

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



Conferința Științifică Anuală
a doctoranzilor cu participare internațională

„CERCETARE, INOVARE, DEZVOLTARE”

Culegere de articole

Ediția a II-a

Volumul 1

CHIȘINĂU, 2025

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău din 30 iunie 2025, proces-verbal nr. 13

Recenzenți:

Guțu Vladimir, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova

Necula Gina-Aurora, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

Redactor: Grigore Chiper

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

"Cercetare, inovare, dezvoltare", conferință științifică anuală (2 ; 2025 ; Chișinău). Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare internațională "Cercetare, inovare, dezvoltare" : Culegere de articole : Ediția a 2-a / comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2025 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-48-305-6.

Vol. 1. – 2025. – 328 p. : fig., tab. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-48-306-3.

37.0(082)

C 35

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

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-4777-1550>

CIORBĂ Constantin, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

ALUCHI Nicolai, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-1874-8474>

ANTOCI Diana, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-7018-6651>

ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-3494-6016>

BOROZAN Maia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-2704-0304>

BRAICOV Andrei, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-6416-2357>

COROPCEANU Eduard, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-1073-828X>

CUZNEȚOV Larisa, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-7677-1763>

GARȘTEA Nina, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-1926-6234>

GHICOV Adrian, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0005-7369-2583>

GLAVAN Aurelia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-2549-5367>

GONȚA Victoria, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-6433-5112>

MIRONOV Ion, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0002-9063-7242>

MUSTEAȚĂ Sergiu, prof.univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-2206-9298>

RACU Igor, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-8143-4908>

RACU Iulia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-9096-7121>

SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-1739-3766>

SANDULEAC Sergiu, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-2040-4670>

SIMAC Ana, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-2627-6756>

SOLCAN Angela, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-7906-145X>

TOPOR Gabriela, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0000-7060-6938>

ȚĂRNĂ Ecaterina, conf. univ., dr.hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-5408-9504>

URSU Valentina, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-8664-762X>
 VÎRLAN Maria, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-6843-2609>
 BEJENARU Ludmila, prof. univ., dr. hab., Universitatea ”A.I. Cuza” din Iași, România
<https://orcid.org/0000-0002-4984-0620>
 CURNIȘEV Iurii, conf. univ., dr., Universitatea Națională ”Iurii Fedkovici” din Cernăuți, Ucraina
 GHETMANENKO Natalia, prof. univ., dr., Universitatea Karlov din Praga, Cehia
 HOLMAN Andrei Corneliu, prof. univ., dr., Universitatea ”A. I. Cuza” din Iași, România
<https://orcid.org/0000-0001-9309-3821>
 IVANIĆ Ivana, conf. univ., dr., Universitatea Novi-Sad, Serbia
<https://orcid.org/0000-0002-6375-1448>
 LAVRINENCO Volodimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea Națională Pedagogică din Kiev, Ucraina
 NECULA Gina Aurora, conf. univ., dr., Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România
<https://orcid.org/0000-0001-7151-1471>
 NIMIGEAN Gina, lector univ., dr., Universitatea Macedonia din Salonic, Grecia
<https://orcid.org/0000-0002-1568-2361>
 PAȘCHEVICI Calina, prof. univ., dr., Universitatea Națională de Tehnologii și Design, Kiev, Ucraina
 POPESCU Veronica, conf.univ., dr., Universitatea ”A.I. Cuza” din Iași, România
<https://orcid.org/0000-0002-4545-9849>
 POTOP Vladimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București, Centrul Universitar Pitești, România
<https://orcid.org/0000-0001-8571-2469>
 TOHĂNEAN Dragoș Ioan, conf.univ., dr., Universitatea ”Transilvania” din Brașov, România
<https://orcid.org/0000-0002-6740-1867>
 VITCU Dumitru, prof. univ., dr., Universitatea ”Ștefan cel Mare” din Suceava, România

COMITETUL ORGANIZATORIC:

Președinte:

CIORBĂ Constantin, prof.univ., dr.hab., Președinte al Consiliului Științific UPSC

Membri:

SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Științe ale Educației”

GONȚA Victoria, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Psihologie”

URSU Valentina, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate”

LUNGU Ecaterina, dr., specialist principal, Biroul Studii Doctorale și Postdoctorale

CHICU Silvia, conf. univ., dr., șef Secția Managementul Cercetării, Dezvoltării și Inovării

MIHAI Cristina, specialist principal, Școala Doctorală „Științe ale Educației”

MELINTE Victoria, specialist, Școala Doctorală „Științe ale Educației”

BADIA Natalia, specialist principal, Direcția de Comunicare, Imagine și Marketing Instituțional

CECAN Roman, director Direcția de Tehnologii Informaționale

SCHERLET Ecaterina, director Biblioteca științifică

Responsabil de ediție:

LUNGU Ecaterina, dr., specialist principal, Biroul Studii Doctorale și Postdoctorale

CUPRINS

Școala doctorală „Științe ale Educației”

Asofiei Ionela	Importanța dezvoltării competențelor de negociere, gestionare și soluționare a conflictelor pentru asigurarea eficacității organizației școlare	8
Axinte Luiza Lenuța	Cultura populară – model de educație pentru elevii claselor primare	16
Silistraru Nicolae	Identitatea etnică și cultura populară în școală. Opiniile și practicile învățătorilor	24
Axinte Luiza Lenuța	Provocări în implementarea STEAM în învățământul primar	32
Baciu Valeria	Dezvoltarea culturii vestimentare a elevilor adolescenți	36
Berbec-Burlădeanu Victoria	Didactogenia: impactul comportamentului profesorilor asupra elevilor și implicațiile educaționale	43
Cenușă Dumitrița-Diana	Semnificația noțiunii de cultură: clasificarea și funcțiile culturii	55
Bucearschi Tatiana	Aplicarea metodei descoperirii în cadrul predării-învățării matematicii în Japonia	63
Silistraru Nicolae	Cultura inovării cadrelor didactice prin reenergizare organizațională școlară	69
Bucurenciu Simona	Cunoștințele ecologice – baza educației pentru mediu a preșcolarilor	75
Maria	Evaluarea proceselor educaționale în contextul Republicii Moldova: reflecții critice și oportunități sistemice	82
Buduleanu Alina	Stimularea creativității ca mecanism al autoreglării în ADHD	90
Marilena	Perspective pedagogice ale activității de învățare a elevilor creativi	96
Buică Florina-Cristina	Impactul tehnologiilor digitale asupra metodelor de predare și învățare în educația contemporană	102
Bulat Violeta	Reziliența emoțională a elevilor în educația contemporană	108
Burlacu Lenuța	Rolul leadershipului profesional în mediul de învățământ virtual	114
Popovici Doru Vlad	Impactul coachingului în obținerea performanței cadrelor didactice la locul de muncă	121
Călescu Vasilica-Cristina	Îmbunătățirea calității educației prin strategii pedagogice inovatoare	126
Călin Maria-Diana	Modele prescriptive pentru alegerea strategiei de intervenție a managerului în soluționarea situațiilor conflictuale	132
Cârdei Paraschiva-Alina	Impactul digitalizării asupra sănătății mintale a adolescenților	138
Carnet Liuba	Gestionarea stărilor emoționale în contextul schimbărilor globale – fundamente ale sănătății mintale și ale performanței educaționale	145
Cazacu Lucia	Interdependența dintre lectură și comprehensiune	153
Cenușă Dumitrița-Diana	Analizarea și evaluarea competențelor soft ale elevilor din învățământul primar	158
Bercaru Nicoleta		
Chiroșcă Angela		
Ciobîcă Adrian		
Cîrdei Patricia Antonela		
Cîrstea Elena-Cristina		
Comoli Doina		
Ciorbă Constantin		

Cortez Gabriela-Vanda	Importanța dezvoltării activității constructive a elevului mic în contextul educației nonformale	165
Dascăl Angela	Impactul desfășurării activităților de educație pentru sănătate la preșcolari	171
Dașcău Daniela Georgiana	Proactivitatea: un factor-cheie în educație	178
Diaconu Petru Valentin	Dezvoltarea creativității elevilor de la treapta primară prin jocul de rol	184
Dincă Alin Răzvan	Pregătirea sportivă a fotbaliștilor pe postul de portar prin aplicarea metodologiilor digitale	190
Dîrlău Oana Magdalena	De la competență la literație emergentă	197
Diwo Veronica	Arhitectura și dinamica inteligenței în procesul de îmbătrânire	204
Doagă Nadejda	Aspectele intra- și interpersonal în formarea și dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice	211
Dumitru Laura Vasilica	Sindromul Burnout la profesori: cauze, consecințe și strategii de prevenire în mediul educațional	219
Fădor Anca-Veronica	Stimularea creativității la școlarii mici	224
Fețanu Elisa-Ioana	Dezvoltarea abilităților matematice la elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) din învățământul gimnazial de masă	231
Gherman Iuliana	Proiectare didactică a lecțiilor video pentru învățământul preuniversitar	235
Grigorcea Daniela Iuliana	Implicațiile tehnologiilor moderne în activitatea profesorului și a elevului	242
Grigore Simona-Luiza	Formarea activismului cognitiv la vârsta preșcolară: între opinii și deziderate	247
Gulie-Badea Doina-Mădălina	Substratul ca identificator social al analizei pedagogice	254
Hîrțescu Diana Petronela	Manifestări muzical-teatrale practicate în județul Bacău	260
Ilie Alexandra Cătălina	Dezvoltarea inteligențelor multiple prin abordarea integrată a conținuturilor la disciplina istorie în ciclul primar	267
Ilisie Maria-Gabriela	Modelul pedagogic al gestionării stresului ocupațional al cadrelor didactice prin resursele comunicării manageriale	273
Ionescu Magdalena-Florentina	Avantajele și dezavantajele adoptării stilului parental autoritar asupra formării competențelor sociale ale elevilor de vârstă școlară mică	282
Ivan Adela-Alina	Modelul pedagogic de dezvoltare a activităților de lucru în echipă prin valorificarea metodei STEAM	291
Liță Andreea-Monica	Aspecte metodologice privind rezolvarea conflictelor dintre elevii de vârstă școlară mică	297
Lidia LUPAȘCU	Muzica maternă ca limbaj: semiotică și afect în cântecul de leagăn	305
Melinte Victoria	Diferențierea curriculară în predarea fizicii la liceu: comparație între profilul real și cel umanist în Republica Moldova	313
Mihai Cristina	Proverbele: modele și micromodele ale educației permanente	324

CZU: 373.07:316.485.6

**IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE NEGOCIERE,
GESTIONARE ȘI SOLUȚIONARE A CONFLICTELOR PENTRU ASIGURAREA
EFICACITĂȚII ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE**

**THE IMPORTANCE OF DEVELOPING NEGOTIATION, MANAGEMENT AND
CONFLICT RESOLUTION SKILLS TO ENSURE THE EFFICIENCY OF SCHOOL
ORGANIZATION**

*Ionela ASOFIEI, doctorandă,
România*

*Ionela ASOFIEI, PhD student,
Romania*
ORCID: 0000-0001-9705-925X
e-mail: ionelasofiei@yahoo.com

Rezumat. În contextul educațional contemporan, dezvoltarea competențelor de negociere, gestionare și soluționare a conflictelor se dovedește a fi esențială pentru asigurarea eficacității organizației școlare. Confruntându-se cu o varietate de situații conflictuale, care pot apărea între elevi, profesori, părinți și alți membri ai comunității școlare, abilitatea de a negocia și de a gestiona conflictele într-un mod constructiv devine crucială. Această lucrare explorează importanța acestor competențe în crearea unui mediu educațional pozitiv, favorizând colaborarea și comunicarea eficientă. Prin abordări strategice și tehnici adecvate de rezolvare a conflictelor, organizațiile școlare pot nu doar să minimizeze tensiunile interumane, ci și să îmbunătățească performanțele academice și să sprijine dezvoltarea personală a elevilor. De asemenea, se va analiza impactul formării profesionale în domeniul negocierii și gestionării conflictelor asupra cadrelor didactice, subliniind rolul acestora ca modele pentru elevi în dezvoltarea unor relații interumane sănătoase. Această explorare va evidenția, astfel, cum competențele de negociere și gestionare a conflictelor pot contribui la construirea unei culturi organizaționale pozitive în cadrul școlilor.

Cuvinte cheie: Conflict, negociere, gestionare, competențe, eficacitate.

Abstract. In the contemporary educational context, the development of negotiation, management and conflict resolution skills proves to be essential for ensuring the effectiveness of the school organization. Faced with a variety of conflict situations that may arise between students, teachers, parents and other members of the school community, the ability to negotiate and manage conflicts in a constructive way becomes crucial. This paper explores the importance of these skills in creating a positive educational environment, favoring collaboration and effective communication. Through strategic approaches and appropriate conflict resolution techniques, school organizations can not only minimize interpersonal tensions but also improve academic performance and support the personal development of students. It will also analyze the impact of professional training in negotiation and conflict management on teachers, emphasizing their role as models for students in developing healthy interpersonal relationships. This exploration will thus highlight how negotiation and conflict management skills can contribute to building a positive organizational culture within schools.

Keywords: Conflict, negotiation, management, skills, effectiveness.

Conflictul stimulează dezvoltarea psihologică personală, persoanele devin mai riguroase și mai realiste în auto-evaluările pe care le fac; prin conflict persoanele sunt capabile să accepte perspectivele celorlalți, devenind mai puțin egocentrice.

La aceste elemente putem adăuga că, deși sunt greu de identificat în faza incipientă, conflictele funcționale împiedică stagnarea, provoacă noi probleme și încurajează rezolvarea

lor. Preluând tezele lui Durkheim, putem afirma că funcționalitatea conflictului este cu atât mai puternică, cu cât rolul coeziunii și al solidarității nu este de a suprima concurența, competiția, ci de a o modera [5, p 43].

Conflictele benefice au ca efect stimularea creșterii eficienței și eficacității manageriale și generează capacitatea de rezolvare sănătoasă a problemelor, fiind forța de dincolo de creativitate și inovare.

Există însă și situații în care conflictul latent poate rămâne în această stare, fără a evolua. Acolo unde un grup de oameni lucrează, există întotdeauna nemulțumiri, dar ele pot să nu conducă imediat la conflicte. Abia când „ultima picătură umple paharul” conflictul ajunge în etapa de manifestare și situația se poate deteriora.

Deși la prima vedere noțiunile de management al conflictelor și de rezolvare a conflictelor nu par diferite, managementul unui conflict încearcă atenuarea aspectelor negative, în timp ce prin rezolvarea conflictului se dorește eliminarea totală a aspectelor negative. Putem vorbi mai curând de managementul conflictelor decât de rezolvarea lor, căci o rezolvare sigură nu poate fi realizată pe deplin în actualele condiții, în care acționează organizațiile ca subsisteme sociale.

Gheorghita Căprărescu consideră că managementul conflictelor presupune mai multe modalități de abordare, a căror selecție și utilizare depind de o analiză prealabilă a tipului de conflict, a conjuncturii specifice, precum și a posibilelor consecințe ale soluționării.

Există însă și studii care consemnează că managementul conflictelor se bazează pe înțelegerea cauzelor care au generat conflictul și pe recunoașterea tacticilor luptei pentru putere în organizații, iar stabilirea strategiilor constructive de rezolvare a conflictelor necesită identificarea surselor de putere, pe care le dețin părțile și a modului eficient de utilizare a lor.

John Crawley introduce termenul de management constructiv al conflictului pentru a descrie abordarea lui în gestionarea dezacordurilor și diferențelor și subliniază abordarea conflictului prin exprimarea clară a intențiilor, respectiv deschidere și flexibilitate a cadrului de rezolvare oferind patru principii de acțiune:

1. Percepția clară și judecata obiectivă.
2. Conștientizarea propriilor reacții și a comportamentelor.
3. Abilitatea de a analiza și a pune în balanță diferite puncte de vedere și poziții.
4. Deschidere față de alții. Fiți gata să răspundeți pozitiv.

„Pentru cei mai mulți dintre manageri, important este să cunoască alternativele pe care le au la dispoziție în dorința de a rezolva conflictele.

Cunoscând sursele și substanța conflictelor, managerii le pot gestiona corect sau, atunci când este necesar, pot să le orienteze sau stimuleze în cadrul unor situații controlabile. D. Sheanc insistă asupra luării în considerare de către manageri a trei niveluri de apreciere a intervenției în soluționarea unui conflict:

- nivelul strategic, care vizează alegerea corectă a obiectivului;
- nivelul tactic, ce presupune alegerea corectă a metodei de soluționare;
- bunul-simț sau a nu confunda elementele strategice cu cele tactice” [5, p 66].

Studiile arată că, pentru a depăși cu succes conflictele organizaționale, managerii trebuie să realizeze o diagnoză organizațională din perspectiva manierei în care modul de soluționare a conflictelor poate influența eficiența decizională, ce implică legături cu stilul cognitiv, trăsăturile de personalitate și modalitățile de coping în luarea deciziilor.

Studierea managementului conflictelor trebuie să privească și comportamentul actorilor principali, părțile care intră în conflict având, de obicei, tendința de a-și evalua interesele ca fiind opuse, iar rezultatele așteptate limitându-se la situații de tipul câștig-pierdere sau compromis.

Etapale conflictului pot fi influențate de mediu, organizație și individ, răspunsul creativ fiind transformarea acestuia într-o șansă, așa cum arată un model elaborat de Judith R. Gordon. Interacțiunea dintre părți poate avea anumite consecințe, care pot fi funcționale, când conflictul se finalizează cu o îmbunătățire a rezultatelor, sau pot fi disfuncționale, când nu conduce la rezultate benefice.

Etapizarea pe care o propune Judith R. Gordon atrage atenția că ciclul conflictului se autoîntreține atunci când rezolvarea lui nu este favorabilă. Se revine, astfel, la prima fază a conflictului, în care se generează un anumit set de atitudini și sentimente. Menținerea conflictului latent este o dovadă că efectele episodului conflictual anterior se fac resimțite, iar organizația face față cu mult mai greu condițiilor apărute în desfășurarea conflictului.

Una din prioritățile educaționale este aplicarea noilor strategii, orientate spre formarea, dezvoltarea competențelor. În pedagogia contemporană, competența se constituie în elementul de finalitate și este un produs complex, structural, realizat pe termen lung la confluența dintre un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi, capacități, dar și atitudini, dobândite în procesul de învățare, susține V. Gh. Cojocaru [2].

O competență poate fi definită ca un ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini și comportamente pe care o persoană le deține și care îi permit să îndeplinească eficient o anumită sarcină sau rol într-un context specific. Competențele sunt esențiale pentru performanța profesională și personală și pot fi clasificate în mai multe categorii:

1. Competențele tehnice se referă la cunoștințele și abilitățile specifice necesare pentru a îndeplini sarcini tehnice sau profesionale.

2. Competențele interumane (soft skills) includ abilități precum comunicarea, empatia, lucrul în echipă, negocierea și gestionarea conflictelor și sunt esențiale pentru interacțiunile sociale și colaborarea eficientă în grupuri.

3. Competențele cognitive se referă la capacitățile de gândire critică, rezolvare de probleme, creativitate și analiză și sunt importante pentru a aborda și a înțelege informațiile complexe.

4. Competențele de auto-management includ abilități precum gestionarea timpului, organizarea, auto-motivarea și stabilirea obiectivelor. Ele ajută la eficientizarea muncii și la atingerea rezultatelor dorite.

Competențele adecvate permit angajaților să își îndeplinească sarcinile cu succes și să contribuie la atingerea obiectivelor organizației, iar dezvoltarea competențelor personale contribuie la creșterea încrederii în sine și la îmbunătățirea relațiilor interumane. De asemenea, competențele diverse permit indivizilor să se adapteze mai ușor la schimbările din mediul de lucru sau din viața personală.

Formarea competențelor manageriale este un subiect intens studiat de specialiști în domeniul managementului, resurselor umane și dezvoltării organizaționale. Ei subliniază că aceste competențe manageriale sunt esențiale pentru succesul organizațiilor, deoarece managerii eficienți contribuie la îmbunătățirea performanței echipelor și la atingerea

obiectivelor strategice. Competențele manageriale includ abilități de leadership, comunicare, luare a deciziilor, gestionarea timpului, delegare și rezolvarea conflictelor.

Există diverse modele de competențe care ajută organizațiile să identifice și să dezvolte competențele necesare. Aceste modele pot include competențe tehnice, interumane și cognitive, fiecare având un rol specific în management. Specialiștii recomandă utilizarea unor cadre teoretice, cum ar fi modelul competențelor de la McClelland sau modelul de competențe integrative, pentru a structura formarea.

Modelele de competențe sunt structuri teoretice care ajută organizațiile să identifice, să dezvolte și să evalueze competențele necesare pentru îndeplinirea eficientă a sarcinilor și rolurilor. Iată câteva dintre cele mai cunoscute modele de competențe:

1. Modelul de competențe de la McClelland

- David McClelland a propus un model bazat pe ideea că competențele sunt comportamente observabile, care conduc la performanță excelentă. Acest model se concentrează pe competențele cheie, cum ar fi:
 - **Motivația:** dorința de a atinge succesul.
 - **Abilități interumane:** capacitatea de a colabora și de a influența pe alții.
 - **Abilități cognitive:** gândirea critică și capacitatea de a rezolva probleme.

2. Modelul competențelor integrative

- Acest model se bazează pe ideea că competențele sunt interconectate și nu pot fi dezvoltate izolat. Include următoarele dimensiuni:
 - **Competențe tehnice:** cunoștințe și abilități specifice domeniului de activitate.
 - **Competențe interumane:** abilități de comunicare, colaborare și empatie.
 - **Competențe cognitive:** gândire critică, analiză și soluționare a problemelor.

3. Modelul competențelor de leadership

- Acest model identifică competențele esențiale pentru lideri, incluzând:
 - **Viziune și strategie:** capacitatea de a dezvolta o viziune clară și de a stabili obiective strategice.
 - **Influențare și comunicare:** abilități de a motiva și de a inspira echipele.
 - **Decizii și rezolvarea problemelor:** capacitatea de a lua decizii informate și de a gestiona conflictele.

4. Modelul de competențe de la Korn Ferry

- Acest model include un set de competențe care sunt corelate cu performanța organizațională. Competențele sunt grupate în patru categorii principale:
 - **Competențe de conducere:** abilități necesare pentru a conduce echipe și organizații.
 - **Competențe interumane:** abilități sociale și de colaborare.
 - **Competențe de afaceri:** cunoștințe și abilități specifice domeniului de activitate.
 - **Competențe de auto-management:** abilități de gestionare a timpului și resurselor personale.

5. Modelul de competențe situaționale

- Acest model se bazează pe ideea că competențele necesare pot varia în funcție de contextul specific. Se concentrează pe dezvoltarea competențelor adaptative care permit indivizilor să facă față diferitelor situații și provocări.

Modelele de competențe oferă un cadru util pentru organizații în procesul de recrutare, formare și evaluare a angajaților. Acestea contribuie la crearea unei culturi organizaționale care promovează dezvoltarea continuă și performanța ridicată. Fiecare model are propriile sale caracteristici și aplicații, iar alegerea celui mai potrivit depinde de nevoile specifice ale organizației.

Competențele de gestionare a conflictelor sunt esențiale pentru a naviga și a rezolva disputele într-un mod constructiv, atât în mediul profesional, cât și în viața personală și pentru asigurarea eficienței organizației școlare, întrucât un mediu educațional armonios contribuie la învățare și dezvoltare. Aceste competențe implică o combinație de abilități interumane, analitice și strategice oferind câteva competențe cheie în gestionarea conflictelor în cadrul organizațiilor școlare:

1. Ascultare activă

- Capacitatea de a asculta cu atenție și de a înțelege perspectivele și emoțiile celorlalți. Ascultarea activă implică auzirea cuvintelor și înțelegerea mesajelor non-verbale și a contextului emoțional. Profesorii și personalul școlii trebuie să practice ascultarea activă pentru a înțelege perspectivele elevilor, părinților și colegilor. Aceasta implică să acorde atenție nu doar cuvintelor, ci și emoțiilor și nevoilor exprimate.

2. Empatie

- Abilitatea de a se pune în locul celorlalți și de a înțelege cum se simt. Empatia ajută la construirea unei relații de încredere și la reducerea tensiunilor. Abilitatea de a se pune în locul celorlalți este crucială în mediul școlar. Empatia ajută la reducerea tensiunilor și la crearea unui climat de încredere, facilitând comunicarea deschisă.

3. Comunicare clară și asertivă

- Capacitatea de a exprima clar și direct propriile nevoi și sentimente, fără a fi agresiv sau pasiv. Comunicarea asertivă ajută la clarificarea așteptărilor și la prevenirea neînțelegerilor. Cadrele didactice și personalul administrativ trebuie să comunice clar așteptările și regulile, dar și să fie capabili să își exprime opiniile și sentimentele într-un mod respectuos. Comunicarea asertivă ajută la clarificarea neînțelegerilor.

4. Identificarea intereselor comune

- Abilitatea de a găsi puncte de convergență între părțile implicate în conflict. Aceasta poate implica explorarea soluțiilor care să răspundă nevoilor și intereselor tuturor. În mediul școlar, este important să se identifice interesele comune ale elevilor, părinților și personalului. Aceasta poate ajuta la construirea unor soluții colaborative și la reducerea tensiunilor.

5. Gândire critică și analiză

- Capacitatea de a evalua situația conflictuală din diverse perspective și de a identifica cauzele fundamentale. Gândirea critică permite o abordare obiectivă și rațională a conflictului. Capacitatea de a evalua situațiile conflictuale din diverse perspective și de a analiza cauzele fundamentale ale conflictelor este esențială. Aceasta poate ajuta la prevenirea conflictelor viitoare prin abordarea problemelor de bază.

6. Negociere

- Abilitatea de a conduce discuții și de a ajunge la un acord reciproc avantajos. Negocierea eficientă implică flexibilitate și creativitate în găsirea soluțiilor. Competențele de negociere sunt importante pentru a ajunge la soluții care să satisfacă toate părțile implicate. Acestea pot include discuții cu părinții, elevii sau colegii pentru a rezolva disputele.

7. Managementul emoțiilor

- Capacitatea de a recunoaște și de a gestiona propriile emoții și pe cele ale celorlalți. Aceasta este importantă pentru a menține un climat deschis și constructiv în timpul discuțiilor conflictuale. Profesorii și personalul școlii trebuie să fie capabili să gestioneze propriile emoții și pe cele ale elevilor. Acest lucru este crucial pentru menținerea unui mediu de învățare pozitiv.

8. Rezolvare de probleme

- Abilitatea de a identifica soluții viabile pentru conflicte. Acest proces poate implica brainstorming-ul de idei și evaluarea opțiunilor disponibile.

9. Medierea

- Capacitatea de a acționa ca un mediator neutru între părțile în conflict, facilitând comunicarea și ajutând la găsirea unei soluții acceptabile pentru ambele părți. Profesorii și consilierii școlari pot acționa ca mediatori în conflictele dintre elevi sau între profesori. Aceasta implică facilitarea comunicării și ajutarea părților să găsească soluții acceptabile.

10. Formarea unei culturi organizaționale pozitive

- Promovarea unui climat școlar care încurajează respectul, colaborarea și comunicarea deschisă poate reduce frecvența conflictelor și poate facilita gestionarea acestora atunci când apar.

11. Capacitatea de a accepta feedback

- O atitudine deschisă față de feedback-ul constructiv și dorința de a învăța din experiențele anterioare. Acceptarea feedback-ului ajută la îmbunătățirea abilităților de gestionare a conflictelor.

Dezvoltarea competențelor de gestionare a conflictelor este esențială pentru construirea unor relații interumane sănătoase și pentru menținerea unui mediu de lucru productiv. Aceste competențe pot fi îmbunătățite prin formare, practică și auto-reflecție, contribuind, astfel, la o mai bună colaborare și la soluționarea eficientă a disputelor.

Dezvoltarea competențelor de negociere, gestionare și soluționare a conflictelor este esențială atât în mediul profesional, cât și în viața personală. Aceste competențe contribuie la construirea relațiilor interumane sănătoase și la creșterea eficienței în echipe, necesită timp și efort, dar rezultatele pot îmbunătăți semnificativ relațiile interumane și eficiența în mediul de lucru. Competențele de gestionare a conflictelor sunt esențiale pentru asigurarea eficienței organizației școlare. Prin dezvoltarea acestor competențe în rândul cadrelor didactice, personalului administrativ și elevilor, școlile pot crea un mediu educațional mai armonios și mai productiv, care să sprijine învățarea și dezvoltarea personală.

Studiu de caz

Introducere

Acest studiu de caz analizează situația unei școli din România, județul Neamț, unde conflictele dintre cadrele didactice au început să afecteze eficiența organizației și atmosfera școlară. Scopul este de a explora modul în care abilitățile de negociere și soluționare a conflictelor au avut un impact pozitiv asupra colaborării dintre profesori.

Context

Școala gimnazială a experimentat conflicte interne frecvente între cadrele didactice, cauzate de diferențe de opinie în ceea ce privește metodologiile de predare, evaluarea elevilor și gestionarea comportamentului acestora. Tensiunile au dus la scăderea moralului, la o colaborare inefficientă asupra programelor educaționale și la o atmosferă de lucru toxică.

Observații și intervenții informale

1. **Discuții neformale între profesori:** La început, unele cadre didactice au început să inițieze discuții informale pentru a aborda neînțelegerile. Aceste întâlniri aveau rolul de a identifica sursele conflictului și de a căuta soluții comune. Prin încurajarea comunicării deschise, profesorii au reușit să realizeze o mai bună înțelegere a punctelor de vedere diferite.
2. **Medierea între cadrele didactice:** În unele cazuri, profesorii au apelat la colegii lor pentru a acționa ca mediatori în conflicte. Aceștia au facilitat discuții între colegi, ajutându-i să își exprime îngrijorările și așteptările într-un cadru structurat. Această strategie a permis profesorilor să exploreze soluții acceptabile pentru toate părțile implicate.
3. **Reuniuni de echipă:** Școala a implementat periodic întâlniri de echipă, în cadrul căror cadrele didactice erau încurajate să discute despre provocările întâmpinate. Aceste reuniuni au inclus sesiuni de brainstorming pentru a găsi soluții la problemele comune și pentru a consolida relațiile.

