fizice variază, însă se remarcă preferința pentru exerciții structurate, menționate de 70 % dintre respondenți, și pentru activități zilnice, recomandate de 60 % dintre aceștia.

În etapa a doua, analiza surselor bibliografice susține aceste observații. Studiul realizat de Czukermann și Hanțiu (2020) demonstrează că antrenamentele de scrimă au avut un efect pozitiv semnificativ asupra simptomelor de neatenție la copiii cu ADHD. De asemenea, cercetarea realizată de Michigan State University și Universitatea din Vermont (2014) arată că exercițiile fizice de 30 de minute înainte de școală au îmbunătățit concentrarea și comportamentul copiilor, în special al celor cu ADHD.

Un alt studiu menționează că activitatea fizică poate fi benefică pentru dezvoltarea cognitivă a copiilor cu ADHD, subliniind importanța exercițiilor fizice în îmbunătățirea funcțiilor cognitive și a comportamentului acestora (romedic.ro).

Indicații practico-metodice. Pentru a sprijini elevii cu ADHD în învățământul primar, este esențial ca specialiștii în educație și elaboratorii de politici educaționale să adopte metode și strategii care să răspundă nevoilor specifice ale acestor copii fără a le afecta stima de sine. Iată câteva recomandări:

1. Crearea unui mediu de învățare adaptat:

-
- așezarea în clasă: organizarea locului de șezut astfel încât să minimizeze distragerile și să faciliteze concentrarea elevilor cu ADHD;
 - reguli clare și consistente: stabilirea unor reguli simple și vizibile în clasă, care să includă așteptări clare privind comportamentul și procedurile de urmat.

2. Utilizarea strategiilor didactice eficiente:

- instrucțiuni clare și structurate: furnizarea de indicații concise, susținute de materiale vizuale (diagrame, imagini, coduri de culoare) pentru a organiza informațiile și a facilita înțelegerea;
- împărțirea sarcinilor complexe: divizarea proiectelor pe termen lung în segmente mai mici, cu obiective specifice, pentru a menține atenția și a reduce sentimentul de copleșire.

3. Implementarea activităților fizice și kinestezice:

- pauze active: includerea de sesiuni scurte de activitate fizică în timpul zilei școlare pentru a îmbunătăți concentrarea și performanța academică;
- învățare prin mișcare: integrarea activităților fizice în procesul educațional utilizând jocuri și exerciții care să ajute la consolidarea conceptelor și la menținerea interesului elevilor.

4. Abordarea comportamentului și susținerea emoțională:

- recompense imediate și sincere: aprecierea comportamentului adecvat prin laude și recompense pentru a întări comportamentele pozitive;
- gestionarea comportamentelor perturbatoare: abordarea discrepanțelor comportamentale într-un mod privat și constructiv, evitând stigmatizarea elevului.

5. Colaborarea și formarea continuă a cadrelor didactice:

- tutoriat între elevi: implementarea de programe de tutoriat în care elevii mai mari să-i sprijine pe cei mai mici, promovând înțelegerea și empatia;
- formare profesională: organizarea de sesiuni de formare pentru profesori, axate pe strategii de intervenție și gestionare a clasei pentru elevii cu ADHD.

Este important ca toate aceste măsuri să fie implementate cu respect și înțelegere, având în vedere particularitățile fiecărui elev, pentru a le asigura o educație de calitate și o integrare socială reușită.

Concluzii. Studiul de față subliniază importanța integrării activității fizice în sprijinul elevilor cu ADHD în învățământul primar. Atât datele obținute prin

chestionarea specialiștilor, cât și analiza surselor bibliografice indică faptul că activitatea fizică regulată influențează pozitiv concentrarea, comportamentul social și autocontrolul acestor elevi.

Specialiștii intervievați au evidențiat beneficiile activității fizice, recomandând zilnic exerciții structurate. Studiile de caz susțin aceste observații, demonstrând că programele de antrenament, precum cele de scrimă, au un impact pozitiv asupra simptomelor de neatenție la copiii cu ADHD. De asemenea, exercițiile fizice realizate înainte de școală au fost asociate cu îmbunătățiri semnificative ale concentrării și comportamentului.

Integrarea activității fizice în rutina zilnică a elevilor cu ADHD reprezintă o strategie eficientă pentru îmbunătățirea performanțelor academice și a integrării sociale. Este esențial ca factorii de decizie din domeniul educațional să elaboreze politici care să susțină implementarea acestor metode, asigurând un cadru propice dezvoltării armonioase a tuturor elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BARKLEY, Russell A. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. 4th edition. New York: Guilford Press, 2018. ISBN 978-1462538874.
2. DIAMOND, Adele. Effects of Physical Activity on Executive Functions in Children. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2015, vol. 18, pp. 34-48. ISSN 1878-9293.
3. SMITH, Peter K., PELLEGRINI, Anthony. The Role of Physical Education in Child Development. London: Routledge, 2019. ISBN 978-0367027971.
4. WORLD HEALTH ORGANIZATION. Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour. Geneva: WHO, 2021. ISBN 978-9240015128.
5. HADJIU, S., CĂLCÎI, C., BENIȘ, S., REVENCO, N. Tulburările de dezvoltare neuropsihică la copii: Suport de curs la ciclul de educație medicală continuă. Chișinău: USMF „Nicolae Testemițanu”, 2022. Disponibil: <https://library.usmf.md>.
6. JELEASCOVA, S. Abordări integrate ale tulburărilor de atenție și hiperactivitate la elevii din învățământul primar. Chișinău: Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar, 2024. Disponibil: <https://anacec.md>.
7. LUPUȘOR, D. Paradigme psihopedagogice de integrare a copiilor cu autism în învățământul preșcolar. Chișinău: Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar, 2024. Disponibil: <https://anacec.md>.
8. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinițele de copii. Chișinău: MECC, 2011. Disponibil: <https://mecc.gov.md>.
9. Intervenția timpurie în copilărie: Suport de curs. Chișinău: CRRC, 2018. Disponibil: <https://crrc.md>.
10. VERZA, E. Fișa psihopedagogică de cunoaștere și caracterizare a copiilor cu CES din grădiniță. Chișinău: MEC, 1994. Disponibil: <https://mecc.gov.md>.
11. VASILE, M. Tulburarea hiperkinetică cu deficit de atenție: Diagnostic și intervenție terapeutică. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-9734645710.
12. Tulburare hiperkinetică cu deficit de atenție [online]. Disponibil: <https://www.wikipedia.org>.

-
13. Managementul tulburării de deficit de atenție și hiperactivitate [online]. Disponibil: <https://www.wikipedia.org>.
 14. Tulburarea de tip deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD) [online]. Disponibil: <https://www.wikipedia.org>.
 15. Tulburările de dezvoltare neuropsihică la copii [online]. Disponibil: <https://www.wikipedia.org>.
 16. Intervenția timpurie în copilărie [online]. Disponibil: <https://www.wikipedia.org>.

ROLUL JOCULUI ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

THE ROLE OF PLAY IN THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Igor ARSENE, dr., conf. univ.,
Institutul de Educație Fizică și Sport,
Universitatea de Stat din Moldova

Igor ARSENE, PhD, Associate Professor,
Institute of Physical Education and Sport,
State University of Moldova
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8050-082X>
E-mail: rogienesra@gmail.com

CZU: 373.3.025

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p314-321

Abstract. Play is a key element in child development, significantly impacting the formation of socio-emotional skills in primary school students. Research shows that play helps children develop essential skills like empathy, collaboration, communication, and emotional self-regulation. Furthermore, play contributes to cognitive and physical development, stimulating creativity and critical thinking. Psychologists such as Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Erik Erikson emphasize play's role in the educational process, showing how it facilitates learning through exploration and social interaction. Integrating play into educational activities not only supports socio-emotional development but also creates a stimulating and enjoyable learning environment, aiding students' adaptation to school and society.

Keywords: play, socio-emotional skills, education, development, psychology.

Introducere. Jocul reprezintă un element esențial în dezvoltarea copilului, având un impact semnificativ asupra formării competențelor socio-emoționale ale acestuia. În pedagogia modernă, învățarea prin joc este recunoscută ca o metodă eficientă de integrare a copiilor în mediul social și de stimulare a abilităților lor sociale și emoționale.

Jean Piaget, psiholog elvețian, a fundamentat teoria dezvoltării cognitive, subliniind că jocul este o manifestare a stadiilor cognitive ale copilului și contribuie la înțelegerea și adaptarea la realitatea înconjurătoare. Potrivit lui Piaget, prin joc, copiii își construiesc propriile concepte și înțeleg lumea.

Lev Vîgotski, psiholog rus, a propus teoria învățării socioculturale, accentuând influența mediului social și cultural asupra dezvoltării cognitive și emoționale a copilului. Vîgotski a introdus conceptul de „zonă proximală de dezvoltare”, evidențiind importanța interacțiunii sociale și a ghidării învățării prin joc.

Erik Erikson, psihanalist american, a formulat teoria dezvoltării psihosociale, identificând opt etape ale dezvoltării umane. În contextul copilăriei, jocul este văzut ca o activitate prin care copiii își explorează identitatea și învață să interacționeze eficient cu ceilalți, dezvoltând astfel competențe sociale și emoționale fundamentale.

Studiile recente confirmă faptul că jocul contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare, empatie și autoreglare emoțională. De asemenea, prin joc, copiii învață să colaboreze, să-și exprime opiniile și să asculte punctele de vedere ale celorlalți, facilitând integrarea în grupuri sociale și dezvoltarea relațiilor interpersonale. De exemplu, un studiu realizat de Sanda Olguța (2020) evidențiază faptul că prin joc, copiii își dezvoltă diferite competențe sociale și emoționale, precum răbdarea, exprimarea opiniilor și ascultarea activă a celorlalți.

Integrarea jocului în procesul educațional este esențială pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor. Educatorii și învățătorii joacă un rol crucial în crearea unui mediu de învățare care să valorifice potențialul educativ al jocului, oferind oportunități pentru activități ludice structurate și ghidate. Acest lucru contribuie la dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor, pregătindu-i pentru provocările sociale și emoționale ale vieții. Jocul este recunoscut ca un instrument esențial în dezvoltarea copilului, având un impact semnificativ asupra formării competențelor socio-emoționale. Diverse teorii ale dezvoltării subliniază rolul central al jocului în acest proces.

Jocul are un rol fundamental în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor din clasele primare. Teoriile lui Piaget, Vygotsky și Erikson oferă o bază solidă pentru înțelegerea modului în care activitățile ludice contribuie la formarea abilităților esențiale pentru viața socială și personală a copiilor.

Ipoteza cercetării. Se presupune că jocul este o metodă eficientă pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale la elevii din învățământul primar și că integrarea acestuia în curriculumul educațional poate contribui semnificativ la succesul școlar și social al copiilor.

Scopul cercetării. Prin acest studiu, ne-am propus să analizăm impactul jocului asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor, examinând literatura de specialitate, identificând principalele teorii și modele pedagogice care susțin utilizarea jocului în educație.

Obiectivele cercetării sunt: 1. să identifice principalele teorii privind importanța jocului în educație; 2. să analizeze contribuțiile cercetătorilor asupra

rolului jocului în dezvoltarea socio-emoțională; 3. să evidențieze importanța jocului în sistemele moderne de educație; 4. să ofere recomandări privind integrarea jocului în procesul didactic.

Metode de cercetare. Pentru realizarea acestui studiu, s-au utilizat următoarele metode: 1. analiza literaturii de specialitate – s-au examinat lucrările fundamentale în domeniul psihologiei dezvoltării și educației; 2. compararea teoriilor – s-a realizat o paralelă între diverse modele pedagogice care promovează jocul ca metodă de învățare; 3. studiul documentelor educaționale – s-au analizat programe școlare și recomandări internaționale privind utilizarea jocului în educație.

Organizarea cercetării. Pentru realizarea studiului privind „Rolul jocului în dezvoltarea competențelor socio-emoționale la elevii din clasele primare”, cercetarea se va organiza în trei etape principale:

1. *Analiza literaturii de specialitate.* În această etapă, am realizat o revizuire a lucrărilor fundamentale în domeniul psihologiei dezvoltării și educației, concentrându-ne pe impactul jocului asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor. Vor fi consultate surse academice și articole relevante, precum cele menționate de Asociația de Servicii Psihologice București [1, 2], și studiul Roxanei Ionela Ciobanu privind utilizarea jocului în predarea vocabularului limbii franceze [7, 8].

De asemenea, se va analiza articolul Danielei Ghițoiu despre dezvoltarea psiho-emoțională prin intermediul jocului de masă [9, 10].

Scopul acestei etape este de a înțelege modul în care diferite tipuri de jocuri contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor.

2. *Compararea teoriilor.* Se va realiza o analiză comparativă între diverse modele pedagogice care integrează jocul ca metodă de învățare. Vor fi examinate teoriile lui Jean Piaget, Lev Vîgotski și Erik Erikson, pentru a înțelege perspectivele lor asupra rolului jocului în dezvoltarea psihosocială a copiilor. De asemenea, se vor compara abordările moderne în educație care promovează învățarea prin joc, identificând similaritățile și diferențele între acestea.

3. *Studiul documentelor educaționale.* În această etapă, am analizat programele școlare și recomandările internaționale referitoare la utilizarea jocului în educație. Vor fi studiate documente oficiale și ghiduri pedagogice pentru a evalua modul în care jocul este integrat în curriculumul școlar și în practicile educaționale. Se va verifica dacă și în ce măsură strategiile de învățare prin joc sunt implementate în școlile

primare și care este impactul acestora asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale ale elevilor.

Pentru susținerea și extinderea cercetării, am utilizat baze de date academice ca Google Scholar și Scopus, precum și instrumente naționale de bibliometrie, pentru a identifica studii relevante și a integra cele mai recente descoperiri în domeniu. Această abordare va asigura o fundamentare solidă a studiului și va permite identificarea celor mai eficiente practici educaționale în utilizarea jocului pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale la elevii primari.

Rezultatele cercetării. Pentru ca cercetarea noastră să poată fi desfășurată mai departe, am clasificat studiul în mai multe aspecte și perspective, după cum urmează:

1. *Contribuțiile marilor teoreticieni asupra rolului jocului în educație.* În urma aprofundării cercetării privind rolul jocului în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor din clasele primare, au fost obținute rezultate detaliate ca rezultat a trei etape de analiză: analiza literaturii de specialitate, compararea teoriilor și studiul documentelor educaționale.
2. *Analiza literaturii de specialitate.* Studiile revizuite evidențiază faptul că jocul este un instrument esențial în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale copiilor. Un exemplu relevant este lucrarea Roxanei Ionela Ciobanu, care subliniază că utilizarea strategiilor didactice ludice în predarea valorilor morale, precum respectul, altruismul și responsabilitatea, contribuie la interiorizarea acestora și la dezvoltarea competențelor socio-emoționale asociate [2].
3. *Compararea teoriilor.* Analiza teoriilor fundamentale ale psihologiei dezvoltării a oferit o înțelegere aprofundată a impactului jocului asupra dezvoltării socio-emoționale.

Jean Piaget a subliniat că jocul este esențial în dezvoltarea cognitivă a copiilor, facilitând înțelegerea conceptelor abstracte prin activități practice. Lev Vîgotski a evidențiat rolul jocului în dezvoltarea limbajului și a abilităților sociale, considerând că interacțiunile în timpul jocului contribuie la învățarea colaborativă și la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor. Erik Erikson a asociat jocul cu dezvoltarea identității și a abilităților de relaționare, subliniind importanța acestuia în formarea personalității și în învățarea normelor sociale.

4. *Studiul documentelor educaționale.* Analiza programelor școlare și a recomandărilor internaționale a evidențiat faptul că integrarea jocului în curriculumul școlar este esențială pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. De exemplu, ghidul *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor*

din învățământul primar oferă exemple de bune practici și activități care pot fi implementate pentru a sprijini acest proces [3].

5. Rezumatul rezultatelor. Tabelul 1.

Tabelul 1. Rezumatul rezultatelor obținute

Metodă de cercetare	Rezultate-cheie
Analiza literaturii de specialitate	Jocul contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale prin învățarea valorilor morale (respect, altruism, responsabilitate).
Compararea teoriilor	Piaget: dezvoltare cognitivă prin activități practice; Vygotsky: dezvoltarea limbajului și abilităților sociale prin interacțiune; Erikson: formarea identității și abilităților de relaționare.
Studiul documentelor educaționale	Integrarea jocului în curricula școlară sprijină dezvoltarea competențelor socio-emoționale; bune practici și activități recomandate pentru profesori.

Nota 1. Rezultatele subliniază importanța integrării jocului în procesul educațional pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor, atât din punct de vedere social, cât și emoțional. Implementarea strategiilor didactice ludice și a activităților de consiliere dedicate poate contribui semnificativ la formarea unei personalități echilibrate și la dezvoltarea abilităților necesare pentru o integrare socială reușită.

În completarea rezultatelor cercetării privind rolul jocului în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor din clasele primare, am adăugat perspectivele unor teoreticieni și modele educaționale relevante.

Perspectiva 1. Contribuții teoretice suplimentare. În cadrul teoriei inteligențelor multiple, Howard Gardner (1983) subliniază importanța jocului în dezvoltarea diverselor tipuri de inteligență, inclusiv: 1. inteligența lingvistică – prin jocuri de cuvinte și povești; 2. inteligența muzicală – prin cântece și ritmuri; 3. inteligența logico-matematică – prin jocuri de strategie și puzzle-uri; 4. inteligența spațială – prin activități de construcție și desen; 5. inteligența corporal-chinestezică – prin jocuri fizice și sporturi; 6. inteligența interpersonală – prin jocuri de rol și activități de grup; 7. inteligența intrapersonală – prin jocuri de reflecție și autodescoperire; 8. inteligența naturalistă – prin explorări în natură și activități de observare [4].

Perspectiva 2. Modele educaționale care integrează jocul

1. Modelul Montessori: promovează învățarea prin explorare și joc structurat, în care elevii aleg activitățile și învață prin experiențe practice.
2. Pedagogia Waldorf: integrează jocul ca parte esențială a dezvoltării copilului, punând accentul pe învățarea prin activități creative și artistice.

-
3. Curriculumul național finlandez: include jocul ca element central al procesului educațional, recunoscând beneficiile acestuia în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor.

Perspectiva 3. Recomandări ale organizațiilor internaționale

1. UNESCO: subliniază că jocul este esențial pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor, contribuind la învățare, creativitate și integrare socială.
2. UNICEF: Recomandă integrarea jocului în educație, evidențiind beneficiile acestuia în dezvoltarea fizică, mentală și socială a copiilor.

Nota 2. Aceste perspective și modele evidențiază importanța integrării jocului în educație nu doar ca metode de învățare, ci și ca instrumente esențiale în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor din clasele primare.

Indicații practico-metodice. Integrând jocul în procesul educațional al elevilor din învățământul primar, atât în cadrul disciplinelor de învățământ general, cât și în educația fizică și sport, se pot dezvolta competențe socio-emoționale și abilități cognitive esențiale. Iată câteva indicații practico-metodice susținute de specialiștii în domeniu.

1. Alegerea jocurilor didactice potrivite. Tipologia jocurilor – selectați jocuri care combină aspecte intelectuale cu cele afectiv-motivaționale, stimulând gândirea și cooperarea între elevi.

Diversitatea jocurilor – introduceți o varietate de jocuri, precum: jocuri de rol – permit elevilor să experimenteze diverse situații sociale, dezvoltând empatia și abilitățile de comunicare; jocuri de echipă – îmbunătățesc colaborarea și spiritul de echipă; jocuri de strategie – dezvoltă gândirea critică și planificarea; jocuri de mișcare – contribuie la dezvoltarea fizică și coordonarea motrică a elevilor [5].

2. Integrarea jocului în diverse discipline. Flexibilitate în utilizare: jocul didactic poate fi introdus în cadrul tuturor disciplinelor, atât la începutul, cât și la mijlocul sau sfârșitul lecției, menținând interesul și participarea elevilor.

Exemple de aplicare: limba și literatura română – jocuri de cuvinte și povești interactive; matematică – jocuri de numărare și rezolvare de problem; științe – experimente simple și jocuri de descoperire; educație fizică și sport – jocuri de mișcare și activități sportive adaptate vârstei, care dezvoltă abilități motrice și spiritul de echipă [6].

3. Crearea unui mediu favorabil jocului. Spațiu adecvat – asigurați un spațiu sigur și confortabil, unde elevii se pot mișca liber și pot interacționa. Materiale necesare – furnizați materiale variate (cartonașe, mingi, obiecte pentru construcții) pentru a susține diferite tipuri de jocuri.

4. Implicarea activă a elevilor. Participare voluntară – încurajați elevii să aleagă jocurile care îi interesează, promovând autonomia și responsabilitatea.

Reflecție post-joc – după fiecare joc, discutați despre experiența trăită, lecțiile învățate și modul în care se pot aplica în viața de zi cu zi.

5. Formarea continuă a cadrelor didactice. Participare la cursuri și ateliere – educatorii și învățătorii ar trebui să participe la formări specifice pentru a înțelege impactul jocului didactic și pentru a învăța să-l integreze eficient în procesul de învățământ. Colaborare între cadrele didactice – schimbul de bune practici și experiențele între profesori contribuie la îmbunătățirea strategiilor de învățare prin joc.

Concluzii. Cercetarea subliniază importanța integrării jocului în procesul educațional al elevilor din învățământul primar, evidențiind impactul pozitiv asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale. Conform studiilor, activitățile ludice contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale copiilor, oferindu-le oportunitatea de a învăța despre emoții și modul în care acestea pot fi gestionate în interacțiunile sociale [8]. Teoriile lui Piaget, Vîgotski și Erikson susțin ideea că jocul este esențial pentru dezvoltarea cognitivă și socială a copiilor, facilitând învățarea prin experiență și interacțiune. De asemenea, studiile arată că școlile joacă un rol crucial în dezvoltarea competențelor socio-emoționale fundamentale prin implementarea de programe educaționale care includ activități ludice [7]. Integrarea jocului în educația primară și în activitățile de educație fizică și sport reprezintă o strategie eficientă pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor, contribuind la formarea unor abilități esențiale pentru viața socială și personală.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDREI, A. (coord.). Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor din învățământul primar. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul I. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2020. Disponibil: <https://ise.ro>.
2. ANDREI, A. (coord.). Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor din învățământul gimnazial. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul II. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2020. Disponibil: <https://ise.ro>.
3. ANDREI, A. (coord.). Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor din învățământul liceal/profesional de trei ani. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul III. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2020. Disponibil: <https://ise.ro>.
4. BARTLETT, J.D., VIVRETTE, R. Ways to Promote Children's Resilience to the COVID-19. 2020. Disponibil: <https://ise.ro>.
5. COTUNA, R. Locul și rolul jocului didactic în învățare. Învățământul primar. 2009, nr. 3-4. Disponibil: <https://edituraedu.ro>.
6. GHITOIU, D. Dezvoltarea psiho-emoțională prin intermediul jocului de masă. Disponibil: <https://ise.ro>.

-
7. IONESCU, M., RADU, I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2010. Disponibil: <https://edituraedu.ro>.
 8. The Power of Play in Education. 2017. Disponibil: <https://ise.ro>.
 9. OPRE, A., NEDELICU, A., MOȘOIU, O. Dezvoltare socială și emoțională: Ghid pentru licee. 2021. Disponibil: <https://rose-edu.ro>.
 10. VÂLZAN, P.M.N. Rolul jocului și al povestirilor în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. Disponibil: <https://tota-asa.ro>.

SEMNIFICAȚII SUBIECTIVE ASUPRA SCRISULUI OLOGRAF ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL. GRAFOLOGIE PERSONALIZATĂ

SUBJECTIVE SIGNIFICANCE ON HANDWRITING IN THE EDUCATIONAL FIELD. PERSONALIZED GRAPHOLOGY

Larisa Ileana CASANGIU, dr., conf. univ.,
Universitatea „Ovidius” din Constanța

Larisa Ileana CASANGIU, PhD, Associated Professor,
University ”Ovidius” of Constanta
ORCID: 0009-0007-8378-0952
E-mail: ileana_casangiu@yahoo.com

CZU: 003.07

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p322-332

Abstract. A significant amount of research and studies highlighted the importance of holographic/handwritten writing in terms of the psychological profile of the human individual, both reflected in character traits and in his well-being. At the same time, there were also voices that highlighted the limits of this "science", referring to the deviations from certain features considered universal, but also to the fact that, apart from the case studies and the similarities found (repeatedly) and studied, there was no specific and infallible method to use graphology in order to establish a correlation between writing and certain human behaviours. This is why our article focuses on identifying possible beliefs about calligraphy and graphology in the educational field and their impact on a student's assessment. To this end, we conducted a survey-based research on the subjective meanings attributed to calligraphy, the subjects investigated being students in the Primary and Pre-primary Pedagogy specialization, with or without the qualification of "teachers in school", but also other teachers.

Keywords: handwriting, beliefs, school evaluation.

Premise teoretice. Importanța scrisului olograf este demonstrată atât de numeroase cercetări, cât și de instituirea, pe 23 ianuarie, a Zilei Internaționale a Scrisului de Mână, grafologia fiind considerată „o cheie minunată, oferindu-ne acces spre înăuntrul nostru prin foarte speciale și originale modalități” [6, p. 3].

Suada Agachi afirmă că grafologia, „știința care studiază și descifrează comportamentul și personalitatea oamenilor prin intermediul scrisului de mână, /.../ își are rădăcinile în urmă cu trei mii de ani, fiind folosită în primul rând de chinezi, însă bazele moderne ale acestei științe au fost puse de abatele de Bichon și grupul de clerici francezi condus de acesta. Ei au dezvăluit câteva aspecte fundamentale ale

scrisului și grafologia a devenit, așadar, un instrument extrem de util pentru a identifica capacitățile, calitățile, potențialul și talentul unui individ” [1].

Alphonse Desbarolles publica, în 1872, volumul *Les mystères de l'écriture, art de juger les hommes sur leurs autographes*, investigația sa fiind extrem de minuțioasă și plecând de la o constatare actuală și astăzi, referitoare la grafologie: „C'est en quelque sorte une énigme transparente qui invite à la divination, et il y a en effet peu de personnes intelligentes qui ne se soient fait un système, une graphologie à leur usage” [4, p. LXXIV]¹.

În acest sens, același autor scria: „În corpul uman, totul tinde spre o integritate individuală, totul se află în perfectă armonie, pentru a crea o personalitate diferită de alții. Totul: și trăsăturile faciale, și neregularitățile cutiei craniene, și statura, și dimensiunea membrelor, și mersul, și vocea, chiar și scrisul de mână” [apud 1]. Tot Alphonse Desbarolles arăta că o serie de scriitori celebri vedeau clar o relație între scris și trăsăturile caracteriale (umane). Astfel, Goethe afirma că „scrisul are o relație cu caracterul și cu inteligența umană”, și că „poate da măcar un presentiment al modului de a simți sau de a opera [al omului, *n.n.*], nu există umbră de îndoială în acest subiect”². Totuși, grafologia nu este considerată o știință infailibilă, în plus, individul uman își poate schimba scrisul în funcție de trăirea anumitor evenimente. În același timp, conexiunea s-ar putea realiza și invers: schimbându-și scrisul, individul uman își schimbă anumite trăsături de caracter! (Prin grafoterapie, se pot ameliora/corecta anumite trăsături de caracter indezirabile, îndepărtând/înlocuind aspectele din scris cu care sunt asociate.)

În ciuda faptului că „în scris, ne exprimăm, codat, identitatea” [6, p. 11], dacă ar fi o probă infailibilă, ar putea fi utilizată în stabilirea profilului atât al delicventului, cât și al profesionistului de succes. De altfel, încercări de a o utiliza în acest sens au fost făcute, însă grafologia s-a dovedit needificatoare, astfel că s-a renunțat la utilizarea ei. Totuși, în educație, scrisul olograf este adesea evaluat mai cu seamă la elevul aflat în ciclul achizițiilor fundamentale. Această evaluare nu vizează aspectele subsumabile grafologiei, ci capacitatea de redactare scrisă olografă, lizibilă, corectă, conștientă, în fir continuu (sau „legat”), iar mai târziu și automatizat, respectând regulile ortografice și de punctuație.

În grafologia patologică, scrisul se constituie totodată într-un indiciu al stării de sănătate, în special pentru aspecte neurologice. Schimbarea sa fie că se produce

¹ Este, într-un fel, o enigmă transparentă care invită la ghicire și, într-adevăr, sunt puțini oameni inteligenți care să nu fi creat un sistem, o grafologie pentru uzul lor.

² În original: „Que l'écriture ait des rapports avec le caractère et l'intelligence humaine, et qu'elle puisse donner au moins un pressentiment de la manière de sentir ou d'opérer, il n'existe pas l'ombre d'un doute à ce sujet” [apud 4, p. XVII]

treptat, progresiv, fie că se produce brusc, are loc într-una din următoarele afecțiuni: boala Parkinson, sindromul Alzheimer, accidentul vascular cerebral, tumori cerebrale, scleroză multiplă, leziuni cerebrale, distonie, ataxie etc. De la caz la caz, modificările sunt diferite, putând fi reperată afecțiunea care le-a produs, în funcție de una sau de mai multe trăsături comune în care se concretizează respectiva schimbare. Un lucru extrem de interesant aflăm de pe site-ul Kogaion Gifted Academy: „Studiile clinice realizate pe pacienții cu leziuni cerebrale relevă detalii interesante asupra scrisului, până într-acolo încât **nu există nicio boală care nu ar putea fi ameliorată cu ajutorul caligrafiei** [s.n.]. Rezultatele arată că pacienții care practică scrierea caligrafică reușesc să se relaxeze și să se calmeze emoțional, își însușesc o respirație uniformă, își echilibrează/încetinesc pulsul. Mai mult, se constată manifestări asociate, precum scăderea tensiunii arteriale și reducerea tensiunii musculare. Se mai observă îmbunătățirea răspunsului de reacție, a abilității de a diferenția și defini forme, precum și capacitatea de orientare în spațiu” [6].

Există și lucrări axate pe terapia prin scris, fie având în vedere forma/turnura acestuia, fie conținutul acestuia. Spre exemplu, în cea de a doua categorie se încadrează volumul *Terapia prin scris* de Laure d’Astragal [3], studiu care se constituie într-un ghid de realizare a unei autobiografii, pe baza unor criterii și recomandări menite să stimuleze memoria, „pentru a scoate la iveală tăcerile [...] ascunse” [3, p. 10], cu promisiunea că, „la finalul acestei experiențe, te vei simți mai ușurat și vei putea decide să închizi Cartea, dar poate te vei surprinde că vrei să o deschizi din nou pentru a-ți continua povestea” [3, p. 10].

Beneficiile scrisului de mână sunt numeroase³ și au fost identificate de specialiștii din diverse domenii, de la psihologi, pedagogi, medici până la cercetători ai altor domenii, unele fiind transmise prin revelație. Un astfel de exemplu îl constituie *Caligrafiile Sursei Ling Guang*, despre care maestrul dr. Zhi Gang Sha afirmă că „sunt comori neprețuite ce oferă tot felul de vindecări ale sufletului pentru corpul spiritual, cel mental, cel emoțional și cel fizic” [5, p. 209], aducând mărturie în acest sens din cele mai diverse domenii (medicină, *wellbeing* etc.).

Cercetare actuală asupra caligrafiei și grafologiei. În perioada 17-18 martie 2025, am realizat o cercetare concretizată într-o anchetă pe bază de chestionar, cu privire la perspectiva actuală asupra caligrafiei și grafologiei. Scopul nostru nu a fost

³ În acest sens, vezi articolul Mirunei Alexandrescu din 10.01.2025, *Beneficiile surprinzătoare ale scrisului de mână: Cum îți îmbunătățește memoria și stimulează creierul*. Disponibil: <https://www.omofon.com/beneficiile-surprinzatoare-ale-scrisului-de-mana-cum-iti-imbunatatete-memoria-si-stimuleaza-creierul> (accesat: 16.02.2025).

atât de a verifica în ce măsură subiecții cercetării cunosc precepte din grafologie, cât de a reliefa semnificațiile subiective pe care le atribuie scrisului olograf.

În cercetarea întreprinsă, am pornit de la ipotezele:

1. Există o relație între scrisul și conduita sau trăsăturile caracterologice ale emitentului respectivului scris.
2. Un scris caligrafic poate obține un punctaj mai bun decât unul necaligrafic, redând același conținut ideatic.
3. Scrisul olograf poate constitui un predictor al performanțelor școlare (ale emitentului).
4. Schimbarea scrisului de mână se reflectă în starea/confortul autorului.

Obiectivele cercetării:

- identificarea unei relații (subiective) între scrisul olograf și conduita emitentului sau trăsăturile caracterologice ale acestuia;
- aprecierea (subiectivă) caligrafiei în evaluarea unei lucrări, în condițiile în care ea nu figurează în baremul de notare;
- identificarea gradului în care scrisul olograf poate constitui un predictor al performanțelor școlare;
- identificarea unei relații între trăsăturile scrisului olograf și starea/confortul emitentului respectivului scris.

Chestionarul a fost realizat și aplicat cu ajutorul aplicației GoogleForms.

În continuare este prezentat conținutul chestionatului.

Chestionar privind atitudinea față de caligrafie și grafologie

Următoarea anchetă pe bază de chestionar vizează identificarea semnificației subiective pe care cadrele didactice o asociază scrisului olograf al unei persoane, o posibilă relație dintre un tip de scris și conduita emitentului aceluși scris, dar și raportarea, în evaluare, la forma scriiturii, dincolo de conținutul ei.

Completarea prezentului chestionar durează aproximativ 5 minute.

Inițiale nume și prenume:

Vârsta:

Ocupația: student, cadru didactic student, cadru didactic

1. Considerați că este o legătură între caligrafie și grafologie?

Da

Nu

Nu știu/Nu răspund

2. Când vedeți un scris al unei persoane pe care nu o cunoașteți, vi se naște în minte un „portret” caracterologic (etopeea) al autorului respectivului scris, pe baza

constatării unor relații între scrisul olograf al unor persoane cunoscute și comportamentul lor?

Adesea

Uneori

Mereu

Nu, niciodată.

3. Dacă priviți scrisul dvs. din copilărie și din diferite etape ale vieții, inclusiv cea actuală, considerați că schimbările în comportamentul dvs. se reflectă în scrisul dvs. olograf?
4. Pe o scală de la 1 la 5, în care „1” înseamnă „nu rezonez deloc”, iar „5” – „rezonez în totalitate”, precizați pentru fiecare dintre următoarele afirmații gradul în care considerați că rezonați:
 - A. Persoanele cu scris ordonat sunt organizate și ordonate și în alte domenii.
 - B. Persoanele cu scris frumos (caligrafic) și ordonat sunt demne de admirat, carismatice.
 - C. Persoanele cu scrisul ilizibil sunt superficiale.
 - D. Persoanele care scriu literele în direcții diferite nu sunt constante în acțiuni și conduită, ci, mai degrabă, imprevizibile.
 - E. Spațierea mare între cuvinte indică tendința de izolare a autorului scrisului respectiv.
 - F. Scrisul mare indică o persoană generoasă.
 - G. Scrisul mărunț și adunat mă duce cu gândul la o persoană avară.
 - H. Scrisul pe coală velină, înălțat în dreapta indică o persoană optimistă.
 - I. Cunosc cazuri de persoane având o caligrafie de excepție, dar lipsite de performanțe școlare înalte.
 - J. Când văd un scris olograf estetic, automat mă gândesc că autorul lui are performanțe școlare înalte.
 - K. Scrisul orientat în direcții diferite mă face să cred că autorul lui este o persoană dezordonată.
 - L. Scrisul orientat în direcții diferite mă face să cred că autorul lui este o persoană indecisă.
 - M. Scrisul ilizibil aparține unei persoane superficiale.
 - N. Scrisul ilizibil aparține unei persoane căreia nu-i pasă de ceilalți.
 - O. Scrisul ilizibil aparține unei persoane care vrea ca alții să nu înțeleagă ceea ce scrie.
5. Citind următorul text, care ar fi trei trăsături ale emitentului fiecărui text, pe care le asociați scrisului său?

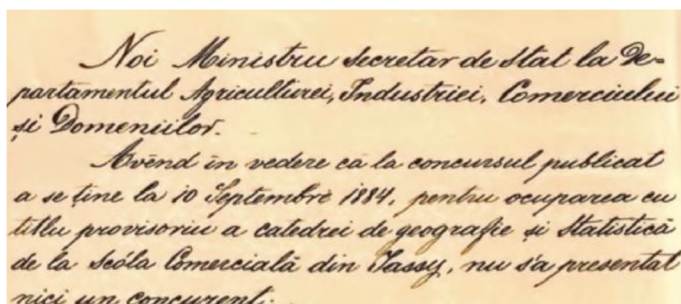


Figura 1 [3, p. 13].

6. Citind următorul text, care ar fi trei trăsături ale emitentului, pe care le asociați scrisului său?

*Neu la femme de
quatre cents huit Livres pour
l'achat de mes ouvrages.
Collot-Dherbois*

7. Ca student(ă) sau fost(ă) elev(ă), vi s-a întâmplat una dintre următoarele situații:
1. să vi se comunice de către un profesor că ați fost depunctată, la o lucrare, pentru scris inestetic/neîngrijit;
 2. o lucrare scrisă estetic să vă fie notată cu indulgență/suplimentar datorită scrisului plăcut, îngrijit?
- a. uneori
 - b. adesea/frecvent
 - c. nu
8. Dacă sunteți cadru didactic, vi s-a întâmplat una din următoarele situații:
1. să evaluați o lucrare scrisă estetic cu indulgență față de una similară, cu scris inestetic;
 2. să depunctați o lucrare redactată cu scris inestetic/neîngrijit?
- a. uneori
 - b. adesea/frecvent
 - c. nu
9. Dacă v-ați schimbat scrisul (deliberat sau din anumite constrângeri exterioare), ați constatat schimbări în ceea ce privește conduita dvs., modul de a comunica, gândurile sau trăirile experimentate? (Notă. **Acest item vizează persoanele care și-au schimbat scrisul cu mai mult de 30 de zile în urmă și au continuat să folosească noul scris!**)
- a. Nu mi s-a întâmplat să-mi schimb scrisul.
 - b. Mi-am schimbat scrisul, dar nu am constatat schimbări în conduită.
 - c. Mi-am schimbat scrisul, dar nu-mi amintesc dacă au fost și schimbări în conduită.
 - d. Mi-am schimbat scrisul și am constatat schimbări în conduită.

Lotul de subiecți a fost reprezentat de 48 de respondenți cu vârste cuprinse între 18 și 54 de ani, viitoare cadre didactice (studente la Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar) sau deja calificate, activând în învățământul primar cu precădere.

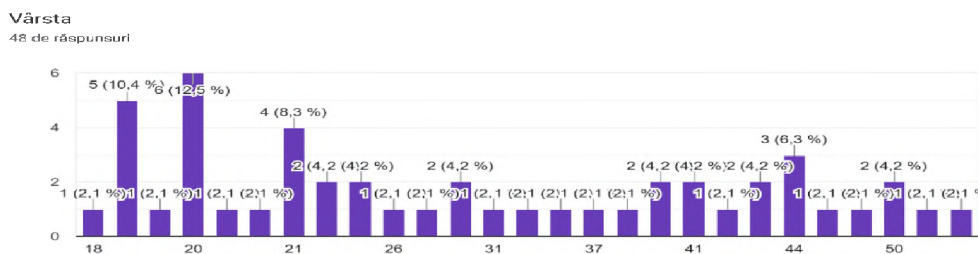


Figura 2. Distribuția subiecților în funcție de vârstă

Dintre cei 48 de respondenți, 39 (81,3 %) de subiecți sunt studenți, iar 9 – cadre didactice calificate.

La primul item, în care subiecților li se cerea identificarea unei legături posibile între caligrafie și grafologie, 40 dintre aceștia (adică, 83,3 %) au considerat că există o astfel de legătură, 5 (10,42 %) – că nu există, iar 3 (6,25 %) nu au știut/răspuns.

La cel de-al doilea item, în care subiecților li se cerea să spună dacă, la vederea unui scris olograf, în minte le apare un „portret” caracterologic (etopeea) al autorului respectivului scris, pe baza constatării unor relații între scrisul olograf al unor persoane cunoscute și comportamentul lor, un subiect (2,1 %) recunoaște că acest lucru i se întâmplă mereu, 30 de subiecți (62,5 %) recunosc că acest lucru li se întâmplă uneori, 15 (31,3 %) experimentează această situație adesea și doar 2 subiecți (4,2 %) nu au avut niciodată o astfel de reprezentare.

La cel de-al treilea item, care le solicita respondenților ca, privind scrisul din copilărie și din diferite etape ale vieții lor, până în momentul actual, să spună dacă ei consideră că schimbările în comportamentul lor se reflectă în scrisul lor olograf, 39 subiecți (81,25 %) au considerat că schimbările în comportamentul lor se reflectă în scrisul lor olograf, unul dintre acești subiecți considerând că schimbarea scrisului a depins de starea respectivă, 6 respondenți (12,5 %) au considerat că acest lucru nu li s-a întâmplat, unul (2,1 %) a afirmat că „nu neapărat. Felul în care arată scrisul depinde cel mai mult de starea de spirit, nivelul de oboseală sau de interes pentru subiect”, o persoană (2,1 %) și-a schimbat scrisul și „acest lucru a depins de starea respectivă”, iar un alt subiect (2,1 %) nu a analizat acest lucru.

La cel de-al patrulea item, subiecților cercetării li s-a cerut să precizeze în ce măsură sunt de acord cu o serie de afirmații preluate din grafologie (pe o scală de la 1 la 5, în care „1” înseamnă „nu rezonoz deloc”, iar „5” – „rezonoz în totalitate”).

A. Cu afirmația: „Persoanele cu scris ordonat sunt organizate și ordonate și în alte domenii decât în scris”, au rezonat în totalitate 16 respondenți (33,3 %) și tot

-
- atâția au rezonat într-o mare măsură, astfel că 32 de subiecți, cărora li s-ar putea adăuga alți 8 respondenți, care sunt de acord într-o măsură moderată cu această afirmație, reprezentând majoritatea, o consideră validă.
- B. Afirmația: „Persoanele cu scris frumos (caligrafic) și ordonat sunt demne de admirat, carismatice” a fost acceptată în măsură moderată de 20 de respondenți, în mare măsură de 8 respondenți și în totalitate de 14. Astfel, 42 de subiecți (87,5 %) au acceptat această afirmație, în grade diferite.
 - C. Cu faptul: „Persoanele cu scrisul ilizibil sunt superficiale” nu au rezonat deloc 18 respondenți, iar 16 au rezonat în mică măsură, astfel că majoritatea subiecților au respins această afirmație.
 - D. 22 de respondenți au rezonat într-o măsură moderată cu faptul: „Persoanele care scriu literele în direcții diferite nu sunt constante în acțiuni și conduită, ci, mai degrabă, imprevizibile”, în vreme ce 5 subiecți au rezonat într-o mare măsură, iar 6 au rezonat în totalitate, ceea ce arată o indecizie cu privire la acest aspect.
 - E. Afirmația: „Spațierea mare între cuvinte indică tendința de izolare a autorului scrisului respectiv” nu a fost acceptată de către cei mai mulți dintre subiecți (11 nu au rezonat deloc cu ea, 14 au rezonat într-o foarte mică măsură, iar 16 au rezonat într-o măsură moderată).
 - F. Enunțul: „Scrisul mare indică o persoană generoasă” a fost infirmat de 14 subiecți, acceptat într-o foarte mică măsură de 7 subiecți, iar acceptat în măsură moderată de 18 subiecți. Aceste răspunsuri denotă că lucrurile pot sta diferit de la un caz și altul, respondenții fiind mai degrabă în dezacord cu această afirmație.
 - G. „Scrisul mărunț și adunat mă duce cu gândul la o persoană avară” a fost o idee invalidată categoric, 21 de respondenți nefiind de acord cu acest lucru, iar 12 acceptându-l în foarte mică măsură.
 - H. Într-o măsură moderată este acceptată afirmația: „Scrisul pe coală velină, înălțat în dreapta indică o persoană optimistă”, 21 dintre subiecți considerând astfel.
 - I. O ilustrare a diversității opiniilor o prezintă afirmația: „Cunosc cazuri de persoane având o caligrafie de excepție, dar lipsite de performanțe școlare înalte”, care a împărțit respondenții *ex aequo*, câte 13 care nu rezonază deloc cu acest lucru sau că sunt de acord într-o măsură moderată, iar 12 respondenți au rezonat în totalitate cu această afirmație. Deoarece 7 subiecți au rezonat în mare măsură cu asertiunea menționată (față de 3, care au rezonat în foarte mică măsură), în ciuda distribuției răspunsurilor, se constată mai degrabă o acceptare a ei, dar destul de aproape de inacceptare.
 - J. Cu toate că afirmația: „Când văd un scris olograf estetic, automat mă gândesc că autorul lui are performanțe școlare înalte” este într-o relație de complementaritate semantică parțială cu cea anterioară, răspunsurile cunosc o distribuție diferită față de cea previzibilă. 16 subiecți (33,3 %) rezonază

moderat cu această afirmație, 15 (31,25 %) – în mare măsură, iar 4 subiecți o acceptă în totalitate, ceea ce o face agreată de majoritatea respondenților.

- K. 16 dintre respondenți (33,3 %) acceptă într-o măsură moderată afirmația: „Scrisul orientat în direcții diferite mă face să cred că autorul lui este o persoană dezordonată”, 10 sunt într-un total dezacord cu acest aspect, 9 sunt de acord într-o foarte mică măsură, 8 acceptă într-o mare măsură, iar 5 sunt total de acord.
- L. Afirmația: „Scrisul ilizibil aparține unei persoane superficiale” este echivalentă semantic cu cea de la punctul C („Persoanele cu scrisul ilizibil sunt superficiale”), iar rezultatele sunt similare, ceea ce vine să confirme neacceptarea acestui aspect, dar și statornicia celor mai mulți dintre respondenți în exprimarea punctului de vedere.
- M. Nici faptul că: „Scrisul ilizibil aparține unei persoane căreia nu-i pasă de ceilalți” nu este acceptat de cei mai mulți respondenți: 17 sunt în total dezacord, 13 sunt de acord într-o foarte mică măsură, iar 15 sunt de acord într-o măsură moderată (2 subiecți sunt de acord în mare măsură și 1 în acord total).
- N. Cei mai mulți dintre respondenți nu acceptă nici că: „Scrisul ilizibil aparține unei persoane care vrea ca alții să nu înțeleagă ceea ce scrie”, 20 de subiecți nerezonând total cu această afirmație, iar 8 rezonând într-o foarte mică măsură.

La cel de-al cincilea item, textul prezentat le-a evocat respondenților următoarele seturi de trăsături asociate emitentului scrisului respectiv: *organizat, ordonat, răbdător; stil personal, autentic, visător; o persoană în etate, cu responsabilitate și organizată; o persoană ordonată, serioasă, atentă la detalii; atent, ordonat, liniștit; ordonat, îi pasă de ceilalți și se respectă pe sine; ordonat, organizat, calculat; o persoană organizată, responsabilă și cultivată; ordonat, serios; tradițional; ordonat, poetic; ordonat, cult, deschis; atenție la detalii, organizare, frumusețe; atent la detalii, organizat, disciplinat; ordonat, caligrafic, atent; demn, respectat, mândru; calm, ordonat, cu un simț estetic dezvoltat; organizat, perfecționist, muncitor; educat/instruit, atent, responsabil; echilibru, autocontrol, perfecționism; ordonare, caligrafie; ordonat, atent, liniștit; ordonat, sincer, generos; serios, meticulos, disciplinat; expresiv, introvertit, delicat; educat, ordonat, exigent; meticulos; persoană îngrijită, cu mult respect de sine, nu cred că ministrul a scris personal asta, pentru că persoana are multă răbdare ca și când ar fi foarte atentă la estetica scrisului. Are o meserie din asta; persoană ordonată, cerebrală și altruistă; scrisul unei femei, lizibil, italic; ordonat, organizat, carismatic; persoană ordonată, sobră, calmă; riguros, perfecționist, meticulos; ordonat, respectuos, amabil; organizat, scris frumos, ordonat; corect; cu carte, hotărât, impunător; disciplinat, optimist, ordonat; ordonat, cu simț estetic dezvoltat, optimist; disciplină, răbdare și creativitate; persoană care citește mult, serioasă, cu un temperament mai dur; competent lingvistic, coerent, serios; ordonat, elegant și*

pătrunzător; organizat, disciplinat, atent la detalii; organizat, punctual, pedant; ordonat, inteligent, carismatic.

Astfel, 23 dintre subiecți îl consideră pe emitentul scrisului prezentat drept „ordonat”, următoarele trăsături asociate de respondenți fiind: „organizat” (11), „atent” (8), „meticulos”/„atent la detalii”/„pedant” (8), „serios” (5), „disciplinat” (5).

La cel de-al șaselea item, trăsăturile atribuite au fost: *scriere rapidă, creativ, gândire inventivă, neconvențional, lipsa alinierii indică libertate, individualism; autor lipsit de organizare, grăbit, stare de spirit negativă; persoană grăbită, asumată și cu spirit libertin; grăbită, care vrea să își sublinieze ideile, inteligentă, puțin înțepată; persoană mereu pe fugă care face multe lucruri în același timp și agitată; persoana pare indiferentă, dezordonată și superficială; un om grăbit, dar calculat, un om lejer; persoană grăbită, care scrie destul de rar, și cam stresat; posibil iubitor de artă, posibil grăbit, răvășit, dezordonat; grăbit, care nu acordă importanță aparențelor, nerăbdător; inteligent, hotărât, preocupat de ceva în timp ce scria; persoană care scrie mult, artistică, jucăușă; grăbit, care nu acordă importanță aparențelor, agitat; scrisul unui bărbat, deloc lizibil, persoană grăbită; persoană importantă, inteligentă, organizată; dezorganizat, comportament instabil, neatent; indecis, dezordonat, persoană secretoasă; grăbit, ușor dezordonat, ușor neglijent; dezordonat, dezorganizat, superficial; dezinteres, aroganță, inconsistență; pesimist, neordonat, nonconformist; dezordonat, superficial și pe grabă; dezordonat, neinteresant și absent; grăbire, nepăsare, lipsă de ordine; persoană grăbită, care scrie destul de rar, și cam stresat; bătrânețe, dezordine, neglijență; exuberant, politicos, implicat; dezordonat, indecis, superficial; dezordonat, neatent, nepăsător; grăbit, nonconformist, creativ; inventivă, creativă, spontană; agitat, repezit, superficial; grăbit, agitat, dezordonat; încredere, optimism, ambiție; posibil iubitor de artă, posibil grăbit, răvășit, dezordonat; creativ, spontan și impulsiv; haotic, dezordonat, indecis; dezordonat, grăbit, spontan; creativ, îngândurat, grăbit; spontan, încrezător, creativ; grăbit, spontan, energic; grăbit, neatent, aglomerat; spontan, dinamic, grăbit; pe grabă, dar organizat; grăbit, indiferent; grăbit, care nu acordă importanță aparențelor, nerăbdător; dezorganizat; repezit; grăbit; nu știu; nu știu.*

Astfel, cele mai multe trăsături atribuite sunt: *grăbit/în grabă/pe fugă* (24), *dezordonat/neordonat/lipsit de organizare/lipsă de ordine* (17); *creativ* (6); *spontan(ă)* – 6; *superficial(ă)* – 5; *agitat(ă)* – 4; *neatent(ă)* – 3.

În urma datelor obținute la cel de-al șaptea item, ca student(ă) sau ca fost(ă) elev(ă), celor mai mulți dintre respondenți (25 / 52,08 %) nu li s-a întâmplat nici să fie depunctați, nici să fie avantajați din cauza/datorită modului în care scriau. La 13 subiecți li s-a întâmplat uneori acest lucru, iar la 10 subiecți li s-a întâmplat adesea/frecvent așa ceva.

La itemul 8, ca profesori, 9 subiecți au mărturisit că au depunctat sau au avantajat uneori/adesea un elev având în vedere modul în care acesta a scris.

La ultimul item, 25 de subiecți (52,08 %) și-au schimbat scrisul, 14 constatând schimbări în conduită, 10 nu-și amintesc dacă au existat astfel de schimbări, iar un subiect și-a schimbat scrisul și nu a constatat schimbări în conduită.

Concluzii. Grafologia, măcar în chip de uz individual, continuă să fascineze, chiar în condițiile în care nu este cunoscută, anumite aspecte, dincolo de a avea sau nu caracter de teze, lasă diverse impresii cititorului de text olograf, de la cele mai apreciative și admirative până la profund negative. Interpretarea trăsăturilor scrisului olograf poate ține fie de sistemul de asocieri deja deținut, fie, în cazul în care nu există un astfel de sistem, de monitorizarea simbolurilor repetitive ca fiind mesaje personale convergente semantic.

Respondenții, profesori sau viitori profesori, în virtutea optimismului pedagogic, au tendința să refuze asocieri negative ale scrisului, având un sistem personal de credințe sau lăsându-se impresionați la modul personal cu privire la scrisul olograf. Chiar și în situația în care ei au afirmat că nu au în minte un portret al autorului unui scris olograf, s-a dovedit că sunt animați de astfel de credințe privind trăsăturile acestuia, pe care, cel mai probabil, nu le conștientizează.

BIBLIOGRAFIE

1. AGACHI, Suada. Grafologia – arta de a cunoaște omul după scrisul de mână. Disponibil: <https://suada.ro/grafologia-arta-de-a-cunoaste-omul-dupa-scrisul-de-mana/> [accesat 2025-02-16].
2. ANDREI, T., ȘELARU, C., ALEXANDRESCU, V. Eminescu, profesor de statistică. București: Editura Institutului de Statistică, 2023. ISBN 978-606-8590-36-3.
3. d'ASTRAGAL, Laure. Terapia prin scris. 200 de exerciții pentru a te cunoaște mai bine. Trad.: Corina Iordănescu. București: Philobia, 2023. ISBN 978-606-9707-90-6.
4. DESBAROLLES, Alphonse Jean-Hippolyte. Les mystères de l'écriture; art de juger les hommes sur leurs autographes 1872. Disponibil: https://archive.org/details/lesmysteresdelec00desb_0/page/n111/mode/2up [accesat 2024-09-19].
5. SHA, Zhi Gang. Miracole vindecătoare ale sufletului. Învățături ale înțelepciunii și cunoașterii sacre antice și recente, plus tehnici practice pentru vindecarea corpului spiritual, a celui mental, a celui emoțional și a celui fizic. Trad.: Cristian Hanu. Brașov: Adevăr Divin, 2015, pp. 201-232. ISBN 978-606-8420-89-9.
6. Halo Project by Erasmus, Halo – handwriting analysis of methodology to defend Learners Creativity and Reinforce Orientation. Disponibil: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/8801e3d6-09a2-429e-bc79-d65cbce3ad7d/HALO_Handbook-IO1-RO.pdf [accesat 2025-03-4].
7. KAO, Henry S.R., HOOSAIN, R. Graphonomics. North-Holland, 2010. Disponibil: <https://kogaionacademy.ro/blog/despre-scris-caligrafie-si-omenie/> [accesat 2025-02-16].

STUDII SUPERIOARE DE DOCTORAT: PROVOCĂRI ACTUALE ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE

HIGHER DOCTORAL STUDIES: CURRENT CHALLENGES AND DEVELOPMENT PERSPECTIVES

Constantin CIORBĂ, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Constantin CIORBĂ, PhD, University Professor,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7125-2545
E-mail: ciorbaconst@yahoo.com

CZU: 378.245(478)

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p333-341

Abstract. Doctoral higher education represents the third cycle of university studies and allows for the acquisition of a Level 8 qualification within the National Qualifications Framework. This year marks the tenth anniversary of the establishment of doctoral schools in higher education institutions and scientific research institutions in the Republic of Moldova. Over this period, several regulations concerning the organization and operation of Doctoral Schools have been developed and implemented. However, a series of organizational, structural, and content-related problems have emerged. These include the conditions for obtaining the right to supervise doctoral students, thesis defense deadlines, the number of doctoral students per supervisor, and other related issues. The normative acts regulating the activity of Doctoral Schools are largely outdated, which necessitates intervention from the relevant ministry, as well as from specialists in research fields, to optimize the activity of these schools.

Keywords: Higher education, doctorate, problems, perspectives.

Studiile doctorale în Republica Moldova au existat și până la obținerea independenței, doar că acestea erau centralizate în câteva centre din fosta Uniune Sovietică, iar republicile unionale beneficiau foarte puțin de posibilitatea de a-și continua studiile doctorale într-o instituție sau alta.

Odată ce țara a devenit independentă, mai exact la începutul anului 1993, marea majoritate a instituțiilor de învățământ superior și-au inițiat programe de doctorat pe mai multe domenii și specialități. Programele concepute la începutul anilor 90 s-au derulat până în prezent, acestea urmează să-și finalizeze activitatea la 30 iunie 2025.

După încadrarea masivă a Republicii Moldova în procesul de la Bologna, învățământul superior a trecut la cele trei cicluri de învățământ: I – licență, II – masterat, III – doctorat. În acest context, au intervenit un șir de schimbări și modificări la toate ciclurile de învățământ, inclusiv la ciclul III – doctorat.

Odată cu intrarea în vigoare a Codului Educației [1] în anul 2014, în articolul 76 este prezentată structura generală a învățământului superior, unde este prevăzut ciclul III de învățământ – studii superioare de doctorat (nivelul 8 ISCED).

Reieșind din cerințele Codului Educației, în același an, 2014, au fost aprobate un șir de acte normative privind înființarea și funcționarea școlilor doctorale în instituțiile organizatoare de doctorat la nivel de hotărâri de guvern, unde au fost aprobate Regulamentul privind studiile superioare de doctorat, ciclul III, hotărârea nr. 1007 din 10.12.2014 [5], precum și Metodologia de conferire și confirmare a titlurilor științifice, Hotărârea de Guvern nr. 497, din 23.10.2019 [6], la momentul când se prevedea prima promoție a școlilor doctorale. Între timp, au mai apărut un șir de acte normative elaborate de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC), instituție care se ocupă nemijlocit de monitorizarea activității școlilor doctorale, care aprobă sau anulează rezultatele comisiilor de susținere publică a tezelor de doctorat privind conferirea sau anularea hotărârilor comisiilor de conferire a titlurilor științifice de doctor. Astfel, în prezent, toate școlile doctorale activează în baza acestor și altor acte normative [4, 7, 8], iar unele au deja termenul de valabilitate expirat, deoarece acestea sunt prevăzute pentru un termen de cinci ani.

În ultimii ani, situația școlilor din Republica Moldova a fost analizată de mai mulți specialiști din domeniul cercetării [2, 3, 7, 8], care au venit cu mai multe propuneri pentru optimizarea activității acestora pe termen lung. Chiar dacă s-a intervenit cu unele ajustări la un șir de acte normative, mai există un șir de probleme care cer imediată rezolvare.

Pentru început ne-a interesat numărul de școli doctorale și numărul de studenți doctoranzi înscriși la cele din Republica Moldova în ultimii șapte ani, adică începând cu anul 2017 și finalizând cu 2023, dat fiind faptul că datele ce țin de anul precedent, 2024, nu sunt publicate de către Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova.

Astfel, dacă analizăm numărul de școli doctorale din Republica Moldova, acestea au scăzut de la 46 în anul 2017 la 21 în anul 2023. Comparând datele inițiale cu cele din ultimul an de înscriere la doctorat, numărul școlilor s-a redus aproape de două ori (figura 1).

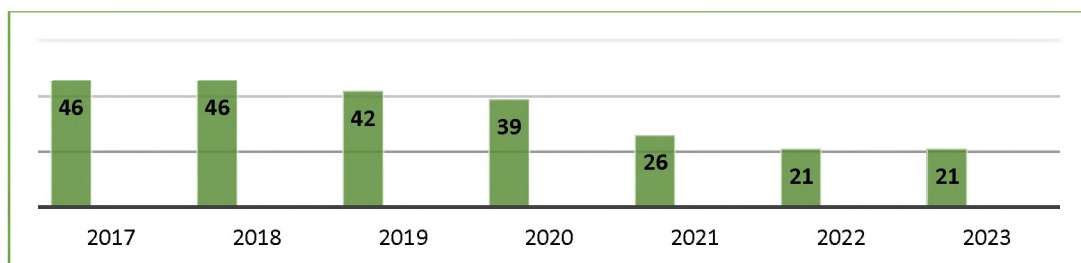


Figura 1. Evoluția școlilor doctorale din Republica Moldova

Acest lucru ține de faptul că unele instituții organizatoare de doctorat au fuzionat cu altele, iar o serie și-au redus numărul de școli doctorale din diferite motive, fie numărul mic de doctoranzi, fie din considerente financiare.

Aproximativ aceeași tendință se observă și în cazul numărului de studenți doctoranzi înmatriculați la studii doctorale într-un an de studii (figura 2).

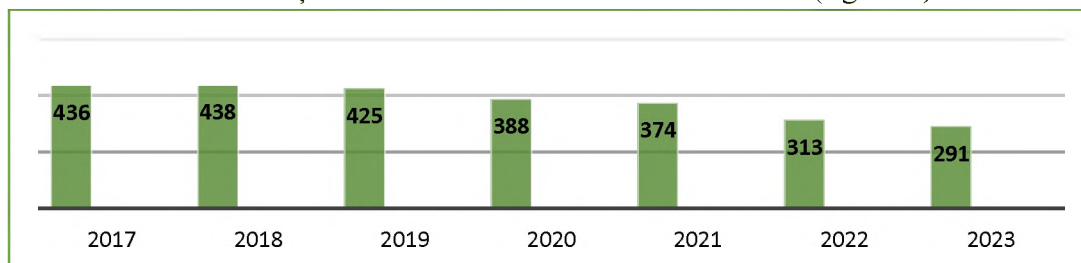


Figura 2. Evoluția studenților doctoranzi înmatriculați la studii doctorale în Republica Moldova

Ca și în cazul școlilor doctorale, de la an la an a scăzut și numărul studenților doctoranzi înscriși la studii. Așa, spre exemplu, dacă în anul 2017 au fost înscriși 436 de doctoranzi, în anul de referință 2023, numărul acestora a scăzut cu 32,3 %, atingând cifra de 291 de doctoranzi.

În scădere este și numărul total de doctoranzi înscriși la studii la toate școlile doctorale (figura 3). Cu toate acestea, numărul total de doctoranzi, chiar dacă este în descreștere, pe parcursul celor 7 ani a scăzut doar cu 104 în 2023, ceea ce constituie 11,2 %.

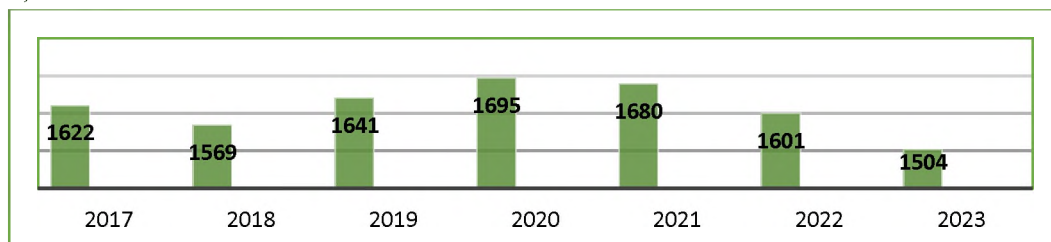


Figura 3. Evoluția studenților doctoranzi înmatriculați la școlile doctorale în Republica Moldova

Scăderea numărului de doctoranzi înscriși la studii în ciclul III se explică prin motivarea slabă a acestora de a se preocupa cu activitatea științifică. Conform actelor normative, cadrele didactice cu titlul științific de doctor sunt remunerate financiar doar dacă activează în instituțiile de învățământ superior ori în instituțiile de cercetări științifice. Cei care activează în învățământul general sau alte instituții nu vor beneficia de o remunerare financiară, fapt ce îi demotivează să se ocupe de cercetarea științifică.

Pe de altă parte, chiar cadrele didactice care activează în învățământul superior din Republica Moldova sunt remunerate foarte modest, iar acest lucru, la fel, nu-i motivează să se înscrie la școlile doctorale pentru a obține titlul științific de doctor.

O altă pricină ar fi numărul în continuă descreștere a elevilor din învățământul general, dar și al studenților din instituțiile de învățământ superior, iar acest lucru, la fel, se refrânge asupra necesității acoperirii procesului de studii cu cadre didactice care dețin titluri științifice sau științifico-didactice.

Pe noi ne-a interesat în mod special care sunt domeniile cele mai solicitate de către persoanele care se înscriu la studii doctorale (figura 4).

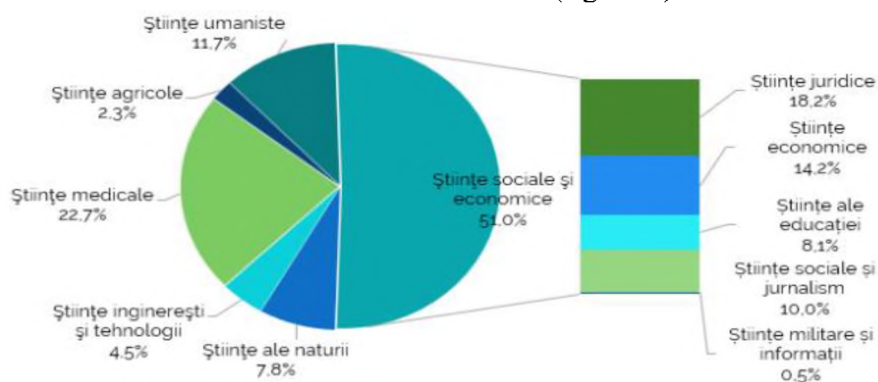


Figura 4. Repartizarea studenților doctoranzi pe domenii de cercetare în școlile doctorale

Dacă analizăm figura 4, observăm destul de clar tendințele persoanelor care se înscriu la studii doctorale, unde cele mai solicitate sunt științele sociale și economice, acestea reprezentând circa 50 % din numărul total de persoane înscrise. În celelalte domenii, 22,7 % reprezintă științele medicale, științele juridice – 18,2 %, științele economice – 14,2 %, științele umanistice 11,7 %, științe sociale și jurnalism – 10 %, științe ale naturii – 7,8 %, celelalte domenii fiind între 0,5 și 4,5 %.

Numărul foarte mare de persoane înscrise în domeniul științelor sociale și economice se explică prin faptul că în domeniul dat sunt foarte multe specialități, iar cea mai mare parte dintre absolvenți activează în instituțiile de învățământ superior

sau în instituțiile de cercetări științifice. Pentru acest domeniu tradițional au fost cele mai multe solicitări, iar tendința se păstrează până în prezent.

Tabelul 1. Numărul doctoranzilor din cadrul școlilor doctorale la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Școala Doctorală	Contingent la 01.01.2025		
	Buget	Taxe	Total
Științe ale educației	43	167	210
Psihologie	18	65	83
Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate	6	4	10
Total	67	236	303

Următoarele două domenii cele mai solicitate sunt științele medicale, acestea reprezentând circa a cincea parte din numărul total de domenii, și științele juridice, cu aproximativ aceeași pondere de persoane.

Astăzi, când ne aflăm în era digitalizării, tot mai mult sunt solicitate științele ingineresti și tehnologiile informaționale, desi, în momentul de față, numărul de persoane înscrise nu depășește 5 %, această pondere fiind una foarte mică comparativ cu celelalte domenii. Totuși, sperăm că acest domeniu va progresa destul de rapid și numărul persoanelor care vor solicita studii superioare de doctorat va crește esențial.

Propunem un exemplu ce ține de contingentul de doctoranzi care își fac studiile la cele trei școli doctorale din Cadrul Universității Pedagogice „Ion Creangă” din Chișinău (tabelul 1).

Conform tabelului 1, din cei 303 doctoranzi, care își fac studiile la cele trei școli doctorale în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, circa 22 % reprezintă doctoranzii care au profitat de granturile doctorale propuse de ministerul de resort, iar 78 % din doctoranzi își fac studiile pe bază de contract cu taxă. Numărul mare de doctoranzi care își fac studiile cu taxă se explică prin sumele relativ modeste pentru studii la ciclul trei, iar acest lucru permite ca persoanele interesate să se înscrie la studiile respective cu taxă.

E de menționat faptul că cea mai mare parte a doctoranzilor care își fac studiile cu taxă sunt cetățenii străini. Dintre aceștia, circa 90 % sunt cetățeni ai României, care nu întâmpină dificultăți la capitolul limba de scriere a tezelor, durata studiilor, dar și taxele relativ mici în comparație cu media salariilor din România.

Vorbind despre doctoranzii din alte țări, e de menționat faptul că se păstrează aceeași tendință ca și în școlile doctorale din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Astfel, conform datelor statistice (tabelul 2), de la începutul activității școlilor doctorale și până în prezent, cei mai mulți solicitanți pentru a-și continua

studiile doctorale în Republica Moldova au fost și sunt cei din România, chiar dacă numărul acestora este în scădere.

Tabelul 2. Numărul doctoranzilor străini care își fac studiile în școlile doctorale din Republica Moldova

Țările	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Total	315	468	589	609	552	508	428
România	267	397	516	550	501	482	402
Israel	19	51	52	45	39	7	4
Turcia	10	6	4	3	-	-	1
Federația Rusă	1	1	1	1	3	5	4
Ucraina	1	1	1	1	1	4	3
Altele	17	12	15	9	8	10	14

Astfel, în anul 2017, numărul doctoranzilor din România era de 267 din totalul de 315. Cei mai mulți doctoranzi înregistrați din România au fost în 2019 și 2020, când numărul lor a trecut de 600. În ultimul an de referință, adică în 2023, din numărul total de 428 de doctoranzi străini, 402 au fost din România (circa 94 %). Ceilalți doctoranzi au fost din Israel și Ucraina, în anii 2018-2019 fiind în jur de 50 anual. În anii 2020-2021, numărul acestora s-a redus până la 40 de persoane. La începutul activității școlilor doctorale, în mediu se înscriau anual 6-8 persoane din Turcia.

În mare parte, acestea sunt persoane din țările care au acord de colaborare cu Republica Moldova și studiile din țara noastră sunt recunoscute în țările respective.

Cu părere de rău, și la acest capitol există un șir de probleme de ordin ethnic, când unele țări își schimbă regulile de echivalare a actelor de studii, inclusiv a celor de doctor, venind cu un șir de cerințe cu referință la structura trezelor, iar uneori, chiar și la conținut, motivând că tezele trebuie să respecte standardele acestor țări.

Este clar că o școală doctorală dintr-o țară nu poate respecta standardele tezelor de doctor din țările respective, fiecare școală având propriile standarde. În acest sens, considerăm că e necesară o intervenție a instituțiilor statului abilitate cu dreptul de a negocia cerințele privind respectarea standardelor din țara unde doctoranzii își fac studiile, iar acest lucru poate și trebuie să fie stipulat în contractele de colaborare interstatale la nivel de ministere. Acest lucru va duce la o mai strânsă colaborare cu instituțiile de învățământ din mai multe țări, la motivarea persoanelor din țările respective să-și continue studiile în școlile doctorale din Republica Moldova.

E de menționat faptul că nu toți cei înscriși la școlile doctorale finalizează cu succes cercetările, susținând teza de doctor. În mediu pe republică, circa 50 % din doctoranzi susțin tezele în termenele stabilite de școlile doctorale, o parte din ei, 15-20 %, susțin în perioada termenelor de grație (2 ani), iar ceilalți, circa 5 %, din diverse pricini, abandonează studiile doctorale. Cel mai mare număr de abandonare

se înregistrează în primul an de studii, atunci când doctoranzii decid ferm să continue sau nu studiile.

Destul de interesante sunt datele privind vârsta persoanelor care își fac studiile doctorale în țara noastră (figura 6).

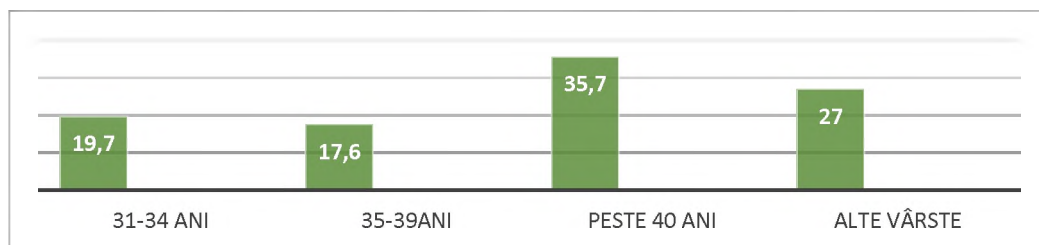


Figura 6. Vârsta doctoranzilor din cadrul școlilor doctorale din Republica Moldova (în %)

Analizând vârstele doctoranzilor înscriși în școlile doctorale din Republica Moldova, observăm că aproape o treime din numărul total sunt persoane cu vârstele cuprinse între 30 și 39 de ani, ceea ce constituie circa 37,3 % din numărul total de doctoranzi. Peste 35 % sunt doctoranzi cu vârste de la 40 de ani, iar alte categorii de vârstă sunt în jur de 27 %.

Atunci când vorbim despre cadre tinere care urmează să fie angajate în câmpul muncii, preponderent în instituțiile de învățământ superior, aici ne referim la persoanele sub 40 de ani. În acest sens, observăm că numărul doctoranzilor sub 40 de ani în cadrul școlilor doctorale este unul destul de mare, iar perspectivele angajării acestora în câmpul muncii sunt îmbucurătoare.

De fapt, de selectarea și angajarea în câmpul muncii a persoanelor tinere în instituțiile de învățământ superior se preocupă managerii subdiviziunilor instituțiilor interesate. Pentru a facilita înscrierea tinerilor la studii doctorale, Ministerul Educației și Cercetării, în fiecare an, vine cu finanțări de granturi doctorale pentru tinerii din Republica Moldova. Spre exemplu, în anul universitar 2024-2025, ministerul de resort va finanța 232 de granturi pentru studii superioare de doctorat științific și profesional și vor fi acordate pentru cele șase domenii de studii prevăzute de *Nomenclatorul specialităților științifice*, precum: Științe ale naturii (18 granturi); Științe inginerești și tehnologii (17); Științe medicale (67); Științe agricole (8); Științe sociale și economice (78); Științe umanistice (38). Anume aceste granturi vin să ajute tinerii din instituțiile de învățământ superior să-și continue studiile în școlile doctorale, iar ulterior să activeze în instituțiile respective.

În ceea ce privește situația persoanelor care dețin titluri științifice în Republica Moldova, țara noastră este pe ultimul loc între țările europene, atât ca valori absolute, cât și raportat la 100 mii de locuitori. Spre exemplu, țara noastră înregistrează 5 titluri

la 100 de mii de locuitori, acest număr fiind mai mic de 2-7 ori în comparație cu țările europene. Astfel, țările baltice numără 11 titluri la 100 de mii de locuitori, Polonia – 13, România – 17, Cehia – 20, Slovacia – 28. Acest lucru este dictat de legislațiile existente în țările respective. Spre exemplu, în România a fost aprobată Legea învățământului, care prevede ca în instituțiile de învățământ superior să activeze doar persoane ce dețin titluri științifice, lucru care a fost aprobat ulterior și în Republica Moldova, situație care necesită înscrierea la studii doctorale.

Vorbind despre provocările actuale ce țin de activitatea școlilor doctorale, considerăm că e absolut necesar să ne referim la următoarele:

1. Depășirea valabilității actelor normative, care au expirat după 5 ani și cer o nouă revizuire:
 - Hotărârea Guvernului Republicii Moldova pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III: nr. 1007 a fost elaborat în anul 2014.
 - Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la aprobarea metodologiei aprobării conducătorilor de doctorat: nr. 326 din 18 iulie 2019.
2. Este neechitabil numărul de persoane care pot fi conduse de un conducător științific cu titlul științifico-didactic de profesor universitar și de conferențiar universitar. În ambele cazuri, persoanele au dreptul să conducă doar câte cinci doctoranzi, chiar dacă fac parte din două școli doctorale.
3. Cerințe exagerate privind acordarea dreptului de conducător științific, unde se cere un număr de publicații în edituri europene prestigioase, care sunt destul de costisitoare din punct de vedere financiar, iar în Republica Moldova astfel de edituri aproape că lipsesc.
4. Este incorect că persoanelor care în prezent susțin teza de doctor habilitat li se acordă dreptul de a conduce doctoranzi pe viață, chiar dacă n-au fost conducătorii niciunui doctorand, iar cei care au susținut anterior teza de doctor habilitat și au fost conducători pentru 5 doctoranzi și mai mulți trebuie să prezintă un dosar cu numeroase cerințe pentru a li se acorda același drept.

Considerăm că aceste momente pot fi ușor depășite prin implicarea cadrelor științifice care au o experiență mare de muncă în școlile doctorale prin includerea acestora în comisii specializate pentru aducerea la normalitate a tuturor actelor normative existente în prezent după care activează școlile doctorale din Republica Moldova.

BIBLIOGRAFIE

1. Codul Educației: nr. 152 din 17 iulie 2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324.
2. CUCIUREANU, G., HOLBAN, I., MINCIUNĂ, V. Evoluția studiilor doctorale în Republica Moldova: Crambe repetita? Akademos. 2017, nr. 3, pp. 31-37. ISSN 1857-0461.
3. CUCIUREANU, Gh. Noi considerente privind provocările pentru studiile doctorale din Republica Moldova. Intellectus. 2018, nr. 1, pp. 91-99. ISSN 1810-7079.
4. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la aprobarea metodologiei aprobării conducătorilor de doctorat: nr. 326 din 18 iulie 2019. Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2019, nr. 246-248, 458.
5. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III: nr. 1007 din 10 decembrie 2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 386-396, 1101.
6. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova pentru aprobarea metodologiei de conferire și confirmare a titlurilor științifice, nr. 497, din 23.10.2019.
7. Activitatea de doctorat și postdoctorat în anul 2023. Biroul Național de Statistică 2023. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/activitatea-de-doctorat-si-postdoctorat-in-anul-2023-9454_61213.html
8. Educația în Republica Moldova, ediția 2024. Disponibil: https://statistica.gov.md/files/files/Educatia_editia_2024.pdf

**DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ
MICĂ: FACTORI ȘI STRATEGII EDUCATIONALE**

**"LANGUAGE DEVELOPMENT IN YOUNG SCHOOL-AGED CHILDREN:
FACTORS AND EDUCATIONAL STRATEGIES"**

Gica NEGRİȘAN, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
prof. înv. primar Școala Gimnazială Frecăței, România
Anatolie IONAȘ, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Gica NEGRİȘAN, PhD student,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau,
primary ed. teacher,
Frecatei Secondary School, Tulcea, Romania
ORCID: 0009-0002-9665-0392
E-mail: gica_negrisan@yahoo.com
Anatolie IONAȘ, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID 0009-0007-4017-3677
E-mail: anatolie.ionas@gmail.com

CZU: 373.3.02:81

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p342-349

Abstract. Language development in early school-age children is a fundamental domain of early education, significantly influencing their academic and social performance. This study examines the factors affecting language acquisition and development, including cognitive, social, and educational aspects. Additionally, it explores effective strategies for stimulating language in school settings, emphasizing interactive methods and modern technologies. A case study conducted on a sample of 30 first and second-grade students confirms the impact of didactic strategies on vocabulary expansion and communication skills. The results highlight that educational games, story telling, and dialogue-based methods are more effective than traditional approaches. The study contributes to an integrated perspective on linguistic education and provides recommendations for improving the school curriculum.

Keywords: language development, primary education, educational strategies, vocabulary acquisition, interactive methods.

Introducere. Dezvoltarea limbajului la copiii de vârstă școlară mică este un proces complex, influențat de factori cognitivi, sociali și educaționali. Capacitatea

de a comunica eficient este esențială pentru succesul școlar și integrarea socială, motiv pentru care strategiile didactice utilizate în această etapă sunt deosebit de importante.

Cercetările anterioare au arătat că intervențiile educaționale bazate pe interacțiune și experiență directă contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor lingvistice ale copiilor [6, p. 45].

Scopul acestui studiu este de a analiza factorii care influențează dezvoltarea limbajului și de a propune strategii educaționale eficiente pentru stimularea acestui proces în cadrul învățământului primar. Studiul de caz realizat pe un eșantion de 30 de elevi din clasele I și a II-a oferă o perspectivă aplicată asupra eficienței metodelor utilizate.

În contextul societății contemporane, unde comunicarea joacă un rol central în toate domeniile vieții, formarea timpurie a competențelor lingvistice devine o prioritate educațională. Lipsa unui vocabular adecvat sau dificultățile de exprimare pot conduce la frustrări, izolare socială și rezultate școlare slabe. Prin urmare, este necesar ca învățătorii să adopte practici pedagogice moderne, adaptate nevoilor și stilurilor de învățare ale fiecărui copil.

Dezvoltarea limbajului la copiii de vârstă școlară mică este un proces complex, influențat de o serie de factori interni și externi, aspecte analizate pe larg în literatura de specialitate. Teoriile lingvistice și psihopedagogice subliniază importanța interacțiunii sociale, a contextului educațional și a factorilor cognitivi în formarea și consolidarea competențelor lingvistice. Studiile moderne arată că procesul de achiziție a limbajului nu este doar un rezultat al maturizării biologice, ci și un fenomen influențat de mediul lingvistic și de strategiile didactice utilizate.

O perspectivă fundamentală asupra dezvoltării limbajului este oferită de Vîgotski, care subliniază că limbajul este indisolubil legat de dezvoltarea cognitivă și de interacțiunea socială. Conform teoriei sale, copilul nu învață limbajul în mod pasiv, ci îl construiește activ prin dialog și experiențe de comunicare cu adulții și cu colegii [7, p. 112]. Astfel, procesul de învățare a limbajului este strâns legat de dezvoltarea gândirii și de capacitatea copilului de a interioriza structurile lingvistice ale mediului înconjurător. Aceste idei sunt confirmate de cercetările moderne care evidențiază că expunerea timpurie la un mediu lingvistic stimulativ determină o achiziție mai rapidă și mai solidă a vocabularului și a regulilor gramaticale [7, p. 87].

În studiile efectuate asupra dezvoltării lingvistice în învățământul primar se conturează două perspective principale: abordarea structuralistă, care pune accentul pe învățarea formală a regulilor gramaticale, și abordarea funcționalistă, care consideră că limbajul se dezvoltă prin utilizare și interacțiune.

Cercetătorii din domeniul psiholingvisticii susțin că învățarea limbajului nu trebuie limitată la memorarea structurilor lingvistice, ci trebuie ancorată în experiențe concrete, prin activități care să stimuleze copilul să comunice și să înțeleagă sensurile contextuale ale cuvintelor [1, p. 203]. Această abordare este susținută și de studiile realizate în spațiul românesc, unde specialiștii în educație au demonstrat că metodele bazate pe comunicare și interacțiune sunt mai eficiente decât cele tradiționale, care se axează pe reguli rigide și exerciții mecanice [6, p. 57].

Un element esențial în procesul de dezvoltare a limbajului este expunerea copilului unei varietăți de structuri lingvistice și diverselor contexte de utilizare a limbajului. Studiile realizate în Republica Moldova evidențiază faptul că elevii care au acces la o diversitate de surse lingvistice – lecturi adaptate vârstei, povești, conversații ghidate – înregistrează progrese mai rapide în dezvoltarea competențelor lingvistice decât cei care sunt supuși unui regim rigid de memorare a regulilor gramaticale [7, p. 92]. Astfel, metodele moderne de predare a limbajului trebuie să pună accentul pe crearea unui mediu educațional în care copiii să fie expuși frecvent stimulilor lingvistici și să fie încurajați să-și exprime ideile în mod activ.

În literatura de specialitate se atrage atenția asupra rolului esențial pe care îl joacă lectura și narativitatea în dezvoltarea limbajului. Studiile din domeniul psihopedagogiei arată că lectura frecventă nu doar că îmbogățește vocabularul, dar și contribuie la dezvoltarea gândirii critice și la îmbunătățirea capacității de organizare a discursului [5, p. 76]. În acest sens, profesorii trebuie să încurajeze lectura activă prin discuții despre textele citite, exerciții de dicție și activități de reconstrucție narativă, care să stimuleze elevii să folosească un limbaj elaborat și să-și exprime ideile în mod clar și coerent.

Un alt aspect esențial în dezvoltarea limbajului este influența tehnologiilor moderne. Studiile internaționale indică faptul că utilizarea platformelor educaționale interactive poate îmbunătăți semnificativ competențele lingvistice ale copiilor, prin stimularea motivației pentru învățare și prin crearea unor contexte variate de utilizare a limbajului [3, p. 133].

Utilizarea tehnologiilor însă trebuie să fie echilibrată, deoarece expunerea excesivă la ecrane poate avea un impact negativ asupra dezvoltării naturale a limbajului, mai ales în absența interacțiunii directe cu adulții și colegii [4, 2021, p. 101]. În România și Republica Moldova, integrarea tehnologiilor în procesul educațional este încă un domeniu în plină dezvoltare, iar profesorii trebuie să identifice metode prin care să îmbine utilizarea resurselor digitale și activitățile tradiționale de comunicare și lectură.

În ceea ce privește dificultățile pe care le întâmpină copiii în dezvoltarea limbajului, literatura de specialitate evidențiază că o parte semnificativă a elevilor

din ciclul primar se confruntă cu probleme legate de organizarea logică a enunțurilor, de utilizarea corectă a timpurilor verbale și de structura frazei. Aceste dificultăți sunt mai frecvente la copiii care provin din medii defavorizate, unde expunerea la un limbaj variat este mai redusă [2, p. 66]. Pentru a compensa aceste carențe, specialiștii în educație recomandă utilizarea unor strategii didactice personalizate, care să includă activități adaptate nivelului fiecărui elev și oportunități suplimentare de exersare a limbajului.

Concluziile desprinse din literatura de specialitate subliniază faptul că dezvoltarea limbajului la copiii de vârstă școlară mică trebuie să fie abordată printr-o combinație de metode tradiționale și moderne, care să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui elev. Procesul de achiziție a limbajului nu trebuie redus la un set de reguli gramaticale, ci înțeles ca o abilitate complexă, care se formează prin experiențe de comunicare variate și prin expunerea la un mediu educațional stimulat. Astfel, strategiile educaționale trebuie să fie adaptate contextului sociocultural al fiecărui copil, iar profesorii trebuie să adopte metode flexibile, care să pună accentul pe dialog, creativitate și interacțiune.

Aceste aspecte vor fi aprofundate în cadrul studiului de caz realizat, unde vor fi analizate rezultatele concrete ale aplicării diferitelor strategii didactice asupra competențelor lingvistice ale elevilor din ciclul primar.

Studiu de caz: „Impactul strategiilor educaționale asupra dezvoltării limbajului”

Pentru a evalua impactul strategiilor educaționale asupra dezvoltării limbajului la copiii de vârstă școlară mică, am realizat un studiu aplicat într-o școală primară urbană.

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a trei luni și a urmărit să evidențieze diferențele dintre metodele tradiționale și cele interactive în ceea ce privește achiziția vocabularului și dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă. Studiul s-a bazat pe o abordare cvasiexperimentală, având două grupuri de elevi din clasele I și a II-a, unul experimental și unul de control, fiecare format din 15 elevi. Alegerea acestei metode de cercetare a permis compararea efectelor intervenției educaționale în condiții apropiate de realitatea școlară, menținând o structură echilibrată între cele două grupuri.

Ipoteza de la care s-a pornit a fost aceea că strategiile educaționale interactive, bazate pe utilizarea poveștilor, jocurilor didactice și materialelor vizuale, conduc la o dezvoltare accelerată a vocabularului și la îmbunătățirea capacității de exprimare comparativ cu metodele tradiționale, axate pe memorare și exerciții repetitive. Această ipoteză s-a fundamentat pe literatura de specialitate actuală, care subliniază

importanța învățării prin experiență și a stimulării active a copilului în procesul de achiziție lingvistică.

Metodele de colectare a datelor au inclus testarea vocabularului la începutul și la sfârșitul perioadei de intervenție, analiza fișelor de lucru și a temelor, precum și observații directe asupra comportamentului lingvistic al elevilor în timpul activităților didactice. În plus, s-au realizat interviuri semistructurate cu cadrele didactice implicate în proces, pentru a obține o perspectivă calitativă asupra impactului strategiilor utilizate. Această combinație între metode cantitative și calitative a permis o înțelegere mai profundă a fenomenului analizat și a oferit o imagine echilibrată asupra progreselor înregistrate.

Eșantionul de cercetare a fost alcătuit din 30 de elevi dintr-o unitate urbană de învățământ primar, selectați pe baza criteriului de accesibilitate și a disponibilității cadrelor didactice de a participa activ la proiect. Grupul experimental a beneficiat de strategii educaționale interactive, care au inclus activități precum: jocuri didactice de vocabular, povești narative cu reconstrucție de conținut, exerciții de exprimare orală în perechi, hărți conceptuale pentru învățarea semantică și activități ludice centrate pe utilizarea imaginilor și a materialelor multisenzoriale. Aceste activități au fost adaptate nivelului de dezvoltare a elevilor și au fost realizate într-un cadru motivant și colaborativ.

În schimb, grupul de control a fost instruit folosind metode tradiționale de predare, bazate pe explicație frontală, repetiție mecanică, dictări și exerciții scrise standardizate. Deși aceste metode sunt frecvent utilizate în practica școlară, ele presupun o implicare mai redusă a elevilor în procesul de construcție activă a cunoștințelor și nu favorizează dezvoltarea autonomiei în exprimare. Acest contrast metodologic a fost esențial pentru a putea evalua diferențele de progres dintre cele două grupuri.

Pe tot parcursul cercetării, s-a urmărit nu doar evoluția numerică a vocabularului și a scorurilor obținute la testele de exprimare orală, ci și atitudinea elevilor față de învățare, nivelul lor de implicare și calitatea interacțiunilor verbale din timpul activităților. În cadrul grupului experimental, elevii s-au arătat mult mai interesați de sarcinile propuse, au manifestat curiozitate și au fost mai dornici să se exprime în fața colegilor. S-au observat progrese semnificative în utilizarea corectă a structurilor gramaticale și în capacitatea de a formula propoziții și enunțuri coerente.

Rezultatele obținute prin triangularea metodelor utilizate (teste, observație, interviuri) confirmă faptul că strategiile educaționale interactive favorizează nu doar dezvoltarea vocabularului, ci și o atitudine pozitivă față de comunicare. Copiii au

devenit mai siguri pe ei, au folosit un limbaj mai bogat și adecvat contextului, iar procesul de învățare a devenit mai atractiv și eficient. Toate aceste aspecte justifică necesitatea integrării acestor metode în practica curentă a învățătorilor, ca parte a abordării moderne și centrate pe nevoile reale ale elevilor.

În cadrul grupului experimental s-au utilizat mai multe tehnici didactice, dintre care:

- Tehnica povestirii interactive – elevii au fost implicați în ascultarea și reconstruirea unor povești, urmărind identificarea și utilizarea corectă a cuvintelor-cheie.
- Jocuri de rol – elevii au fost încurajați să interpreteze personaje și să-și creeze propriile povești, facilitând dezvoltarea creativității și a competențelor de exprimare orală.
- Metode vizuale – s-au utilizat imagini, grafice și hărți conceptuale pentru consolidarea noțiunilor gramaticale și a vocabularului.
- Discuții ghidate – elevii au participat la dezbateri pe teme adecvate vârstei, stimulând utilizarea corectă a limbajului și dezvoltarea coerenței narative.

Prin contrast, în grupul de control, activitățile s-au bazat în principal pe memorarea definițiilor și pe efectuarea unor exerciții scrise standard, fără implicarea activă a elevilor în procese creative sau interactive.

Pentru a măsura impactul metodelor educaționale asupra dezvoltării limbajului, s-au aplicat două teste standardizate:

1. testul de vocabular activ și pasiv, care a evaluat numărul de cuvinte utilizate corect de către elevi în contexte diverse;
2. testul de exprimare orală, care a urmărit claritatea, coerența și complexitatea propozițiilor formulate de elevi.

Tabelul 1. Evoluția vocabularului înainte și după aplicarea strategiilor educaționale

Grup	Vocabular inițial (număr mediu de cuvinte)	Vocabular final (număr mediu de cuvinte)	Creștere (%)
Experimental	152	218	+43.4%
Control	149	175	+17.4%

Rezultatele testului de vocabular indică o creștere semnificativ mai mare în grupul experimental, unde strategiile educaționale interactive au facilitat achiziția rapidă și utilizarea activă a cuvintelor noi.

Tabelul 2. Evaluarea competențelor de exprimare orală

Grup	Scor inițial (maxim 10 puncte)	Scor final (maxim 10 puncte)	Îmbunătățire (%)
Experimental	5.6	8.7	+55.3%

Grup	Scor inițial (maxim 10 puncte)	Scor final (maxim 10 puncte)	Îmbunătățire (%)
Control	5.4	6.9	+27.7%

Elevii din grupul experimental au demonstrat o îmbunătățire semnificativă a clarității și coerenței discursului comparativ cu cei din grupul de control, care au progresat într-un ritm mai lent.

Pe lângă rezultatele cantitative, analiza observațională a evidențiat diferențe semnificative în comportamentul lingvistic al elevilor. În grupul experimental, copiii s-au implicat activ în dialoguri, au utilizat structuri gramaticale mai complexe și au manifestat o mai mare încredere în exprimare. În schimb, în grupul de control, deși elevii și-au îmbogățit vocabularul într-o anumită măsură, exprimarea lor a rămas predominant mecanică și rigidă.

De asemenea, cadrele didactice au raportat că metodele interactive au condus la o motivație crescută pentru învățare. Elevii din grupul experimental s-au arătat mai interesați de activitățile de clasă și au demonstrat o autonomie mare în utilizarea limbajului.

În contrast, elevii din grupul de control au prezentat mai multe dificultăți în autocorectare și în utilizarea creativă a limbajului.

Analiza datelor colectate confirmă ipoteza conform căreia strategiile educaționale interactive au un impact pozitiv semnificativ asupra dezvoltării limbajului la copiii de vârstă școlară mică.

Utilizarea metodelor bazate pe interacțiune, povestire și joc a condus la o îmbunătățire considerabilă a vocabularului și a competențelor de exprimare orală.

Aceste rezultate sunt în concordanță cu cercetările din literatura de specialitate, care subliniază că învățarea activă este esențială pentru dezvoltarea competențelor lingvistice [1, p. 203]. Mai mult, studiile recente indică faptul că învățarea bazată pe experiențe concrete și dialog are un impact semnificativ asupra proceselor de achiziție a limbajului [5, p. 76].

În acest context, se impune necesitatea revizuirii strategiilor didactice tradiționale și a integrării unor metode care să stimuleze interacțiunea și creativitatea elevilor. Cadrele didactice trebuie să creeze un mediu educațional în care copiii să fie încurajați să experimenteze limbajul în mod activ, să-și exprime ideile în contexte variate și să-și dezvolte autonomia lingvistică.

Prin urmare, concluziile acestui studiu oferă argumente solide pentru promovarea unei abordări moderne în predarea limbajului, care să îmbine metodele tradiționale cu strategii inovatoare, astfel încât fiecare elev să beneficieze de un proces de învățare adaptat nevoilor și ritmului său de dezvoltare.

Concluzii. Analiza rezultatelor confirmă că metodele educaționale interactive contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea limbajului la copiii de vârstă școlară mică. Expunerea elevilor la povești, jocuri didactice și activități bazate pe comunicare îmbunătățește atât vocabularul, cât și structura frazei și coerența discursului. Profesorii trebuie să utilizeze strategii flexibile, combinând metodele tradiționale cu cele moderne, pentru a maximiza rezultatele. Pe baza acestor concluzii, se recomandă integrarea mai frecventă a activităților interactive în curriculumul școlar pentru a sprijini dezvoltarea lingvistică armonioasă a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. CLARK, E.V. *First Language Acquisition* Cambridge: Cambridge University Press, 2018. ISBN 978-1009294522.
2. IVAN, M. *Strategii educaționale pentru dezvoltarea limbajului*. Chișinău: Editura Didactică, 2021. ISBN 978-9975-61-876-2.
3. JOHNSON, M., NEWPORT, E. *Language Acquisition in Early Childhood*. New York: Oxford University Press, 2019. ISBN 978-0195373934.
4. LÓPEZ, F. *Digital Learning and Child Language Development*. London: Routledge, 2021. ISBN 978-0367334523.
5. MORROW, L.M. *Developing Literacy in Early Childhood*. New York: Guilford Press, 2020. ISBN 978-1462544508.
6. TOMASELLO, M. *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Cambridge: Harvard University Press, 2019. ISBN 978-0674980853.
7. VYGOTSKY, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. ISBN 978-0674576292.



Secția 3

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ȘI MANAGEMENT

**DEZVOLTAREA CARACTERULUI ÎN CADRUL PROGRAMULUI DE
MASTER PROFESIONAL ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL**

**CHARACTER DEVELOPMENT WITHIN THE PROFESSIONAL
MASTER'S PROGRAM IN EDUCATIONAL MANAGEMENT**

Vasile COJOCARU, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Valentina COJOCARU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Vasile COJOCARU, PhD, University Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-8099-6738
E-mail: cojocaru.vasile@upsc.md
Valentina COJOCARU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6764-7114
E-mail: cojocaru.valentina@upsc.md

CZU: 37.07:005

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p351-362

Abstract. The article addresses the development of character within the Master's Program in Educational Management from the perspective of making the management of the educational unit more efficient. In this context, the notion of character, the fundamental structural elements of character (attitudes and traits), the potential of the respective Program for its development are developed. In this perspective, the content units and learning activities of the Master's Program related to the development of the character of the education manager are specified, the weight of the contents of the Program modules in the development of attitudes and character traits is presented, the results of the study conducted on the efficiency of training graduates of the Master's Program as successful managers with character are presented, specifying their relevance through a complex analysis made through the prism of explanatory-interpretative models of character.

Keywords: character, values, personality, manager, attitude, traits, program, model.

Diverse cercetări scot în evidență faptul că 90 % din greșelile care se fac în domeniul conducerii sunt greșeli de caracter. Semnificația caracterului la nivel individual și social a exprimat-o deosebit de reușit, într-o formulă de aleasă înțelepciune, Theodore Roosevelt: „Pe termen lung caracterul reprezintă factorul decisiv în viața indivizilor și a națiunilor” [apud 3]. Cu regret, discuțiile multiple despre educație și formare a cadrelor didactice/manageriale ocolesc această importantă problemă despre care M. Eminescu spunea că sarcina de bază a școlii

este „de a forma oameni cu caracter”, specificând că „între caractere și inteligență n-ar trebui să existe alegere... Inteligențe se găsesc adesea, caractere foarte rar” [ibidem]. Or, evoluția evenimentelor sociale la nivel global și național denotă că acestea sunt pozitive, de progres, acolo unde activează oameni, *conducători care manifestă caracter pronunțat*, situație care se înregistrează și în sistemul socio-educational din Republica Moldova.

Caracterul, definit drept constelație de atitudini, norme, acte de conduită, fenomene cognitive, afective și volitive, integrate într-un sistem complex, formează *esența valorică a persoanei*. Atitudinea reprezintă componenta fundamentală a caracterului. Atitudinea este definită ca modalitate de raportare a subiectului la mediu, la ceilalți și la propria persoană, implicând *proces cognitive* (cunoștințe, credințe, convingeri), *afective* (emoții și sentimente favorabile și nefavorabile), *comportamentale* (intenții, motivații, voință, acțiuni) [1]. Omul devine altul odată cu formarea noilor atitudini sau/și cu schimbarea atitudinilor deja formate. În sens filozofic, *educația poate fi identificată cu atitudinea* [4]. Vlad Pâslaru menționează că însăși conștiința umană, considerată drept cea mai generală finalitate a educației, reprezintă o atitudine a omului față de sine, față de universul său intim și față de lume. *Educația este o schimbare/formare/dezvoltare de atitudini* [4].

Ca unități fundamentale ale caracterului, atitudinile își pun amprenta asupra *profilului caracterial al persoanei* și influențează nivelul competenței prin *însușiri caracteriale* cum sunt: autonomia, responsabilitatea, corectitudinea, perseverența, conștiinciozitatea, sentimentul lucrului bine făcut ș.a., însușiri care sunt necesare, proprii managerului, liderului de orice nivel în sistemul de conducere, inclusiv și îndeosebi, a celor din educație. În această ordine de idei remarcăm importanța deosebită a relațiilor dintre atitudini și multitudinea de trăsături care exprimă conținutul caracterului.

Trăsăturile caracteriale se formează pe sisteme de competențe și reprezintă *viziunile personale asupra lumii și a propriului univers intim*. Prin studierea Programului de master profesional în managementul educational se formează competențe care vizează întreaga personalitate a managerului din educație, implicit a trăsăturilor caracteriale specifice acestei activități. Or, competența este organic legată de identitatea celui care o posedă sau și-o formează și o dezvoltă, fapt menționat de autorii de referință [4]. În context se înscrie *Modelul integrator al competenței* cu implicarea caracteristicilor de personalitate, propus de D. Potolea și S. Toma.

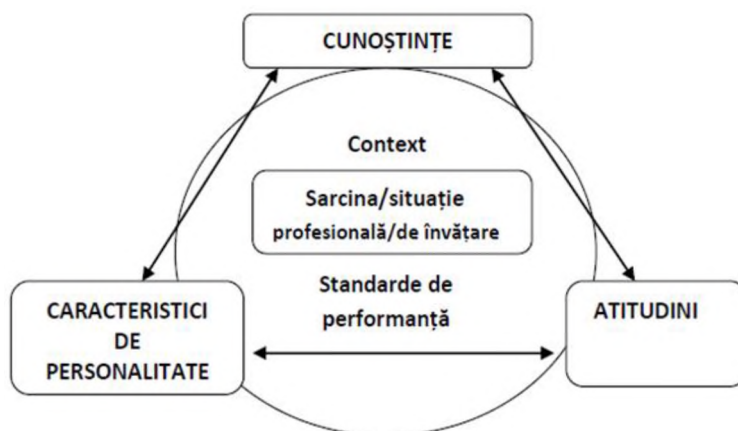


Figura 1. Modelul integrator al competenței
[D. Potolea și S. Toma, apud 1]

În accepțiunea lui M. Zlate, caracterul ca latură relațional-valorică și de autoreglaj a personalității, „responsabilă” de felul în care interacționează oamenii unii cu alții în cadrul societății, considerat componentă esențială a personalității, „nucleul” personalității este cel care dă valoare personalității: pe de o parte prin *subordonarea, controlarea și integrarea celorlalte componente ale personalității*; pe de altă parte, prin *valorizarea și valorificarea* maximală a acestora [6]. Aceste considerente ne-au îndemnat să efectuăm o cercetare cu referință la ponderea studiilor Programului de master profesional în managementul educațional asupra formării/dezvoltării caracterului managerilor din educație (în special, a atitudinilor și trăsăturilor caracteriale specifice), implicând în această investigație absolvenți/masteranzi, precum și actuali studenți ai programului respectiv. O sinteză a situației în domeniul vizat o prezentăm în continuare (tabelul 1 și 2). De subliniat că managementul modern este orientat spre *autorealizarea și autodeterminarea omului, valorizarea sa* și implică personalizarea competențelor, care presupune un *management interactiv* care stimulează spiritualizarea și axiologizarea competențelor. Acest context de *subiectivizare a competențelor* specifică Programului de formare profesională a managerilor din educație conduce către o sporire a ponderii și rolului cunoștințelor și valorilor în construirea și practicarea competențelor, prestabilește aspecte, precum, implicare, participare, responsabilitate, creativitate, activitate în grup/echipă, etică și comportament.

Tabelul 1. Potențialul proiectat al dezvoltării caracterului managerului din educație în cadrul conținuturilor Programului de master profesional în managementul educațional

MODULELE PROGRAMULUI de studii	Total unități de conținut	Unități de conținut aferente dezvoltării caracterului	%
<i>Politici educaționale și cadrul legislativ-normativ (PECLN)</i>	9	4	44,4%
<i>Bazele managementului educațional (BMed)</i>	10	4	40%
<i>Managementul Schimbării și inovării în instituțiile educaționale (MSIIE)</i>	9	5	55,5%
<i>Managementul dezvoltării organizației școlare și a parteneriatelor/ proiectelor educaționale (MDOȘP/PE)</i>	7	5	71,4%
<i>Managementul resurselor umane în instituțiile educaționale (MRUIE)</i>	8	6	75%
<i>Managementul comunicării eficiente și soluționării conflictelor (MCESC)</i>	7	5	71,4%
<i>Metodologia de cercetare-dezvoltare în managementul educațional și a realizării tezei de master în domeniu (MC-DMERTMD)</i>	5	3	60%
Managementul curriculumului bazat pe formarea de competențe (MCBFC)	11	7	63,3%
Managementul Instruirii și Implementării Tehnologiilor Moderne în Educație (MIITME)	7	3	42,9%
Managementul calității în educație (MCEdu)	8	4	50%
Managementul decizional în instituțiile educaționale și stilurile de conducere (MDIESC)	9	7	77,8%
Managementul serviciilor de diagnoză/evaluare psihopedagogică a elevilor (MSD/EPE)	7	3	42,9%
<i>Strategii de management al grupului școlar (SMGȘ)</i>	6	3	50%
<i>Managementul performanțelor (MP)</i>	7	5	71,4%
<i>Self-Managementul și deontologie profesională în educație/conducere (S-MDPE/C)</i>	10	8	80%
<i>Managementul financiar în instituțiile educaționale (MFIE)</i>	7	3	42,9%
TOTAL:	127	75	59%

O analiză de ansamblu a Programului de master profesional în managementul educațional denotă că ponderea unităților de conținut, aferente dezvoltării

caracterului managerului (*atitudinilor, trăsăturilor caracteriale*) este destul de impunătoare – 59 % (tabelul 1), fapt pe care îl specifică Programul respectiv.

Conținuturile, activitățile de învățare disponibile sunt predominant axate pe formarea integrală, complexă a personalității managerului, înzestrarea cu cunoștințe, competențe manageriale, trăsături morale și comportamentale care reflectă modul în care acesta gândește, acționează și interacționează cu lumea din jurul său. Or, caracterul constituie componenta esențială, „nucleul” personalității, latură relațional-valorică fundamentală și de autoreglaj a personalității.

Tabelul 2. Potențialul proiectat al dezvoltării caracterului managerului din educație în nivelul activităților de învățare din cadrul Programului de master profesional în managementul educațional

MODULELE PROGRAMULUI de studii	Total activități de învățare	Activități pentru dezvoltarea caracterului	%
<i>Politici educaționale și cadrul legislativ-normativ (PECLN)</i>	52	8	15,4%
<i>Bazele managementului educațional (BMEd)</i>	73	18	24,7%
<i>Managementul Schimbării și inovării în instituțiile educaționale (MSIIE)</i>	49	12	24,5%
<i>Managementul dezvoltării organizației școlare și a parteneriatelor/proiectelor educaționale (MDOȘP/PE)</i>	40	11	27,5%
<i>Managementul resurselor umane în instituțiile educaționale (MRUIE)</i>	39	10	25,6 %
<i>Managementul comunicării eficiente și soluționării conflictelor (MCESC)</i>	31	17	54,8 %
<i>Metodologia de cercetare-dezvoltare în managementul educațional și a realizării tezei de master în domeniu (MC-DMERTMD)</i>	37	15	40,5%
Managementul curriculumului bazat pe formarea de competențe (MCBFC)	60	12	20%
Managementul Instruirii și Implementării Tehnologiilor Moderne în Educație (MIITME)	37	5	13,5%
Managementul calității în educație (MCEdu)	40	14	35%
Managementul decizional în instituțiile educaționale și stilurile de conducere (MDIESC)	45	24	53,3%
Managementul serviciilor de diagnoză/evaluare psihopedagogică a elevilor (MSD/EPE)	31	7	22,6 %

<i>Strategii de management al grupului școlar (SMGS)</i>	36	8	22,2 %
<i>Managementul performanțelor (MP)</i>	35	17	48,6 %
<i>Self-Managementul și deontologie profesională în educație/conducere (S-MDPE/C)</i>	34	27	79,4 %
<i>Managementul financiar în instituțiile educaționale (MFIE)</i>	32	14	43,8 %
TOTAL:	671	219	32,6%

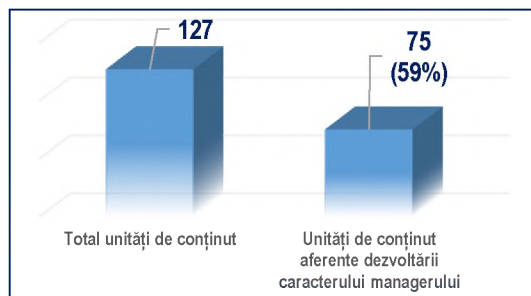


Figura 2. Potențialul proiectat al dezvoltării caracterului managerului din educație în cadrul conținuturilor Programului

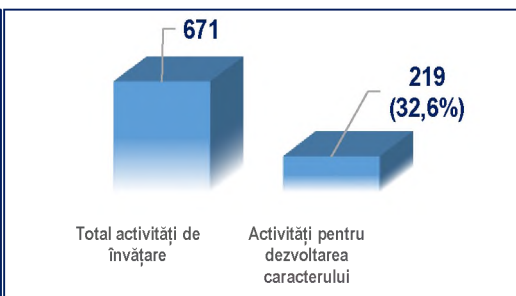


Figura 3. Potențialul proiectat al dezvoltării caracterului managerului din educație la nivelul activităților de învățare a Programului

Activitățile de învățare ale Programului respectiv, specifice dezvoltării caracterului managerului, prevăzute în acest scop constituie circa 30 %. De menționat potențialul de dezvoltare a caracterului managerului din educație în cadrul Programului vizat, prevăzut prin proiectare (tabelul 1 și 2), în realitate este cu mult mai mare, deoarece conținuturile și activitățile de învățare sunt doar recomandate, profesorul-formator fiind în drept să acceseze oricâte materii și activități de învățare sunt necesare în condiții concrete pentru atingerea unui anumit obiectiv. Astfel, datele tabelelor respective au o relevanță științifică, posibil nu atât de însemnată, dar suficientă pentru a determina starea de fapt a dezvoltării caracterului persoanei/managerului în educație, proiectat la nivelul conținuturilor Programului de master în managementul educațional.

În context, menționăm ponderea mai însemnată a unor cursuri/module ale Programului, ale cărui conținut și activități de învățare produc o influență mai mare în dezvoltarea atitudinilor și trăsăturilor ca elemente structurale fundamentale ale caracterului, precum: self-managementul și deontologie profesională în educație/conducere; managementul comunicării eficiente și soluționării conflictelor; managementul decizional în instituțiile educaționale și stilurile de conducere; managementul performanțelor; metodologia de cercetare-dezvoltare în managementul educațional și a realizării tezei de master în domeniu ș.a. Or, aceste

cursuri/module prin conținuturile și activitățile de învățare personalizată vizează nemijlocit personalitatea managerului, calitățile acestuia, în special: gestiunea atenției/timpului și comportamentul, gestiunea comunicării și a relațiilor, luarea deciziei și stilul managerial, performanța individuală și organizațională, expertiza științifică și reflecția etc.

În contextul cercetării am efectuat un *studiu cu referință la atitudinile și trăsăturile de caracter* ale absolvenților Programului de master profesional în managementul educațional, folosind un chestionar. Răspunsurile respondenților reflectă o situație bună privind dezvoltarea caracterului acestora ca urmare a parcurgerii Programului respectiv, dar și rezerve de îmbunătățire în acest sens. Astfel, majoritatea absolvenților conștientizează importanța politicilor educaționale în dezvoltarea societății și a resurselor umane, intereselor și opțiunilor acestora, apreciind critic cadrul legislativ-normativ (figura 4), precum și curriculumul școlar existent (figura 5), planurile de învățământ pentru ciclurile primar, gimnazial și liceal, care în ansamblu cer a fi îmbunătățite calitativ, regândite într-o viziune modernă în contextul educației europene, moderne și a paradigmei învățării din perspectiva pedagogiei competențelor și a celei constructiviste.

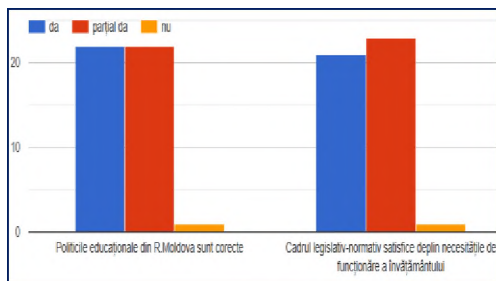


Figura 4. Aprecierea politicilor educaționale și a cadrului legislativ-normativ

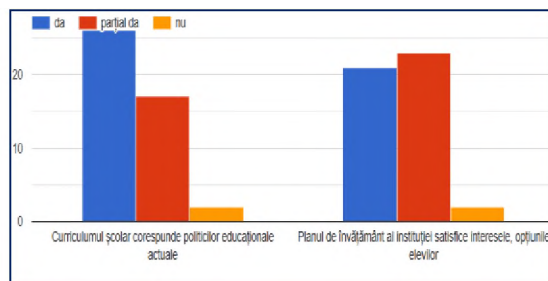


Figura 5. Aprecierea curriculumului și a planurilor de învățământ general

De menționat că atitudinea respondenților, absolvenților-masteranzi ai Programului de master, interpretarea situației de către ei referitor la cele vizate în foarte mare parte converge cu realitatea, opiniile exprimate de comunitatea pedagogică și în dezbaterile publice din societate, inclusiv politicile guvernanților față de remunerarea cadrelor didactice, care este sub nivelul eforturilor depuse (figura 6). Or, menținerea îndelungată a acestui decalaj denaturează afirmația stipulată în legislație precum că „educația, învățământul este prioritate națională”, în timp ce cadrul didactic este în continuare neprețuit la justa sa valoare, situație care are consecințe nefaste asupra calității educației care este sub nivelul așteptărilor, chiar dacă se investește mult în dotarea instituțiilor, îmbunătățirea condițiilor de învățare, debirocratizarea sistemului de învățământ etc. În context, deși remunerarea

muncii este neadecvată efortului depus, cadrele didactice la toate etapele de evoluție a învățământului în anii de independență a Republicii Moldova au demonstrat și demonstrează un nivel înalt de conștiință socială și responsabilitate, exercitându-și cu demnitate și onoare rolul și misiunea în educarea tinerei generații.

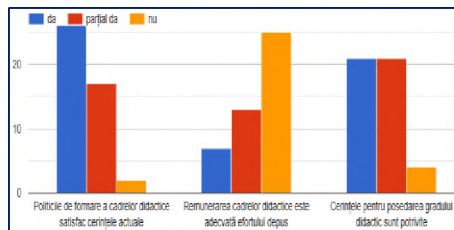


Figura 6. Aprecieriile politicilor resurselor pedagogice, remunerare, atestare

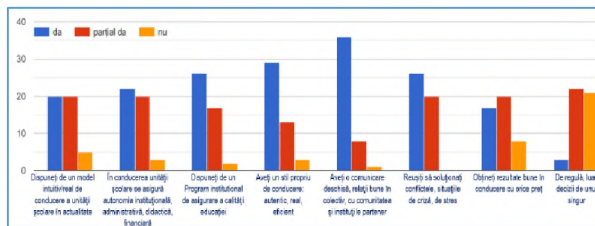


Figura 7. Aprecieriile modului de conducere a unității școlare

Solicitarea de a-și exprima atitudinea cu referință la enunțurile din punctul 4 al chestionarului a scos în evidență gradul de conceptualizare, conștientizare și convingere a absolvenților-masteranzi ai Programului de master referitor la oportunitatea promovării unui management autentic, real, modern.

Astfel, majoritatea respondenților confirmă că dispun de un *model intuitiv/real de conducere a unității școlare* în actualitate (figura 7), de un program instituțional de asigurare a calității educației (figura 7), dispun de un stil de conducere autentic, real (figura 7), promovează o abordare sistemică în conducere, autonomia instituțională, administrativă, didactică, financiară (figura 7). Absolvenții-masteranzi ai Programului de master, în răspunsurile oferite la chestionarul respectiv, afirmă o bună pregătire în comunicarea managerială, stabilirea relațiilor de colaborare în colectiv, comunitate și de parteneriat educațional (figura 7). Respondenții consideră că sunt suficient de bine pregătiți pentru soluționarea conflictelor, situațiilor de stres (figura 7), însă insuficient pregătiți pentru înfruntarea situațiilor de criză, precum cea de pandemie, energetică sau financiară. În acest context, îngrijorează răspunsurile absolvenților-masteranzi privind ponderea pentru *obținerea de rezultate bune în conducere „cu orice preț”* (figura 7) și tendința de *a lua decizii „de unul singur”* (figura 7), situații posibile în activitatea de conducere, dar nu în permanență, situații care denotă menținerea încă a conceptului de conducere de tip administrativ în detrimentul conducerii manageriale și democratice.

Aprețim faptul că majoritatea respondenților se poziționează corect în determinarea *factorului decisiv în obținerea progresului școlar*, care este *procesul de învățământ*, identificat dintre alți factori, precum: conducere, politică și strategie, resurse, gestionarea personalului (figura 8).

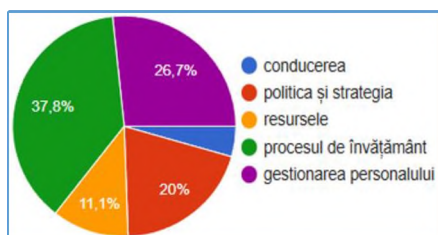


Figura 8. Factorii determinanți ai progresului școlar

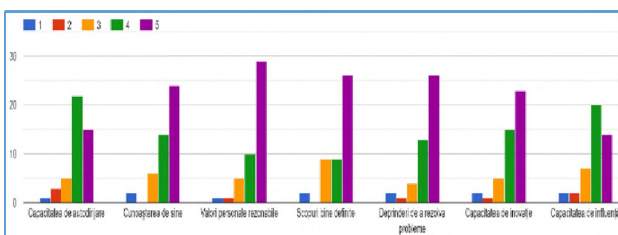


Figura 9. Relevanța unor calități ale managerului

Un interes aparte prezintă autoaprecierea făcută de către absolvenții-masteranzi chestionați referitor la unele trăsături care reprezintă calitățile acestora, calificarea lor. O analiză de ansamblu a rezultatelor la acest capitol (figura 9) denotă un potențial înalt valoric, profesional și individual la persoanele respective.

Aceste trăsături acoperă în mare parte cerințele specificate în *Nomenclatorul de calificări ale managerilor*, precum și cele determinate de către recunoscuți specialiști în domeniu (Vudcoc și Fransis), ele corelează cu *principiile conducerii de calitate: influență, prioritate, integralitate, crearea unei schimbări pozitive, rezolvarea problemelor, atitudine, oamenii – valoarea cea mai de preț, viziunea, autodisciplina, formarea personalului* [John Maxwell, apud 2].

De menționat că însuși conceptul de conducere în prezent dobândește noi semnificații. Liderii de succes s-au dovedit a fi aceia care și-au dedicat o mare parte a timpului construirii unor *relații bazate pe încredere* și respect reciproc, și nu pe accentuarea competiției. *Încrederea*, această valoare importantă devine tot mai vizibilă și încărcată de semnificații de care depinde *eficiența conducerii*. În această ordine de idei, *cultura organizațională, ca ansamblu de valori, credințe înțelesuri, modele de gândire, simboluri sloganuri, tradiții etc., care direcționează comportamentul membrilor organizației*, este în măsură să influențeze stabilirea unor relații bazate pe *încredere/credibilitate*. Răspunsurile respondenților cu referire la caracteristicile personale (cunoașterea de sine, valori personale rezonabile, scopuri bine definite, consistența, rezistența emoțională, optimismul, autodisciplina, figura 9), precum și setul de abilități (capacitatea de a conduce, capacitatea de autodirijare, capacitatea de a-i învăța pe alții, de a produce schimbare, de a dezvolta personalul, capacitatea de inovație, de a rezolva probleme etc., figurile 10-11) sunt premise importante pentru o *conducere eficientă* și reclamă construirea unor relații bazate pe *încredere, credibilitate*.