Rezultate

1. **Reducerea tensiunilor:** Prin facilitarea discuțiilor deschise și a medierii informale, conflictele dintre cadrele didactice au scăzut considerabil. Profesorii au început să se simtă mai confortabil în a-și exprima opiniile și a colabora.
2. **Îmbunătățirea comunicării:** Cadrele didactice au dezvoltat competențe mai bune de comunicare, ceea ce a dus la o mai bună colaborare în cadrul echipei. Profesorii au început să se sprijine reciproc și să colaboreze la inițiative educaționale comune.
3. **Creșterea moralului profesional:** Atmosfera de lucru a devenit mai pozitivă, iar cadrele didactice au raportat o creștere a satisfacției profesionale. Această îmbunătățire a condus și la o reducere a absenteismului și a fluctuației personalului.

Discuții

Studiul evidențiază faptul că gestionarea eficientă a conflictelor interne dintre cadrele didactice este esențială pentru crearea unui mediu educațional productiv. Abilitățile de negociere și soluționare a conflictelor nu numai că ajută la rezolvarea problemelor, dar și la prevenirea apariției acestora. Prin promovarea unei culturi de deschidere și comunicare, cadrele didactice sunt mai bine echipate să colaboreze și să sprijine procesul educațional.

Concluzie

Cazul Școlii Gimnaziale subliniază importanța dezvoltării competențelor de negociere și gestionare a conflictelor în rândul cadrelor didactice. Prin facilitarea dialogului și a colaborării între profesori, școala a reușit să creeze un mediu educațional mai sănătos și mai eficient, benefic atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi. Această abordare contribuie la construirea unei comunități educaționale unite, care promovează învățarea și dezvoltarea profesională continuă.

În concluzie, formarea competențelor manageriale este un proces complex și esențial pentru succesul organizațiilor. Prin utilizarea unor metode variate de formare și evaluare, organizațiile pot dezvolta manageri eficienți care să conducă echipele către performanțe ridicate.

Referințe bibliografice:

1. BARBU, D. Climatul educațional și managementul școlii. București: Ed. Didactică și pedagogică, 2009. ISBN 978-973-30-2458-3
2. COJOCARU, V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Ed. Lumina, 2004. ISBN 9975-65-205-0
3. GOLU, M. Introducere în conflictologie. București: Ed. PRO UNIVERSITARIA, 2024. ISBN 978-606-26-1922-0
4. KOHLRIESER, G. Soluționarea conflictelor și creșterea performanței. Iași: Ed. Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0628-3
5. PETELEAN, A. Managementul conflictelor. București: Ed. Didactică și pedagogică, 2006. ISBN 973-30-1410-9
6. POPESCU, A.M. Managementul conflictului în organizația școlară. Craiova: Ed. Sitech, 2014. ISBN 978-606-11-4273-6
7. SAFTA, D., Managementul conflictelor în organizație, București, Ed. TREI, 2016. ISBN 978-606-719-661-0

CULTURA POPULARĂ – MODEL DE EDUCAȚIE PENTRU ELEVII CLASELOR PRIMARE

POPULAR CULTURE – A MODEL OF EDUCATION FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*Luiza Lenuța AXINTE, doctorandă,
Școala Gimnazială Gropeni, Brăila, România
Nicolae SILISTRARU, dr. hab. prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*Luiza Lenuța AXINTE, PhD student,
Gropeni Gymnasium School, Braila, Romania*

ORCID: 0009-0001-9771-1401

e-mail: luiza.axinte21@gmail.com

*Nicolae SILISTRARU, PhD, professor,
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău*

ORCID: 0000-0001-9469-4434

e-mail: silistraru.nicolae@upsc.md

Rezumat. Educația este definită ca un proces conștient, direcționat către dezvoltarea umană, având la bază valori, metode și finalități clar stabilite. Cultura populară, cu tradițiile, poveștile și obiceiurile ei, joacă un rol important în acest proces, ajutând copiii să își cunoască rădăcinile și să se simtă parte dintr-o comunitate. Pedagogia populară înseamnă cunoștințele și înțelepciunea adunate de-a lungul timpului, transmise prin folclor: povești, cântece, zicători, proverbe. Pentru copiii mici, toate acestea sunt atractive și îi ajută să învețe într-un mod natural, prin joacă și descoperire. De aceea, e important ca școala să integreze cultura populară în procesul de învățare. Există multe metode prin care tradițiile pot fi aduse în clasă: lecții despre obiceiuri, ateliere practice, vizite la muzee sau întâlniri cu meșteșugari. De asemenea, elementele de folclor pot fi incluse în manuale, la limba română, muzică sau educație civică. Prin astfel de activități, copiii nu doar că își dezvoltă creativitatea și învață despre trecut, ci își formează și valori importante, precum respectul pentru comunitate și identitatea națională.

Cuvinte-cheie: pedagogie populară, tradiții, folclor, identitate culturală, curriculum.

Abstract: Education is defined as a conscious process aimed at human development, based on clearly established values, methods, and goals. Popular culture, with its traditions, stories, and customs, plays an important role in this process, helping children understand their roots and feel part of a community. Folk pedagogy represents the knowledge and wisdom accumulated over time, passed down through folklore- stories, songs, sayings, and proverbs. For young children, these elements are engaging and help them learn naturally through play and discovery. That is why it is important for schools to integrate popular culture into the learning process. There are many ways to bring traditions into the classroom: lessons about customs, hands-on workshops, museum visits, or meetings with artisans. Additionally, folklore elements can be included in textbooks for subjects like Romanian language, music, or civic education. Through such activities, children not only develop creativity and learn about the past but also build important values, such as respect for their community and national identity.

Keywords: folk pedagogy, traditions, folklore, cultural identity, curriculum.

Educația constituie obiectul de studiu al pedagogiei, abordabil din perspectiva dimensiunii sale funcțional-structurale. Etimologia cuvântului de origine latină sugerează complexitatea fenomenului educației la nivelul a trei semnificații primare: a) educatio = creștere, hrănire, formare, b) educo-educare = a crește, a hrăni, a forma, a instrui, c) educo-educere = a ridica, a înălța. Educația apare, astfel, ca un produs al relațiilor sociale. Dinamica

acestor relații condiționează rezultatele educației de la nivelul continuității și al discontinuității între generații [3, p.119].

În viziunea autorului I. Nicola, educația are un caracter specific uman, fiind o acțiune ce se desfășoară în mod conștient, potrivit unor finalități stabilite în prealabil. Având un sens intențional, vizează un rezultat bine conturat. În funcție de aceste finalități, se stabilesc apoi valorile ce urmează a fi transmise, sunt alese metodele și mijloacele potrivite, pentru a se asigura transmisia [10, p. 26].

Educația, având drept finalitate formarea personalității umane, vizează obiective majore, precum aspirația spre valori, disponibilitatea pentru valorizare, atitudini și comportamente corespunzătoare. Deschiderea spre nou în cultură și valorizare trebuie să pornească de la deschiderea spre valorile trecutului, iar deschiderea spre universalitate: de la deschiderea spre național și specific [13].

La rândul său, marele filosof german I. Kant spune că „educația este o artă a cărei practicare trebuie perfecționată prin multe generații. Fiecare generație, înzestrată cu cunoștințele celei precedente, poate înfăptui tot mai mult o educație care dezvoltă în mod proporționat toate dispozițiunile naturale ale omului, conducând astfel umanitatea spre menirea ei” [7, p. 25].

Cultura populară face referire la ansamblul tradițiilor, obiceiurilor, credințelor, practicilor și expresiilor artistice specifice unei comunități sau unui grup social, transmise de-a lungul generațiilor.

Din cele mai vechi timpuri, marii cercetători ai pedagogiei românești au demonstrat o interacțiune și o corelație a pedagogiei populare cu știința pedagogică [12].

„*Pedagogia populară* este totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor acumulate și confirmate de practica vieții, care se transmit din generație în generație ca un progres al experienței istorice și sociale a maselor populare. *Monumentele pedagogiei* sunt păstrate de către popor în creațiile sale (povești, legende, epos, zicători, proverbe, balade, doine, snoave etc., obiceiurile și tradițiile poporului având ca scop final educarea tinerelor generații în lumina idealurilor sale. *Etnopedagogia este temelia pedagogiei științifice*. Ea și astăzi alimentează creația savanților, poeților și scriitorilor, continuând succesiunea legăturii contemporaneității cu cultura trecutului. *Creația populară, educația populară, înțelepciunea populară, cultura educației tradiționale formează obiectul de studiu al pedagogiei*” [13, p.11].

Identificarea valorilor culturale și de patrimoniu local este o acțiune de configurare a memoriei unei comunități. Astfel, poate fi înțeles trecutul și se poate reprezenta viitorul. La nivelul politicilor europene, noțiuni precum *dezvoltare durabilă, diversitate socioculturală, calitatea vieții, egalitate de șanse, etc.* pun în evidență frecvent legătura dintre cultură și educație [9].

Cultura populară reflectă sufletul unei comunități, fiind o sursă de identitate și coeziune socială. În acest sens, N. Silistraru consideră că „*prezentul se clădește pe fundalul valorilor moștenite*, pe elementele de umanism pe care le conțin acestea. Dezvoltând recunoștința față de strămoșii care prin sacrificii și jertfe au apărut ființa națională a poporului, au purtat steagul luptei pentru libertate și independență, pentru dreptate națională și socială, trebuie să ne sădească în conștiința noastră sentimentul responsabilității față de moștenirea înaintașilor, al hotărârii de a-l duce mai departe în noile condiții istorice” [13, p.37].

Ca valoare etnopedagogică, folclorul reflectă psihicul omului care tinde spre perfecțiune și demnitate. Ca formă a conștiinței sociale, generează norme ale conștiinței umane în diferite situații de viață, norme legate de deprinderi, convingeri, obiceiuri, tradiții. Orice cultură etnică, stimulând dezvoltarea spirituală a generațiilor, depune efort sporit ca fiecare individ să fie educat în baza tradițiilor culturale și istorice. În acest sens, pedagogia populară este o comoară inepuizabilă de înțelepciune populară, care educă individul în spirit național și general, ceea ce favorizează formarea personalității în interacțiune cu alți membri ai societății [15].

A. Buzenco vorbește în lucrarea „Etnopedagogia familiei” despre informațiile prețioase pe care pedagogia populară ni le oferă. Acestea fac referire la viață și concepția despre lume și viață a poporului, despre problemele educației și instruirii, despre familie, părinți și copii, prietenie și dragoste, reflectând o intensă preocupare pentru creșterea copiilor. Există reguli de educație ce se transmit din generație în generație și care ne apar ca un tot unitar în sistemul de viață a unui popor. Este, așadar, pedagogia întregului popor, care păstrează condițiile existenței omenești. Oricât de vagă și rudimentară ar părea ea pentru omul de știință modernă, pedagogia populară are un sistem de principii și o evoluție [2].

La rândul lor, I. Mihai și A. Mihăilescu sunt de părere că scopul educației culturale este să reprezinte un catalizator, prin dialog și deschidere către ceilalți, pentru recuperarea valorilor locale și pentru înțelegerea și dinamica valorilor de patrimoniu local, național și internațional [8].

Oportunitatea de a învăța, de a cunoaște obiceiuri, tradiții ne-o oferă pedagogia populară. Aceasta reprezintă experiența educativă a diverselor grupuri etnice, evidențiate în valori morale, estetice, civice. Așa cum consideră scriitorul I. Filip, pedagogia populară are rolul de a educa, a dezvolta personalitatea, normele sociale cu ajutorul înțelepciunii populare, tradițiilor, obiceiurilor, cântecelor, poveștilor, dar respectând principiul esențial al etnopedagogiei: educația națională, care la etapa actuală devine imperativ al timpului, utilizând instrumentele etnice și naționale, adaptate la condițiile și cerințele moderne [6].

Pentru elevii claselor primare, cultura populară reprezintă un model valoros de educație, deoarece în acest segment particularitățile de vârstă se pliază pe specificul componentelor folclorului. Elevilor le plac ghicitorile, se prind ușor în dansuri, folosesc numărările în jocurile lor, participă cu plăcere la activitățile artistice și îndrăgesc poveștile, pentru că acestea reușesc să-i poarte pe tărâmurile fermecate. Copiii merg la colindat, participă împreună cu familia la activitățile specifice obiceiurilor tradiționale, învață proverbe și recită poezii cu tematică diversă. Astfel, elevii au posibilitatea să învețe despre identitatea națională, tradiții, obiceiuri și valori morale într-un mod accesibil și atractiv.

Integrarea culturii populare în procesul educației poate contribui la dezvoltarea unor competențe precum creativitatea, respectul față de sine și față de comunitate, precum și spiritul comunitar. Este imperios necesar să precizăm că o condiție esențială în desfășurarea procesului educativ o reprezintă *cunoașterea elevului*.

„Elevul este o personalitate asupra căreia educatorul se apleacă pe tot parcursul devenirii ei, influențând-o de la primii ani de școală până în adolescență și intrarea în viața de adult. În educație, cunoașterea se îndreaptă nu atât către identificarea formelor de manifestare a vieții psihice, cât spre dinamica acestora de la apariția lor pe harta psihică. Educatorul, prin natura profesiei, este un perpetuu cunoscător al celor cu care interacționează direct sau uneori indirect” [5, p.7].

Potrivit literaturii de specialitate, cunoașterea elevului implică cunoașterea dinamică a personalității elevului, activarea lui în învățarea de tip școlar, cunoașterea particularităților de expresie individuală. Cunoașterea particularităților de vârstă îi permite profesorului să aibă o viziune asupra devenirii personalității celor ce învață. Micul școlar are nevoie de siguranță și atenție, simte acut nevoie de recunoaștere și confirmare a produselor sale.

În clasele primare (clasa pregătitoare - a IV-a), elevii au vârste cuprinse între 5-6 și 10-11 ani. Este perioada în care se dobândesc competențele de scris-citit și se perfecționează prin exprimarea verbală a propriilor gânduri. Apar disponibilitățile intelectuale pentru activitățile de învățare, se dezvoltă treptat deprinderile motrice, deprind actul lecturii. Se conturează în linii mari temperamentul și disponibilitățile de relaționare. Tot în această perioadă elevii pot prezenta o serie de manifestări, printre care: negativismul, împotrivirea, supărarea, ascunderea adevărului, sustragerea unor obiecte, pâra, lauda, minciuna [5].

Cunoscându-și elevii, cadrul didactic poate integra cu succes oricare dintre componentele culturii populare în procesul instructiv-educativ.

Profesorul N. Silistraru evidențiază o serie de *mijloace și metode de educație* recunoscute în popor. Acestea fac referire la demonstrare, învățare, exersare, dorința de bine, încuviințarea, blagoslovirea, rugămintea, sfatul, reproșul, derâderea, ironia, umorul, negarea, blestemul, jurământul, pedeapsa, snoava, etc. Enumerarea vorbește despre atitudinea conștientă față de muncă și contribuie la formarea personalității etnice a elevilor din ciclul primar [12].

Cultura tradițională la toate popoarele se bazează pe povești, legende, mituri, cântece, povești povățuitoare, proverbe, zicători, cântece sau formule ritmico-melodice pentru elementele naturii: animale, plante, elemente ale vieții sociale, formule de numărători, cântece de joc, cântece și jocuri legate de anotimpuri și de sărbătorile de Crăciun și de Anul Nou (urări, plugușor, sorcova, colinde, cântece de stea etc.) [1].

În continuare, vom prezenta ca model de educație pentru elevii din ciclul primar, elemente din folclorul copiilor.

Folclorul literar, spune Mariana Norel, constituie un capitol important al istoriei literaturii române. Folclorul literar pentru copii are o vechime foarte mare, acesta cuprinzând creații orale ce însoțesc jocurile copiilor. De-a lungul timpului, folclorul copiilor a cunoscut numeroase forme de manifestare, cu o circulație mare în spațiul românesc, cu trăsăturile sale specifice:

- *Caracterul tradițional*: marchează o ancorare mai puternică în tradiție a culturii populare.
- *Caracterul colectiv*: arată că o creație populară exprimă o conștiință colectivă, o creație colectivă ce dăinuie peste timp.
- *Caracterul oral*: este o trăsătură distinctivă a folclorului numai la nivelul literaturii și al sistemului de credințe și superstiții transmise prin viu grai, oralitatea fiind un mod propriu de existență și manifestare.
- *Caracterul anonim*: este o consecință a mentalității mediilor păstrătoare și creatoare de folclor, s-a impus ca trăsătură definitorie a creației populare pe măsură ce s-a instituit și accentuat diferența dintre cultura orală și cea scrisă.
- *Caracterul sincretic*: implică simultaneitatea diferitelor forme de artă la elaborarea, inovarea și realizarea creației [11, p.16].

Creații folclorice folosite în jocurile copiilor:

Cântecele formulă exprimă relația omului cu natura, au forță magică, fiind însoțite de anumite practici sau ritualuri. Modalitatea artistică este invocarea, arătând dorința copilului de a influența apariția sau desfășurarea unor evenimente din natură:

*„Lună, lună nouă,
Taie pâinea-n două
Și ne dă și nouă:
Ție jumătate,
Mie sănătate”* [11, p.16].

Recitativele numărători sunt alcătuite din grupuri de versuri, într-o ritmică precisă, rostite cu scopul de a se alege, prin eliminare, copilul care va avea un rol anume în joc. Recitarea este însoțită de o mimică specifică, ceea ce le oferă atractivitate, contribuind la dezvoltarea auzului fonematic al copiilor și ameliorarea tulburărilor de limbaj:

*Unichi, Dunichi,
Tri Patrichi,
Azna, Pazna,
Doina, Epârchi,
Cioc, Boc,
Treci la loc!* [11, p.16].

Cântecele care însoțesc jocurile copiilor au, în general, o formă dialogată, uneori imitând aspecte din viața animalelor.

*Ca la măr, ca la păr,
Dinte-dintelaș,
Ieși afară, copilaș!* [11, p. 16].

Cântecele populare redau așteptările de secole ale poporului, visele lui sacre. Ele au fost create și cizelate de-a lungul secolelor, ele i-au ajutat pe țărani în munca lor, fiind interpretate cu ocazia diferitelor datini, sărbători, ceremonii de înmormântare și au absorbit cele mai înalte valori naționale, fiind orientate doar spre binele și fericirea omului [4].

Versurile cumulative sunt desprinse din basme sau snoave.

Păcălelile, glumele copiilor reflectau umorul și spontaneitatea acestei vârste:

*Cine bine va cânta
Un covrig va câștiga.
Cu-cu! Cu- cu! Cucuriguuuu!
Oare cui să dăm covrigu’?*

Frământările de limbă contribuie la însușirea corectă a unor sunete sau cuvinte dificile, contribuie la dezvoltarea atenției, spiritului de observație, memoriei și perspicacității elevilor.

E pestriță prepelița pestriță, dar mai pestriți sunt puii prepeliței din neamul prepelițelor pestrițe! [11].

Poezia populară este apreciată ca fiind oglinda sufletului popular, document istoric, ca operă artistică și izvor nesecat de inspirație pentru literatura cultă. Procesul de creație în folclor este durativ, corespunde cu procesul de circulație, este operă anonimă, a unei colectivități creatoare de folclor, este orală, fiind transmisă prin viu grai [11]. Mariana Norel include aici doina, cântecul de leagăn, cântecul istoric, cântecul de joc, strigăturile.

Doina – cântec specific al poporului român.

Cântecul de leagăn are un conținut limitat ca tematică, este exprimat în forme simple și exprimă așteptările și speranțele mamei legate de viitorul copilului. Cântecul de leagăn joacă un rol important în statornicirea relațiilor familiale, servind în mod ideal la crearea unor relații emoționale puternice între mamă și copil. Dragostea profundă a mamei este exprimată cu o duioșie și gingășie rar întâlnite:

*Nani, nani copiliță,
Draga mamei garofiță,
Că mama te-a legăna
Și pe față te-a spăla
Cu apă de la izvoare
Ca sa fii ruptă din soare* [11, p.21].

Cântecul istoric: considerat de majoritatea folcloriștilor o specie care oscilează între baladă, cântecul voinicesc-haiducesc și cântecul propriu-zis. Prezintă eroi proveniți din popor.

Tot ca model de educație pentru elevii din ciclul primar putem socoti *legenda* (mitologică, istorică, religioasă), *balada* (legendară, păstorească, haiducească, istorică, familială), *fabula*, *snoava* și *povestirea* [11].

„Specific perioadei copilăriei, *basmul este o pledoarie pentru valorile etern umane și frumos*. Basmul propune un model de comportament eroic, înfățișând încercările grele la care este supus protagonistul, lupta și victoria lui asupra întruchipărilor monstruoase, răsplătirea binelui și pedeapsa răului, depășirea condiției de inferioritate și accederea la o condiție superioară, împlinirea prin căsătorie. Secole de-a rândul poveștile și basmele populare au circulat prin viu grai. Primele colecții de basme românești au fost făcute sub imboldul dat de activitatea fraților Wilhelm și Jacob Grimm, întemeietorii școlii mitologice în interpretarea basmelor. Astfel, este tipărit la Stuttgart în 1845, volumul *Walachische Marchen* de frații Arthur și Albert Schott. Volumul cuprindea 27 de povești, 16 legende și snoave românești, culese din împrejurimile Oraviței. Sunt culese basme din Bucovina și din Transilvania și publicate în traducere germană. În 1860 încep culegerile de basme în limba română, publicându-se la Timișoara volumul lui E. Stănescu Arădanu *Proză populară, povești culese*. În 1862 Nicolae Filimon lansează un apel către tinerii cărturari de a începe culegerea de povești și cântece populare, care sunt de mare necesitate pentru istoria și literatura limbii române. Basmele românești sunt pline de viață” [11, p.72].

Basmele populare sunt importante mijloace de educare, elaborate de-a lungul a sute de ani și verificate de popor. Subiectele poveștilor au fost luate din viața poporului, din lupta pentru fericire, credință, obiceiuri și din natura înconjurătoare. Ele ocupă un loc important în viața fiecărui etnos, deoarece influențează formarea valorilor, idealurilor, normelor de comportament în diverse circumstanțe ale vieții. Poveștile conțin și generalizează idealul etnic [12].

„Diversele genuri și specii ale folclorului copiilor se deosebesc mult între ele atât în privința conținutului, funcției, cât și specificului artistic. Din cea mai fragedă vârstă copilul a fost înconjurat cu grijă de creațiile poetice orale, în care se reflectă înțelepciunea populară. La început sunt cântecele de leagăn, apoi poveștile, ghicitorile, zicătorile. Unele creații sunt folosite cu scopul de a-l adormi pe copil, altele de a-l amuza. Importanța deosebită a tuturor genurilor și speciilor folclorului copiilor reiese din caracterul lor informativ, cognitiv și, mai ales, din valoarea lor educativă. Expresiile și cuvintele frumoase din operele folclorice se

încadrează trainic în limbajul copiilor. Creația populară a copiilor prin conținutul amuzant, optimist, atrăgător, are menirea să contribuie la formarea unui șir întreg de calități pozitive, necesare copiilor. Dintre acestea, fac parte: dragostea de muncă, stima față de oameni, devotamentul, dreptatea, sinceritatea, îndrăzneala. Folclorul îi deprinde pe copii să fie ageri, să judece logic și le formează noțiuni de cântec și joc organizat, creează o atmosferă de voie bună și le trezește spiritul de inițiativă. Creațiile artistice populare sunt încărcate de un viguros mesaj optimist instructiv și etic, făcându-l pe om mai bun și mai frumos” [12, p.153].

Modalități de integrare a elementelor culturii populare în procesul instructiv-educativ din clasele primare

- *Lecții tematice despre tradiții și obiceiuri:* cadrele didactice pot organiza activități care să includă povestirea legendelor și basmelor populare. Sărbătorile populare cum ar fi Crăciunul, Paștele, Mărțișorul, Sânzienele, pot fi prezentate elevilor din clasele primare, oferindu-le copiilor explicații despre semnificația acestora. Activitățile se pot desfășura fie în spațiul școlii, fie în colaborare cu instituții care pot transmite mai ușor aceste valori către generațiile noi de elevi. Ne referim aici la muzee, centre de creație etc.
- *Ateliere practice:* se pot desfășura pentru a marca diverse sărbători sau în cadrul activităților specifice orelor de arte vizuale și abilități practice. Elevii realizează sub îndrumarea profesorilor diverse obiecte artizanale: mărțișoare, vase din lut.
- *Întâlniri cu meșteșugari și artiști:* pot avea loc pentru a transmite elevilor tradiția prin participare directă. Se pot invita meșteșugari, artiști iar aceștia le pot arăta copiilor tehnicile tradiționale de țesut, olărit, sculptură în lemn sau în piatră etc. Tot cu ajutorul artiștilor populari, elevii pot căpăta interes și curiozitate pentru a cânta la diverse instrumente muzicale tradiționale.
- *Excursii și vizite la muzee:* organizarea unor excursii tematice la muzeele de etnografie sau la casele tradiționale pot avea un rol important deoarece elevii pot observa îndeaproape elementele culturii populare, le pot studia. Aceleași valențe pozitive asupra educației elevilor o poate avea vizitarea târgurilor de meșteșuguri sau a festivalurilor locale care promovează tradițiile și valorile populare. Elevii pot, astfel, observa produse dar pot chiar încerca să le realizeze, sub atenta supraveghere a specialiștilor.
- *Proiecte tematice:* se pot întocmi prin realizarea de portofolii care să cuprindă colecții de costume populare din diverse regiuni ale țării. Se pot crea unele prezentări despre proverbe, zicători sau cântece populare dar cu același succes se pot pune în scenă poveștile populare.
- *Integrarea în curriculum:* se referă la adăugarea elementelor de cultură populară în structura curriculumului pentru învățământul primar. În manualele de Comunicare în limba română (clasele I, a II-a) și Limba și literatura română (clasele a III-a, a IV-a) elevii pot studia povești, texte literare, ghicitori, zicători inspirate din popor. La disciplina Muzică pot fi incluse cântece populare, iar la Dezvoltare personală (clasa pregătitoare - a II-a) și Educație civică (clasele a III-a și a IV-a) elevii pot cel mai ușor să studieze diverse texte, povești și basme care să contribuie la formarea și dezvoltarea trăsăturilor pozitive de caracter, la dezvoltarea solidarității și a spiritului comunitar.

Integrarea culturii populare în procesul educativ poate transforma învățarea într-o experiență atractivă și semnificativă, consolidând, astfel, legătura elevilor cu moștenirea culturală a poporului.

Beneficiile pentru elevi se referă la dezvoltarea identității culturale, stimularea creativității și formarea unor valori morale.

Referințe bibliografice:

1. BOSTAN, G. Studii și materiale de folclor. Chișinău: Editura Știința, 1971.
2. BUZENCO, A. Etnopedagogia familiei. În: Acta et Commentationes, seria Științe ale educației, vol. 1 nr.1, 2019, p. 63-69.
3. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. ISBN 973-30-5130-6
4. CEMORTAN, S., MOCANU L., BARANOV M. Cartea educatorului din grupa pregătitoare. Chișinău: Editura Lumina, 1994.
5. ENĂCHESCU, E. Repere psihologice în cunoașterea și descoperirea elevului. București: Editura Aramis, 2008. ISBN 978- 973-679-592-3
6. FILIP, I. Miracolul scenei în arta populară. Chișinău: Editura Profesional Service, 2011. 978-9975-4240-2-8
7. KANT, I. Despre pedagogie. București: Editura Paideia, 2015. ISBN 978-606-748-063-4.
8. MIHĂILESCU, A., MIHAI, I. Arta în școală - concepte și practici. București: Editura Universitară, 2016. ISBN 987-606-28-0532-6.
9. MIHĂILESCU, A. Cultură și educație - accente, percepții, aplicații. București: Editura Universitară, 2016. ISBN 978-606-28-0436-7.
10. NICOLA, I. Tratat de pedagogie. București: Editura Aramis, 2003. ISBN 973-8473-64-0
11. NOREL, M. Literatura română și literatura pentru copii - suport de curs. Brașov: Universitatea Transilvania, 2012.
12. POSTICA, L. Semnificația folclorului în educația tradițională. În: Învățământul superior: tradiții, valori, perspective: Conferința științifică națională cu participare internațională. Vol. 1. Chișinău: Tipografia UST, 2019, p. 153-156. ISBN 978-9975-76-283-0
13. SILISTRARU, N. Etnopedagogie. Chișinău: Ed. CEP al UST, 2003. ISBN 978- 9975-70-222-5
14. SILISTRARU, N. Etnopedagogie și educație. Chișinău: Editura CEP al UST, 2021. ISBN 978-9975-76-295-3.
15. SILISTRARU, N. Valoarea morală a pedagogiei populare moldovenești. Chișinău, 1992.

IDENTITATEA ETNICĂ ȘI CULTURA POPULARĂ ÎN ȘCOALĂ. OPINIILE ȘI PRACTICILE ÎNVĂȚĂTORILOR

ETHNIC IDENTITY AND POPULAR CULTURE IN SCHOOL. TEACHERS' OPINIONS AND PRACTICES

*Luiza Lenuța AXINTE, doctorandă,
Școala Gimnazială Gropeni, Brăila, România*

*Luiza Lenuța AXINTE, PhD student,
Gropeni Gymnasium School, Braila, Romania
ORCID: 0009-0001-9771-1401
e-mail: luiza.axinte21@gmail.com*

Rezumat. Articolul *Identitatea etnică și cultura populară în școală. Opiniile și practicile învățătorilor* explorează modul în care cultura populară contribuie la formarea identității etnice a elevilor din clasele primare.

Studiul realizat pe un eșantion de 56 de învățători din mediul rural al județului Brăila a folosit metoda anchetei prin chestionar pentru a identifica în ce măsură aceștia desfășoară în activitatea profesională, activități prin care să formeze identitatea etnică prin intermediul culturii populare. De asemenea, au fost identificate date importante privind provocările cu care se confruntă învățătorii în formarea identității etnice a elevilor și au fost subliniate recomandările lor cu privire la creșterea gradului de conștientizare ce vizează rolul educației populare în școli. Din analiza datelor colectate s-a constatat lipsa de documentare determinată de o insuficientă pregătire în domeniu.