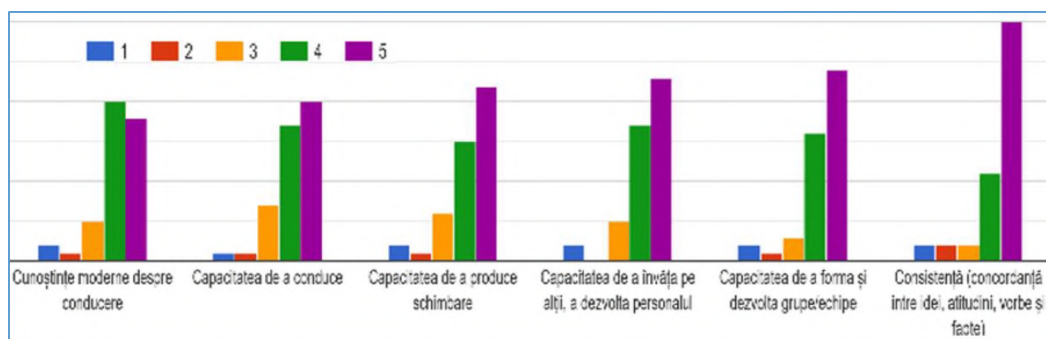


Figura 10. Relevanța unor calități ale managerului

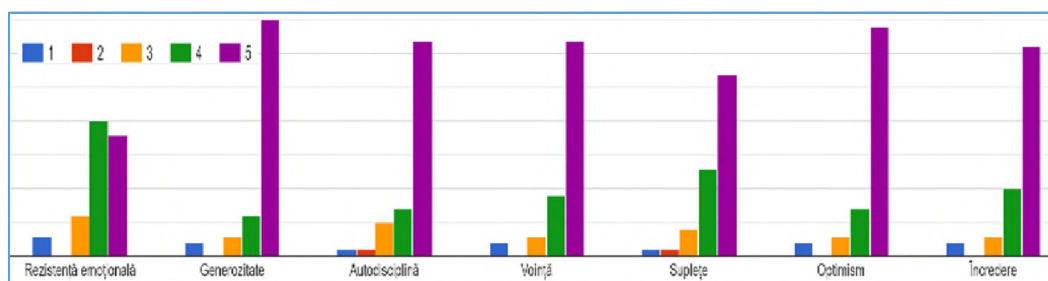


Figura 11. Relevanța unor calități ale managerului

În sfârșit, solicitarea de a specifica *varianta proprie din îmbinarea unor trăsături caracteriale propuse (orientarea caracterului, bogăția, stăpânirea de sine, consistența, generozitatea, puterea, suplețea, disciplina, optimismul)* a scos în evidență predilecția personală a absolvenților-masteranzi pentru trăsăturile de caracter în formula: *orientat, bogat, stăpânit; consistent, generos, puternic; suplu, disciplinat, optimist; lipsit de orientare, bogat, stăpânit; suplu; disciplinat; lipsit de optimism* (figura 12).

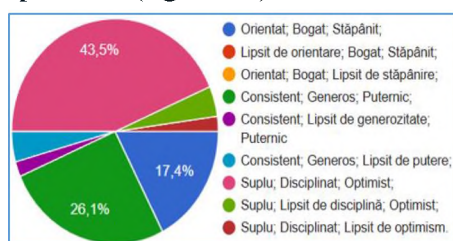


Figura 12. Alegerea variantei de trăsături caracteriale

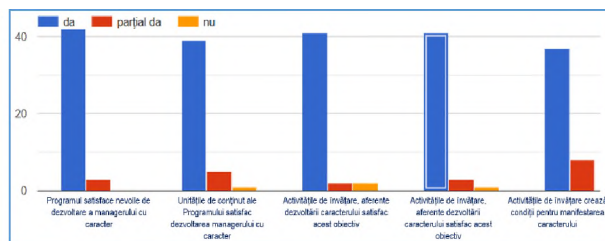


Figura 13. Relevanța Programului de master în managementul educațional

De menționat aprecierile respondenților-absolvenți ai Programului de master în management educațional privind satisfacerea nevoilor de dezvoltare a managerului cu caracter, gradul de acoperire cu unități de învățământ și activități de învățare aferente dezvoltării caracterului și creării condițiilor pentru manifestarea caracterului (figura 13).

În consecință, relevanța teoretic-aplicativă a rezultatelor studiului efectuat trebuie apreciată din perspectiva unor *Modele explicative-interpretative ale caracterului*, precum [6]:

Modelul balanței caracteriale (sistemizarea trăsăturilor caracteriale două câte două în perechi cu poli opuși), care constată că un anumit om este „om de caracter” sau este „om fără caracter” (este indecis, nedefinit, contradictoriu) în funcție de trăsăturile care prevalează: *pozitive, negative sau în egală măsură*, ca urmare avem „*caracter pozitiv*”, „*caracter negativ*”, „*lipsit de caracter*”. În acest context de examinare se dovedește că absolvenții-masteranzi au caracter pozitiv.

Modelul cercurilor concentrice caracteriale (concepția G.W. Allport, trăsături comune, trăsături individuale-cardinale, centrale, secundare) văzut prin studiul nostru demonstrează *prezența unor atitudini și trăsături pozitive de personalitate definitorii (responsabilitate, încredere, inteligență etc.) pentru activitatea de conducere, viața socială, manifestă un comportament etic, decent.*

Modelul piramidei caracteriale, precum și în cazul cu referință la „piramida conceptelor” (L.S. Vîgotski), „piramida trebuințelor” (A.H. Maslow), mai mulți specialiști consideră că tot așa putem specifică *modul de organizare, relaționare și structurare a atitudinilor și trăsăturilor* printr-o ierarhizare a acestora în forma unei piramide care ar cuprinde în vârf trăsături esențiale, dominante cu cel mai înalt grad de relevanță, pregnanță și generozitate, iar spre bază, trăsături din ce în ce mai particulare.

În concluzie, eficiența conducerii organizațiilor bazate pe cunoaștere într-o eră a schimbărilor socio-educative depinde în mod direct de caracterul managerului și astfel, formarea/dezvoltarea atitudinilor și a trăsăturilor caracteriale devine un imperativ al Programului de master profesional în managementul educațional. Or, managerul de succes în actualitate trebuie să dispună de capacitatea de a-și imagina noi oportunități, de a gândi neconvențional, de a încuraja procesele de învățare, de a distribui puterea în rândul membrilor organizației, de abilitatea de a construi relații de încredere și de a recâștiga credibilitatea pierdută. Aceste semnificații necesită nu doar *competențe manageriale pronunțate*, dar și *atitudini, trăsături specifice, îndeosebi voință, care reprezintă coloana vertebrală a caracterului.*

BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARU, V.Gh., COJOCARU, V. Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale. Chișinău: S.n., 2020. ISBN 978-9975-46-455-0.
2. COJOCARU, V.Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Știința, 2000. ISBN 9975-65-205-0.
3. COJOCARU, V.Gh., COJOCARU, V., POSTICA, A. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației. Chișinău: S.n., 2011. ISBN 978-9975-78-972-1.
4. PÂSLARU, V. Educație și identitate. Chișinău: Știința, 2021. ISBN 978-9975-85-317-0.
5. Programul de master profesional în managementul educațional. Universitatea Pedagogică de Stat, 2021-2025.
6. ZLATE, Mielu. Fundamentele psihologiei. București: Editura Universitară, 2006. ISBN (10) 973-749-059-2.

**EDUCAȚIA MORALĂ A STUDENTULUI-PEDAGOG:
CULTIVAREA STĂRII UMANE FUNDAMENTALE ÎN CONTEXTUL
SEMNIFICAȚIEI VALORICE ACTUALE**

**THE MORAL EDUCATION OF THE STUDENT-TEACHER:
THE CULTIVATION OF THE FUNDAMENTAL HUMAN STATE
IN THE CONTEXT OF THE CURRENT VALUE SIGNIFICANCE**

Larisa CUZNEȚOV, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Larisa CUZNEȚOV, PhD, University Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-7677-1763
E-mail: larisacuznetov@mail.ru

CZU: 378.126

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p363-368

Abstract. The paper represents a theoretical-applicative study in which some aspects of the moral education of the student-pedagogue were elucidated from the perspective of cultivating the fundamental human state in the context of the value meaning of the person and his/her life. The study is divided into two parts, the first part presents the essential theoretical background of the topic, and the second part is praxiological, which reflects the pedagogical strategies used in the process of moral education of the student-pedagogue from the perspective of cultivating the fundamental human state in the context of the value meaning of the person and his/her life. The praxiological part elucidates the principles, strategies, and methodology of moral education and the cultivation of the fundamental human state of the student-pedagogue. At the same time, the study reflects a mini-research in which the survey to assess the situation in the targeted field is described. We were interested in how pedagogy students understand the fundamental human condition and what efforts they must make to optimize its cultivation and improve moral self/education. Similarly, the formation experiment was presented, during which the principles, strategies, and methodology of moral education were developed and validated.

Keywords: the moral education; the student-pedagogue; the cultivation of the fundamental human state; the value significance; the principles, strategies, and methodology of moral education.

Se știe că mediul sociocultural contemporan este unul multidimensional, complex și contradictoriu. Calitatea existenței este interconexă cu sănătatea, acțiunea morală și inteligența persoanei, aceasta fiind determinată de valorile enumerate, care, prin esența lor, reprezintă prioritățile ființei umane. Bineînțeles că prioritățile

valorice depind de educația persoanei și de cultura ei. Acestea se obțin în rezultatul influenței sociale și a explorării sistematice și sistematice a procesului educațional prin valorificarea celor cinci componente-dimensiuni de bază ale educației: *psihofizică; morală; intelectuală; tehnologică și estetică*, care, la rândul lor, conțin un ansamblu de elemente vitale ce reprezintă valori precum: *sănătatea; moralitatea/conduita morală; spiritualitatea; cogniția și inteligența/conduita inteligentă; capacitățile și competențele tehnologice; gustul și creativitatea estetică*. Dezideratele nominalizate, obiectivate în *valori-scopuri și valori-mijloace/instrumentale*, explorate de persoană pe parcursul vieții, contribuie la formarea *stării umane fundamentale/SUF* ce se caracterizează prin unitatea dintre conștiință și conduită, desemnând identitatea și echilibrul sufletesc al acesteia. Astfel, *echilibrul sufletesc se resimte ca o stare de satisfacție, optimism, fericire și siguranță; o stare de bine psihofizic, emoțional și moral, de trăire interioară a evenimentelor existențiale și a realizărilor personale*.

Așadar, conceptul de *echilibru sufletesc semnifică starea de echitomie, ceea ce înseamnă a fi egal și împăcat cu tine însuși*, dar, în același timp, înseamnă a fi egal în raport cu lumea, cu ceilalți, cu modelul sociocultural acceptat și urmat de persoană [10, p. 41]. În acest context, precizăm alte câteva concepte care vor fi valorificate în studiul realizat. Plecând de la reperatele teoretice ale *psihologiei morale* [10] și ale *filozofiei practice* [7, 12, 13], conceptul de *persoană desemnează omul plus valorile moral-spirituale, pe care acesta le deține și le explorează în toate ipostazele vieții sale* [10, p. 23]. În esență, specificul abordării valorilor pe parcursul vieții determină *identitatea persoanei și echilibrul sufletesc al acesteia*. Identitatea persoanei este dată de prezența omului în lume, de ceea ce vrea să fie și ce este omul, mai precis, identitatea persoanei denotă deținerea unor valori concrete. Un alt aspect important rezidă în faptul că *identitatea persoanei reprezintă o expresie socială, psihofizică, o sinteză a aspirațiilor interioare, a priorităților valorice care se manifestă prin acțiunile morale și actele de voință* [ibidem, p. 25], prin modul de decizie și conduită a individului.

În această ordine de idei, utilizăm în continuare conceptul de persoană, întrucât anume acesta, după cum am menționat anterior, presupune *omul plus valorile moral-spirituale* și desigur că acest fapt ne poate orienta spre stabilirea priorităților valorice ale persoanei. Evident că *prioritățile valorice* se pot determina în baza observării manifestărilor atitudinale, a convingerilor și a comportamentelor umane. Plecând de la accepțiunile tranșante ale cercetătorilor E. Dupreel [9], T. Kotarbinski [11], V. Morar [12] ș.a. privind importanța valorilor pentru formarea conduitei demne a persoanei, de la constatarea sugestivă, efectuată de cercetătorul C. Enăchescu, ce subliniază că studiarea educației morale a omului nu poate fi realizată în afara implicării *psihologiei generale, care îl percepe pe om ca ființă conștientă ce deține întregul amalgam de reacții și conduite, reunind dimensiunea somatică cu cea*

psihică și desigur că pornind de la psihologia morală, ce studiază în profunzime viața interioară, procesul de dezvoltare, formare și modelare a omului prin intermediul valorilor culturale, morale și spiritual-religioase [10, p. 23-24], inclusiv de la analiza procesului educațional din perspectivă experiențială, remarcăm faptul că orice investigație a obiectivelor, conținutului și strategiilor cultivării stării umane fundamentale, de fapt, se desfășoară în cadrul și prin implicarea educației morale, educației spirituale și a educației intelectuale (în cel mai extins și profund sens), dimensiunea valorică, fiind intrinsecă acestora. Dezvoltăm teza expusă, evidențiind importanța unor aspecte specifice investigațiilor din domeniul socio-umanistic, îndeosebi a pedagogiei, sociologiei și filozofiei, în afara cărora nu va fi posibil să cercetăm starea umană fundamentală, particularitățile acesteia și posibilitățile de autoactualizare și perfecționare a persoanei, inclusiv a tinerilor care realizează studii profesionale. În contextul vizat ne interesează educația morală a studentului-pedagog, care învață, se dezvoltă și desigur că se constituie ca personalitate și profesionist [5] în cadrul unui mediu social schimbător și controversat ce se caracterizează printr-un șir de condiții nefaste de viață, ca: *fenomenul poluării valorilor* (concept ce aparține filozofului brazilian Arnaldo Niskier, 2000), ceea ce poate conduce la *substituirea și poluarea temelor existențiale, diminuarea motivației* individului și subminarea comportării umane morale, provocând conflicte distructive interioare la nivelul și între valorile sociale, cele personale, profesionale și, desigur, a celor educaționale.

Evident că situația descrisă influențează direct educația morală a individului, distorsionează autonomia și valorizarea persoanei, diluând calitatea procesului de asimilare/interiorizare și explorare optimă a valorilor, ceea ce complică cultivarea *stării umane fundamentale* și provoacă dezechilibru sufletesc. Toate acestea contribuie la apariția unor dificultăți în plan existențial personal, social și profesional [5, 6]. În consens cu cele expuse, conducătorii statelor lumii, politicienii, persoanele angajate în servicii de stat, inclusiv liderii de opinie și activiștii instituțiilor nonguvernamentale împreună cu societățile civile, la nivel mondial, regional și local, ar fi cazul să ocupe o poziție responsabilă și mult mai activă privind sporirea gradului de cultură și civilizație a populației, stimulând, prin acțiuni concrete, reactualizarea dimensiunii valorice a educației și formarea morală a omului, pentru ca acesta să ajungă la *deplinătatea existenței sale, menținându-și starea umană fundamentală/SUF*. Astfel, se conturează tot mai clar necesitatea reconceptualizării și reconstruirii procesului educațional, formal și nonformal, la toate nivelurile sistemului de învățământ. Chiar dacă sună patetic, menționăm că acest scop complex va ghida și va *trage după sine orientarea axiologică a praxisului educațional, plasând accentul pe axiologia pedagogică, direcție nouă în câmpul științelor educației*; va stimula regândirea *conexiunii disciplinare a pedagogiei cu axiologia, etica, morala,*

estetica, antropologia [4, p. 116], va contribui la reconstruirea managementului educațional (la nivel de sistem și de proces), inclusiv la edificarea unor relații interpersonale etice în diada student-student și triada student-cadru didactic-manager/administrație. După cum am menționat anterior, elementul semnificativ pentru formarea stării umane fundamentale este *formarea unității dintre conștiința și conduita morală*, acesta fiind și un obiectiv major al educației morale [2, 6, 7].

Pentru a determina: *cum înțeleg; în ce constă SUF; ce efort ar trebui să depună cadrele didactice universitare și ei înșiși, adică, studenții-pedagogi pentru a optimiza cultivarea în domeniul educației morale și a formării-perfecționării stării umane fundamentale a persoanei*, am realizat un mic sondaj al studenților din cadrul universității noastre (Universitatea Pedagogică de Stat). Sondajul inițial, de constatare (eșantion stratificat, studenți de la licență și de la variate masterate, în total 290), a confirmat presupunerea noastră: studenții-pedagogi cunoșteau foarte bine conținutul, teoria și metodologia educației morale (251 s./86,5 %) și foarte vag au putut explica specificul și importanța stării umane fundamentale (242 s./83,4 %).

În acest context, am decis să lucrăm cu un lot mai restrâns de masteranzi, selectându-i pe cei de la Programul „Consilierea și educația familiei”/CEF, care, în virtutea specialității lor, erau mai versați în aspectul investigat. Prezentăm rezultatele obținute în procesul predării disciplinelor: Filozofia și axiologia educației; Teoria și metodologia cercetării familiei în științele educației și Consilierea ontologică și terapia sistemică a familiei. Timp de trei ani am utilizat activ două demersuri educaționale, cel infuzional și cel transdisciplinar [3, p. 154] de familiarizare și aprofundare a cunoștințelor studenților-masteranzi privind importanța și specificul *stării umane fundamentale/SUF, cultivarea acesteia prin intermediul educației axiologice și morale*. Apoi am realizat câteva mese rotunde tematice și am discutat despre importanța și specificul *stării umane fundamentale/SUF*, folosind demonstrarea posibilităților consilierii educaționale a persoanelor adulte și a tinerilor. Sondajul final și aplicațiile practice de verificare a subiecților implicați în cercetare și observațiile efectuate ne-au permis să realizăm un șir de concluzii tranșante, materializate într-un ansamblu de principii și strategii pedagogice de educație morală prin intermediul cultivării stării umane fundamentale în contextul semnificației valorice actuale.

Așadar, principiile de la care am pornit în formarea studenților-pedagogi au fost elaborate într-un mod eclectic în baza studierii reperelor teoretice din domeniul pedagogiei generale [3, 4, 13], a sociologiei educației [2], filozofiei educației și educației axiologice [1, 6], axându-ne pe: *principiile psihologiei morale* [10, pp. 42-45], *esența educativă a valorilor morale, coordonatele (auto)educației permanente* [6, pp. 34-42] etc. Acestea ne-au servit drept fundament metodologic în baza căruia am elaborat și am valorificat strategiile pedagogice în cultivarea SUF.

Principiile cultivării stării umane fundamentale în contextul semnificației valorice actuale sunt următoarele:

- *Principiul stabilirii și urmării continue a idealului valoric* va ghida formarea Eu-lui moral al persoanei care aspiră și tinde spre cunoașterea, respectarea și explorarea valorilor morale autentice (bine, adevăr, onestitate, sinceritate, corectitudine etică etc.).
- *Principiul respectării teleologiei și perseverenței morale* presupune că orice acțiune practică și comportament conștient al persoanei urmărește un anumit scop, care este stabilit/proiectat în concordanță cu normele etice și exigențele Supraeu-lui moral al acesteia.
- *Principiul respectării libertății responsabile în îmbinare cu autoeducația și practicarea autocontrolului sistematic* va orienta persoana spre conștientizarea și corelarea acțiunilor sale cu normele și valorile morale, intențiile și scopurile demne stabilite, inclusiv cu asumarea responsabilității pentru consecințele conduitei sale.
- *Principiul manifestării unicității și al valorii persoanei, abordate în contextul trăirii stării umane fundamentale, caracterizate de echilibrul socio-psihomoral și perspectiva realizării deplinătății existențiale* presupune orientarea spre o viață demnă, centrată pe realizarea scopurilor și aspirațiilor valorice la nivel personal/cotidian, social și, desigur, profesional.

În consens cu principiile expuse, au fost selectate și aplicate variate forme, metode, procedee și tehnici educaționale, structurate în câteva strategii pedagogice, valorificate atât în cadrul formal (al disciplinelor predate), cât și în cadrul nonformal al Programului de masterat CEF. Strategiile care vor urma s-au dovedit a fi funcționale în formarea SUF a studenților-pedagogi. Strategiile propuse au fost corelate cu pricipiile expuse mai sus, ceea ce se observă în denumirea lor, care indică destinația, după cum urmează:

1. strategia studierii valorilor și stabilirea idealului personal valoric;
2. strategia formării unității dintre conștiința și conduita morală în imbinare optimă cu perseverența morală;
3. strategia planificării și realizării perspectivelor existențiale demne/morale;
4. strategia axată pe învățarea și exersarea autoeducației și autocontrolului moral;
5. strategia practicării conduitei demne și responsabile;
6. strategia axată pe descoperirea de sine și îndeplinirea datoriilor morale a persoanei.

În concluzie, strategiile valorificate pot încorpora variate forme de organizare-realizare, începând cu orele teoretice, practice, de laborator (în cadrul formal) și mesele rotunde; activitățile de tip workshop; ateliererele de informare și formare;

atelierelor de improvizație, imaginație și creație pedagogică etc. Metodele care s-au dovedit a fi mai eficiente în cultivarea studenților-pedagogi au fost: *prezentările PPT, notițele comentate, exercițiile structurate, introspectia, brainstormingul, sinectica, elaborarea agendelor de autoeducație* etc. Cât privește procedeele și tehnicile, acestea au fost multiple: povestirea, explicația, argumentarea cu dovezi, discuția, elaborarea schițelor, fișelor conceptuale etc. În final propunem cadrelor didactice universitare să dezvolte și să completeze metodologia dată cu ideile și experiențele sale, ținând în centrul atenției perpetuarea valorilor autentice și propriul model comportamental etic.

BIBLIOGRAFIE

1. BUTLER-BOWDON, Tom. 50 de clasici – filosofie. Sinteza celor mai importante 50 de cărți despre ființă, adevăr și înțeles. Trad. Bumbaș, A. București: Litera, 2019. 493 p. ISBN 978-606-33-3617-1.
2. CALARAȘ, C. Formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Pedagogia și sociologia educației familiale. Chișinău: Primex-Com SRL, 2017. 304 p. ISBN 978-9975-110-76-1.
3. CRISTEA, S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera, 2003. 240 p. ISBN 973-7916-52-2.
4. CUCOȘ, C. Pedagogie. Ed. a II-a revăz. și compl. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-681-063-1.
5. CUZNEȚOV, Larisa, CALARAȘ, C., OLOIERU, A. et al. Valorile și dimensiunile profesionalizării cadrelor didactice: formarea inițială. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 108 p. ISBN 978-9975-46-864-0.
6. CUZNEȚOV, Larisa. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Primex-Com SRL, 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
7. CUZNEȚOV, Larisa. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013. 328 p. ISBN 978-9975-71-418-1.
8. DE Bono, Ed. Gândirea laterală. Ed. a IV-a. Trad. Dorneanu, S. București: Curtea Veche Publishing, 2018. 335 p. ISBN 978-606-44-0166-3.
9. DUPREEL, E. Traite de morale. Vol. I-II. Bruxelles: Presses Universitaires, 1967. Disponibil: <https://liberlibro.com/> [accesat 2025-03-29].
10. ENĂCHESCU, C. Tratat de psihologie morală. Ed. a III-a revăzută și completată. Iași: Polirom, 2008. 387 p. ISBN 978-973-46-0910-9.
11. KOTARBINSKI, T. Meditații despre viața demnă. București: Editura Științifică, 1970. 200 p. Disponibil: <https://www.targulcartii.ro>.
12. MORAR, V. Moralități elementare. Ed. a II-a revăzută. București: Paideia, 2009. 240 p. ISBN 973-596-013-3.
13. REYNAERT, Fr., BROCVIELLE, V. Le petit Larousse. Cultură generală. București: Litera, 2019. 432 p. ISBN 978-606-33-4151-9.
14. SZENTAGOTAI-TĂTAR, A., DAVID, D. Tratat de psihologie pozitivă. Iași: Polirom, 2017. 339 p. ISBN 978-973-46-6234-0.

PROCESUALITATEA EVALUĂRII INTERNE A INSTITUȚIEI ȘCOLARE

THE PROCESSUAL DIMENSION OF SCHOOL SELF-EVALUATION

Sergiu BACIU, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Angela MUȘENCO, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Sergiu BACIU, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID 0000-0002-7452-8356
E-mail: baci.sergiu@upsc.md
Angela MUȘENCO, PhD student,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0008-6637-065X
E-mail: a.musenco@gmail.com

CZU: 373.091

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p369-377

Abstract. The article addresses the internal evaluation of educational institutions from a process-oriented perspective, demonstrating that it constitutes a structured process characterized by interconnected activities that transform resources into valuable educational outcomes. It analyzes the essential conditions required to define internal evaluation as a process, such as having a clear mission, precise definition of activities, identification of inputs and outputs, and assigning responsibilities. The study emphasizes the significance of fostering a participatory organizational culture open to change, highlighting the necessity of involving all educational stakeholders. Thus, the process-oriented internal evaluation emerges as a vital instrument for continuous improvement in educational quality and sustainable development of educational institutions.

Keywords: internal evaluation, process-orientation, action research, continuous improvement, educational management, quality of education.

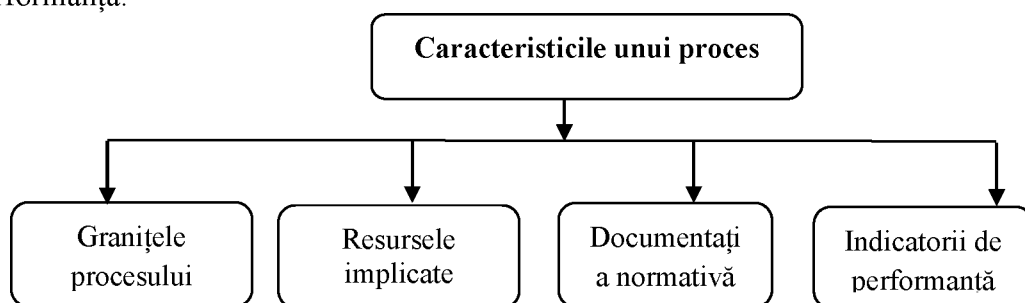
În acest articol ne propunem să clarificăm trăsăturile procesualității evaluării interne a instituției școlare. Conform ISO 9000 [5], *un proces este un ansamblu de activități corelate, care transformă resursele în rezultate*. N. Niță [9] face o distincție clară între activitate și proces. În opinia sa, *activitatea este, prin definiție, un act de transformare a intrărilor specifice în ieșiri specifice. Procesul, pe de altă parte, este un set de activități într-o anumită ordine (secvență)*. Pentru a schimba procesul, nu este necesară modificarea sau includerea/excluderea unei activități. Este suficient să

le schimbi ordinea. Această abordare este susținută și de O. Kropotina, care definește procesul drept „un ansamblu de acțiuni întreprinse într-o ordine stabilită pentru atingerea unui scop” [13, p. 169]. În acest sens, procesul implică nu doar organizare, ci și orientare clară spre un rezultat final, având o misiune și un scop bine definite.

Diferența fundamentală dintre abordarea procesuală și cea funcțională constă în faptul că „atenția principală a managementului nu se concentrează asupra funcțiilor îndeplinite de diferite departamente și persoane cu atribuții specifice, ci asupra proceselor interfuncționale, care unifică funcțiile individuale în fluxuri comune, orientate spre rezultatele finale ale activității organizației” [**Eroare! Marcaj în document nedefinit.**, p. 111]. În plus, S. Borisov și A. Plekhanova evidențiază avantajele managementului procesual, subliniază că acesta „permite o înțelegere detaliată a ceea ce se petrece în interiorul organizației, facilitează identificarea punctelor vulnerabile, oferă oportunități pentru reorganizare și contribuie la îmbunătățirea indicatorilor de performanță” [12, p. 93].

O. Viușina și O. Ivanova [155] menționează că implementarea abordării procesuale este însoțită de o serie de dificultăți, și anume: este necesară documentarea fiecărui proces, elaborarea de standarde și sisteme de indicatori, stabilirea criteriilor de evaluare, existența unui sistem de gestionare electronică a documentelor și a unui sistem informațional, precum și crearea unor mecanisme reale și funcționale de management. În plus, aplicată sistemelor sociale, abordarea procesuală este atașată principiului standardizării și nu ține cont de aspectele sociale. Este deosebit de dificil de implementat în activitatea educațională. Proiectarea și implementarea abordării procesuale sunt mai complexe în comparație cu abordarea funcțională. Acest proces impune managerului o schimbare de mentalitate, trecerea la un stil de conducere democratic și conștientizarea necesității orientării către eficiența generală a sistemului. Scopul activității organizației în cadrul abordării procesuale este obținerea rezultatului. De asemenea, este vizată creșterea culturii manageriale și a interesului pentru managementul inovativ.

În viziunea O. Kropotina [13], elementele-cheie ale procesualității sunt: granițele procesului, resursele implicate, documentația normativă, indicatorii de performanță.



-Intrări (evenimente de început)	-Executanți - Echipamente - Instrumente - Sisteme informatic	-Planuri - Regulamente - Instrucțiuni	Durata procesului Consum de resurse Nivelul de satisfacție al beneficiarilor
--	--	---	---

Figura 1. Caracteristicile unui proces

Rezumând afirmațiile de mai sus, putem concluziona că, pentru ca un set de activități să fie considerat un proces, acesta trebuie să îndeplinească o serie de condiții esențiale:

- **Misiune și scop clar:** fiecare activitate clasificată ca proces trebuie să răspundă misiunii și scopurilor stabilite de organizație. Aceste activități trebuie să răspundă așteptărilor companiei.
- **Definirea activității cu precizie:** toți membrii organizației trebuie să știe exact cum trebuie desfășurat fiecare proces. Chiar și noii angajați trebuie să aibă acces la documentație clară despre desfășurarea activităților.
- **Conținut de intrări și ieșiri:** fiecare proces trebuie să aibă intrări sau materii prime care sunt transformate într-un rezultat final. Acest rezultat adaugă valoare pentru clienții interni și externi.
- **Identificarea furnizorilor, clienților și produsului final:** furnizorii sunt cei care oferă intrările pentru proces. Clientul este destinatarul bunului sau serviciului generat, iar produsul final este rezultatul valorii adăugate de proces.
- **Împărțirea activității în sarcini sau subproces:** fiecare proces poate fi împărțit în una sau mai multe sarcini, realizate de persoane sau grupuri responsabile de executarea acestora.
- **Documentare:** activitățile pot fi documentate folosind o metodologie de gestionare a proceselor, definind timpi, resurse și costuri. Documentația asigură respectarea standardelor de calitate.
- **Atribuirea responsabilităților:** fiecare activitate trebuie să aibă o persoană responsabilă, fie că este un subproces intern sau etapa finală a ieșirii procesului.

Educația se caracterizează printr-o puternică dimensiune procesuală, reflectată în „tranziția continuă de la obiectivele educaționale către rezultatele obținute, prin intermediul interacțiunilor pedagogice dintre actorii implicați direct” [14, p. 24]. În cadrul instituțiilor de învățământ, activitatea se desfășoară printr-o rețea de procese interdependente, care contribuie la buna funcționare a sistemului educațional în

ansamblu. Aceste procese pot fi clasificate în mai multe categorii, printre care: procesele pedagogice, ce vizează planificarea și realizarea activităților de predare-învățare; procesele administrative, care coordonează funcționarea zilnică a instituției; procesele financiare, asociate gestionării resurselor materiale și bugetare; precum și procesele ce țin de resursele umane.

În cele ce urmează ne propunem să demonstrăm că evaluarea internă a școlii poate fi considerată un proces, conform indicatorilor prezentați. Figura 2 ilustrează modul în care acești indicatori sunt aplicați pentru a evidenția faptul că evaluarea internă a școlii reprezintă un proces:

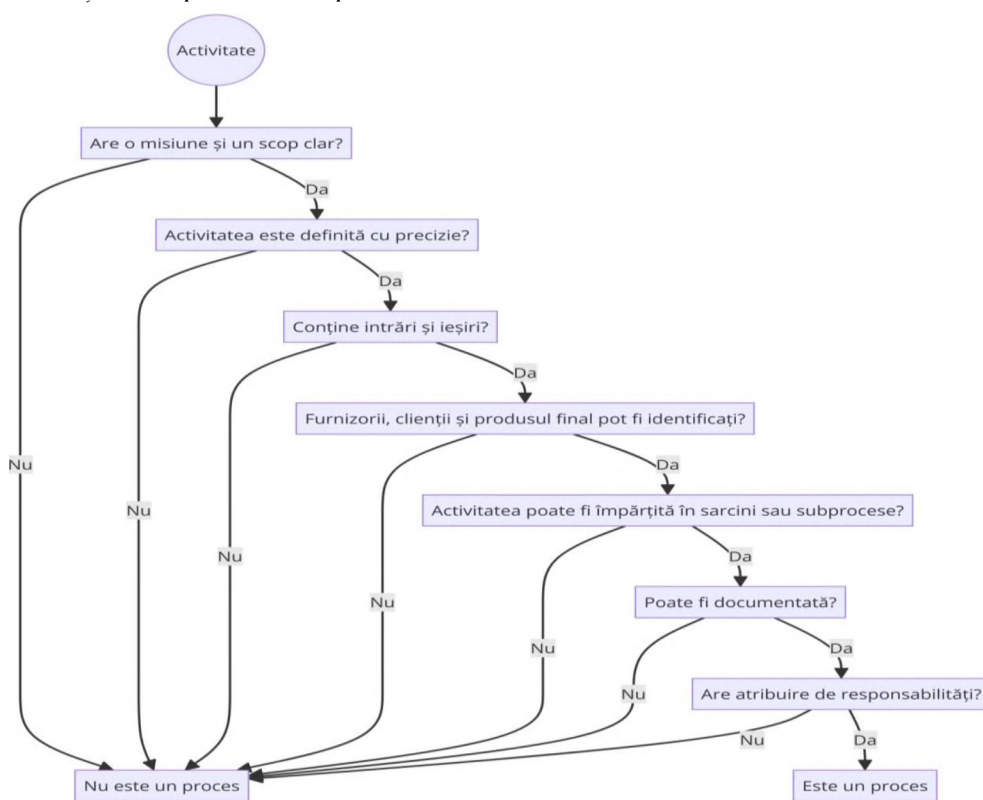


Figura 2. Analiza caracteristicilor unui proces

În baza *Metodologiei de evaluare internă a instituției de învățământ* [6], ne propunem să analizăm dacă evaluarea internă în Republica Moldova a îndeplinit condițiile necesare pentru a fi considerată un proces, examinând în acest sens dacă activitățile aferente acestora corespund următorilor indicatori: existența unei misiuni și a unui scop clar definite; precizia în definirea activităților implicate; identificarea clară a intrărilor și ieșirilor procesului; determinarea furnizorilor, clienților și a produsului final; segmentarea activităților în sarcini sau subprocese; existența unei documentații corespunzătoare și atribuirea explicită a responsabilităților. Această analiză ne va permite să argumentăm dacă evaluarea internă reprezintă într-adevăr

un proces sistematic și coerent, conform standardelor și cerințelor prezentate anterior.

Misiune și scop clar. Evaluarea internă a școlii are un scop clar definit, constând în „măsurarea, aprecierea și calificarea domeniilor de activitate, pentru a determina nivelul calității serviciilor educaționale prestate în Instituție” (punctul 20).

Activitate definită cu precizie. Procesul de evaluare internă este bine definit în cadrul instituției. „Comisia de evaluare internă se constituie anual, prin ordinul directorului” (punctul 17), iar „evaluarea se realizează în baza standardelor de calitate” (punctul 21).

Intrări și ieșiri. Evaluarea internă implică diverse intrări, cum ar fi datele de performanță ale elevilor, feedbackul oferit de cadrele didactice și părinți, precum și rezultatele evaluărilor externe. Ieșirile procesului sunt reprezentate de rapoartele de autoevaluare, planurile de îmbunătățire și măsurile implementate pentru remedierea deficiențelor identificate. „Evaluarea internă constă în măsurarea, aprecierea și calificarea [...] în urma sistematizării datelor privind evoluția și rezultatele procesului educațional” (punctul 16). „Rezultatele evaluării interne vor fi reflectate în Raportul de autoevaluare” (punctul 24).

Furnizori, clienți și produs final identificabili. Furnizorii sunt toți cei care contribuie cu date și informații pentru evaluare (elevi, profesori, părinți etc.). Clienții sunt elevii și comunitatea școlară, care beneficiază de îmbunătățirile realizate. Produsul final este reprezentat de raportul anual, ce reflectă nivelul calității și servește drept bază pentru decizii de dezvoltare instituțională.

Activitate împărțită în sarcini sau subproces. Evaluarea internă include mai multe subproces, precum colectarea datelor, analiza performanțelor, monitorizarea și evaluarea progresului sau revizuirea planurilor de acțiune. Fiecare subproces cuprinde sarcini specifice, realizate de persoane sau echipe responsabile. „Președintele comisiei [...] decide distribuirea sarcinilor în interiorul comisiei” (punctul 19).

Documentare. Procesul de evaluare internă se desfășoară în baza standardelor de calitate (punctul 21). „Raportul de autoevaluare [...] va conține până la 15 pagini” (punctul 25). Acest raport reprezintă documentarea metodologică formală a întregului proces.

Atribuire de responsabilități. În cadrul evaluării interne, responsabilitățile sunt clar distribuite. De exemplu, cadrele didactice sunt responsabile de furnizarea datelor privind realizările elevilor; comisia de evaluare – de analiza datelor și elaborarea planurilor de îmbunătățire; iar directorul instituției – de implementarea măsurilor și de monitorizarea progresului.

Reieșind din cele expuse, considerăm că transformarea evaluării interne într-un proces bine structurat permite instituțiilor de învățământ să îmbunătățească eficiența și eficacitatea acestui demers. Un proces clar definit reduce ambiguitățile, oferă criterii măsurabile pentru îmbunătățire și asigură coerență în aplicarea măsurilor de dezvoltare educațională.

Comisia Europeană [3] menționează o serie de condiții ce trebuie satisfăcute pentru a promova și susține procesul de evaluare internă a școlilor.

Evaluarea internă a școlii necesită o viziune pe termen lung și un cadru politic bine conceput, care să susțină o abordare coerentă a evaluării, racordată la politicile educaționale de stat.

Evaluarea internă trebuie să fie condusă de dovezi. Motivația și capacitatea tuturor actorilor de a se aduna, analiza, interpreta și utiliza o serie de date calitative și cantitative pentru a crea o imagine holistică a performanței școlii și a dezvolta strategii clare pentru dezvoltarea ei.

Conștientizarea importanței autoevaluării școlare poate fi sporită prin continuarea dezvoltării profesionale, cooperarea cu alte școli prin intermediul rețelelor, evaluarea cadrelor didactice și a liderilor de școală, precum și evaluarea externă. Cadrele de conducere ale instituțiilor de învățământ au un rol-cheie în sporirea gradului de conștientizare, motivare și implicare a întregului personal, precum și a părinților și elevilor în procesul de evaluare internă a școlii.

Evaluarea internă, cu implicarea largă a părților interesate, este crucială. Prin participarea acestora poate fi promovată transparența, încrederea și responsabilitatea. Implicarea părților interesate va contribui la o încredere ridicată atunci când rolurile și responsabilitățile vor fi clar partajate. Reprezentativitatea părților interesate trebuie să fie asigurată, inclusiv cu participarea reprezentanților grupurilor defavorizate.

M. Schratz [11] propune șase criterii pentru organizarea și realizarea unui proces pertinent de evaluare internă, reprezentând un standard minim pentru executarea unui proiect de autoevaluare instituțională.

1. **Evaluarea internă are un obiectiv pozitiv:** De ce se realizează? De la cine provine? Cine beneficiază? Ce efect ar trebui să aibă?
2. **Evaluarea internă are obiective clare despre ceea ce trebuie evaluat:** Care sunt obiectivele școlii? Care sunt așteptările?
3. **Evaluarea internă are indicatori în baza cărora sunt evaluate procesele și produsele:** Cum putem vedea că un criteriu este îndeplinit? Ce valoare au dovezile?

-
4. **Evaluarea internă se bazează pe relevanța metodelor:** Relația dintre desfășurare și rezultat este una dintre cele mai importante criterii de succes. Ce metode sunt utile în funcție de obiectivele preconizate?
 5. **Evaluarea internă analizează o secvență utilă și caracteristică a realității școlare cotidiene:** Cât de importante sunt rezultatele evaluării?
 6. **Evaluarea internă declanșează schimbări:** Ce efecte au rezultatele asupra viitorului școlii?

În contextul premiselor pentru realizarea unui proces relevant de evaluare internă, cercetătoarea A. Doubková [2] atenționează asupra aspectelor care influențează direct procesul de evaluare:

- **Dimensiunea instituției de învățământ (mică/mare).** În procesul de evaluare, dimensiunea instituției poate influența modul în care se evaluează calitatea educației și performanța elevilor. Instituțiile mai mari pot avea o varietate mai mare de programe și opțiuni educaționale, dar evaluarea performanței elevilor poate fi mai complexă. În schimb, școlile mai mici pot oferi o abordare mai personalizată a educației, dar cu resurse limitate.
- **Atitudinea față de managementul schimbării.** Aceasta poate influența semnificativ procesul de evaluare a calității educației și performanța elevilor. O atitudine pozitivă și un efort de dezvoltare a organizației pot duce la îmbunătățiri semnificative. Pe de altă parte, rezistența la schimbare poate fi un obstacol major.
- **Tipul de conducere.** S-au menționat trei tipuri principale de conducere: autocratică, democratică și liberală. Conducerea autocratică poate crea o cultură a fricii, în timp ce conducerea democratică și cea liberală pot încuraja colaborarea, transparența și inovația, benefice pentru evaluarea calității educației.
- **Gradul de coeziune a colectivului didactic.** Un colectiv didactic puternic și coeziv poate aborda mai eficient problemele legate de calitatea educației și dezvolta soluții durabile. Lipsa coeziunii poate duce la conflicte interne și afectarea procesului de evaluare.
- **Experiența în evaluarea internă.** Membrii colectivului didactic cu experiență mai mare pot aborda mai eficient problemele legate de calitatea educației și dezvolta soluții durabile. Lipsa experienței poate duce la dificultăți în colectarea și analiza datelor și dezvoltarea strategiilor de îmbunătățire.
- **Asistența și îndrumarea metodică externă.** Sprijinul din partea experților externi poate îmbunătăți semnificativ calitatea educației. Absența acestui sprijin poate duce la dificultăți în procesul de evaluare și la o mai mică

eficiență în identificarea problemelor și dezvoltarea soluțiilor. Evaluarea internă, ca proces reflexiv, afectează în mod direct cultura școlii și este ulterior modelată și definită de aceasta.

Dacă analizăm condițiile în care trebuie realizată evaluarea internă, astfel încât să fie un instrument eficient pentru dezvoltarea școlii, constatăm că este necesar, în primul rând, un set de valori care trebuie să fie cunoscut și împărtășit de tot personalul din instituție. MacBeath [7], pe baza experienței unui proiect-pilot realizat în țările OCDE, definește un set de condiții ca reguli pentru crearea unei culturi de evaluare internă în instituția de învățământ:

- Implicarea în procesul decizional ar trebui să fie cât mai larg posibil.
- În procesul de evaluare internă trebuie să fie ascultate și interpretate opiniile tuturor părților implicate.
- Colectarea și interpretarea datelor trebuie întotdeauna privite ca un proces de explicație și negociere.
- Colectarea datelor trebuie să se realizeze din cât mai multe surse posibile.

Întregul proces de evaluare internă trebuie să fie transparent; este necesar să ne asigurăm că angajații din instituția de învățământ sunt permanent informați despre progresele înregistrate, dar și despre dificultățile cu care se confruntă.

R. Badham [1] consideră că principalul beneficiu al utilizării unei abordări procesuale a evaluării constă în oferirea de informații relevante și de încredere, pe o bază continuă, pentru a informa planificarea strategică anticipată. O evaluare bine planificată, în opinia autorului, se caracterizează prin: domenii-țintă convenite pentru evaluarea internă, claritate asupra criteriilor de evaluare internă, un plan de evaluare internă care informează clar cine va colecta datele, când și care vor fi sursele de informație, o abordare sistematică a colectării și înregistrării informațiilor, în care toți cei implicați utilizează instrumente adecvate și convenite.

Analiza realizată în baza *Metodologiei de evaluare internă a instituțiilor de învățământ general* [8] și a literaturii de specialitate [13, 12, 15] demonstrează că evaluarea internă îndeplinește caracteristicile esențiale ale unui proces: are un scop clar definit, este structurată în etape succesive, implică resurse și responsabili bine determinați, produce rezultate concrete și este documentată riguros. Mai mult, prin caracterul său repetitiv, reflexiv și orientat spre îmbunătățirea continuă, evaluarea internă dobândește un statut procesual evident.

BIBLIOGRAFIE

1. BADHAM, R. Evaluation in Schools: Getting Started on Training and Implementation. Disponibil: <https://www.booksfree.org/wp-content/uploads/2021/04/EVALUATION-IN-SCHOOLS-Glyn-Rogers-Linda-Badham.pdf> [accesat 2025-03-19].

-
2. DOUBKOVÁ, A., TOMEK, K. School Self-Evaluation and Quality Management: Methodological Portal RVP. Prague: VÚP v Praze. Disponibil: <http://www.rvp.cz/clanek/515/1761>.
 3. ET2020 Working Group Schools. Supporting School Self-Evaluation and Development through Quality Assurance Policies: Key Considerations for Policy Makers. Education and Training, May 2020. Disponibil: <https://euagenda.eu/upload/publications/supporting-school-self-evaluation-and-development.pdf> [accesat 2025-03-19].
 4. HOFMAN, R.H., DIJKSTRA, N.J., HOFMAN, W.H.A. (2009). School self-evaluation and students achievement. School Effectiveness and School Improvement, 20(1), 47-68.
 5. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO). (n.d.). ISO 9000: Quality management systems – Fundamentals and vocabulary. Disponibil: <https://www.iso.org/iso-9000-quality-management.html> [accesat 2025-03-19].
 6. KYRIAKIDES, L., CAMPBELL, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. Studies in Educational Evaluation, 30(1), 23-36.
 7. MacBEATH, J. A new relationship with schools: Inspection and self-evaluation. inFORM, (5). Leadership for Learning, The Cambridge Network.
 8. Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general, Ordinul MECC nr. 581 din 23.06.2020.
 9. NIȚĂ, N. 2013. O nouă cultură de calitate orientată spre aplicarea activă. Instrumentul Bibliometric Național. Disponibil: <https://ibn.idsi.md>.
 10. NORMAND, R. Quelques principes pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire? Disponibil: <https://www.innoedulab.com/post/2018/02/15/quelques-principes-pour-l-auto-%C3%A9valuation-de-l-%C3%A9tablissement-scolaire-4> [accesat 2025-03-19].
 11. SCHRATZ, M. L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif dans éducation et sociétés. 2001/2 (no 8), p. 65-80.
 12. БОРИСОВ, С.А., ПЛЕХАНОВА, А.Ф. (2013). Сравнительный анализ проектного и процессного подходов в управлении инновационной деятельностью.
 13. КРОПОТИНА, О.Е. (2019). Проектный и процессный подходы в управлении: достоинства и недостатки. Disponibil: [https://sibac.info/archive/economy/5\(77\).pdf](https://sibac.info/archive/economy/5(77).pdf) [accesat 2025-03-19].
 14. СТАРИКОВА, Л.Д. (2007). Педагогика: Общие основы педагогики. Учебно-методический комплекс. Disponibil: <https://studfile.net/preview/2957365/> [accesat 2025-03-19].
 15. ВЪЮШИНА, О.В., ИВАНОВА, О.Е. (n.d.). Процессный подход к управлению образовательной организацией. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessnyy-podhod-k-upravleniyu-obrazovatelnoy-organizatsiey> [accesat 2025-03-19].

MISIUNEA MORALĂ A CADRELOR DIDACTICE ȘI AUTONOMIA ÎN LUAREA DECIZIILOR PROFESIONALE

THE MORAL MISSION OF TEACHERS AND AUTONOMY IN PROFESSIONAL DECISION-MAKING

Ecaterina ȚĂRNĂ, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ecaterina ȚĂRNĂ, PhD, University Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
<https://orcid.org/0000-0001-5408-9504>
E-mail: tarna.ecaterina@upsc.md

CZU: 378.126:174

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p378-385

Abstract. In this article, we will discuss the moral mission of teachers, the assumption of responsibility, and how to make correct professional decisions. Anticipating the conceptual presentation, which is, in particular, a call for the development of morality and responsibility, we mention that educational staff have an increasingly complex moral mission, as professional responsibilities are constantly changing, particularly demanding, and often reconfigured, depending on societal expectations. This article refers to two interconnected aspects: the morality of teachers and the responsibility to make correct decisions in educational activity. Certainly, it is not possible to have a moral mission and be autonomous in decision-making without being moral and responsible both in professional activities and every day, even when no one is watching. More precisely, the moral mission of teachers is closely linked to professional values, which does not allow for selfishness, amorality, or immorality. In our view, the moral mission of teachers values autonomy in professional decision-making, serves as a reference model for students, as well as for the entire society. In this direction, the article contains some practical recommendations for novice teachers, synthesized based on research conducted in the period 2023-2024.

Keywords: moral, amoral, immoral, mission, responsibility, autonomy, decisions.

Introducere. Evidențiind relevanța teoretică și practică a studiilor din domeniul eticii, este important să realizăm o analiză comprehensivă a corelației conceptuale dintre misiunea morală a cadrelor didactice și autonomia în luarea deciziilor profesionale. În sens restrâns, noțiunile puse în discuție ne orientează spre ceea ce este corect, util, benefic, just, adică spre ceea ce este moral. Bineînțeles, ne referim la norme și virtuți, care ghidează alegerile, deciziile și acțiunile noastre spre performanța profesională, fiind în acord cu aspirația realizării de sine ca ființe oneste și cu demnitate. Discuțiile despre *misiunea morală a cadrelor didactice* sunt din ce în ce mai frecvente în mediul educațional, fiind percepută adesea ca un *standard*

ideal de conduită [3, 4]. Dar ce se întâmplă când acest ideal normativ intră în conflict cu realitățile complexe ale vieții de zi cu zi? În ce măsură este importantă autonomia în luarea deciziilor profesionale pentru cadrele didactice? Cum putem construi un mediu educațional în care idealurile morale să fie nu doar dezirabile, ci și realizabile? Cu certitudine, răspunsurile la aceste întrebări sunt fundamentale pentru crearea unei culturi educaționale etice, îndemnându-ne să reflectăm asupra practicilor care pot transforma idealurile morale în realități concrete, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Din cele expuse, reiese că viitoarele cadre didactice au nevoie să conștientizeze misiunea lor morală, care nu poate fi impusă prin constrângere, ci doar trăită și simțită prin valorizarea autonomiei în luarea deciziilor profesionale.

Teorii și metode. Parafrazându-l pe I. Kant [2, p. 32], vom înțelege că *este moral acel cadru didactic care are verticalitate morală, adică recunoaște principiile morale după care se conduce, ascultând întotdeauna vocea conștiinței*. Conotat pozitiv în discursul filozofilor, principiul suprem al moralității are funcția de a promova conștientizarea datorii profesionale ca standarde ideale ale comportamentului nostru. Aderăm la ideea lui Kant – „omul cu principii este arhetipul omului moral” [Ibidem] – raportându-ne la cadrele didactice care acordă prioritate moralității și autonomiei în luarea deciziilor profesionale, respectând următoarele principii fundamentale:

- *Respectul pentru elevi* – cadrele didactice trebuie să demonstreze respect față de fiecare elev, să accepte necondiționat personalitatea elevului, să-l trateze cu demnitate și să recunoască diversitatea, inclusiv învățarea și abilitățile.
- *Echitate și dreptate* – acest principiu presupune un comportament echitabil și o atitudine nonconflictuală față de toți elevii, fără discriminare sau favoritism. Cadrele didactice trebuie să creeze oportunități egale de învățare pentru toți elevii, indiferent de originea lor socială, rasă, gen sau alte caracteristici.
- *Responsabilitate profesională* – cadrele didactice trebuie să realizeze în mod conștiincios toate responsabilitățile lor profesionale, să ofere elevilor un mediu sigur și sănătos.
- *Confidențialitate și respect pentru intimitate* – este important ca personalul educațional să respecte confidențialitatea informațiilor personale ale elevilor și să protejeze personalitatea acestora în cadrul procesului educațional.
- *Transparență și comunicare eficientă* – comunicarea educațională trebuie să fie eficientă în raport cu elevii, părinții și colegii. Personalul educațional trebuie să încurajeze feedbackul nonevaluativ și să ofere informații clare și relevante despre procesul de învățare.
- *Dezvoltare continuă* – cadrele didactice trebuie să manifeste optimism, dedicație profesională și să se angajeze activ în formarea continuă a propriilor competențe profesionale.

În această ordine de idei, conștientizarea misiunii morale se impune pregnant într-un timp al schimbărilor permanente, iar autonomia în luarea deciziilor profesionale trebuie să fie un obiectiv prioritar pentru cadrele didactice.

Sensul conceptului „misiune morală” are nevoie de o explicație, deoarece nu este posibil să ai o misiune morală, fără să fii moral, atât în activitățile profesionale, cât și în cele de fiecare zi, chiar și atunci când nimeni nu te vede. În acest sens, misiunea morală a cadrelor didactice depășește transmiterea de cunoștințe, implicând responsabilități etice profunde: formarea caracterului elevilor, cultivarea valorilor morale și promovarea unui comportament etic. Prin urmare, atunci când discutăm despre misiunea morală a cadrelor didactice, este necesar să analizăm valorile morale ale acestora. După cum menționează P. Singer [5, p. 225], valorile morale nu sunt observabile fizic. În special, nu trebuie să uităm că în luarea deciziilor profesionale sunt necesare diverse tipuri de obiectivitate și deci nu ne putem aștepta ca obiectivitatea care funcționează în medicină sau comerț să fie aplicată și în pedagogie. Prin urmare, deciziile de ordin profesional necesită un anumit nivel de autonomie, de cunoaștere și discernământ, o combinație între competențe și responsabilitate, ceea ce va facilita distingerea acțiunilor morale de cele amurale sau imorale. În opinia noastră, *autonomia în luarea deciziilor profesionale* este o caracteristică a celor care în activitatea lor se bazează pe valorile morale. În acest sens, pentru cadrele didactice, responsabilitatea reprezintă o datorie profesională, izvorul culturii și moralității în interacțiunea pedagogică. De exemplu, responsabilitatea personalului educațional se manifestă vădit când interesele proprii sunt subordonate intereselor profesionale, iar a încălca autonomia în luarea deciziei înseamnă a-l forța să facă ceea ce altul crede că e bine să facă [6, 7, 8].

Pornind de la dezideratul că autonomia oferă cadrelor didactice spațiul necesar pentru a-și îndeplini misiunea morală, permițându-le să adapteze practicile educaționale la nevoile individuale ale elevilor, este oportun să propunem studenților unele activități utile pentru dobândirea competențelor profesionale. În acest context, propunem studenților pedagogi anumite activități practice și unele chestionare ca instrumente de reflecție, autocunoaștere și autodezvoltare. De exemplu, ei trebuie să analizeze atent tabelul de mai jos și să răspundă la întrebarea: „Ce pot face ca să-mi îndeplinesc cât mai bine misiunea morală?” (tabelul 1). Pentru fiecare dintre întrebările din secțiunea 1 sunt propuse anumite răspunsuri în secțiunea 2. În continuare, studenții trebuie să citească cu atenție aceste răspunsuri și să completeze secțiunea 3. În final, ei discută propriile sugestii pentru îndeplinirea cu succes a misiunii morale și analizează sugestiile propuse de colegi.

Tabelul 1. Sugestii pentru îndeplinirea cu succes a misiunii morale

Secțiunea 1 Întrebări	Secțiunea 2 Răspunsuri sugerate	Secțiunea 3 Ce pot face ca să-mi îndeplinesc cât mai bine misiunea morală?
Ce știu despre misiunea morală a cadrelor didactice?	Răspunsurile formulate ne ajută să ne identificăm cunoștințele, capacitățile, abilitățile, deprinderile.	
Ce aș dori, ce mi-ar plăcea să fac pentru a-mi îndeplini misiunea morală?	Răspunsurile conduc la conștientizarea intereselor, dorințelor, preferințelor, aspirațiilor, idealurilor referitoare la misiunea morală în cariera didactică.	
Care sunt expectanțele mele profesionale?	Răspunsurile se vor referi la expectanțele profesionale ale educatorului.	
Ce competențe am pentru a acționa moral?	Această întrebare se referă la identificarea categoriilor de competențe, descriptorii generali și specifici pentru a acționa moral.	
Ce ar trebui să fac pentru a-mi satisface interesele și aspirațiile, pentru a-mi îndeplini scopurile legate de misiunea mea morală.	Răspunsul ne ajută să proiectăm propriul nostru traseu de acțiuni morale și ne asigură dobândirea competențelor necesare pentru reușita în cariera profesională.	

Așadar, este cazul să menționăm că misiunea morală a cadrelor didactice și autonomia în luarea deciziilor profesionale semnifică o ideologie relevantă pentru toți cei care lucrează în același domeniu, în cazul nostru domeniul educațional. Aceasta este o încercare decisivă pentru cadrele didactice debutante, dovedind anumite competențe profesionale, ceea ce ulterior va fi apreciat ca profesionalism.

Cercetări și discuții. În viziunea noastră, misiunea morală a cadrelor didactice și autonomia în luarea deciziilor profesionale este un subiect de interes în cercetările actuale despre profesionalism. Cu certitudine, cel care aspiră la titlul de cadru didactic moral trebuie să înțeleagă și să aprecieze diversitatea umană. Este unanim acceptată ideea că misiunea morală a cadrelor didactice este de a încuraja autonomia cognitivă și morală și, în același timp, de a acționa ca model de referință pentru educabili, dar și pentru întreaga societate. Acest deziderat influențează atât calitatea procesului de predare-învățare-evaluare, cât și dezvoltarea morală a acestora.

Cercetările efectuate în anul de studii 2023-2024 pe un lot experimental de 128 de studenți din anul III și IV ai Universității Pedagogice de Stat ne-au permis să identificăm variația percepțiilor referitoare la misiunea morală a cadrelor didactice

și autonomia în luarea deciziilor profesionale. În acest scop, studenților li s-a propus chestionarul „Evaluarea opiniilor despre misiunea morală a cadrelor didactice și autonomia în luarea deciziilor profesionale”.

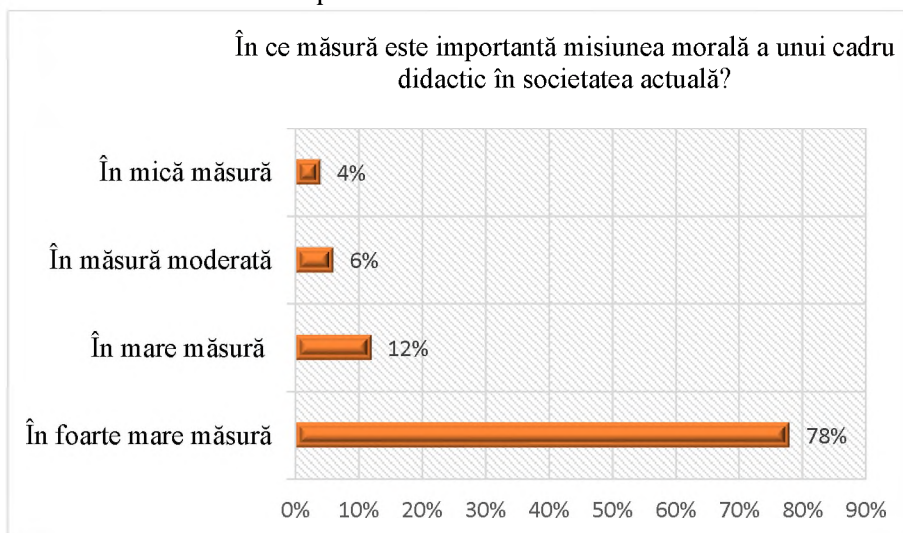


Figura 1. Distribuția frecvențelor privind importanța misiunii morale a unui cadru didactic în societatea actuală

Datele reprezentate în figura 1 demonstrează că majoritatea respondenților (78%) consideră, *în foarte mare măsură*, că este importantă misiunea morală pentru cadrele didactice în societatea actuală.

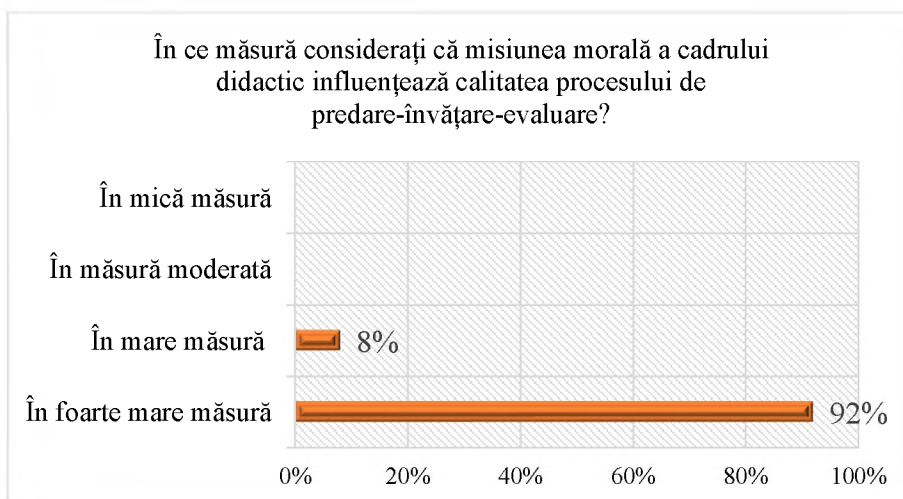


Figura 2. Distribuția frecvențelor vizând influența misiunii morale a cadrului didactic asupra calității procesului de predare-învățare-evaluare

În continuare, pentru obținerea unui tablou de analiză deductivă am recurs la interpretarea comparativă a răspunsurilor specificate de studenți privind gradul de importanță a autonomiei în luarea deciziilor profesionale.

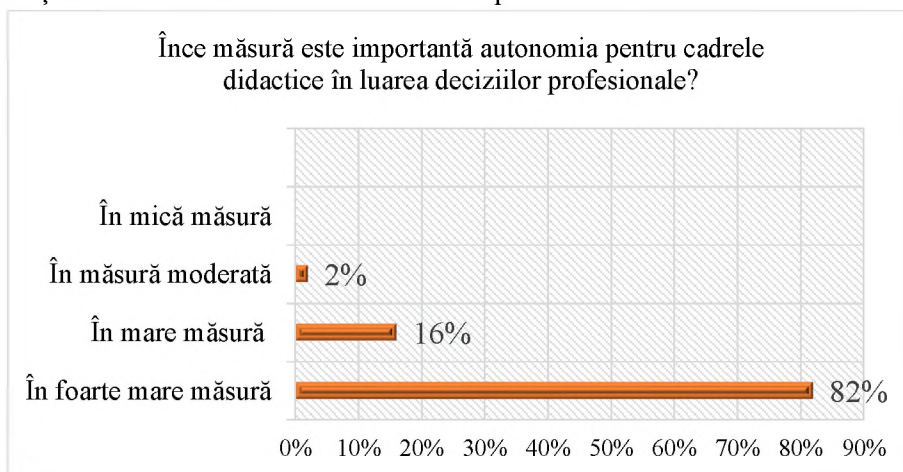


Figura 3. Distribuția frecvențelor vizând importanța autonomiei în luarea deciziilor profesionale

Rezultatele evaluării, conform analizei comparative, demonstrează în principal consensul puternic al respondenților cu privire la importanța misiunii morale în luarea deciziilor profesionale. Procentul mare de respondenți (82 %) care consideră autonomia importantă „în foarte mare măsură” indică faptul că acest aspect este perceput ca fiind primordial în luarea deciziilor profesionale. Această percepție reflectă convingerea că autonomia în luarea deciziilor profesionale contribuie la un mediu de lucru eficient și la o educație de calitate.

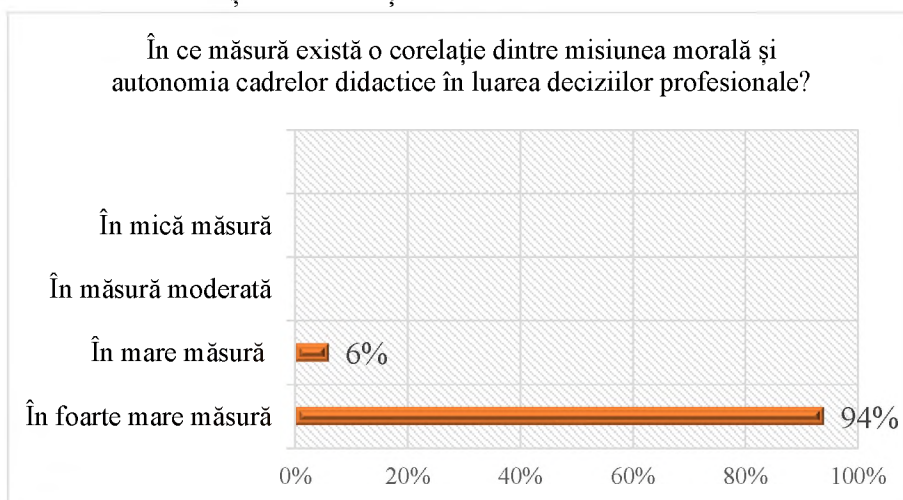


Figura 4. Distribuția frecvențelor vizând corelația dintre misiunea morală și autonomia cadrelor didactice în luarea deciziilor profesionale

În scopul analizei comprehensive, am comparat răspunsurile studenților vizând percepția corelației dintre misiunea morală și autonomia cadrelor didactice în luarea deciziilor profesionale. După cum observăm, rezultatele reprezentate în figura 4 ne conduc la următoarele constatări: 94 % dintre respondenți cred că există „în foarte mare măsură” o corelație dintre misiunea morală a cadrelor didactice și autonomia în luarea deciziilor profesionale; 6 % au stabilit un grad de „mare măsură”; nu au fost înregistrate răspunsuri pentru corelații „în mică măsură” și „în măsură moderată”. Așadar, analizând rezultatele sondajului reprezentate în figurile 1, 2, 3, 4, observăm că studenții pedagogi prezintă o percepție corectă privind importanța misiunii lor morale. De asemenea, rezultatele evidențiază aprecierea importanței autonomiei de către viitoarele cadre didactice, identificând o corelație dintre conceptele de misiune morală și autonomie profesională.

Concluzii. Chiar dacă există astăzi diverse discuții și mecanisme care ne pot ajuta în asumarea misiunii morale, reglând ansamblul acțiunilor cu scopul eficienței profesionale, ar trebui să ținem cont și de îndemnul lui L. Grunberg [1, p. 161], care ne atenționează că orice decizie umană, oricât de capricioasă ar părea, ne situează într-un anumit sistem de valori al unui anumit grup socioprofesional și într-o anumită perioadă istorică. De asemenea, ar trebui să cunoaștem diverse abordări care explică acest proces, ținând cont de următoarele aspecte:

- *Percepția* – asumarea deciziilor profesionale este deseori influențată de modul în care percepem și interpretăm informațiile, dar și de experiențele noastre anterioare, emoțiile și biasurile cognitive.
- *Raționamentul* – pentru a lua decizii corecte trebuie să analizăm informațiile și contextul moral, astfel recurgem la raționamentul etic, evaluând probabilitățile și consecințele decizionale.
- *Emoțiile* – în luarea deciziilor este important să analizăm emoțiile noastre: curajul, frica, bucuria sau furia, deoarece acestea ne pot conduce la decizii iraționale sau chiar grave.
- *Cognitive biases* (biasuri cognitive) – uneori procesul decizional este constrâns de așa-numitele erori sistemice în gândirea noastră, care pot distorsiona procesul decizional.
- *Contextul social* – deseori deciziile noastre sunt influențate de mediul socioprofesional în care ne aflăm, de normele implicite și explicite, de influența grupului prin presiunea din partea administrației sau a părinților etc.
- *Scopurile și valorile* – acestea ne ghidează deciziile și ne influențează prioritățile, influențându-ne stilul de viață.

După cum am menționat, există mai multe abordări care explică problematica enunțată. În plus, de multe ori autonomia cadrelor didactice poate fi limitată de diverși factori, precum birocrăția excesivă, lipsa de resurse și presiunea din partea administrației sau a părinților. În acest articol, am urmărit să punem la dispoziția

studenților o sursă de inspirație și antrenamente prin care să dezvoltăm autonomia decizională, să formăm profesioniști conștienți de misiunea lor morală. Cu certitudine, misiunea morală a cadrelor didactice și autonomia în luarea deciziilor profesionale sunt două concepte inseparabile ale excelenței în educație și o investiție în dezvoltarea profesionalismului.

BIBLIOGRAFIE

1. GRÜNBERG, L. Axiologia și condiția umană. București: Politica, 1972. 379 p.
2. KANT, I. Despre pedagogie. Traducere de T. Brăileanu. București: Paideia, 2002. 80 p. ISBN 973-596-104-0.
3. MIROIU M., BLEBEA, Nicolae G. Introducere în etica profesională. București: Trei, 2001. 150 p. ISBN 973-9419852.
4. MUREȘAN, V. Managementul eticii în organizații. București: Editura Universității, 2009. 349 p. ISBN 978-973-737-657-2.
5. SINGER, P. Tratat de etică. Iași: Polirom, 2006. 591 p. ISBN 978-973-46-0243-8.
6. ȚĂRNĂ, E. Etica pedagogică. Curs universitar. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2023. 233 p. ISBN 978-9975-46-800-8.
7. ȚĂRNĂ, E. Etica profesională. Suport de curs. Bălți, 2024. 184 p. ISBN 978-9975-161-92-3.
8. ZAMFIR, C., STĂNCESCU, S. Enciclopedia dezvoltării sociale. Iași: Polirom, 2007. 666 p. ISBN 978-973-46-0702-0.

**COMPETENȚELE PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE –
RESURSE DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN PROCESUL
EDUCAȚIONAL**

**PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS – RESOURCES FOR
QUALITY ASSURANCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Aliona AFANAS, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Aliona AFANAS, PhD, associate professor,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6369-0940
E-mail: afanas.aliona@upsc.md

CZU: 37.011.31

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p386-391

Abstract. The article presents the professional competences of teachers through different international models. The professional competences of teachers are presented in three dimensions: the general, encyclopedic vision and the traditional conception with the key components: knowledge, result or product, values and attitudes, etc. The analysis carried out is oriented on several models: successful experiential workshops, performant-shaping values, models with international resonance, inspired reconstructions and motives, creative diversity and conquering extensions, original traditions and qualitative emergences, relevant epistemologies, formative innovations. Another essential concept of the professional development of teachers is quality assurance as a premise for quality education, which emphasizes the need for continuous professional training/development of teachers through human resources as the major objective in the educational system. In 2024, the questionnaire for the evaluation of the professional training/improvement program was applied, which targets the professional competences developed in the professional training internships. The questionnaire was applied to 40 programs and referred to psychopedagogical, teaching, managerial, digital, and personal development competences.

Keywords: professional competencies, teacher, resources, quality assurance, professional competency models.

Introducere. Analiza literaturii de specialitate demonstrează că conceptul de *competențe profesionale* ale cadrelor didactice reprezintă reperul esențial la nivel cognitiv, acțional, situațional, emoțional, social etc. în cariera didactică a profesorului. Conceptul de „competență” are o diversitate de definiții, abordări procesual-conceptuale sintetice, precum și o serie de diferențieri de nuanțe [3, p. 9], accentuând eficiența lor acțional-formativă, precum și limitele acestora pentru unele

domenii [3, p. 11]. Autorul I. Neacșu prezintă o analiză a competențelor profesionale pe trei dimensiuni: viziunea generală, enciclopedică, precum și concepția tradițională, valorile semnificative privind contextul, caracteristicile interne și externe etc.; profilurile competențelor profesioniștilor din educație și învățământ; aspecte ale certificării social-profesionale și formative ale competențelor cadrelor didactice din sistemul de învățământ respectiv [3, p. 10]. Profesorul I. Neacșu prezintă analiza orientată pe mai multe modele: ateliere experiențiale reușite, valori performant-modelatoare, modele cu rezonanță internațională, reconstrucții și mobiluri inspirate, diversitate creativă și extensii cuceritoare, tradiții originale și emergente calitative, epistemologii relevante, inovații formative [3]. În articolul dat, prezentăm conceptul de competențe profesionale ale cadrelor didactice ca urmare a analizei mai multor cercetători și cercetări, dar și a documentelor de politici educaționale ca bază pentru asigurarea calitativă a procesului educațional.

Metodologia cercetării. Elaborarea articolului vizează utilizarea mai multor metode: analiza de context, analiza calitativă de conținut, analiza-sinteză a documentelor de politici educaționale privind formarea profesională a profesorilor, documentarea cultural-fenomenologică, ancheta prin chestionar.

Rezultate și discuții. În literatura de specialitate sunt prezentate mai multe tipuri de competențe profesionale, având ca bază anumite componente-cheie, de exemplu, cunoștințele, rezultatul sau produsul, valorile și atitudinile etc. În acest sens, autorul I. Neacșu distinge trei categorii de competențe: *competențe de proces*, *competențe-produs*, *competențe-valori adăugate*, care, în opinia noastră, merită atenție atunci când vorbim despre progresul/evoluția cadrului didactic în special și a instituției de învățământ în general.

Competențele de proces sunt necesare pentru a implementa documentele de politici educaționale și normative, pentru asigurarea calitativă a procesului educațional la toate disciplinele școlare, la nivel de clasă de elevi.

Competențele-produs sunt necesare pentru a vedea rezultatul competențelor de proces, finalitatea procesului educațional, ce au învățat să facă cadrele didactice, cum au știut să învețe elevii prin disciplinele școlare, prin activitățile extrașcolare, care sunt rezultatele academice ale elevilor, care sunt performanțele cadrelor didactice etc.

Competențele-valori adăugate descriu ponderea cadrelor didactice la nivel de proces și de sistem educațional. Acest tip de competențe descriu plusvaloarea cadrului didactic în procesul educațional, identitatea sa profesională și deosebesc o instituție de învățământ de alta, relaționează cunoștințele-abilitățile-atitudinile-motivațiile, care corespund anumitor roluri, fie pe dimensiunea managerială și cea

de leadership, fie pe dimensiunea dezvoltării personale, cum ar fi: comunicarea, lucrul în echipă, competențe inter-sau pluriculturale ș.a.

Autorul M. Manolescu are în vedere un reper esențial pentru formarea și evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice [2]. Acest referențial al competențelor profesionale reprezintă baza procesului de învățare/formare în cadrul documentelor de politici educaționale ca resursă în asigurarea calității procesului educațional prin cadre didactice formate calitativ.

Un alt concept esențial pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice reprezintă asigurarea calității ca premisă pentru o educație de calitate. Autoarea V. Andrițchi accentuează necesitatea formării/dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice prin resursele umane care reprezintă obiectivul major în sistemul educațional [1]. În contextul calității formării profesionale continue a cadrelor didactice, autoarea V. Andrițchi menționează necesitatea „dezvoltării profilurilor de competențe corespunzătoare planului teoretic, celui operațional și celui creator, necesare în demersurile de modelare a personalităților educaților” [1, p. 26], care direcționează spre dezvoltarea categoriilor de competențe profesionale cognitive, operaționale și integrative, ale căror elemente sunt relaționate în procesul educațional și pot fi ca un reper metodologic în elaborarea programelor de perfecționare pentru stagiile de formare profesională.

În cadrul stagiilor de formare profesională a cadrelor didactice de la Centrul de Formare Continuă și Leadership al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, programele de perfecționare sunt axate pe module: A. Didactica disciplinei, B. Psihopedagogie, C. Tehnologii informaționale și de comunicare, D. Dezvoltare profesională. În anul 2024 a fost aplicat chestionarul de evaluare a programului de formare profesională/perfecționare, unde sunt vizate competențe profesionale dezvoltate în cadrul modulelor menționate. Chestionarul a fost aplicat la 40 de programe care vizează competențele psihopedagogice, didactice, manageriale, digitale, dezvoltare personală, la 4.652 de beneficiari, dintre care au completat chestionarele 1.986 de beneficiari, ceea ce constituie 43,0 %. Programele de formare profesională sunt de 10 și de 20 de credite. La 10 credite s-au înscris 1.921 de persoane, ceea ce constituie 41,3 %, iar la 20 de credite – 2.731 de persoane, ceea ce constituie 58,7 % (figura 1). Analiza datelor demonstrează că peste 50 % de solicitări sunt pentru programele de 20 de credite. Chestionarele au fost aplicate pentru 8 perioade, pe tot parcursul anului 2024. În figura 1 este reprezentat nivelul de completare a chestionarului aplicat de către beneficiari: din totalul de beneficiari înscriși au completat 43 %, din totalul de beneficiari care au optat pentru 10 credite, 41,3 %, au completat 33,0 %, iar din beneficiarii care au optat pentru 20 de credite, 58,7 %, au completat 48,7 %. În baza analizelor observăm că este necesar ca

participanții să fie convinși să participe la stagii, că este benefic să completeze chestionarele pentru a putea realiza anumite modificări, îmbunătățiri conform nevoilor lor.

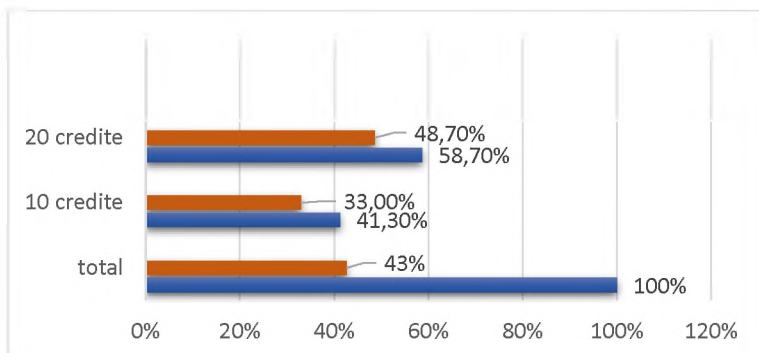


Figura 1. Repartizarea beneficiarilor la stagiile de formare conform programului solicitat: 10 și 20 de credite

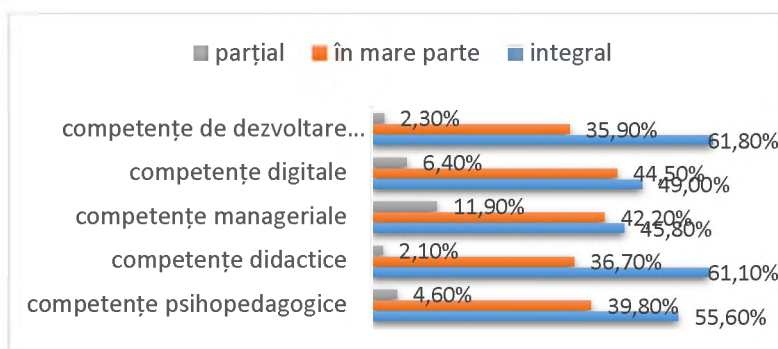


Figura 2. Măsura în care programul a contribuit la dezvoltarea competențelor profesionale și personale

Un item a vizat măsura în care programul a contribuit la dezvoltarea competențelor profesionale: psihopedagogice, didactice, manageriale, digitale și de dezvoltare personală. Analiza răspunsurilor subiecților implicați în formarea profesională continuă/perfecționare a fost realizată pe trei niveluri: integral, în mare parte, parțial. Datele experimentale au fost colectate pe parcursul a opt perioade în anul 2024, numărul total de subiecți care au completat chestionarul fiind de 1.986, la programele de perfecționare realizate în cadrul Centrului de Formare Continuă și Leadership al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Datele analizate se prezintă în modul următor: dezvoltarea *competențelor psihopedagogice* a fost realizată *integral* la 1.083 de subiecți, ceea ce constituie 55,6 %, *în mare parte* – 805, ceea ce constituie 39,8 %, iar *parțial* – 98 de subiecți, constituind 4,6 %; dezvoltarea *competențelor didactice* se poziționează astfel: *integral* – 1.227, ceea ce constituie 61,1 %, *în mare parte* – 714, ceea ce constituie 36,7 %, *parțial* – 45, ceea ce reprezintă 2,1 %; dezvoltarea *competențelor manageriale*: *integral* au reușit 919 subiecți, constituind 45,8 %, *în mare parte* – 813, adică 42,2 %, *parțial* – 254 de

subiecți, constituind 11,9 %; dezvoltarea *competențelor digitale: integral* – 1.017 subiecți, ceea ce constituie 49,0 %, *în mare parte* – 828 de subiecți, ceea ce reprezintă 44,5 %, *parțial* au fost menționate de 141 de subiecți, ceea ce formează 6,4 %; dezvoltarea *competențelor de dezvoltare personală: integral* au menționat 1.232 de subiecți, ceea ce constituie 61,8 %, *în mare parte* au menționat 705 subiecți, în măsură de 35,9 %, iar *parțial* au menționat 49 de subiecți, ceea ce constituie 2,3 %. Realizând o analiză a răspunsurilor subiecților chestionați, putem menționa că asigurarea calității dezvoltării competențelor profesionale vizează indicatorii *integral* și *în mare măsură*, care, la categoriile de competențe profesionale, se poziționează astfel: psihopedagogice: 95,4 %, didactice: 97,8 %, manageriale: 88 %, digitale: 93,5 %, de dezvoltare personală: 97,7 %, ceea ce arată că, în mediu, măsura în care programul a contribuit la dezvoltarea competențelor profesionale reprezintă 94,5%. Totodată, ne propunem în perspectivă să includem și alte tipuri de competențe profesionale care oferă posibilități de dezvoltare pe anumite dimensiuni ale procesului educațional, de exemplu: managementul clasei de elevi, proiectarea și organizarea activităților educative în școală, formarea atitudinilor cadrelor didactice, existența diferitor tipuri de relații în cadrul instituției și a clasei de elevi (figura 2).

Un alt item a vizat actualitatea programului de formare profesională continuă/perfecționare. Analiza rezultatelor chestionarului a fost realizată în baza următoarelor *niveluri*: foarte actual, în mare parte, oarecum. Răspunsurile subiecților chestionați se repartizează astfel: din 1.986 de subiecți, foarte actual a fost selectat de 1.573, ceea ce constituie 79,7 %, în mare parte a fost selectat de 381 de subiecți, ceea ce constituie 18,8 %, oarecum a fost selectat de 32 de subiecți, ceea ce constituie 1,5 %. Datele experimentale sunt prezentate în figura 3.

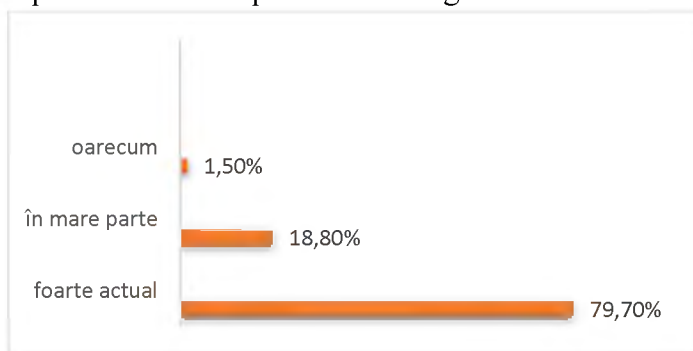


Figura 3. Actualitatea programului de formare profesională continuă/perfecționare

Analizând *modelul țărilor cu ateliere experiențiale reușite*, unde încadrăm Estonia, Letonia și Lituania, menționăm că Republica Moldova face referire de mai multe ori la Estonia, la reușitele pe care le-a obținut pe parcursul mai multor ani, care se datorează celor *trei factori majori: profesori calificați, autonomie școlară și utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare*. De

asemenea, este menționat mediul relațional pozitiv dintre elevi și profesori, unde 97 % dintre profesori sunt de acord că elevii și profesorii relaționează, în general, bine. În contextul dat, menționăm că Republica Moldova se încadrează în *modelul reconstrucției și mobiluri inspirate*, dar o atenție deosebită acordă schimbărilor și rezultatelor școlare obținute în Estonia.

În literatura de specialitate este menționată o anumită modalitate de acțiune, de abordare strategică, existența unui plan de implementare a strategiei, cu luarea unor decizii, cu responsabilități diferite, și nu un anumit model existent [3, p. 32]. Franța, care se încadrează în modelele cu rezonanță internațională, prezintă următoarele tipuri de competențe: *competențe comune tuturor categoriilor de profesori; competențe ce definesc profesorii calitativi și eficienți; competențe – abilități esențiale conduitei profesorului sec. XXI; competențe – attribute caracterizând membrii comunității educative; competențe cognitive factoriale în formarea și perfecționarea profesională; competențe – calități ale unui bun profesor* [apud 3, pp. 117-118]. Aderăm la tipul de *competențe cognitive factoriale în formarea și perfecționarea profesională*, deoarece este necesară o reactualizare permanentă a cognitivului și metacognitivului, care reprezintă fundamentul esențial în perfecționarea cadrelor didactice din perspectiva asigurării calității procesului educațional.

Concluzii

- Analiza literaturii de specialitate demonstrează că o resursă-cheie în dezvoltarea profesională constituie competențele profesionale ale cadrelor didactice, tipologia acestora și impactul privind calitatea procesului educațional.
- Modelele de dezvoltare a competențelor profesionale la nivel internațional demonstrează necesitatea racordării modelelor la specificul național, la documentele de politici educaționale și a cadrului normativ reglatoriu.
- Dezvoltarea competențelor profesionale în cadrul stagiilor de formare profesională solicită monitorizarea permanentă a feedbackului beneficiarilor și ajustarea la nevoile acestora.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V. Aspecte ale managementului calității formării profesionale continue a cadrelor didactice. *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2017, nr. 2(11), pp. 25-35. ISSN 1857-0623; e-ISSN 2587-3636.
2. MANOLESCU, M. Exigențe meritocratice în școala românească. București: Editura Universitară, 2022. ISBN 978-606-28-1529-5.
3. NEACȘU, I. *Învățământ și competențe educaționale. Studii de țară: itinerar geografic, identități creative*. Iași: Polirom, 2024. ISBN 978-973-46-9845-5.

ABORDAREA STEAM ÎN EDUCAȚIE

THE STEAM APPROACH IN EDUCATION

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

Elena VINNICENCO, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-7378-7284
E-mail: vinnicenco.elena@upsc.md

CZU: 37.022

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p392-398

Abstract. STEAM education is an interdisciplinary approach to learning that combines five essential fields: Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics. It focuses on creative problem-solving, integrating knowledge from different disciplines, and fostering critical thinking. Unlike the traditional STEM model (without Arts), STEAM emphasizes imagination, design, and artistic expression, considering art essential for developing innovation and practical solutions. The STEAM model is applied through hands-on projects, experiments, and collaborative activities, preparing students for real-world challenges and the careers of the future.

Keywords: STEM/STEAM education, creative thinking, creativity, STEAM activities.

Abordarea conceptului STEM în educație cuprinde patru domenii principale:

- S – Știință (Science),
- T – Tehnologie (Technology),
- E – Inginerie (Engineering),
- M – Matematică (Mathematics).

În acest context, obiectivul principal al conceptului vizează stimularea gândirii critice, rezolvarea problemelor și creativitatea, pregătind astfel elevii pentru profesii din viitor, care necesită abilități tehnice și inovative.

Georgette Yakman a contribuit la dezvoltarea conceptului STEM într-un mod mai extins. Autoarea este cunoscută pentru modelul STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), care adaugă Artele (A – Arts) la conceptul STEM. Acest fapt a permis introducerea în vocabularul pedagogic a unor termeni noi ca: concept STEAM, discipline STEAM, educație STEAM, metode STEAM, proiecte etc. Yakman a definit STEAM ca o metodă educațională integrată care îmbină știința,

tehnologia, ingineria, artele și matematica într-un sistem unificat de învățare, punând accentul pe gândirea creativă și inovatoare [5].

Așadar, conceptul STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică) este o continuitate a modelului STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică) prin includerea artei și a designului (figura 1).

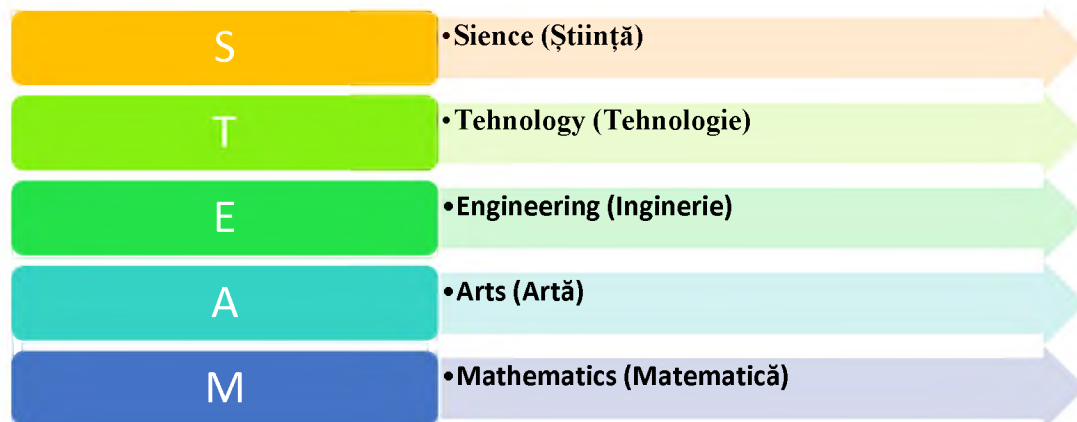


Figura 1. Conceptul STEAM

Puncte-cheie în abordarea STEAM (figura 2) sunt următoarele:

1. învățarea integrată, de exemplu: elevii studiază matematica nu numai din manual, dar și o aplică în proiectarea unui pod (inginerie), calculând materiale și rezistență;
2. învățarea bazată pe proiecte, de exemplu: elevii creează un robot (tehnologie, inginerie) care sortează deșeurile (știință, mediu), prezentând apoi proiectul (arte, comunicare);
3. gândirea critică și creativitatea, de exemplu: elevii sunt provocați să găsească soluții alternative la o problemă de mediu, folosind materiale reciclate pentru a construi un filtru de apă;
4. rezolvarea problemelor, de exemplu: elevii lucrează în echipă pentru a proiecta un sistem de energie regenerabilă eficient, depășind obstacole tehnice și financiare;
5. colaborarea și comunicarea, de exemplu: elevii prezintă rezultatele proiectului lor în fața unui public, explicând procesul, provocările și soluțiile găsite;
6. perspectivele profesionale, de exemplu: elevii utilizează software de modelare 3D (tehnologie) pentru a proiecta prototipuri (inginerie), pregătindu-se pentru cariere în design sau inginerie.



Figura 2. Puncte-cheie în abordarea STEAM

Scopul principal în abordarea STEAM este să le ofere elevilor posibilitatea de a aplica cunoștințele teoretice într-un context practic, stimulându-le creativitatea, gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor.

În acest context, educația STEAM stimulează gândirea critică și rezolvarea problemelor, angajând elevii să găsească soluții noi și inovatoare pentru provocările tehnologice, științifice și sociale. În așa mod, se formează inovatori și inventatori, care contribuie la progresul tehnologic și la soluționarea situațiilor-problemă.

Prin urmare, un alt aspect important este dezvoltarea competențelor tehnologice. Educația STEAM contribuie la pregătirea elevilor cu abilități digitale și tehnologice. Învățarea programării, utilizarea instrumentelor de cunoaștere a principiilor tehnologice îi ajută pe elevi să fie pregătiți pentru piața de muncă.

Totodată, colaborarea și lucrul în echipă asociată este un aspect important al educației STEAM. În așa mod, proiectele STEM/STEAM contribuie la realizarea conexiunilor interdisciplinare, transdisciplinare, multidisciplinare, intradisciplinare. Prin proiecte și activități practice, elevii învață să elaboreze împreună, să împărtășească ideile și să colaboreze pentru a rezolva diverse situații-problemă. În

acest context, proiectele STEAM îi pregătesc pe elevi pentru conviețuirea în societatea modernă, în care devin importante colaborarea și abilitățile sociale.

La fel, educația STEAM are o contribuție destul de vastă la dezvoltarea alfabetizării științifice și tehnice în rândul elevilor. Aceasta îi învață cum să aplice metode științifice și tehnologice în rezolvarea problemelor, să analizeze și să interpreteze date. Prin urmare, formarea acestor competențe este esențială în dobândirea cunoștințelor pentru integrarea în procesul tehnologic și științific.

Așadar, beneficiile educației STEAM sunt următoarele (figura 3).

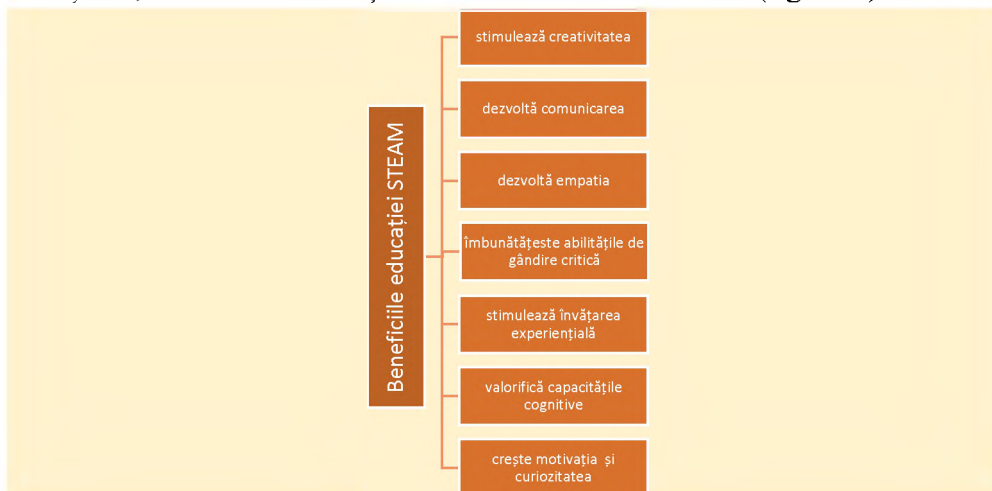


Figura 3. Beneficiile educației STEAM

Deci, activitățile STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică) sunt proiectate pentru a încuraja gândirea critică, creativitatea și rezolvarea problemelor. Există mai multe metode și tehnici de creare a activităților STEAM, iar alegerea acestora depinde de vârsta participanților, resursele disponibile și obiectivele educaționale.

Așadar, educația STEAM este o abordare sistemică care îmbină experiența practică și le dă posibilitatea elevilor să aplice cunoștințe relevante în școală sau acasă [6].

Modalități de creare a activităților STEAM (figura 4) sunt expuse în cele ce urmează.

- ❖ Învățarea prin descoperire este benefică atunci când elevii explorează și experimentează pentru a descoperi principii științifice și tehnologice.
- ❖ Învățarea bazată pe proiecte se utilizează atunci când elevii rezolvă o problemă reală printr-un proiect interdisciplinar.
- ❖ Utilizarea jocurilor și a activităților interactive pentru a facilita învățarea.
- ❖ Designul Thinking este definit ca un proces creativ care ajută elevii să identifice probleme, să genereze soluții și să creeze prototipuri.

- ❖ Învățarea bazată pe provocări se folosește atunci când elevii sunt provocați să găsească soluții inovatoare la probleme reale.
- ❖ Învățarea prin colaborare se utilizează când elevii activează în echipe pentru a explora și rezolva diverse probleme.

Spre exemplu, învățarea bazată pe proiecte cuprinde cinci etape:

1. acțiuni de elaborare a proiectului colectiv, care prevede consemnarea proiectului și alegerea temei generale;
2. vizualizarea și conceperea proiectelor individuale, care vizează pregătirea proiectelor și identificarea ipotezelor de concepere a lor;
3. sintetizarea și discutarea proiectelor, care constă în analiza și discutarea proiectelor personale;
4. comunicarea realizărilor achiziționate, care constă în prezentarea descoperirilor și a comunicărilor;
5. evaluarea realizării sarcinilor [4].

În continuare vom menționa unele exemple de activități STEAM:

- ❖ Confecționarea unui pod din materiale reciclabile, specificând principiile ingineriei și artei. De pildă, un proiect STEAM ar putea implica construirea unui pod în miniatură (inginerie), calcularea rezistenței acestuia (matematică), înțelegerea materialelor folosite (știință) și utilizarea unor aplicații digitale (tehnologie), utilizarea unor tehnici artistico-plastice (artă).



Figura 4. Modalități de creare a activităților STEAM

- ❖ Elaborarea conținutului unei povești interactive prin programare, de exemplu, povestea *Aventura lui Alex în spațiu*.

Știință: Alex învață despre planete, gravitație și călătorii spațiale.

Tehnologie: folosim Scratch pentru a crea povestea interactivă.

Inginerie: scenariul include alegeri multiple, iar utilizatorul controlează nava spațială.

Arte: personaje animate, fundaluri spațiale și efecte sonore captivante.

Matematică: algoritmi pentru mișcarea navei, calcularea distanțelor și rezolvarea de puzzle-uri matematice.

- ❖ Realizarea unor experimente chimice ilustrate artistic pentru a explica reacțiile chimice, de exemplu, experimentul „Vulcanul chimic”.

Știință: înțelegerea reacției chimice, observarea și înregistrarea procesului de erupție.

Tehnologie: utilizarea materialelor experimentale (vas, bicarbonat, oțet, colorant).

Fotografierea sau filmarea experimentului pentru referință vizuală.

Inginerie: construirea unui model de vulcan. Optimizarea reacției pentru o erupție vizuală spectaculoasă.

Arte: crearea de schițe și ilustrații în acuarelă ale erupției. Evidențierea culorilor și texturii spumei prin tehnici specifice acuarelei.

Matematică: măsurarea precisă a ingredientelor. Respectarea proporțiilor corecte în ilustrație.

Prin intermediul proiectelor STEAM elevii trebuie să cerceteze fenomenele caracteristice mediului în care cresc și se dezvoltă și, în același timp, să fie motivați spre cercetarea și descoperirea noilor aspecte din mediul înconjurător.

Unele metode și tehnici pentru implementarea activităților STEAM (figura 5) le putem caracteriza în felul următor:

- 1) Experiment, prin intermediul căruia elevii manipulează direct materialele pentru a observa fenomene științifice.
- 2) Construire, care prezintă un proces de creare, testare și îmbunătățire a unui produs.
- 3) Programarea roboticii sau a realității virtuale pentru a îmbunătăți învățarea.
- 4) Modelare și simulare, în care se utilizează software-ul educațional pentru a explora fenomene complexe.
- 5) Creare artistică, ce include stilurile artei pentru a vizualiza concepte științifice și tehnologice.

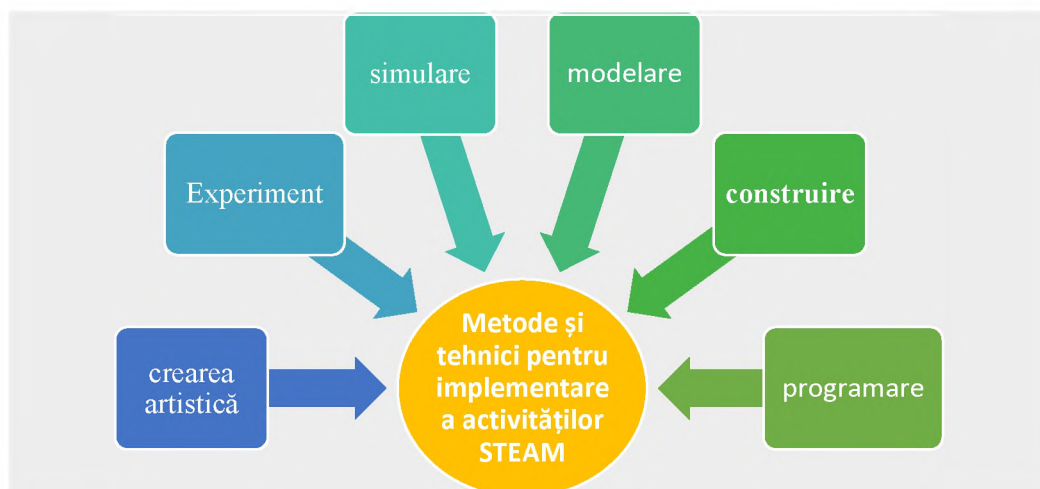


Figura 5. Metode și tehnici pentru implementarea activităților STEAM

Pentru a implementa cu succes activitățile STEAM, este important ca acestea să fie adaptate nivelului de cunoștințe al elevilor și să fie orientate spre explorare, creativitate și aplicabilitate practică.

În concluzie, integrarea STEAM în educație contribuie la o învățare mai atractivă, interdisciplinară și orientată spre viitor. Elevii nu doar acumulează cunoștințe, ci învață cum să le aplice creativ în viața cotidiană.

BIBLIOGRAFIE

1. CAZACIOC, N., ROTARI, V. Conceptul educațional STEAM – o formă de instruire prin cercetare. *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Științe exacte și ale naturii și didactica științelor exacte și ale naturii*. Vol. 1. Chișinău: UST, 2021.
2. PÎRGARI, Rovim, CALMUȚCHI, Laurențiu. Conceptul educațional STEM/STEAM în predarea geometriei gimnaziale. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/80-86_28.pdf [accesat: 10-03-2025].
3. ROTARI, N., CHIȘCA, D., COROPCEANU, E. Proiectul STE(A)M – metodă complexă de dezvoltare a competențelor inter- și transdisciplinare la chimie. *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Științe exacte și ale naturii și didactica științelor exacte și ale naturii*. Vol. 1. Chișinău: UST, 2021.
4. VASCAN Teodora. Învățarea bazată pe proiecte – o metodă de implementare a abordării STEAM în educație. *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor exacte*. Vol. 1. Chișinău: UST, 2022, pp. 324-329.
5. YAKMAN, G., LEE, H. Exploring the Exemplary STEAM Education in the U.S. as a Practical Educational Framework for Korea Georgette. *Korea Assoc.* 2012, 32, 1072-1086.
6. Educația STEM: ce înseamnă și de ce este importantă pentru copii. Disponibil: <https://blog.robofun.ro/2019/09/11/educatia-stem-ce-este-si-de-ce-este-importanta-pentru-copii/> [accesat: 20-03-2025].

**STRATEGII DE OPTIMIZARE A MANAGEMENTULUI
CLASEI DE ELEVI**

**STRATEGIES FOR OPTIMIZING STUDENT
CLASS MANAGEMENT**

Sergiu BACIU, dr. hab., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Lucia-Doina LĂZĂRESCU, doctorandă,

UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Sergiu BACIU, PHD, Associate Professor,

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

ORCID: 0000-0002-7452-8356,

E-mail: baciu.sergiu@upsc.md

Lucia-Doina LĂZĂRESCU, PhD student,

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0006-4058-1438>

E-mail: lazaresculuciadoina@gmail.com

CZU: 373.07

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p399-405

Abstract. A holistic evaluation of the educational process requires a series of strategies that ensure quality educational management. Both should converge towards the manifestation of values such as respect, tolerance, responsibility, and gratitude. The classroom dynamics tend to reflect the personality of the manager (teacher / class supervisor). How can a teacher adapt when teaching 18 different classes? How can they cope with 18 different dynamics? Distributed leadership among students could be a solution, especially since some students exhibit leadership qualities early on. Other strategies, such as the *method of observes* and the *heptalog of good behavior*, could assist educators. The element that complete the triad of strategies presented in this article is the utilization of ICT in the educational process, particularly to enhance interactivity. Creating and presenting attractive slides (with suggestive images, games created on various platforms like Kahoot, Learning Apps, Wordwall etc, and links to educational video) will undoubtedly stimulate active participation from all students in the class. All these „seeds”, nurtured by a *sapiential leadership*, will bear, over time, the values that will adorn the delicate souls of children.

Keywords: observers' method, heptalog of wisdom, ICT.

Necesitatea schimbării mentalităţii în contextul actual. Efectele semnificative ale globalizării în sistemele de învăţământ din întreaga lume, evoluţia rapidă a tehnologiilor informaţionale impun schimbări majore în domeniul

educațional [1, p. 84]. O prioritate pentru cadrele didactice în acest sens o reprezintă însăși *schimbarea mentalității*, conform tendințelor actuale în asigurarea calității proceselor educaționale: elevul devine *subiect, client și partener în procesul educativ*; sistemul educațional devine din ierarhic, *flexibil și mobil, orientat spre satisfacerea clienților*; utilizarea TIC în toate etapele procesului educativ (proiectare, organizare, evaluare); reconfigurarea spațiului școlar în scopul creării unui mediu favorabil *interacțiunilor, cooperării, concurenței loiale, competitivității, echității, schimbului de experiențe și opinii etc.* [ibidem].

Adaptarea profesorului la cel puțin 18 sinalități diferite. Având în vedere că în România disciplina religie are alocată doar o oră pe săptămână [4], un profesor de religie se va întâlni săptămânal cu cel puțin 18 clase diferite de elevi, respectiv cu *18 sinalități diferite*, fiecare clasă de elevi purtând „amprenta” unui anumit stil managerial. Un profesor cu oarecare vechime în învățământ va ajunge să coreleze personalitatea clasei cu cea a învățătorului / dirigintelui, pe care, de fapt, clasa o oglindește. Cazurile cele mai *interesante* sunt cele în care aceeași clasă de elevi trece, *de la un an la altul, prin alt manager*, din varii motive: învățătoarea/ul sau diriginta/ele preia o funcție de conducere / se mută în alt oraș / iese la pensie / intră în concediu de maternitate etc. Cu atât mai mult, în astfel de situații, profesorul va avea nevoie de anumite strategii pentru a se adapta la „personalitatea” fiecărei clase de elevi.

Valorificarea aptitudinilor de lider ale elevilor. În articolul de față ne vom referi la câteva aspecte practice legate de optimizarea calității managementului clasei. Atunci când vorbim despre *leadershipul educațional*, ne putem referi nu doar la *calitățile* educatorului / managerului clasei, ci și la cele „*înmăscute*” *ale unora dintre elevi*. Odată cu implementarea constructivismului în mediul educațional, profesorul devine un observator și un „ocrotitor” al elevilor, care se bucură astfel de împlinirea nevoilor de *autonomie, competență și conectare socială*, ce stau la baza *autodeterminării*, conform teoriei lui Ryan și Deci [3].

1. Metoda observatorilor

Observațiile realizate în timp ne-au relevat faptul că unii dintre elevi manifestă reale calități de lideri. S-au luat în considerare efectele unui *leadership distributiv* [2], manifestat într-o clasă de elevi. Vom numi metoda respectivă *metoda observatorilor*. Aceasta constă în alegerea unui număr de 3-5 elevi „observatori”, cărora profesorul le poate *delega* următoarele sarcini:

1. **observatorul purtării** va nota pe fila de catalog (neoficial, dar personal al profesorului), în dreptul fiecărui elev, câte un semn specific, în funcție de comportamentul manifestat de elev în timpul orei respective: pentru *elevii cumiți* o curbă care „ține apa” (*zâmbet*) și pentru *cei mai puțin*

cuminți o curbă care „nu ține apa” (*tristă*). Există și varianta „de mijloc”: o linie dreaptă orizontală;

2. **observatorul îndeplinirii sarcinilor** va puncta fiecare participare a fiecărui elev la diferite sarcini: cititul unor texte, scrisul unor texte pe tablă etc.;
3. **observatorul răspunsurilor** va puncta fiecare răspuns corect dat de fiecare elev în parte, desigur, sub supervizarea profesorului;

Tabelul 1. Notarea de către elevul observator la purtare a semnelor specifice (fragment dintr-o filă de catalog)

<i>Nume și prenume elev</i>	Data 19.05							
Z. I.								
O.V.								
P.T.								
N.M.								
.....							
Elev observator	Nume							

Tabelul 2. Notarea de către elevul observator a punctelor acumulate într-o lecție (fragment dintr-o filă de catalog al observatorilor la răspunsuri / sarcini)

<i>Nume și prenume elev</i>	Data 12.05							
P. I.								
I. S.								
L. M.								
V. S.								
.....							
Elev observator	Nume							

4. **observatorul la fise** va trage la sorți, pe rând, numele elevului care urmează să răspundă / îndeplinească o sarcină;
5. **observatorul la laptop / 2 observatori la tabla interactivă** va / vor manevra derularea slide-urilor din PPT-ul fiecărei lecții.

Selectarea observatorilor: profesorul / managerul clasei poate delega inclusiv această sarcină unor *asistenți* (2-3 elevi voluntari și responsabili), care vor rezolva problema practic încă din pauza premergătoare orei respective.

Metoda observatorilor se bazează deci pe un *leadership distributiv*, în care profesorul *deleagă* o parte din sarcinile sale unor elevi cu aptitudini speciale. Profesorul va putea astfel gestiona mai ușor nu doar timpul alocat rezolvării fiecărei sarcini, ci și menținerea unei *atmosfere creatoare, dinamice, de bună înțelegere și armonie* între elevii clasei, dar și între elevi și profesor.

Interconexiune și alte beneficii. Limite. Un aspect mai puțin vizibil, pe care metoda observatorilor îl poate valorifica este cel al *interconexiunii* între elevii unei clase, similar, între elevi și cadrul didactic. Dacă, de exemplu, un elev *ales* (prin tragere la sorți de către observatorul la fișe) nu știe sau nu poate să îndeplinească o sarcină / nu poate să răspundă la o întrebare, el poate alege să-și „doneze” punctul unui elev dintre cei care ridică mâna și care, astfel, va răspunde în locul lui. Elevul care nu a știut să răspundă, în loc să fie apostrofat sau frustrat, a avut ocazia *de a fi generos, stima sa de sine fiind rapid restabilită*.

Așadar, *metoda observatorilor* oferă elevilor o serie de beneficii: creșterea *stimei de sine* (prin respectul câștigat din partea colegilor de clasă), *conexiune* mai profundă cu întreaga clasă, *motivație crescută* de a se implica în desfășurarea lecției etc.

Este adevărat că pot apărea uneori și anumite situații *neconforme*: tendințe *mercantile și concurențiale exagerate*; adăugarea, de către unii observatori, a unor puncte în plus, fie în dreptul propriului nume, fie în dreptul unor colegi „favorizați”. Desigur că fiecare dintre aceste limite, odată descoperite, vor putea fi estompeate pe parcurs.

Evaluare complexă. La anumite intervale temporale, cadrul didactic va putea observa pe fișele completate de elevii observatori: *frecvența și calitatea implicării* fiecărui elev pe cele 3 paliere: rezolvarea sarcinilor, corectitudinea răspunsurilor și, poate cel mai important aspect, cel puțin la ora de religie, *tipul de comportament manifestat*. În plus, la sfârșitul fiecărei ore (de religie, în speță) sunt selectați, prin tragere la sorți, 3-5 elevi care vor prezenta profesorului caietul de religie spre a fi verificat sub aspectul *corectitudinii și completitudinii informațiilor notate*, dar și sub aspectul *artistic*, respectiv estetica realizării schemelor conceptuale, desenelor, colorării unor iconițe, așezării în pagină / lipirii unor fișe de lucru. Astfel, pe caiet, un elev poate acumula, într-o zi: o *floricică* – pentru informațiile notate și o *inimioară* – pentru partea artistică, ambele desenate sau, eventual, „ștampilate” rapid de profesor. La 10 astfel de puncte acumulate, elevul

primește o *notă maximă*. Așadar, corect aplicată, metoda observatorilor ar putea oferi o *evaluare complexă* a prestației fiecărui elev.

2. PPT-ul atractiv





Pentru a-i *dinamiza și motiva* permanent pe elevi, profesorul / managerul clasei, ar putea realiza *lecții în PPT, cât mai atractive*, cuprinzând: elementele de teorie, aplicații diversificate, jocurile didactice în Learnig Apps, Wordwall, Kahoot (preferată de elevi, stimulează concurența, foarte *poluantă fonic*, bucuria reușitei elevilor fiind uneori greu de stăpânit) etc.

Un astfel de PPT cu imagini, aplicații și informații semnificative pentru fiecare lecție în parte va ajuta un profesor să-și poată *manageriza bagajul de informații / cunoștințe* necesar acoperirii unei arii curriculare diverse și extinse. Desigur că, de la an la an, un profesor conștiincios va (re)actualiza întregul PPT *informațional, imagistic și estetic*, așa încât fiecare slide să fie bine vizualizat de către orice elev din clasă.

3. Heptalogul cuminenței

Un alt element-cheie în optimizarea managementului unei clase de elevi îl constituie ceea ce noi am numit „heptalog” (hepta = șapte; logos = porunci / reguli), fiecare dintre reguli fiind simbolizate și vizualizate pe tablă, în colțul din dreapta sus, la fiecare oră. Un punctaj bun la purtare va fi condiționat de respectarea celor șapte reguli.

Tabelul 3. Heptalogul cuminenței

Nr.	Simbolul	Denumire	Regulă explicată
1		Masa tăcerii	- cine vrea să răspundă, trebuie să ridice mâna corect și să aștepte să fie invitat să vorbească; în echipă / perechi se vorbește doar în șoaptă
2		Triunghiul cuminenței	- stăm frumos în bancă, fără să ne foim sau să deranjăm colegii; numit și „soldățelul reginei” (asociere cu soldățelul reginei, care stă mereu drept și e atent să-și păzească regina, care - în cazul nostru - e mintea fiecăruia dintre elevi);
3		Beculețul atenției	- e bine să fie „aprins” în permanență; suntem cu toții atenți la profesor / cel care este invitat să vorbească;
4		Inimioara respectului	- Respectăm pe toți semenii noștri, fiind răbdători și înțelegători cu toți;
5	A B F	Adevărat, de bine, de folos	- cel puțin la ora de Religie vorbim doar despre ceea ce este: adevărat, de bine și de folos (reprezentând cele 3 reguli ale testului <i>socratic</i>)

Este adevărat că, cel puțin până în prezent, aplicarea metodei observatorilor (combinată cu PPT-urile interactive și cu *heptalogul* clasei de elevi) a dat *roade*

îmbucurătoare la toate nivelurile: primar, gimnazial și liceal. Este drept că s-a aplicat, deocamdată, doar la orele de religie, tocmai în ideea de a-i motiva pe elevi să participe cu interes / motivație crescută, în contextul actual în care religia este o disciplină opțională, deși integrată în trunchiul comun.

Stăpânire de sine prin autoevaluare. Deși metoda observatorilor nu poate fi aplicată integral la clasele 0-1 (deoarece nu toți elevii știu să citească încă), totuși, având în vedere *ingenuitatea prichindeilor*, există un atu important pe latura *heptalogului*, dacă se va pune accentul pe *autoevaluare*, astfel încât cei mici să devină conștienți de consecințele propriului comportament. În acest sens, profesorul poate *modela* comportamentul celor mici, atenționându-i încă de la primele ore, dar și amintindu-le pe parcurs să-și noteze singuri pe caiet punctele realizate: la răspunsuri și la sarcini, iar *la purtare câte un emoticon specific*. Ei se vor simți responsabili și vor face tot posibilul să respecte cele șapte reguli de bază ale *heptalogului*. Remarcabilă este *uimirea* celor mici (de la clasa pregătitoare) atunci când profesorul le spune că *dacă arăți cu degetul către altul (adică atunci când ești tentat să părăști), vei observa că trei degete sunt îndreptate către tine, așadar, părăndu-l pe altul, de fapt, te părăști pe tine...*

Dintr-un interviu luat unui cadru didactic (cu vechime de 25 de ani în învățământ și grad didactic I) care a aplicat deja, începând din martie 2023, metoda observatorilor la ciclul primar și gimnazial, am reținut următoarele aspecte: „Metoda observatorilor este *foarte benefică*, foarte atractivă pentru elevi, i-a stimulat și motivat. A adus un *plus de valoare orelor, crescând interesul elevilor de a participa și a menține liniștea*. A dus la o *creștere semnificativă a implicării elevilor, a calității lecțiilor și a atmosferei din clasă*. Voi continua implementarea metodei și în anul școlar următor”.

Concluzie. Metoda observatorilor, împreună cu regulile *heptalogului* și cu PPT-urile atractive, pot aduce un plus de valoare oricărei lecții, optimizând, în același timp, managementul unei clase de elevi. Important este ca prin acest demers educativ să poată fi asigurată manifestarea unui *set de valori* absolut necesare unui management calitativ: *dreptatea și echitatea, concurența, respectul și toleranța, bunăvoința, responsabilitatea, transparența, confidențialitatea etc.* [1, pp. 88-89].

BIBLIOGRAFIE

1. BACIU, Sergiu. Managementul și cultura calității în instituțiile de învățământ. *Analele Academiei de Studii Economice a Moldovei*. Chișinău: Editura ASEM, 2014, nr. 1, pp. 84-90. Disponibil: https://ibn.idsi.md/en/author_articles/12606 [accesat 2025-02-19].
2. BUSH, Tony. Leadership și management educațional. Iași: Polirom, 2015, pp. 105-112. ISBN 978-973-46-4290-8.
3. RYAN, R.M., DECI, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> [accesat 2025-02-19].
4. Ordinul nr. 5232/2015 privind aprobarea Metodologiei de organizare a predării disciplinei Religie în învățământul preuniversitar. Disponibil: <https://lege5.ro/Gratuit/g44danjugm/ordinul-nr-5232-2015-privind-aprobarea-metodologiei-de-organizare-a-predarii-disciplinei-religie-in-invatamantul-preuniversitar> [accesat: 02-2025].

**MENTORATUL ÎN EDUCAȚIA DIN REPUBLICA MOLDOVA:
REALITĂȚI, PROVOCĂRI ȘI DIRECȚII DE DEZVOLTARE**

**MENTORING IN EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA:
REALITIES, CHALLENGES, AND DEVELOPMENT DIRECTIONS**

Tatiana VERDEȘ, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Tatiana VERDES, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-5710-4845
E-mail: verdes.tatiana@upsc.md

CZU: 37.091

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p406-413

Abstract. This article analyzes the regulatory framework and scholarly literature concerning mentoring within the educational system of the Republic of Moldova. The research highlights the evolution of mentoring as a strategic tool for the professional development of teaching staff, identifies existing challenges in the implementation of mentoring programs, and proposes development directions to enhance the effectiveness of this process. The findings reveal that, although a regulatory framework governing mentoring activities is in place, numerous challenges persist—such as insufficient mentor training, limited financial resources, and the absence of an organizational culture that supports mentoring processes. The article offers concrete recommendations for optimizing educational mentoring within the specific context of the Republic of Moldova.

Keywords: mentoring, education, professional development, regulatory framework, Republic of Moldova.

Mentoratul constituie un element structural indispensabil în arhitectura calitativă a procesului educațional și în dezvoltarea competențelor profesionale ale personalului didactic. În contextul paradigmatelor reformatoare din sistemul educațional al Republicii Moldova, procesul mentorial s-a cristalizat ca instrument strategic cu funcții duale: facilitarea inserției profesionale a cadrelor didactice debutante și diseminarea practicilor pedagogice validate științific.

Abordarea sistemică a cadrului normativ-juridic și a literaturii științifice de specialitate privind implementarea și funcționalitatea mentoratului în educația din Republica Moldova a definitivat obiectivele investigaționale, care se concentrează pe identificarea factorilor de impediment în operaționalizarea eficientă a

mentoratului și pe elaborarea unor direcții strategice pentru optimizarea acestui proces. Fundamentul metodologic al cercetării a constat în analiza actelor legislative și normative, examinarea literaturii științifice relevante și evaluarea datelor empirice disponibile în domeniul respectiv.

Cadrul normativ privind mentoratul în educația din Republica Moldova este stipulat în articolul 58 din Codul Educației al Republicii Moldova (nr. 152/17.07.2014), cu modificările și completările ulterioare, care menționează explicit rolul mentoratului în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, definind **mentorul** ca „persoană, cadru didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională”, iar **mentoratul** – „proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut” [3, p. 8].

De subliniat că articolul 58 al Codului Educației din Republica Moldova reprezintă o concretizare normativă a viziunii statului privind mentoratul ca proces fundamental în dezvoltarea profesională din domeniul educațional, demonstrând o abordare structurată și multidimensională a mentoratului.

Definiția mentoratului, formulată în alineatul (1), evidențiază o concepție holistică asupra acestui proces, care transcende simplul transfer de informații, incorporând dimensiuni precum sprijinul profesional, schimbul de experiență și facilitarea dezvoltării competențelor. Această perspectivă se aliniază cu teoriile contemporane care poziționează mentoratul la intersecția dintre dimensiunile cognitive, socioprofesionale și de dezvoltare personală.

În ceea ce privește eligibilitatea pentru poziția de mentor, stipulată în alineatul (2), observăm o abordare duală, care îmbină criteriul experienței profesionale cu cel al pregătirii specializate. Această prevedere reflectă recunoașterea mentoratului ca activitate profesională distinctă, care necesită competențe specifice, dincolo de simpla experiență în domeniu.

Taxonomia mentoratului în trei forme distincte: **mentorat de practică, de inserție profesională și de dezvoltare profesională**, demonstrează o înțelegere nuanțată a procesului mentorial, adaptat diferitelor etape ale traiectoriei profesionale. Această diferențiere funcțională permite implementarea unor intervenții mentoriale personalizate, răspunzând necesităților specifice ale beneficiarilor.

Alineatele (4), (5) și (6) relevă o progresie logică în conceptualizarea procesului mentorial: de la etapa formării inițiale (mentoratul de practică), la integrarea profesională (mentoratul de inserție) și culminând cu dezvoltarea continuă

și avansarea în carieră (mentoratul de dezvoltare profesională), ceea ce reflectă înțelegerea mentoratului ca un proces longitudinal, care acompaniază întreaga traiectorie profesională a cadrului didactic.

Deși articolul 58 oferă un cadru conceptual solid pentru instituționalizarea mentoratului în sistemul educațional din Republica Moldova, eficacitatea sa practică depinde de dezvoltarea unor mecanisme complementare care să faciliteze operaționalizarea acestor prevederi legislative.