Cuvinte-cheie: identitate etnică, cultură populară, pedagogie populară, curriculum

Abstract. The article “*Ethnic Identity and Popular Culture in School. Teachers’ Opinions and Practices*” explores how popular culture contributes to shaping the ethnic identity of primary school students. The study, conducted on a sample of 56 teachers from rural areas in Brăila County, used a questionnaire survey to assess the extent to which they incorporate activities aimed at developing ethnic identity through popular culture in their teaching practices. Additionally, the research identified key challenges teachers face in fostering students’ ethnic identity and highlighted their recommendations for increasing awareness of the role of popular education in schools. The analysis of the collected data revealed a lack of documentation, primarily due to insufficient training in this field.

Keywords: ethnic identity, popular culture, folk pedagogy, curriculum.

Formarea identității etnice a elevilor claselor primare reprezintă un demers important și extrem de complex, ce presupune implicarea multor factori pentru dezvoltarea individuală și socială a micilor școlari. Privit din perspectiva culturii populare, acest demers poate avea un impact semnificativ asupra formării unei personalități armonioase în rândul elevilor din clasele primare.

Cultura populară reprezintă un element important în formarea identității etnice, deoarece astfel se face conectarea elevilor cu *rădăcinile* lor.

Pedagogia populară, în lumina ultimelor cercetări, se impune ca o ramură a cunoștințelor empirice pe care poporul le-a acumulat și în care sunt reflectate scopurile educației în corelație cu multitudinea mijloacelor, procedeele și deprinderilor practicate de popor în scopul educației generațiilor tinere [5].

Dimitrie Onciulescu spune că „bogăția culturală, populară, spirituală și materială, mereu înnoită, s-a transmis din generație în generație, fără școală propriu-zisă, de la începuturile existenței acestei culturi, cu mult înaintea înființării oricărui fel de școală, prin școala vetrei

părintești, continuată de școala vieții, a muncii, a vetrei satului, a mediului social-cultural în care și-au perindat viața urmașii generațiilor trecute” [4, p.15].

La rândul său, Nicolae Silistraru subliniază: „Educația pentru identitate etnică actualmente reprezintă una din necesitățile stringente ale sistemului și procesului de învățământ” [5, p. 12]. „Identitatea etnică reprezintă o parte din *identitatea socială* și, îndeosebi, trebuie înțeleasă ca o reprezentare a omului despre sine ca membru al grupului etnic, determinată de semnificația emotivă axiologică a individului” [5, p. 13].

Astăzi, formarea identității etnice a elevilor din ciclul primar din perspectiva educației populare conduce la dezvoltarea sentimentului de apartenență, la învățarea și prețuirea valorilor, normelor sociale și morale și, nu în ultimul rând, la stimularea creativității și imaginației. Aceste ținte importante în dezvoltarea copiilor sunt fixate în documentele de politică educațională și urmăresc, printre altele, competența cheie „*sensibilizarea și exprimarea culturală* a elevilor, adică înțelegerea, exprimarea și dezvoltarea propriilor idei și a sensului apartenenței sau a rolului în societate, într-o varietate de forme și contexte” [2, p.20]. Aceste competențe sunt integrate în Profilul de formare al absolventului din învățământul preuniversitar și putem observa că, „în acord cu Recomandarea Europeană 2018, competențele cheie au caracter transversal și sunt importante, în mod egal, pentru o viață de succes în societatea cunoașterii. Acestea se aplică într-o varietate de contexte și într-o varietate de combinații” [3].

Având în vedere că se urmărește o dezvoltare holistică ce pune accent pe echilibru în plan cognitiv, emoțional-afectiv, fizic, spiritual și social, astfel încât elevii să fie capabili să facă față provocărilor într-o lume aflată în continuă schimbare, am considerat necesar să supunem atenției *nivelul conștientizării rolului pe care îl are educația populară în formarea identității etnice în rândul elevilor claselor primare*. În scopul evaluării nivelului de cunoștințe și competențe, dar și pentru a identifica în ce măsură conștientizează cadrele didactice rolul pe care educația populară îl are în formarea identității etnice, am utilizat din lista metodelor de cercetare ancheta „metodă generală cu aplicare concretă” [1, p.79] pe bază de chestionar.

Elaborat de către autorii studiului, chestionarul care „reprezintă mijloc concret de natură informațională, observațională, experimentală, pedagogică, statistică etc...” [6, p.50], a fost propus unui număr de 56 cadre didactice din învățământul primar. Interpretând datele colectate, am putut descoperi în ce măsură învățătorii cunosc termenii *identitate etnică* și *cultură populară*, dar mai ales dacă desfășoară în activitatea profesională, concret la clasă activități prin care să formeze identitatea etnică prin intermediul culturii populare. De asemenea, am identificat date importante privind provocările cu care se confruntă în formarea identității etnice a elevilor și am putut cunoaște recomandările lor cu privire la creșterea gradului de conștientizare ce vizează rolul educației populare în școli.

Chestionarul propus învățătorilor din județul Brăila (mediul rural: Școala Gimnazială Gropeni, Școala Gimnazială Tufești, Școala Gimnazială Chiscani, Școala Gimnazială Jirlău, Școala Gimnazială Mircea Vodă) în perioada 3-28 februarie 2025 a fost alcătuit din 3 întrebări de identificare și 11 itemi (1 dintre aceștia subiectiv, cu răspuns deschis, 4 itemi obiectivi cu alegere duală de tipul DA/NU, 5 itemi cu alegere multiplă, 1 item de ierarhizare) și ne-a oferit o viziune clară asupra stării inițiale a nivelului conștientizării rolului pe care educația populară îl are în formarea identității etnice a elevilor claselor primare. Structura eșantionului sub forma atribuirilor numerice și procentuale este redată în Tabelul 1.

Tabelul 1. Structura eșantionului

Eșantionul cercetării	Genul		Vârsta				Tranșa de vechime			
	Femini n	Mascul in	Sub 30 ani	31- 40 ani	41- 50 ani	peste 50 ani	Sub 5 ani	5-10 ani	11- 20 ani	peste 20 ani
56 învățători din județul Brăila, România (mediul rural)	44	12	11	15	19	11	7	15	12	22
	78,6%	21,4%	19,6 %	26,8 %	33,9 %	19,6 %	12,5 %	26,8 %	21,4 %	39,3 %
	Școala Gimnazială Gropeni, Școala Gimnazială Tufești, Școala Gimnazială Chiscani, Școala Gimnazială Jirlău, Școala Gimnazială Mircea Vodă									

Tabelul 1 ilustrează componența eșantionului. Se poate observa că majoritatea respondenților sunt de gen feminin, în proporție de 78,6%. Dacă evaluăm criteriile de vârstă, putem aprecia că cei mai mulți, 33,9% dintre subiecți, au vârste cuprinse între 41-50 de ani, iar cei cu vârste sub 30 de ani și peste 50 de ani se situează la nivelul procentului de 19,6%. Luând în calcul tranșa de vechime, putem observa că cei mai mulți învățători au o vechime care depășește 20 de ani la catedră, în procent de 39,3%, în timp ce 12,5% dintre aceștia sunt la începutul carierei didactice, cu o vechime sub 5 ani.

Redăm mai jos componența chestionarului: itemii și obiectivele acestora.

Tabelul 2. Componența chestionarului. Itemi și obiective

Nr.crt.	Itemi	Obiective
1	Aveți cunoștințe despre educația populară?	Identificarea nivelului de cunoștințe despre cultura populară.
2	La ce credeți că se referă identitatea etnică?	Cunoașterea semnificației <i>identității etnice</i> în rândul învățătorilor.
3	Cât de importantă considerați că este educația populară în formarea identității etnice a elevilor? ○ Foarte importantă ○ Importantă ○ Puțin importantă ○ Deloc importantă	Cunoașterea ierarhizării de către învățători a importanței educației populare în formarea identității etnice a elevilor din ciclul primar.
4	Ce aspecte ale educației populare promovați în activitățile didactice? ○ Tradiții și obiceiuri locale ○ Muzică și dans popular ○ Povestiri și basme tradiționale ○ Arte și meșteșuguri populare ○ Costumul tradițional popular ○ Altele (specificați)	Identificarea aspectelor specifice educației populare promovate în desfășurarea activităților didactice.

5	Organizați activități extracurriculare pentru promovarea educației populare? ○ DA ○ NU	Cunoașterea gradului de promovarea a educației populare prin intermediul activităților extracurriculare.
6	Vă rugăm să precizați cât de des implicați elevii și părinții în activități care vizează promovarea culturii populare. ○ O activitate în fiecare săptămână ○ O activitate pe durata fiecărui modul ○ Două activități pe an ○ O activitate pe an	Identificarea frecvenței cu care cadrele didactice organizează activități pentru promovarea culturii populare implicându-i pe elevi și părinții acestora.
7	Sunteți de părere că implicarea elevilor în activități legate de educația populară le va influența pozitiv formarea identității etnice? ○ DA ○ NU	Cunoașterea opiniilor învățătorilor cu privire la implicarea elevilor în activitățile legate de educația populară.
8	Care considerați că sunt principalele provocări ale integrării educației populare în activitățile didactice? ○ Lipsa resurselor educaționale ○ Interesul scăzut al elevilor ○ Interesul scăzut al părinților ○ Lipsa unei metodologii specifice claselor primare ○ Insuficiența informativă și formativă a cadrelor didactice în domeniu	Identificarea provocărilor cu care se confruntă cadrele didactice în procesul integrării educației populare în demersul educativ.
9	În opinia Dvs, care ar fi cel mai eficient mod de a promova educația populară în școli? ○ Organizarea evenimentelor culturale (festivaluri, spectacole) ○ Organizarea de ateliere, meșteșuguri ○ Integrarea în programa școlară a activităților specifice	Identificarea celor mai eficiente moduri de a promova educația populară în școală.
10	Ați participat în ultimul an la cursuri de formare sau seminare cu tema educației populare? ○ DA ○ NU	Cunoașterea gradului de formare în direcția educației populare.

11	Ce recomandări aveți pentru creșterea gradului de conștientizare a rolului educației populare în școli? ○ formare privind educația populară ○ crearea unor materiale educative (ghiduri, broșuri) ○ ateliere de lucru cu participarea experților în educație populară ○ integrarea conceptelor de educație populară în programele de formare continuă	Identificarea recomandărilor privind creșterea gradului de conștientizare a rolului educației populare în școli.

Scopul aplicării chestionarului: măsurarea gradului de conștientizarea rolului educației populare în formarea identității etnice a elevilor claselor primare

Analizând răspunsurile cadrelor didactice implicate în demersul experimental, putem genera o serie de aprecieri. Se constată un interes crescut al cadrelor didactice în raport cu tema supusă cercetării și dorința de aprofundare în studiul problemei expuse. Datele colectate în cadrul anchetei prin chestionar sunt valorificate analitic prin procedee statistice, procentual.

În acest sens, **la primul item** Aveți cunoștințe despre educația populară? 83,9 % dintre respondenți au afirmat că au cunoștințe despre educația populară și doar 16,1% declară că nu posedă astfel de cunoștințe. **La itemul 2** învățătorii au formulat răspunsuri referitoare la identitatea etnică. Astfel, cele mai multe răspunsuri se referă la *etnie* în proporție de 10,7%. Alte răspunsuri înregistrare relevă faptul că învățătorii nu au cunoștințe temeinice referitoare la formarea identității etnice. **Itemul 3** se referă la importanța culturii populare în formarea identității etnice a elevilor. Răspunsurile înregistrate sunt relative mai bune, deoarece 48 dintre subiecți (85,7%) au ierarhizat cultura populară ca fiind *foarte importantă* în formarea identității etnice a elevilor din clasele primare.

3. Cât de importantă considerați că este educația populară în formarea identității etnice a elevilor claselor primare?
56 de răspunsuri

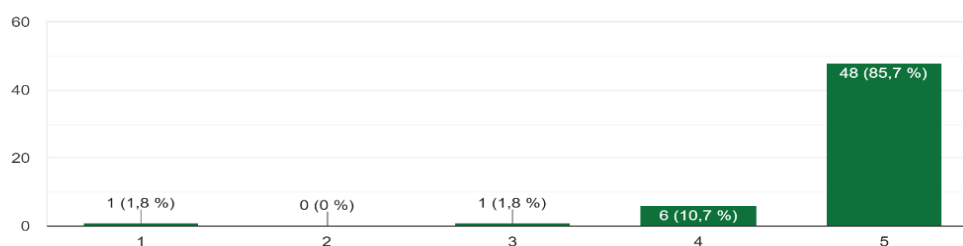


Figura 1 Reprezentare grafică item nr. 3

Ce aspecte ale educației populare promovați în activitățile didactice? este itemul 4 prin intermediul căruia s-a urmărit identificarea aspectelor specifice educației populare promovate în activitățile didactice. Cele mai multe cadre didactice, 87,5% (49) promovează *Tradițiile și obiceiurile*, 57,1% (32) spun că apelează la basme și povești tradiționale în astfel de activități,

în timp ce doar 1,8% desfășoară activități specifice *teatrului, șezătorilor, lecții deschise, tradițiilor romilor, istoria și tradițiile romilor sau serbările tematice*.

4. Ce aspecte ale educației populare promovați în activitățile didactice

56 de răspunsuri

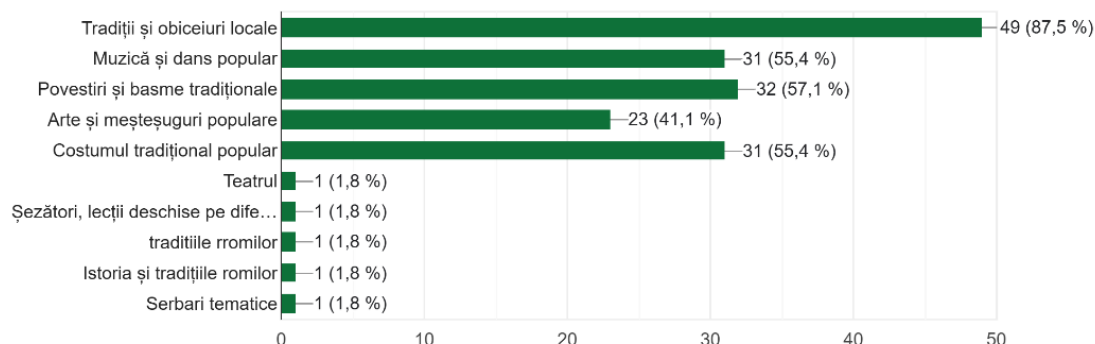


Figura 2. Reprezentare grafică item nr.4

În urma adresării întrebării nr 5 *Organizați activități extracurriculare pentru promovarea educației populare?* am putut constata că 85,7% dintre învățători au răspuns afirmativ, iar restul de 14,3% au avut un răspuns negativ.

Răspunsurile înregistrate la întrebarea 6 *Vă rugăm să precizați cât de des implicați elevii și părinții în activități care vizează promovarea culturii populare* sugerează faptul că cei mai mulți dintre învățători, 33,9%, organizează două activități pe an, 28,6% reușesc doar o dată pe an să desfășoare astfel de activități, 26,8% organizează o dată pe durata fiecărui modul de învățare, adică de 5 ori pe an, iar 10,7% au precizat că au fixat o activitate în fiecare săptămână.

6. Vă rugăm să precizați cât de des implicați elevii și părinții în activități care vizează promovarea culturii populare.

56 de răspunsuri

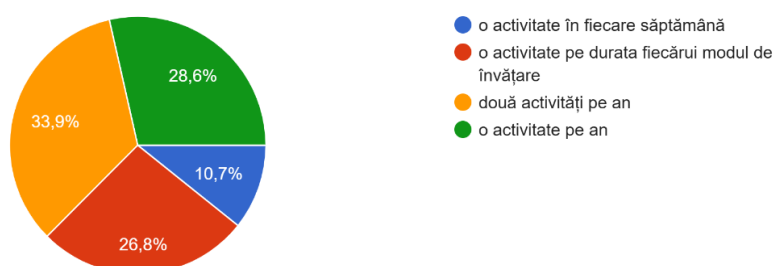


Figura 3 Reprezentare grafică item 6

Analizând răspunsurile înregistrate la întrebarea 7 *Sunteți de părere că implicarea elevilor în activități legate de educația populară le va influența pozitiv formarea identității etnice?* putem constata că în proporție de 94,6% învățătorii au răspuns afirmativ, ceea ce reprezintă o creștere a interesului pentru tema supusă cercetării.

La întrebarea 8 *Care considerați că sunt principalele provocări ale integrării educației populare în activitățile didactice?* s-a constatat că 58,9% (33) dintre profesori se confruntă cu

lipsa unei metodologii specifice claselor primare. Alți 26 (46%) resimt un interes scăzut al părinților, 44,6% au spus că există o insuficiență informativă și formativă în domeniu, lipsa resurselor educaționale se resimte în proporție de 39%, iar 32% dintre subiecți au spus că elevii au un interes scăzut.

8. Care considerați că sunt principalele provocări ale integrării educației populare în activitățile didactice?

56 de răspunsuri

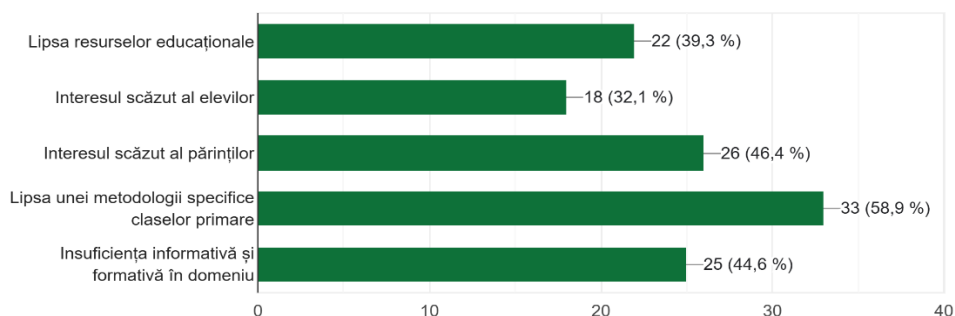


Figura 4 Reprezentare grafică item nr.8

Întrebarea 9 a supus atenției identificarea celor mai eficiente moduri de a promova educația populară în școli. Datele colectate au arătat că 67,9% dintre subiecți consider potrivite organizările atelierelor de meșteșuguri, 58,9% au spus că organizarea evenimentelor cultural ar promova mai bine cultura populară, iar 34 dintre respondenți, 60,7% consideră integrarea activităților specifice în programele școlare ca fiind un mod eficient de promovare a culturii populare în școli. Analizând răspunsurile înregistrate la întrebarea 10, se poate constata că 80,4% dintre subiecți nu au participat în ultimul an școlar la cursuri de formare sau seminare cu tema educației populare, un procent îngrijorător, dacă ne gândim la importanța acestui fenomen în dezvoltarea armonioasă a elevilor claselor primare.

Itemul 11 al chestionarului a supus atenției recomandările cadrelor didactice referitoare la creșterea gradului de conștientizare privind rolul educației populare în școli. 75% dintre profesori cred că ar fi utile atelierelor de lucru cu participarea experților în educație populară. Și organizarea de sesiuni de formare privind educația populară a înregistrat un procent semnificativ de 64,3%, iar 57.1% cred că de folos ar fi integrarea conceptelor de educație populară în programele școlare.

În urma analizei calitative și cantitative a datelor pe care activitatea de constatare ni le-a furnizat, putem prezenta următoarele concluzii:

- Se constată că există un procent ridicat al cadrelor didactice care nu cunosc sau confundă semnificația *identității etnice* în rândul elevilor claselor primare.
- Se remarcă dorința cadrelor didactice de a desfășura activități specifice culturii populare, deși au întâmpinat și provocări în acest sens.
- Se observă lipsa de documentare determinată de o insuficientă pregătire în domeniu prin neparticiparea la cursuri de formare, deși se resimte nevoia de formare profesională în aria temei supuse cercetării.

Referințe bibliografice:

1. ALECU, S. Metodologia cercetării educaționale. Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2005. ISBN 973-627-230-3
2. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Documente de politici educaționale. Publicat la 31.10.2019. Disponibil https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf [Accesat 2025-03-02].
3. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, Ordinul Ministrului Educației nr. 6731 din 28 nov. 2023 privind aprobarea Profilului de formare al absolventului, publicat în Monitorul Oficial al României nr.1099 din 6 Dec. 2023. Disponibil <https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/277019> [Accesat 2025-03-02].
4. ONCIULESCU, D. Pedagogia tradițională populară bănațeană. București: Editura Litera, 1983.
5. SILISTRARU, N. Etnopedagogie și educație. Chișinău: Editura CEP al UST, 2021. ISBN 978-9975-76-295-3.
6. SILISTRARU, N. Metodologia experimentului pedagogic (Ghid metodologic). Chișinău: Editura Universitatea de Stat din Tiraspol, 2022. ISBN 987-9975-76-395-0

PROVOCĂRI ÎN IMPLEMENTAREA STEAM ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

CHALLENGES IN IMPLEMENTING STEAM IN PRIMARY EDUCATION

*Valeria BACIU, doctorandă,
Republica Moldova*

*Valeria BACIU, PhD student
Republic of Moldova
ORCID: 0009-0005-7725-1371
e-mail: baciu33@yahoo.com*

Rezumat. În acest articol sunt analizate percepțiile cadrelor didactice din învățământul primar din Republica Moldova cu privire la provocările cauzate de încercarea de a implementa abordarea STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică) în activitățile didactice. Obiectivul cercetării constă în a studia în ce măsură această abordare educațională este implementată în practică și cum percep învățătorii impactul educației STEAM asupra elevilor. De asemenea, cercetarea urmărește să identifice barierele existente, să propună unele soluții și recomandări care să contribuie la implementarea eficientă a STEAM în învățământul primar din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: abordare STEAM, învățământ primar, inovații în educație.

Abstract. This article analyzes the perceptions of primary school teachers in the Republic of Moldova regarding the challenges caused by the attempt to implement the STEAM approach (Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics) in teaching activities. The objective of the research is to study to what extent this educational approach is implemented in practice and how teachers perceive the impact of STEAM education on students. Additionally, the research aims to identify existing barriers and propose solutions and recommendations that would contribute to the effective implementation of STEAM in primary education in the Republic of Moldova.

Keywords: STEAM approach, primary education, educational innovations.

În ultimii ani, abordarea STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie Artă și Matematică) a devenit o componentă esențială a educației, pentru a încuraja gândirea critică, rezolvarea de probleme și dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale ale elevilor. Aplicarea acestei abordări în școlile primare este crucială, deoarece ajută la dezvoltarea unui mod de gândire orientat spre inovație, contribuie semnificativ la creșterea interesului și motivației elevilor pentru învățare, deoarece le oferă oportunități de a experimenta și de a învăța prin descoperire. De asemenea, abordarea STEAM încurajează elevii să aplice concepte din aceste domenii în soluționarea de probleme din viața cotidiană, dezvoltându-le abilități de gândire critică și rezolvare a problemelor (Beers, 2011). În acest context, integrarea STEAM în învățământul primar nu presupune doar predarea unor concepte academice ci și formarea unei atitudini deschise și curioase față de noile tehnologii și cercetare științifică, începând încă din primii ani de școală (Bybee, 2013).

Rolul profesorilor în implementarea eficientă a STEAM este esențial pentru succesul acestei abordări în învățământul primar. Prin crearea unui mediu de învățare interdisciplinar, încurajarea gândirii critice și a colaborării, precum și prin oferirea unui feedback constructiv, învățătorii pot contribui la dezvoltarea competențelor necesare elevilor pentru a face față provocărilor dintr-o lume tot mai interconectată și tehnologizată. De asemenea, adaptabilitatea

și învățarea continuă a învățătorilor sunt cruciale pentru succesul acestei metodologii inovative în educația primară. Deși abordarea STEAM este apreciată la nivel internațional ca o abordare educațională inovativă și integrată, Curriculumul Național pentru învățământul primar din Republica Moldova, ediția 2018 (Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018), nu face referire explicită la acest concept. Deși există o recomandare generală de a integra abordări interdisciplinare în procesul educațional, iar în ghidurile metodologice este promovată învățarea prin proiecte și activități transdisciplinare, STEAM ca abordare educațională nu este definită ca atare în documentele oficiale.

Pentru implementarea abordării STEAM este necesar un curriculum flexibil și interdisciplinar. Curriculumul Național pentru învățământul primar promovează integrarea disciplinelor și dezvoltarea abilităților esențiale ale elevilor, însă nu include un cadru concret pentru implementarea unui curriculum STEAM în școlile din Republica Moldova. Deși activitățile transdisciplinare sunt sugerate pentru stimularea gândirii critice și a creativității elevilor, STEAM nu este menționat direct ca abordare educațională, iar implementarea unor activități concrete în acest sens este lăsată la latitudinea cadrelor didactice. Totodată, în ghidurile metodologice nu sunt oferite exemple clare care să arate cum pot fi integrate, în mod coordonat, știința, tehnologia, ingineria, artele și matematica în proiectele didactice. Deși învățământul primar din Republica Moldova urmează tendințele educaționale internaționale privind învățarea interdisciplinară și aplicativă, implementarea abordării STEAM nu este încă explicit reglementată sau încurajată în mod sistematic în Curriculumul Național și ghidurile asociate.

Abordarea STEAM este tot mai mult promovată la nivel global ca un model educațional interdisciplinar destinat să sprijine dezvoltarea gândirii critice, creativității și abilității de rezolvare a problemelor. Cu toate acestea, implementarea acesteia în școlile din Republica Moldova, în special în învățământul primar, întâmpină o serie de provocări, iar percepțiile și experiențele învățătorilor sunt esențiale pentru înțelegerea gradului de implementare al acestei abordări în școlile autohtone. Pentru realizarea acestei cercetări au fost realizate interviuri cu învățători din învățământul primar din raionul Călărași pentru a explora cunoștințele lor despre STEAM, provocările întâmpinate, utilizarea acestei abordări și efectele asupra performanțelor elevilor.

Majoritatea învățătorilor intervievați au menționat că sunt familiarizați cu conceptul STEAM, dar definirea exactă a acestuia variază semnificativ. Unii profesori au descris STEAM ca o metodă care integrează diverse discipline – știință, tehnologie, matematică, arte și inginerie – într-un singur proiect sau activitate. Alți profesori au asociat STEAM cu utilizarea tehnologiilor în învățământ, dar nu au inclus artele în definiția lor. Acest lucru sugerează că învățătorii au o înțelegere superficială vagă a abordării, au confuzii cu privire la modul cum pot fi integrate și dacă trebuie să fie integrate toate componentele STEAM într-o activitate din lecție sau într-un proiect de durată mai mare. Nu este clar rolul componentei artă și nici a componentelor tehnologie și inginerie, în special în clasele primare. Aceasta denotă lipsa unei formări și instruirii specifice a învățătorilor în acest domeniu.

Învățătorii au identificat mai multe provocări în implementarea abordării STEAM:

- **Lipsa resurselor adecvate.** Mulți învățători au menționat că nu dispun de echipamente tehnologice sau materiale educaționale specifice pentru a implementa activități STEAM. De exemplu, laboratoarele de știință nu sunt dotate corespunzător, iar

tehnologia disponibilă în școli este adesea insuficientă pentru a sprijini activitățile de tip STEAM.

- **Timpul limitat alocat activităților interdisciplinare.** Un alt obstacol semnificativ identificat a fost timpul insuficient pentru a planifica și desfășura activități care implică integrarea mai multor discipline. Curriculumul este frecvent supus unui volum mare de cerințe, iar învățătorii nu au suficiente ore disponibile pentru a integra eficient aceste abordări interdisciplinare
- **Formarea insuficientă a cadrelor didactice.** Deși mulți învățători sunt deschiși și dispuși să aplice abordarea STEAM, aceștia au recunoscut că nu au avut pregătirea adecvată pentru a le implementa eficient. Unii profesori au subliniat necesitatea unor cursuri de formare continuă care să le ofere strategii și metode didactice de învățare integrată.

În ceea ce privește frecvența de utilizare a abordării STEAM, majoritatea învățătorilor intervievați au menționat că aplică activități STEAM de câteva ori pe semestru. Unele activități sunt organizate mai des, dar acestea sunt, de obicei, proiecte izolate, atunci când sunt disponibile resurse necesare. De asemenea, învățătorii au subliniat că folosirea STEAM este mai frecventă în cadrul anumitor discipline, precum științele naturale sau matematica, dar mai puțin în domeniul artelor, din cauza lipsei de pregătire specifică în acest domeniu.

Majoritatea învățătorilor au exprimat păreri pozitive despre educația STEAM. Aceștia consideră că abordarea este extrem de benefică pentru dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale ale elevilor. În mod deosebit, au menționat că STEAM contribuie la dezvoltarea creativității elevilor, învățarea prin experiențe practice și formarea abilităților de rezolvare a problemelor. Totodată, ei au susținut că învățarea prin proiecte și activități practice stimulează motivația elevilor și îi ajută să înțeleagă mai bine conceptele teoretice învățate la școală. Referitor la impactul abordării STEAM asupra reușitei elevilor, majoritatea învățătorilor au remarcat îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește gândirea critică, creativitatea și colaborarea. Elevii care au fost implicați în proiecte STEAM au demonstrat o mai bună înțelegere a conceptelor științifice și matematice, dar și o mai mare abilitate de a lucra în echipă. De asemenea, unii învățători au observat o motivație sporită din partea elevilor de a participa la activitățile educaționale, datorită caracterului interactiv și aplicativ al acestora.

Din analiza interviurilor realizate cu învățătorii din învățământul primar, se poate observa că, deși există un interes crescut și o deschidere față de abordarea STEAM, se constată și multiple provocări care stau în calea implementării acesteia în școlile din țară. Lipsa resurselor, timpul limitat alocat activităților transdisciplinare și formarea insuficientă a cadrelor didactice sunt factori esențiali care îngreunează implementarea acestei abordări. Totuși, învățătorii sunt conștienți de beneficiile educației STEAM și sunt dispuși să investească timp și efort pentru a dezvolta competențele elevilor în domeniile științei, tehnologiei și artelor. În scopul de a sprijini implementarea STEAM în mod eficient, este necesar să se asigure resurse adecvate, să se ofere formare continuă pentru cadrele didactice și să se creeze un cadru flexibil care să permită integrarea activităților STEAM în curriculumul național. Doar printr-o abordare coordonată și susținută se poate maximiza impactul pozitiv a educației STEAM asupra dezvoltării elevilor.

Pentru dezvoltarea STEAM în învățământul primar din Republica Moldova este important să se identifice soluții care să sprijine implementarea acestui concept educațional

inovativ și să răspundă provocărilor existente. Propunem câteva soluții ce ar contribui la integrarea eficientă a STEAM în învățământul primar:

1. Formarea continuă a cadrelor didactice.
 - Organizarea de cursuri și ateliere de formare continuă pentru profesori, cu accent pe exemple practice STEAM în activitățile școlare.
 - Colaborarea cu instituții internaționale și experți în domeniu pentru a dezvolta competențele pedagogilor.
2. Revizuirea curriculumului național prin integrarea explicită STEAM.
 - Introducerea unor module specifice STEAM în clasele primare, care să permită elevilor să învețe prin proiecte practice și învățarea prin experiment.
3. Utilizarea tehnologiei
 - Folosirea unor instrumente digitale și aplicații educaționale care permit elevilor să exploreze concepte STEAM într-un mod interactiv și captivant
4. Promovarea unui învățământ bazat pe proiecte și activități practice.
5. Monitorizarea și evaluarea progresului elevilor.

Concluzii

Dezvoltarea STEAM în învățământul primar din Republica Moldova necesită o abordare coordonată, care să includă formarea continuă a cadrelor didactice, modernizarea infrastructurii educaționale și crearea unui cadru educativ flexibil, care să permită integrarea disciplinelor STEM într-un mod coerent și eficient. Prin strategii inovative și colaborative, cum ar fi învățarea prin proiecte și utilizarea tehnologiei, se poate stimula creativitatea, gândirea critică și rezolvarea problemelor, pregătind astfel elevii pentru provocările viitorului.

Referințe bibliografice:

1. Beers, S. Z. (2011). 21st Century Skills: Preparing Students for THEIR Future. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 5-14.
2. Bybee, R. W. (2013). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. *NSTA Press*.
3. Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Integrating STEM education into the elementary school classroom: An innovative approach for the development of future leaders in STEM fields. *International Journal of STEM Education*, 1(1), 1-14.
4. Flick, L. B., & Lederman, N. G. (2004). Scientific inquiry and nature of science: Implications for teaching, learning, and teacher education. *Science Education*, 88(4), 3-37.
5. Sanders, M. (2009). STEAM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
6. Wang, H. (2014). STEM education: A pathway to innovation. *Journal of STEM Education*, 15(3), 12-21.
7. Curriculum Național, Învățământul primar. Chișinău, 2018.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf

DEZVOLTAREA CULTURII VESTIMENTARE A ELEVILOR ADOLESCENȚI

DEVELOPMENT OF ADOLESCENT STUDENTS' CLOTHING CULTURE

*Victoria BERBECE-BURLĂDEANU, doctorandă,
România*

*Victoria BERBECE-BURLĂDEANU, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0008-9937-7479

e-mail: vi_studio@yahoo.ro

Rezumat. Ținuta vestimentară a copiilor prezintă importanță în relaționarea cu semenii, în special în cadrul instituționalizat. Dorința de a impresiona colegii este o nevoie firească umană cu ascensiune în perioada adolescenței. Dezvoltarea personalității în această perioadă vine în tandem cu formarea imaginii vizuale individuale. Lipsa modelelor și valorilor estetice în scopul formării imaginii de sine a adolescenților în societatea zbuciumată în care ne aflăm reprezintă demersul acestui articol. Se subliniază importanța elaborării codului vestimentar pentru adolescenți și crearea premiselor pentru dezvoltarea abilităților de formare a imaginii de sine prin ținută vestimentară. Ținuta vestimentară corespunzătoare personalității adolescentului facilitează coeziunea socială și sporește stima de sine.

Cuvinte-cheie: adolescenți, educație, cultură, ținută vestimentară, personalitate.

Abstract. Children's clothing is important in their relationships with peers, especially in the institutionalized setting. The desire to impress peers is a natural human need that increases during adolescence. Personality development during this period comes in tandem with the formation of the individual visual image. The lack of models and aesthetic values for the purpose of forming the self-image of adolescents in the turbulent society in which we find ourselves is the focus of this article. The importance of developing a dress code for adolescents and creating the premises for developing the skills of forming a self-image through clothing is emphasized. Clothing appropriate to the adolescent's personality facilitates social cohesion and increases self-esteem.

Keywords: teenagers, education, culture, appearance clothing, personality.

Perioada cea mai valoroasă de dezvoltare a personalității reprezintă adolescența. Premisele și resursele variabile de mediu, educație, cultură oferă adolescentului oportunități de a-și însuși și dezvolta ansamblul de caracteristici, aptitudini și deprinderi unice, irepetabile în context de proiectare a propriei identități. Modelarea caracterului adolescentului este indispensabilă de factori variabili (frustrări, conflicte, neînțelegeri), care contribuie la cimentarea caracteristicilor de personalitate. Perioada de construire a personalității adolescentului este îndelung studiată ca un capitol al științei dezvoltării și cercetată în societatea românească, întrucât se ținesc finalitățile obiective ale idealului educațional constând „în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative” [9].

Cercetători psihologi contemporani dezvoltă și actualizează teoriile lui Jean Piaget, Stanley Hall despre complexitatea perioadei de dezvoltare a adolescenței în contextul de formare a personalității. Întâlnim în literatura de specialitate gruparea multiplelor transformări pe categorii: transformări fizice, cognitive, emoționale, sociale și contemporane [5].

Transformările corporale, legate direct de maturizarea sexuală, pe de o parte, intensificările emoționale, a sentimentului de jenă, pe de altă parte, generează nevoi de „mascare” a consecințelor pubertății. În debutul abolescenței (adolescență timpurie), de exemplu, fetele recurg la utilizarea produselor noi de vestimentație în acest sens (bustiere,

pentru acoperirea și protejarea sânilor). În dezvoltarea cognitivă se evidențiază debutul identificării conștiinței de sine. Alina Fechet în articolul „Dezvoltarea personalității adolescentului” prezintă trei fațete ale caracteristicilor de personalitate ale adolescentului în acest context: însușirea eului corporal material, descoperirea eului spiritual și identificarea eului social. Autoarea subliniază că „Eul corporal material este constituit din corpul persoanei, dar și din îmbrăcămintea sa, familia, casă, cărțile, prietenii, vecinii săi etc., adică din toate posesiunile sale” [8]. La adolescent Eul corporal este direct asociat imaginii de sine și generează acțiuni de valorificare a propriului aspect exterior.

Conceperea imaginii de sine debutează în consecința crizei de originalitate. Valorile materiale și comportamentele specifice copilăriei nu se mai potrivesc adolescentului și creează premise pentru dezvoltarea de abilități și construirea propriului sistem de valori.

Cadrul și mediul de dezvoltare al personalității adolescentului reprezintă comunitatea. Apartenența la o comunitate este determinată în primul rând, de statutul de elev. Așadar, elevul adolescent are ca bază de formare rigorile valorilor instituționale (Regulamentul de ordine interioară a instituției de învățământ): valori etice (de comportament) și valori estetice (de ținută vestimentară). Valorile estetice în școală se însușesc și se dezvoltă prin cultura vestimentară, elementul de bază al căreia în spațiul ex-sovietic l-a constituit uniforma școlară a elevilor. Haosul vestimentar generat de anularea purtării uniformei școlare, consecință a schimbării regimurilor politice în acest areal, a fost și continuă să fie pe larg discutată ca o problema de interes general.

Atât în Republica Moldova, cât și în România ultimele reglementări legislative fac trimiteri la hotărâri la nivel local. În 2018, după chestionarea beneficiarilor despre necesitatea introducerii uniforme școlare obligatorii, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a decis menținerea, în continuare, a codului vestimentar școlar conform LEGII codului educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014 și a ordinului nr. 235/2016 [12]. În România în 2022 a fost elaborat proiect nou de modificare a Legii Educației și prezentat spre dezbatere publică impunerea uniforme școlare obligatorii și identificarea surselor financiare pentru stimularea achiziției în acest sens. Proiectul vizează modificarea articolului 5 din Legea 35/2007 privind creșterea siguranței în unitățile de învățământ [9].

Din punct de vedere organizațional, unitățile de învățământ au reglementat ținuta vestimentară prin obligativitatea purtării uniforme școlare pe toată perioada de instituționalizare. În realitate, însă, aplicabilitatea are alt aspect: uniformă școlară este purtată de către elevii ciclului primar și gimnazial, în timp ce elevii adolescenți refuză sau ignoră structura ținutei vestimentare impuse, invocând cu preponderență motivul îngrădirii dezvoltării personalității. Astfel, perioada de debut în dezvoltarea personalității este caracterizată în societatea contemporană, de stare de fapt contradictorie: din punctul de vedere al dezvoltării fizice și psihice, adolescentul este în procesul de formare a propriilor valori, inclusiv estetice, pe de altă parte, statutul de elev suprimă acest demers creativ. Pe lângă necesitatea fiziologică de acoperire a corpului, liceenii îmbracă produse vestimentare comercializate, încercând să răspundă și la nevoia de afirmare în comunitățile de semeni, dar fără să prezinte abilități formate de alegerea unei ținute vestimentare potrivite destinației și mediului. Observăm că societatea actuală nu oferă suficiente modele comportamentale sau repere valorice estetice pentru adolescenți, sursa lor de inspirație devenind social media. Reprezentanții administrativi ai

unităților de învățământ sunt nevoiți să admită tacit atitudinea necorespunzătoare a ținutei vestimentare în instituție din partea liceenilor.

Deducem nevoia promovării valorilor informațional-estetice a produsului de îmbrăcăminte la nivel de purtător (consumator) instituționalizat, astfel încât ținuta vestimentară a adolescenților în liceu să corespundă normelor regulamentelor școlare. În acest sens, am aplicat chestionarea voluntară a 87 de adolescenți din diferite licee din municipiul Iași. Scopul acestui demers de cercetare a fost determinarea rolului ținutei vestimentare în relaționarea cu semenii [6]. Eșantionul chestionat a fost format preponderent din fete (92%) de la Colegiul Național „Mihail Sadoveanu”, Colegiul Național „Mihai Eminescu”, Colegiul Pedagogic „Vasile Lupu”, Colegiul tehnic „Ioan C. Ștefănescu” cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani, (profil uman, de specialitate viitori educatori-pedagogi sau în domeniul confecțiilor textile). De remarcat că în relaționarea cu semenii, 55,6% obișnuiesc să adopte atitudine și comportament bazat pe respect și ajutor reciproc. Pe locul doi ca mijloc de afirmare în fața semenilor revine aspectului exterior exprimat prin ținută vestimentară – 12,6%, la care putem adăuga 3,4% – prin accesorii, coafură, machiaj (mijloace ce întregesc aspectul exterior al purtătorului); 11,5% încearcă să impresioneze prin rezultate școlare bune și doar 5,7 % folosesc talentul nativ pentru a-și impresiona colegii în acțiunea de socializare (Figura 1).

Prin ce mijloace obișnuiești să impresionezi colegii?
87 de răspunsuri



Fig.1. Diagrama variabilelor în preferințele adolescenților

Chestionarul *Mesajul ținutei vestimentare în colectivitate* [7]

Respondenții au avut posibilitatea să-și exprime opțiunea în raport cu ținuta vestimentară din instituția de învățământ unde învață:

- uniformă la fel pentru toți colegii;
- ținută vestimentară restricționată prin regulamentul școlii (dress code).

78,2% dintre adolescenți doresc să poarte la liceu ținute vestimentare care respectă coduri de etică și estetică reglementare în regulamentele instituțiilor de învățământ în care sunt încorporați. 21,8% dintre persoane nu sunt împotriva purtării uniforme școlare în perioada de liceu și îmbracă uniformă cu drag.

În dezvoltarea acestui subiect am organizat ședințe de dezbatere și discuții cu grupuri de participanți în chestionare. Subliniem interesul, entuziasmul și deschiderea manifestate de către domnișoare în abordarea subiectului ce ține de ținută vestimentară. În acest sens, se confirmă faptul constatat de-a lungul timpului precum că sexul feminin este mult mai preocupat de aspectul exterior. Astfel, domnișoarele doresc să li se ofere posibilitatea să experimenteze ținute vestimentare conforme codului vestimentar al școlii, asupra cărora să aplice amprenta personalizată. Li s-a explicat de către moderator despre ținuta vestimentară tip „capsulă” compusă din 13 piese vestimentare de același stil vestimentar, aceeași gama coloristică (condiții din codul vestimentar), care se pot folosi în conceperea ținutei personalizate prin combinarea

pieselor între ele în diverse variante. În felul acesta, se creează premisa soluționării ținutei vestimentare reglementate instituționalizat, dar cu oportunități de dezvoltare a imaginii de sine.

În continuarea demersului de cercetare, 72,4% din respondenți și-au exprimat dorința de a parcurge informații despre stil, reguli de compunere a unei ținute vestimentare corecte, conforme mediului și destinației, despre coloristică și principii de design vestimentar, menționând în dezbateră ulterioară însemnătatea acestor noțiuni în dezvoltarea creativității personale. Considerăm importantă aplicarea acestui instrument didactic sub formă de ghid în educația vestimentară pentru elevii de liceu, prin intermediul căruia ne dorim să contribuim la dezvoltarea gustului estetic a acestora, la identificarea stilului personal. Conform recomandărilor specialiștilor în domeniul formării identității vizuale, a imaginii de sine, culoarea este foarte importantă în ținuta vestimentară, de aceea am propus în chestionar respondenților să ne ofere informații referitor la culorile pe care obișnuiesc să le poarte în îmbrăcăminte. Mare parte dintre domnișoare îmbracă preponderent vestimentație de culoare neagră sau în combinație cu negru (Figura 2). Această constatare poate genera un semnal de alarmă ce ține de aspecte ascunse în dezvoltarea personalității adolescenților, deoarece culoarea preferată de mulți dintre ei nu corespunde vârstei și nu transmite informația nonverbală potrivită în comunicarea cu semenii. Specialiști în cromoterapie descriu asocierea culorii negre cu tristețea, doliul [2, p.72], reprezintă conștiința noastră [2, p.120], iar specialiști în design vestimentar recomandă definirea paletei personale de culori și folosirea culorii negre doar în detalii mici pentru crearea codurilor informaționale de pauze, relaxare. Formatorul de imagine Nicolae Valentin Vartan propune metoda științifică elaborată pentru „perfecționarea imaginii în funcție de culoarea pielii, a părului și a ochilor – trăsături care individualizează” [4, p.51] imaginea de sine.

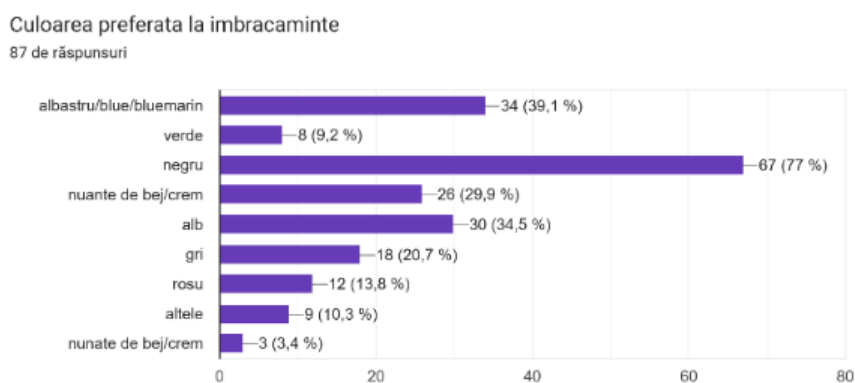


Figura 2. Diagrama preferințelor cromatice ale adolescenților în vestimentație
Chestionarul *Mesajul ținutei vestimentare în colectivitate* [7]

„Eul social este reprezentat de totalitatea impresiilor pe care individul le face asupra celorlalți” [5]. Așadar, imaginea pe care o creează adolescentul și o proiectează asupra semenilor reprezintă pondere existențială pentru ei, subliniază specialiștii psihologi, iar din chestionarea noastră putem confirma că reputația este cea mai importantă în perioada de dezvoltare menționată. Adolescenții încearcă să-și valorifice locul în grup prin aspectul exterior, iar rezultatele cercetării noastre arată că există sincope în formarea imaginii de sine și necesită abordare aprofundată la nivel de instituție de învățământ. Adolescentul trebuie învățat

cum imaginea de sine reprezintă „cartea sa de vizită”, care cuprinde informația transmisă nonverbal receptorilor. Nicolae Valentin Vartan subliniază: „După modul de a ne îmbrăca ni se atribuie calități sau defecte... trebuie să atragem toate șansele de partea noastră pentru a reuși să comunicăm cu exactitate ceea ce ne dorim să transmitem” [4]. Cu alte cuvinte, aspectul exterior, imaginea de sine, reflectate prin ochii receptorilor (semenilor, privitorilor), trebuie să definească Eul personal și să poarte semnătură individualizată. „Mesajul” trebuie să fie clar, sincer, logic pentru a crea relații constructive și premise în dezvoltarea personală.

Având în vedere cadrul instituționalizat al statutului de elev de liceu, vom analiza în continuare impactul informativ al imaginii aspectului exterior al cadrului didactic asupra adolescenților. În articolul „Comunicarea non-verbală prin identitate vizuală în procesul de învățare” din cadrul Conferinței științifice naționale *Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației* din 18 decembrie 2024, Cahul, am prezentat contextele în care poate fi recepționat mesajul nonverbal transmis prin ținuta vestimentară a cadrului didactic la lecțiile practice. Vom menționa că, conform Normelor de Sănătate și Securitate în Muncă, Legea Protecției Muncii nr. 90/1996 [9,] la lecțiile practice în atelierele de specialitate atât cadrul didactic, cât și elevii sunt obligați să poarte echipament de lucru corespunzător specialității. Primul mesaj transmis prin aspectul exterior în acest sens descrie contextul de mediu specific: îmbrăcămintea cadrului didactic informează vizual elevii despre prezența acestora într-un mediu specific activităților practice. Informația inițială receptată generează reacții la nivel psihologic și activează senzorii de protecție ai elevului, astfel încât, odată îmbrăcat echipamentul de lucru în context de apărare, sporește atenția și responsabilitatea pentru evitarea situațiilor de accidentare.

Altă categorie de informații propagate prin mesajul aspectului exterior descrie contextul relațional: îmbrăcați la fel atât cadrul didactic, cât și elevii creează o relație de încredere reciprocă, de colaborare, facilitând asimilarea de noi informații și deprinderi mai rapidă. În continuare am recurs la aplicarea unui chestionar în scopul determinării tipului de mesaj transmis prin ținută aspectului exterior și a rolului imaginii create la lecțiile practice în cadrul Colegiului tehnic „Ioan C. Ștefănescu” din Iași [6]. Au răspuns voluntar 66 de subiecți, dintre care 5 cadre didactice (maiștri-instructori) de la trei specialități: tehnician designer vestimentar/confecționar produse textile; tehnician în gastronomie/alimentație publică și turism; coafor stilist/igienă corpului. Grupa de vârstă a elevilor chestionați este 16-18 ani, 50% din respondenți având 17 ani; 13 de sex masculin și 53 de sex feminin. Subiectul principal al chestionarului s-a constituit din opțiunea de a ordona, conform propriilor convingeri (locul I, locul II, locul III), semnificația mesajului perceput de către chestionat prin imaginea halatului de lucru la lecțiile practice în scopul realizării unei clasificări: în context de informare, mesaj de atenționare/apărare sau în context de relaționare (Figura 3). Am obținut următoarele răspunsuri: locul I – 40 de răspunsuri, locul II – 19 răspunsuri, locul III – 6 răspunsuri. Astfel, mesajul de informare în scopul protecției corpului de acțiuni nefavorabile asupra purtătorului „cântărește” cel mai mult la impactul vizual. Pe locul doi rezultă mesajul de informare despre contextul evenimentului/situației, iar pe locul trei revine mesajului de impact în facilitarea relaționării în colectivitate prin imaginea vizuală a produsului vestimentar.

Ordonati mesajele conform propriei convingeri (locul I, locul II, locul III). La instruirea practica halatul de lucru / echipamentul de protectie inseamna:

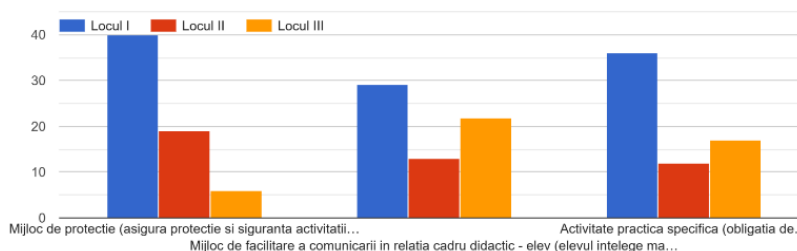


Figura 3. Diagrama clasificării mesajului vizual al echipamentului de lucru
 Chestionarul *Mesajul echipamentului de lucru și de protecție* [7]

În acest sens, putem realiza clasificarea funcțiilor produsului de îmbrăcăminte, și anume a halatului de lucru. În literatura de specialitate criteriul de bază în clasificarea produselor de îmbrăcăminte reprezintă funcția de apărare a corpului care determină și destinația produsului. Funcțiile de bază ale produselor de îmbrăcăminte sunt:

- de apărare: produsul de îmbrăcăminte acoperă suprafața corpului și protejează de intemperii;
- informațional-estetică: oferă informații despre purtător și contribuie la întregirea aspectului exterior al acestuia.

În baza rezultatelor experimentale obținute în urmă aplicării testului, putem sublinia faptul că produsul de îmbrăcăminte ales pentru testarea impactului vizual asupra receptorilor (elevilor) realizează pe deplin funcția de bază pentru care a fost proiectat în conformitate cu destinația acestuia – funcția de apărare și informează auditoriul despre mediul/locul aflării. Tot în acest context, facilitează relaționarea între receptori și stimulează procesele de asimilare de cunoștințe sau dobândire de abilități și deprinderi.

Așadar, putem conchide că impactul mesajului aspectului exterior prin ținuta vestimentară al purtătorului este foarte importantă atât din punctul de vedere al informației necesare de transmis, cât și al mesajului „decodificat” recepționat. Pentru adolescenți trebuie să prezinte interes sporit, întrucât pot să folosească ținuta vestimentară cu funcționalitate multiplă: să se simtă în siguranță, să se simtă apreciați, să fie creativi, să prezinte responsabilitate în parcursul dezvoltării personalității.

Referințe bibliografice:

1. CURTEZA A. *Design vestimentar. Noțiuni fundamentale*, Iași: Ankarom, 1998. ISBN/COD:973-9306-36-5
2. CAROLE La Pan. *Magia culorilor. Inițiere în cromoterapie*, Iași: Polirom, 2005. ISBN:973-46-0015-X
3. MITU S.; MITU M. *Bazele tehnologiei confecțiilor textile*, Iași: Performantica, 2005. ISBN 973-730-025-4
4. VARTAN N. *Imaginea de sine*, Iași : Polirom, 1999. ISBN 973-683-367-4

WEB SITE:

5. BOBU R., *Psihopedagogia adolescenților, tinerilor și adulților*. Disponibil: https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2021/12/suport_curs_Psihopedagogia-adolecetilor-tinerilor-si-adultilor.pdf, p 7

6. Chestionarul *Mesajul ținutei vestimentare în colectivitate* [<https://forms.gle/f9PMMUQMTVkoYLBt9>];
7. Chestionarul *Mesajul echipamentului de lucru* [<https://forms.gle/caCVazXo9xUDCShPA>];
8. FECHET, A. *Dezvoltarea personalității adolescentului*. Online. Disponibil: https://www.academia.edu/33363056/Dezvoltarea_personalit%C4%83%C5%A3ii_adolescentului
9. LEGEA educației naționale Lege nr 5, art. 2 Dispoziții generale. Lege 1/2011 actualizata 2025. Disponibil: https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf
10. LEGEA Protecției Muncii nr. 90/1996. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/62947>
11. REGULAMENT de organizare si funcționare a instituțiilor de învățământ general. Disponibil: http://edu.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_institutii_invatamint_gene.pdf

**DIDACTOGENIA: IMPACTUL COMPORTAMENTULUI PROFESORILOR
ASUPRA ELEVILOR ȘI IMPLICAȚIILE EDUCAȚIONALE**

**DIDACTOGENY: THE IMPACT OF TEACHERS' BEHAVIOR ON STUDENTS
AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS**

*Nicoleta BERCARU, doctorandă
România*

*Dumitrița-Diana CENUȘĂ, doctorandă,
România*

*Nicoleta BERCARU, PhD student,
Romania*

ORCID: 0000-0001-5656-9720

e-mail: nikobercaru@gmail.com

*Dumitrița-Diana CENUȘĂ, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0000-9991-7721

e-mail: cenusa.dumitrita.diana@gmail.com

Rezumat. Acest studiu explorează conceptul de didactogenie, concentrându-se asupra impactului negativ al comportamentului inadecvat al profesorilor asupra performanței academice și bunăstării psihologice a elevilor. Cercetarea evidențiază diverse manifestări ale didactogeniei, inclusiv comportamentul verbal și non-verbal neadecvat al profesorilor, critica excesivă și detașarea emoțională, care influențează semnificativ motivația, stima de sine și eficiența învățării elevilor. Studiul analizează, de asemenea, relația dintre epuizarea profesională a profesorilor și apariția comportamentelor didactogene, subliniind necesitatea îmbunătățirii formării cadrelor didactice și a sprijinului instituțional. Prin sintetizarea modelelor teoretice existente și a studiilor empirice, lucrarea propune strategii de intervenție menite să reducă efectele didactogene în mediul educațional. Rezultatele subliniază importanța promovării unei relații profesor-elev pozitive, bazate pe respect, empatie și comunicare eficientă, pentru a asigura un mediu de învățare mai favorabil și mai susținător.

Cuvinte-cheie: didactogenie, comportament profesor, educație, climat școlar.

Abstract. This study explores the concept of didactogeny, focusing on the negative impact of inappropriate teacher behavior on students' academic performance and psychological well-being. The research highlights various manifestations of didactogeny, including verbal and non-verbal teacher misconduct, excessive criticism, and emotional detachment, which significantly influence students' motivation, self-esteem, and learning efficiency. The study also analyzes the relationship between teacher burnout and the emergence of didactogenic behaviors, emphasizing the need for improved teacher training and institutional support. By synthesizing existing theoretical models and empirical studies, this paper proposes intervention strategies aimed at mitigating didactogenic effects in educational settings. The findings underscore the importance of fostering a positive teacher-student relationship based on respect, empathy, and effective communication, thereby ensuring a more supportive and conducive learning environment.

Keywords: didactogeny, teacher behavior, education, school climate.

Actualitatea și importanța problemei abordate

La finele secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea, au avut loc schimbări majore la nivel micro- și macrosocial, ce au influențat mediul în care indivizii se dezvoltă, cum ar fi familia, comunitatea, sistemul educațional și economic, sistemul politic și cultural, precum și societatea în ansamblul său. În cadrul acestor schimbări sociale globale, școala modernă se confruntă cu transformări semnificative, ce privesc atât misiunea și obiectivele educației, cât și strategiile, tehnologiile instructiv-educative și formativ-educative, precum și mediul general

din instituțiile de învățământ. În fața provocărilor impuse de globalizare, dezvoltarea tehnologiei informaționale și a comunicării, precum și a societății bazate pe cunoaștere, școala trebuie să răspundă și să pregătească elevii cu competențele practice, alături de cele teoretice.

Constatăm că, în ultima perioadă, sistemul de învățământ românesc a suferit schimbări tot mai dese, începând cu restructurarea ciclurilor și a programelor școlare și continuând cu reformarea modului de evaluare de la sfârșitul unui ciclu de învățământ, capacitate și bacalaureat. Toate aceste modificări au produs confuzie atât în rândul părinților, cât și al elevilor. La acestea se adaugă lipsa unor măsuri coerente pentru asigurarea stabilității în învățământ, ceea ce accentuează desconsiderarea rolului școlii în formarea și educarea tinerei generații. Din această cauză a rezultat o puternică demotivare pentru învățare din partea elevilor și, prin urmare, o mai slabă pregătire școlară a acestora. Din analiza documentelor școlare s-a observat că comportamentul inadecvat al profesorului corelează negativ cu performanțele academice. Astfel, cu cât elevii sunt mai des întâmpinați cu comportament inadecvat din partea profesorului, cu atât mai jos sunt clasati în ierarhia clasei la sfârșitul anului școlar. În contextul cercetărilor existente, se evidențiază importanța analizei comportamentelor negative ale profesorilor în relația cu elevii. Aceste comportamente pot varia de la critici dure și jigniri la ignorarea nevoilor și preocupărilor elevilor. Studiile anterioare au arătat că astfel de comportamente negative pot avea consecințe profunde asupra stimei de sine, motivației și performanței școlare a elevilor. Deși există o atenție crescută asupra abordărilor pozitive de comunicare ale profesorilor, este important să se acorde o atenție și comportamentelor negative de comunicare. Acestea pot afecta relația profesor-elev și pot crea un mediu nefavorabil în clasă. Prin urmare, lucrarea de față se concentrează pe identificarea și explicarea cauzelor și efectelor acestor interacțiuni negative, punând în discuție un model care să evidențieze caracteristicile profesorului implicate în astfel de comportamente.

Reforma educațională este, de asemenea, un aspect important în contextul relației profesor-elev, dar adesea se concentrează mai mult pe aspectele curriculare și neglijează importanța interacțiunii eficiente dintre profesor și elev. Prin urmare, acest articol propune o perspectivă critică asupra importanței relațiilor negative dintre profesor și elev și își propune să dezvolte un model teoretic care să explice aceste interacțiuni și să evidențieze cauzele și efectele lor.