Un instrument normativ esențial în operaționalizarea prevederilor Codului Educației referitoare la mentorat este „Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea mentoratului în învățământul general” (aprobat prin Ordinul MECC nr. 92/30.01.2019). Definiția mentoratului formulată în articolul 2 al Regulamentului extinde perspectiva conceptuală, prin încadrarea acestuia ca „proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale”, conceptualizare care reflectă tranziția de la paradigma tradițională a mentoratului ca relație ierarhică, spre o abordare colaborativă, centrată pe facilitarea dezvoltării profesionale. Elementul inovator al Regulamentului constă în detalierea responsabilităților instituționale în organizarea mentoratului, creând astfel premisele pentru o implementare sistematică și coerentă a acestui proces. Prin stabilirea unor proceduri clare de selectare și desemnare a mentorilor, documentul contribuie la profesionalizarea activității mentorale și la asigurarea calității intervențiilor formative. Merită a fi menționată delimitarea explicită a drepturilor și obligațiilor mentorilor și ale cadrelor didactice mentorate, ce reflectă o abordare echilibrată, care valorifică dimensiunea reciprocității în relația mentorială. Aceasta reprezintă o evoluție semnificativă de la modelele unidireționale spre cele colaborative, în care atât mentorul, cât și persoana mentorată sunt recunoscuți ca agenți activi ai procesului. Includerea modalităților de evaluare a eficienței procesului de mentorat constituie un element esențial pentru asigurarea calității și dezvoltarea continuă a practicilor mentorale. Această prevedere reflectă inclusiv înțelegerea mentoratului ca proces reflexiv, supus adaptării și optimizării permanente. În pofida acestor elemente valoroase, Regulamentul prezintă anumite limitări în abordarea aspectelor precum motivarea mentorilor, alocarea resurselor necesare pentru implementarea eficientă a mentoratului și evaluarea impactului acestuia asupra rezultatelor educaționale. De asemenea, corelarea insuficientă cu alte documente normative poate genera dificultăți în implementarea coerentă a prevederilor regulamentului [5].

În evoluția cadrului normativ privind mentoratul educațional se remarcă o trecere graduală de la reglementări cu caracter prescriptiv spre abordări strategice orientate spre dezvoltarea sistemică. Acest proces de maturizare a politicilor educaționale se reflectă în conținutul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii

2021-2030 „Educația-2030”, care integrează mentoratul într-o viziune prospectivă asupra dezvoltării sistemului educațional.

Strategia „Educația-2030” marchează o evoluție paradigmatică în conceptualizarea mentoratului, transcendând dimensiunea normativă spre o abordare sistemică și prospectivă. Integrarea mentoratului în acest document strategic reflectă recunoașterea rolului său catalizator în optimizarea calității educaționale și în dezvoltarea sustenabilă a corpului profesoral.

Obiectivul specific 2.4, care vizează „Consolidarea sistemului de mentorat și coaching profesional pentru cadrele didactice debutante și pentru cele cu experiență”, ilustrează transpoziția mentoratului din sfera intervențiilor punctuale în cea a proceselor sistemice. Sintagma „consolidarea sistemului” sugerează o abordare integrativă, care depășește fragmentarea anterioară și vizează coerența intervențiilor mentorale [6].

În același timp, juxtapunerea conceptelor de „mentorat” și „coaching profesional” în formularea obiectivului indică o deschidere spre hibridizarea metodologică și valorificarea complementarităților dintre diferite forme de dezvoltare profesională. Această abordare se aliniază tendințelor contemporane din literatura științifică, care evidențiază beneficiile integrării diferitelor modele de suport profesional.

Analiza acțiunilor planificate în cadrul strategiei relevă o abordare comprehensivă, care susține simultan dimensiunile structurale, funcționale și motivaționale ale sistemului de mentorat:

1. Dezvoltarea unui program național de formare a mentorilor reprezintă răspunsul strategic la necesitatea profesionalizării rolului mentorial și standardizării competențelor specifice.
2. Crearea unei rețele naționale de mentori certificați reflectă abordarea sistemică și intenția de a depăși fragmentarea instituțională, facilitând schimbul de experiență și diseminarea bunelor practici la nivel național.
3. Instaurarea unui mecanism de stimulare și motivare a mentorilor abordează una dintre vulnerabilitățile identificate în implementarea cadrului normativ anterior, recunoscând importanța dimensiunii motivaționale pentru sustenabilitatea sistemului.

Dezvoltarea resurselor informaționale și metodologice pentru activitatea de mentorat vizează optimizarea instrumentarului operațional, esențial pentru implementarea eficientă a intervențiilor mentorale [6, pp. 17-32].

Această configurație strategică reflectă înțelegerea mentoratului ca vector al transformării educaționale, integrând dimensiunile formative, organizaționale și motivaționale într-un sistem coerent. Corelarea acestor prevederi strategice cu cadrul

normativ preexistent creează premisele pentru o abordare integrată și sustenabilă a mentoratului în sistemul educațional din Republica Moldova.

Implementarea programelor de mentorat în sistemul educațional din Republica Moldova a cunoscut o evoluție progresivă în ultimii ani. Conform datelor Ministerului Educației și Cercetării, până în 2023, aproximativ 60 % din instituțiile de învățământ general au implementat programe formale de mentorat pentru cadrele didactice debutante. În 2023 a fost înființat Institutul Național pentru Educație și Leadership (INEL), care are drept scop asigurarea dezvoltării competențelor profesionale ale pedagogilor prin mentorat pentru tinerii specialiști și pentru dezvoltarea personală la locul de muncă. În același timp, INEL este responsabil de formarea cadrelor didactice desemnate ca mentori, la moment fiind creată deja o rețea națională de 1.000 de mentori instituționali și 80 de mentori naționali.

Conform prevederilor normative actuale, activitatea de mentorat trebuie să fie remunerată. În „Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în sistemul de învățământ general”, articolul 24, punctul 3, se menționează doar că: „Remunerarea activității mentorului în cadrul practicii de specialitate a elevilor/a studenților practicanți se va realiza în baza contractului dintre instituții” [5, p. 10]. Cu toate acestea, în practică, există discrepanțe semnificative între instituții în ceea ce privește recunoașterea și stimularea activității de mentorat. Conform unui studiu realizat de Federația Sindicală a Educației și Științei (2021), doar 35 % din mentori beneficiază de stimulente financiare pentru activitatea de mentorat.

Provocări în implementarea mentoratului educațional. Analiza implementării programelor de mentorat în sistemul educațional din Republica Moldova evidențiază deficiențe structurale semnificative la nivel macrosistemic. Cadrul normativ, deși stabilește fundamentele conceptuale ale mentoratului, prezintă lacune operaționale care obstrucționează implementarea unitară și eficientă a programelor mentorale. Cercetările empirice demonstrează că absența unor mecanisme clare de operaționalizare generează interpretări divergente și practici inconsistente la nivel instituțional [2, 3].

Subfinanțarea cronică reprezintă un factor inhibitor major, cu implicații directe asupra calității intervențiilor mentorale. Alocările bugetare insuficiente limitează dezvoltarea resurselor informaționale și metodologice esențiale pentru desfășurarea eficientă a activităților de mentorat.

De menționat și barierele instituționale în implementarea mentoratului în școlii: disfuncționalitatea ce ține de cultura organizațională. Studiile realizate de Institutul de Științe ale Educației (2022) evidențiază că doar 45 % din instituțiile educaționale au elaborat programe formalizate de mentorat, ceea ce reflectă valorificarea insuficientă a potențialului formativ al acestui proces. Suprasolicitarea

profesională a mentorilor, determinată de multiplicarea sarcinilor didactice și administrative, ar putea compromite calitatea intervențiilor mentoriale. Cercetările lui Patrașcu și Crudu (2021) demonstrează corelația negativă între volumul sarcinilor suplimentare și timpul efectiv alocat activităților de mentorat, argumentând necesitatea normării diferențiate a activității mentoriale. Deficiențele sistemelor de monitorizare și evaluare generează dificultăți în aprecierea obiectivă a impactului programelor de mentorat. Absența unor instrumente validate științific pentru evaluarea eficienței mentoratului limitează posibilitățile de optimizare continuă a acestui proces.

Deficitul motivațional, generat de recunoașterea insuficientă a contribuției mentoriale și de inconsistența sistemelor de recompensare, afectează implicarea susținută în activitățile de mentorat. Cercetătoarea Aliona Afanas, în articolul *Mentoratul, factor de inserție profesională a cadrelor didactice debutante*, demonstrează că motivația intrinsecă, deși esențială, necesită consolidare prin mecanisme extrinseci de recunoaștere și valorizare [1, pp. 45-52].

Eficiența mentoratului poate fi obstrucționată și de factorii individuali, drept rezistență la schimbare, impediment psihologic de acceptare ori neclaritate conceptuală și procedurală, din experiențele anterioare nesatisfăcătoare.

Direcții strategice pentru optimizarea mentoratului educațional.
Depășirea provocărilor identificate necesită intervenții sistemice concentrate pe:

- **Perfecționarea cadrului normativ**

1. *Revizuirea și completarea reglementărilor existente.* Dinamica sistemului educațional impune actualizarea periodică a cadrului normativ:

- Actualizarea Regulamentului cu privire la organizarea și desfășurarea mentoratului pentru a include:
 - o proceduri operaționale standardizate pentru implementarea diferitelor tipuri de mentorat;
 - o mecanisme specifice pentru monitorizarea și evaluarea programelor de mentorat;
 - o integrarea dimensiunii digitale în procesele mentoriale.
- Elaborarea unor acte normative complementare care să detalieze:
 - o metodologia de certificare a mentorilor;
 - o indicatori de performanță pentru evaluarea activității de mentorat;
 - o mecanisme de integrare a mentoratului în sistemul general de asigurare a calității.
- Corelarea cadrului normativ al mentoratului cu alte reglementări relevante din domeniul educațional:
 - o standardele de competență profesională ale cadrelor didactice;

-
- regulamentele privind formarea continuă;
 - normele metodologice privind evaluarea cadrelor didactice.
 - Stabilirea unor standarde profesionale pentru mentori
2. *Dezvoltarea programelor de formare pentru mentori*
- Crearea unui program național de formare a mentorilor:
 - dezvoltarea și implementarea unui program unitar de formare a mentorilor, bazat pe standardele profesionale;
 - diversificarea oportunităților de formare continuă. Oferirea unei game variate de oportunități de formare continuă pentru mentori, adaptate diferitelor nevoi și contexte;
 - promovarea formării prin mentorat reciproc, prin încurajarea și sprijinirea mentoratului reciproc între cadre didactice ca modalitate de dezvoltare profesională.
3. *Îmbunătățirea sistemului de motivare și recunoaștere*
- Dezvoltarea unui sistem de recunoaștere profesională, prin implementarea unui sistem de recunoaștere și valorificare a experienței de mentorat în cariera profesională.
 - Promovarea exemplilor de bună practică și identificarea și promovarea exemplilor de succes în domeniul mentoratului educațional, consolidând o cultură a mentoratului în Republica Moldova.
 - Sensibilizarea comunității educaționale prin organizarea de campanii și evenimente de sensibilizare privind importanța și beneficiile mentoratului.
 - Crearea comunităților de practică și facilitarea formării și dezvoltării comunităților de practică axate pe schimbul de experiență și bune practici în domeniul mentoratului.
 - Implicarea actorilor relevanți, asigurând participarea activă a personalităților educaționale (cadre didactice, manageri școlari, formatori, decidenți politici) în dezvoltarea și implementarea programelor de mentorat.

Concluzii. Cercetarea exhaustivă a cadrului normativ și a literaturii științifice privind mentoratul educațional din Republica Moldova evidențiază paradoxul unui cadru normativ bine conturat conceptual, dar insuficient operaționalizat, impunând necesitatea transformării acestui mecanism din practică educațională fragmentată în sistem coerent de dezvoltare profesională, susținut prin intervenții coordonate la nivel legislativ, instituțional și formativ, pentru a valorifica potențialul său catalizator în profesionalizarea corpului didactic și optimizarea calității educaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. Mentoratul – factor de inserție profesională a cadrelor didactice debutante. *Univers pedagogic*, 2022, , nr. 1(73), pp. 45-52.
2. ANDRIȚCHI, V. Mentoratul în educație: abordări conceptuale și praxiologice. Chișinău: IȘE, 2020.
3. Codul Educației al Republicii Moldova, HG nr. 152 din 17.07.2014.
4. GORAȘ-POSTICĂ, V. Mentoratul în context educațional. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2019.
5. Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea mentoratului în învățământul general, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 92 din 30.01.2019.
6. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030”.

MANAGEMENTUL EVALUĂRII CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA

TEACHER EVALUATION MANAGEMENT IN ROMANIA

Sergiu BACIU, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Camelia NICOLA, masterandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Sergiu BACIU, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID 0000-0002-7452-8356,
E-mail: baci.sergiu@upsc.md
Camelia NICOLA, master,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
E-mail: nicola.camelia08@gmail.com

CZU: 37.091.27

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p414-420

Abstract. The management of the evaluation of primary school teachers is a complex subject and its approach in the current context gives it a continuous dynamic. In this article I will refer to several aspects concerning the internal evaluation and/or external evaluation of the quality of the instructional-educational process of primary school teachers.

Keywords: to evaluate, management, criteria of evaluation.

În contextul global al preocupării crescânde pentru calitatea educației, evaluarea cadrelor didactice a devenit o componentă centrală a politicilor educaționale și a practicilor instituționale. Un sistem de evaluare bine conceput și implementat nu servește doar ca mecanism de responsabilizare, ci și ca instrument valoros pentru identificarea punctelor forte și a ariilor de îmbunătățire în activitatea didactică. Managementul eficient al acestui proces complex este crucial pentru a asigura validitatea, fiabilitatea și utilitatea rezultatelor evaluării, transformând-o dintr-o simplă formalitate într-un motor al dezvoltării profesionale și al creșterii calității educaționale.

Cuvântul „a evalua” provine din latinescul *evalesco*, *evalescere*, însemnând „a se întări, a căpăta puteri, a se dezvolta”. Fără a exista o sinonimie completă, verbul „a evalua” are următoarele sinonime: a aprecia, a judeca, a nota, a estima etc.

Definiția evaluării privită în sens larg de autorul S. Cristea evidențiază faptul că evaluare didactică este o acțiune integrată în activitatea didactică complexă și corelează operații didactice precum „măsurare și apreciere, care asigură diagnoza, cu decizia, care implică prognoza, cu scop autoreglator la nivelul procesului și a sistemului de învățământ” [3, p. 190].

Pornind de la noțiunea de „management”, explicat în DEX după cum urmează: „activitatea și arta de a conduce”, „ansamblul activităților de organizare, de conducere și de gestionare” [4] a complexului de activități dintr-o unitate școlară, vom putea oferi activității de evaluare a cadrelor didactice noi valențe, care vor împleti elemente din evaluarea tradițională cu elemente de noutate, esențiale în viața de zi cu zi.

Evaluarea cadrelor didactice din învățământul primar se poate realiza prin evaluare internă și/sau externă a calității.

Evaluarea internă a calității cadrelor didactice din învățământul primar se poate realiza pe baza mai multor criterii și instrumente stabilite de instituția de învățământ, având drept finalitate îmbunătățirea continuă a procesului instructiv-educativ. Aceasta se desfășoară conform reglementărilor Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP). În cadrul unității de învățământ, evaluarea internă este realizată de Comisia pentru Asigurarea Calității (CEAC), respectând procedurile și strategiile stabilite pentru îmbunătățirea calității educației. Membrii comisiei colaborează cu toate părțile implicate în actul educativ.

Pentru o evaluare internă a calității putem stabili anumite subcriterii: evaluarea competențelor profesionale, evaluarea continuă și dezvoltarea profesională, evaluarea prin rezultate școlare și progresul elevilor, evaluarea prin implicarea în activități extrașcolare, evaluarea prin feedback multidimensional – autoevaluarea, a colegilor, evaluarea conducerii unității școlare prin inspecția la clasă – observarea, evaluarea cadrelor didactice, realizată din perspectiva elevilor și a părinților.

În ceea ce privește evaluarea bazată pe competențe profesionale, Constantin Cuceș, în lucrarea sa *Pedagogie* (2006), evidențiază importanța utilizării unor criterii clare și obiective în procesul de evaluare a cadrelor didactice din învățământ. Această abordare are un impact direct asupra calității educației, poate măsura performanțele cadrelor didactice și, de asemenea, contribuie la dezvoltarea continuă a acestora. Evaluarea bazată pe competențe profesionale presupune analiza unor elemente esențiale din activitatea didactică: competențe pedagogice, metodologice, de comunicare și managementul clasei.

Competențele pedagogice fac referire la modul în care cadrul didactic reușește să selecteze, să structureze și să alcătuiască conținutul educațional respectând particularitățile de vârstă ale elevilor și cunoștințele, deprinderile și

capacitățile deja acumulate de aceștia. Un cadru didactic trebuie să fie capabil să proiecteze activități educaționale bine structurate, să utilizeze strategii didactice adecvate conținuturilor și nevoilor elevilor. De asemenea, cadrul didactic trebuie să adapteze toate acestea la stilurile de învățare variate ale elevilor dintr-o clasă, oferindu-le șanse egale tuturor la implicare, respectiv la învățare.

Vorbind despre **competențele metodologice**, facem referire la măiestria cadrelor didactice din învățământul primar prin utilizarea eficientă a noilor tehnologii. Vom menționa integrarea cu succes a metodelor activ-participative și a tehnologiei în activitatea educațională. Un profesor eficient va folosi metode interactive, va dezvolta învățarea prin cooperare, învățarea prin descoperire, învățarea colaborativă, învățarea pe bază de proiecte și utilizarea tehnologiei în activitatea didactică. Aceste strategii didactice contribuie la creșterea implicării elevilor și la dezvoltarea gândirii critice.

Competența de comunicare este foarte importantă în evaluarea cadrelor didactice. Un cadru didactic eficient comunică cu ușurință cu elevii, cu părinții acestora și cu colegii. Un cadru didactic trebuie să fie capabil să asculte activ și să ofere un feedback constructiv în orice situație. Comunicarea eficientă între partenerii implicați în actul educațional va duce la un parteneriat solid și va susține progresul elevilor și, implicit, al instituției de învățământ.

De asemenea, **managementul clasei** este o componentă esențială a evaluării cadrelor didactice din învățământul primar. Cadrele didactice trebuie să creeze un climat favorabil învățării, evidențiind aspectele pozitive ale comportamentului elevilor, să creeze un climat pozitiv de competitivitate, să gestioneze cu succes situațiile de criză, de indisciplină, de bullying, oferind soluții clare și concrete și menținând un echilibru între fermitate și flexibilitate în relația cadru didactic-elev, cadru didactic-părinte, dar și elev-elev.

Evaluarea continuă și dezvoltarea profesională, deoarece evaluarea nu este un proces rigid, stabilit la data fixă și singular. Evaluarea este un proces continuu, care oferă cadrului didactic informații utile pentru a regla procesul instructiv-educativ în timpul actului de educație și care sprijină dezvoltarea profesională. Astfel, activitățile metodice, întâlnirile cu alte cadre didactice în cadrul atelierelor de formare, perfecționare sunt activități prin care cadrele didactice își pot îmbunătăți continuu competențele, deprinderile și capacitățile. Important este să identificăm acele aspecte care trebuie îmbunătățite și să dorim să le perfecționăm.

Evaluarea prin rezultate școlare și progresul elevilor poate evidenția calitatea activităților didactice create și realizate de către cadrul didactic. Putem spune că performanțele școlare ale elevilor și progresul reflectă iscusința și abilitatea cadrului didactic de a transmite informațiile științifice și de a forma comportamente,

de a le integra în cunoștințele deja acumulate, de a dezvolta competențele, abilitățile și deprinderile elevilor de a lucra cu acestea într-un mod ușor pentru integrarea acestora în viața cotidiană. Progresul poate fi măsurat prin analiza comparativă a diferitelor evaluări, evaluarea inițială, evaluarea sumativă (opțional), evaluarea finală, evidențiind modul în care elevii reușesc să-și însușească anumite cunoștințe, cum sunt dezvoltate competențele, capacitățile și abilitățile acestora, modul cum reacționează sau se comportă în diferite situații de viață. Această analiză oferă informații valoroase despre capacitatea cadrului didactic de a-și adapta strategiile de predare la nevoile colectivului de elevi, promovând egalitatea de șanse, învățarea sub toate aspectele ei, crearea unui mediu stimulativ de învățare.

Evaluarea cadrelor didactice prin implicarea în activități extracurriculare evidențiază includerea lor în activități din afara curriculumului standard. În cadrul activităților extracurriculare se dezvoltă deprinderi de cooperare, colaborare, ajutor, competențe sociale, emoționale și cognitive, formând o relație afectivă pozitivă între elevi pe de o parte și între profesor și elevi pe de altă parte. Putem spune că implicarea cadrelor didactice în activități extrașcolare este foarte importantă pentru o educație de calitate, iar evaluarea implicării este parte integrantă a procesului de apreciere a performanței profesionale a cadrelor didactice.

Evaluarea prin feedback multidimensional presupune colectarea de informații din mai multe părți: autoevaluare, evaluarea colegială, evaluarea conducerii unității de învățământ, evaluarea cadrelor didactice din perspectiva elevilor și a părinților.

Autoevaluarea cadrului didactic este un proces complex care poate implica și subiectivismul. Cadrul didactic își analizează propria activitate pe baza fișei de evaluare, a fișei postului sau a fișei de observație a activității didactice propuse, evidențiind punctele forte, dar și aspectele care necesită să fie îmbunătățite. Astfel, cadrele didactice devin mai conștiente de propria activitate și caută soluții pentru optimizarea activității educative. Această metodă promovează reflecția asupra activității proprii și contribuie la dezvoltarea gândirii critice, a creativității, la găsirea de soluții și la dezvoltarea profesională continuă. Un cadru didactic deschis către nou își va analiza competențele didactice, strategiile didactice folosite în cadrul lecțiilor, dar și relația lui cu elevii, părinții și colegii. Autoevaluarea poate fi realizată prin diverse metode: jurnalul de reflexive, rapoarte periodice, grile de autoevaluare, fișe de observare, portofolii de lucru, analiza comparativă a rezultatelor elevilor.

Prin urmare, autoevaluarea corectă și obiectivă este un proces continuu, care încurajează profesorii să fie proactivi din perspectiva propriilor activități, sprijină progresul individual și al colectivului de elevi pe care îi îndrumă și contribuie la îmbunătățirea sistemului educațional.

Un alt criteriu esențial al evaluării este evaluarea colegială. Aceasta poate lua diverse forme, cum ar fi observația directă a unei secvențe didactice sau a unei activități, discuții despre lecțiile/secvențele vizionate, analiza materialului didactic și, nu în ultimul rând, învățarea colaborativă prin oferirea de exemple de bună practică, exemple clare și concrete care pot fi rezolvate/realizate din perspective diferite. Astfel, vom avea mai multe idei pentru rezolvarea aceleiași probleme.

Evaluarea colegială oferă un feedback reciproc constructiv în vederea îmbunătățirii activității didactice și chiar a întregului proces educativ. Evaluarea colegială poate include sesiune de referate, mese rotunde, schimburi de experiență și bune practici, observarea la clasă sau secvențe de activități, sesiune de mentorat. Evaluarea colegială dezvoltă comunicarea asertivă și imaginația, stimulează inovația, contribuie la dezvoltarea profesională continuă și la dezvoltarea calității în educație și, totodată, contribuie la dezvoltarea relațiilor interumane între cadrele didactice, încrederea și sprijinul profesional, având un impact pozitiv asupra procesului educațional.

Evaluarea conducerii unității de învățământ are un rol important în evaluarea cadrelor didactice din unitatea de învățământ, deoarece conducerea realizează un program/grafic bine stabilit, care este discutat și comunicat în formă finală cadrelor didactice din unitatea de învățământ. Conducerea unității de învățământ monitorizează activitatea cadrelor didactice la clasă cu ajutorul inspecțiilor la activitățile didactice – prin observare directă, monitorizează modul în care cadrele didactice sunt implicate în activitățile extrașcolare și/sau în alte activități care se desfășoară pe parcursul anului școlar. De asemenea, managerii unității de învățământ analizează documentele pe care cadrele didactice le-au întocmit. Toate acestea sunt esențiale pentru asigurarea standardelor de calitate în educație. Managerii unității de învățământ vor oferi mereu transparență prin „motivații bazate pe informații concrete și elocvente pentru opiniile exprimate și deciziile luate” [1, p. 84].

Evaluarea cadrelor didactice din perspectiva elevilor și a părinților este un instrument valoros, deoarece reflectă percepția acestora asupra activității didactice, a clarității informațiilor transmise, a modului în care cadrul didactic adaptează conținutul științific la particularitățile de vârstă ale elevilor și la modul în care reușește să lege noile informații de informațiile deja existente, dezvoltând și stimulând astfel interesul și curiozitatea către învățare. Feedbackul oferit de părinți arată și modul în care cadrele didactice interacționează cu elevii în diferite situații și modul cum comunică cu aceștia. Evaluarea se poate realiza prin chestionare, discuții și întâlniri periodice, sondaje. Cu toate acestea, evaluarea realizată de elevi și părinți

trebuie utilizată cu precauție, deoarece prezintă note de subiectivism sau factori emoționali.

Prin utilizarea feedbackului multidimensional, procesul de evaluare devine mai echilibrat, contribuind astfel la îmbunătățirea actului educațional.

Evaluarea externă a cadrelor didactice din învățământ este reglementată prin Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, în România, stabilind cadrul general al evaluării personalului didactic și nedidactic din învățământ. Evaluarea externă implică analiza activității cadrelor didactice de către persoane desemnate din afara instituției de învățământ, precum inspectori școlari, agenți ai asigurării calității în educație (ARACIP) sau alți experți în educație. Scopul evaluării este asigurarea calității educației, monitorizarea performanței didactice și identificarea oportunităților de îmbunătățire profesională.

În România, Conform Ordinului nr. 3551/2022, evaluarea externă are un cadru unitar, obiectiv și transparent, având drept scop creșterea performanțelor profesionale individuale ale cadrelor didactice. Evaluarea externă a cadrelor didactice se poate realiza prin inspecții la clasă, prin analiza portofoliului personal al cadrului didactic, prin chestionare adresate cadrelor didactice, părinților și elevilor. Evaluarea externă a cadrelor didactice din învățământul primar permite identificarea punctelor forte și a punctelor care necesită îmbunătățiri, asigură dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, ajută la creșterea calității actului educațional oferind recomandări clare, concise și obiective asupra celor evaluate.

Implementarea unui sistem eficient de management al evaluării cadrelor didactice ar trebui să se concentreze pe:

- **Crearea unei culturi a evaluării:** promovarea unei viziuni pozitive asupra evaluării ca instrument de creștere și dezvoltare, bazată pe încredere și colaborare.
- **Dezvoltarea unor sisteme de evaluare mai echilibrate și cuprinzătoare:** combinarea diferitelor metode și instrumente pentru a obține o imagine holistică a performanței didactice.
- **Utilizarea tehnologiei:** explorarea posibilităților oferite de platformele digitale pentru colectarea, analiza și gestionarea datelor de evaluare.
- **Focalizare pe dezvoltarea profesională:** integrarea strânsă a evaluării în programele de formare continuă și alte oportunități de dezvoltare profesională.
- **Implicarea activă a tuturor părților interesate:** asigurarea unei participări semnificative a cadrelor didactice, a elevilor, a părinților și a comunității în procesul de evaluare.

În concluzie, evaluarea cadrelor didactice din învățământul primar este un proces complex și dinamic, care împletește metodele formative cu cele sumative, încurajând autoevaluarea și colaborarea între colegi. Abordarea holistică a evaluării va duce la creșterea performanțelor didactice și, ulterior, la îmbunătățirea performanțelor elevilor. Selectarea metodelor adecvate pentru evaluarea cadrelor didactice va duce către identificare punctelor forte și a punctelor slabe și către formarea unor cadre didactice competente și motivate, dorind mereu să ofere calitate. Evaluarea cadrelor didactice va asigura un învățământ performant, orientat spre o educație durabilă, sustenabilă și de excelență, contribuind la creșterea performanțelor elevilor prin adaptarea la cerințele societății contemporane, la particularitățile de vârstă și de înțelegere a acestora și, nu în ultimul rând, va produce starea de bine, de mulțumire și de reușită profesională în rândul cadrelor didactice.

Astfel, un sistem de evaluare bine conceput, implementat cu rigurozitate și gestionat strategic poate contribui semnificativ la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, la optimizarea procesului de predare-învățare și la creșterea calității instituționale. Pentru a atinge aceste obiective, este esențial ca procesul de evaluare să se bazeze pe principii clare, transparente și echitabile, să utilizeze instrumente valide și fiabile și să implice activ toate părțile interesate. Depășirea provocărilor existente și orientarea spre viitoarele tendințe în domeniu vor permite transformarea evaluării cadrelor didactice dintr-o simplă formalitate într-un instrument puternic pentru construirea unui sistem educațional performant și relevant pentru cerințele societății contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. BACIU, S. Managementul și cultura calității în instituțiile de învățământ. *Analele Academiei de Studii Economice a Moldovei*. Chișinău: Editura ASEM, 2014, nr. 1, p. 84-90. Disponibil: https://ibn.idsi.md/en/author_articles/12606 [accesat 20-03-2025].
2. CLIPA, O. Modalități de evaluare în învățământul universitar. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2008.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Litera, 1998.
4. DEXonline. Disponibil: <https://dexonline.ro/> [accesat 24-03-2025].

**METODE DIDACTICE INOVATIVE:
PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI**

**INNOVATIVE TEACHING METHODS: CHALLENGES
AND OPPORTUNITIES**

Lilia LAȘCU, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Lilia LAȘCU, PhD, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-2730-7032
E-mail: lascu.lilia@upsc.md

CZU: 37.025

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p421-428

Abstracts. The article highlights theoretical approaches with reference to innovative teaching methods through the prism of challenges and opportunities. Types of innovative teaching methods implemented in the learning activity such as: project-based learning (Project-Based Learning - PBL) are presented and characterized; learning through discovery (Inquiry-Based Learning); game-based learning (GBL); problem-based learning (Problem-Based Learning - PBL); Flipped Classroom (Flipped Classroom); collaborative learning; learning through storytelling; STREAM method. The value of innovative teaching methods that streamline the learning process is outlined. Specific ideas of innovative teaching methods, interpretive and applied perspectives in approaching educational theory and practice are presented.

Keywords: method, innovative teaching method, learning, learning activity.

A ști nu este de ajuns; este nevoie să aplicăm.

A dori nu este suficient; trebuie să acționăm.

J. Goethe

Termenul de „metodă” derivă etimologic din grec. *methodos* și semnifică „drum”, „cale”. În științele educației, conceptul de metodă se referă la „calea care urmează drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaționale”, calea pe care cadrul didactic o parcurge pentru a oferi oportunitatea subiecților să identifice în mod independent, calea individuală ce necesită a fi urmată în procesul educațional [4, p. 256].

În acest sens, metoda prezintă un caracter multifuncțional, dat fiind faptul că poate fi aplicată ca instrument didactic independent, dar și în combinație cu alte metode, construind o strategie didactică. Or, metoda se aplică printr-un ansamblu de

operații concrete, numite procedee. Astfel, procedeul didactic reprezintă o secvență a metodei, un simplu element, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau o particularizare a metodei [3, p. 286-287].

În cheia celor expuse, putem menționa că în alegerea și adecvarea metodei didactice, cadrul didactic trebuie să țină cont atât de *factorii obiectivi* (natura finalităților, logica internă a învățării și legitățile procesului învățării), cât și de *factorii subiectivi* (contextul uman și social al aplicării acesteia, personalitatea cadrului didactic, particularitățile individuale ale subiecților/grupului etc.).

La ora actuală, metodele didactice inovative au devenit esențiale în realizarea procesului educațional, facilitând metodele interactive și eficiente de predare. Acestea contribuie la personalizarea învățării, creșterea angajamentului subiecților și îmbunătățirea performanței academice.

Deci, *metodele didactice inovative* desemnează strategii moderne de predare menite să stimuleze creativitatea, gândirea critică și implicarea activă a subiecților în procesul de învățare. Actualmente, sistemul educațional evoluează constant, iar metodele didactice inovative joacă un rol esențial în îmbunătățirea procesului de învățare. Astfel, metodele didactice inovative se bazează pe tehnologii noi, învățare colaborativă și abordări interdisciplinare.

La etapa actuală, în condițiile exploziei informaționale și implicit a multiplicării canalelor de comunicare și informare, organizarea învățării se referă nu atât la conținuturi de transmis, cât mai ales la *procedeele și modalitățile* de orientare și exersare independentă a competențelor (cunoștințe, capacități, abilități și atitudini). În acest sens, interesul prioritar este orientat nu pe ceea ce învățăm, ci în special pe modul „cum învățăm” [1, p. 19].

Astfel, învățarea trebuie să genereze nu simple acumulări de informații, ci formarea unor capacități de orientare, de gândire și creativitate, flexibilizare a structurilor cognitive și atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide care au loc în întregul sistem educațional [5, pp. 14-15].

Pentru educabil, învățarea (engl. *teaching, learning*) constituie una dintre cele două modalități fundamentale (alături de adaptare), de echilibrare cu mediul extern, complex și prevede acumularea de experiență socială și individuală (nouă). La rândul ei, învățarea reprezintă una dintre formele fundamentale de activitate umană, orientată în direcția asimilării cunoștințelor și deprinderilor în vederea formării, dezvoltării și consolidării structurilor psihice (cognitive, afective, motivaționale, volitive) ale personalității [6, p. 391].

Sintetizând mai multe tipologii cu referire la metodele didactice inovative, utilizate în activitatea de învățare, prin prisma caracteristicilor și beneficiilor, cele mai eficiente sunt:

-
- învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning – PBL);
 - învățarea prin descoperire (Inquiry-Based Learning);
 - învățarea prin joc (Game-Based Learning – GBL);
 - învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning – PBL);
 - Flipped Classroom (Clasa inversată);
 - învățarea colaborativă;
 - învățarea prin povestire (Storytelling);
 - Metoda STREAM (Science, Technology, Reading, Engineering, Arts, Mathematics).

Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning – PBL) este o metodă educațională inovatoare care implică subiecții în centrul procesului de învățare. Prin intermediul învățării bazate pe proiecte (PBL), subiecții lucrează la un proiect complex, pe termen lung, care implică cercetare, colaborare și aplicarea cunoștințelor în situații reale. Astfel, prin învățarea bazată pe proiecte, subiecții explorează probleme reale, colaborează și își dezvoltă gândirea critică și creativitatea.

Dintre caracteristicile principale ale învățării bazată pe proiecte (Project-Based Learning – PBL) pot fi prezentate:

- *Învățarea activă* – subiecții nu doar memorizează informații, idei, ci le aplică în situații autentice de învățare.
- *Colaborarea și lucrul în echipă* – proiectele sunt realizate în grupuri, ceea ce asigură dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare.
- *Rezolvarea de probleme* – subiecții sunt încurajați să caute soluții creative, inovative raliat la situațiile de învățare.
- *Relevanță pentru viața reală* – proiectele sunt conectate la probleme din viața cotidiană, sporind motivația subiecților pentru activitatea de învățare.
- *Prezentarea finală* – subiecții își expun concluziile la nivel de grup, cadru didactic sau comunitate.

În acest sens, învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning – PBL) prezintă și varii beneficii: implicarea și motivația subiecților în activitatea de învățare; dezvoltarea abilităților de gândire critică și rezolvare de probleme, pregătirea subiecților pentru situații din viața reală și formare profesională.

Învățarea prin descoperire (Inquiry-Based Learning – IBL) reprezintă o metodă educațională inovatoare care pune accentul pe explorare, investigație și gândire critică. Astfel, prin intermediul acestei metode, subiecții nu primesc răspunsurile direct, ci sunt monitorizați să le descopere prin analiză, cercetare, experimentare și reflecție individuală.

Învățarea prin descoperire (Inquiry-Based Learning – IBL) prezintă următoarele caracteristici specifice:

- Întrebări deschise – procesul de învățare începe cu o întrebare esențială care stimulează curiozitatea subiecților.
- Explorare activă – subiecții caută informații, formulează ipoteze și experimentează.
- Gândire critică – analizează și interpretează datele, ceea ce asigură dezvoltarea raționamentului logic.
- Autodescoperire – subiecții devin autonomi în învățare și își dezvoltă abilitățile de cercetare.
- Prezentarea concluziilor – subiecții diseminează descoperirile și reflectă asupra procesului.

Astfel, prin intermediul metodei inovatoare învățarea prin descoperire (Inquiry-Based Learning – IBL), subiecții obțin beneficii precum: creșterea nivelului de motivație și curiozitate, manifestarea autonomiei în activitatea de învățare; dezvoltarea gândirii logice, a abilităților de cercetare și analiză; înțelegerea profundă și durabilă a conceptelor științifice etc.

Învățarea prin joc (Game-Based Learning – GBL), metodă educațională inovatoare care utilizează elemente de joc pentru ca procesul de învățare să se realizeze mai captivant și interactiv. Această metodă ajută subiecții să înțeleagă concepte complexe, să exerseze gândirea critică și să-și îmbunătățească abilitățile de rezolvare a problemelor.

Implementarea metodei „Învățarea prin joc” (Game-Based Learning – GBL) în cadrul procesului educațional prezintă următoarele caracteristici:

- interactivitate – subiecții sunt implicați activ și interactiv, ceea ce duce la învățarea prin experimentare;
- mecanici de joc – puncte, niveluri, premii, competiții pentru a crește motivația subiecților;
- provocări și rezolvarea problemelor – jocurile plasează subiecții în context de învățare care le solicită dezvoltarea gândirii critice;
- colaborare și competiție – jocul cooptează subiecții să realizeze sarcini de învățare prin colaborare sau concurarea într-un mediu constructiv;
- feedback immanent – subiecții obțin rezultate și își ajustează strategiile didactice ulterioare activității de învățare.

Pentru ca procesul de învățare prin joc (*Game-Based Learning – GBL*) să se realizeze mai atractiv și interactiv sunt utilizate diverse jocuri:

- *Jocuri educaționale digitale*: Kahoot! Quizizzi, Blooket (Quiz-uri interactive pentru verificarea cunoștințelor); Duolingo (învățarea limbilor

străine); Minecraft: Education Edition (învățarea prin explorare și construire).

- *Jocuri de rol*: Role-Playing Games – RPG, subiecții joacă roluri istorice, științifice sau literare pentru a învăța într-un mod activ.
- *Jocuri de strategie și simulări* – Monopoly, SimCity (jocuri pentru a realiza simulări economice, politice sau științifice pentru a explora procese complexe).
- *Jocuri de societate și puzzle-uri*: Sudoku (dezvoltarea logicii); Scrabble (dezvoltarea vocabularului), Jigsawplanet (dezvoltarea gândirii, atenției) etc.

La rândul său, învățarea prin joc (Game-Based Learning – GBL) oferă beneficii celor implicați în cadrul activității de învățare, precum: crește nivelul motivațional; implică interactivitatea; îmbunătățește memoria; dezvoltă gândirea logică; stimulează gândirea critică și rezolvarea de probleme; facilitează colaborarea și dezvoltarea abilităților sociale; asigură personalizarea și adaptabilitatea.

Învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning – PBL) reprezintă o metodă educațională inovatoare care implică subiecții în rezolvarea unor probleme/situații autentice de învățare. Această metodă bazată pe probleme dezvoltă gândirea critică, colaborarea și capacitatea de luare a deciziilor în contextul valorilor naționale și universale asumate.

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, finalitatea educației vizează „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare (s.n.), care posedă un sistem de competențe (s.n.) ce includ cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit personalității să facă față necesităților actuale și viitoare ale societății” [2, p. 20].

Analiza profundă a metodei inovative „Învățarea bazată pe probleme” ne-a permis să identificăm însușirile acesteia:

- Probleme autentice – subiecții rezolvă probleme/situații autentice.
- Gândire critică și analiză – subiecții formulează ipoteze și propun soluții noi, originale, inovative.
- Lucru în echipă – vizează învățarea colaborativă.
- Cercetare activă – subiecții explorează resurse și experimentează varii probleme/situații autentice.
- Prezentarea soluțiilor – expunerea concluziilor și obținerea feedbackului.

Situațiile descrise anterior, prezintă anumite beneficii și oportunități prin prisma utilizării de către subiecți a metodei inovative – învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning – PBL), dintre care: dezvoltarea gândirii critice și rezolvarea problemelor, creșterea nivelului motivațional; dezvoltarea abilităților de colaborare și sociale etc.

Flipped Classroom (Clasa inversată) presupune predarea în care subiecții învață conținutul teoretic acasă, utilizând diverse mijloace de învățământ (înregistrări audio, activități video interactive, prezentări Power Point, platforme educaționale), iar timpul petrecut în mediul educațional este destinat aplicării cunoștințelor teoretice în practică, discuțiilor și colaborării.

Această metodă transformă rolul cadrului didactic dintr-un simplu furnizor de informații într-un subiect ce monitorizează activitatea de învățare a subiecților.

Noul context educațional, orientat spre creșterea gradului de autonomie și independență a celor care învață, reimpulsionează preocuparea învățământului superior pentru calitatea studiului și succesul academic al studenților. Astfel, se modifică semnificativ ponderea variabilelor paradigmei învățării, se impun noi cerințe și expectanțe în raport cu angajarea studentului în propria învățare, respectiv obiectivelor academice, caracteristicilor individuale și sarcinilor de studiu [1, p. 7].

În acest context, metoda prezintă următoarele avantaje: învățare personalizată; dezvoltare a gândirii critice; proces activ și interactiv; aplicații practice inovatoare; activități individualizate; aplicabilitate a conținutului informațional; motivație a subiecților; timp de adaptare etc.

Învățarea colaborativă este o metodă educațională care pune accentul pe lucrul în echipă, prin intermediul căreia subiecții în cadrul activității de învățare își dezvoltă cunoștințele și abilitățile prin interacțiune, schimb de idei și rezolvarea problemelor. Astfel, metoda ajută subiecții să devină mai autonomi, să învețe din experiențele colegilor și să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare.

În acest sens, învățarea colaborativă prezintă următoarele caracteristici:

- **lucru în echipă** – subiecții lucrează împreună pentru a realiza un obiectiv comun;
- **obiective bine definite** – fiecare membru al grupului prezintă un rol bine definit;
- **comunicare activă** – subiecții învață să asculte, să argumenteze și să colaboreze;
- **rezolvarea problemelor** – să găsească soluții optime în rezolvarea problemelor;
- **responsabilitate comună** – succesul e determinat de implicarea fiecărui membru.

În acest context, învățarea colaborativă prezintă următoarele beneficii: dezvoltarea gândirii critice și a creativității; îmbunătățirea competențelor de comunicare și a abilităților sociale; creșterea nivelului motivațional și implicarea activă a subiecților; asigurarea învățării complexe; facilitarea interacțiunii dintre subiecți în cadrul procesului educațional etc.

Învățarea prin povestire (Storytelling) prezintă o metodă educațională care utilizează narațiunea pentru a transmite informații, idei, valori, concepte, fenomene.

Această abordare transformă procesul de învățare într-o experiență captivantă și memorabilă, facilitând atât dezvoltarea cognitivă, cât și emoțională a subiecților implicați în activitatea de învățare.

Dintre beneficiile *învățării prin povestire* pot fi evidențiate:

- dezvoltarea abilităților lingvistice;
- stimularea imaginației și a creativității;
- învățarea valorilor și a situațiilor autentice;
- îmbunătățirea memoriei și a capacității de concentrare;
- facilitarea înțelegerii conceptelor complexe.

Învățarea prin povestire transformă procesul educațional într-o călătorie captivantă, în care cunoștințele și valorile sunt transmise într-un mod natural și emoțional prin: introducerea de noi idei, concepte, fenomene; consolidarea cunoștințelor; dezvoltarea gândirii critice; promovarea colaborării reciproce etc.

Metoda STREAM (Science, Technology, Reading, Engineering, Arts, Mathematics) denotă extensia abordărilor educaționale STEM și STEAM, integrând Știința (Science), Tehnologia (Technology), Ingineria (Engineering), Artele (Arts) și Matematica (Mathematics), la care se adaugă componenta de Citire (Reading).

Această metodă inovativă promovează o educație interdisciplinară, oferind subiecților o perspectivă holistică asupra cunoștințelor și dezvoltându-le abilitățile sec. XXI.

Reieșind din reflecțiile teoretice putem elucida beneficiile metodei STREAM în educație:

- Dezvoltarea gândirii critice și analitice: subiecții învață să analizeze informații din diverse domenii, să identifice probleme și să propună soluții inovatoare.
- Stimularea creativității: integrarea domeniului arte în documentele de politici pentru educație, încurajează exprimarea creativă și abordarea originală a provocărilor societale.
- Îmbunătățirea abilităților de comunicare: componenta de citire și scriere dezvoltă capacitatea subiecților de a înțelege și transmite eficient informații complexe.
- Pregătirea pentru necesitățile actuale și viitoare ale societății: metoda STREAM echipează subiecții cu competențe relevante pentru domenii emergente, unde interdisciplinaritatea este esențială.
- Promovarea învățării colaborative: proiectele integrate încurajează lucrul în echipă și dezvoltarea abilităților sociale.

La ora actuală, implementarea metodei STREAM necesită o planificare minuțioasă și resurse adecvate sistemului educațional. În acest sens, cadrele didactice necesită o pregătire profesională pentru a facilita integrarea eficientă a metodelor inovative în procesul educațional.

În contextul celor relatate, metodele didactice inovative reprezintă un rol esențial în modernizarea procesului educațional, adaptându-l la cerințele societății contemporane și la necesitățile individuale ale subiecților. Astfel, implementarea metodelor didactice inovative în procesul educațional este prioritar în contextul formării subiecților capabili să facă față provocărilor societății moderne.

BIBLIOGRAFIE

1. BOTNARI, V., LAȘCU, L. Teoria și metodologia formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți. Chișinău: Pulsul Pieții, 2022. ISBN 978-9975-3568-1-7.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324, art. 634 din 24.10.2014 [online]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>.
3. CUCOȘ C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006.
4. JINGA I., ISTRATE, E. Manual de pedagogie. București: ALL Educational, 1998.
5. POTÂNG, A. Particularitățile psihologice ale învățării la vârsta adultă. Conf. șt. intern. Chișinău: ME al RM, AȘM, IȘE, 2012.
6. ȘCHIOPU, U. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997.

EXPLORAREA IDENTITĂȚII ETNICE ÎN RÂNDUL ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

EXPLORING ETHNIC IDENTITY AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Luiza Lenuța AXINTE, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Luiza Lenuța AXINTE, PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0009-0001-9771-1401
E-mail: luiza.axinte21@gmail.com

CZU: 373.3.017

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p429-436

Abstract. The study analyzes the ethnic identity of primary school students, highlighting the role of family and school in developing this essential aspect of social identity. The research was based on a questionnaire applied to a sample of 102 fourth-grade students from rural areas (Brăila County), aiming to assess their knowledge of traditions, customs, and cultural symbols. The results show that a significant percentage of students do not understand the meaning of ethnic identity, and many cultural symbols, such as folk tales, legends, or traditional dances, are becoming less recognized. For example, 46% of students could not name a character from folk tales. However, there is an increased interest in the past, with 79% of students expressing a desire to learn more about their ancestors' way of life.

The study emphasizes the importance of education and family involvement in preserving ethnic identity, warning about the risk of losing cultural values. The conclusion highlights the need to strengthen the connection between the past and present through an education focused on respect, belonging, and cultural continuity.

Keywords: ethnic identity, cultural values, traditions, customs.

Explorarea identității etnice a elevilor claselor primare reprezintă un demers complex, care se sprijină pe cei mai importanți piloni ai creșterii și dezvoltării micilor școlari: familia și școala.

Perioada copilăriei este marcată de o creștere și dezvoltare specifică în care evoluează și se structurează conduite de adaptare, trăsături de personalitate, caracteristici din sfera cognitivă, afectivă și motivațională. Copiii cu vârste de 10-11 ani se află într-un stadiu de dezvoltare cognitivă concret-operativă, conform lui J. Piaget, așadar pot înțelege conceptele sociale și culturale pe care însă le procesează în mod simplificat. „În acest stadiu se înregistrează *începutul raționalității gândirii.*” [3, p. 218] Identitatea etnică se definește drept un factor care vizează conștientizarea

apartenenței la un grup etnic, precum și semnificația personală și socială ce implică această apartenență. Acest concept desemnează după N. Silistraru, parte din identitatea socială, dar mai ales o reprezentare a omului despre sine ca membru al grupului etnic [5]. De aceea, afirmă autorul, „problema moștenirii pedagogice a trecutului, precum și contribuția acesteia la cultura educațională actuală și de perspectivă, rămâne una dintre cele mai acute și constructive” [5, p. 20].

În rândul elevilor, identitatea etnică influențează formarea sentimentului de apartenență, dar și modul în care copiii interacționează cu cei din jur. Este extrem de important ca un copil aflat la finalul ciclului primar, în clasa a IV-a, să știe care sunt bazele culturii sale etnice, dar mai important să fie un liant între tradițiile și obiceiurile moștenite și ceea ce va trebui să transmită, deoarece, așa cum bine subliniază profesorul N. Silistraru, „prezentul se clădește pe fundalul valorilor moștenite, [...] dezvoltând recunoștința și stima față de strămoșii care prin sacrificii și jertfe au apărut ființa națională și socială” [5, p. 37].

Aceste aspecte pot fi influențate cât încă mai învață copilul prin puterea exemplului, iar familia reprezintă un etalon al culturii populare. Alături de aceasta, școala deține instrumentele esențiale pentru a sădi în conștiința elevilor care pășesc în învățământul gimnazial semințele dragostei și ale recunoștinței pentru ceea ce înseamnă identitate etnică văzută prin prisma culturii populare. Astfel, responsabilitatea formării valorilor ce stau la baza unei dezvoltări armonioase a personalității elevilor din învățământul primar, revine familiei și, în egală măsură, școlii. Documentele de politică educațională specifică în mod clar acest aspect prin urmărirea formării, pe parcursul educațional, la elev a unui set de valori și principii care urmăresc să formeze: colaborarea, excelența, diversitatea, echitatea, incluziunea, integritatea, profesionalismul, respectul, responsabilitatea [4]. „Dezvoltarea morală a elevilor, cea care susține latura etnică, culturală are o importanță definitorie pentru personalitatea lor în formare. La clasa a IV-a, majoritatea activităților de învățare în care elevul este implicat au drept scop dezvoltarea capacității sale de autocunoaștere, de a-și exprima într-o manieră pozitivă interesele, aptitudinile, trăirile personale, abilitățile de relaționare și comunicare, reflecțiile cu privire la învățare. În cadrul procesului instructiv-educativ se formează în primul rând abilități și li se dezvoltă elevilor atitudini, având drept finalitate dobândirea încrederii în sine, starea de bine a copiilor și, nu în ultimul rând, pregătirea lor pentru viață, pentru viitor.” [2, p. 43].

Având în vedere rolul esențial pe care îl are fundamentarea identității etnice în rândul elevilor claselor primare, am considerat oportun să investigăm modul în care elevii de clasa a IV-a percep identitatea etnică, măsurând cunoștințele lor despre tema supusă atenției. Pentru a evalua nivelul cunoștințelor elevilor claselor primare cu

privire la *identitatea etnică*, am utilizat din lista instrumentelor de cercetare chestionarul. Acesta, „mijloc concret de natură informațională, observațională, experimentală, pedagogică, statistică, etc.”[1, p.79], a fost conceput de către autorii studiului și aplicat unui număr de 102 elevi din clasele a IV-a care studiază în școlile din mediul rural, județul Brăila, România, după cum urmează: Școala Gimnazială Gropeni (20 de elevi), Școala Gimnazială Chiscani (21 de elevi), Școala Gimnazială Mircea Vodă (19 elevi), Școala Gimnazială Tufești (23 de elevi), Școala Gimnazială Racovița (19 elevi). Chestionarul a fost aplicat în perioada decembrie 2024 – ianuarie 2025, iar rezultatele au fost colectate având acordul scris al părinților.

Scopul chestionarului a fost de a identifica cunoștințele elevilor de clasa a IV-a despre identitatea etnică, precum și nivelul conștientizării importanței acesteia. Instrumentul de cercetare a fost alcătuit din 10 itemi (5 dintre aceștia, subiectivi, cu răspuns deschis, 2 itemi obiectivi, cu alegere duală de tipul DA/NU, 2 itemi cu alegere multiplă, 1 item de ierarhizare). Structura eșantionului este redată în tabelul 1.

Tabelul 1. Structura eșantionului

Nr. crt.	GENUL			
	FETE		BĂIEȚI	
1.				
2.	59	60,18%	43	43,86%
3	TOTAL 102 ELEVI			

Tabelul 1 ilustrează componența eșantionului supus cercetării. Putem observa că majoritatea respondenților sunt de gen feminin, în raport de peste 60 %.

Redăm în cele ce urmează componența chestionarului, cu itemii și obiectivele urmărite.

Tabelul 2. Componența chestionarului (itemi și obiective)

Nr.crt.	ITEM	OBIECTIV
1	Ce înțelegi prin <i>identitate etnică</i> ?	Măsurarea nivelului de cunoștințe despre identitatea etnică a elevilor de clasa a IV-a.
2	Care sunt mâncărurile tradiționale pe care le cunoști/ preferi?	Identificarea celor mai cunoscute/ preferate mâncăruri tradiționale în rândul elevilor de clasa a IV-a.
3	În familia ta se dansează dansuri tradiționale (populare)? Cât de des? <ul style="list-style-type: none"> ○ Deloc ○ Foarte rar ○ Uneori ○ Des ○ Foarte des 	Identificarea frecvenței cu care membrii familiei dansează dansuri populare.

4	Ce personaj din povești basme sau legende populare preferi? Scrie un exemplu _____	Identificarea cunoștințelor despre poveștile și basmele populare ale elevilor din clasa a IV-a.
5	Ai putea continua proverbele de mai jos? Scrie răspunsul tău. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ziua bună se cunoaște de..... ○ Meseria e..... ○ Cine se scoală de dimineață..... 	Identificarea cunoștințelor elevilor despre proverbele românești.
6	În familia ta se poartă costumul tradițional românesc? <ul style="list-style-type: none"> ○ NU ○ DA 	Identificarea cunoștințelor pe care le au elevii despre elementul central al culturii populare românești, costumul tradițional.
7	Cunoști tradiții religioase ? Scrie un exemplu _____	Identificarea cunoștințelor elevilor referitoare la tradițiile religioase.
8	Ce activități culturale ai desfășurat la școală legate de cultura etniei tale? <ul style="list-style-type: none"> ○ Serbări populare ○ Ateliere de meșteșuguri populare ○ Festivaluri și concursuri locale ○ Nu am desfășurat astfel de activități. 	Identificarea informațiile care vizează implicarea elevilor la activități culturale desfășurate în cadrul școlii.
9	Ți-ar plăcea să afli mai multe lucruri despre modul cum trăiau strămoșii tăi în trecut? <ul style="list-style-type: none"> ○ DA ○ NU 	Măsurarea curiozității elevilor despre modul de viață al strămoșilor lor.
10	Ce simți atunci când porți costumul tradițional popular? <ul style="list-style-type: none"> ○ BUCURIE ○ MÂNDRIE ○ NU SIMT CEVA ÎN MOD SPECIAL 	Identificarea sentimentelor elevilor din clasa a IV-a referitoare la purtarea costumului tradițional popular.

Tabelul 2 prezintă structura chestionarului aplicat lotului de subiecți.

În urma analizei răspunsurilor elevilor implicați în demersul experimental, putem genera o serie de aprecieri. Datele colectate în cadrul anchetei prin chestionar sunt valorificate analitic, prin procedee statistice, procentual.

La itemul 1, „Ce înțelegi prin *identitate etnică*?”, 38 % dintre elevi au asociat etnia cu identitatea etnică, 24 % sunt de părere că identitatea etnică se referă la

tradiții, în timp ce 4 % dintre respondenți nu știu la ce se referă termenul supus atenției.

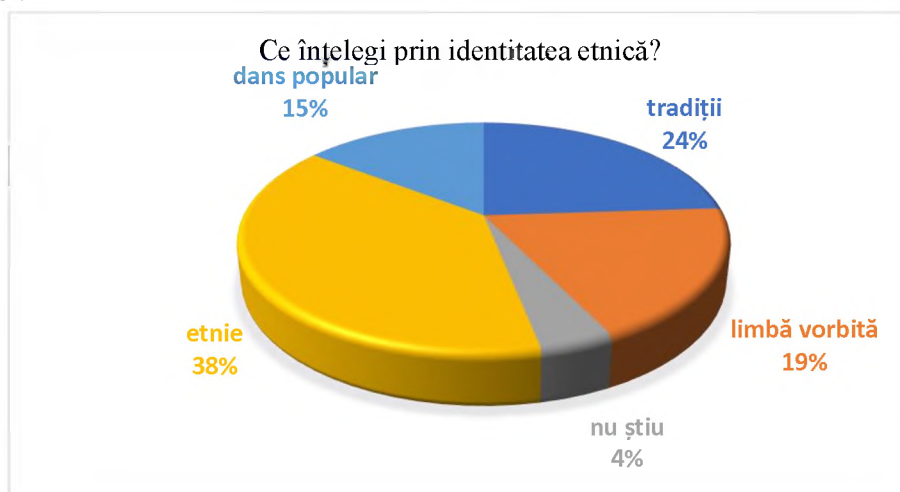


Figura 1. Reprezentarea grafică a itemului 1

La **itemul 2**, elevii au formulat răspunsuri referitoare la mâncărurile cu specific tradițional. Ei au precizat în proporție de 28 % că preferă sarmalele, alte 19 % au ales să scrie friptura, în timp ce unii au specificat ciocolata (7%) ca fiind mâncare tradițională. Cozonacul a fost pe placul a 14 % dintre respondenți, iar 15 % mănâncă cel mai des tort cu ocazia sărbătorilor tradiționale. Cozonacul, specific tradițional, a înregistrat doar 14 % dintre răspunsuri.

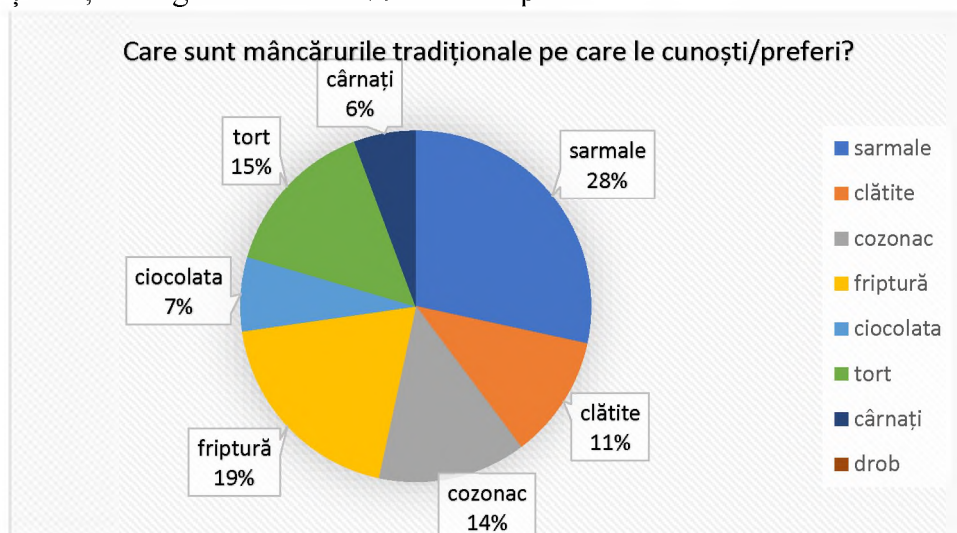


Figura 2. Reprezentarea grafică a itemului 2

Itemul 3 a supus atenției dansurile populare. Aici s-au înregistrat răspunsuri de ierarhizare, iar elevii au oferit informații despre obiceiurile din familie legate de dansurile populare. Astfel, 34 % dintre părinți sunt pasionați de dansurile populare,

30 % din respondenți au spus că în familie se dansează *des*, 25 % dansează dansuri populare *uneori*, în timp ce 8 % dintre ei dansează foarte rar. 3 % dintre părinții respondenților nu aleg dansurile populare tradiționale.

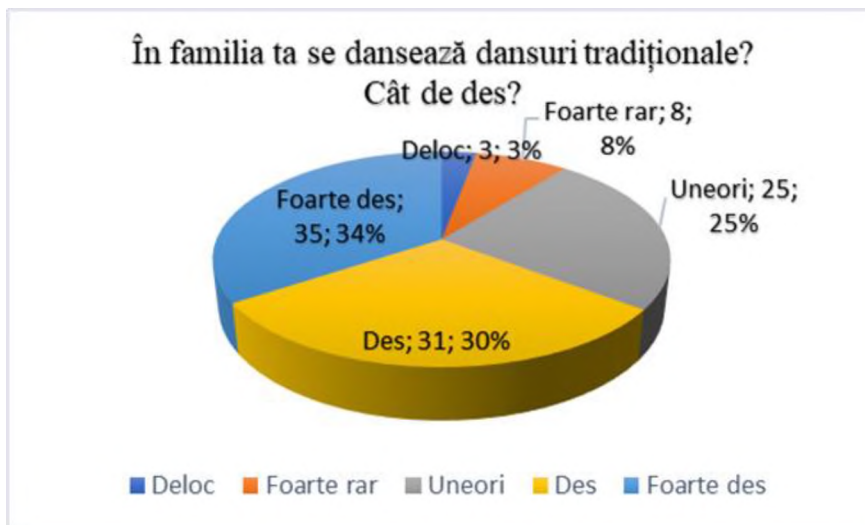


Figura 3. Reprezentarea grafică a itemului 3

Ce personaj din povești basme sau legende populare preferi? Este **itemul 4** și prin intermediul lui s-a urmărit identificarea cunoștințelor referitoare la poveștile, basmele și legende populare. Un procent îngrijorător de mare, 46 %, dintre elevi arată că nu cunosc un nume de personaj din povești, basme sau legende populare. 31 % au răspuns că Făt-Frumos este un personaj popular, 8 % au ales Rapunzel în mod greșit. De Păcală au auzit 10 % dintre respondenți. Printre răspunsuri, 5 % indică personaje din desene animate.