În România și în Republica Moldova, problema didactogeniei este reglementată și reflectată în mai multe documente de politici educaționale. Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023 din România [5] și Codul Educației al Republicii Moldova [4] din 2014 stabilesc măsurile de prevenire și combatere a didactogeniei în școli. De asemenea, există și alte acte normative, precum Instrucțiunea privind prevenirea și combaterea violenței în școli adoptată de Ministerul Educației și Cercetării Științifice din România în 2020. Aceste politici educaționale sunt bazate pe studii de sinteză realizate de Comisia Europeană și Parlamentul European, care au ca obiectiv asigurarea unui climat sigur și pozitiv în mediul școlar. În contextul global, sistemele de învățământ din întreaga lume fac eforturi pentru a preveni și combate didactogenia, în special prin implementarea de politici educaționale și de programe de formare a cadrelor didactice în domeniul prevenirii și gestionării situațiilor de violență în școli.

Abuzul profesorului asupra elevului reprezintă o problemă deosebit de gravă în mediul educațional, având consecințe pe termen lung atât asupra victimei, cât și asupra întregului climat educațional. În România, legislația în vigoare, inclusiv Legea Învățământului

Preuniversitar nr. 198/2023, Statutul Elevului (OME 5707/2024) și Regulamentul-Cadru de Organizare și Funcționare a Unităților de Învățământ Preuniversitar, stabilește clar interdicțiile și sancțiunile în cazul abuzurilor profesorilor asupra elevilor. Aceste documente asigură un cadru solid pentru protejarea elevilor de orice formă de violență fizică, psihologică sau emoțională și stabilesc sancțiuni clare pentru personalul didactic implicat în astfel de acte.

Conform Legii Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023, se specifică clar că orice formă de violență fizică, verbală, psihologică sau emoțională este interzisă în mediul școlar. Profesorii sunt obligați să respecte integritatea fizică și psihică a elevilor și să asigure un mediu educațional sigur, lipsit de abuzuri. Printre comportamentele considerate abuzive se numără insultele, violența fizică și hărțuirea psihologică. Conform Statutului Elevului (OME 5707/2024), profesorii nu pot sub nicio formă să agreseze elevii, verbal sau fizic, și trebuie să mențină o atitudine respectuoasă față de aceștia. În cazul în care un elev este victima unui abuz, el are dreptul să sesizeze autoritățile școlare sau alte organisme competente. Statutul subliniază faptul că elevii au dreptul la protecție împotriva oricărei forme de abuz și că trebuie să li se asigure un mediu în care să fie tratați cu respect și demnitate (OME 5707/STATUTUL ELEVUL). Regulamentul-Cadru de Organizare și Funcționare a Unităților de Învățământ Preuniversitar specifică, de asemenea, că este interzisă orice acțiune care pune în pericol sănătatea sau integritatea fizică și psihică a elevilor. Profesorii trebuie să respecte normele de conduită morală și să evite orice formă de discriminare sau abuz. Dacă se încalcă aceste norme, personalul didactic poate fi subiectul unor sancțiuni disciplinare.

Dimensiunile teoretice ale didactogeniei

În comparație cu numeroasele studii care se concentrează asupra comportamentelor pozitive de comunicare ale profesorilor, există puține cercetări care analizează comportamentele negative de comunicare ale profesorilor Șlehtițchi [8, pp. 32–37), Sava [6, p. 1012] Explorarea interacțiunilor negative dintre profesor și elev poate fi considerată un subiect sensibil, ceea ce poate implica unele provocări etice în cercetare. În plus, există o anumită ironie în studierea greșelilor profesorilor sau a deficiențelor educației atunci când scopul lor principal este să fie agenți educaționali. Cu toate acestea, abordarea criticii constructive și identificarea aspectelor care necesită îmbunătățire pot contribui la dezvoltarea unui sistem educațional mai eficient și mai benefic pentru elevi. Este important să ne amintim că cercetările axate exclusiv pe caracteristicile profesorilor eficienți nu oferă o perspectivă completă asupra cauzelor comportamentelor inadecvate. Pentru a aborda această problemă în mod adecvat, este necesar să explorăm în profunzime dinamica relației profesor-elev și să identificăm factorii care pot contribui la comportamentele inadecvate. În abordarea acestei tematici, trebuie să evităm un ton de critică față de profesori și să ne concentrăm pe crearea unui cadru de discuție constructiv. Scopul nu este să arătăm cu degetul către profesori pentru greșeli, ci să generăm o înțelegere mai profundă a problemelor existente și să propunem soluții care să contribuie la îmbunătățirea calității educației și a formării profesorilor. Unele studii definesc comportamentele inadecvate ale profesorilor ca fiind acele acțiuni care perturbă procesul de învățare al elevilor. Aceste comportamente pot varia de la o pregătire insuficientă a profesorului, care duce la prelegeri plictisitoare și lipsă de interes din partea elevilor, până la acțiuni agresive precum folosirea sarcasmului sau elaborarea de teste incorecte. A fost identificată o ierarhie a celor mai frecvente tipuri de comportamente inadecvate întâlnite în mediul școlar. Critica negativă, jena și umilirea sunt exemple de experiențe negative

semnificative raportate de elevi în relația cu profesorii. De asemenea, Sava susține că aceste comportamente inadecvate sunt adesea involuntare și apar atunci când profesorii utilizează strategii și tehnici educaționale nepotrivite.

În ultimii ani, printre copiii observați de cercetători, s-a înregistrat o creștere constantă în stări depresive severe și avansate care au legătură cu școala. Astfel, măsurile educaționale inadecvate: atitudinea nedreaptă a profesorilor, inclusiv subestimarea notelor, utilizarea testelor „nevrotice” (cum ar fi un test de viteză de citire), violența verbală sau chiar fizică – toate au dus la tulburări psihologice și fizice ale copiilor. Dacă cu doar 10 ani în urmă asemenea stări erau cazuri izolate în școli, psihiatria infantilă și chiar studiile pedagogice au scos la iveală în ultimii 5 ani zeci de depresii didactice, numite drept cel mai frecvent tip de depresie din lume.

Fenomenul patologic indus de procesul de învățare este regăsit în ultimii ani în literatura de specialitate sub termenul de didactogenie, extinzând astfel sensul atribuit în mod obișnuit termenului iatrogenie. Conceptul de didactogenie este larg răspândit în literatura de specialitate în limbile franceză, română, rusă și spaniolă și se referă la o formă de educație defectuoasă care aduce prejudicii copiilor. Aceste efecte negative ale comportamentului inadecvat al profesorului pot afecta sănătatea, bunăstarea psihologică și progresul educațional al elevilor [6, p. 1014], 8, pp. 32-37]. Efectele negative ale acestor comportamente asupra copiilor pot fi multiple, determinându-i să dezvolte frică față de profesorul lor sau să își piardă interesul pentru materia predată.

Autorii subliniază că profesorii ar trebui să manifeste receptivitate, maleabilitate, empatie și responsabilitate în executarea obligațiilor lor. În același mod în care pacienții suferă atunci când sunt tratați cu răutate sau indiferență în mediul medical, elevii se confruntă cu dificultăți similare atunci când sunt neglijăți, când le este lezată demnitatea sau când sunt marginalizați în mediul școlar. Este esențial ca nevoile și drepturile elevilor să fie luate în considerare, iar profesorii să abordeze elevii cu respect, încredere, bunăvoință, tact, toleranță, afinitate, deschidere și corectitudine.

Prin cercetările sale, Platonov a inițiat o nouă direcție în analiza și interpretarea procesului de predare-învățare. Această direcție se concentrează asupra câtorva aspecte urmate apoi de cercetători importanți, precum M. Șlehtițchi [8, pp. 32–37], F. Sava [6, p. 1009]. Studiul „Comportamentul negativ al dascălului” (teacher misbehavior) se axează pe identificarea și înțelegerea comportamentelor negative ale profesorilor și impactul acestora asupra elevilor și procesului educațional.

Factorii care contribuie la dispariția „dascălilor – formatori de generații” și apariția „dascălilor – distrugători de generații”: se investighează influențele și condițiile care pot determina tranziția de la profesori angajați și dedicați formării elevilor la profesori care nu își îndeplinesc corect rolul educativ și pot avea un impact negativ asupra generațiilor de elevi.

Stările patologice provocate sau agravate de comportamentul abuziv/inadecvat al cadrelor didactice presupun analiza efectelor negative asupra sănătății mentale și emoționale ale elevilor cauzate de comportamentul abuziv sau inadecvat al profesorilor.

Modalitățile de administrare eficientă a relației negative „dascăl – discipol” propun strategii și intervenții eficiente pentru gestionarea și îmbunătățirea relației dintre profesor și elev în cazul în care există conflicte sau tensiuni. Această nouă direcție de cercetare are potențialul de a contribui la dezvoltarea unei teorii integrate în domeniul educației, care să

abordeze în mod holistic impactul comportamentului profesorilor asupra elevilor și să ofere soluții pentru o educație sănătoasă și echilibrată.

De departe, cea mai complexă definiție a conceptului de didactogenie o regăsim la M. Șleahiti [8, p. 33]: *În cazul didactogeniei, așadar, sunt de reținut următoarele note definitorii: (a) efecte psihologice sau/și psihosomatice cu un pronunțat caracter negativ (= traume de natură psihologică, pedagogică ori medicală) apărute în procesul de învățământ; (b) efectele negative apărute sunt suportate de către cei care au calitatea de obiect al procesului de învățământ (preșcolari, elevi, studenți, persoane adulte antrenate în procesul de formare profesională continuă etc.); (c) efectele păguboase se instituie pe termen mediu sau pe termen lung; (d) la originea stărilor de disconfort apărute stau greșelile pedagogice involuntare ale celor despre care se spune, de obicei, că sunt întruchiparea subiectului procesului de învățământ (cadre didactice, educatori, antrenori, formatori etc.) și (e) greșelile pedagogice involuntare ale celor care poartă responsabilitate pentru buna organizare și desfășurare a procesului de învățământ reprezintă o abatere gravă de la normele deontologice existente.*

Astfel, didactogenia se poate defini drept un complex de stări psihoemoționale și psihosomatice disfuncționale, apărute sau exacerbate ca rezultat al unor intervenții pedagogice neadecvate sau eronate, comise involuntar de cadrele didactice în cadrul procesului educațional. Această formă de disfuncționalitate didactică influențează negativ receptivitatea și performanța elevilor, manifestându-se prin simptome variate, de la demotivare și stres cronic la anxietate, fobii școlare, tulburări de adaptare, toate acestea conducând la o perturbare majoră a capacităților cognitive și emoționale necesare pentru o dezvoltare armonioasă în mediul școlar.

Conceptul de didactogenie nu este întotdeauna menționat explicit în literatura de specialitate internațională, însă există termeni și concepte similare care descriu efectele negative pe care profesorii le pot avea asupra elevilor. Printre acestea se numără fobia școlară indusă în clasă, abuzul emoțional, sindromul de stres posttraumatic indus de educatori și lipsa tactului pedagogic. Fobia școlară indusă în clasă descrie o formă severă de anxietate școlară cauzată de comportamentul profesorilor, manifestată prin teamă de umilință sau de eșec, dificultăți de adaptare, scăderea performanței și chiar probleme fizice, precum dureri de cap sau insomnie. Această problemă poate lăsa urme și în viața adultă, generând anxietate și nesiguranță în fața provocărilor noi. Abuzul emoțional și conduita emoțională ostilă reprezintă forme de maltratare psihologică, în care profesorii pot acționa prin intimidare, ridiculizare, critică exagerată sau lipsă de susținere emoțională. Aceste comportamente pot fi fie intenționate, fie rezultatul unei lipse de empatie și înțelegere din partea profesorului. O formă extremă a acestui fenomen este sindromul de stres posttraumatic indus de educatori, care afectează un număr redus de elevi, dar cu consecințe severe, precum depresie, evitarea școlii, agresivitate sau simptome fizice de stres. Lipsa tactului pedagogic este o altă expresie utilizată pentru a descrie comportamentele insensibile ale profesorilor față de elevi, precum critica publică, favoritismul sau tonul agresiv. Aceste greșeli pot diminua motivația elevilor și le pot afecta încrederea în sine. Dar, indiferent de denumirea folosită, efectele didactogeniei sunt similare și includ frica, anxietatea, lipsa de motivație și probleme de sănătate cauzate de stres. Relația dintre profesor și elev joacă un rol esențial în sănătatea emoțională și dezvoltarea armonioasă a acestuia, iar comportamentele inadecvate din partea cadrelor didactice pot avea repercusiuni serioase asupra evoluției școlare și personale a elevilor.

Totalitatea conceptelor raportate la didactogenie au în comun ideea de greșeală involuntară a profesorului în relația sa cu elevul, ceea ce duce la efecte negative asupra acestuia din urmă. Acest lucru evidențiază faptul că „relația profesor-elev constituie elementul central al competenței didactice” [8, p. 33]. Astfel, aceste greșeli involuntare identificate la clasă sunt ca niște comportamente ce interferează cu actul predării – învățării în mod negativ. Când ne referim la greșeli, ne raportăm la o latură mai mult sau mai puțin interpersonală. Astfel prejudecățile, ironiile, sarcasmul la adresa elevului sunt greșeli de tip interpersonal, iar lecțiile monotone, neatractive pentru elev sunt cele fără această latură.

În opina lui M. Șleahțișchi [8, p. 34], descifrarea unei expresii precum „etiologia didactogeniilor este complexă” ducând în final la ideea că „la baza comportamentului defectuos al cadrului didactic (susceptibil să deformeze natura procesului de învățământ prin inducerea unor stări morbide de tip reactiv în rândul elevilor) stau șapte factori distincți.” Astfel, se poate vorbi despre un „arbore cauzal” ce are ca elemente centrale: caracterul inadecvat al cadrului didactic (CICD); stilul educațional respingător; distanțarea psihologică; epuizarea profesională – Burnout-ul profesional; dar și administrarea greșită a autorității de pedagog; ideologia eronată de controlare a elevului și lipsa abilităților de management educațional.

Caracterul inadecvat al cadrului didactic și impactul său asupra elevilor

Educația nu este doar un proces de transmitere a cunoștințelor, ci și un act de formare a caracterului și personalității elevilor. Profesorul, în calitatea sa de model educațional, joacă un rol esențial în dezvoltarea psiho-emoțională a acestora. Cu toate acestea, nu orice interacțiune dintre profesor și elevi are un impact benefic. M. Șleahțișchi [8, p.32 - 34] introduce și dezvoltă conceptul de Caracter Inadecvat al Cadrului Didactic (CICD), subliniind faptul că trăsăturile de personalitate ale profesorului, atunci când sunt inadecvate, pot avea efecte devastatoare asupra stării emoționale și cognitive ale elevilor.

Într-o analiză aprofundată, dl. Șleahțișchi [8, p. 32 -34] demonstrează că profesorii cu un caracter inadecvat contribuie semnificativ la apariția didactogeniei, un fenomen ce descrie impactul negativ al actului didactic asupra elevilor. În acest context, se pune problema nu doar a competențelor profesionale ale cadrelor didactice, ci și a profilului lor moral, emoțional și psihologic.

Caracterul uman este o sumă de trăsături fundamentale care determină modul în care o persoană reacționează, interacționează și își desfășoară activitatea. Potrivit lui Norbert Sillamy, caracterul este rezultatul interacțiunii dintre educație, experiență și temperament, fiind un element esențial al personalității. P. P. Neveanu identifică două componente principale ale caracterului: forma (voința, deprinderile, obișnuințele) și conținutul (convingerile, valorile, motivațiile).

Raportat la procesul educațional, M. Șleahțișchi [8, p. 34] explică faptul că profesorii pot manifesta fie un caracter adecvat, fie unul inadecvat, fiecare având consecințe directe asupra actului de predare și asupra climatului emoțional din clasă. Caracterul adecvat este definit prin trăsături pozitive, precum empatie, echilibru emoțional, autocontrol, responsabilitate, deschidere către colaborare și capacitatea de a trata fiecare elev cu respect și înțelegere. Acest tip de profesor contribuie la stimularea motivației elevilor, facilitând un proces de învățare bazat pe încredere, comunicare și sprijin reciproc. În contrast, profesorii cu un caracter inadecvat manifestă trăsături precum impulsivitatea, rigiditatea, lipsa de empatie și tendința de a exercita autoritate prin control și intimidare. Astfel de cadre didactice sunt mai puțin preocupate de

experiențele emoționale ale elevilor, iar, în unele cazuri, pot chiar contribui la apariția unui mediu educațional toxic.

Impactul caracterului inadecvat asupra elevilor

M. Șlehtițchi [8, p. 34] demonstrează că atunci când un profesor are un caracter inadecvat, acesta devine o sursă de stres și anxietate pentru elevi. Un ton ridicat, evaluări subiective, ironii, excluderea elevilor de la activitățile educaționale sau chiar utilizarea unor forme subtile de intimidare sunt toate exemple de comportamente nocive care afectează climatul emoțional din clasă. Aceste manifestări duc la scăderea încrederii elevilor în sine, la demotivare academică și, în cazuri severe, pot determina chiar fobia școlară indusă. Elevii care sunt expuși în mod constant la comportamente didactice dezvoltă frică față de profesor și față de școală, ceea ce afectează nu doar rezultatele lor academice, ci și dezvoltarea lor emoțională. Studiile arată că acești elevi au o toleranță mai redusă la frustrare, iar în timp pot dezvolta sentimente de inadecvare, anxietate și chiar depresie. Mai mult decât atât, relația elev-profesor bazată pe teamă și autoritarism nu generează performanță reală, ci doar conformism temporar și rezistență la învățare. Pe termen lung, didactogenia determinată de caracterul inadecvat al cadrului didactic poate contribui la abandonul școlar, scăderea motivației pentru studiu și chiar la probleme emoționale persistente în viața adultă.

Cercetările lui M. Șlehtițchi [8, p. 37] arată că profilul caracterial al profesorului este esențial în stabilirea unui climat educațional pozitiv. Profesorii cu un caracter adecvat sunt cei care creează un mediu sigur, deschis și motivant, unde elevii pot învăța fără teamă și fără presiune inutilă. Pe de altă parte, profesorii care manifestă comportamente rigide, agresive sau autoritare pot fi principalii factori ai apariției traumelor educaționale.

Pentru a reduce incidența caracterului inadecvat în rândul profesorilor, sunt necesare formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul psihologiei educaționale și al comunicării eficiente; implementarea unor mecanisme de feedback din partea elevilor pentru identificarea timpurie a problemelor în relația profesor-elev și promovarea unui mediu educațional bazat pe respect reciproc, empatie și colaborare

Stilul educațional respingător și implicațiile sale asupra procesului didactic

Stilul educațional respingător este o abordare didactică rigidă, marcată de lipsa empatiei și de o relație distantă între profesor și elevi. Potrivit lui E. Joița și M. Șlehtițchi [9, p. 68], stilul educațional nu se rezumă doar la metodologie, ci și reprezintă și o formă de conducere cu impact direct asupra atmosferei de învățare. Profesorii își modelează stilul educațional în funcție de caracterul lor, experiența profesională și valorile personale, însă nu toate stilurile susțin dezvoltarea armonioasă a elevilor.

DI. Șlehtițchi evidențiază trei mari tipologii ale stilurilor educaționale: **autoritar, permisiv și democratic**. Stilul autoritar impune reguli stricte și controlează întreg procesul educațional, fără a permite elevilor implicare activă. În schimb, stilul permisiv oferă prea multă libertate, ceea ce poate duce la lipsă de disciplină. Cel mai echilibrat este stilul democratic, care combină structura clară cu participarea activă a elevilor, promovând astfel autonomia și responsabilitatea [9, p. 69].

Stilul educațional respingător se manifestă prin diverse forme problematice. Autoritarismul excesiv suprimă inițiativa elevilor și blochează comunicarea, în timp ce lipsa de încredere și suspiciunea continuă creează un climat de anxietate. Unii profesori oscilează între severitate și permisivitate, ceea ce generează confuzie și incertitudine. Lipsa de interes pentru

relația cu elevii și agresivitatea verbală, prin utilizarea sarcasmului sau ridiculizării, contribuie la descurajarea acestora. Consecințele unui astfel de stil sunt severe: demotivare, anxietate școlară, scăderea performanțelor academice și chiar fobii școlare sau stres posttraumatic. Stilul educațional influențează profund evoluția elevilor. Un profesor poate deveni fie un factor motivant, fie o sursă de stres și nesiguranță. Astfel, o educație eficientă presupune nu doar transmiterea cunoștințelor, ci și crearea unui mediu de învățare bazat pe respect, sprijin și empatie. În plus, stilurile educaționale pot fi analizate și prin prisma unor caracteristici specifice, precum gradul de empatie manifestat de profesor, nivelul de flexibilitate în abordarea didactică sau modul de evaluare al elevilor. Șleahțițchi subliniază că profesorii trebuie să adopte un stil care să corespundă nevoilor individuale ale elevilor, evitând comportamente ce pot genera disconfort sau anxietate [9, p. 79].

Distanțarea psihologică a cadrelor didactice – o barieră în procesul educațional

Distanțarea psihologică a profesorilor este un obstacol major în procesul educațional, afectând relația cu elevii și motivația acestora. M. Șleahțițchi subliniază că acest fenomen se manifestă prin evitarea interacțiunii autentice și a apropierei emoționale dintre profesori și elevi. În contrast, conceptul de „teacher immediacy” evidențiază importanța reducerii distanței fizice și psihologice prin implicare activă, gesturi prietenoase și empatie. Profesorii care adoptă un comportament cald și deschis au un impact pozitiv asupra motivației elevilor. H. Spencer argumentează că sprijinul și încurajarea profesorului contribuie la dezvoltarea încrederii elevilor, iar I. Bontaș [1, pp. 296–304] arată că profesorii care creează o relație apropiată cu elevii își lasă amprenta asupra formării acestora. În schimb, un climat rece și distant reduce interesul elevilor pentru învățare și afectează performanțele școlare.

F. Sava [6, p. 1017] identifică mai multe forme de distanțare psihologică: comportamentul de evitare a interacțiunii, lipsa de receptivitate la nevoile elevilor, absența sprijinului emoțional și social. Aceste atitudini sunt opusul comportamentului de apropiere, care favorizează un mediu educațional pozitiv. Elevii care simt această distanțare devin demotivați, frustrați sau chiar agresivi. Aceleași studii arată că lipsa conexiunii cu profesorul poate genera anxietate școlară și perceperea școlii ca pe un mediu ostil. Elevii care se simt ignorați sunt mai predispuși să dezvolte o atitudine pasivă față de învățare. Un profesor empatic, care oferă sprijin și feedback constant, este perceput ca fiind credibil și motivat, ceea ce contribuie la rezultate mai bune ale elevilor. În schimb, un profesor distant emoțional generează nesiguranță, izolarea elevilor și o scădere a interesului acestora față de școală. Astfel, implicarea emoțională a profesorilor devine esențială pentru succesul educațional și pentru crearea unui mediu de învățare stimulant și motivant. Un profesor empatic și implicat caută să creeze relații pozitive, oferind elevilor sprijin emoțional și feedback constant. Acești profesori sunt considerați mai credibili și mai motivați să predea, iar elevii lor tind să aibă rezultate mai bune. În schimb, profesorii care mențin o distanță emoțională și relațională sunt percepuți ca lipsiți de căldură și interes față de elevi. Aceasta duce la scăderea încrederii elevilor în capacitățile lor, la un sentiment de izolare și, în cele din urmă, la dezinteres față de școală.

Manipularea greșită a autorității de către cadrele didactice – o barieră în relația profesor-elev

Unul dintre aspectele esențiale abordate de M. Șleahțițchi [9, p. 79] în analiza stilului educațional respingător este manipularea greșită a autorității de către cadrele didactice. Această problemă, observată în numeroase sisteme educaționale, apare atunci când profesorii exercită

control excesiv asupra elevilor prin critică, coerciție, pedepse sau autoritarism. În loc să genereze respect și disciplină, această abordare creează un climat de teamă, demotivare și comportamente deviante. Studiile din domeniul educației au evidențiat că utilizarea incorectă a autorității duce la consecințe grave asupra relației dintre profesor și elev. Printre acestea se numără: scăderea motivației școlare (elevii care se simt controlați excesiv dezvoltă o aversiune față de procesul educațional și își pierd interesul pentru învățare); creșterea comportamentelor deviante (fuga de la ore, absenteismul nemotivat, actele de vandalism sau agresivitatea sunt adesea reacții la un climat educațional rigid și autoritar); îndepărtarea emoțională față de profesor (profesorii care folosesc pedeapsa, sarcasmul sau critica excesivă sunt percepuți negativ de către elevi, ceea ce împiedică formarea unei relații constructive). Aceste aspecte demonstrează că autoritatea excesivă nu doar că nu îmbunătățește disciplina, ci poate agrava problemele comportamentale și îndepărta elevii de procesul educațional.

Tipurile de autoritate în relația profesor-elev

Conform lui F. Sava [6, p. 1017], relația dintre profesor și elev se bazează pe două dimensiuni esențiale: proximitatea și influența. Acestea sunt afectate negativ atunci când profesorii utilizează strategii inadecvate de control. Sava distinge două strategii educaționale majore: 1. Strategia pro-socială, bazată pe recompense, încurajări și motivație pozitivă; această abordare încurajează performanțele elevilor prin oferirea de sprijin și recunoaștere; 2. Strategia antisocială se caracterizează prin pedepse, critici și sancțiuni excesive, ceea ce duce la o relație tensionată între profesor și elev. Profesorii care utilizează în mod disproporționat puterea coercitivă (prin impunerea autorității prin frică sau amenințări) creează un mediu ostil, unde elevii se conformează doar din frică, nu din respect sau interes real pentru educație.

Puterea coercitivă vs. Puterea pozitivă

Un element esențial în manipularea greșită a autorității este modul în care profesorii aleg să își exercite puterea în fața elevilor. În acest sens, s-au analizat tipurile de putere utilizate în educație: puterea coercitivă se bazează pe frică și pedepse, având efecte negative asupra motivației și stimei de sine a elevilor; puterea legitimă – profesorul își impune autoritatea doar în baza statutului său, fără a-și construi o relație autentică cu elevii; puterea recompensei – folosirea recompenselor poate stimula motivația extrinsecă, dar nu și motivația internă de a învăța; puterea referențială – elevii respectă și ascultă profesorii cu care se identifică și care îi inspiră prin exemplul personal; puterea expertului – profesorii sunt respectați datorită competențelor lor profesionale, nu datorită sancțiunilor impuse. Cercetările sugerează că cele mai eficiente strategii sunt cele bazate pe puterea expertului și pe puterea referențială, deoarece acestea dezvoltă respect autentic și motivație pe termen lung. Profesorii care inspiră și motivează prin competență, empatie și leadership au un impact pozitiv mult mai puternic asupra elevilor decât cei care impun reguli rigide prin frică și coerciție. M. Șleahțișchi atrage atenția asupra faptului că un profesor care își manipulează greșit autoritatea creează un mediu educațional ostil, unde elevii se simt constrânși și demotivați. În loc să stimuleze disciplina, această abordare îndepărtează elevii de procesul de învățare, generând frustrare, lipsă de interes și comportamente deviante. În contrast, un profesor care își folosește autoritatea într-un mod echilibrat și constructiv poate deveni un lider respectat de elevi, capabil să creeze un mediu educațional pozitiv. În acest sens, o educație bazată pe înțelegere, respect reciproc și motivație autentică este cheia unei relații profesor-elev sănătoase și eficiente.

Ideologia eronată de control a elevilor – un obstacol în dezvoltarea armonioasă a relației profesor-elev

Ideologia rigidă de control al elevilor, analizată de Șlehtițchi [9, p. 76], constituie un element central al stilului educațional respingător. Această mentalitate, bazată pe supravegherea strictă și disciplina rigidă, creează un climat educațional în care flexibilitatea și adaptarea la nevoile elevilor sunt neglijate. În educație, controlul profesorului poate fi exercitat prin două tipuri de ideologii: cooperativă și autoritară. Ideologia cooperativă încurajează empatia, colaborarea și comunicarea deschisă, oferindu-le elevilor un mediu echilibrat, unde respectul și autonomia sunt promovate. În schimb, ideologia autoritară presupune reguli stricte, impunerea autorității prin coerciție și o distanțare emoțională a profesorului față de elevi. Studiile lui Freudenberg [2, p. 13] arată că profesorii care adoptă un stil autoritar folosesc metode coercitive și mențin un control rigid, fără a ține cont de impactul psihologic asupra elevilor. Efectele unui astfel de stil asupra elevilor sunt negative, ducând la distanțare psihologică, reducerea motivației pentru învățare, anxietate și chiar la comportamente problematice. Într-un climat educațional rigid, elevii nu sunt încurajați să își exprime opiniile sau să colaboreze, ceea ce îi face să perceapă școala ca pe un spațiu opresiv. Studiile demonstrează că, în medii extrem de autoritare, elevii fie devin pasivi și retrași, fie manifestă comportamente agresive ca reacție la lipsa de autonomie. Șlehtițchi subliniază că această abordare rigidă creează un mediu educațional toxic, în care regulile și pedepsele devin mai importante decât dezvoltarea personală a elevilor. Profesorii care consideră că disciplina strictă și supunerea sunt esențiale ajung să reducă eficiența procesului educațional și să afecteze calitatea relației profesor-elev. În schimb, un model bazat pe respect reciproc, comunicare și sprijin emoțional favorizează un climat pozitiv, în care elevii sunt motivați să învețe și să se dezvolte armonios. Astfel, înlocuirea unui control rigid cu un stil educațional democratic și empatic poate transforma școala într-un spațiu de învățare sănătos, unde autoritatea profesorului este câștigată prin competență și relații autentice, nu prin coerciție.