La **itemul 5**, care a urmărit identificarea cunoștințelor elevilor despre proverbele populare românești, s-au înregistrat rezultate relativ mai bune. Astfel, 92 % dintre elevi au reușit să continue în mod corect cele 3 proverbe date.

Itemul 6 a măsurat cunoștințele elevilor despre elementul central al culturii populare românești, costumul tradițional. Astfel, datele analizate au arătat că în proporție de 62 % dintre părinții respondenților îmbracă des costumul popular, iar 38 % se situează la polul opus.



Figura 4. Reprezentarea grafică a itemului 6

În urma răspunsurilor la **itemul 7** am putut identifica ce cunoștințe au elevii referitor la tradițiile religioase. Astfel, sărbătorile de iarnă (Crăciunul) au fost precizate de 88 % dintre elevi, în timp ce 18 % dintre ei nu au știut să răspundă.

Întrebați despre activitățile culturale desfășurate la școală legate de etnia lor, elevii au ales la **itemul 8**, în raport de 79 % serbările școlare, fiind cel mai des folosite. 15 % au participat la diverse ateliere și meșteșuguri, 5 % dintre elevi au fost participanți la concursuri și festivaluri cu temă folclorică și 1 % au spus că nu au desfășurat activități de tipul celor care promovează păstrarea culturii etnice prin intermediul culturii populare.



Figura 5. Reprezentarea grafică a itemului 8

Întrebați dacă le-ar plăcea să afle mai multe lucruri despre modul de viață al strămoșilor, elevii au arătat un interes crescut, răspunzând DA în proporție de 79 %. **Itemul 9** a urmărit identificarea sentimentelor pe care elevii le au atunci când îmbracă un costum tradițional popular românesc. Din datele analizate s-a putut concluziona că 64 % dintre elevi simt *bucurie* atunci când poartă costumul tradițional, 20 % *sunt mândri când poartă costume cu însemne populare*, iar 16 %,

destul de mulți, *nu simt ceva în mod special* atunci când poartă costumul specific românesc.

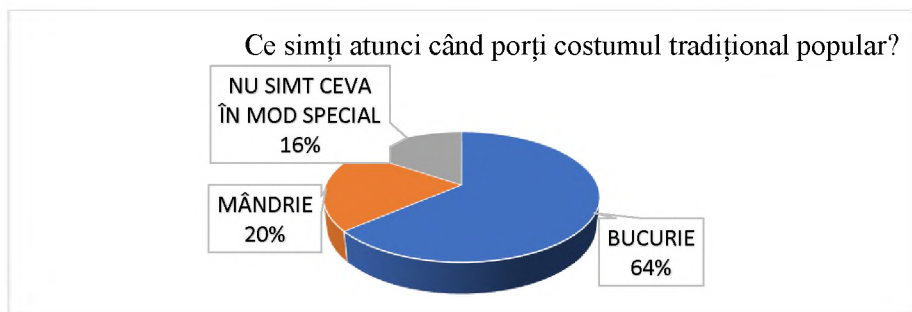


Figura 6. Reprezentarea grafică a itemului 9

În urma analizei chestionarului aplicat elevilor din clasele a IV-a privind identitatea etnică, se poate constata că:

- Există un procent ridicat al elevilor care nu cunosc semnificația *identității etnice*.
- Multe dintre simbolurile identității etnice, cum ar fi mâncărurile tradiționale sau personajele din basme și povești, nu sunt cunoscute copiilor, iar un procent îngrijorător de ridicat susțin că nu au un sentiment anume legat de costumul tradițional.
- Se remarcă o curiozitate ridicată a elevilor legată de modul în care strămoșii lor au trăit.
- Lipsa de documentare și tradițiile nepăstrate reprezintă un risc de a pierde identitatea culturală, etnică prin diminuarea valorilor și a obiceiurilor, a respectului pentru moștenirea culturală, element esențial al dezvoltării plenare a comunității și nu în ultimul rând a societății.
- Păstrarea identității etnice culturale trebuie să fie un act de responsabilitate, iubire și respect față de rădăcinile noastre.

BIBLIOGRAFIE

1. ALECU, S. Metodologia cercetării educaționale. Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2005. ISBN 973-627-230-3.
2. AXINTE L.L. Formarea și dezvoltarea trăsăturilor pozitive de caracter la elevii din ciclul primar. București: Biblioteca Națională a României, 2021. ISBN 978-973-0-35221-4.
3. CREȚU, T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2009. ISBN 987-973-46-1358-8.
4. Ministerul Educației Naționale, Legea educației naționale nr. 198/4 iulie 2023. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271896> [accesat 10-03-2025].
5. SILISTRARU, N. Etnopedagogie și educație. Chișinău: CEP UST, 2021. ISBN 978-9975-76-295-3.

**EDUCAȚIA MUZEALĂ CA FACTOR IMPORTANT
AL PROFESIONALIZĂRII STUDENȚILOR DIN DOMENIUL
ARTELOR VIZUALE**

**MUSEUM EDUCATION AS AN IMPORTANT FACTOR
IN THE PROFESSIONALIZATION OF STUDENTS
IN THE FIELD OF VISUAL ARTS**

Tatiana FILIPSKI, dr., lector univ.,
Universitatea Tehnică a Moldovei

Tatiana FILIPSKI, PhD, University Lecturer,
Technical University of Moldova
ORCID: 0000-0002-6071-5513
E-mail: tatiana.filipski@udu.utm.md

CZU: 37.015:069

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p437-443

Abstract. The article represents a theoretical-applied study that highlights the role and importance of museum education in the professionalization of students in the field of visual arts. The purpose of the investigation is to provide a theoretical and applied foundation for the museum education process as a key factor in the professionalization of students in the visual arts field, through the development and implementation of effective pedagogical strategies aimed at enhancing students' academic performance, general culture, and aesthetic intelligence, thus ensuring high-quality professional training for a successful career adapted to current socio-cultural realities. The study briefly describes the basic concepts and some researchers' perspectives on the significant impact of museum education in optimizing the initial training process of students in the field of visual arts. Furthermore, an array of innovative pedagogical strategies is proposed to intensify this process in higher education institutions specializing in the visual arts. Additionally, examples of good educational practices are presented, illustrating the importance and necessity of museum education in the professionalization of future specialists.

Keywords: museum education, professionalization, students, visual arts, heritage.

În contextul global marcat de transformări tehnologice accelerate, însoțite de o reevaluare continuă a paradigmatelor estetice și funcționale, perspectivele de dezvoltare profesională ale specialiștilor din domeniul artelor vizuale sunt influențate de o mulțime de factori interconectați: digitalizarea proceselor creative, emergența noilor tehnologii sustenabile, cerințele pieței muncii, nevoia de adaptabilitate interdisciplinară etc. Cunoștințele avansate și abilitățile practice de utilizare eficientă a inteligenței artificiale, a algoritmilor generativi, a realității

augmentate, a software-urilor de simulare și modelare parametrică reprezintă tehnologii care redefinesc procesul creativ în realizarea proiectelor artistice.

Astfel, se remarcă o expansiune a artelor vizuale printr-o tendință vădită privind digitalizarea artelor, a interacțiunii algoritmice și a designului generativ, care au condus la promovarea mai activă a valorilor artistice prin organizarea galeriilor și expozițiilor virtuale. În această ordine de idei, este necesar să precizăm că atât dimensiunea culturală, cât și cea educațională evoluează rapid, iar noile tehnologii și metode de predare-învățare schimbă profund mecanismele de transfer și asimilare eficientă a cunoștințelor noi. Prin urmare, învățarea *în și prin intermediul muzeelor* poate oferi o perspectivă avansată, complementară și competitivă celei tradiționale prin aprofundarea, diversificarea și extinderea cunoștințelor într-un mod interactiv, aplicabil în numeroase domenii, precum artă, arhitectură, istorie etc.

Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să stabilim că: muzeul este o instituție socială cu dublă funcție, științifică și culturală, ce deține un patrimoniu valoros, materializat prin colecții de artefacte istorice, culturale, religioase și științifice, prin intermediul cărora se desfășoară familiarizarea publicului larg de variate vârste cu tezaurul muzeal, contribuind activ la valorificarea patrimoniului material și imaterial al omenirii. Muzeul are rolul de a achiziționa, stoca, restaura, conserva, promova, studia, expune și interpreta mărturiile istorice, documente, artefacte și obiecte ce reflectă activitatea umană și habitatul său. Acesta este o instituție publică non-profit, angajată să servească societății, facilitând accesul la informație și la cunoașterea tezaurul civilizației pentru publicul larg [3, 11, 15, 16, 17].

Potrivit cercetătoarei I.L. Pop, în Grecia antică, muzeele erau considerate de către gânditorii, artiștii și filozofii timpului surse esențiale de cunoaștere și inspirație, iar importanța și necesitatea *educației* în muzee a fost recunoscută încă din secolul al XVIII-lea, în urma interacțiunii muzeului cu publicul său [13, p. 19], funcția educațională și de culturalizare a populației atribuită acestor instituții continuând să fie relevantă și dezvoltată până în prezent [12, p. 33]. Primele activități de *educație muzeală*, axate pe obiectele expuse, au fost realizate prin intermediul lecțiilor, a ghidajelor și a consultațiilor și datează din secolul al XIX-lea [10, p. 106]. Aceste forme de realizare a *educației muzeale*, descrise de către E. Ploșniță, au devenit clasice, fiind aplicate până în prezent de pedagogia muzeală alături de noile practici.

Plecând de la metodele și tehnicile tradiționale de predare-învățare și în consens cu paradigma coognitiv-constructivistă, promovată de mai mulți savanți [apud 14, p. 74; 12], ce susțin că învățarea este un proces complex, activ și creativ de construire a cunoștințelor prin interacțiunea educabilului cu mediul său și cu teoriile învățării, care se axează pe *învățarea prin experiență*, fundamentate de

cercetătorii J. Dewey, J. Piaget, C. Rogers, D. Kolb etc. [1, 9], *educația muzeală* propune o abordare emergentă a instruirii studenților din domeniul artelor vizuale [4, 5, 7, 8], axată pe formarea identității și competenței profesionale, ajustate noilor provocări socioculturale. Așadar, constatăm că muzeele contemporane devin treptat nu doar spații de păstrare, sistematizare, documentare, cercetare și expunere a patrimoniului cultural-artistic, ci și medii interactive de educație non-formală și informală, în care studenții se pot implica activ, pot observa și înțelege contextul istoric al creării capodoperelor și mesajele transmise de acestea. La fel, în cadrul muzeelor, tineretul studios din domeniul artelor vizuale poate fi familiarizat cu instrumentele, tehnicile și tehnologiile specifice anumitor perioade istorice utilizate de către predecesorii noștri în realizarea operelor de artă. De asemenea, aceștia pot analiza și compara abordările, stilurile și curentele artistice dominante etc., construindu-și cunoștințe noi, bazate pe experiența anterioară și informațiile furnizate de către mediul educațional al muzeelor. În acest context, menționăm importanța și necesitatea interacțiunii directe cu artefactele și creațiile artistice autentice, care pot consolida și integra cunoștințele teoretice cu achizițiile practice și experiențiale ale viitorilor specialiști din domeniul artelor vizuale.

Aceste aspecte educaționale, se pot reflecta nemijlocit asupra creșterii performanțelor profesionale ale studenților prin consolidarea competențelor generale și specifice, care ar răspunde cerințelor și standardelor înalte din domeniul artelor vizuale.

Deoarece muzeele se disting după specificul patrimoniului pe care îl dețin (muzee de artă, de istorie, de știință, de etnografie, tehnice etc.), acestea oferă studenților oportunități valoroase de dobândire a cunoștințelor noi în diverse domenii științifice și culturale, contribuind semnificativ la integrarea lor în contextul academic și cel profesional.

Un aspect important al *educației muzeale* a studenților din domeniul artelor vizuale este crearea unor posibilități de participare la expoziții, colaborări cu specialiști din diverse domenii și implicările acestora în programe interactive, ateliere de creație și proiecte de cercetare interdisciplinare, care le-ar permite aplicarea cunoștințelor teoretice în contexte practice, prin îmbinarea artei tradiționale cu tehnologiile avansate precum: realitatea augmentată, instalațiile multimedia etc., demonstrând astfel relevanța *educației muzeale* în formarea inițială a viitorilor specialiști.

În această ordine de idei, menționăm că muzeele pot servi drept punți de legătură între mediul academic și cel profesional, facilitând accesul la stagii de practică, care ar presupune realizarea proiectelor artistice de scenografie digitală, design parametric, realitate augmentată și virtuală etc. și aplicarea lor cu succes în

conservarea și restaurarea patrimoniului cultural și artistic, organizarea și desfășurarea expozițiilor etc. În acest mod, includerea *educației muzeale* în curricula universitare, în special pentru studenții din domeniul artelor vizuale, devine o opțiune favorabilă de profesionalizare și o condiție de sporire a culturii generale, a inteligenței estetice, de dezvoltare și consolidare a competențelor tehnice, analitice și creative, asigurându-le o pregătire profesională la un nivel mai înalt.

Experiența noastră pedagogică reflectată în performanțele semnificative ale studenților implicați [2, 6, 7, 8] și cercetările aprofundate cu privire la impactul semnificativ al educației muzeale asupra profesionalizării studenților din domeniul artelor vizuale a permis să stabilim eficiența următoarelor strategii pedagogice:

– ***Strategia integrării activității muzeale în procesul de formare profesională a studenților din domeniul artelor vizuale***, care presupune adaptarea conținuturilor curriculare la patrimoniul muzeal și utilizarea colecțiilor de artă drept suport didactic indispensabil pentru profesori și studenți; corelarea cunoștințelor teoretice cu abilitățile practice și aplicarea lor în realizarea proiectelor artistice proprii.

– ***Strategia utilizării metodelor interactive în explorarea patrimoniului muzeal*** prin organizarea și desfășurarea atelierelor de creație în muzee, în care studenții cercetează și experimentează tehnici artistice specifice epocilor studiate.

– ***Strategia învățării experiențiale*** realizată prin implicarea studenților în activități practice, de reproducere a unor tehnici artistice tradiționale, ghidați de specialiști din domeniul artelor vizuale.

– ***Strategia cercetării și documentării patrimoniului muzeal***, care să incite studenții la realizarea unor proiecte de investigare a patrimoniului artistic expus în muzee și elaborarea unor eseuri, comentarii, rezumate, recenzii sau articole științifice bazate pe observații și documentarea directă, dezvoltându-le abilități de analiză critică, generalizare, argumentare și interpretare etc.

– ***Strategia integrării tehnologiilor digitale în educația muzeală***, ce presupune utilizarea realității augmentate și virtuale în explorarea, descoperirea și studierea detaliată a operelor de artă, simulând procesul de creație; crearea unor expoziții virtuale și portofolii digitale bazate pe colecțiile muzeale studiate.

– ***Strategia dezvoltării parteneriatelor educaționale între facultățile de arte și muzee***, menite să inițieze și să mențină colaborări constructive în desfășurarea stagiilor de practică, a workshopurilor, a proiectelor de cercetare aplicată etc.

– ***Strategia monitorizării și evaluării activităților educaționale***, axate pe familiarizarea cu patrimoniul muzeal, care să incite studenții să elaboreze portofolii vizuale și narrative, analizând și reinterpretând patrimoniul artistic

muzeal, sau să realizeze prezentări interactive (tururi ghidate, expoziții virtuale etc.).

Pentru validarea experimentală a strategiilor pedagogice propuse, vom prezenta câteva exemple de bune practici educaționale artistico-plastice desfășurate de către noi în Muzeul Național de Artă al Moldovei, cu studenții de la Universitatea Tehnică a Moldovei, Facultatea Urbanism și Arhitectură (figura 1).



Figura 1. Explicațiile profesorului pentru studenți

În această ordine de idei, este necesar să menționăm că valorificarea conținutului curricular al disciplinei Studiul formei în cadrul muzeal, a produs un impact pozitiv asupra studenților atât pe dimensiune profesională, cât și personală.

O altă activitate educațională a presupus organizarea de către noi a unui atelier de creație în care studenții de la Universitatea Tehnică a Moldovei, Facultatea Urbanism și Arhitectură, și-au asumat rolul de mentori în confecționarea unor umbrele pentru elevii clasei I de la IP Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi” din Chișinău, însoțiți de învățătoarea Lidia Cherdevară, desfășurat în incinta Muzeului Național de Artă al Moldovei (figura 2).



Figura 2. Studenții în rolul de mentori pentru elevi, confecționând umbrele în cadrul atelierului de creație

Din cele relatate și prezentate mai sus conchidem că activitățile formale, nonformale și informale pot fi desfășurate cu succes în spațiul muzeal, acestea

servind drept platformă educațională multidimensională axată pe valorificarea tezaurului cultural-artistic și pot influența în mod direct traiectoriile profesionale ale specialiștilor din domeniul artelor vizuale.

În concluzie, *educația muzeală* reprezintă un vector important în procesul de formare inițială a studenților din domeniul artelor vizuale, având un impact semnificativ asupra dezvoltării și consolidării competențelor profesionale. Colaborarea dintre muzee și universități oferă oportunități de învățare și interacțiune directă cu patrimoniul cultural-artistic, iar ajustarea programelor universitare la resursele educaționale muzeale pot contribui la formarea unor specialiști bine pregătiți, flexibili și rezilienți la provocările actuale.

BIBLIOGRAFIE

1. CUZNEȚOV, Larisa. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Primex-Com SRL, 2010. ISBN 978-9975-4073-2-8.
2. FILIPSKI, T. Educația muzeală: Abordare constructivistă. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2023. 146 p. ISBN 978-9975-62-541-8.
3. FILIPSKI, T. Educația muzeală. Colaborarea instituții de învățământ-muzeu-familie-comunitate. Studiu monografic. Chișinău: CEP USM, 2021. 149 p. ISBN 978-9975-158-51-0.
4. FILIPSKI, T., MUNTEANU, A., CUZNEȚOV, Larisa. Promoting architectural heritage through museum education in architecture and design training. *Journal of Social Sciences*. 2024, nr. 4 (7), pp. 54-63. ISSN 2587-3490.
5. FILIPSKI, T. Visual arts education for design students from the perspective of museum education in a social context. *Journal of Social Sciences*. 2024, nr. 2 (7), pp. 59-67. ISSN 2587-3490.
6. FILIPSKI, T. Building the museum culture of students and pupils through museum exhibitions in the information technologies era. *Journal of Social Sciences*. 2023, nr. 3 (6), pp. 104-113. ISSN 2587-3490.
7. FILIPSKI, T. Pedagogie muzeală: potențialul formativ al muzeului de artă în contextul educației muzeale a studenților designeri. *Didactica pro: Revistă de teorie și practică educațională*. 2023, nr. 4 (140), pp. 28-32. ISSN 1810-6455.
8. FILIPSKI, T., MUNTEANU, A. Valorificarea strategiilor pedagogice de promovare a tezaurului arhitectural național și universal în formarea inițială a studenților arhitecți și designeri. *Science and education: new approaches and perspectives: Materialele conferinței științifice internaționale, 21-22 martie 2024*. Chișinău: CEP UPS, 2024, pp. 291-297. ISBN 978-9975-46-946-3.
9. MASSARI, G.-A., MIRON, M.-F. What is experiential learning? A Handbook on Experiential Education. *Pedagogical Guidelines for Teachers and Parents*. Iași: Editura Universității „A.I. Cuza” din Iași, 2016. ISBN 978-606-714-309-6. Disponibil: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/df7a7890-a079-43c9-9929-79e9e736c8c4/HANDBOOK.pdf> [accesat 23-03-2025].
10. PLOȘNIȚĂ, E. Muzeul și publicul: istorie și realitate. Muzeul Național de Istorie a Moldovei. Chișinău, 2015. 252 p. ISBN 978-9975-87-047-4.

-
11. PLOȘNIȚĂ, E., URȘU, M. Enciclopedia muzeologiei Republicii Moldova. Chișinău, 2011. 308 p. ISBN 978-9975-80-526-1.
 12. POP, I.L. Managementul și dezvoltarea sustenabilă a muzeelor. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2017. 398 p. ISBN 978-606-37-0288-4.
 13. POP, R.S. Accesul publicului larg la patrimoniul cultural muzeal. Baia Mare: Ceconii, 2016. 200 p. ISBN 978-606-725-090-9.
 14. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009. 228 p. ISBN 978-973-46-1525-4.
 15. КОРЕНЕВА, А.Ю. Музей как глобальный гуманитарный проект: Социально-философский анализ. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Москва, 2017. 145 с. Disponibil: <https://docplayer.ru/53930437-Koreneva-aleksandra-yurevna-muzey-kak-globalnyy-gumanitarnyy-proekt-socialno-filosofskiy-analiz-specialnost.html> [accesat 23-03-2025].
 16. ОГОНОВСКАЯ, А.С. Актуализация личности учащихся средствами музейной педагогики. Диссертация канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 22 с. Disponibil: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.dissercat.com/content/aktualizatsiya-lichnosti-uchashchikhsya-sredstvami-muzeinoi-pedagogiki/read/pdf> [accesat 20-03-2025].
 17. СТОЛЯРОВ, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика. Учеб. пособие. Москва: Высш. шк., 2004. 216 с. ISBN 5-06-005235-4.

CARACTERISTICI ALE GRUPULUI DE ELEVI DIN PERSPECTIVA ANALIZEI EDUCAȚIONALE

CHARACTERISTICS OF THE GROUP OF STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL ANALYSIS

Andreea-Monica LIȚĂ, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
profesor învățământ primar, România

Andreea-Monica LIȚĂ, PhD student,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau,
Primary education teacher, România
ID ORCID: 0009-0001-8946-0892
E-mail: litamonica@yahoo.ro

CZU: 37.04/06

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p444-451

Abstract. The students are part of a specially constituted social group, which involves the instructive-educational process, in order to achieve a good integration into society. A group of students represents a formal social group that encompasses roles and responsibilities that aim to fulfill the common goals of the group. The group of students is a working group that involves the existence of objectives, the establishment of relationships between students and last but not least, the creation of links with the leader, namely with the teacher. Its main purpose is to accumulate cognitive experience through the learning process for each individual. The main activity of the members of the educational group is learning, considered to be a form of work, the teacher being the organizer, the leader, the one who transmits knowledge to the students. At the same time, the group of students constitutes a social reality, holds a particularly important role in the individual development of the student, representing a special environment of socialization and social inclusion, facilitating the transmission of the values of a society, giving the person security, different forms of affirmation and, last but not least, the possibility of responding to the associative needs but also of belonging of the human being.

Keywords: group of students, teachers, members, relationships, educational group.

Grupul reprezintă două sau mai multe persoane care, intrând în contact, se vor influența reciproc și care dețin un sentiment comun de identitate, privindu-se una pe cealaltă ca „noi”. Membrii unui grup au atât scopuri, cât și așteptări comune.

În opinia lui A. Neculau [4, p. 13], grupul social reprezintă un mijloc de socializare și integrare socială, deosebit de important, oferindu-i individului siguranță, afirmare și, de asemenea, răspuns la nevoile de apartenență și asociative

ale ființei umane. Totodată, grupul constituie mijlocul și mediul de învățare a anumitor roluri sociale, aducând o contribuție deosebită membrilor săi din punct de vedere al dezvoltării conștiinței de sine. Acesta devine un spațiu atât al învățării reciproce, cât și al confruntărilor.

Autorul Nicki Stanton [8, pp. 70-72] prezintă în lucrarea sa o serie de avantaje și dezavantaje ale grupului, precum și anumiți factori care pot influența eficiența grupului. Autorul specifică faptul că o analiză individuală a unei probleme este posibil să fie mai eficientă decât în cazul în care este realizată de un grup. Uneori, după finalizarea unei discuții în grup, este simplu să admitem că unul sau mai mulți indivizi ar fi putut ajunge la aceeași concluzie fără intervenția celorlalți. Este complicat să stabilim care dintre membrii grupului are competența de a rezolva singur problema ori care vor fi participanții esențiali în cadrul oricărei conversații.

La nivelul grupului, deciziile care se vor lua sunt mult mai bune dacă se țin cont de următoarele:

- existența mai multor informații disponibile (într-un grup, experiența și informațiile unui individ vor fi îmbogățite cu experiențele și observațiile celorlalți membri ai grupului, astfel ușurându-se găsirea soluției corecte dintr-un număr mai mare de alternative);
- sugestii mai multe și mai bune (prin comunicare, grupul va oferi un număr mai mare de soluții de înaltă calitate, anumite sarcini fiind rezolvate cu succes);
- decizii mai riscante (în cadrul unei comunicări de grup, oamenii par să accepte o decizie mai riscantă decât ar accepta-o individual);
- o productivitate mărită (prin intermediul grupului, vor lucra împreună cu alții, în acest mod stimulându-se creșterea productivității).

Ca dezavantaje, menționăm:

- timp extins (în cadrul grupului, timpul necesar fiecărei persoane pentru a-și satisface dorințele, de a discuta și de a răspunde la afirmațiile celorlalți membri este mult mai mare decât în cazul muncii individuale);
- presiunea grupului (uneori, tendința de a lua decizii mai riscante în grup poate fi un proces negativ);
- a vorbi mai degrabă decât a acționa (în anumite situații, anumite grupuri lucrează mai puțin).

Elevii fac parte dintr-un grup social special constituit ce implică procesul instructiv-educativ în vederea realizării unei bune integrări în societate.

Un grup de elevi reprezintă un grup social formal care înglobează roluri și responsabilități care urmăresc îndeplinirea scopurilor comune grupului. Grupul de

elevi este un grup de muncă ce implică existența unor obiective, stabilirea unor relații între elevi și, nu în ultimul rând, crearea de legături cu liderul, și anume cu profesorul.

Deosebiriile dintre grupul educațional și alte grupuri sunt reprezentate de scopurile urmărite, implicarea procesului instructiv-educativ și formarea elevilor din cadrul grupului. Scopul principal al grupului de elevi constă în acumularea experienței cognitive prin intermediul procesului de învățare pentru fiecare individ în parte. Principala activitate a membrilor grupului educațional este învățarea, socotită a fi o formă de muncă, iar cadrul didactic este organizatorul, liderul, cel ce transmite cunoștințe elevilor. Este absolut necesar ca membrii grupului să respecte normele și regulile impuse, persistența în timp a acestuia, precum și obligativitatea activităților comune.

În accepțiunea lui N. Stanton [8, p. 73], principalii factori care influențează eficiența grupului de elevi sunt:

- coeziunea (atrakția individuală a grupului față de membrii săi);
- variabilele care afectează eficiența grupului:
 - a) variabile controlabile: stilul conducătorului, motivația membrilor grupului în rezolvarea sarcinii, stilul și nivelul de implicare a membrilor, relațiile de prietenie între membrii grupului de elevi;
 - b) variabile necontrolabile: starea fizică a grupului, mărimea lui, natura sarcinii, caracteristicile psihologice și personale ale membrilor, cerințele sarcinii, gradul de dificultate, relațiile unui grup cu celelalte, obiectivele membrilor, stilul de conducere al liderului/cadrului didactic.

În acord cu cele prezentate mai sus, I.O. Pânișoară [6, p. 193] susține ideea conform căreia diversitatea elementelor ce acționează în vederea definirii eficacității unui grup este utilă și necesar a fi evidențiată. În câmpul practicii școlare, gradul de eficiență a grupului are la bază următoarele:

- mărimea grupului (atunci când membrii lui pot interacționa și comunica unii cu ceilalți, grupul va funcționa eficient);
- locul de întâlnire (atunci când acesta este în cadrul unei săli de clasă, cu siguranță grupul va acționa într-un mod mai formalizat, de aceea este indicat ca membrii să se întâlnească frecvent și în afara școlii);
- amenajarea sălii de clasă;
- coeziunea grupului (atrakția membrilor lui);
- regulile și normele de grup (normele se referă la așteptările grupului cu privire la comportamentul celorlalți membri, acestea sunt de natură informală și nescrise, iar regulile sunt efectele formale și structurale ale normelor);
- structura (tiparul care face diferența între un grup și altul).

Elementele prezentate mai sus sunt fundamentale în cadrul grupurilor educaționale, dacă urmărim ca activitatea de zi cu zi să funcționeze eficient.

În cadrul clasei de elevi există următoarele tipuri de relații interpersonale:

- a) de intercunoaștere (fiecare elev își dorește să dețină informații despre ceilalți, despre cum sunt, despre personalitatea lor);
- b) de intercomunicare (rezultă din nevoia de a interacționa și de a comunica unii cu ceilalți);
- c) socio-afective (se realizează în urma unor nevoi cu scopul de a se obține un schimb de emoții, sentimente, dar și sisteme/grupări de tip simpatetic-afectiv);
- d) de influențare (nu rezultă doar în urma existenței anumitor afinități personale, ci și în funcție de ierarhiile subiective sau obiective ale grupului educațional).

Atunci când se desfășoară o activitate, membrii aceluși grup educațional se pot încadra în una din orientările următoare: un mediu de cooperare (atunci când scopurile membrilor coincid) și un mediu competitiv (se observă scopurile contradictorii ale elevilor, aceștia nu-și împart resursele, nu există coordonare).

I. Pânișoară [6, p. 223] precizează că atât acțiunile de cooperare, cât și cele competiționale corespund grupului ca echipă, acesta desfășurând o funcție instrumental-sistemică deosebit de importantă în organizarea grupei didactice, în dezvoltarea acesteia spre echipă educațională. Nu putem aminti despre competiție sau cooperare în configurarea perfectă decât în scopuri de ordin didactic.

Conform cercetărilor realizate, s-au descoperit valori ale eficienței grupurilor, situând atât colaborarea, cât și competiția împreună. Atunci când este necesar să îndeplinească o anumită sarcină, membrii grupului se pot clasa în cele două tendințe existente: o ambianță de cooperare (atunci când membrii grupului au scopuri ce coincid) și o ambianță de competiție (atunci când membrii grupului își văd reciproc scopurile contradictorii). Este important totuși să privim cele două situații astfel: pe de o parte, cooperarea membrilor nu înseamnă că aceștia nu au și dezacorduri, pe de altă parte, se va identifica în absolut toate situațiile câte ceva și din reversul acestora.

Nick Stanton [8, pp. 77-78] aduce în discuție ideea egalității fiecărui membru al grupului, chiar dacă fiecare deține un statut preexistent în impresia celorlalți. Orice membru va conștientiza faptul că joacă un anumit rol particular, că este necesar să-i mobilizeze pe ceilalți membri, să genereze conflicte de interese, să gândească logic ș.a. Un considerent deosebit de important este reprezentat de existența anumitor legături de prietenie anterioare formării grupului. În aceste situații, modalitățile de comunicare și relaționare vor influența comportamentul membrilor în cadrul grupului.

Totodată, modul în care este privit de ceilalți îi va influența coeziunea, productivitatea și, nu în ultimul rând, identitatea. Este știut faptul că nimeni nu

dorește să facă parte dintr-un grup în care nu este văzut prea bine din afară. Acest aspect trebuie să conducă spre adoptarea unor măsuri ce vor duce către buna relaționare a unui grup cu celelalte, deoarece obiectivele clasei de elevi sunt comune, nelăsând ca aceste aspecte să afecteze performanțele sau atitudinea fiecărui membru.

În acord cu E. Țărnă [10, pp. 227-228], mijlocul prin care se încearcă relaționarea în cadrul grupului de elevi poate produce atât simpatii, cât și antipatii. În cazul apariției sentimentelor de antipatie, autoarea subliniază ideea conform căreia rolul cel mai important în vederea remedierii acestor situații și a dezvoltării unei relații pozitive îl are comunicarea. Este foarte important să menționăm faptul că modul în care elevii se raportează unii la ceilalți determină evoluția unor relații. Fiecare atitudine a elevilor transmite ceva despre ei și, în același timp, provoacă reacții de răspuns din partea celorlalți. Prin urmare, acestea stabilesc poziția elevilor, dar și nivelul de includere realizat în cadrul grupului educațional.

În cadrul grupului educațional, comunicarea deține un rol deosebit de important, putem spune chiar vital, deoarece modul în care comunică membrii grupului sau cadrul didactic cu grupul este direct responsabil de eficiența actului educativ.

Claudia F. Popa [7, p. 21] prezintă următoarea clasificare a tipurilor de comunicare:

- după codul utilizat: comunicare verbală, nonverbală și paraverbală;
- după structura conținutului: comunicare operațional-metodologică, referențială și atitudinală;
- după criteriul colegului de dialog: comunicare intrapersonală, publică și interpersonală;
- după scopul actului comunicativ: comunicare subiectivă, instrumentală și accidentală;
- după poziția interlocutorului: comunicare verticală și orizontală.

Autoarea [idem, p. 23] insistă pe ideea conform căreia îmbunătățirea abilităților de comunicare în cadrul grupului se poate realiza prin conștientizarea propriului stil de comunicare. Aceasta prezintă următoarea clasificare a stilurilor de comunicare:

- 1) active (comunicare spontană, directă și deschisă);
- 2) bazate pe stabilirea de conexiuni (persoane prietenoase, empaticе, cooperante);
- 3) bazate pe teoretizare (persoane care analizează lucrurile);
- 4) metodice (persoane care discută foarte clar, la obiect) [idem, pp. 23-28].

Ca atitudini de comunicare, autoarea menționează:

-
- comunicarea asertivă (persoane care își exprimă ideile și sentimentele în mod deschis);
 - comunicarea agresivă (comunicare care implică impolitețea, sarcasmul, învinuirile);
 - comunicarea pasivă (nu implică exprimarea gândurilor, sentimentelor și nevoilor/nu spune ce gândește).

În cadrul procesului educațional, I.N. Tiuzbain și R.D. Tiuzbain [9, pp. 60-61] susțin ideea conform căreia relațiile interpersonale din cadrul grupului de elevi declanșează cele mai multe stări tensionate, dintre care amintim: apelarea la autoritate în rezolvarea problemelor apărute, cunoașterea empirică a elevilor, a așteptărilor, a puterii de integrare, a particularităților, a experienței sociale anterioare, situațiile mai vechi lăsate fără rezolvare, care generează tensiuni noi, lipsa relațiilor de comunicare în afara orelor de curs, lipsa activităților extrașcolare care dezvoltă abilitățile sociale ale elevilor, evitarea sau întârzierea răspunsurilor la nemulțumirile fiecărui elev în parte.

Existența conflictelor în cadrul grupurilor de elevi, în accepțiunea autorului V. Ambroci [1, pp. 47-48] are la bază următoarele cauze:

- declanșate de activitățile comune;
- ce țin de particularitățile relaționale și psihologice;
- ce țin de mediul educațional;
- legate de conflicte ce țin de profesori;
- declanșate de trăsăturile de personalitate ale membrilor grupului;
- legate de conflicte ce țin de elevi;
- conflicte care au la bază stilurile aplicate.

Potrivit autoarei E. Țărnă [10, p. 247], pentru a se realiza o comunicare interpersonală eficientă, un elev care dorește să corecteze exprimarea altuia trebuie să demonstreze un comportament de comprehensiune și să-și stăpânească manifestările spontane care tind spre examinare, ajutor, analiză ori interviu. În vederea obținerii unor relații interpersonale lipsite de provocări și amenințări, este necesar să existe empatie.

În acest sens, autorul A. Băban [2, pp. 17-18] evidențiază componentele stării de bine din cadrul grupului de elevi: relații pozitive între ei, afecțiune, atitudine empatică, încredere reciprocă, cooperare, iertare, acceptare de sine, sentiment de competență și control personal asupra sarcinilor, autonomie, rezistență la presiunile de grup, sens și scop în viață, bucuria prezentului, curiozitate, convingerea că merită să se implice, dezvoltare personală.

Profesorii sunt adevărați artiști în cadrul procesului educațional, deoarece ei sunt cei care pun bazele relațiilor între elevi, între elevi și cadrele didactice în cadrul grupului educațional.

În opinia autoarei M. Niculescu [5, p. 12], de cele mai multe ori, personalitatea cadrului didactic, a liderului clasei de elevi are o influență mult mai mare asupra elevilor decât cunoștințele pe care acesta le predă. Prin atitudinea sa, prin ceea ce face și prin comportamentul manifestat, profesorul transmite grupului de elevi respect, afecțiune și simpatie. Cele mai importante valori pe care acesta le pune în acțiune sunt: profesionalismul, empatia, binele, cinstea, adevărul, toleranța, echilibrul, omenia, iubirea, răbdarea etc. Scopul principal este crearea unui mediu propice învățării, în vederea formării elevilor pentru viață.

Conducerea grupului de elevi implică crearea unui climat pozitiv la clasă, o gestionare eficientă a acesteia, cunoașterea și stăpânirea tehnicilor și regulilor de comunicare educațională, sprijinind astfel interacțiunea comunicativă. Este absolut necesar să se conștientizeze că doar stăpânind aceste aspecte, se pot dobândi abilități de relaționare, organizare și comunicare.

Conducătorul clasei de elevi trebuie să stimuleze relațiile de comunicare la nivelul grupului educațional astfel:

- să provoace interacțiuni în cadrul grupului (în situațiile în care membrii lui interacționează foarte mult, șansele îmbunătățirii procesului de comunicare vor crește considerabil), crescând și capacitatea de a împărtăși interese și preocupări comune;
- să mențină o interacțiune, dar și o comunicare eficientă (se referă la abilitățile conducătorului ca mediator al proceselor de comunicare în cadrul grupului);
- să asigure satisfacție persoanelor care fac parte din grupul de elevi (se referă la satisfacția personală, dar și la cea interpersonală);
- să pregătească pentru discuție membrii grupului (se referă la monitorizarea dezbaterilor într-o manieră eficientă).

Profesorii I. Jinga și E. Istrate [3, p. 78] definesc competențele cadrelor didactice ca fiind o multitudine de capacități cognitive, motivaționale, afective și manageriale care realizează legături cu personalitatea educatorului, conferindu-i acestuia o mulțime de competențe indispensabile realizării unei prestații didactice, în vederea îndeplinirii de către elevi a obiectivelor proiectate, iar rezultatele obținute să fie clasate aproape de nivelul maxim al capacității intelectuale a fiecărui elev în parte. Autorii sunt de acord cu directorul și cofondatorul laboratorului Marzano Resarch din Colorado (SUA), Robert J. Marzano, care enunță ideea conform căreia

legătura cu managementul clasei de elevi este absolut evidentă atât prin titlu, cât și prin conținut.

În concluzie, grupul de elevi reprezintă cadrul psihosocial în care se desfășoară atât activitățile de instruire, cât și cele de educare. Acesta constituie o realitate socială, deține un rol deosebit de important în dezvoltarea individuală a elevului, reprezentând un mediu deosebit de socializare și de includere socială, facilitând transmiterea valorilor unei societăți, menținându-i persoanei siguranța, diferite forme de afirmare și, nu în ultimul rând, posibilitatea de a răspunde nevoilor asociative, dar și de apartenență a ființei umane.

BIBLIOGRAFIE

1. AMBROVICI, V. Rolul managementului școlar în profilaxia și soluționarea conflictelor pedagogice. Chișinău: Lumina, 2000.
2. BĂBAN, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Ediția I. Cluj-Napoca: Ardealul, 2001.
3. JINGA, I., ISTRATE, E. (coord). Manual de pedagogie. București: Bic All, 2006.
4. NECULAU, A. Dinamica grupului și a echipei. Iasi: Polirom, 2007.
5. NICULESCU, M. Managementul clasei de elevi. Curs universitar. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2016. ISBN 978-973-595-980-7.
6. PĂNIȘOARĂ, I.O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004. 193 p. ISBN 973-681-606-0.
7. POP, C.F. Metode și tehnici de comunicare în mediul educațional. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2021. ISBN 978-606-37-1156-5.
8. STANTON, N. Comunicarea. Traducere de: Cristina Anisescu, Mihaela Constantinescu, Rodica Stoenescu. 1995. ISBN 973-96937-9-2.
9. TIUZBAIN, I.N., TIUZBAIN, R.D. Conflictul în organizațiile școlare. Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu. Seria științe ale educației. 2010, nr. 1, pp. 60-61.
10. ȚĂRNĂ, E. Bazele comunicării. Chișinău: Prut Internațional, 2017. 247 p. ISBN 978-9975-54-355-2.

**POLITICILE EDUCAȚIONALE ALE UNIUNII EUROPENE
PRIVIND PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE**

**EDUCATIONAL POLICIES OF THE EUROPEAN UNION
ON THE PROFESSIONALISATION OF TEACHING CAREERS**

Victoria PERLIMAN, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Victoria PERLIMAN, PhD student,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000–0002–1325–1584
E-mail: perliman.victoria@upsc.md

CZU: 378.011.31: 061.1EU

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p452-463

Abstract. The professionalization of the teaching career at the European level aligns with the European Commission's goal of creating the European Education Area by 2030. This goal emphasizes that teachers and trainers must have continuous access to professional development opportunities. According to the Council's conclusions on "European teachers and trainers for the future" quality teaching and learning are possible when teachers engage in professional development throughout their careers. Quality teachers are the foundation of a high-performing education system, and both are essential for preparing young generations to become active and productive members of society. Although the role of teachers is becoming increasingly crucial as the European Union expands and faces educational, social, and economic challenges, the appeal of the teaching profession continues to decline. The growing pressure related to student performance expectations, their diversity, and rapid technological changes have a significant impact on the teaching career.

Keywords: professionalization, educational reforms, professional development, carrer.

Liderii europeni și factorii de decizie naționali au manifestat un angajament ferm, în contextul inițiativei Educației și Formării 2020, să identifice provocările existente și să dezvolte cele mai eficiente metode pentru a sprijini cadrele didactice, sporind astfel profesionalismul acestora și a îmbunătăți statutul lor [3, p. 1]. Potrivit raportului Eurydice din 2023 [2, p. 4], unele țări europene se confruntă cu un deficit semnificativ de profesori, aceasta devenind o problemă din ce în ce mai acută. În anumite cazuri, această insuficiență se concentrează pe domenii de specializare sau în anumite regiuni geografice, unde cerințele sunt mai mari, iar condițiile de muncă – mai puțin atrăgătoare.

În alte situații, absența profesorilor devine un fenomen mai larg, care afectează întregul sistem educațional, rezultând dintr-o combinație complexă de factori. În acest caz, în unele țări europene, o cauză importantă este îmbătrânirea cadrelor didactice, ceea ce duce la restructurarea componenței acestora și la o retragere treptată a profesorilor cu experiență din activitatea educațională. Alte procese exacerbante includ, de asemenea, o rată ridicată de abandon profesional și migrația dascălilor în alte domenii profesionale. În plus, scăderea atractivității profesiei de dascăl, alimentată de standardele crescute de performanță a elevilor, schimbările tehnologice rapide și presiunile sociale și economice duc la faptul că tot mai puțini tineri optează pentru acest domeniu profesional.

Toți acești factori au dus la o scădere enormă a numărului de candidați pentru posturile de profesori, periclitând calitatea educației și capacitatea sistemului de a răspunde nevoilor societății contemporane în continuă schimbare. În fața apariției acestui tip de provocări, politica educațională este solicitată să vină cu răspunsuri coerente pentru sprijinirea dezvoltării profesionale a profesorilor, îmbunătățirea regulilor muncii și relansarea profesiei ca spațiu de viitor pentru societate [ibidem, p. 4].

De asemenea, sunt considerabile diferențele de gen în ceea ce privește distribuția personalului didactic la diverse niveluri ale procesului de învățământ. Această dinamică este completată de modificări semnificative ale densității populației școlare, care este intensă și crescută în prezent în toate domeniile, către urbane și rurale sau zone îndepărtate. Aceste diferențe, împreună cu cele culturale, economice, geografice și sociale, necesită ca profesorii să acopere un spectru mai larg de necesități educaționale.

În ciuda beneficiilor oferite de tehnologiile digitale și de inovație pentru promovarea educației, utilizarea lor încă este lentă și neeficientă în Europa. Potrivit studiului „Accesul la standardele educaționale. Utilizarea și atitudinile față de tehnologie în școlile din Europa” [6], majoritatea profesorilor consideră că tehnologia are implicații pozitive asupra modului de a învăța al elevilor. Însă doar unul din patru elevi au beneficiat de predarea profesorului care se pare a fi competent și încrezător în utilizarea tehnologiilor digitale.

În cadrul programului „Educație și formare 2020” [12], statele membre ale UE împreună cu Comisia Europeană au colaborat pentru a aborda diverse provocări. Printre rezultate se numără materiale europene de orientare privind:

- 1) un set de competențe pe care cadrele didactice ar trebui să le dobândească pentru a conduce și a facilita învățarea elevilor;
- 2) sprijin pentru educatori;
- 3) sprijin pentru admisie de noi cadre didactice [12, pp. 3-6].

De asemenea, raportul referitor la „Modelarea perspectivelor de carieră în predare pe termen lung” [2, p. 5] subliniază necesitatea unui continuum în dezvoltarea carierei didactice, care să includă nevoile educaționale ale cadrelor didactice, structuri de sprijin, trasee profesionale, niveluri de competență și cultură școlară.

În 2017, Comisia Europeană a publicat o Comunicare privind dezvoltarea școlilor și calitatea excelentă a predării, [5, p. 2], unde a subliniat că acest proces este important pentru a face profesia de cadru didactic mai atractivă și pentru a transpune modelul acesteia de la static la dinamic. Astăzi, meseria de profesor implică o carieră evolutivă și socială care necesită adaptarea la abilitățile noi, colaborarea cu colegii, utilizarea tehnologiilor moderne și educația inovatoare. Aceasta înseamnă să recunoaștem realitatea schimbărilor rapide care au loc în domeniul educațional, precum și nevoia constantă și continuă de reformare și ajutor politic pentru a răspunde proactiv noilor cerințe. Comunicarea Comisiei Europene afirmă aspectele esențiale ale creării condițiilor prielnice de lucru, dincolo de performanțele academice.

În plus, ar trebui să se garanteze un acces echitabil la profesie pentru persoanele provenite din comunități subreprezentate, grupuri defavorizate și din diverse domenii, precum și să se construiască premise favorabile unei corespondențe îmbunătățite între femei și bărbați. În vederea intensificării atractivității inerente a profesiei, este esențial să se confere o atenție substanțială îmbunătățirii complete a condițiilor contractuale și de muncă. Astfel, ele vor fi cu adevărat competitive cu alte profesii ce implică niveluri educaționale oarecum similare. În același timp, trebuie oferite oportunități pentru creșteri ale salariului, pentru avansare în carieră.

Un alt punct esențial este dezvoltarea profesională continuă, care ar trebui să fie adaptată la nevoile profesionale actuale ale cadrelor didactice. Este important ca modalitățile de livrare ale acesteia să fie regândite, iar entitățile și nivelurile implicate în procesul decizional să fie clar definite. Suportul pentru începuturile carierei și pe parcursul întregii cariere trebuie să fie disponibil tuturor cadrelor didactice. În plus, colaborarea între colegi, munca în echipă și învățarea reciprocă trebuie încurajate așa încât să devină normă în sistemul educațional european.

Unele dintre aceste propuneri sunt abordate și în Comunicarea Comisiei Europene privind consolidarea identității europene prin educație și cultură, care subliniază importanța formării profesionale de înaltă calitate și a creării unor perspective atractive pentru dezvoltarea profesională și remunerarea cadrelor didactice.

Conform raportului Eurydice din anii 2018 [1, pp. 9-15] și 2023 [2, p. 6], prin analiza comparativă a datelor la nivel național din statele europene, se evidențiază

constatări legate de indicatorii de bază ai politicilor europene în profesionalizarea carierei didactice.

- *În fiecare an, autoritățile educaționale de rang înalt evaluează și ajustează numărul de profesori necesari, asigurând un echilibru între cererea și oferta din sistemul de învățământ.* Astfel, planificarea ofertei și a cererii de profesori rămâne o responsabilitate centralizată în majoritatea țărilor europene, fiind coordonată anual de autoritățile naționale din domeniul educației. În cinci sisteme educaționale – Belgia (Comunitatea Flamandă), Austria, Suedia, Regatul Unit (Scoția) și Elveția – autoritățile locale dezvoltă propriile strategii de planificare a personalului didactic. În timp ce unele state se axează pe proiecții pe termen scurt, altele adoptă o viziune pe termen lung pentru a anticipa evoluțiile viitoare din sistemul educațional. Șapte sisteme educaționale prioritizează exclusiv planificarea pe termen lung, unele având strategii care se întind pe mai mult de un deceniu, cum este cazul Danemarcei, Germaniei, Olandei, Finlandei și Norvegiei.
- *Pentru a anticipa necesarul de cadre didactice, autoritățile se concentrează în principal pe datele despre profesorii aflați deja în sistem, acordând mai puțină atenție celor care ar putea intra în această profesie.* În acest sens, planificarea resurselor umane din învățământ se bazează în principal pe analiza datelor privind cadrele didactice existente în sistem, mai degrabă decât pe estimarea disponibilității viitoare a profesorilor. Toate cele 26 de sisteme educaționale care realizează planificarea pe termen lung utilizează informații despre profesorii activi, deși nivelul de detaliere variază. Aceste date includ vârsta și dinamica pensionărilor, repartiția pe discipline, precum și numărul celor care părăsesc profesia. Majoritatea țărilor europene iau în considerare, de asemenea, cererea estimată de profesori, bazată pe proiecțiile privind evoluția populației școlare. În unele sisteme educaționale se analizează și disciplinele pentru care ar putea exista un deficit de cadre didactice, astfel încât să fie planificate investițiile necesare în formarea inițială a acestora.
- *În peste jumătate dintre sistemele de învățământ, absolvenții programelor de formare inițială pentru profesori trebuie să îndeplinească cerințe suplimentare înainte de a fi recunoscuți ca profesori cu drepturi depline.* În 20 de sisteme europene, cadrele didactice sunt considerate complet calificate la absolvirea studiilor inițiale, în timp ce în alte 23 de sisteme, absolvenții trebuie să îndeplinească și alte cerințe. În șase sisteme, ei trebuie să treacă un examen, iar în alte 17, să-și confirme competențele profesionale printr-o evaluare sau acreditare ulterioară. Aceste cerințe suplimentare pot include

perioade de stagi, evaluări practice sau participarea la programe de mentorat, menite să asigure că noile cadre didactice dețin competențele necesare pentru a răspunde eficient nevoilor educaționale ale elevilor.

- *Procesul de recrutare a profesorilor este gestionat fie direct de școli, fie de autoritățile locale, în funcție de sistemul educațional.* În majoritatea țărilor europene, recrutarea profesorilor pentru învățământul preuniversitar este gestionată la nivel local sau instituțional, reflectând o abordare descentralizată. Astfel, școlile sau autoritățile locale au competența de a angaja personal didactic, utilizând proceduri de recrutare deschise, unde posturile vacante sunt publicate, iar candidații aplică direct pentru pozițiile respective.
- *În toate sistemele educaționale, profesorii care și-au finalizat calificarea au posibilitatea de a obține contracte pe perioadă nedeterminată.* Statutul profesional al cadrelor didactice este reglementat de legislația specifică sectorului public, care definește clar statutul lor ca funcționari publici sau nu. În 16 sisteme de învățământ, profesorii sunt angajați în baza legislației generale privind ocuparea forței de muncă. Totodată, există posibilitatea obținerii unui contract pe durată nedeterminată, indiferent de statutul de angajare. De obicei, contractele pe durată nedeterminată sunt asociate cu posturi permanente, în timp ce contractele pe durată determinată sunt utilizate pentru poziții temporare, proiecte pe termen limitat, înlocuirea cadrelor didactice absente sau pentru angajarea profesorilor în perioada de probă sau admitere.
- *În peste jumătate dintre sistemele educaționale din Europa, mobilitatea profesorilor nu este reglementată sau nu există norme clare în acest sens.* În țările unde există astfel de reglementări, acestea sunt, în general, implementate de autoritățile de nivel înalt, cu excepția Albaniei și Macedoniei, unde reglementarea se face la nivel local. Profesorii caută în general mobilitatea din motive profesionale și/sau personale. Gestionarea mobilității cadrelor didactice poate fi utilă în anumite circumstanțe din perspectiva sistemului de învățământ, cum ar fi reorganizarea școlară sau asigurarea unei repartizări uniforme a cadrelor didactice. Mobilitatea fără consimțământul profesorilor există în Germania și Austria în situații foarte specifice și restrânse. Cu toate acestea, stimulentele pentru mobilitatea cadrelor didactice sunt rareori oferite de autoritățile educaționale sau școli.
- *Regulamentele referitoare la mobilitatea cadrelor didactice se axează, în general, pe modalitățile de recrutare.* Țările care implementează politici de recrutare deschise tind să aibă mai puține reglementări referitoare la

mobilitatea profesorilor. În aceste sisteme, mobilitatea între școli se realizează de obicei atunci când cadrele didactice aplică direct pentru posturile vacante anunțate. Această practică este predominantă în regiunile Europei de Nord și de Est. În schimb, în țările unde autoritățile de nivel înalt joacă un rol semnificativ în procesul de recrutare este mai frecvent ca profesorii să solicite un transfer prin intermediul autorităților educaționale centrale, care gestionează mișcările între instituțiile de învățământ.

- *Procesul de admitere și mentorat pentru noii profesori este reglementat pe scară largă în majoritatea țărilor europene.* În aproape toate sistemele educaționale, procesul de admitere pentru profesorii potențiali sau începători este prezent și obligatoriu în 26 dintre ele. Deși detaliile acestui proces variază de la o țară la alta, există câteva elemente comune, cum ar fi mentoratul, dezvoltarea profesională continuă, învățarea colegială reciprocă și sprijinul oferit de către directorii școlilor.
- *Sprijinul profesional și personal este disponibil pentru profesorii din majoritatea sistemelor educaționale.* Profesorii pot beneficia de ajutor profesional pentru a gestiona diverse dificultăți în 32 de sisteme de învățământ pentru îmbunătățirea relațiilor cu elevii, părinții sau colegii, în 26 de sisteme – pentru dezvoltarea și perfecționarea practicii profesionale și în 23 – pentru a aborda probleme personale. În majoritatea țărilor, există sprijin specializat pentru profesorii care lucrează cu elevi cu dificultăți generale de învățare, furnizat de psihologi educaționali, personal didactic specializat și terapeuți de vorbire și limbă. Mentoratul este o practică obligatorie pentru profesorii începători în 29 de sisteme educaționale și este recomandat în altele 5. Totuși, mentoratul pentru profesorii experimentați este mai puțin reglementat. În prezent, doar Estonia și Finlanda recomandă ca școlile să ofere mentorat tuturor cadrelor didactice care au nevoie de sprijin. În majoritatea țărilor cu proces de admitere obligatorie, profesorii sunt evaluați la sfârșitul perioadei de stagiu pentru a se asigura că au dobândit competențele necesare pentru a lucra independent și pentru a participa la un proces formal de certificare a abilităților de predare.
- *Obligativitatea profesorilor de a participa la activități de dezvoltare profesională continuă.* În aproape jumătate din sistemele de învățământ, acest proces este reglementat prin impunerea unui număr minim de ore, zile sau credite obligatorii. În alte 14 sisteme educaționale, dezvoltarea profesională continuă este considerată o responsabilitate profesională a cadrelor didactice, fără a exista o perioadă minimă de timp impusă. Totuși, în câteva țări, nu există o obligație legală de a participa la astfel de activități. În plus, în mai

mult de jumătate dintre sistemele educaționale, deciziile privind promovarea sau creșterea salariilor cadrelor didactice țin cont de participarea acestora la dezvoltarea profesională continuă. De asemenea, în 17 sisteme educaționale, este necesară dezvoltarea profesională continuă pentru a accesa anumite responsabilități, cum ar fi rolurile de mentorat sau de management.

- *Măsuri de sprijin pentru a facilita participarea cadrelor didactice la programele de dezvoltare profesională continuă (DPC).* Aceste măsuri vizează eliminarea obstacolelor care ar putea împiedica participarea profesorilor, cum ar fi acoperirea costurilor activităților de DPC sau reducerea conflictelor cu programul de lucru sau viața de familie. Cursurile de DPC sunt oferite gratuit sau costurile acestora sunt acoperite de autoritățile publice în toate sistemele educaționale incluse în raport. În două treimi dintre aceste sisteme, școlile primesc fonduri publice pentru a organiza propriile activități de dezvoltare profesională continuă. Profesorii pot, în general, participa la activitățile de DPC în timpul programului de lucru, cu unele restricții, în special atunci când au obligații didactice. În majoritatea sistemelor educaționale, costurile de călătorie sunt acoperite, iar în anumite țări, profesorii pot beneficia și de alocații suplimentare, subvenții sau concedii de studiu plătite.
- *Școlile sunt implicate activ în definirea nevoilor și priorităților pentru dezvoltarea profesională continuă (DPC).* În 37 de sisteme educaționale, școlile participă la identificarea acestora, împărțind, de obicei, această responsabilitate cu autoritățile educaționale, dar, în unele cazuri, beneficiază de un grad ridicat de autonomie. De asemenea, în 25 de sisteme educaționale, este obligatoriu ca fiecare școală să elaboreze un plan propriu de dezvoltare profesională continuă. Planificarea DPC face parte, de regulă, din procesul de planificare a dezvoltării școlii, asigurând astfel o integrare strategică a acestui proces în cadrul general al activităților educaționale.
- *Structura carierei pe mai multe niveluri,* bazată pe avansare în funcție de complexitatea locului de muncă și responsabilitățile crescânde. În aceste sisteme, promovarea este adesea legată de creșteri salariale sau alocații suplimentare, cu excepția Estoniei și Serbiei, unde un nivel de calificare mai înalt permite accesul la sarcini mai variate, mai degrabă decât la creșteri financiare. În cealaltă jumătate a sistemelor educaționale, există o structură de carieră „orizontală”, fără niveluri ierarhice distincte. În toate țările, indiferent de structura carierei, profesorii pot prelua responsabilități suplimentare non-didactice, cu excepția Turciei. Aceasta include roluri precum mentorat, sprijin pentru disciplină, curriculum, suport pentru elevi,

viața școlară, pregătire și dezvoltare profesională continuă sau evaluare. În plus, în mai mult de jumătate dintre sistemele educaționale, profesorii au oportunitatea de a se implica în roluri de conducere. Practic, aproape toți profesorii pot diversifica activitatea lor, având posibilitatea de a-și asuma diverse responsabilități adiționale în afacerea educațională.

- *În majoritatea sistemelor educaționale care au o structură de carieră pe mai multe niveluri, deciziile privind promovarea sunt adesea influențate de conducerea școlii.* În 7 dintre aceste sisteme, promovarea la un nivel superior al carierei este complet descentralizată, iar responsabilitatea pentru astfel de decizii revine în totalitate organelor de conducere ale școlii. În 6 sisteme educaționale, promovările sunt centralizate și sunt decise exclusiv de autoritatea de învățământ de cel mai înalt nivel. În alte 9 sisteme, procesul decizional privind promovările este împărțit între diferite niveluri: managementul școlii, autoritatea educațională locală și/sau autoritatea de învățământ de cel mai înalt nivel. În aproximativ trei sferturi dintre sistemele educaționale care utilizează o structură a carierei pe mai multe niveluri, managementul școlii este implicat activ în luarea deciziilor privind promovările.
- *Orientarea profesională dedicată în mod special cadrelor didactice este o practică rar întâlnită.* Orientarea în carieră este obligatorie doar în Franța, Ungaria și Austria, unde este oferită prin diverse modalități, inclusiv informații online și sesiuni de consiliere cu specialiști în cariere pentru profesori. Pentru a înțelege mai bine opțiunile de carieră din alte țări, ar fi necesare cercetări suplimentare pentru a stabili dacă profesorii se pot baza pe conducerea școlară, evaluatori sau sindicate pentru a primi informații și recomandări în acest domeniu.
- *Majoritatea țărilor dispun de cadre de competențe pentru profesori, însă detaliile acestora variază considerabil.* În majoritatea țărilor europene, autoritățile de învățământ de nivel înalt au elaborat un astfel de cadru, iar Albania și Bosnia și Herțegovina sunt în proces de dezvoltare a acestuia. Deși toate cadrele de competențe definesc domeniile relevante, nivelul de detaliu variază considerabil. În șapte sisteme educaționale, cadrul menționează doar domeniile de competență, fără a oferi detalii suplimentare. În 25 de sisteme însă se oferă informații detaliate despre abilitățile, cunoștințele și/sau atitudinile necesare. Doar patru sisteme (Belgia – Comunitatea flamandă, Estonia, Letonia și Regatul Unit – Scoția) diferențiază competențele în funcție de etapele carierei didactice. Cadrele de competențe sunt folosite pentru a defini competențele pe care un profesor candidat trebuie să le

dobândească la finalul educației inițiale a acestora, fiind aplicate în 28 de sisteme educaționale. Utilizarea acestora în cadrul dezvoltării profesionale continue este mai puțin frecventă (în 16 sisteme educaționale). Deși este dorit ca un cadru de competențe să fie suficient de cuprinzător pentru a acoperi întregul parcurs al carierei didactice, atât în educația inițială, cât și în dezvoltarea profesională continuă, doar 13 sisteme educaționale utilizează cadrele de competențe pentru ambele scopuri.