Burnout-ul profesional – o amenințare pentru calitatea actului educațional

Burnout-ul profesional este una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă cadrele didactice, afectând nu doar sănătatea acestora, ci și calitatea actului educațional. M. Șlehtițchi analizează acest fenomen în strânsă legătură cu didactogenia, subliniind modul în care epuizarea emoțională și fizică a profesorilor poate avea efecte negative asupra elevilor. Această stare de epuizare apare ca rezultat al stresului cronic și al presiunii continue din mediul educațional. Profesorii se confruntă adesea cu un volum de muncă excesiv, lipsa recunoașterii profesionale, birocrație excesivă și un climat instituțional care nu le oferă sprijinul necesar. De asemenea, interacțiunea constantă cu elevii, gestionarea problemelor de disciplină și lipsa motivației acestora contribuie la uzura emoțională a dascălilor [7, p. 11].

Manifestările burnout-ului sunt multiple și afectează atât profesorii, cât și mediul educațional. Epuizarea emoțională îi face să resimtă un nivel ridicat de oboseală și o scădere a energiei necesare predării. Depersonalizarea se traduce printr-o distanțare față de elevi, o pierdere a empatiei și o atitudine rece. De asemenea, performanțele profesionale scad, profesorii devenind mai puțin implicați, lipsiți de creativitate și entuziasm. În unele cazuri, burnout-ul poate duce la anxietate, depresie sau chiar la abandonul profesiei, având și consecințe asupra sănătății fizice, precum insomnii, probleme cardiovasculare și hipertensiune arterială. Burnout-ul profesional este un factor major care influențează negativ calitatea educației [7, pp. 10–13].

Un sistem educațional eficient trebuie să ofere sprijin real profesorilor, să reducă presiunea administrativă și să promoveze un climat pozitiv, favorabil atât cadrelor didactice, cât și elevilor.

Legătura dintre burnout și didactogenie

Burnout-ul profesorilor nu afectează doar cadrele didactice, ci și elevii, având un impact direct asupra procesului educațional. Un profesor epuizat și suprasolicitat își pierde capacitatea de a crea un mediu de învățare stimulant, devenind rigid, autoritar și lipsit de empatie. Relația cu elevii devine una rece, bazată exclusiv pe reguli impuse și disciplină strictă, ceea ce poate genera anxietate, frustrare și demotivare în rândul acestora. În timp, acești factori pot duce la absentism, scăderea performanței școlare și, în cazuri extreme, chiar la abandon școlar. Elevii expuși constant la profesori aflați în burnout pot dezvolta tulburări psihologice, precum scăderea stimei de sine, depresie sau mutism selectiv, probleme de adaptare școlară și manifestări somatice, cum ar fi durerile de cap și tulburările gastrointestinale.

Pentru a preveni și gestiona acest fenomen, este necesară implementarea unor strategii eficiente. Reducerea volumului de muncă și a sarcinilor birocratice poate ajuta profesorii să se concentreze pe activitatea didactică. De asemenea, sprijinul instituțional, prin programe de consiliere psihologică și rețele de suport, este esențial pentru menținerea echilibrului emoțional al cadrelor didactice. Flexibilizarea programului de lucru și promovarea unui echilibru între viața profesională și cea personală sunt măsuri necesare pentru a evita epuizarea. În plus, încurajarea dezvoltării profesionale prin cursuri de formare și acces la metode inovatoare contribuie la menținerea motivației profesorilor. Crearea unui climat de colaborare și sprijin între colegi și conducerea școlii este, de asemenea, o soluție importantă, la fel ca promovarea unui stil de predare empatic și echilibrat, bazat pe colaborare și înțelegere reciprocă.

Iată cum burnout-ul în rândul profesorilor este o problemă majoră, cu efecte dezastruoase asupra educației. Lipsa unor măsuri eficiente de prevenire și gestionare poate afecta nu doar sănătatea dascălilor, ci și viitorul elevilor. Prin recunoașterea și combaterea acestui fenomen, se poate îmbunătăți semnificativ calitatea actului educațional, creând un mediu sănătos și favorabil învățării pentru toți cei implicați.

Contextul organizațional și impactul asupra relației profesor-elev

Mediul instituțional influențează semnificativ relația profesor-elev și calitatea actului educațional. Un climat școlar pozitiv, bazat pe sprijin managerial, comunicare deschisă și resurse adecvate, contribuie la motivația profesorilor și la dezvoltarea echilibrată a elevilor. În schimb, un mediu rigid și birocratic, lipsa resurselor sau suprasolicitarea cadrelor didactice pot genera demotivare, frustrare și reducerea implicării acestora în procesul educațional. Un factor esențial îl constituie stilul de conducere al directorului școlii, care poate influența modul în care profesorii se raportează la elevi. Un director care susține colaborarea și dezvoltarea profesională a profesorilor contribuie la un climat armonios, în timp ce unul autoritar și lipsit de viziune poate duce la rigiditate și la o atmosferă conflictuală. De asemenea, percepția cadrelor didactice asupra statutului lor profesional, autonomia în luarea deciziilor și recunoașterea meritelor influențează direct relația cu elevii. Factorii precum salariile reduse, lipsa de sprijin din partea conducerii, suprasolicitarea și birocrăția excesivă pot contribui la scăderea motivației profesorilor. Un cadru didactic epuizat și lipsit de satisfacție profesională va avea dificultăți în menținerea unei relații echilibrate cu elevii, ceea ce poate favoriza apariția didactogeniei.

Astfel, un context organizațional nesănătos nu afectează doar profesorii, ci și întreaga comunitate școlară, impactând negativ atât procesul de predare, cât și dezvoltarea elevilor.

Lipsa cunoștințelor de management al clasei și impactul asupra relației profesor-elev

O gestionare deficitară a clasei de către cadrele didactice poate duce la un climat educațional tensionat și la relații problematice cu elevii. Lipsa pregătirii în domeniul managementului clasei se manifestă prin utilizarea excesivă a pedepselor, o înțelegere limitată a influenței aranjamentului spațial asupra învățării și o abordare superficială a proceselor psihosociale din colectivul de elevi. Cadrul didactic care nu stăpânește tehnici eficiente de disciplinare și motivare a elevilor poate apela predominant la măsuri coercitive, care, deși pot produce un conformism pe termen scurt, afectează negativ autonomia și motivația intrinsecă a elevilor. Metodele de disciplinare bazate pe pedeapsă și autoritate rigidă pot determina elevii să perceapă profesorul drept distant sau represiv, generând rezistență, lipsă de implicare și chiar comportamente deviate. În schimb, o abordare bazată pe explicații, empatie și recompense poate încuraja conformarea treptată și motivația intrinsecă a elevilor. Aranjamentul spațial al clasei, interacțiunea deschisă și promovarea responsabilității sunt factori esențiali în menținerea unui mediu de învățare armonios. Profesorii care dispun de o bună pregătire în psihologie educațională și în tehnici de management al clasei au mai multe șanse să mențină o relație pozitivă cu elevii, reducând incidența didactogeniei. În acest sens, formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul psihopedagogiei și al managementului clasei este esențială pentru prevenirea relațiilor conflictuale profesor-elev și pentru asigurarea unui climat educațional sănătos.

Referințe bibliografice:

1. BONTAȘ, I. Profesorul – factor educativ. Personalitatea profesorului. București: Ed. ALL, 1994. ISBN: 978-973-571-738-4.
2. FREUDENBERGER, H, RICHELSON, G. Burnout: The High Cost of High Achievement. New York: ANCHOR PRESS, 1980. ISBN 978-0385156646.
3. NICOLA, I. Stilul educațional (stilul de predare). În: Nicola, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Didactică și Pedagogică, 1996. 973-8473-64-0.
4. Parlamentul Republicii Moldova. COD Nr. 152 din 17-07-2014 Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. 634. 17 iulie 2014.
5. Parlamentul României. Legea învățământului preuniversitar nr. 198 din 5 iulie 2023. Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 613. 5 iulie 2023.
6. SAVA, F. Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. In: Teaching and Teacher Education, Vol. 18, 2002, p. 1007-1021. ISSN 1879-2480.
7. ȘLEAHTIȚCHI, M. Note pentru o reinterpretare a binomului burnout-didactogenie. În: Revista de Științe Socioumane, nr. 1 (50), 2022, p. 10-13. ISSN 1857-0119.
8. ȘLEAHTIȚCHI, M. Originile didactogeniei. Factorul CICD. În: Psihologie, Revista Științifico-Practică, Vol. 38, Nr. 1-2, 2021, p. 32-37. ISSN 2537-6276.
9. ȘLEAHTIȚCHI, M. Resorturile didactogeniei. Stilul educațional respingător. În: Univers Pedagogic, Nr. 2 (70), 2021, p. 68 -76. ISSN 1811 – 5470.

SEMNIFICAȚIA NOȚIUNII DE CULTURĂ: CLASIFICAREA ȘI FUNCȚIILE CULTURII

THE MEANING OF THE NOTION OF CULTURE: THE CLASSIFICATION AND FUNCTIONS OF CULTURE

Tatiana BUCEARSCHI, doctorandă,
Republica Moldova
Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Tatiana BUCEARSCHI, PhD student,
Republic of Moldova
ORCID: 0009 0006 4894 7166
tatiana.bucearschi@gmail.com
Nicolae SILISTRARU, PhD, university professor,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID:0000-0001-9469-4434
silistraru.nicolai@upsc.md

Rezumat. Reîntorcându-ne la sensul inițial al cuvântului cultură (cultura – povăța poporului, educația, instruirea, dezvoltarea, respectul față de om), observăm că sfera spiritual-morală a activității și creativității elevilor (cultura etnoartistică) este/se poate valorifica din perspectiva etnopedagogiei, deoarece creația populară, educația populară, înțelepciunea populară, cultura educației tradiționale formează obiectul de studiu al etnopedagogiei.

Cuvinte-cheie: cultură, cultură etnică, educație, funcțiile culturii, valori, valori perene, formarea culturii etnoartistice.

Abstract. Returning to the original meaning of the word culture (culture) the advice of the people, education, training, development, respect for man, we note that the spiritual-moral sphere of students' activity and creativity (ethno-artistic culture) is/can be valued from the perspective of ethnopedagogy, because folk creation, folk education, folk wisdom, the culture of traditional education form the object of study of ethnopedagogy.

Keywords: culture, ethnic culture, education, functions of culture, values, perennial values, formation of ethno-artistic culture.

În *Bazele istoriei și teoriei culturii*, C. I. Gulian explică unele probleme teoretice ale culturii, la el *teoria culturii* fiind privită din perspectiva antropologiei filosofiei și axiologiei. El consideră că în realitate cultura nu este doar un obiect de studiu pe care omul îl poate privi rece și distant ca pe un cobai. Cultura este și *istorie și destin și sens uman*. Cultura nu poate fi numai „explicație”, ci și *valorizare*, incluzând „reacția noastră de aprobare sau dezaprobare, admirație sau dispreț, atitudinea de angajare, receptare sau respingere. Tălmăcirea sensului ei creator ca expresie a ethosului nu împiedică sesizarea determinismelor, care vin din adâncurile istoriei, dar și ale omului. O teorie dialectică a culturii nu poate să nu includă problematica omului și problematica valorilor” [6, p. 8].

Culturologul citat susține ideea că „omul ca om este esența culturii”. Omul apare ca „verigă mijlocitoare” între societate și cultură sau ca „cifru” culturii într-un sens dublu:

1) transformările culturii nu pot fi înțelese fără transformările trăite de oameni, fără problemele și răspunsurile pe care le pot da ei, în urma schimbărilor, ciocnirilor și mutațiilor

care au loc în structura socială; în acest sens, pornim de la baza socială pentru a înțelege cultura sau, în general, suprastructura;

2) având capacitatea de a-și urmări propriile interese, satisfacerea nevoilor sale de „om ca om” tinzând spre o societate în care libera dezvoltare a fiecărui individ este condiția liberei dezvoltări a tuturor și în care omul are ca ideal completa dezvoltare a stăpânirii omului asupra forțelor naturii și a celor ale propriei sale naturi – omul creează arta, morala, cunoașterea în virtutea propriilor sale necesități și scopuri; valorile culturii nu sunt mecanic determinate de bază și nu pot fi acceptate ca un produs fatidic, ci sunt confruntate de oameni cu propriile lor scopuri, care se concentrează în formula „liberei dezvoltări” având orizontul „omului total” [6, pp.114-115].

O sociologie istorică a culturii nu se poate lipsi de antropologie, deci și de psihologie. Dar dacă fără psihologie și fără axiologie nu poate fi înțeles omul, la rândul lor, nici psihologia, nici teoria valorilor singure nu ne pot explica varietatea antitetice a manifestărilor spirituale, a atitudinilor și ideologiilor. Explicarea dialectică a culturii ne cere să relevăm omul ca fenomen dialectic.

C. I. Gulian consideră că principalul aport al lui Tudor Vianu în istoria și teoria culturii îl reprezintă concepția lui despre *sensul culturii*. Tudor Vianu s-a aratat deschis față de integrarea sociologiei în abordarea culturii, pentru a conchide că „idealul cultural mai înainte de a fi general, valabil pentru întreaga umanitate, este propriu anumitor societăți și anumitor epoci” [6, p. 291].

T. Vianu sesiza raportul dialectic dintre existențial și axiologic, considerând că oamenii nu sunt aceiași, ci mereu alții și nevoile lor se pot schimba. Ceea ce are caracter permanent este valoarea, ce reprezintă expresia ideală a unui acord între individ și lume [16].

N. Petrescu a examinat *factorul etnic* ca rezultat al diferențierilor sociale, dar și ca motiv determinant al realității sociale [10].

În prezent, unii etnologi preiau și dezvoltă și din alte perspective ideile sociologului citat și privesc etnosul ca pe o grupare socială ce s-a format odată cu dezvoltarea comunității istorice, ai cărei membri sunt legați prin caracteristici obiective ca: limbă, obiceiuri, religie ș.a.

Astfel, Nicolae Silistraru evidențiază următoarele dimensiuni ale culturii:

- individualism/colectivismul (orientarea spre idealurile individuale sau colective);
- treapta toleranței de la normele culturale;
- treapta evitării certitudinii și necesității în reguli formale;
- feminismul/masculinismul (nota calității în cultură prin prezența stereotipurilor pentru femei și bărbați);
- aprecierea naturii ființei umane ca „bună” și „amestecată”;
- dificultatea culturii, măsurarea diferențierii ei;
- controlul emoțional, măsura expresivității emoționale permise;
- apropierea contactelor (distanțele și atingerile permise în timpul comunicării);
- distanța dintre individ și „putere” (măsura inegalității persoanelor „de sus” și a celor „de jos”);
- contextualitate înaltă/contextualitate mică, maximalizare/minimalizare și deosebiri în comportare, în funcție de situație;
- dihotomia om/natură (măsura în care omul domină natura, supunerea naturii de către om sau viață în armonie cu natura) [14, pp.10-11].

T. Sărăcuț-Comănescu menționează că, de fapt, „*cultura populară românească* este alcătuită dintr-un corpus de cunoștințe și un mod de gândire, situate în plan mental-atitudinal și dintr-o serie de forme de artă sau de expresie (verbală, muzicală, gestuală, coreică etc.). Corpusul de cunoștințe este rezultatul observației directe, al contactului nemijlocit cu natura, al experienței practice empirice a oricărei entități umane, fie adult sau copil, diferită de experimentul științific, bazat pe măsurători, calcule, aproximări. Aceste acumulări au influențat sau chiar au structurat modul de gândire și acțiune, dominat de ceea ce etnologii au numit „logica sensibilului” sau „logica concretului”, proprie gândirii primitive sau „gândirii sălbătice”, dar prezentă și în gândirea sau mentalitatea populară, care ordonează lumea înconjurătoare în opoziții binare precum „sus” și „jos”, „înainte” și „înapoi”, „umed” și „uscat”, „început” și „sfârșit”, „dulce” și „amar”, „lună” și „soare” etc. [12].

Entitatea umană din mediul folcloric concepe și înțelege realitatea într-un mod specific. Acest mental popular creativ nu trebuie confundat cu ceea ce numim „psihologia colectivă” sau cu „sufletul poporului”, ci mai degrabă cu un sistem de idei, imagini, valori și atitudini pe care membrii comunității tradiționale le au în comun și care le determină existența și apoi cultura. Cercetătorii au ajuns la concluzia că e vorba de un alt tip de gândire, de mental popular creativ, constituit din suprapunerea de imagini și afecte fără o raționalitate expresă.

Numită gândire „prelogică”, „arhaică”, „primitivă”, „populară”, „țărănească”, „tradițională” sau „folclorică”, *gândirea mitică* își propune să descopere și să reitereze originea și semnificația fenomenelor primordiale. Dar această surprindere a obârșiei lucrurilor se face de fiecare dată apelându-se la imaginație. Declanșată intuitiv, cunoașterea arhaică se validează prin joncțiunea dintre intelect și afect.

În determinarea ethosului românesc Carmen Cozma pune în evidență factorii principali: geo-cosmicul, istoria, limba, credința religioasă, sapiențialitatea/filosofia, arta și ceea ce am numi structuri arhetipale: „țăranul român” și „satul românesc”, [3, p. 7] structuri care se grupează astfel:

„Românul și natura”: el trăiește și cu natura, cu pământul, „codrul prieten, ocrotitor” etc.;

„Românul și istoria”: istoria are o încărcătură deosebită asupra ethosului românesc. Ea dă seama despre istoria unui popor așezat, liniștit, dar mult încercat, situat într-o zonă de răscruce a intereselor unor „stăpâni ai imperiilor”;

„Românul și credința religioasă”: o identificăm, de altfel, ca pe o coordonată esențială a sufletului românesc, printr-o serie de trăsături-valori, precum: bunătatea, modestia, simplitatea, îngăduința, mila, iertarea, toleranța, iubirea etică, omenia;

„Românul și limba”: limba este o rostire a ethosului, păstrare a tezaurului sufletesc și reazem moral al poporului.

Funcțiile educației etnoartistice. Educația este concepută ca o investiție în om. Ea reprezintă o preocupare a întregii societăți prin valorificarea optimă a resurselor sale materiale și umane. La realizarea educației contribuie familia, mediul social, școală, Biserica, instituțiile culturale, mass-media și structurile asociative. În constelația acestor factori de educare a tinerei generații, școlii îi revine locul central, de „principală instituție socială specializată în pregătirea oamenilor pentru muncă și viață” [7, p.7].

Din perspectivă pedagogică, este important de a contura rolul și funcțiile importante care sunt *atribuite etnoculturii*. Educația etnoculturală, fiind o ramură a științelor educației, se

bazează pe funcțiile educației. Raportându-se la cele două sisteme cu care interacționează – individul și societatea –, funcțiile educației pot fi grupate în două categorii: funcții individuale (psihopedagogice) ale educației; funcții sociale (sociopedagogice) ale educației.

Analizând funcțiile educaționale conceptualizate de diferiți autori, sintetizăm și le propunem pe cele care pot fi atribuite educației culturale:

Funcțiile individuale sunt centrate pe individ (sunt generale și particulare) [5].

Funcțiile generale se împart în *antropologic-culturală; axiologică și de socializare*.

Funcția antropologică reprezintă funcția de umanizare a omului. Omul devine om dacă este învățat să fie om. Umanizarea se realizează prin încercare sau prin imitație. Exersând se ajunge la automatizare. *Funcția axiologică* este funcția de învățarea a valorilor culturii. Acest proces duce la responsabilizarea omului, la formarea acestuia de a lua atitudini și de a aprecia ceea ce îl înconjoară. *Funcția de socializare* se referă la maturizarea umană care asigură adaptarea și integrarea socială a individului: funcție cognitivă – de transmitere de cunoștințe; funcție economică – de formare a indivizilor pentru activitatea productivă; funcție axiologică – de valorizare și dezvoltare a potențialului de creație culturală (după O. Șafran) [11].

Ioan Nicola propune o altă clasificare a funcțiilor:

- de selectare și transmitere a valorilor de la societate la individ;
- de dezvoltare conștientă a potențialului biopsihic al omului;
- de pregătire a omului pentru integrare activă în viața socială.

Eminentul pedagog George Văideanu clasifică astfel funcțiile educației etnoartistice: funcția formării competențelor și calificărilor necesare societății, funcția național-culturală; funcția internațională a educației (pregătirea omului pentru a deveni cetățean al lumii).

Principii ale formării/dezvoltării culturii prin folclorul românesc

Principiile educației sunt cerințe de bază față de procesul educativ. Etimologic termenul de principiu își găsește originea în cuvintele *principium* (cel dintâi) și *princeps* (cel mai important), având sensul de teză, idee generală care stă la baza tuturor celorlalte, care orientează cursul comun al mai multor elemente dintr-un anumit domeniu. Ele indică unele condiții necesare pentru formarea și dezvoltarea poziției educatului. Pentru garantarea succesului principiile trebuie să funcționeze într-o interconexiune și intercorelare permanentă.

Formarea/dezvoltarea la elevi a *culturii etnoartistice* prin valorificarea manifestărilor ale folclorului necesită din partea profesorului orientare după un sistem teleologic concret și finit: finalități, sistemul de principii, strategii, tehnologii, metodologii clar ierarhizate. Formarea/dezvoltarea *culturii etnoartistice* constituie o parte a personalității „depline”. În acest sens, alegerea *sistemului de principii* trebuie să fie într-o concordanță nemijlocită cu principiile educației moderne, principiile etnopedagogiei, principiile axiologice și cu cele ale educației artistice etc. Aceasta face ca idealul educativ să se apropie mai mult de categoria estetică a frumosului decât de categoria științifică a adevărului. De altfel, în gândirea greacă, acest ideal uman către care tinde toată existența cotidiană era numit „kalokagaton” și se atinge prin ceea ce au numit tot ei „paideia”. Or, așa cum remarcă și Mumford, citat de Cezar Bîrzea „paideia” era în esență o categorie estetică: „Paideia este educația considerată ca o transformare a personalității umane, pe toată durata existenței, în care fiecare aspect de viață are un rol. Contrar sensului tradițional al educației, paideia nu se limitează la procesul de instruire conștientă sau la inițierea tinerilor în patrimoniul social al unei comunități. Paideia constă mai degrabă în a da formă însăși vieții: considerând fiecare situație de viață ca un mijloc de a se construi

pe sine și ca o parte a unui proces mai vast de conversiune a faptelor în valori, a procedului în scop, a speranțelor și proiectelor în rezultate. Paideia nu este educație, pur și simplu: ea este creație și invenție; omul însuși este opera de artă pe care paideia caută să o formeze” [Apud:2, pp. 65 - 66].

Propunem, în continuare, o prezentare succintă a celor mai importante principii implicate în realizarea educației etnoartistice după N. Silistraru:

Principiul orientării umaniste a educației exprimă o cerință importantă față de sistemul de valori, propus în calitate de fundament al educației.

Principiul educării activismului (pentru folosul altora) este bazat pe înțelegerea faptului că personalitatea se formează în direcția în care este organizată activitatea ei. Aceasta înseamnă că formarea poziției morale a personalității se realizează datorită participării educatului la acțiuni utile, pentru binele altor oameni; poziția cetățenească – în acțiuni orientate la perfecționarea mediului social; poziția estetică – la conștientizarea contactului cu frumosul; poziția religioasă – spre realizarea emoțională pozitivă a cerințelor de cult, iar atitudinea pozitivă pentru învățatură se dezvoltă în cadrul succeselor la învățatură. Prin acest principiu se subliniază inegalitatea aprecierii formelor verbale de educație.

Principiul integrării organice a teoriei cu practica. Lecțiile să ofere cât mai multe ocazii de valorificare în practică a cunoștințelor însușite, adică de generare și dezvoltare a capacităților, aptitudinilor, deprinderilor și priceperilor formate-dezvoltate precum și a atitudinilor formate-educate, ceea ce favorizează sesizarea adevăratei valori a cunoștințelor teoretice. Ceea ce se însușește se cere a fi valorificat în activitățile ulterioare (didactice sau de viață), iar educabilii trebuie să cunoască valențele operaționale ale cunoștințelor ce urmează a și le însuși, pentru că ceea ce se învață în virtutea unei aplicări concrete se însușește mult mai temeinic și cu mai mare motivație. Prin urmare, procesul de învățământ trebuie raportat la eventualele aplicații practice ale conținutului științific pe care-l vehiculează.

Principiul corelației între senzorial și rațional, dintre concret și abstract

Cunoașterea umană se realizează prin intersectarea unui dialog permanent între concretul senzorial și raportarea rațional intelectuală la realitate. Aserțiunea lui Locke, după care „nimic nu există în intelect dacă mai întâi nu ar exista în simțuri”, primește în contextul didactic o puternică relevanță. Psihologia contemporană acreditează teza conform căreia cunoașterea sporește și se amplifică atât prin traiectul inductiv, prin simțuri – de la concret, dar și deductiv, prin intelect – de la abstract la concret.

Principiul motivării activității elevilor necesită antrenarea benevolă a copilului în activitate, încrederea lui în alegerea mijloacelor și metodelor pentru atingerea obiectivului stabilit, în posibilitățile și capacitățile sale, în posibilitatea atingerii sarcinilor trasate.

Principiul coeziunii de grup a educaților este o condiție importantă a succesului în educație. Dacă educatorul reușește să consolideze grupul elevilor prin valorile promovate de idealul/scopul/obiectivele și conținuturile educației, precum și prin propriile valori umane/profesionale, se va obține și consolidarea de grup în baza comunității valorice. Grupul unit devine un factor important al educației, el își asumă o parte importantă a funcțiilor educatorului [14, pp.112-115].

În sistemul de principii de formare la elevi a culturii etnoartistice considerăm important integrarea *principiilor axiologice* (if. Avram) precum:

- *Principiul educației prin și pentru valori;*
- *Principiul transpunerii valorilor în fapte de civilizație;*
- *Principiul sensibilității afective;*
- *Principiul dominării valorilor naționale perene* [1, p.82].

În lumina ultimilor cercetări, *pedagogia populară* se prezintă ca o ramură a cunoștințelor empirice, acumulate de popor în care-și găsesc oglindire scopurile educației, precum și totalitatea mijloacelor, procedeele și deprinderilor, folosite de mase în scopul educației generațiilor tinere. Pedagogia populară nu este o știință, ci un domeniu de cunoștințe empirice. Prin urmare, așa cum sintetizează un pedagog contemporan, „pedagogia populară este obiectul de studiu al științei pedagogice, iar ramura științei pedagogice, care se ocupă de studierea, analiza și generalizarea faptelor și fenomenelor pedagogiei populare, o constituie *etnopedagogia*” [13, p. 13].

Având grijă de dezvoltarea spirituală a neamului, din generație în generație, fiecare cultură etnică depune eforturi sporite, pentru ca elevii să fie educați în baza tradițiilor cultural-istorice ale părinților, moșilor și strămoșilor. În acest sens, pedagogia populară este un izvor inepuizabil de înțelepciune care îl educă pe copil în spirit național și general uman.

Reîntorcându-ne la sensul inițial al cuvântului *cultură (cultura)* povața poporului, educația, instruirea, dezvoltarea, respectul față de om, observăm că sfera spiritual-morală a activității și creativității elevilor (cultura etnoartistică) este/se poate valorifica din perspectiva *etnopedagogiei*, deoarece creația populară, educația populară, înțelepciunea populară, cultura educației tradiționale formează obiectul de studiu al *etnopedagogiei*.

N. Silistraru specifică trăsăturile esențiale proprii ale pedagogiei populare. Le amintim aici deoarece sunt prezente în manifestarea prezentată mai sus, în forma ei sincretică și cu nebanuite implicații educaționale și culturale. Vom sintetiza cele mai importante dintre aceste trăsături esențiale.

Colectivismul - opera colectivă a maselor, la crearea ei au participat sute și sute de înțelepți și pedagogi populari rămași anonimi, însă a căror măiestrie și bogăție de idei a fost mereu selectată, îmbogățită de popor și transmisă de-a lungul veacurilor.

Empirismul și practicismul caracterizează creația pedagogică populară care este puternică nu prin teorii și sisteme de educație noi și originale, ci prin unele realizări strălucite de măiestrie, de practică educațională;

Continuitatea și consecutivitatea pedagogiei populare asigură transmiterea din generație în generație a celor mai valoroase concepții, forme, mijloace, experiențe pedagogice. Această trăsătură derivă din principiul fundamental al continuității istorice, fără de care nu poate fi concepută dezvoltarea socială, inclusiv, cea pedagogică.

Sincretismul – diversele forme ale pedagogiei populare se desfășoară concomitent și într-o unitate indisolubilă cu alte manifestări ale vieții sociale, împletindu-se organic cu multitudinea de obiceiuri, datini, tradiții, ritualuri etc. [13, p.13-14].

Sfera spiritual-morală a activității și creativității, în opinia lui N. Silistraru, ne reîntoarce la sensul inițial al cuvântului *cultură (cultura)* povața poporului, educația, instruirea, dezvoltarea, respectul față de om. *Creația populară, educația populară, înțelepciunea populară, cultura educației tradiționale* formează obiectul de studiu al *etnopedagogiei*, constituind un reper funcțional al educației etnoartistice.

În acest context, pentru educator este utilă valorificarea pedagogiei populare. Potențialul educațional al pedagogiei populare este reprezentat sintetic de dimensiunile definitorii ale acesteia:

- pedagogia populară este un element firesc, inseparabil al vieții poporului;
- participarea reprezentărilor poporului în procesul de educație a maselor, luând în considerație faptul că cea mai mare avuție a societății sunt copiii;
- fiecare se naște nepotul cuiva și moare bunic;
- integritatea procesului pedagogic, valorificarea educației, prin care s-ar crea o armonie dintre conștiință, comportament și activitate;
- includerea timpurie a copiilor în procesul pedagogic, în procesul autoeducației, educației reciproce, reeducații individuale și de vârstă);
- cultul strămoșesc, cultul mamei, cultul copilului în toate sistemele tradiționale de educație e axiomatic.

În basme, legende, balade, cântece lirice, urături, proverbe, zicători ale poporului aflăm inepuizabile date privind viața, cele mai importante evenimente istorice, evoluția normelor etice și estetice ale neamului. Valențele emoțional-estetice pot fi utilizate nu numai prin intermediul disciplinelor de profil, ci și prin toate activitățile instructiv-educative, fapt ce implică pregătirea tuturor educatorilor în direcția formării atât a propriei sensibilități, cât și a formării sensibilității elevilor, în vederea receptării semnificațiilor estetice ale folclorului, deoarece în cele mai bune plasmuri artistice este generalizată experiența estetică a poporului.