- *Evaluarea cadrelor didactice este reglementată de autoritățile educaționale de cel mai înalt nivel, însă monitorizarea acestora este mai puțin frecventă.* În unele state, evaluarea nu este realizată într-un mod sistematic, fiind lăsată la discreția școlilor sau a autorităților locale. Mai puțin de jumătate dintre autoritățile educaționale centrale monitorizează periodic sau ocazional procesul de evaluare. În cazul în care evaluarea este gestionată la nivel local sau școlar, monitorizarea aproape că nu există.
- *Evaluarea profesorilor este o practică comună în multe țări, deși în unele dintre acestea nu se realizează în mod constant.* În opt țări, evaluarea este stabilită la nivel local, iar în alte țări este reglementată de autoritățile educaționale naționale, cu intervale de evaluare diferite. În general, evaluarea se realizează pentru a oferi feedback cadrelor didactice, identificând performanțele bune care pot fi recompensate prin premii sau promovări, dar și pentru a evidenția performanțele slabe, care pot duce la măsuri corective. De asemenea, evaluarea poate servi ca bază pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Aproape jumătate dintre sistemele educaționale europene utilizează sisteme de rating pentru evaluarea profesorilor, care permit o apreciere mai obiectivă a performanței acestora. În multe cazuri, evaluarea nu este doar un proces formal, ci și un instrument de îmbunătățire continuă a calității educației.
- *Evaluarea cadrelor didactice nu este întotdeauna folosită pentru a identifica nevoile de dezvoltare profesională.* În doar 13 sisteme educaționale, evaluarea este folosită în mod sistematic pentru a analiza aceste nevoi. În alte 13 sisteme, decizia depinde de evaluator, iar în șapte țări (Belgia – Comunitatea germanofonă, Spania, Croația, Italia, Cipru, Albania și Serbia), evaluarea nu este utilizată niciodată în acest scop.
- *Managerii școlilor sunt adesea implicați în evaluarea profesorilor, însă doar o treime dintre sistemele educaționale oferă pregătire obligatorie în acest domeniu.* Deși în majoritatea țărilor conducătorii școlilor au responsabilitatea de a evalua profesorii sau sunt activ implicați în acest proces, aproape jumătate dintre sistemele educaționale nu oferă programe de formare

specifică pentru aceștia. În 11 țări, formarea este obligatorie, iar în alte 11 este opțională. Când există astfel de programe de formare, ele pot face parte din cursurile generale pentru dezvoltarea abilităților de conducere școlară sau pot fi oferite sub formă de cursuri specializate.

- *Evaluarea profesorilor se efectuează de obicei printr-o combinație de discuții cu conducerea școlii și observații directe în clasă.* Procesul de evaluare se bazează pe un cadru de referință clar, care definește așteptările față de profesori, iar acest cadru poate proveni de la autoritățile educaționale, inspectorate, competențele profesionale ale cadrelor didactice sau din planul de dezvoltare al școlii. Printre metodele utilizate se numără interviurile și dialogurile cu conducerea școlii, alături de observațiile directe în clasă. În anumite țări, există și posibilitatea autoevaluării din partea profesorilor. Deși mai rar, în unele sisteme educaționale se pot utiliza chestionare adresate elevilor și părinților, se pot analiza rezultatele elevilor sau testele pentru profesori.

Concluzie. Politicile educaționale ale Uniunii Europene au fost concepute pentru a sprijini profesionalizarea cadrelor didactice, având ca scop îmbunătățirea calității educației și dezvoltarea continuă a profesioniștilor din domeniul educațional, urmărind o diversificare a strategiilor de formare și evaluare a cadrelor didactice, dar și promovarea unei cariere educaționale care să includă învățarea continuă și evaluări periodice pentru a asigura standarde înalte de performanță. În ceea ce privește impactul acestora asupra profesionalizării cadrelor didactice, se observă beneficii semnificative prin: implementarea unor cadre clare de competență pentru profesori, programele de dezvoltare profesională continuă și evaluările regulate contribuind la creșterea nivelului de pregătire și la o mai bună adaptare a cadrelor didactice, la nevoile educaționale ale elevilor etc. În plus, există o tendință de a încuraja mentoratul și suportul între colegi, ceea ce îmbunătățește colaborarea și învățarea reciprocă în rândul profesioniștilor din domeniu. Totuși, în ciuda acestor progrese, există și provocări. Unele dintre măsurile implementate pot varia semnificativ în funcție de statul membru, ceea ce poate duce la inegalități în aplicarea acestora. De exemplu, în timp ce unele țări dispun de politici de evaluare și formare continuă bine definite și implementate, altele rămân în urma acestora, iar formarea conducătorilor școlari, deși esențială, nu este mereu o prioritate. Acest aspect poate crea diferențe în calitatea evaluării și în impactul asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Astfel, reformele educaționale ale Uniunii Europene au un impact semnificativ asupra profesionalizării cadrelor didactice, dar succesul acestora depinde de implementarea uniformă și de ajustarea constantă la nevoile educaționale specifice

fiecărei țări. Beneficiile sunt evidente, dar eficiența lor poate fi influențată de faptul că nu toate statele membre dispun de resursele necesare pentru a pune în practică aceste politici într-un mod uniform și sustenabil.

BIBLIOGRAFIE

1. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018. Raport Eurydice Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. ISBN 978-92-9484-395-1.
2. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2023. Raport Eurydice Indicatori structurali pentru monitorizarea sistemului de educație și formare în Europa 2023. Învățământ superior. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. ISSN 2599-8846.
3. Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor privind realizarea Spațiului European al Educației până în 2025. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0625&from=NL> [accesat 2024-07-07].
4. Comunicarea Comisiei Europene privind consolidarea identității europene prin educație și cultură. Disponibil: <https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/39a8fa94-bfa3-11e8-99ee-01aa75ed71a1> [accesat 2024-07-13].
5. Concluziile Consiliului privind dezvoltarea școlilor și calitatea excelentă a predării. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208\(01\)&from=LV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208(01)&from=LV) [accesat 2024-07-13].
6. Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies. OECD Education working papers, No. 226/September, 2020. Available: https://www.oecd-ilibrary.org/education/digital-strategies-in-education-across-oecd-countries_33dd4c26-en;jsessionid=zgb6xQYtuxUdxKtWjuA77W9b.ip-10-240-5-142 [accesat 2024-07-10].
7. EUROSTAT privind Cadrul strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale. Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/ro/resources-and-tools/education-and-training-statistics> [accesat 2025-03-10].
8. Parlamentul European, sesiunea 2021-2022, ședința din 11 noiembrie 2021. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene: Comunicări și informări, nr. 65, 20 mai 2022. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2022:205:FULL&from=EN> [accesat 2025-03-10].
9. Raport al Parlamentului European din 18.10.2021 referitor la Spațiul European al educației: o abordare comună și cuprinzătoare. Disponibil: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0291_RO.html [accesat 2015-03-10].
10. Recomandarea Consiliului din 29 noiembrie 2021 privind abordările bazate pe învățarea mixtă pentru un învățământ primar și secundar de înaltă calitate și incluziv. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021H1214\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021H1214(01)) [accesat 2025-03-13].

-
11. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2022 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0024&from=LT> [accesat 2025-03-09].
 12. Rezoluția Parlamentului European din 11 septembrie 2012 referitoare la educație și formare în contextul strategiei Europa 2020. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IP0323&from=FR> [accesat 2025-03-09].
 13. Rezoluția Parlamentului European din 25 martie 2021 referitoare la definirea politicii în domeniul educației digitale. Disponibil: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0095_RO.html [accesat 2025-03-01].
 14. Statistici EUROSTAT cu privire la educație și formare. Disponibil: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/EDN-20230130-1> [accesat 2025-03-01].

**RELEVANȚA DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI PENTRU ABORDAREA
NEDISCRIMINATORIE A RESURSELOR UMANE
ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A ASISTENȚILOR MEDICALI –
DEMERS INVESTIGATIV**

**THE RELEVANCE OF DEVELOPING MOTIVATION FOR
A NON-DISCRIMINATORY APPROACH TO HUMAN RESOURCES
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL ASSISTANTS**

Adriana SLUSAR, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Adriana SLUSAR, PhD student,
„Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0002-2535-8386
E-mail: slusaradriana87@gmail.com

CZU: 377:61

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p464-471

Abstract. The professional training of future nurses should aim not only at developing technical skills, but also at cultivating an ethical and equitable attitude towards patients and colleagues. A non-discriminatory approach to human resources in this field contributes to a harmonious working environment and to improving the quality of medical care. The purpose of the research is to analyze the role of motivation in promoting a non-discriminatory approach to human resources in the professional training of nurses and its impact on the quality of medical care. Research hypothesis: it is assumed that the development of a strong motivation for equity and inclusion in the training of nurses improves interpersonal relationships, the quality of care and creates a more inclusive working environment. The study is based on the application of a questionnaire with multiple response options. Research objectives: Assessing the level of motivation of nurses for a non-discriminatory approach. Identifying factors that influence the attitude towards diversity and inclusion in the medical field. Analyzing the impact of professional training on the development of an inclusive mentality. Comparing current practices with international models regarding diversity and inclusion in the medical field. Conclusion: By promoting a non-discriminatory approach, the quality of medical services and professional relations can be improved, creating a more harmonious and efficient working environment.

Keywords: professional motivation, non-discriminatory approach, nurses, inclusion, investigative approach

Introducere. Pe măsură ce tehnologia evoluează rapid, apare întrebarea: „Care este tipul de mentalitate cu rol semnificativ și poate fi aceasta schimbată în procesul educativ și profesional?”. De-a lungul decadelor, și chiar secolelor, s-a susținut ideea

de a împărți responsabilități și de a stratifica funcții între diferite tipuri de profesioniști din domeniul sănătății. Acest concept a fost susținut de cercetători precum Kadish și Long [4, pp. 1047-1051], care argumentează că împărțirea acestor responsabilități poate duce la o mai bună eficiență în sistemul medical. Cu toate acestea, în prezent, odată cu creșterea interesului și a preocupărilor pentru sănătate și îngrijire medicală, acest concept este supus unei reevaluări atât de către comunitatea medicală, cât și de către publicul larg.

Condițiile de muncă ale asistenților medicali (AM) sunt adesea precare, iar necesitatea unor intervenții la locul de muncă devine tot mai evidentă. Studiile recente, precum cele realizate de Scharf et al. [7], subliniază faptul că soluțiile propuse pentru crearea acestor condiții sunt adesea de natură individuală, inclusiv schimbarea angajatorului sau chiar renunțarea la profesie. Astfel, devine important ca strategiile de schimbare să fie implementate nu doar la nivel individual, dar și la nivel organizațional, pentru a asigura o schimbare reală și sustenabilă.

Un alt aspect semnificativ este managementul strategic al resurselor umane, care, în ultimul deceniu, a evoluat rapid, trecând de la etapele inițiale, axate pe definiții și teorii, la o etapă de studii empirice, care analizează relațiile dintre practicile de resurse umane, strategii și performanță. McMahan și colaboratorii [6, pp. 193-214] subliniază faptul că resursele umane sunt importante pentru succesul oricărei organizații și că, în contextul actual, gestionarea acestora este mai importantă ca niciodată. Un domeniu care necesită atenție este formarea continuă a specialiștilor în sănătate, în special a asistenților medicali. Studiile realizate de Stefanova și Gocheva [8, pp. 185-215] arată că există o motivație puternică pentru formare continuă, specializări și inovație profesională, ceea ce poate contribui la crearea calității îngrijirii medicale. În acest context, este important ca autoritățile și organizațiile din domeniul sănătății să promoveze oportunități de dezvoltare profesională continuă.

În ciuda eforturilor organizațiilor de atragere a talentului prin politică de șanse egale, discriminarea locului de muncă rămâne o provocare majoră pentru departamentele de resurse umane. Potrivit cercetărilor lui Aljaf [2, p. 7], discriminarea afectează negativ motivația angajaților și performanța acestora, chiar și în condițiile în care au fost implementate legi și politici anti-discriminare. Abordarea serioasă a nediscriminării presupune dezvoltarea unor politici complexe și de lungă durată, care include responsabilizarea angajatorilor și sensibilizarea managerilor față de stereotipurile inconștiente. De asemenea, este important ca angajatorii să sprijine angajații în gestionarea prejudecăților, pentru a asigura un mediu de muncă echitabil și incluziv [3, pp. 83-101].

Comunicarea, în acest context, devine o funcție importantă pentru atingerea cu succes a obiectivelor. După cum subliniază Tanasă și Vizitiu [9, pp. 136-141], impactul comunicării asupra performanței cadrelor didactice este evident, iar o comunicare eficientă poate contribui semnificativ la atingerea obiectivelor educaționale. Aceleași principii se aplică și în domeniu, unde o comunicare clară și eficientă poate facilita colaborarea între profesioniștii din domeniu și îmbunătăți procesele de muncă.

Într-un context în care tehnologia evoluează rapid, este important să întrebăm dacă mentalitatea noastră profesională poate fi schimbată pentru a răspunde provocărilor actuale. Cercetările teoretice și empirice, cum ar fi cele realizate de Agache și Vizitiu [1, pp. 5-10], arată că mentalitatea profesională a unui cadru didactic, dar și a altor profesioniști din domeniul sănătății, este influențată semnificativ de personalitatea și percepțiile despre ceilalți. Astfel, schimbarea mentalității și promovarea unui învățământ continuu și a unui mediu de lucru echitabil și comunicativ sunt pași esențiali pentru a face față cerințelor și provocărilor profesionale din prezent.

Scopul cercetării constă în analiza rolului motivației în promovarea unei abordări nediscriminatorii a resurselor umane în formarea profesională a asistenților medicali și impactul acesteia asupra calității îngrijirii medicale.

Ipoteza cercetării: se presupune că dezvoltarea unei motivații puternice pentru echitate și incluziune în formarea asistenților medicali îmbunătățește relațiile interpersonale, calitatea îngrijirii și creează un mediu de lucru mai atractiv.

Obiectivele cercetării.

- Evaluarea nivelului de motivație a asistenților medicali pentru o abordare nediscriminatorie.
- Identificarea factorilor care influențează atitudinea față de diversitate și incluziune în domeniul medical.
- Analiza impactului formării profesionale asupra dezvoltării unei mentalități incluzive.
- Compararea practicilor actuale cu modelele internaționale privind diversitatea și incluziunea în domeniul medical.

Metodologie. Studiul poate fi realizat utilizând mai multe metode, fiecare având un rol distinct în procesul de analiză și interpretare a datelor. *Analiza studiului literaturii de specialitate* este metoda care ne-a permis identificarea teoriilor, conceptelor și rezultatelor anterioare legate de subiectul cercetării. *Metoda anchetei prin chestionar* a fost folosită pentru a colecta răspunsuri, aceasta conținând un set de 6 întrebări cu variante de răspuns. Chestionarul a permis obținerea unor informații directe și cantitative despre percepțiile asistenților medicali în legătură cu abordarea

nediscriminatorie și impactul asupra calității serviciilor. *Metoda grafică* a fost utilizată pentru a prezenta și a analiza chestionarul. Datele obținute au fost organizate sub formă de grafice, facilitând vizualizarea clară a tendințelor între variante.

Rezultatele cercetării au demonstrat că o abordare nediscriminatorie îmbunătățește calitatea serviciilor medicale prin creșterea satisfacției pacienților, creează colaborarea în echipa medicală și reduce erorile.

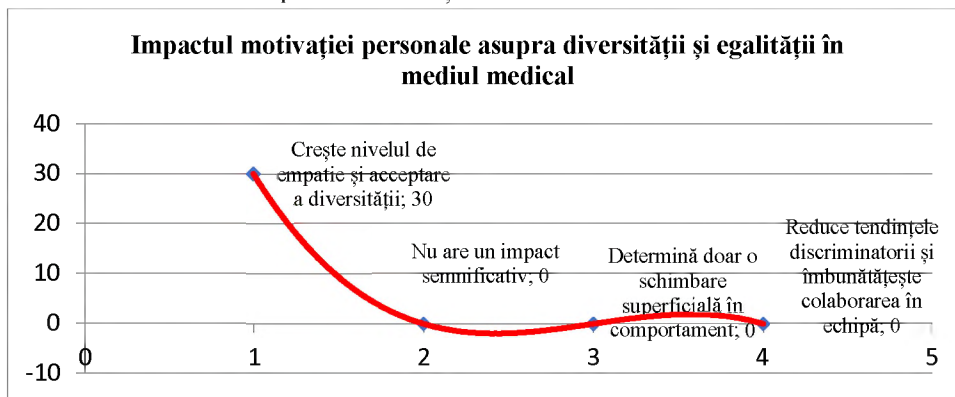


Figura 1. Motivația personală și atitudinea față de diversitate

Rezultatele arată o influență pozitivă a motivației personale asupra atitudinii față de diversitate și egalitate în mediul profesional. Toți 30 de respondenți consideră că motivația personală crește nivelul de empatie și facilitează acceptarea diversității. Niciun respondent nu a considerat că motivația personală nu are impact sau că determină doar schimbări superficiale. De asemenea, nimeni nu a indicat că aceasta doar reduce tendințele discriminatorii și îmbunătățește colaborarea, ceea ce sugerează că răspunsurile presupun empatia și acceptarea ca efecte mai profunde.

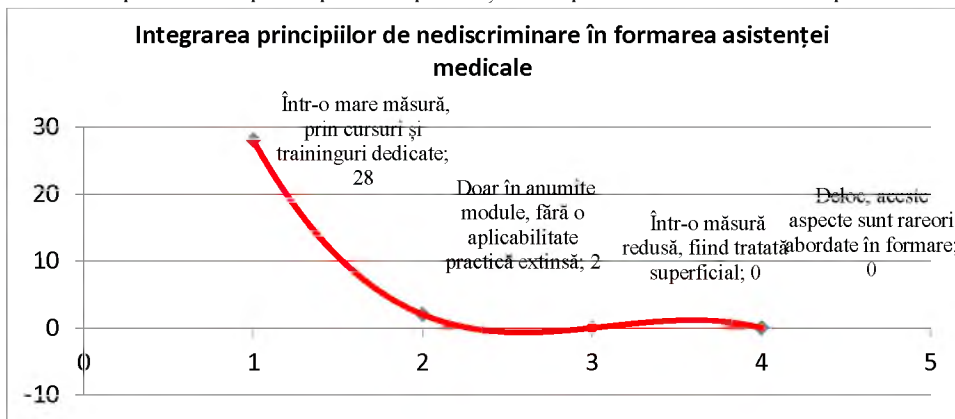


Figura 2. Nediscriminarea în formarea asistenței medicale

Rezultatele evidențiază o integrare semnificativă a principiilor de nediscriminare în formarea profesională a asistenților medicali. Conform datelor, majoritatea respondenților, în număr de 28, afirmă că aceste aspecte sunt abordate în

mod substanțial prin cursuri și programe de instruire dedicate, iar printr-un număr redus de răspunsuri, 2, am aflat că principiile de nediscriminare sunt incluse doar în anumite module, fără o aplicabilitate practică extinsă. Nu au fost înregistrate răspunsuri care să fie superficiale și nici absența acestora. Rezultatele sugerează că formarea profesională a asistenței medicale este în mare parte aliniată normelor etice și legislative privind echitatea și incluziunea. Totuși, prezența unui procent minoritar de răspunsuri care percep o aplicabilitate limitată a acestor principii semnalează o posibilă nevoie de consolidare a componentelor practice. Integrarea metodelor educaționale interactive, cum ar fi studiile de caz, simulările și formarea continuă, ar putea duce la implementarea reală a principiilor de nediscriminare în mediul profesional.

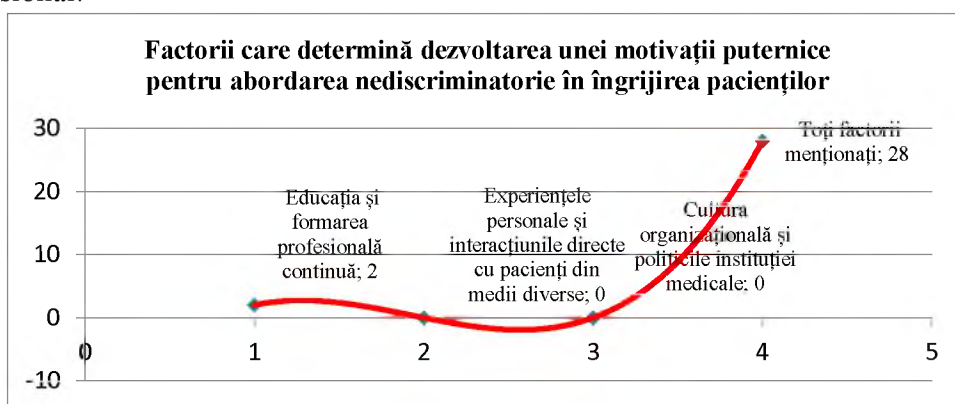


Figura 3. Factorii motivației pentru abordarea nediscriminatorie în îngrijirea pacienților

În urma analizei răspunsurilor (figura 3), se observă că respondenții, în număr de 28, consideră că dezvoltarea unei motivații puternice pentru abordarea nediscriminatorie în îngrijirea pacienților depinde de o combinație de factori, precum educația continuă, experiența directă cu pacienții din medii diverse și culturi organizaționale. Totuși, educația și formarea profesională continuă nu au constituit factori determinanți principali (2 răspunsuri), iar experiențele personale și interacțiunile directe cu pacienții din medii diverse, respectiv cultura instituțională, nu au fost menționate deloc (0 răspunsuri). Aceste rezultate sugerează că mulți profesioniști cunosc că o abordare echilibrată, care include atât formarea teoretică, cât și experiențele practice, este esențială pentru a promova o îngrijire nediscriminatorie.

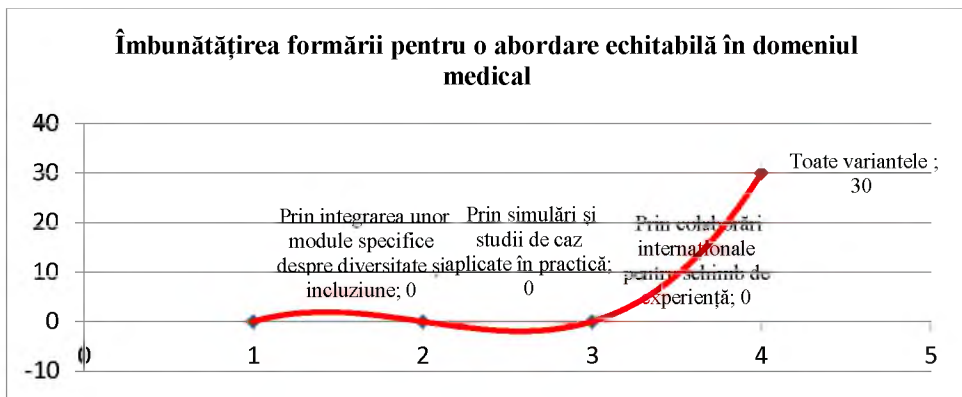


Figura 4. Îmbunătățirea formării echității în domeniul medical

Rezultatele sugerează că, pentru a stimula o abordare echitabilă a resurselor umane în domeniul medical, majoritatea respondenților, în număr de 30, sugerează că toate metodele propuse sunt importante: integrarea modulelor de diversitate și incluziune, simulările și studiile de caz aplicate, colaborarea internațională pentru schimbul de experiență. Aceasta arată că o abordare integrată, care combină diverse strategii educaționale, este percepută ca fiind cea mai eficientă. Deși opțiuni individuale (diversitate, simulări și colaborări internaționale) nu au fost considerate suficiente pe cont propriu, combinația acestora este esențială pentru crearea formării.

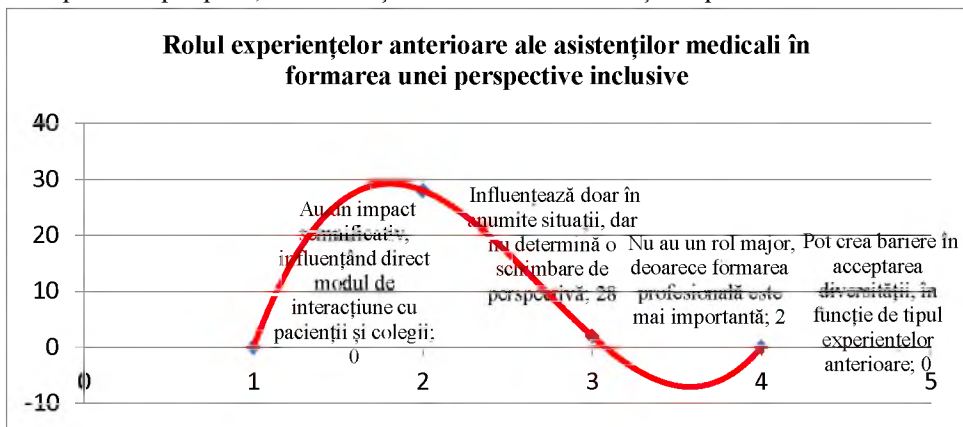


Figura 5. Experiențele anterioare în formarea perspectivei incluzive a asistenților medicali

Rezultatele arată că majoritatea respondenților, 28, știu că experiențele anterioare ale asistenței medicale influențează perspectiva, dar nu determină o schimbare profundă. Acest lucru sugerează că, deși experiențele individuale pot avea un impact asupra interacțiunilor profesionale, ele nu sunt suficiente pentru a forma o abordare incluzivă, fiind necesari și alți factori, precum educația formală și cultura organizațională. Doar 2 respondenți consideră că forma profesională este mai importantă decât experiențele anterioare, ce indică percepția că dezvoltarea unei

perspective include ceea ce necesită un cadru educațional bine structurat. Este de remarcat faptul că niciun respondent nu a considerat că experiențele anterioare au un impact semnificativ sau că acestea pot crea bariere în acceptarea diversității.

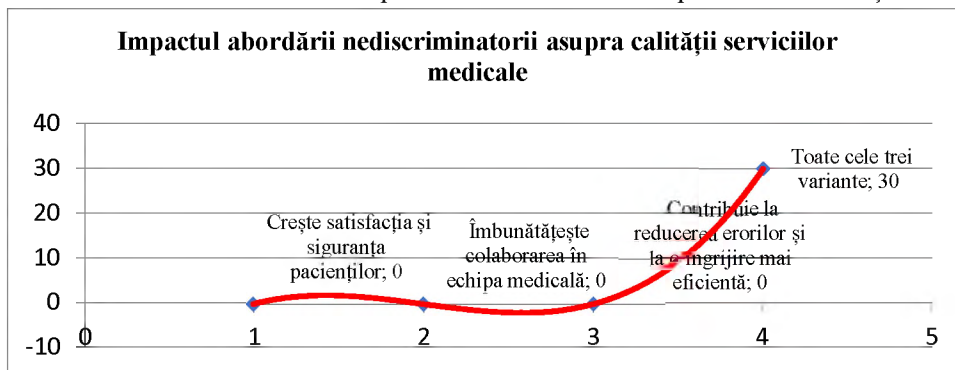


Figura 6. Abordarea nediscriminatorie și calitatea serviciilor medicale

Toți respondenții, adică 30, au considerat că o abordare nediscriminatorie în îngrijirea medicală are multiple beneficii, alegând varianta: „Toate cele de mai sus”. Acest rezultat reflectă convingerea că echitatea în sistemul medical influențează pozitiv atât pacienții, cât și echipa medicală.

În primul rând, o astfel de abordare sporește satisfacția și siguranța pacienților, deoarece aceștia se simt respectați, înțeleși și beneficiază de îngrijiri de calitate, indiferent de particularitățile lor. În al doilea rând, îmbunătățește colaborarea în echipa medicală, contribuind la formarea unui mediu de lucru armonios, unde diversitatea este apreciată și valorificată. Într-un studiu [5, pp. 78-88] a fost analizat impactul unui curs național de formare în asistența medicală (HCA), introdus de Departamentul pentru Sănătate și Copii din Irlanda, dovedindu-se că formarea acestora a fost anterior la discreția angajatorilor. Evaluarea, prin interviuri semistructurate, cu 22 de cursuri, a evidențiat percepția pozitivă asupra programului, participanții realizând cerințele practice și dobândind încredere în ceea ce au făcut. Cu toate acestea, au fost exprimate preocupări privind durata, procesul de selecție și nivelul de evaluare. Sugestiile cursanților vizează optimizarea organizării, conținutului și suportul post-formare.

Concluzii

1. Majoritatea respondenților profesionali consideră că o abordare nediscriminatorie este influențată de educația continuă, iar integrarea unor module specifice despre diversitate și includere ar trebui să fie un element central al formării asistenței medicale.
2. Deși experiențele anterioare pot influența atitudinea asistenților, acestea nu sunt considerate factori determinanți ai unei perspective incluzive, subliniind necesitatea unei forme mai structurate.

3. O abordare nediscriminatorie are efecte pozitive asupra satisfacției și siguranței pacienților, colaborării echipelor medicale și eficienței îngrijirii, indicând faptul că aplicarea principiilor de echitate poate avea efectul medical.
4. Abordarea echitabilă trebuie să includă metode variate, colaborări internaționale și integrarea diversității în educație, pentru a stimula o practică medicală incluzivă și care să răspundă nevoilor diverse ale pacienților și colaboratorilor.

BIBLIOGRAFIE

1. AGACHE G., VIZITIU E. Mentalitatea profesională a profesorului de educație fizică și sport. Formarea continuă a specialistului de cultură fizică în conceptul acmeologic modern, 1 decembrie 2022, Chișinău. Chișinău: Departamentul sporturi de lupte și gimnastică al USEFS, 2022, pp. 5-10. ISBN 978-9975-68-473-6.
2. ALJAF, H. The effect of discrimination on employee motivation and job performance. Disponibil: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/121169573> [accesat 2025-03-10].
3. DEMUIJNCK, G. Non-discrimination in human resources management as a moral obligation. *Journal of Business Ethics*, 2009, pp. 83-101. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0100-6> [accesat 2025-03-11].
4. KADISH J., LONG J., W. The training of physician assistants: Status and issues. *JAMA*, 1970, pp. 1047-1051.
5. KEENEY, S HASS, ON F., MCKENNA, H.P. Experiențele și percepțiile asistenților medicali despre participarea la un curs de formare. *Learning in Health and Social Care*. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2005.00083.x> [accesat 2025-03-11].
6. MCMAHAN G.C., BELL, M.P., VIRICK M. Strategic human resource management: Employee involvement, diversity, and international issues. *Human Resource Management Review*, 1998. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(98\)90002-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(98)90002-X) [accesat 2025-03-11].
7. SCHARF, J., VU-EICKMANN, P., LI, J., MÜLLER, A., ANGERER, P., LOERBROKS, A. Work-related intervention needs and potential occupational outcomes among medical assistants: A cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/ijerph16132260>. [accesat 2025-03-11].
8. STEFANOVA, K., GOCHEVA, T. Motivația de realizare și atitudinea asistenților de laborator medical față de formarea continuă. *Образование и наука*. 2021, nr. 23 (6), pp. 185-215.
9. TANASĂ B., VIZITIU, E. Impactul conceptului acmeologic asupra performanței profesorilor de educație fizică și sport în predarea disciplinei de badminton. Formarea continuă a specialistului de cultură fizică în conceptul acmeologic modern, 15 februarie 2024, Chișinău. Chișinău: Departamentul sporturi de lupte și gimnastică al USEFS, 2024, pp. 136-141. ISBN 978-9975-68-504-7.

PRACTICI PRIN CARE ȘCOALA CONTRIBUIE LA DEZVOLTAREA IDENTITĂȚII ADOLESCENȚILOR

PRACTICES THROUGH WHICH THE SCHOOL CONTRIBUTES TO THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS' IDENTITY

Alina Gabriela BĂIAȘU, doctorandă,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Alina Gabriela BĂIAȘU, PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-0122-4044
E-mail: alibaiasu@yahoo.com

CZU: 373.017

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p472-480

Abstract. There is a growing recognition that identity formation must become an important goal in education. In the 21st century, when ways of building knowledge and accessibility to different types of knowledge are growing and diversifying rapidly, academic learning cannot be separated from the development of values, goals, social roles and worldviews in adolescents. This article presents the important role of the school and provides teachers with insights into how the development of adolescents' identity can be supported, bringing into discussion the results of theoretical and empirical studies. The findings highlight the complex, dynamic, indeterminate, and inherently contextualized nature of identity exploration. Teens feel the need to receive guidance from peers, parents, teachers, and other significant individuals or backgrounds to learn and practice effective identity exploration strategies and skills. Other studies suggest that exploratory learning experiences need to be meaningful and situated in a supportive classroom climate to encourage adolescent identity development. Many researchers and educators seem to agree that school would be more effective if teachers sought to correlate school activities and content with students' life experiences and interests. To a large extent, the type of people and activities in the school context frame and shape the experiences that serve as material for the exploration and formation of adolescents' identity.

Keywords: identity development, educational exploration, adolescents.

Introducere. O sarcină semnificativă a școlii în raport cu adolescenții este dezvoltarea identității lor. Adolescenții ar trebui să se concentreze pe atingerea obiectivelor educaționale și profesionale în timp ce își modelează o imagine despre cine sunt și vor să fie. Studiile arată că o identitate clară și stabilă îi face pe oameni mai rezilienți, mai reflexivi, mai autonomi în urmărirea deciziilor importante de viață, le oferă un sentiment de competență [4, p. 107; 11, p. 693]. Cu toate acestea,

s-a susținut că dezvoltarea unei identități clare și stabile a devenit din ce în ce mai dificilă și complexă, din cauza proceselor de individualizare, emancipare și migrație [15, p. 36], în special în societățile dezvoltate, care sunt caracterizate de expunerea și accesibilitatea crescândă la cantități mari de informații, multitudine de valori și schimbări tehnologice și sociale rapide [13, p. 197].

Școala este un context important în care dezvoltarea identității adolescenților poate fi sprijinită. În acest mediu social, adolescenții sunt expuși la noi modele, experimentează noi activități, întâlnesc idei noi și se angajează în interacțiuni sociale cu adulții și colegii – toate cu o contribuție potențială la explorarea identității lor. În mare măsură, tipul de oameni și activități în contextul școlar încadrează și modelează experiențele care servesc drept material pentru explorarea și formarea identității adolescenților.

Natura explorării identității. Una dintre cele mai importante înțelegeri din aceste decenii de cercetare privind formarea identității este contribuția benefică a explorării acesteia în formarea identității adaptive. În sens larg, explorarea identității se referă la punerea sub semnul întrebării a identificărilor din copilărie, precum și a angajamentelor psihologice ulterioare (de exemplu, percepții, valori și obiective), căutarea de informații despre sine și mediul înconjurător și procesarea informațiilor autorelevante în moduri care sintetizează înțelegerile vechi și noi în identitatea emergentă a persoanei [13, p. 200]. Grotevant a considerat explorarea identității ca fiind „munca” identității și a definit-o ca pe un „comportament de rezolvare a problemelor care vizează obținerea de informații despre sine sau despre mediul său pentru a lua o decizie cu privire la o alegere importantă de viață” [5, p. 204].

Flum și Kaplan au extins definiția pentru a include orice „acțiune internă sau externă deliberată de căutare și procesare a informațiilor în relație cu sinele, crearea unui sens autorelevant cu un efect integrativ și facilitarea dezvoltării” [4, p. 100].

În general, s-a constatat că angajarea în explorarea identității este asociată cu multe caracteristici psihologice și comportamentale pozitive. Indivizii care se angajează în explorarea identității sunt, în mod obișnuit, deschiși la diversitatea de experiențe, demonstrează complexitate și flexibilitate cognitivă, arată rezistență în fața incertitudinii și stresului, folosesc strategii de rezolvare a problemelor orientate spre informații, au un raționament moral mai înalt și exercită conștiința de sine și autonomia în urmărirea deciziilor importante de viață [4, 10].

Explorarea identității urmează adesea după tranzițiile de viață semnificative social, cum ar fi absolvirea, căsătoria, relocarea rezidențială sau nașterea unui copil, precum și după evenimente stresante, negative, precum șomajul, divorțul sau moartea unei persoane dragi. Astfel de evenimente direcționează atenția asupra rolurilor și relațiilor, valorilor și obiectivelor cuiva și, prin urmare, pot contribui la

căutarea și prelucrarea informațiilor personale și de mediu care sunt relevante pentru reconsiderarea și reformularea acestor aspecte de sine [4, 5]. Anumite contexte și situații promovează implicarea în explorarea identității, inclusiv contexte care oferă oportunități de a întâlni oameni diferiți și de a lua în considerare idei noi, situații care necesită luarea unor decizii importante de viață și evenimente care includ evaluări [5, p. 215].

Deloc surprinzător, explorarea identității este adesea însoțită de o anumită anxietate [10, p. 78]. Punerea sub semnul întrebării a identificărilor anterioare și a percepțiilor de sine care au oferit ancora sinelui în copilărie este în mod obișnuit asociată cu un sentiment de amenințare, incertitudine și pierdere. Uneori, sentimentul de amenințare și anxietate poate fi atât de mare, încât duce la evitarea explorării. Similar explorării unui nou mediu de către un copil [13, p. 201], adolescenții sunt mai predispuși să se confrunte cu anxietatea și să se angajeze în explorarea identității atunci când se simt în siguranță și susținuți de ceilalți [4, p. 102].

Mai mulți teoreticieni au sugerat practici pedagogice pentru a promova formarea identității adaptive în școală. Waterman, de exemplu, a recomandat să se încurajeze explorarea reflexivă și luarea în considerare a punctelor forte și limitelor diferitelor soluții alternative; expunerea adolescenților la modele care se angajează în explorarea identității; încurajarea autorefecției prin activități de scriere; concentrarea pe luarea deciziilor și gândirea critică în curriculum [16, p. 202]. În mod similar, Dreyer [apud 13, p. 203] a susținut un „curriculum de îmbunătățire a identității” care promovează explorarea și căutarea cunoștințelor, alegerea responsabilă și autonomia elevilor, care oferă adolescenților posibilitatea de a alege între sarcini diferite pentru o astfel de exprimare; implică jocuri de rol și interacțiune socială între generații; evidențiază rolul pe care îl joacă trecutul în prezent și prezentul în viitor; încurajează acceptarea de sine și interacțiunea socială constructivă și feedbackul între profesori, consilieri și elevi.

Rolul educatorilor, prin urmare, este de a organiza experiențe și oportunități academice care să-i încurajeze pe elevi să-și pună la îndoială aspectele de sine, să investigheze și să ia în considerare percepții, valori și obiective alternative. Această concentrare pe promovarea explorării identității în școală este diferită, deși complementară, de noțiunea susținută pe scară largă că temele școlare ar trebui făcute „semnificative” pentru elevi [15, p. 43]. În comparație, promovarea explorării identității merge dincolo de a pune accentul pe utilizarea conținutului academic pentru a promova pregătirea, încrederea și abilitățile elevilor de a-și pune întrebări și de a-și revizui aspectele actuale de sine [4].

Modul în care școlile și profesorii pot afecta neintenționat dezvoltarea identității adolescenților. Există studii care oferă perspective asupra proceselor

educaționale prin care școlile, profesorii și colegii pot modela neintenționat (și adesea negativ) dezvoltarea identității adolescenților.

a. Strategiile de predare

În cercetarea sa etnografică longitudinală, Horn a comparat strategiile de predare în clasele de matematică din două licee diferite. Într-una dintre școli, elevilor li s-au oferit seturi cumulative de probleme matematice scurte pentru a lucra individual. În cealaltă școală, elevii și profesorii au dezvoltat în colaborare activități care au sprijinit munca în grup cu abilități multiple. La prima școală, strategia de predare a comunicat neintenționat că matematica este ceva ce trebuie doar să-ți amintești din tot ce ai învățat până acum, existând riscul să ajungi într-un punct de unde este greu să continui, dat fiind conținutul cumulativ de învățare avansat. Pe baza observațiilor din clasă și a interviurilor cu elevii și profesorii, Horn a constatat că strategia de predare a celeilalte școli a subliniat în schimb că toată lumea este capabilă să-și îmbunătățească abilitățile matematice atât timp cât dorește. Această școală a făcut acest lucru, oferind studenților care au abilități și talente diferite oportunități de a lucra în colaborare pe probleme matematice [8, p. 229].

b. Așteptările profesorilor

Studiile sugerează că înțelegerea de sine a adolescenților este influențată de percepțiile lor asupra așteptărilor profesorilor lor, așa cum este indicat de remarcă unui adolescent în studiul lui Edwards-Groves și Murray: „Și oricum cred că sunt prost”, pentru că nu sunt la fel de bun ca ceilalți, ei [profesorii] cred asta” [1, p. 168].

Alte studii care se bazează pe perspective socioculturale asupra dezvoltării identității [15, p. 46] au combinat observațiile participanților la clasă cu interviuri cu elevii și, uneori, profesorii s-au axat pe grupuri. Aceste studii oferă dovezi suplimentare referitor la rolul pe care profesorii îl pot juca în dezvoltarea identității adolescenților.

Studiul realizat de Heyd-Metzuyanım a arătat modul în care așteptările profesorilor ar putea influența dezvoltarea identității adolescenților, chiar și atunci când aceste așteptări sunt comunicate implicit. Autoarea a descris modul în care ea, ca profesor, și-a exprimat implicit și neintenționat așteptările scăzute cu privire la abilitățile matematice ale unuia dintre elevii săi prin dezangajarea continuă de la problemele de gândire matematică ale acestui elev; aceasta nu se mai aștepta ca elevul să facă progrese suplimentare în matematică, iar poziția identitară de a deveni un matematician mai bun nu mai era pusă la dispoziția elevului. Datele de observare au sugerat că elevul, în raport cu modul în care a fost poziționat de profesor prin așteptările acestuia, a schimbat ipostaza de la cineva care este dispus și capabil să învețe matematică la începutul anului școlar la cineva care nu ar mai putea crește ca elev la matematică pe parcursul anului școlar. Identitatea matematică a elevului părea

să fie influențată de expectanțele profesorului și de percepțiile elevului asupra acestora [7, p. 351].

Smith a studiat o clasă de a IX-a, de onoare, dintr-un liceu american, prin observații la clasă, interviuri cu elevii și focusare pe grupuri. Acesta a observat că profesorii au subliniat în mod explicit că se așteaptă ca elevii de onoare să muncească din greu, să facă mai mult și să fie mai buni decât alți elevi. Cu toate acestea, în timp ce Smith a constatat că unii elevi au îmbrățișat această poziție identitară, alții au comentat, în ciuda faptului că au fost înscriși la clasa de onoare, fără să recunoască faptul că aparțin tipului de persoană la care îi refereau profesorii. Această constatare indică faptul că așteptările profesorilor trebuie să fie dezirabile și semnificative din perspectiva elevilor, pentru a deveni parte a identității lor [14, p. 493].

c. Normele de la egal la egal

Hall a constatat, pe baza observațiilor, precum și a chestionarelor și interviurilor, că profesorii unei școli gimnaziale le-au oferit elevilor trei poziții diferite de identitate a cititorului: a unui cititor sărac (cineva care nu este capabil să înțeleagă cea mai mare parte din ceea ce citește și care nu participă la clasă și nici nu cere ajutor), a unui cititor în devenire (un cititor slab care se angajează în practicile unui cititor bun, de exemplu participând activ și punând întrebări) și a unui cititor foarte bun (cineva care înțelege cea mai mare parte din ceea ce citește, care participă la clasă și pune întrebări). Cu toate acestea, elevii au împărtășit în chestionarele și interviurile lor că au simțit că nu este cu adevărat posibil să se angajeze în clasă ca cineva care devine un bun cititor. Elevii au menționat că se tem de consecințele sociale ale angajării în clasă ca atare, deoarece colegii de clasă au întărit împreună norma că este jenant să ai dificultăți de citire. Prin urmare, după cum au raportat unii dintre elevi, ar prefera să nu se implice activ în clasă, astfel încât să-și poată ascunde dificultățile de citire. Acest lucru părea să pună în pericol oportunitățile acestor elevi de a-și dezvolta în continuare înțelegerea de sine ca cititori într-un mod constructiv [8, p. 219].

Constatarea că adolescenții se pot simți restricționați în adoptarea anumitor poziții identitare, deoarece sunt stigmatizați de colegi, este susținută de studiul cantitativ realizat de Marcouyeux și Fleury-Bahi, în care este utilizată o perspectivă psihologică socială, analizată relația dintre reputația percepută a unei școli și identitatea adolescenților. Pentru a examina acest lucru, Marcouyeux și Fleury-Bahi au întrebat 542 de elevi de liceu din Franța, prin sondaje, despre modul în care cred că adolescenții din alte școli ar percepe școala în ceea ce privește prestigiul și calitatea educației. De asemenea, s-au interesat despre identificarea lor cu școala și învățarea. În acest studiu, s-a constatat o relație pozitivă între imaginea școlii, așa cum este percepută de colegi, și identificarea elevilor cu școala și învățarea. Această

constatare indică faptul că a fi membru al unui grup care are un statut perceptibil ridicat poate modela pozitiv identitatea adolescenților [12, p. 356].

Modul în care școlile și profesorii pot afecta în mod intenționat dezvoltarea identității adolescenților. Școlile și profesorii pot organiza în mod intenționat experiențe care susțin dezvoltarea identității adolescenților prin *explorare în profunzime*, *explorare aprofundată* și *explorare reflectivă*.

Majoritatea studiilor privind stimularea intenționată a dezvoltării identității adolescenților se desfășoară în cluburi *after-school*, cursuri extrașcolare oferite la școală sau în tabere de vară. Chiar dacă experiențele de învățare nu sunt adesea menționate ca atare în literatura de specialitate, analiza corpului de cercetare existent ne-a determinat să distingem între experiențele de învățare explorativă în profunzime și reflexivă, care, toate în felul lor, sprijină adolescenții în explorarea a cine sunt și vor să fie.

Introducerea adolescenților în conținuturi și activități de învățare și poziții de identitate, nefamiliare prin activități la fața locului și practice, îi ajută să-și imagineze implicațiile identitare, să decidă în ce măsură se identifică cu aceste conținuturi, activități și poziții.

De exemplu, Stapleton, care adoptă o perspectivă socioculturală, a examinat un program de vară de 4 săptămâni în care un grup de 30 de adolescenți americani a fost dus într-un loc profund afectat de schimbările climatice. Adolescenții au vizitat școli, organizații sociale, membri ai populației locale, au participat la prelegeri despre schimbările climatice și au examinat impactul acestora asupra pădurilor de mangrove. Interviuurile cu 13 dintre adolescenții participanți au indicat faptul că prezentarea oamenilor și a locurilor afectate de schimbările climatice i-a stimulat pe mulți să devină mai implicați în problemele de mediu. Experiențele de învățare pe care programul de vară le-a prezentat acestor adolescenți păreau, de asemenea, să le informeze înțelegerea de sine. Prin urmare, programul de vară pare să fi introdus adolescenții într-un nou subiect, care i-a intrigat, oferindu-le în același timp perspective asupra modului în care ei înșiși ar putea aborda problemele de mediu [15, p. 98].

De exemplu, Adams et al. au examinat un program STEM extrașcolar multianual pentru adolescenții cu un interes general în STEM. Acest program a oferit activități practice, discuții cu oamenii de știință, vizite în laboratoarele și colecțiile de cercetare din spatele scenei unui muzeu și excursii pe teren. Profesorii au selectat teme de cercetare care acoperă domeniile de expertiză ale muzeului colaborator și care au fost suficient de largi pentru a oferi tinerilor flexibilitate în temele pe care doreau să le exploreze. Acest studiu, împreună cu alte studii socioculturale sau conexe care se referă la experiențele de învățare explorativă aprofundată, subliniază

importanța experiențelor de învățare practice și la fața locului pentru a sprijini adolescenții în asumarea angajamentelor identitare [apud 16, p. 54].

Modelele de rol pot ajuta adolescenții în explorarea aprofundată a identității lor [2, 9]. Mai mult, studiile realizate de Farland-Smith, Hughes et al. sugerează că expunerea adolescenților marginalizați la modele de urmat i-ar putea ajuta să conteste stereotipurile care altfel i-ar împiedica să exploreze în continuare anumite poziții identitare. De exemplu, Hughes et al., care combină perspective privind dezvoltarea identității, a demonstrate, prin sondaje, observații și interviuri, modul în care întâlnirea cu modele feminine în domeniul STEM, dominat de bărbați, le-a ajutat pe fete să dezvolte o imagine mai detaliată și bazată pe cunoștințe, mai degrabă decât pe prejudecăți, a modului în care ar putea deveni membri valoroși ai unei comunități STEM. Prezentarea modelelor feminine a convins diferite fete că există suficient spațiu pentru ele în domeniul STEM, ceea ce părea să stimuleze explorarea în continuare a identităților lor legate de STEM [9, p. 1987].

Unul dintre studiile etnografice în care este utilizată o perspectivă socioculturală asupra dezvoltării identității a vizat un club de lectură extra-curricular pentru cursanții de limba engleză asiatică care au urmat un liceu american [16, p. 60]. Acest studiu indică, pe baza interviurilor studenților și a discuțiilor online, că stimularea autorefecției, în acest caz prin citirea și discutarea unui roman împreună cu colegii, poate ajuta adolescenții să-și înțeleagă mai bine propriile gânduri și sentimente și, prin urmare, ar putea contribui la dezvoltarea identității lor. Implicarea adolescenților în dialoguri (interne) îi poate ajuta să afle mai multe despre interesele lor, despre ceea ce prețuiesc și despre ce fel de persoane doresc să devină.

Indiferent de perspectiva lor teoretică asupra dezvoltării identității și de metodele de cercetare utilizate, adolescenții consideră experiențele de învățare ca fiind semnificative atunci când simt că există spațiu pentru propriile cunoștințe extrașcolare și experiențe în clasă și când pot corela ceea ce au învățat la școală cu viața lor de zi cu zi în afara școlii. Această conectare reciprocă a înțelegerilor de sine cu conținuturile și activitățile de învățare din școală i-ar stimula să exploreze în continuare dacă doresc să-și asume anumite angajamente de identitate atunci când vine vorba de aceste conținuturi și activități.

Este important să-i facem pe adolescenți să se simtă respectați și apreciați, pentru a garanta un climat de susținere în clasă, pentru ca să se simtă în siguranță chiar și atunci când fac greșeli. Colegii care se apropie unul de celălalt cu mintea deschisă și se recunosc reciproc pentru cine sunt și vor să fie reprezentate aspecte esențiale ale unui climat de clasă favorabil. Adolescenții se simt încrezători în încercarea de noi roluri, lărgirea sau aprofundarea înțelegerii de sine, în reflectarea asupra propriilor gânduri și sentimente și în evaluarea critică a inegalităților sociale.

Descoperirea a cine ești și cine vrei să fii este înțeleasă ca necesitând un anumit curaj, deoarece poate implica riscuri și disconfort; este însoțită de noi experiențe și schimbări [13, p. 203]. Complimentele profesorilor și relațiile calde profesor-elev îi fac pe elevi să se simtă recunoscuți și apreciați și pot contribui la un climat de susținere a clasei.

Concluzii. Pe baza literaturii de specialitate, recomandăm o mai mare conștientizare și o reflecție asupra mesajelor pe care practicile educaționale menționate le pot comunica, ele ar putea ajuta la prevenirea influenței negative asupra dezvoltării identității adolescenților. Diferite tipuri de experiențe de învățare explorativă pot fi organizate pentru a încuraja dezvoltarea identității adolescenților: experiențe de învățare explorativă aprofundată și reflectivă.

Adolescenții pot fi stimulați să exploreze noi poziții identitare prin explorare în profunzime sau pot fi ajutați să exploreze și să specifice în continuare înțelegerile de sine deja existente prin explorare aprofundată. Ei participă la experiențe de învățare în diferite contexte (acasă, cluburi sportive, locuri de muncă pe timpul verii, schimburi de experiență), iar mesajele identitare comunicate și experiențele de învățare explorativă ale fiecăruia dintre aceste contexte pot interacționa. Școlile și profesorii pot încuraja înțelegerea de către adolescenți a propriilor gânduri și sentimente prin experiențe de învățare explorativă reflexivă. Această realitate este argumentată de oamenii de știință care au susținut că viața în secolul XXI va necesita abilitățile de a explora și reconstrui în mod repetat identitatea pentru a face față schimbărilor continue și incertitudinii.

BIBLIOGRAFIE

1. EDWARDS-GROVES, C., MURRAY, C. Enabling voice: perceptions of schooling from rural aboriginal youth at risk of entering the juvenile justice system. *Australian Journal of Indigenous Education*. 2008, nr. 37(1), pp. 165-177. Disponibil: doi.org/10.1017/S1326011100016203.
2. FARLAND-SMITH, D. Personal and social interactions between young girls and scientists: examining critical aspects for identity construction. *Journal of Science Teacher Education*. 2012, nr. 23(1), pp. 1-18. Disponibil: doi.org/10.1007/s10972-011-9259-7.
3. FLUM, H., BLUSTEIN, D.L. Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*. 2000, nr. 56, pp. 380-404. Disponibil: doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721.
4. FLUM, H., KAPLAN, A. Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*. 2006, nr. 41(2), pp. 99-110. Disponibil: doi.org/10.1207/S15326985ep4102_3.
5. GROTEVANT, H.D. Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*. 1987, nr. 2, pp. 203-222. Disponibil: doi.org/10.1177/074355488723003.

-
6. HALL, H.R. Poetic expressions: students of color express resiliency through metaphors and similes. *Journal of Advanced Academics*. 2007, nr. 18(2), pp. 216-244. Disponibil: doi.org/10.4219/JAA-2007-355.
 7. HEYD-METZUYANIM, E. The co-construction of learning difficulties in mathematics teacher-student interactions and their role in the development of a disabled mathematical identity. *Educational Studies in Mathematics*. 2013, nr. 83(3), pp. 341-368. Disponibil: doi.org/10.1007/s10649-012-9457-z.
 8. HORN, I.S. Turnaround students in high school mathematics: constructing identities of competence through mathematical worlds. *Mathematical Thinking and Learning*. 2008, nr. 10(3), pp. 201-239. Disponibil: doi.org/10.1080/109860802216177.
 9. HUGHES, R.M., NZEKWE, B., MOLYNEAUX, K.J. The single sex debate for girls in science: a comparison between two informal science programs on middle school students' STEM identity formation. *Research in Science Education*. 2013, nr. 43(5), pp. 1979-2007. Disponibil: doi.org/10.1007/s11165-012-9345-7.
 10. KROGER, J. *Identity in adolescence: The balance between self and other* (3rd ed.). 2004, New York: Routledge. Disponibil: doi.org/10.4324/9780203346860.
 11. KROGER, J., MARTINUSSEN, M., MARCIA, J.E. Identity status change during adolescence and young adulthood: a meta-analysis. *Journal of Adolescence*. 2010, nr. 33(5), pp. 683-698. Disponibil: doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002.
 12. MARCOUYEUX, A., FLEURY-BAHI, G. Place-identity in a school setting: effects of the place image. *Environment and Behavior*. 2011, nr. 43(3), pp. 344-362. Disponibil: doi.org/10.1177/0013916509352964.
 13. SINAI, M., KAPLAN, A., FLUM, H. Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a Junior High literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*. 2012, nr. 37 (3), pp. 195-205. Disponibil: doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.006.
 14. SMITH, K. Becoming an "honours student": the interplay of literacies and identities in a high-track class. *Journal of Curriculum Studies*. 2008, nr. 40(4), pp. 481-507. Disponibil: doi.org/10.1080/0022027070198996.
 15. STAPLETON, S.R. Environmental identity development through social interactions, action, and recognition. *The Journal of Environmental Education*. 2015, nr. 46(2), pp. 94-113. Disponibil: doi.org/10.1080/009589964.2014.1000813.
 16. VERHOEVEN, M., POORTHUIS, M.G., VOLMAN, M. The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*. 2019, nr. 31, pp. 35-63. Disponibil: doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3.
 17. WATERMAN, A.S. Curricula interventions for identity change: Substantive and ethical considerations. *Journal of Adolescence*. 1989, nr. 12, pp. 389-400. Disponibil: [doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90062-6](https://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90062-6).

INTEGRAREA SISTEMELOR INFORMAȚIONALE ÎN PROCESELE ORGANIZAȚIONALE

INTEGRATION OF INFORMATION SYSTEMS INTO ORGANIZATIONAL PROCESSES

Ion BULICANU, doctorand, asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ion BULICANU, PhD student, univ. assist.,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7614-3321
E-mail: bulicanu.ion@upsc.md

CZU: 378.07+004

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p481-491

Abstract. Integrating information systems into organizational processes has become an essential element for streamlining administrative and educational activities in higher education institutions. At present, a lot of information systems are being developed and implemented to digitize educational and research processes in Moldovan universities. The present study analyzes the benefits, challenges of using information systems within the university by examining their impact, current trends and future prospects for the integration of existing systems into a university management information system. Through a qualitative research based on the use of existing information systems by academic and administrative staff, we assessed how they support the processes of managing the teaching process, recording and evaluating academic performance and optimizing administrative processes. The results indicate a significant streamlining of organizational activities.

Keywords: databases, data digitalization, efficiency, integration, organizational management, information system.

În contextul modernizării și digitalizării educației, universitățile sunt nevoite să caute soluții informatizate pentru a rămâne competitive și eficiente. Cele mai comune sisteme educaționale sunt cele de prelucrare a datelor în format electronic, accesul la informații științifice și educaționale, aplicațiile pentru verificarea textului plagiat, evaluarea automatizată etc.

Integrarea sistemelor se bazează pe compatibilitatea bazelor și a diferitelor tabele de date. În același timp, se folosesc tehnologii moderne de prelucrare a datelor, în care resursele informatice sunt furnizate utilizatorului într-un sistem informațional ca serviciu accesibil online prin utilizarea unui cont al acestuia.

Noutatea științifică este vizată de implementarea sistemului informațional în procesul managementului administrativ și al celui educațional universitar. Valorificarea unui sistem informațional unic trebuie să fie determinat de un plan, care include întregul proces de activitate organizațională. Prezența sistemelor informaționale nu întotdeauna asigură o funcționalitate eficientă, de aceea este necesar să se determine criteriile în baza cărora să se obțină un sistem de management unic.

La nivel conceptual, sistemul informațional reprezintă o structură organizată de informații, având ca scop principal colectarea, prelucrarea, valorificarea și transmiterea acestora către utilizatori. Informația, prin calitatea și disponibilitatea sa, joacă un rol esențial în susținerea funcțiilor de conducere, iar nivelul de integrare și coerență a sistemului informațional influențează direct performanța managerială. Deși literatura de specialitate oferă multiple definiții ale acestui concept, cel mai adesea el este asociat cu sistemul informațional dedicat activității de conducere[1]. Acest sistem asigură funcționarea eficientă a procesului managerial prin stabilirea unei legături funcționale între subsistemul decizional și cel operațional.