Educația interculturală, privită ca o „reformă comprehensivă și o formă de educație de bază pentru toți” [8, p. 178], devine un mod de viață al școlii. Interculturalismul trebuie perceput firesc, ca o stare de normalitate a vieții școlii. Primul pas pe care trebuie să-l facem este acela de a te respecta pe tine ca fiind diferit. „Pentru a respecta o altă cultură, trebuie să-ți respecti întâi propria identitate”, scrie T. Cozma citându-l pe Edward Edinger [Apud: 4, p. 214].

Educația artistică a constituit în toate timpurile o premisă importantă în formarea unei personalități culte. Scopul artei este să dea o cunoaștere completă despre lume și despre sine.

Educația muzicală, prin obiectivele și conținuturile ei, urmărește realizarea educației artistice, ca parte componentă a culturii spirituale. Noțiunea de educație muzicală este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiplele forme de contactare cu arta muzicii.

Educația etnoartistică se fondează, în mare parte, pe *obiectivele educației muzicale*, în special referindu-se la:

- cunoașterea elementelor de limbaj muzical și perceperea lor ca mijloace de expresivitate muzicală și determinarea trăsăturilor distinctive, specifice, perceperea semnificațiilor emoționale ale acestora;
- cunoașterea formelor muzicale ca structură și mijloc de redare a mesajului muzical;
- cunoașterea unui repertoriu vast de creații din tezaurul muzicii naționale și universale;
- inițierea permanentă în cunoașterea tezaurului muzical popular;
- cultivarea aptitudinilor de percepere și interpretare expresivă a muzicii;
- dezvoltarea capacităților muzicale generale și a celor psihomotorii;
- dezvoltarea capacității de a pătrunde în sfera intonațională, imagistică, de mesaje ale muzicii;

- cultivarea capacităților creative prin practicarea activităților specifice muzicale;
- cultivarea gustului artistic evoluat cu capacitate de apreciere competentă a operelor muzicale;
- educarea dragostei față de cultura muzicală populară și aprecierea adecvată a valorilor muzicii profesioniste naționale;
- cultivarea sensibilității pentru frumos și capacității de a crea și integra ca pe un act esențial al vieții spirituale.

Referințe bibliografice:

1. AVRAM, I. Etnopedagogie aplicată, formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari. Cluj-Napoca: Eurodidact, 2006. 183 p.
2. BÎRZEA, C. Arta și știința educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 218p.
3. COZMA, C. În deschisul filosofării morale românești. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. p.7
4. COZMA, T. coord., O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași: Polirom. 2001. 285 p.
5. CUCOȘ, C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995. 160 p.
6. GULIAN, C.I. Bazele istoriei și teoria culturii. București: Ed. ARSR, 1975. 297 p.
7. JINGA, I. Educația ca investiție în om. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981. 179 p.
8. NEDELCU, A. Abordarea pedagogică a diversității culturale în școală. În: Păun E. Potolea D. Pedagogie - Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura Polirom; 2002, 248 p.
9. NICOLA, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
10. PETRESCU, N. Principiile sociologiei comparate (ediție Măria Larionescu). București: Editura științifică, 1994 p.
11. SAFRAN, O. Instrucție și educație. Editura: Enciclopedia Romana Colectia: Orizonturi, 1970. 164 p..
12. SĂRĂCUȚ-COMĂNESCU, T., Poezia copiilor și pentru copii – studiu stilistico-poetic. Cond. șt.: prof. univ. dr. Elena Dragoș. Cluj-Napoca: UBB, 2009. 238 p.
13. SILISTRARU, N. Etnopedagogia. Chișinău: Editorial al USM, 2003, 268 p.
14. SILISTRARU, N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2006. 176p.
15. VĂIDEANU, Gh. Educația la frontiera dintre milenii. București: Ed: Politică, 1988. 326p.
16. VIANU, T. Estetica. Vol. III. București: Editura pentru Literatură, 1968.

APLICAREA METODEI DESCOPERIRII ÎN CADRUL PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII MATEMATICII ÎN JAPONIA

APPLICATION OF THE DISCOVERY METHOD IN THE TEACHING-LEARNING OF MATHEMATICS IN JAPAN

*Simona Maria BUCURENCIU, doctorandă,
România*

*Simona Maria BUCURENCIU, Phd student,
Romania*

ORCID: 0000-0002-5201-0652

e-mail: simonabucurenciu@yahoo.com

Rezumat Articolul prezintă o metodă eficientă de predare a matematicii, care îi ajută pe elevii japonezi să înțeleagă mai bine această disciplină. Cultura poporului și tradiția fac ca elevii japonezi să aibă o atitudine mai deschisă față de disciplina Matematică, deci mai receptivi la schimbare. Profesorii au o mare contribuție la educația noii generații și la rezultatele acestora; ceea ce predau și modul în care predau este ceea ce rămâne de fapt în memoria elevilor. În articol este descrisă metoda de predare *Mondai kaiketsu*, care ar putea fi tradusă prin „rezolvarea problemelor prin descoperire”. De asemenea, sunt prezentate, din punct de vedere teoretic, momentele lecției: *hatsumon* (momentul de început, întrebarea, descrierea problemei), *neriage* (timpul de gândire, de descoperire, de elaborare a rezolvării) și *matome* (rezumatul, finalizarea firelor discuțiilor, concluziile). Metoda s-a dovedit deja a fi de mare importanță în predarea și înțelegerea matematicii în școlile japoneze. Sunt evidențiate avantajele utilizării metodei, printre care enumerăm aducerea problemelor din planul abstract în cel real, familiar, dezvoltarea gândirii critice, a creativității, a cooperării și a memoriei.

Cuvinte-cheie: matematica, *mondai kaiketsu*, rezolvare de probleme, metoda descoperirii, predare-învățare.

Abstract The article presents an efficient method of teaching mathematics that helps Japanese students to better understand this subject. The people's culture and tradition make Japanese students have a more open attitude towards the Mathematics subject, thus making them more amenable to change. Teachers have a great contribution to the education of the new generation and their results; what they teach and how they teach is what really sticks in students' memory. The paper describes the Japanese method of teaching mathematics, *Mondai kaiketsu*, which could be translated as "problem solving through discovery". The moments of the lesson are also presented, from a theoretical point of view: *hatsumon* (starting moment, question, description of the problem), *neriage* (time for thinking, discovery, elaboration of the solution) and *matome* (summary, completion of discussion threads, conclusions). The method has already proven to be of great importance in the teaching and understanding of mathematics in Japanese schools. The article reveals the advantages of using the method, among which we list: bringing Mathematics problems from the abstract plane to the real, familiar one, the development of critical thinking, creativity, cooperation and memory.

Keywords: Mathematics, *Mondai kaiketsu*, problem solving, discovery method, teaching-learning.

Analizând rezultatele elevilor la testele internaționale PISA (Program for International Assessment), putem observa că elevii japonezi continuă să își îmbunătățească rezultatele, obținând punctaje foarte mari, clasându-se mereu în primele zece locuri. Angajamentul elevilor la școală, convingerea că pot avea realizări la niveluri înalte, capacitatea și disponibilitatea lor de a face ceea ce este necesar pentru a-și atinge obiectivele joacă un rol central în modelarea capacității elevilor de a stăpâni disciplinele școlare. Cu alte cuvinte, se cere mult mai mult de la elevi, viitori adulți, decât doar competența de rezolvare a problemelor. Performanțele elevilor japonezi privind testele PISA la disciplina Matematică se datorează și Legii educației, care este

menită să dezvolte abilitățile indivizilor, să le cultive creativitatea, spiritul autonom și independent, cultura muncii, a lucrului bine-făcut, valorificarea și recunoașterea muncii [5].

Elevii japonezi au o atitudine mai deschisă în ceea ce privește rezolvarea problemelor de matematică și datorită unei metode de predare numită **Mondai kaiketsu**, care în traducere liberă ar însemna „rezolvare de probleme prin descoperire”. Această metodă de predare a matematicii folosită în Japonia este foarte diferită de metoda tradițională de predare a matematicii care are loc, de obicei, în sălile de clasă românești. Metoda tradițională de a prezenta noi cunoștințe elevilor este de a evidenția unele aspecte teoretice, formula, de a arăta un exemplu și de a trece la rezolvarea altor probleme similare cu exemplul dat. Ca urmare, elevii nu își dezvoltă abilități de gândire autonomă, este inhibată creativitatea, calități necesare în societatea actuală; astfel, scade interesul pentru învățarea matematicii, considerând-o plictisitoare și lipsită de sens, ajungând să nu mai performeze la această disciplină.

Metoda de rezolvare a problemelor, sau **Mondai kaiketsu**, este sistematic folosită de către profesorii de matematică din licee, școli gimnaziale și elementare, inclusiv din unele licee care sunt atașate universităților, și, totodată, utilizată frecvent în majoritatea școlilor elementare din Japonia. Scopul principal al metodei **Mondai kaiketsu** este de a dezvolta abilitățile de gândire matematică ale elevilor și de a-i face să devină elevi independenți.

Conceptul de învățare prin rezolvarea problemelor a făcut parte din strategia *Mișcarea pentru Educația Nouă* din Japonia, care a luat amploare după al Doilea Război Mondial. De fapt, mișcarea a început în 1912 susținând ideea ca elevii să se afle în centrul educației. Dar ideea a fost considerată ca promovând învățarea neorganizată, a primit multe critici și, în cele din urmă, a fost respinsă pentru a fi reînviată după al Doilea Război Mondial, când a fost binevenită, deoarece promovează învățarea elevilor prin probleme din viața reală, luând în considerare nivelul de dezvoltare al fiecărui individ [2, 3].

Pregătirea unei lecții, din perspectiva aplicării metodei **Mondai kaiketsu**, este planificată meticulos. Toți profesorii de matematică din școală și chiar directorul participă la deciderea fiecărui detaliu al lecției preconizate. Lecția are ca scop crearea de situații centrate pe conștientizarea și analiza problemelor, descoperirea regulilor sau a proprietăților. Pentru fiecare lecție se ia în considerare care sunt cunoștințele anterioare ale elevilor și cum ei pot folosi aceste cunoștințe pentru a rezolva problema respectivă. Înainte de a prezenta în cadrul lecției problema elevilor, profesorul trebuie să realizeze un scenariu, pentru a argumenta necesitatea de a găsi soluția, trebuie să trezească curiozitatea elevilor săi și motivația acestora [1, 8, 10].

Problema este preluată întotdeauna dintr-un context real; începe întotdeauna cu ceva care face parte din universul înconjurător al elevilor. Sarcina trebuie selectată cu atenție, astfel încât să poată fi rezolvată de toți elevii, chiar și de cei cu rezultate slabe. Sarcina trebuie aleasă în așa fel încât să permită soluții multiple și o formă de generalizare. Mai mult, nu trebuie să conțină mai multe date decât este necesar. Ar trebui să conțină cât mai puține detalii, pentru a oferi elevilor posibilitatea prin propriile gânduri de a ajunge la propria lor soluție. Prin urmare, elevii vor dezvolta moduri individuale de gândire și, mai important, o plăcere de a învăța. Metoda de rezolvare a problemelor necesită timp și considerație, deoarece trebuie să urmeze ritmul de gândire al elevilor; se reduce la o singură sarcină pe lecție, o problemă de rezolvat într-o lecție de cincizeci de minute; uneori, dacă profesorul nu este mulțumit de progresul elevilor săi, poate fi nevoie de două lecții pentru a finaliza o sarcină. Atunci când este conceput

un plan de lecție, materialul didactic necesar este selectat foarte atent. Nu numai că problema propusă spre rezolvare ar trebui să se conecteze la cunoștințele lor anterioare, dar și din acestea elevii ar trebui să învețe ceva nou. Crearea soluției ar trebui să devină parte din cunoștințele și înțelegerea lor și să îi ajute pe elevi în următoarele lecții atunci când rezolvă următoarele probleme, acționând, astfel, ca o punte sau o legătură între ceea ce știau și ceea ce vor descoperi în lecțiile viitoare [1, 2, 4].

De exemplu, am asistat în Japonia la o lecție de predare a Graficului funcției de gradul întâi, în cadrul căreia a fost aplicată metoda **Mondai kaiketsu**. A fost propusă spre rezolvare problema următoare: „Akiko dorește să meargă cu taxiul. Comanda taxiului costă 500 de yen. Prețul pentru fiecare kilometru parcurs este 300 de yen. Stabiliți cât costă cursa cu taxiul dacă drumul pe care îl face Akiko are 1 km, 2 km, 3km. Determinați o regulă generală după care să stabiliți prețul unei curse. Grupați informațiile și realizați un desen (grafic) care să reprezinte aceste prețuri diferite.”

Toți elevii au putut rezolva prima parte a problemei, cea în care trebuia să calculeze prețul cursei cu taxiul pentru primii kilometri parcurși. Majoritatea au putut determina și regula generală de calcul al cursei, unii enunțând-o ca fiind „ $500+300 \times$ ”, iar unii au scris „ $300+500 \times$ ”. Acest lucru se datorează faptului că mai fuseseră expuși la astfel de funcții.

Partea în care elevii a trebuit să grupeze informațiile și să realizeze un desen a fost cea care i-a solicitat și cea în care și-au arătat creativitatea. Cele mai interesante idei au fost prezentate la tablă. Un elev a creat un tabel vertical, în care prima coloană reprezenta numărul de kilometri parcurși, iar a doua coloană reprezenta tariful. Desenul conceput a fost o serie de bare așezate în ordine crescătoare, de la stânga la dreapta, în interiorul barelor fiind scris numărul de kilometri, iar deasupra barelor fiind scris prețul.

O altă idee de grupare a datelor a fost prezentată de un elev într-un tabel detaliat, în care liniile au fost notate cu numărul de kilometri parcurși, prețul pentru respectivii kilometri parcurși, tariful fix de 500 de yen pentru comanda de taxi, prețul total pentru fiecare lungime de drum în parte. Desenul realizat în acest caz a constat din bare orizontale, organizate de sus în jos, în capătul cărora se afla scris prețul total, fiind aceleași cu cele din tabel.

Un alt elev a fost chemat la tablă pentru a prezenta rezolvarea lui. Acesta a realizat un tabel orizontal, alcătuit din două linii: pe prima linie fiind scrise numărul de kilometri, iar pe a doua linie – prețul total al cursei. Desenul realizat de acest elev a constituit din două drepte perpendiculare, pe dreapta orizontală a notat numărul de kilometri, iar pe cea verticală – prețul total al cursei, având aceleași valori cu cele din tabel. Profesorul a ales să prezinte ultima reprezentare a elevului, deoarece aceasta este cea mai aproape de notațiile uzuale folosite la matematică.

Profesorul a permis elevilor să discute diverse aspecte ale rezolvărilor aflate pe tablă. Elevii au dezbătut care reprezentare este mai avantajoasă, iar cei care nu au reușit să facă aceste reprezentări au avut ocazia să vizualizeze ideile colegilor lor, să pună întrebări și să își clarifice nelămuriri. Apoi profesorul, folosindu-se de ultima rezolvare prezentă pe tablă, le predă elevilor notațiile și noțiunile oficiale.

Anterior desfășurării lecției, planul de lecție trebuie conceput astfel încât să conțină răspunsurile așteptate de la elevi la sarcinile selectate, diferitele lor moduri de gândire și diferite soluții la problema prezentată. Aceste anticipări îl pregătesc pe profesor pentru înțelegerea soluțiilor propuse de către elevi. Elevii trebuie să înțeleagă problema, trebuie să înțeleagă ce li

se cere să facă. Această parte a lecției se numește **hatsumon**. După înțelegerea problemei urmează un timp de gândire, în care elevii încearcă să rezolve problema individual și notează soluția sau soluțiile cât mai clar posibil. Elevii au nevoie de timp pentru a transforma textul problemei în simboluri și expresii matematice. În acest timp, profesorul îi observă pe elevi și încearcă să-i îndrume, clarificând câțiva termeni, explicând unele greșeli ale elevilor. Profesorul nu trebuie să rezolve problema pentru elevi. În același timp, profesorul folosește o diagramă a clasei pentru a lua notițe. El ar trebui să noteze cine a rezolvat problema în cel mai obișnuit mod, cine a avut idei diferite, originale și cine face greșeli uzuale, apoi decide ce tip de soluție va fi prezentată prima dată, ce tip de soluție va fi prezentată a doua și așa mai departe.

Există probleme care, de obicei, păcălesc elevii și îi fac să admită unele greșeli tipice, iar acele greșeli sunt, de obicei, admise de fiecare generație de elevi. Sau există unele concepte greșite comune în rândul elevilor. Datorită experienței sale, profesorul ar trebui să știe acest lucru și să ghideze elevii săi să nu facă aceleași greșeli, să nu urmeze calea eronată. Dar dacă totuși o fac, profesorul va nota pe diagrama sa cine a rezolvat problema folosind modalitatea greșită și poate începe prin a chema acel elev la tablă pentru a își prezenta soluția. Acest lucru nu se face cu scopul de a stânjeni elevul, iar profesorul nu ar trebui să spună că este o cale greșită; în schimb, ar trebui să permită colegilor săi să analizeze, să discute ceea ce este scris, să le permită să ofere câteva sugestii sau clarificări. Dacă nimeni din clasă nu poate face asta, doar atunci profesorul poate comenta soluția prezentată, explicând greșelile, astfel încât cei prezenți în clasă să fie clarificați în acest aspect. O variație a momentului ar fi aceea în care profesorul numește mai mulți elevi să prezinte fiecare propria soluție. În acest fel, elevii pot compara soluția lor cu a celorlalți, pot observa diferențele și pot învăța din ele.

Următorul moment al lecției, în care elevii își vor scrie propriile idei, de la cele mai ușoare și cele mai comune la cele mai neobișnuite și, în cazuri norocoase, unele originale, se numește **neriage**. Elevii ar trebui să-și împărtășească ideile, să exploreze, dar și să fie capabili să evalueze mai multe soluții, indiferent dacă le aparțin sau nu. În acest fel sunt exprimate diferite moduri de gândire, oferind elevilor șansa de a învăța de la colegii lor și de a înțelege alte soluții. De asemenea, fiecare soluție pe care a notat-o un elev ar trebui să fie prezentată de un alt coleg. Acest lucru dezvoltă nu numai un sentiment de respect și cooperare între ei, ci și capacitatea de a prezenta și discuta [3].

Profesorul ar trebui să își dezvolte capacitatea de a conecta totul și de a asigura desfășurarea lină a lecției. Ultimul elev care prezintă rezolvarea proprie la tablă ar trebui să fie cel a cărui soluție este cea mai relevantă scopului lecției. Aceste prezentări de idei ar trebui să se îndrepte către o generalizare, o regulă, o formulă, o proprietate, o teoremă etc., iar rolul profesorului este să încerce să facă acest lucru cât mai natural posibil în ultima parte din lecție numită **matome**. Dacă poate obține acest rezultat, această generalizare de la elevii săi, atunci scopul său a fost obținut. În loc să aleagă o soluție de la un elev și să o prezinte ca fiind cea mai bună, profesorul ar trebui să încerce să transforme fiecare idee prezentată în regula de generalizare dorită, astfel încât fiecare elev să poată vedea propria contribuție la formulă. De asemenea, elevii ar trebui să fie capabili să conecteze problema propusă spre rezolvare, de regulă, preluată din viața lor reală, la conceptele matematice, prin acest procedeu de rezolvare descoperit de fiecare dintre ei, în modul unic al fiecăruia.

Profesorul trebuie să conducă clasa la rezultatul dorit, ținând cont de scopul lecției. Lecția ar trebui să se finalizeze cu momentele în care elevii scriu pe caiete sau pe fișele de lucru observații despre ora care tocmai s-a încheiat. Ei ar trebui să răspundă la întrebări precum: *Ce*

ai aflat nou? Cum a fost lecția? Ce părere ai despre soluția ta? Ce părere ai despre soluția prietenului tău? Ce ți-ar plăcea să studiezi în viitor? Aceste comentarii dezvoltă gândirea critică a elevilor. Prin verificarea acestor notițe, profesorul poate vedea exact înțelegerea lecției de către elevi, dar poate observa și unele concepte greșite sau rămase neclarificate, ce pot persista. Astfel, el poate începe următoarea lecție clarificându-le [8, 10].

Abilitățile matematice ale elevilor constau, în principal, în cât de repede ei pot recunoaște tipul de problemă cu care se confruntă și care algoritm trebuie aplicat sau cât de repede pot face calculele ce duc la răspunsul corect. Aceste constrângeri vin și din faptul că examenele la matematică, susținute de elevi, au o anumită durată de timp, în care elevii trebuie să se încadreze, și conțin un anumit model de probleme, pe care ei trebuie să știe să le rezolve. Însă aceste limitări transformă, spre regret, matematica într-un set de reguli abstracte, iar pe elev – într-o mașinărie care memorează regulile și le aplică în mod curent, fără nicio legătură cu viața reală. **Mondai kaiketsu** (rezolvarea de probleme prin metoda descoperirii) are avantajul de a dizolva acea abstractizare, acea rutină și de a transforma problemele matematicii în ceva tangibil, real.

Un alt beneficiu al metodei de rezolvare a problemelor este că majoritatea problemelor propuse spre rezolvare au mai multe soluții. Deci, fiecare dintre ele poate fi abordată într-o varietate de moduri, dintre care unele pot fi sofisticate, dar majoritatea pot fi previzibile pentru profesor. Ideal este ca fiecare elev să poată găsi cel puțin o abordare pe care o poate folosi pentru a rezolva problema prezentată. Pot fi găsite probleme care pot oferi fiecărui copil din clasă șansa de a face unele progrese, de a ajunge la o soluție, fie singur, fie cu ajutorul altora din grup, fie cu ajutorul profesorului. Prin urmare, toți copiii își pot dezvolta competențele matematice.

Încă un beneficiu ar fi acela că metoda reprezintă o modalitate interesantă și plăcută de a învăța matematica, dacă se folosesc probleme care sunt motivante pentru elevi. Acest lucru se datorează parțial pentru că metoda nu implică o succesiune de întrebări foarte asemănătoare care sunt concepute pentru a exersa aceeași abilitate. Noutatea problemelor pare să îi facă pe elevi mai interesați și mai curioși. Mulți profesori japonezi personalizează problemele folosindu-se de nume de personaje pe care elevii le cunosc. Acest lucru le face, de asemenea, mai interesante și mai relevante pentru ei. Apoi, întrebările pot fi foarte interesante în sine. Acest lucru se datorează, parțial, faptului că implică și o activitate de detectiv, care este pe placul celor mai mulți oameni. În plus, tuturor ne face plăcere să primim răspunsul după ce ne-am luptat cu o problemă, să ne primim premiul meritat după un efort depus.

În plus, **Mondai kaitetsu** este și o modalitate de a înțelege mai bine matematica. În procesul de a descoperi rezolvarea unei probleme, elevii pot obține și o înțelegere destul de profundă a matematicii, necesară pentru rezolvarea problemei. Această înțelegere este adesea îmbunătățită atunci când, în cadrul lecției, profesorii unesc diferitele idei de la toți elevii din clasă pentru a ajunge la concluzia dorită.

S-a ajuns la concluzia că metoda japonezilor produce atitudini pozitive față de matematică, deoarece elevii par să se bucure de probleme și să se implice destul de mult în rezolvarea acestora, îi ajută să manifeste o atitudine pozitivă față de subiect. Elevul se simte matematician, cercetător junior. Modul în care elevii abordează problemele este practic același cu modul în care un cercetător abordează problemele de cercetare. Există o foarte mică diferență între un elev, care folosește abordarea științifică pentru rezolvarea problemelor, și un matematician care o folosește pentru a realiza o cercetare. Prin urmare, prin rezolvarea

problemelor, copiii simt mult mai bine despre ce este de fapt Matematica. Ei încep să vadă că disciplina Matematică este vie, să simtă felul în care este creată și să vadă de ce anumite lucruri din viața lor sunt făcute în anumite moduri. Acest lucru le crește percepția pozitivă asupra matematicii în ansamblu.

De asemenea, metoda **Mondai kaitetsu** dezvoltă gândirea, flexibilitatea și creativitatea. Rezolvarea problemelor oferă elevilor o oportunitate de a explora idei și astfel le oferă șansa de a-și extinde creativitatea. Copiii pot propune și modalități de a aborda probleme la care profesorii nici nu s-au gândit. Partea interesantă este că elevii care produc aceste idei nu sunt întotdeauna cei despre care credem că sunt buni la matematică. Chiar și copiii aparent relativ slabi pot avea idei care se dovedesc a fi fructuoase.

Elevii capătă abilități generale de rezolvare a problemelor. Chiar dacă ne concentrăm pe rezolvarea problemelor matematice, multe dintre strategiile și tehnicile care sunt folosite în matematică sunt folosite în orice tip de problemă [9].

Și în cele din urmă aplicarea acestei metode încurajează abilitățile de cooperare. În mod tradițional, matematica a fost predată persoanelor care lucrează singure. S-a încurajat foarte puțin cooperarea în abordarea didactică tradițională a predării matematicii. Nu s-a pus accent pe copiii care lucrează împreună. Dar lucrul în grupuri de cooperare pare să aibă avantaje. Deci, accentuarea muncii de grup în rezolvarea problemelor pare să crească plăcerea, învățarea și abilitățile sociale, cum ar fi comunicarea [6, 7].

În concluzie, considerăm, ținând cont de experiența japonezilor [3], că șansa de a experimenta matematica prin probleme interesante, prin descoperire, nu trebuie ratată. Strategia didactică de rezolvare a problemelor încurajează elevii să exploreze, să descopere noi aspecte, să comită erori și să aibă capacitatea de a depăși acele erori, dându-le încredere în propria gândire; permite construirea de argumente matematice și dezvoltarea competențelor matematice. Dar cel mai important este că îi va face pe elevi să înțeleagă și să aprecieze rolul matematicii în viața reală [2].

Referințe bibliografice:

1. ANDRÁS S, CSAPÓ H, SIPOS O, SOÓS A, SZILÁGYI J, *Predarea matematicii prin metode bazate pe curiozitate și investigații*. România. Editura Stacus. 2013. ISBN 978-606-8052-33-5
2. BROWN, T. *Educație matematică și subiectivitate*. SUA, Editura Springer, 2011.
3. FERNANDEZ, C, YOSHIDA, M. *Studiu de lecție. O abordare japoneză a îmbunătățirii în predarea și învățarea matematicii*. SUA, Editura Lawrence Erlbaum Associates, 2014.
4. POLYA, G. *How to solve it, Ediția a doua*, SUA, Editura Princeton University Press, 1957. ISBN-13: 978-0-691-11966-3
5. Rezultatele testelor PISA 2022, Disponibil: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html [accesat 2025-02-12].
6. SCHOENFELD, A. *Gândire matematică și rezolvare de probleme*, Lawrence Erlbaum Associates, SUA 1994
7. STIGLER, J, HIEBERT, J. *The Teaching Gap*, SUA. Editura The Free Press, SUA, 1999
8. TAKAHASHI, A. *Caracteristicile lecțiilor de matematică japoneză*, Disponibil: http://www.criced.tsukuba.ac.jp/math/sympo_2006/takahashi.pdf [accesat 2025-02-22].
9. TAPLIN, M. *Matematică prin rezolvarea de probleme*, Disponibil: http://www.mathgoodies.com/articles/problem_solving.html [accesat 2025-01-15].
10. TOSHIAKIRA, F. *Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study* Disponibil: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11858-016-0770-3.pdf>, [accesat 2025-01-23].

**CULTURA INOVĂRII CADRELOR DIDACTICE PRIN REENERGIZARE
ORGANIZAȚIONALĂ ȘCOLARĂ**

**THE CULTURE OF TEACHER INNOVATION THROUGH SCHOOL
ORGANIZATIONAL REENERGIZATION**

*Alina Marilena BUDULEANU, doctorandă,
Școala Gimnazială nr.29 din Galați, România*

*Alina Marilena BUDULEANU, PhD student,
Secondary School no 29 of Galati, Romania
ORCID: 0000-0003-2661-5508
e-mail: buduleanua@yahoo.com*

Rezumat. Lucrarea explorează cultura inovării cadrelor didactice prin reenergizarea organizațională școlară. Inovația în școli este definită ca un proces intenționat, ameliorativ și măsurabil, având impact pe termen lung. Reenergizarea organizațională școlară întâmpină la nivel concret inovarea cadrelor didactice, fiind o strategie managerială menită să reducă rezistența la schimbare și să stimuleze transformarea prin formare continuă și programe educaționale europene. Un exemplu concret este programul european Scientix, care susține implementarea inovativă a educației STEM, sprijinind profesorii și elevii în dezvoltarea competențelor necesare pieței globale a muncii. Lucrarea concluzionează că succesul inovării în educație depinde de mentalitatea deschisă a profesorilor și de adoptarea unor practici pedagogice flexibile, integrate în cultura dezvoltării la nivel european. **Cuvinte-cheie:** inovarea cadrelor didactice, reenergizare organizațională, Scientix, STEM.

Abstract. The paper explores the culture of teacher innovation through school organizational reenergization. Innovation in schools is defined as an intentional, improvement-oriented, and measurable process with a long-term impact. School organizational reenergization directly supports teacher innovation, serving as a managerial strategy aimed at reducing resistance to change and fostering transformation through continuous training and European educational programs. A concrete example is the European Scientix program, which promotes the innovative implementation of STEM education, supporting teachers and students in developing the skills required by the global labor market. The paper concludes that the success of educational innovation depends on teachers' open-mindedness and the adoption of flexible pedagogical practices integrated into the culture of development at the European level.

Keywords: teacher innovation, organizational reenergization, Scientix, STEM.

Inovarea în educație

Inovarea este procesul definitiv al evoluției societății umane.

Inovația este pretutindeni o condiție sine qua non a calității, succesului și progresului. De la mari corporații la mici inițiative antreprenoriale, de la trusturi media la simple spoturi publicitare, de la economie la cultură și educație, există o permanentă preocupare pentru crearea noului, pentru transformare și schimbare, inovarea fiind considerată singura cale pentru a susține ritmul societății viitorului.