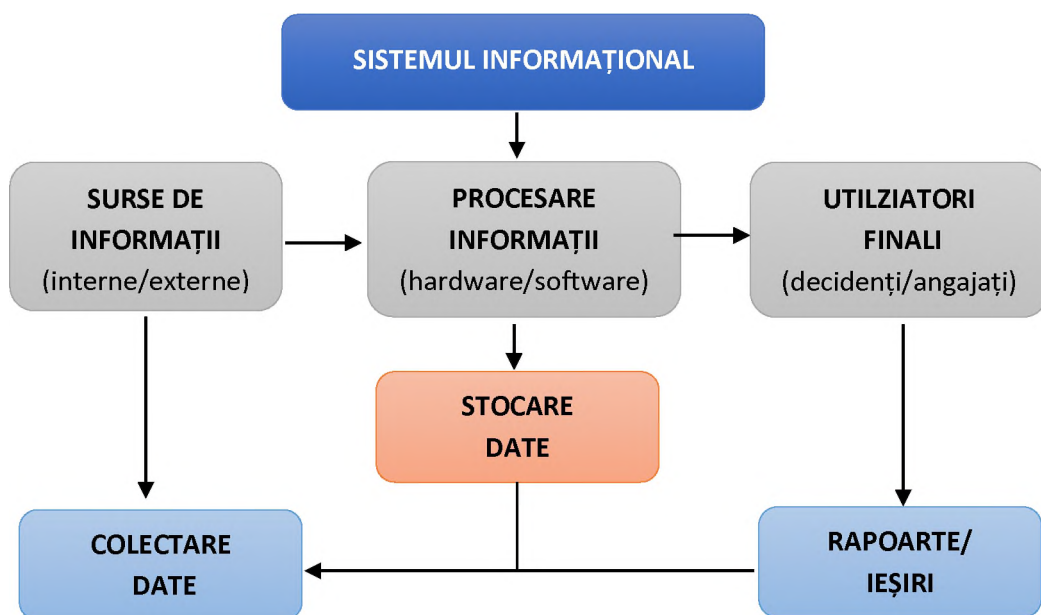


Figura 1. Conceptul de sistem informațional

Pentru ca sistemul informațional să funcționeze eficient și să răspundă cerințelor specifice managementului educațional, este esențial ca între toate componentele acestuia să existe compatibilitate. Integrarea informațiilor în cadrul sistemului trebuie realizată pe baza unei metodologii unitare de introducere, transmitere și prelucrare a datelor. Procesele manageriale din cadrul instituției se

desfășoară în intervale de timp diferite, ceea ce determină o dinamică variabilă a subsistemelor implicate. În acest context, pentru ca sistemul informațional managerial să poată răspunde eficient schimbărilor rapide ce caracterizează mediul educațional actual, aflat într-o continuă transformare, este necesar ca acesta să fie adaptabil și capabil să-și ajusteze parametrii în funcție de noile cerințe și condiții.

Sistemul managerial al unei instituții poate fi conceptualizat ca o rețea informațională complexă, alcătuită din conexiuni de comunicare verticală și orizontală, în care compartimentele, personalul de conducere și cel executiv funcționează ca noduri interdependente. În acest context, structura organizatorică impune utilizarea unui sistem informațional adecvat, capabil să asigure eficiența fluxurilor de informații necesare procesului decizional și funcționării coerente a întregului sistem managerial [2].

Sistemul informațional organizațional poate fi definit ca un ansamblu automatizat sau computerizat, conceput și implementat cu scopul de a furniza informații relevante managerilor de la toate nivelurile ierarhice și din toate funcțiile de conducere. Aceste informații, provenite atât din surse interne, cât și externe ale instituției, sunt esențiale pentru comunicare și pentru fundamentarea deciziilor eficiente în domeniile previziunii, organizării, coordonării și controlului, în conformitate cu atribuțiile specifice fiecărui nivel managerial. Procesul de elaborare a sistemelor manageriale implică modelarea sistemului informațional instituțional, utilizând un instrument de reprezentare, precum organigrama, capabil să reflecte clar parametrii necesari definirii cadrului informațional [3]. În acest context, sistemul informatic constituie o componentă esențială a sistemului informațional, asigurând procesarea automată a datelor în scopul generării informațiilor necesare diverselor categorii de utilizatori.

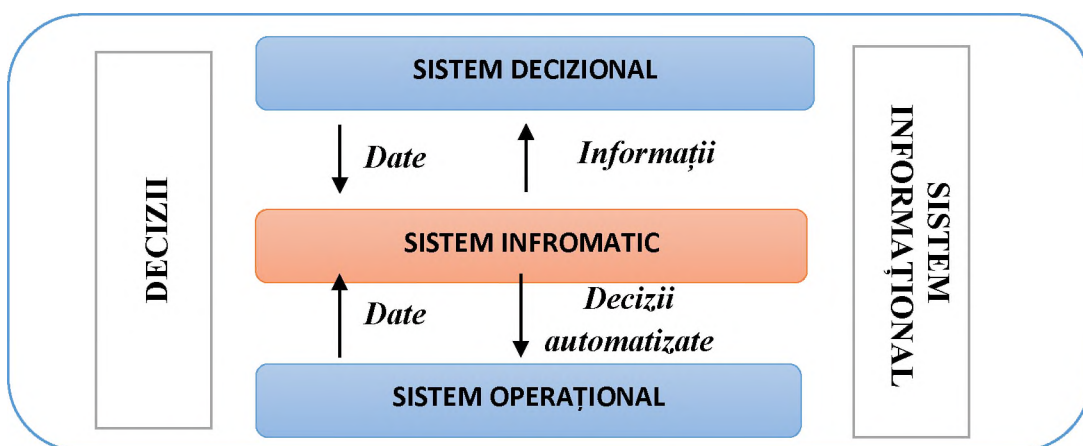


Figura 2. Sistemul informatic în cadrul sistemului informațional

Implementarea unui sistem informatic dedicat managementului universitar este în prezent o opțiune fundamentală pentru marea majoritate a universităților care au înțeles noile tendințe la nivel internațional. Fiecare universitate are nevoie de un sistem informatic integrat care să sprijine toate funcțiile sale administrative și să ofere date exacte, structurate și stabile, disponibile în timp real pentru utilizatorii din mai multe departamente și funcții administrative.

Un astfel de sistem ar permite funcționarea eficientă, luarea de decizii în cunoștință de cauză și oferirea celei mai bune experiențe educaționale posibile pentru studenții universității. Adaptarea învățământului la standardele actuale a pus în prim-plan necesitatea unei gestionări eficiente a procesului educațional. În acest sens, un sistem informatic specific învățământului superior poate deveni un instrument esențial pentru profesionalizarea și modernizarea universităților tradiționale, contribuind totodată la crearea unui mediu educațional integrat și uniformizat la nivel internațional.

Obiectivul cercetării reprezintă un studiu la nivel instituțional, în scopul obținerii unei perspective complete asupra situației actuale a sistemelor informaționale utilizate în mediul universitar. În prezent, universitățile operează cu o varietate de aplicații software, distribuite la nivelul facultăților sau departamentelor, fiecare dintre acestea funcționând pe platforme diferite, cu sisteme de operare, baze de date, instrumente tehnice și politici de securitate proprii. Gestionarea acestor aplicații este, în general, realizată de Direcția de Tehnologii Informaționale sau direct de către unitățile academice în cauză, ceea ce conduce la lipsa unei viziuni integrate asupra activităților instituției. Totodată, nivelul scăzut de satisfacție față de sistemele informatice existente, interfețele de utilizator neintuitive, mecanismele de raportare instabile, precum și necesitatea modernizării proceselor de gestiune prin tehnologii care să faciliteze schimbul electronic de date între componentele instituției generează o presiune crescândă asupra universităților în vederea adoptării unui sistem informațional integrat.

În acest context, o soluție eficientă o reprezintă adoptarea sistemelor ERP (Enterprise Resource Planning / Planificarea resurselor întreprinderii), deja implementate cu succes în majoritatea companiilor [4]. Aceste platforme informatice unificate permit monitorizarea, controlul și managementul integrat al tuturor activităților și proceselor organizaționale. Fiind aplicații client-server, ERP-urile sunt concepute pentru a optimiza procesarea informațiilor și pentru a consolida integrarea proceselor, de la planificare până la relațiile cu partenerii externi – furnizori, clienți sau colaboratori.

Sistemele ERP implementate la nivel universitar oferă numeroase beneficii, precum:

-
- capacități superioare de regăsire a datelor, în parte pentru că sunt integrate și, de asemenea, se bazează pe un model de date relațional comun;
 - acces mai ușor și mai rapid la date pentru raportare și luarea deciziilor;
 - se bazează pe arhitectura client/server; în prezent, toate universitățile dispun de o infrastructură de rețea;
 - adoptarea sistemelor ERP în cadrul unei universități va oferi oportunitatea de a introduce noi proceduri care vor elimina ineficiențele existente;
 - asigurarea accesului studenților la funcții de interogare și actualizare prin sistem (de exemplu, modificarea și confirmarea înscrierii la cursuri, activități, proiecte etc.).

Majoritatea soluțiilor ERP sunt modulare și deschise, incluzând module pentru toate domeniile funcționale ale unei instituții, pentru a răspunde nevoilor specifice ale mediului academic[5]. De obicei, sistemele ERP pentru învățământul superior includ module specifice pentru a sprijini activitățile de admitere, ajutorul financiar și de contabilitate studentescă, gestionarea campusurilor, a granturilor, învățarea la distanță etc.

Prin urmare, se identifică și se analizează principalii factori de influență pentru proiectarea unui sistem universitar integrat și pentru stabilirea unor direcții de acțiune concrete pentru realizarea acestei integrări [6].

Integrarea aplicațiilor poate fi implementată în diferite moduri, utilizând una dintre următoarele:

- serviciile web reprezintă componente de aplicație care descriu alte servicii și aplicații prin utilizarea serviciilor standard de protocol web. Acestea oferă o modalitate de a descrie în detaliu interfața, permițând dezvoltarea de aplicații interactive de tip client;
- extragerea, transformarea și încărcarea datelor este o tehnologie de integrare care permite consolidarea informațiilor esențiale din diverse surse organizaționale. Seturile de date sunt extrase din mai multe baze de date și transformate pentru a se potrivi modelului existent de depozit de date;
- protocoalele de comunicare a mesajelor, la nivel de rețea, definesc o metodă de transport specializată pentru schimburile de mesaje între aplicații. Acestea pot utiliza protocoalele direct sau pot crea metode de integrare personalizate legate de protocol;
- accesul direct la date, ceea ce înseamnă accesul la datele primare ale organizației sau scrierea datelor direct în sistemul de fișiere al organizației vizate. Actualizarea directă poate genera vulnerabilități legate de corupția datelor și încălcarea integrității referențiale, astfel încât multe aplicații nu acceptă accesul direct la date;

-
- transferul de fișiere implică integrarea mai multor platforme prin transferul de fișiere pe loturi. Aceasta este o metodă sigură și rentabilă care permite programarea, repornirea automată, livrarea garantată, criptarea/decriptarea și compresia/decompresia;
 - implicarea resurselor umane în integrarea datelor și proceselor.

Desigur, prima este cea mai complexă și eficientă, iar ultima este cea mai veche, cea mai simplă și mai puțin eficientă metodă. Dar, pe lângă performanțe, există întotdeauna factori complementari, cum ar fi costurile sau tehnologia necesară, care au o mare influență în luarea celei mai bune decizii din punct de vedere tehnic și economic.

Sistemul informațional de management universitar (SIMU) este un sistem informatic specific instituțiilor de învățământ superior, dezvoltat de către o companie IT sau la nivel intern de către Direcția de Tehnologii Informaționale, care include managementul proceselor academice, studenți, personal academic, taxe de școlarizare, proces de admitere, proces de absolvire, burse, cazare, diplome etc.

Studiile recente ne arată că majoritatea universităților utilizează soluții dezvoltate intern pentru activitățile de gestionare academică și contabilă. Cele mai multe universități au simțit nevoia de a implementa un modul de gestionare a studenților, deoarece au fost preferate pentru a face economii, dar și pentru a acoperi funcționalitatea incompletă a software-ului existent. Deși modulul Student nu era foarte popular în urmă cu doi-trei ani, universitățile s-au racordat la cerințele actuale și acum majoritatea folosesc o soluție Student, chiar dacă nu una profesională. O altă observație importantă este aceea că se utilizează modulele de management al resurselor umane, comerciale sau dezvoltate la nivel intern.

De asemenea, achiziționarea de software de către departamente/facultăți din cadrul universității duce la apariția unor sisteme informaționale ineficiente. Acest lucru a dus la ineficiențe, cum ar fi:

- formare suplimentară din cauza interfețelor diferite;
- inconsecvențe în date, deoarece fiecare sistem informatic are propria sa bază de date și strategii complexe de întreținere;
- date redundante;
- probleme de integritate a datelor;
- instrumente complexe pentru accesul la date;
- rezultate inconsecvente ale raportării și pierdere de timp;
- creșterea investițiilor în sistemele informatice.

O integrare reală la nivel de universitate este posibilă doar prin crearea unei baze de date care va cuprinde toate subdiviziunile și dezvoltarea pe module:

studenții, activitatea didactică, resursele umane, biblioteca, contabilitatea, managementul documentelor, evaluarea academică etc.

Această soluție are o șansă mare de a deveni un sistem informațional integrat și util pentru managementul universitar. La momentul de față, avem o integrare parțială la nivel de date prin utilizarea unei baze de date separate în mai multe module diferite, pe de altă parte, este o soluție provizorie de management informațional, astfel încât integrarea poate fi făcută doar extern, printr-o altă aplicație sau platformă de conexiune. În ceea ce privește soluțiile interne ale universității, majoritatea modulelor nu comunică între ele, în cel mai bun caz sunt exportate dintr-un modul, prelucrate și transformate și apoi importate în alte module. Astfel, analizând metoda de integrare raportată la cele menționate anterior, transferul de fișiere și implicarea resurselor umane sunt cele mai frecvente, dar ineficiente.

O analiză preliminară a sistemului informațional intern include sisteme informatice, care sunt independente și comunică între ele numai prin intermediul fișierelor de export-import sau al fișierelor special dezvoltate de programe de transfer. Astfel, aceste sisteme se bazează pe tehnologii insuficient testate și acoperă doar o parte din cerințele specifice ale universităților. Ele sunt destul de simple, acoperind doar parțial fluxurile de gestiune ale universităților; acestea continuă să fie suprasolicitate cu date [7].

Pentru a rezolva problemele existente, a integra sistemele informatice izolate și a adăuga noi caracteristici, o universitate poate adopta una dintre următoarele soluții de integrare:

- o consolidare personalizată a aplicațiilor și serviciilor existente, utilizând în principal resurse interne;
- selectarea, pregătirea și implementarea unui sistem ERP pentru a crea o arhitectură comună pentru gestionarea datelor financiare, a resurselor umane și a elevilor, utilizând consultanți interni și externi;
- adoptarea unei arhitecturi orientate spre servicii (SOA) pentru a furniza un software intermediar reutilizabil pentru aplicații și servicii.

Fiecare dintre acestea implică etape specifice, niveluri diferite de complexitate și costuri. Implementarea unui sistem ERP presupune costuri inițiale mai mari, dar costuri mai mici de întreținere și ajustare după implementare. O metodologie de integrare a datelor și a aplicațiilor, dacă ignorăm anumite particularități ale entităților implicate, ar putea fi următoarea:

- identificarea domeniului problematic;
- identificarea nevoilor de date;
- identificarea nevoilor de prelucrare;
- identificarea interfețelor aplicațiilor;

-
- identificarea evenimentului de aplicare;
 - identificarea scenariilor de transformare a datelor;
 - identificarea informațiilor care urmează să fie transferate;
 - aplicarea tehnologiilor;
 - testarea;
 - testarea performanței;
 - evaluarea eficienței economice soluției de integrare;
 - elaborarea procedurilor de întreținere.

Studiile anterioare și experiența altor universități au arătat că există două tipuri principale de provocări în integrarea sistemelor informatice în universitate.

Provocările *tehnice* apar, deoarece integrarea organizației nu poate avea loc instantaneu, tehnologiile existente fiind adesea foarte complexe și variate. De acest fel sunt următoarele:

- proiectarea specifică a aplicațiilor autonome (proiectarea inițială pentru o funcționare autonomă, lipsa API-urilor sau a interfețelor externe);
- modele de date specifice (modele de date care nu au fost concepute inițial pentru partajarea cu alte sisteme informatice, lipsa accesului la date din interfețe);
- tehnologii eterogene (utilizarea diverselor platforme, aplicații, limbaje de programare, prezența paradigmelor distribuite);
- sisteme tradiționale (sisteme vechi, tehnologii incompatibile, lipsa documentației pentru aceste sisteme vechi);
- lipsa de interfețe (interfețe care nu au fost proiectate inițial, constrângeri funcționale sau utilizarea obligatorie a unui anumit program);
- discrepante semantice (în interpretarea datelor, parteneri multipli care utilizează termeni semantici proprii și terminologie proprie);
- standarde (lipsa standardelor universale, apariția unor noi standarde de interoperabilitate, precum XML sau Web Services);
- securitate (asigurarea unui nivel coerent de securitate pentru toate sistemele integrate, securizarea și autorizarea politicilor utilizate în sistemele individuale).

Provocări în materie *de gestionare*: acestea apar, deoarece fiecare universitate are particularități care o diferențiază de alte tipuri de organizații sau chiar de alte universități. Structura sa este complexă, compusă dintr-un număr mare de grupuri diverse, ceea ce face comunicarea dificilă. Responsabilitățile nu sunt foarte clare, ci cu suprapuneri sau lacune, iar controlul membrilor universității se face prin sisteme diverse, adesea informale:

-
- o nouă colaborare (relații mai strânse cu partenerii externi, un nou nivel de politici organizaționale, practici de lucru, culturi, politici interne);
 - definirea domeniului de aplicare a proiectului (o estimare corectă a resurselor pentru un proiect complex, evaluarea realismului unui proiect din punctul de vedere al planificării în timp, integrarea cerințelor diferitelor părți interesate);
 - sprijin continuu pentru părțile interesate (multe părți interesate potențiale care trebuie să fie informate, implicate în procesul decizional și menținute satisfăcute);
 - migrarea (garantarea unei funcționări corecte a aplicațiilor software existente în timpul implementării noii soluții tehnice, planurilor de livrare pentru a reduce decalajele de timp);
 - expertiza (implicarea experților interni sau externi).

Pe lângă toate aceste provocări, trebuie să luăm în considerare faptul că sistemele pentru managementul universităților au particularități și cerințe specifice, nevoi de raportare în conformitate cu cerințele statului. Atunci când analizăm ERP-urile pentru a alege soluția potrivită, trebuie să ținem cont de faptul că toate acestea le diferențiază de implementările ERP din domeniul economic și le fac mai dificile, mai ales în ceea ce privește aspectele legate de gestionarea proiectelor și de modelarea proceselor specifice universităților [8].

Implementarea unui sistem ERP, asigură un grad mult mai ridicat de integrare a modulelor aplicației funcționale care sunt legate prin utilizarea de date și interfețe comune sau, mai mult, prin procese comune. Într-o primă etapă, cea de implementare, costurile de integrare legate de consultanță sau IT sunt în mod constant mai mari, dar apoi, cele implicate de întreținere și de modificări sau dezvoltare ulterioară sunt mult mai mici. Acest lucru se întâmplă, deoarece procesele de afaceri modelate în aplicație sunt relativ constante, ceea ce conduce la o eficiență sporită.

Implementarea unui ERP într-o universitate implică cheltuieli foarte mari, ceea ce reprezintă un angajament financiar substanțial. Adoptarea ERP necesită cheltuieli pentru hardware (servere, stații de lucru, infrastructură de rețea, experți care să asiste implementarea, costuri de formare etc.). Dar există beneficii importante, inclusiv factori cuantificabili, cum ar fi reducerea costurilor de personal, precum și factori care nu sunt cuantificabili, cum ar fi informații mai bune. Există multe riscuri, dar integrarea sistemelor și a datelor este confirmată ca un motiv puternic pentru investițiile în ERP. Bugetul redus al majorității universităților le limitează activitățile, astfel că acestea sunt adesea nevoite să utilizeze sisteme informatice dezvoltate parțial sau să cumpere soluții software ineficiente de la furnizori fără

experiență în domeniu [9]. Principalele probleme ale acestor sisteme informatice sunt: au un nivel scăzut de integrare, nu comunică cu alte aplicații de la alți furnizori, ducând la:

- utilizarea excesivă a hârtiei;
- lipsa de informații în timp real;
- necesitatea de a introduce manual date în mod repetat;
- redundanță în intrările de date;
- lipsa de transparență.

Capacitatea sistemelor informatice ale universităților de a răspunde cerințelor și provocărilor sistemului educațional a fost foarte modestă până în prezent. Universitățile ar trebui să realizeze că nu sunt atât de diferite și, având în vedere acest lucru, ar trebui să colaboreze pentru a influența furnizorii să devină mai sensibili la nevoile învățământului superior [10]. Relația dintre manageri și sistemul informațional devine foarte apropiată atunci când prioritățile sunt axate pe schimbare, modernizare și progres în domeniul educațional universitar. Astfel, sistemul informațional asigură organizarea eficientă a timpului în activitatea managerială, sporirea calității procesului de predare-învățare, monitorizarea evidenței de lucru a angajaților, cât și comunicarea eficientă în relația dintre manageri și colaboratori pentru a reduce costurile de implementare a ERP.

În concluzie, un sistem informatic integrat poate oferi un acces, o înțelegere, o gestionare și o raportare mai bune pentru universitate dacă proiectul urmează etapele de dezvoltare implicate de metodologia de integrare, dacă depășește provocările și problemele din timpul punerii sale în aplicare în termenul prevăzut și dacă ia în considerare lecțiile învățate din implementările anterioare în alte universități partenere.

Beneficiile obținute și eficiența pot crește pe măsură ce mai multe date universitare pot fi integrate în baze de date comune și în sisteme de gestionare a datelor, asigurând informații valoroase necesare pentru luarea deciziilor. Integrarea sistemelor informaționale în procesele organizaționale ale universității poate conduce la o mai bună gestionare a resurselor și la îmbunătățirea relațiilor interne. Totuși, pentru a maximiza potențialul acestor sisteme, este necesar să se investească în formarea continuă a personalului și în actualizarea periodică a infrastructurii IT. Totodată, este necesară dezvoltarea unor mecanisme clare și eficiente de suport tehnic, care să asigure continuitatea activităților prin reducerea impactului defecțiunilor tehnologice. Integrarea platformelor digitale cu funcții educaționale și administrative poate contribui în mod substanțial la îmbunătățirea transparenței instituționale și la optimizarea procesului managerial.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂLAN, S., IONESCU, M. Sisteme informaționale în educație: Provocări și oportunități. Revista educației și tehnologiilor. 2020, nr. 12(3), pp. 78-92.
2. GHEORGHE, R., POPESCU, D. Digitalizarea proceselor administrative în universitățile din Republica Moldova. Journal of Educational Technology. 2019, nr. 23(4), pp. 102-114.
3. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. (2021). Planul de dezvoltare strategică pentru 2021-2025. Document intern.
4. COJOCARU, V. Managementul educațional autentic din perspectiva democratizării și integrării europene. Management educațional, coord. Vl. Guțu, Chișinău, 2013.
5. BOLOGA, Ana-Ramona. ERP pentru învățământul superior românesc. A VIII-a Conferință de Informatică Economică, „Informatica în societatea cunoașterii, ASE, București, mai 2007, pp. 205- 210. ISBN 978-973-594-921-1.
6. LUNGU, Ion, BOLOGA, Ana-Ramona, BĂRA, Adela, DIACONIȚA, Vlad. Integrarea sistemelor informatice. București: Editura ASE, 2007.
7. MILITARU, Gh. Sisteme informatice pentru management. București: BIC ALL, 2003.
8. ȚAP, Elena. Principiile de bază ale sistemului informațional în Managementul educațional. Chișinău, 2015, pp. 371-374.
9. MORARIU, Nicolae. Proiectarea sistemelor informatice: metode, modele, tehnici și instrumente utilizate. Cluj-Napoca. ISBN 978-973-1803-49-4.
10. ALEXE, Daniela. Îmbunătățirea managementului universitar. 2015. ISBN 978-606-749-091-6.

DEZVOLTAREA CURIOSITĂȚII INTELECTUALE

THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL CURIOSITY

Corina ZAGAIEVSCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Corina ZAGAIEVSCHI, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-3441-7248
E-mail: zagaievschi.corina@upsc.md

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p492-498

Abstract. In this article, we address the idea of the importance of developing intellectual curiosity in children and adults. Developing intellectual curiosity is a defining premise for academic success, acceptance of reality, personal development, professional development, and lifelong learning. Intellectual curiosity is an ability that reveals human potential, a fact that fits perfectly with one of the purposes of education - to develop to the maximum the skills to which a person is susceptible, a context in which intellectual curiosity becomes a key to learning. From a very young age, this instinctive thirst to discover the things around us influences our ability to learn, observe, and analyze. Recent scientific research shows that curiosity (intellectual engagement) and effort are factors directly correlated with academic performance and have a greater predictive effect than intelligence. Because curiosity is a hunger for discovery, people with a curious mind can compensate for a lower level of ability by being more persistent, more attentive to details, and more eager to learn. So, the more the human dimension of knowledge expands, the more the chances of success and self-realization increase.

Keywords: curiosity, intellectual curiosity, intellectual generosity, personal development.

Curiozitatea, ca dorință de a cunoaște amănunțit, ceva nou sau neobișnuit, ca manifestare a interesului pentru un lucru deosebit [3, p. 233], a mișcat, dintotdeauna, gândirea și activitatea umană, progresul intelectual și social. Ne bucurăm astăzi de o mulțime de rezultate ale curiozității umane, care ne facilitează existența, începând de la noile tehnologii, care ne organizează viața cotidiană, ajungând la posibilitățile de a cunoaște și învăța lucruri noi prin accesul nelimitat la informație. Fapt care ne îndeamnă să trebuie să fim curioși, chiar dacă considerăm că avem deja o experiență de viață acumulată; fapt care ne îndeamnă să dezvoltăm dorința de a cunoaște și generațiilor care urmează. Or, acesta este unul dintre scopurile educației, „a învăța copilul să învețe”, scop care susține și educația omului pe tot parcursul vieții –

educația permanentă și, desigur, autoeducația. În acest context, rămâne mereu viabilă *teoria ierarhiei trebuințelor umane* elaborată de psihologul umanist Abraham Maslow care a situat, în vârful piramidei, nevoile cognitive: a cunoaște, a înțelege, a explora și nevoile estetice: frumusețe, ordine, simetrie [5]. În opinia lui Maslow, singurul motiv pentru care oamenii nu se mișcă în direcția *auto-actualizării* sunt obstacolele puse în calea lor de societate, mai ales de o educație deficitară, ce nu poate schimba o persoană cu o slabă pregătire pentru viață în una cu o abordare pozitivă; educatorii ar trebui să fie răspunzători de potențialul pe care îl are un individ pentru a ajunge la auto-actualizare în felul său. Argumentele enunțate ne-au condus spre ideea că *dezvoltarea curiozității intelectuale* este oportună la orice vârstă.

Ce semnifică curiozitatea? Forța motrice din spatele succesului academic. În acest context, curiozitatea este o dorință reală de cunoaștere și motivația de a căuta informații. Curiozitatea stimulează învățarea și motivația, încurajează empatia, gândirea critică, luarea deciziilor și relațiile interpersonale eficiente. În fapt, este cheia calității vieții și sănătății.

De ce este importantă curiozitatea în dezvoltarea personală, dar și în cea socială?

- Curiozitatea este esențială pentru dezvoltarea și bunăstarea unui copil mic. Copiii se nasc curioși și au nevoie de interacțiuni sociale stimulatoare și de oportunități pentru a-și cultiva dorința de cunoaștere.
- Oamenii curioși învață bine și repede și au rezultate bune la școală și la locul de muncă.
- Curiozitatea poate îmbunătăți memoria și dezvoltarea creierului.
- Persoanele curioase au relații interpersonale sănătoase și își exprimă ușor empatia.
- Învățarea de lucruri noi activează zone ale creierului care acționează asupra circuitului recompensei, ceea ce sugerează că curiozitatea provine din motivația intrinsecă.
- Curiozitatea este cheia dezvoltării personale, a gândirii critice, a luării deciziilor și fericirii în viața personală și socială.
- Curiozitatea promovează dezvoltarea științifică și economică a societăților. O lume fără dorința de cunoaștere ar fi una fără progres sau speranță.
- Curiozitatea este o parte esențială a abilităților psihosociale [9].

Ce este curiozitatea intelectuală?

- Este dorința unei persoane de a învăța lucruri noi și de a trece dincolo de suprafață.

-
- Curiozitatea intelectuală face ca învățarea să fie un proces mult mai natural decât o simplă datorie sau o corvoadă. Când ești curios din punct de vedere intelectual, ești mai dispus și mai interesat să dobândești cunoștințe.
 - Curiozitatea intelectuală, numită și epistemică, conduce spre dobândirea de cunoștințe generale.
 - Curiozitatea intelectuală este o forță puternică care poate transforma experiența la facultate și poate deschide calea pentru învățarea și succesul pe tot parcursul vieții. O minte curioasă îmbunătățește performanța academică; dezvoltă abilități cruciale pentru viitoarea carieră și viața personală.

Curiozitatea intelectuală sprijină învățarea la orice vârstă. Curiozitatea epistemică, intelectuală, sau *nevoia de a ști*, și cea perceptuală, sau *nevoia de a experimenta și de a simți*, se manifestă în mod diferit atât de la persoană la persoană, cât și de-a lungul întregii vieți. Copiii, mai ales în primii ani de viață, sunt extrem de curioși, totul fiind nou pentru ei, această dorință de explorare intelectuală a lucrurilor noi trebuie susținută și valorificată, ulterior, prin educația formală și nonformală. Copiii trebuie stimulați în situația când manifestă curiozitate, și nu limitați în acțiune, în special astăzi, când există nelimitat acces la diverse informații pe rețelele sociale.

La vârsta adultă curiozitatea nu dispare, dar devine diferită față de cea din copilărie, deoarece acoperă o arie mai mare de explorare. Este un fapt bine cunoscut că memoria începe să intre ușor în declin la vârsta adultă mijlocie [7, pp. 75-77], dar este posibil ca acest declin să fie compensat de un nivel ridicat de curiozitate intelectuală, care sporește asimilarea anumitor informații. Se memorează mai mult, chiar și incidental, atunci când este stimulată curiozitatea, iar omul își amintește diverse informații mai târziu.

A învăța pentru plăcerea de a învăța. Curiozitatea intelectuală face ca învățarea să fie nu doar mai eficientă, ci și mai plăcută. Informația nouă este percepută drept recompensă de creierul nostru, ca urmare a eliberării dopaminei [8, pp. 183-200]. Persoanele care manifestă curiozitate intelectuală au o dispoziție generală de a explora și căuta experiențe, situații, locuri și oameni noi, fapt care contribuie la o viață mai fericită.

Curiozitatea sprijină dezvoltarea abilităților și competențelor sociale. Persoanele curioase se angajează în comportamente deosebit de relevante, pentru creșterea probabilității de a dezvolta relații sociale pozitive și sănătoase. Oamenii curioși posedă o serie de atribute adaptive, precum aprecierea frumuseții, preferința pentru gândirea complexă și abstractă, capacitatea intelectuală puternică, inițierea

umorului și a jocului, confortul cu incertitudinea și anxietatea, lipsa timidității și tendința de a evita judecarea, critica sau blamarea altor persoane [4, pp. 13-15].

Curiozitatea și cercetarea științifică. Autorul teoriei relativității și laureatul Premiului Nobel pentru fizică în 1929, considerat unul dintre cei mai străluciți oameni de știință ai umanității, Albert Einstein spunea într-un interviu: „Nu am niciun talent anume. Sunt doar extraordinar de curios”. Curioșii au descoperit America și piramidele egiptene, au creat opere de artă monumentală și au explorat cosmosul. Or, domeniile de cercetare științifică și dezvoltare tehnologică, care au evoluat extrem de-a lungul secolelor și chiar mileniilor, au avut și au cei mai curioși oameni. Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Steve Jobs, coloși ai umanității, aveau un lucru comun – o curiozitate de nestăpânit.

Curiozitatea intelectuală și dorința de a înțelege în profunzime lumea fac parte din fișa postului unui om de știință și, în opinia noastră, trebuie să fie un atribut al pedagogului care, prin activitatea pe care o desfășoară, are menirea să dezvolte și să formeze personalități. În acest context, vine ideea *generozității intelectuale* a profesorului, care susține stimularea *minților flămânde* încă de la vârstă fragedă, când ar trebui să le transmitem clar copiilor că nu există întrebări stupide; să încurajăm setea de cunoaștere în mediul universitar, în cel profesional, lăsând spațiu pentru întrebări „enervante”.

Crearea unui mediu propice curiozității. Punerea elevului într-o situație de descoperire pare a fi deosebit de potrivită pentru încurajarea explorării spontane ca manifestare a curiozității. Într-un studiu [1], experimentatorii au oferit copiilor de 5 ani șansa de a descoperi o nouă jucărie cu patru proprietăți (muzică, lumină, oglindă, sunet). Copiii au fost împărțiți în trei situații de învățare diferite: *o situație de predare magistrală*, în care experimentatorul a dezvăluit o funcție a obiectului în mod explicit, *o situație accidentală*, care sugera că experimentatorul va continua să predea alte funcții ale obiectului, și *o situație fără demonstrație*. S-a observat că, atunci când experimentatorul demonstrează una dintre funcțiile jucăriei, copilul își restricționează explorarea tuturor celorlalte funcții ale acesteia. În schimb, în cazul învățării accidentale, surpriza va crește explorarea autonomă. Astfel, copiii învață mai repede funcția explicată în timpul situației de prelegere, dar sunt mai puțin înclinați să descopere alte funcții ale jucăriei. Când profesorul lasă deschisă posibilitatea ca alte proprietăți să fie prezente, atunci copilul explorează mai departe. *Atitudinea educațională – generozitatea intelectuală* are un rol crucial în dezvoltarea curiozității copilului.

Situațiile experimentale în care copilul este expus unui fenomen pe care adultul știe să-l facă interesant prin acțiunile și explicațiile sale, fără a dezvălui toate aspectele, sunt un mijloc potrivit de încurajare a curiozității [6].

Deoarece curiozitatea duce la explorare și, prin urmare, deschide posibilitatea de a face greșeli, pedepsirea erorii ar putea avea un efect negativ asupra curiozității însăși. Sancțiunea erorii echivalează atunci cu suprapunerea unei sancțiuni exogene pe sancțiunea endogenă generată de sistemul de recompense [2]. Mai mult, chiar dacă eroarea nu este pedepsită, poate fi descurajatoare, dacă este sistematică. Ar fi vorba deci de găsirea echilibrului potrivit între o situație prea complexă, ce descurajează curiozitatea, și o situație prea ușoară, care nu stârnește curiozitatea.

Concluzie. A permite copiilor să-și dezvolte curiozitatea intelectuală înseamnă să le oferim oportunitatea de a descoperi într-un climat de încredere, care încurajează inițiativa și trivializează erorile. Copilul curios se angajează astfel într-o abordare intelectuală activă, pas necesar în dezvoltarea gândirii independente și reflexive.

Dezvoltarea curiozității intelectuale. Deși curiozitatea este considerată o trăsătură înnăscută, ea poate fi dezvoltată activ. Curiozitatea intelectuală se cultivă prin explorare și deschidere a minții. Mediul înconjurător joacă, de asemenea, un rol crucial în dezvoltarea curiozității intelectuale. Învățarea trebuie abordată ca un proces distractiv, iar găsirea de răspunsuri este plină de satisfacții la toate vârstele. Dezvoltă curiozitatea intelectuală cititul cărților, privitul filmelor documentare, emisiunile cognitive și, mai ales, internetul, datorită căruia este posibil accesul la informație. *Cum dezvoltăm curiozitatea intelectuală, care ne îmbogățește viața de zi cu zi și ne promovează dezvoltarea? Prin:*

- Formularea întrebărilor – punerea la îndoială a ideilor preconceptuate sau căutarea explicațiilor aprofundate.
- Explorarea noilor domenii – cititul, participarea la diverse cursuri, ateliere tematice, formări în domenii puțin cunoscute.
- Adoptarea unei atitudini de deschidere – ascultarea activă, fără a judeca, pentru a le înțelege mai bine perspectivele.

Beneficiile curiozității intelectuale sunt numeroase și ating multe aspecte ale vieții umane:

- Învățare continuă: curiozitatea intelectuală încurajează explorarea noilor subiecte, discipline și idei, promovând îmbogățirea constantă.
- Deschidere la minte: curiozitatea ne încurajează să ne punem la îndoială propriile convingeri, să luăm în considerare alte perspective și să evităm prejudecățile.
- Gândire critică: punând întrebări și căutând răspunsuri, dezvoltăm abilități analitice și de raționament.
- Creativitate: explorarea ideilor noi stimulează imaginația și inovația.
- Memoria îmbunătățită: interesul pentru un subiect contribuie la o mai bună reținere a informațiilor.

- Leadership: oamenii curioși îi inspiră pe alții împărtășindu-și descoperirile și stimulând discuțiile.
- Empatie crescută: explorarea altor culturi, filozofii sau moduri de viață dezvoltă înțelegerea diferențelor umane.
- Satisfacția personală: descoperirea de noi cunoștințe poate oferi un sentiment de realizare.
- Optimism și motivație: o minte curioasă vede provocările ca oportunități de a învăța, ceea ce încurajează o atitudine pozitivă față de viață.

Argumentele enunțate anterior susțin următoarea idee: *calitatea dezvoltării personale și a stării de bine generale este direct proporțională cu curiozitatea intelectuală, deoarece aceasta contribuie la:*

- abilități cognitive îmbunătățite: prin stimularea creierului nostru prin învățare, curiozitatea promovează o mai bună rezolvare a problemelor, o memorie întărită și o gândire mai critică;
- consolidarea relațiilor sociale: o persoană curioasă este mai empatică și un comunicator mai bun. Curiozitatea intelectuală ne determină să fim interesați de experiențele și perspectivele celorlalți, ceea ce ne ajută să creăm conexiuni mai profunde;
- impact pozitiv asupra sănătății mintale: curiozitatea reduce stresul și crește starea de bine, ajutându-ne să rămânem implicați și stimulați în viața de zi cu zi.

În concluzie, curiozitatea intelectuală este acea particularitate interactivă a unei ființe umane, prin care se explorează conștient și logic ambianța, se analizează schimbările în structura sau dinamica acesteia. Cercetările arată că învățarea de noi abilități întărește conexiunile neuronale, contribuind la o mai bună capacitate de învățare pe tot parcursul vieții. Curiozitatea intelectuală este strâns legată de învățarea pe tot parcursul vieții. Persoanele curioase din punct de vedere intelectual caută în mod constant noi cunoștințe și abilități, ceea ce îi determină să se angajeze într-un proces de învățare pe tot parcursul vieții. Caracteristicile persoanelor curioase din punct de vedere intelectual includ: setea de cunoaștere, deschiderea la minte, disponibilitatea de a pune întrebări relevante, disponibilitatea de a explora subiecte noi și capacitatea de a contesta noțiunile preconcepute. Aceste persoane sunt în general motivate de învățarea continuă și dispuse să iasă din zona lor de confort pentru a dobândi noi abilități. Oamenii curioși din punct de vedere intelectual sunt deschiși la minte, creativi și persistenți.

BIBLIOGRAFIE

1. BONAWITZ, E., SHAFTO, P., GWEON, H., GOODMAN, N.D., SPELKE, E., SCHULZ, L. The Double-edged Sword of Pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 2011, nr. 120(3), pp. 322-330. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21216395/> [accesat 29-03-2025].
2. DEHAENE, S. L'engagement actif, la curiosité et la correction des erreurs. Cours du Collège de France, 3 février 2015, Paris. Disponibil: <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/cours/fondements-cognitifs-des-apprentissages-scolaires/engagement-actif-la-curiosite-et-la-correction-des-erreurs> [accesat 29-03-2025].
3. Dicționar enciclopedic, Chișinău: Cartier, 2001. ISBN 9975-79-080-1.
4. GOLEMAN, Daniel. Inteligența socială: noua știință a relațiilor umane. București: Curtea Veche Publishing, 2018. ISBN 978-606-44-0092-5.
5. MASLOW, Abraham. Piramida trebuințelor umane. București: Trei, 2008. ISBN 978-973-70-7905-3.
6. STAHL, A.E., FEIGENSON, L. Observing the unexpected enhances infants' learning and exploration. *Science*. 2015, nr. 348 (6230), pp. 91-94. ISSN 0036-8075; e-ISSN 1095-9203. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/274389716_Observing_the_unexpected_enhances_infants'_learning_and_exploration [accesat 27-03-2025].
7. SION, GrațIELA. Psihologia vârstelor. București: Fundația „România de mâine”, 2007. ISBN 978-973-163-013-7.
8. ZLATE, Mielu. Fundamentele psihologiei. Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1520-9.
9. <http://www.org/undoc/fr/listen-first/super-skills/curiosity>

EFICIENȚA MENTORATULUI ÎN SUSȚINEREA MOTIVAȚIEI PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE

THE EFFICIENCY OF MENTORING IN SUPPORTING THE PROFESSIONAL MOTIVATION OF BEGINNER TEACHERS

Angelica-Maria NEGREA, prof. învă. primar,
Colegiul Național „Radu Negru”, Făgăraș, România

Angelica-Maria NEGREA, Primary School Teacher,
National College ”Radu Negru” Fagaras, Romania
ORCID ID:0000-0001-5156-7988
E-mail: angelanegrea@yahoo.com

CZU:37.091

DOI: 10.46727/c.v1.27-28-03-2025.p499-506

Abstract. In the present article, we explore ideas that highlight the necessity and importance of a mentor in various contexts of personal life, educational settings, and professional practices. All dimensions of life are influenced by the presence of a mentor, who, on one hand, impacts and, on the other, facilitates personal, psycho-emotional, and professional growth. Both, personal and professional development engages the adult in a continuous learning process and a responsible journey of self-directed learning. We argue that, particularly at the beginning of their careers, educators require support, viewed as an investment in the quality of future education. Through effective mentoring, the mentor encourages the mentee to become an autonomous learner, fostering a desire to explore, understand, and discover new meanings. Self-directed learning becomes a cornerstone of effective mentoring, relying on the mentor's ability to spark curiosity, encourage active engagement in one's own development, and facilitate access to appropriate resources.

Keywords: mentor, mentoring, professional motivation, beginner teachers.

Esența unui sistem educațional de succes o constituie educatorii, întrucât aceștia reprezintă pilonul transformator al procesului de învățare, având capacitatea să inspire, să adapteze curriculumul la nevoile individuale și să cultive nu doar intelectul, ci și caracterul elevilor.

Educatorii, arhitecți ai progresului societății, implementează nu doar curriculumul, ci și valorile și competențele unui secol marcat de o permanentă schimbare. Astfel, aceștia se află în fața provocării de a transpune politicile educaționale abstracte în practici pedagogice adaptative, conștienți fiind că viitorul începe în sala de clasă. Profesorii sunt chemați să-și pună în valoare talentul, capacitatea de a integra noul, inovația, în sala de clasă, aflându-se la intersecția dintre

inovație și tradiție. Rolul lor se redefinește în agenți ai schimbării puși în situația de a transforma teorii abstracte în lecții de viață și a echipa elevii cu instrumente pentru a naviga într-o lume în continuă schimbare. Ei modelează mentalități, oferind elevilor instrumente de călătorie într-o lume complexă. În calitate de mediatori ai dezvoltării umane în integralitatea sa, dascălii sunt provocați să redefină spațiul școlar într-unul de explorare și autodescoperire pentru a activa potențialul latent al fiecărui mic învățăcel într-un spațiu transformator, în care dificultățile se convertesc în oportunități de dezvoltare personală și colaborare de grup.

În acest context, profesionalizarea pentru cariera didactică devine cerința esențială de adaptare la noile tendințe educaționale și dezvoltare a competențelor pedagogice, metodologice și tehnologice necesare pentru a răspunde eficient cerințelor diversificate ale elevilor. Profesionalizarea pentru cariera didactică este mai mult un imperativ strategic în contextul schimbărilor accelerate ale societății, cerând nu doar adaptarea la tehnologii și metode noi, ci și cultivarea unui *mindset* orientat spre colaborare, inovație și responsabilitate socială. Ea implică angajament față de învățarea pe tot parcursul vieții, aplicarea practicilor inovatoare în predare și promovarea unui mediu educațional incluziv și stimulant. Adaptarea la noile tendințe și dezvoltarea competențelor nu sunt opționale – ele definesc supraviețuirea profesională a cadrului didactic și, mai ales, calitatea educației pe care o primesc elevii, dând autenticitate performanțelor obținute.

Mergând dincolo de transmiterea de cunoștințe, profesorii acționează ca și catalizatori ai schimbării cognitive și emoționale, construind eșafodajul pentru gândirea critică a elevilor și modelând reziliența prin propria adaptare la provocări.

Provocărilor societății în schimbare îi sunt necesari dascăli autentici, care să treacă dincolo de teorie și să construiască noul, să transforme școala într-un spațiu de explorare, emancipare și conexiune umană, în care rigoarea academică și empatia se întâlnesc, punând bazele unei societăți critice, creative și empatic orientate.

Examinarea cadrului teoretic din literatura științifică reliefează **mentoratul** ca fiind o cale eficientă de transfer de noi competențe pentru noi provocări. Îndrumarea, colaborarea și schimbul de bune practici între generații de educatori, impuse de noile provocări educaționale, ar putea stimula inovația, **mentorul** fiind facilitatorul tranziției pentru adaptarea la schimbare.

Așa cum nota profesorul universitar dr. Sorin Cristea, „mentoratul în educație constituie un tip special de activitate pedagogică angajată în îndrumarea metodică a viitorilor profesori (integrați în sistemul de formare inițială, în context nonuniversitar și universitar) și, în mod special, a profesorilor-debutanți, cu statut de stagiar sau de candidat la obținerea gradului didactic de «definitivat»”. [1, p. 58].

Dimensiunea mentoratului ca activitate pedagogică de îndrumare se materializează în:

- asimilarea competențelor practice: transformarea cunoștințelor teoretice dobândite în formarea inițială, în strategii aplicabile în contexte instructiv-educative practice;
- adaptarea la contextul instituțional: îndrumarea stagiariilor în navigarea culturii școlii tradusă în relația cu colegii, părinții, cerințele curriculumului ș.a.;
- dezvoltarea identității profesionale: ajutorarea debutantului să-și definească stilul pedagogic și să integreze etica meseriei în valorile personale.

Regăsim la același cercetător dimensiuni ale persoanei care realizează implementarea mentoratului, definit ca „profesor competent, cu statut de mentor”, pentru a desfășura acțiuni „în vederea dezvoltării și perfecționării activităților didactice ale educatorului, în concordanță cu cerințele procesului instructiv-educativ, specific disciplinelor predate” [ibidem, p. 59]. Suntem de părere că mentorul, prin statutul său de îndrumător competent, are misiunea de a oferi sprijin personalizat, identificând punctele forte și zonele de creștere ale educatorului, în sinergie cu specificul disciplinei predate. Competența lui nu se măsoară doar în ani de experiență, ci în capacitatea de a transforma provocările debutanților în pietre de temelie pentru un construct mai rezilient și mai uman. Astfel, competența mentorului poate fi creionată de următoarele direcții:

- **expertiza pedagogică** cu relevanța practică pe care o posedă și o materializează prin înțelegere profundă a specificului disciplinei și a psihologiei vârstelor cu care lucrează, știind să traducă teoria în strategii aplicabile în context real;

- **intelență emoțională și empatie** tradusă prin recunoașterea faptului că dezvoltarea profesională este indisolubil legată de starea emoțională a debutantului, intervenind cu tact în situații delicate;

- **facilitator al autoreflexiei și autoevaluării**, ghidând debutantul să-și analizeze propriile lecții, să țină jurnale reflective sau grile structurate, să utilizeze instrumente ca portofoliu profesional nu doar ca obligație birocratică, ci ca o oglindă a evoluției personale, fără a pretinde că am epuizat toate dimensiunile.

Mentorul facilitează accesul la resurse metodologice actualizate și promovează abordări interactive, racordate la nevoile diversificate ale elevilor și la cerințele curriculumului. În rolul său de mentor, va trece de la simpla îndrumare tehnică, rigidă, la cultivarea unui *mindset* rezilient și orientat spre creștere. Mentorul acționează ca un amplificator al sensului, transformând provocările zilnice în trepte spre excelență și legând efortul individual de o misiune colectivă. Astfel, motivația

nu mai este doar un impuls temporar, ci un motor intern alimentat de conștiința valorii adăugate.

Definițiile regăsite în diferite surse științifice indică faptul că a fi mentor înseamnă a te afla în multe ipostaze. În discursul său din 1990 către Western Association of Graduate Schools, sociologul american Morris Zelditch a esențializat rolurile multiple pe care le joacă mentorii: „Mentorii sunt consilieri, oameni cu experiență în carieră dispuși să-și împărtășească cunoștințele; susținători, oameni care oferă încurajare emoțională și morală; facilitatori, tutori, oameni care oferă feedback specific cu privire la performanța cuiva; maeștri, în sensul unor surse de informații și ajutor pentru angajați, ucenici; și ajută la obținerea de oportunități, facilități; modele de identitate, de tipul persoană-model care ar trebui să fie pentru a deveni academic” [5, p. 5]. Viziunea sociologului american, recunoscut pentru contribuțiile sale în domeniul teoriei rolurilor sociale și al dinamicii de grup, se remarcă prin conturarea perspectivei potrivit căreia mentorii dețin roluri complexe, trecând dincolo de simpla îndrumare și acomodându-se nevoilor discipolilor lor, trecând de la un rol la altul în funcție de situația contextuală. Conform lui Zelditch, mentorii îndeplinesc rolul de ghid care oferă direcție și sprijin în procesul de învățare și dezvoltare; rolul de model de comportament și atitudine în abordarea cu calm și profesionalism a situațiilor dificile; rolul de facilitator în accesarea resurselor și identificarea oportunităților; rolul de susținător emoțional și încurajator în fața eșecului sau a criticilor, rolul de evaluator al progresului prin oferirea feedbackului constructiv cu sugestii de îmbunătățire; rolul de mediator al situațiilor dificile sau de conflict.

Ca în orice domeniu de activitate, importantă este activitatea practică. Provocarea crește pentru cei care intră în profesie – debutanții. Debutul în profesie, debutul în carieră, primii pași care conturează identitatea profesională și pun fundamentul viitoarei construcții profesionale sunt definitorii. Fiecare obstacol depășit în această etapă fragilă transformă nedumerirea în înțelepciune și teama – în determinare. În acest pasaj, marea provocare a debutantului constă în a identifica o persoană care să-l călăuzească în activitatea profesională practic-aplicativă, să-i dea încrederea indispensabilă pentru a pune în practică abilitățile dobândite în plan teoretic. Practic, în această perioadă, începătorul are nevoie de îndrumare, suport pentru a-și dezvolta competențele și pentru a-și consolida încrederea, de un ghid priceput nu doar să clarifice neclaritățile, ci să transforme teoria în acțiune concretă, oferind exemple și feedback imediat. Debutantul stăpânește instrumentele meseriei materializate în proceduri, algoritmi, teorii, dar adevărata maturizare vine când înțelege *de ce le folosește*. Prin proximitatea cu cineva experimentat, începătorul învață să navigheze prin complicatele labirinturi ale domeniului, transformând

sfaturile primite în strategii personalizate. Relația de mentorat poate fi catalizatorul unei dezvoltări armonioase, în care curajul de a încerca se îmbină cu înțelepciunea de a evita capcanele comune. Sprijinul colegilor experimentați și încrederea acordată de cei din jur pot transforma un început anevoios într-o poveste de succes, iar curajul de a învăța din greșeli deschide drumul spre excelență.

Alegerea unui mentor potrivit, a celui om care înțelege nu doar *cum se face*, ci și *de ce se face*, un mentor care împărtășește valori similare, recunoaște vulnerabilitățile începătorului și transformă aceste puncte slabe în oportunități de învățare, nu este doar un aspect de competență, ci și de compatibilitate umană, astfel încât încrederea și respectul reciproc să devină piloni ai colaborării. Pe măsură ce începătorul acumulează încredere și experiență și-și descoperă vocea proprie în domeniu – nu prin replicarea mecanică a ceea ce a învățat, ci prin adaptarea cunoștințelor la contextul actual – el însuși poate deveni o sursă de inspirație pentru alții, închizând un ciclu virtuos al cunoașterii și generozității ca act de responsabilitate socială în care fiecare generație contribuie la evoluția colectivă a meseriei. Astfel, fiecare etapă a debutului este o plantare de semințe care, cu răbdare și dedicare, se transformă în reușite care definesc nu doar o carieră, ci și o moștenire profesională.

Multiplele roluri îndeplinite de mentor în context educațional, în raport cu persoana mentorată, contribuie la ghidarea corectă pentru a naviga cu intenție și a obține mici victorii care mențin motivația profesională, transformând haosul debutului în carieră într-o hartă a sensului. Mentorul, prin implicarea profesionistă, facilitează securizarea profesorului. Accentuarea ambelor direcții de acțiune ale procesului de mentorat, respectiv partea rațională și partea afectivă, generează motivație intrinsecă autentică, crescută, pentru profesorul aflat la debutul carierei, văzută drept imbold pentru reziliență în fața provocărilor pedagogice [4].

Școlile sunt comunități profesionale care devin puternice în contextul în care profesorii colaborează, sunt susținuți în a reduce decalajul educațional pentru grupurile vulnerabile, categorie care incubă și profesorii aflați la debutul carierei, așa cum evidențiază cercetătoarea Elena Losîi: „Nicio școală, oricât de bună ar fi, nu poate pregăti pentru întreaga viață și pentru a fi cel mai bun la locul de muncă. Tocmai de aceea, e nevoie de ajutor, de cineva care să ne facă să vedem acolo unde singuri nu putem vedea. Această persoană este **mentorul**, iar relația construită se numește **mentorat**” [3].

Prin prisma cercetătoarei Mariana Goraș, misiunea mentoratului este de a asigura circumstanțele aplicabile pentru adaptarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice debutante și dezvoltarea identității profesionale [2]. Suntem de părere că relațiile de mentorat catalizează creșterea, transformând potențialul brut în

exelență practică și organizatorică prin strategii bine proiectate, procese iterative și acțiuni susținute. Acest proces nu se materializează într-un simplu transfer de cunoștințe, ci într-o alchimie pedagogică în care mentorul funcționează ca un catalizator, accelerând tranziția de la teorie la competențe tangibile, realizând cu celeritate socializarea, identificarea și integrarea la nivelul organizației. Prin mentorat, cadrul didactic debutant își maximizează șansele de reușită [4].

Opinăm că, în context educațional, școlile pot dezvolta o cultură a mentoratului, materializată într-un proces de îndrumare și sprijin mentorat bine structurat, prin care membrii organizației să fie sprijiniți și ghidați să facă față provocărilor, să descopere noi oportunități și să ia hotărâri oportune pentru a înregistra maturitate profesională. În domeniul de interes educațional, organizația școlară e de dorit să integreze și să susțină dezvoltarea angajaților, din perspectivă personală și profesională pentru o retenție mai mare în organizație a personalului, pentru o retenție a persoanelor talentate, creative, pentru îmbunătățirea performanțelor, atât individuale cât și organizaționale, pentru a susține și încuraja cercetarea și inovația, pe scurt, pentru succesul, reușita tuturor.

Sustenabilitatea sistemului educațional este direct proporțională cu capacitatea acestuia de a transforma profesorii din simpli executanți în agenți reflexivi ai schimbării, implicați în reinventarea constantă a rolului lor prin activități de mentorat. Cadrul didactic competent, sub aspect cognitiv, afectiv și practic, este profesionist. Emanciparea profesională a cadrelor didactice presupune trecerea de la statutul de executant al unui curriculum standardizat la cel de agent autonom și creativ, capabil să adapteze conținuturile la realitățile locale, să inoveze în strategii și să-și asume chiar și rolul de lider educațional în comunitate. În acest context, profesionalizarea pentru cariera didactică nu mai este o cerință formală, un proces abstract, ci unul dinamic, un ecosistem de acțiuni tangibile, adaptat la realitățile locale și la provocările globale, materializat prin programe structurate de mentorat aliniate la nevoile specifice ale profesorilor din mediile rurale sau urbane, pentru a căpăta autonomie profesională.

Drumul spre profesionalism în context educațional este jalonat de formarea continuă a cadrelor didactice, adaptată la realitățile digitale, prin relații de mentorat practic, structurate pe:

- nevoi individuale (observarea lecțiilor pentru a învăța de la experți să-și îmbunătățească metodele și să fie la curent cu cele mai bune practici educaționale);
- practici reflexive, care transformă eșecurile în lecții;
- colaborări transdisciplinare, ce transformă școlile în laboratoare sociale în care se realizează dezvoltarea profesională prin traducerea abordărilor

teoretice în practica școlară, cadrele didactice devenind mai eficiente, inovative, motivate și adaptabile, pregătite să facă față provocărilor dinamice din domeniu, transformând provocările cotidiene (spre exemplu, diversitatea din clasă și incluziunea, resursele limitate, modificări ale curriculumului, pedagogia digitală) în oportunități de învățare profesională, cu impact pozitiv. Profesionalismul didactic devine o simfonie în care cunoașterea, empatia și acțiunea concertată dau tonul excelenței.

Profesiunea didactică poate fi uneori solitară. Prin mentorat se oferă sprijinul emoțional util, ajutând profesorii să se simtă parte din comunitatea educațională, să-și depășească limitele, crescându-le încrederea în propriile abilități, contribuind la prevenirea izolării și burnoutului, oferind un spațiu sigur pentru a reflecta la provocări și a găsi soluții comune, consolidarea încrederii în sine, prin feedback constructiv și recunoașterea progreselor, chiar și în fața obstacolelor.

Necesitatea sprijinirii profesorului la debutul carierei pentru un început bun și pentru rezistența la schimbare cu ajutorul mentoratului este dovedită. Eficiența mentoratului în susținerea profesorilor, în dezvoltarea profesională continuă este incontestabilă, pentru reducerea ratei de părăsire a profesiei în primii ani de activitate și consolidarea motivației. Oferind un cadru structurat și un sprijin personalizat pentru îmbunătățirea competențelor și adaptarea la noile cerințe educaționale, susținerea motivației profesionale a cadrelor didactice, în special a celor aflate la debutul carierei, mentoratul va genera un efect de undă asupra întregii societăți, contribuind la reducerea analfabetismului funcțional și cultivarea antreprenoriatului educațional, transformând indivizii prin încredere și competențe, reinventând organizațiile prin culturi colaborative și redefinind sistemul educativ.

În concluzie, debutul în profesie este o călătorie de la tehnică la sens, iar mentoratul este harta care transformă o aventură anonimă într-o poveste cu umanitate și direcție. Harta mentoratului nu oferă doar coordonate, ci și legendă: detaliază personalizat cum să interpretezi obstacolele. Harta mentoratului include și zone neexplorate – dileme etice, compromisuri creative, răspunderi sociale – pe care mentorul le demitizează prin povești cu sens. Debutantul plecat singur în călătoria carierei va avea senzația de a fi un simplu participant într-un sistem vast. Fără un ghid, debutantul riscă să devină o rotiță singură dintr-un mecanism, executând sarcini fără a înțelege contribuția sa la ansamblul călătoriei. Mentoratul personalizează această călătorie – transformă un proiect anonim într-o oportunitate de a lăsa o amprentă unică.

Prin mentorat se realizează o misiune complexă de evoluție din care atât mentorii, cât și începătorii au de câștigat. Experiența, expertiza și îndrumarea (piloni esențiali în dezvoltarea profesională și umană, indiferent de stadiul carierei)

mentorilor sunt valoroase pentru cei ce se află la început de carieră, dar nu numai, modelând oameni conștienți, competenți și conectați la un scop. Un mentor bun învață protejatul său să recunoască și emoțiile din spatele profesiei: teama de a nu fi la înălțime, bucuria de a rezolva o problemă complexă, mândria de a-i inspira pe alții. Astfel, o carieră nu mai este o listă de realizări, ci o poveste în care fiecare capitol are personaje (colegi, mentori), conflicte (provocări, eșecuri) și revelații (descoperiri despre sine și lume).

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, Sorin. Mentoratul în educație. *Univers pedagogic: revistă științifică de pedagogie și psihologie*. 2023, nr. 4 (140), pp. 58-62. ISSN 1810-6455.
2. GORAȘ, Mariana. Adaptarea profesională – o condiție de succes pentru cadrele didactice debutante. *Univers pedagogic: revistă științifică de pedagogie și psihologie*. 2023, nr. 4 (80), pp. 70-78. ISSN 1811-5470.
3. LOSÎI, Elena. Rolul mentoratului în cariera profesională. Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materiale ale conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”; coord. șt.: I. RACU, col. red.: C. PERJAN, G. TOPOR, A. SOLCAN [et al.]: [în 2 vol.]. Chișinău: S.n., 2014, vol. 1, pp. 346-352.
Disponibil: <http://dir.Universitatea Pedagogică de Stat.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/534/Losai%20Rolul.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
4. PÂNIȘOARĂ, G., PÂNIȘOARĂ, I.O. *Managementul resurselor umane*. Iași: Polirom, 2016. ISBN 978-973-46-5821-3.
5. ZELDITCH, M. How to Mentor Graduate Students: A Guide for Faculty at a Diverse University. Disponibil: https://www.ucdenver.edu/docs/librariesprovider149/default-document-library/how-to-mentor-graduate-students.pdf?sfvrsn=3a6637b9_2 [accesat 2025-03-23].