Dintotdeauna, omul a fost fascinat de scânteia actului creator, considerând inovația produsul exclusiv al unui grup restrâns de experți cu aptitudini cognitive ce sfidează normalul. În timp, cercetările în domeniu au demonstrat că inovarea este un proces accesibil specialiștilor oricărui domeniu funcțional, iar creativitatea este o aptitudine nativă care poate fi dezvoltată în școală. În acest context, mediul educațional trebuie să devină creuzetul inovării, locul unde absolvenții primesc toate competențele necesare profilului omului autonom, adaptabil societății și economiei globale, creator al propriului drum evolutiv.

În urma cercetărilor intense din ultimele decade, inovația școlară și inovarea ca acțiune, ca proces primesc **numeroase definiții**.

O inovație este o ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă și puțin probabil să se producă frecvent [4, p.5].

Inovarea didactică reprezintă un rezultat al cercetării științifice, utilizat direcționat spre perfecționarea sistemului de învățământ [3, p.159].

Inovarea în educație reprezintă procesul de implementare a strategiilor prin care elevii dezvoltă creativitate, gândire critică și competența de a acționa responsabil pentru a-și croi propriul viitor [8].

Studiul atent al conceptualizărilor menționate permite identificarea principalelor caracteristici ale inovării școlare: ameliorativă, măsurabilă, durabilă, deliberată, cu impact pe termen lung. Astfel, **inovarea școlară se definește ca procesul prin care se introduce intenționat o noutate curriculară, pedagogică sau organizațională, cu scopul creșterii calității educației**.

Inovarea din educație, în raport cu cea din mediul științifico-economic, este caracterizată de valori, norme, comportamente și atitudini care îi oferă un **cadru specific**:

1. *Combaterea rezistenței la schimbare* prin decizii manageriale corecte în raport cu activitățile inovative, prin indicarea unor perspective atractive de formare continuă și dezvoltare profesională;

2. *Creșterea responsabilizării* prin distribuirea adecvată și eficientă a sarcinilor la nivel de echipă, printr-un control permanent al riscurilor, cu încurajarea asumării lucrului individual;

3. *Eficientizare decizională*, cu asigurarea flexibilității și rapidității procesului de implementare;

4. *Apartenența la comunitate*, prin valorificarea misiunii și principiilor comune, cu un puternic potențial motivațional [6, p.275-280].

În baza cadrului specific descris, se observă că inovarea în educație își concentrează eficiența pe factorul uman. Cu cât profesorii sunt mai bine pregătiți, mai flexibili în gândire, mai deschiși spre nou, cu atât vor crește șansele implementării eficiente a procesului inovării în organizația școlară.

Fiind coagulată în jurul factorului uman din organizațiile școlare, pentru inovare, mentalitatea și atitudinea corpului profesoral sunt esențiale pentru favorizarea schimbărilor în educație. Din perspectiva cadrelor didactice, literatura de specialitate evidențiază **cinci dimensiuni ale inovării**:

1. *Disponibilitatea spre inovare*. Procesul inovării are un ritm accelerat, dacă majoritatea cadrelor didactice din organizația școlară sunt deschise spre noi practici.

2. *Dezvoltarea profesională*. Școala oferă un cadru propice învățării și formării continue atât în plan didactic, cât și personal.

3. *Creativitate și inițiativă*. Pentru creșterea disponibilității spre aplicarea strategiilor inovatoare, este încurajată dezvoltarea capacității creative a întregii comunități de învățare.

4. *Motivație și relații*. Se încurajează lucrul în echipe coagulate în jurul unor principii solide ale colaborării și comunicării deschise.

5. *Orientare către comunitate*. Locul de apartenență socială al școlii devine principala sursă a învățării contextualizate, relevante, prin practici creative și originale [1, p.82-85].

Organizația școlară, care înțelege la timp necesitatea schimbării paradigmei spre formarea absolvenților pentru societatea viitorului, va vedea și importanța integrării inovării în toate componentele procesului educațional. Astfel, școala va aduna în jurul său o comunitate de învățare cu mentalitate flexibilă, deschisă spre nou, iar rezultatele elevilor vor fi măsura calității unui act didactic inovativ.

Reenergizarea organizațională școlară

În ziua de astăzi, progresul tehnologic a ajuns la cote nebănuite cu 20 de ani în urmă. Revoluția științifico-tehnologică aduce în fața profesorilor elevi dintr-o generație cu un profil didactic profund diferit, cu așteptări care au rădăcini în noi paradigme de învățare ce corelează teoria cu practica. Reenergizarea organizațională întâmpină nevoia profesorilor de a se regenera pedagogic. Școala are oportunitatea diversificării cross-curriculare, astfel încât, în finalul procesului de implementare a inovației, profesorii ajung să pășească în ritmul noilor generații, iar întreaga comunitate de învățare devine capabilă să dezvolte produse educaționale inovatoare.

Reenergizarea organizațională școlară este o strategie managerială care presupune reîmprospătarea culturii inovării cadrelor didactice, cu scopul reducerii rezistenței la nou și al creșterii adaptabilității la schimbare, în vederea creării cadrului favorabil pentru inovare [2, p.16].

Beatty și Ulrich, pionierii reenergizării organizaționale, definesc strategia în cinci pași.

Pasul 1. Formarea/perfecționarea. Se asigură accesul profesorilor la programe relevante de formare continuă, care încurajează mentalitatea deschisă, dezvoltarea personală și motivația pentru un act didactic inovator.

Pasul 2. Reducerea birocrației. Când profesorii inițiază un program inovativ, se reduc toate componentele birocratice cronofage, care frânează evoluția răpind timp și energie, prin inutilitatea lor.

Pasul 3. Responsabilizarea/imputernicirea. Profesorii cu mentalitate deschisă, formați conform principiilor unei educații a viitorului, poartă responsabilitatea implementării programului inovativ în beneficiul întregii comunități de învățare.

Pasul 4. Îmbunătățirea. Prin implementarea programelor educaționale inovative se urmărește întotdeauna îmbunătățirea actului didactic, cu scopul asigurării congruenței între învățarea eficientă și economia globală a viitorului.

Pasul 5. Schimbarea. Rezultatul implementării unor programe educaționale inovative aduce schimbarea practicilor manageriale, a celor educaționale, precum și fluxul unor noi mentalități, de creștere [Ibidem, p.24-26].

Reenergizarea organizațională școlară își dovedește pe deplin eficiența în condițiile unui management orientat spre inovare în educație. Într-o instituție școlară cu mentalitate deschisă, directorul este liderul cu viziune, care coagulează în jurul său echipe de profesori bine pregătiți, elevi motivați și părinți interesați de parcursul de învățare al copiilor. Mai mult, directorul este liantul unei culturi organizaționale în care inovarea este o prioritate. Astfel, se asigură permanent noi perspective, noi mentalități, concretizate în obiective îndrăznețe, programe de calitate și succes școlar într-o lume a progresului.

CULTURĂ ORGANIZAȚIONALĂ CU MENTALITATE DESCHISĂ

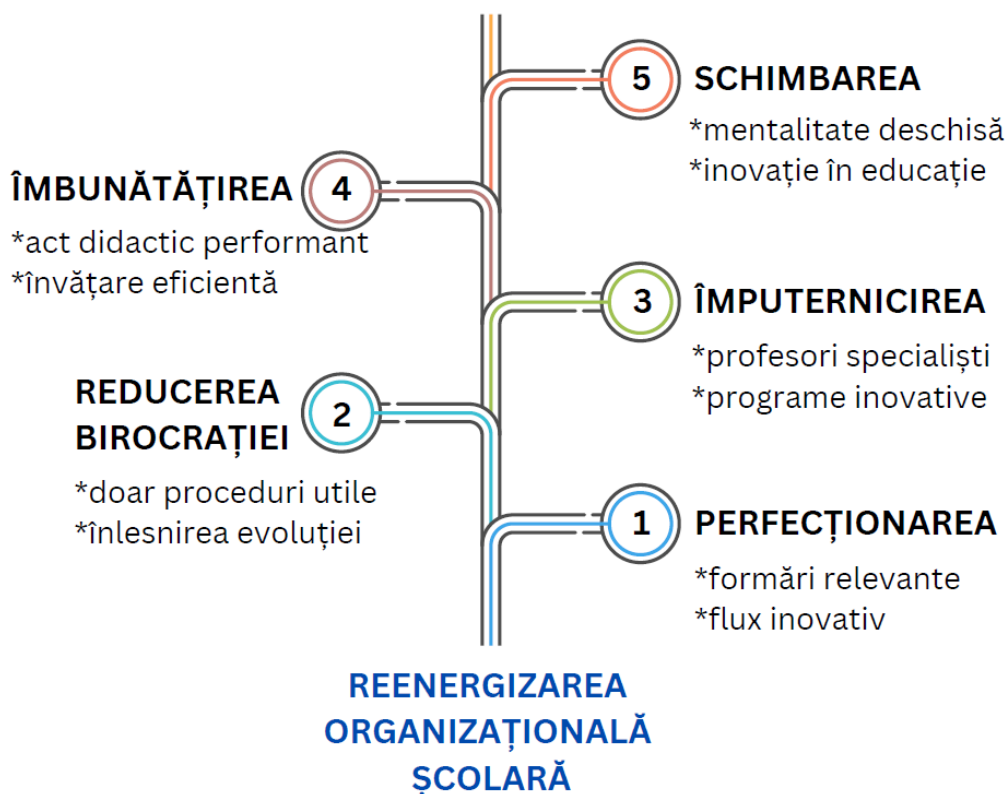


Figura 1. Cei cinci pași ai reenergizării organizaționale școlare

Aspire Teachers este o organizație coagulată în jurul experților în cercetare și inovare educațională din România, al cărei scop este realizarea unei congruențe între mediul școlar și cel economic, în vederea pregătirii tinerei generații pentru viitor. În opinia Aspire Teachers, reenergizarea organizațiilor școlare are 4 principii solide.

Principiul 1. Elevul în centrul actului educațional

Organizația școlară, în toate componentele ei, trebuie să se concentreze în jurul elevului, ca beneficiar direct al întregului proces de educație și formare.

Principiul 2. Scăderea rezistenței la schimbare

Profesorii trebuie să fie parte activă într-o cultură organizațională cu o mentalitate deschisă spre nou, spre inovare, evitând, astfel, rezistența la schimbare.

Principiul 3. Tehnologia în educație

Procesul didactic trebuie să fie fundamentat pe un mental care vede în evoluția tehnologică un aliat. Tehnologia trebuie să fie o componentă integrată în organizația școlară, un mijloc de simplificare a funcțiilor manageriale, un instrument care facilitează învățarea ancorată în competențele viitorului.

Principiul 4. Un profesor excelent în fața fiecărui copil

Într-o organizație școlară orientată spre inovare, profesorii au o mentalitate deschisă spre dorința de perfecționare continuă, prin programe ce aduc un flux nou în pregătirea generațiilor de absolvenți adaptați economiei globale [7].

În anii '90, Beatty și Ulrich realizează un studiu al culturii inovării în marile corporații, în baza căruia relevă necesitatea reenergizării organizaționale, în special pentru companiile de succes, cu scopul prevenirii instalării mentalității rigide, refractare la nou. Cei doi analiști evidențiază nevoia organizațiilor de a evolua ciclic, în acord cu dezvoltarea socio-economică. Totodată, arată riscul întâmpinat de corporațiile mature, pasibile de stagnare evolutivă, odată cu instalarea relaxării generate de succesul înregistrat pe piață [2, p.24-26].

Același tip de risc este întâmpinat și de organizațiile școlare de renume, măsurat cu succes prin examene naționale și absolvenți excelenți. Societatea de mâine va cere, în locul absolvenților buni teoreticieni de până acum, tineri practicieni, care dețin competențe transversale necesare adaptării și integrării într-o piață globală a muncii dominată de meserii ale viitorului. Pentru a rămâne în topul profesioniștilor în educație, școlile trebuie să se reinventeze, iar implementarea programelor europene este un prim pas.

Reenergizare organizațională prin programul Scientix Școala STEM

Scientix este cel mai intens și inovativ program al Uniunii Europene dedicat educației STEM (Științe, Tehnologie, Inginerie, Matematică). Din dorința de a le oferi elevilor cele mai noi experiențe de învățare, dedicate formării lor pentru un viitor sustenabil, Scientix le oferă profesorilor oportunități de formare, programe educaționale, contacte cu stakeholderi din mediul social și economic. Astfel, prin proiecte colaborative, schimb de bune practici și cursuri de formare, Scientix aduce laolaltă comunitatea profesorilor, cercetătorilor, politicienilor și corporațiilor care promovează și cred în principiile educației STEM.

Unul dintre cele mai importante programe Scientix este Școala STEM. Prin Școala STEM, orice organizație educațională își poate reenergiza managementul, resursele și procesul educațional într-un cadru ce respectă întocmai etapele procesului inovării.

Din perspectivă Scientix, o Școală STEM este definită ca o organizație educațională cu o strategie inovatoare în domeniul STEM, caracterizată prin elemente și criterii esențiale, transformatoare, care permit rezultate ale procesului educațional concretizate în absolvenți de acțiune, adaptabili pieței globale a muncii. Definiția rezultă din Raportul European privind Școlile STEM, elaborat în baza unei analize ample a literaturii de specialitate în combinație cu un proces consultativ riguros ce implică patru categorii principale de părți interesate în educația STEM: școlile, cadrele didactice, ministerele educației și industriile STEM. Astfel, criteriile stabilite în raport cu evaluarea Școlilor STEM presupun domenii-cheie care sprijină implementarea unei strategii inovative coerente, care vizează procesul didactic, formarea continuă a cadrelor didactice, managementul școlar, infrastructura și relațiile școlii cu terții.

1. Procesul didactic

Organizația școlară sprijină dezvoltarea competențelor și alfabetizarea STEM prin curriculum la decizia școlii ce presupune predare interdisciplinară, învățare bazată pe proiecte, învățare bazată pe interogare și investigație științifică, învățare contextualizată în realitatea lumii înconjurătoare, evaluare și monitorizare continuă, prin feedback și feedforward.

2. Formarea continuă a cadrelor didactice

Prin programe certificate și validate la nivel european, Școala STEM transformă cadrele didactice în profesioniști cu înaltă calificare, care dețin competențe extinse tuturor domeniilor curriculare. Dezvoltarea profesională include atât formări specializate, cât și programe informale de îmbunătățire a competenței didactice și eficientizării acesteia.

3. Managementul școlar

În Școlile STEM sunt promovați și valorizați liderii flexibili și autonomi, deschiși, adaptați schimbării, ghidați de o viziune clară asupra educației. Aceștia creează un mediu de învățare stimulant, în care standardele înalte, colaborarea și comunicarea eficientă duc la îmbunătățirea procesului educațional.

4. Infrastructura

Școala STEM se bazează pe o tehnologie inovatoare care facilitează accesul elevilor la sisteme de informații, baze de date, resurse de cercetare, mentori și rețele sociale academice. Procesul de învățare este susținut și îmbunătățit prin utilizarea relevantă și autentică a tehnologiei ca parte integrată a unui act educațional ce promovează creativitatea și inovația.

5. Relațiile școlii cu terții

Parteneriatele și conexiunile curriculare cu mediul de afaceri și economic le oferă elevilor oportunități de explorare și pregătire pentru carieră. Prin specificul său, Școala STEM promovează un mediu educațional deschis și inovativ, incluziv, care valorizează fiecare elev în parte, oferindu-i oportunități variate de explorare a meseriilor viitorului.

Concluzii

Cultura inovării cadrelor didactice este esențială pentru adaptarea școlilor la cerințele unei economii globale aflate în continuă schimbare. Succesul inovării depinde de implicarea activă a profesorilor și de disponibilitatea lor pentru transformarea mediului organizațional școlar, prin implementarea unor strategii educaționale flexibile.

Reenergizarea organizațională devine un factor-cheie în acest proces, oferind un cadru favorabil pentru experimentare și schimbare.

Programul educațional Scientix pentru introducerea educației STEM în școli este un exemplu concret prin care inovarea ca proces se poate produce în orice organizație școlară.

Într-o școală inovatoare, profesorii trebuie să fie lideri ai schimbării, iar managementul trebuie să faciliteze un climat educațional care sprijină experimentarea și creativitatea. Integrarea educației STEM și consolidarea relațiilor dintre școală și mediul economic sunt esențiale pentru pregătirea elevilor pentru viitor. Astfel, succesul unui sistem educațional inovativ nu depinde doar de politici educaționale, ci și de mentalitatea colectivă a comunității școlare, orientată spre progres și adaptabilitate.

Referințe bibliografice:

1. ANDRONICEANU, A. Managementul schimbărilor. București: ALL, 1998. 170 p. ISBN: 973-939-216-4.
2. BEATTY, R.W.; ULRICH, D.O. Re-energizing the mature organization. Michigan: Organizational Dynamics, 1991, pp. 16-30.
3. COJOCARU, V. Activitatea de inovare în învățământ. In: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020. Vol. 2, pp. 157-161. ISBN: 978-9975-76-313-4.
4. HUBERMAN, A.M. Understanding change in education: an introduction. Paris: UNESCO, 1973. 99 p. ISBN: 92-3-101116-2.
5. KASPER, G., CLOHESY, S. Intentional Innovation: How Getting More Systematic about Innovation Could Improve Philanthropy and Increase Social Impact. United States: W.K.Kellogg Foundation, 2008. 73 p.
6. VLĂSCIANU, M. Organizații și comportament organizațional. Iași: Polirom, 2003. 336 p. ISBN: 973-681-412-2.
7. Asociația Aspire Teachers. <https://www.aspireteachers.ro> (accesat la 16.02.2025)
8. Agenda Europeană pentru Inovare. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52022DC0332> (accesat la 16.02.2025)

**CUNOȘTINȚELE ECOLOGICE – BAZA EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU
A PREȘCOLARILOR**

**ECOLOGICAL KNOWLEDGE- THE BASIS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION
FOR PRESCHOOLERS**

*Florina-Cristina BUICĂ, doctorandă,
România*

*Florina-Cristina BUICĂ, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009000161297149

e-mail: tynna_973@yahoo.com

Rezumat. Informații articol referitoare la necesitatea evaluării nivelului inițial de cunoștințe ecologice la nivel preșcolar, în vederea îmbunătățirii în continuare a acestuia, ca necesitate pentru dezvoltarea educației pentru mediu. Studiarea documentelor în vigoare, în funcție de domeniile tematice. Natura nevie, Natura vie și Protecția naturii pentru determinarea cunoștințelor ecologice. Am propus variante prezentate în tabele, folosind ca metode, testare și interogare direct/oral și ca instrumente de lucru, testul de cunoștințe pedagogice și chestionarul cu întrebări de cunoștințe. Testarea a fost aplicată unui eșantion de 52 de preșcolari, simultan, și pentru utilizarea interogării directe/orale au fost invitați 4-5 copii. Testele de cunoștințe pedagogice propuse includ sarcini corelate cu indicatorii Ghidurilor fundamentale pentru învățarea și dezvoltarea timpurie (3-5 ani) (2024), aria de dezvoltare E. Dezvoltare cognitivă și cunoaștere a lumii. După ce copiii le-au completat, evaluarea a fost aplicată ținând cont de metodologia autoarei Gonciarova, prin completarea tabelor de centralizare și generarea de grafice corespunzătoare rezultatelor. În concluzie, este importantă cunoașterea nivelului inițial de cunoștințe ecologice, pentru a implementa strategii adecvate care să îmbunătățească semnificativ achizițiile ulterioare legate de dimensiunile tematice/conținutului, corespunzătoare educației pentru mediu, la nivel preșcolar.

Cuvinte-cheie: cunoștințe ecologice, educație ecologică, preșcolari.

Abstract. Article information related to the need to assess the initial level of ecological knowledge at the preschool level, in order to further improve it, as a necessity for the development of environmental education. Studying the documents in force, depending on the thematic areas. Non-living nature, Living nature and Nature Protection for determining ecological knowledge, we proposed variants presented in tables, using as methods, testing and direct/oral inquiry and as working tools, the pedagogical knowledge test and the questionnaire with knowledge questions. Testing was applied to a sample of 52 preschoolers, simultaneously and for the use of direct/oral inquiry, 4-5 children were invited. The proposed pedagogical knowledge tests include tasks correlated with the indicators of the Fundamental Guidelines for Early Learning and Development (3-5 years) (2024), development area E. Cognitive Development and Knowledge of the World. After the children completed them, the evaluation was applied taking into account the methodology of the author Gonciarova, by completing the centralizing tables and generating graphs corresponding to the results. In conclusion, it is important to know the initial level of ecological knowledge, in order to implement appropriate strategies that will significantly improve subsequent acquisitions related to thematic/content dimensions, corresponding to environmental education, at the preschool level.

Keywords: ecological knowledge, environmental education, preschoolers.

Prin specificul ei, educația pentru mediu devine educație cu responsabilitate globală, ajutând omul să dobândească o înțelegere profundă cu privire la mediu și la problemele cu care acesta se confruntă.

Înțelegând interrelațiile din lumea vie, cunoscând nevoia de ocrotire a naturii, în vederea menținerii sănătății reciproce, viitorii cetățeni vor conștientiza asumarea de responsabilități prin aplicarea cunoștințelor dobândite, implicându-se activ în ocrotirea mediului înconjurător, în vederea dezvoltării unui comportament individual pozitiv.

Evaluarea cunoștințelor ecologice a avut la bază metodologia de diagnosticare a nivelului educației ecologice a preșcolarilor propus de E. V. Gonciarova, care, prin lucrarea sa „Teoria și metodologia educației de mediu pentru copii preșcolari”, oferă o amplă descriere a metodologiei diagnosticării nivelului educației ecologice a preșcolarilor, propunând un șir de metode de aflare a nivelului inițial al educației ecologice la preșcolari, pe categorii de vârstă, pentru cele trei sfere principale ale educației ecologice: cunoștințe, abilități practice și atitudini.

Potrivit autoarei, organizarea procesului pedagogic complex al educației ecologice contribuie la dezvoltarea globală a preșcolarilor, prin dezvoltarea cunoștințelor ecologice inițiale, în vederea implementării educației ecologice practice, în contextul științific actual.

În vederea diagnosticării cunoștințelor ecologice, Goncharova se bazează pe aceleași principii, după care P.G. Samorukova stabilește indicatorii ce pot fi folosiți în determinarea nivelurilor de cunoștințe ecologice și criteriile de apreciere ale acestora (gradul și nivelul de manifestare a unor indicatori de cunoștințe) la preșcolari, incluzând: completitudinea răspunsurilor (c): caracterizată de volumul (cantitatea) de cunoștințe a copiilor, adică în ce măsură corespund cunoștințele copilului cu etaloanele stabilite de documentele preșcolare (Curriculum, Standarde de dezvoltare); generalizarea (g) dată de capacitatea preșcolarilor de a face generalizări, oferind posibilitatea de a descoperi la copii capacitatea de a efectua operații de analiză, sinteză, clasificări, comparații; dovezi și argumente (d/a) reprezentând gradul de însemnătate și înțelegere a celor învățate, precum și capacitatea de a lua decizii motivate; flexibilitatea (f) descrisă de capacitatea copilului de a opera cu cunoștințele într-un mediu nou, capacitatea de a-și schimba punctul de vedere, asocierile obișnuite, care, în combinație cu generalizarea, oferă posibilitatea de a găsi noi modalități de soluționare a unor probleme, capacitatea de a trece de la o metodă la alta, folosind concepte, metode și tehnici utilizate în alte domenii de activitate și capacitatea de a stabili relația cauză-efect (c/e).

În funcție de numărul de itemi, criteriile de apreciere, puncte acumulate în limita a 4 cerințe, nivelul cunoștințelor în puncte poate fi: superior – 70-100; mediu – 40-69; inferior – 20-39. Punctajul acumulat de fiecare copil se introduce într-un tabel care înregistrează rezultatele evaluării copiilor [3].

În această direcție, constatarea cunoștințelor ecologice a fost realizată, ținând cont de Curriculumul pentru educație timpurie (2019) din România, domeniul de dezvoltare *E. DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ȘI CUNOAȘTEREA LUMII* și de indicatorii *Reperelor Fundamentale privind Învățarea și Dezvoltarea Timpurie (3-5 ani)* (2024), corespunzători aceluiași domeniu, subdomeniul E2. Cunoștințe și deprinderi elementare matematice, cunoașterea și înțelegerea lumii, aspect specific E.2.2. – Cunoașterea și înțelegerea lumii.

Din documentele enumerate mai sus au fost desprinse următoarele dimensiuni tematice/conținutale:

- Natura ne-vie (apă, aer, sol; anotimpuri; corpuri cerești, fenomene ale naturii)
- Natura vie (plante; animale; om)
- Ocrotirea naturii

Procesul didactic are ca scop îmbogățirea performanțelor individuale a educabililor, iar „estimarea și evaluarea sunt acte de valorizare ce intervin în toate întreprinderile umane” (Cucoș, 2006, p. 365).

Ca metodele de evaluare să ofere informații pertinente cu privire la performanțele preșcolarilor, este necesară folosirea unor instrumente adecvate de evaluare, compuse din mai

mulți itemi, itemul reprezentând „cea mai mică componentă identificabilă a unui instrument de evaluare și care cuprinde o sarcină de rezolvat în concordanță cu un obiectiv operațional (M. Stanciu, 2003, p. 295), combinarea instrumentelor de evaluare scrisă cu cele de evaluare orală asigurând realizarea unei imagini globale a capacităților preșcolarilor.

Convorbirea ca metodă empirică experimentală, abordată de-a lungul timpului de diverși autori (Damșa, Toma-Damșa, Ivănuș, 1996), contribuie la verificarea, consolidarea, aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor.

Metoda anchetei ca formă de cercetare interactivă presupune un schimb direct de informații între cercetător și subiecții supuși investigației, în cadrul căruia se culeg date ce pot include și cunoștințe [4, p. 45], este reprezentată de dialogul dintre educator și copil, după un plan de întrebări, urmat de consemnarea și interpretarea răspunsurilor [2, p. 31].

Totodată, instrumentul de evaluare este parte integrantă a metodei prin care se concretizează „măsurarea cunoștințelor și deprinderilor preșcolarului” [1, p. 71].

În contextul reformei educaționale, urmând diverse tipuri de demersuri investigative caracteristice proceselor educaționale, lucrarea pedagogului E. Haheu-Munteanu „Metodologia și etica cercetării în didactici particulare ale învățământului preșcolar” prezintă viziunea lui I. Holban (1995) referitor la testele pedagogice de cunoștințe, ca instrumente de evaluare, și anume că acestea „alcătuiesc categoria de bază a testelor de cunoștințe și au o aplicabilitate largă, utilizate la micro-nivel în vederea ameliorării practicilor educative”. Totodată, așa-numitele „teste” concepute de către cadrele didactice și utilizate în procesul educațional și în cercetările pedagogice nu au acoperirea științifică necesară, nefiind standardizate și neîndeplinind cerințele testelor. În general, ele sunt „ teste pedagogice de cunoștințe” și nu „teste docimologice” și nici „teste de cunoștințe”. Aceeași lucrare prezintă chestionarul cu întrebări de cunoștințe, ca instrument specific utilizat în anchete [Idem 4, p. 53-54].

Astfel, pentru determinarea cunoștințelor ecologice am propus variante folosind ca metode, testarea și ancheta directă/orală, iar ca instrumente de lucru, testul pedagogic de cunoștințe și chestionarul cu întrebări de cunoștințe.

Testarea a fost aplicată la mai multor copii, simultan, iar pentru utilizarea anchetei directe/orale, au fost invitați câte 4-5 copii. Testele pedagogice de cunoștințe, propuse, cuprind sarcini corelate cu indicatorii selectați.

După parcurgerea acestora de către copii, evaluarea se face ținând cont de metodologia autoarei Gonciarova, prin completarea tabelor centralizatoare, în funcție de Conținuturi și modalități de evaluare inițială a cunoștințelor ecologice(3-5 ani), analizând Dimensiunea tematică/Conținut Natura ne-vie, Natura vie și Ocrotirea mediului; Indicatori din Repere Fundamentale privind Învățarea și Dezvoltarea Timpurie (3-5 ani), metode (Testarea, Ancheta directă/orală sau Interviu) și instrumente (Test pedagogic de cunoștințe, Chestionarul cu întrebări de cunoștințe.

Pentru evaluarea cunoștințelor ecologice ale copiilor s-au utilizat următoarele criterii:

Completitudinea răspunsurilor (c): caracterizează volumul (cantitatea) de cunoștințe a copiilor, adică în ce măsură corespund cunoștințele copilului cu etaloanele stabilite de documentele preșcolare (Curriculum, Standarde de dezvoltare):

1 punct - lipsa de cunoștințe;

2 puncte – 1/3 din volumul necesar;

- 3 puncte - până la jumătate din volumul necesar;
- 4 puncte - în conformitate cu necesarul, cu 1-2 erori;
- 5 puncte - deplin, în conformitate cu standardul;

Generalizarea (g) caracterizează capacitatea preșcolarilor de a face generalizări. De asemenea, oferă posibilitatea de a descoperi la copii capacitatea de a efectua operații de analiză, sinteză, clasificări, comparații ș.a.

- 1 punct – nu poate;
- 2 puncte – operează cu simple noțiuni concrete;
- 3 puncte – o slabă generalizare de tip „gen-specie”;
- 4 puncte – o bună generalizare de tip „gen-specie”, în cazuri izolate de un nivel mai ridicat;

5 puncte – o generalizare la nivel de concepte despre natură vie și nevie;

Dovezi și argumente (d/a):caracterizează gradul de însemnătate și înțelegere a celor învățate, precum și capacitatea de a lua decizii motivate.

- 1 punct – lipsa de argumente;
- 2 puncte – argumentele neesențiale. Schimbă direcția de analiză, nu poate stabili relații de cauză-efect;
- 3 puncte – argument consistente dar în fond ne-esențiale, stabilirea întâmplătoare a relației cauză-efect;
- 4 puncte – argumente neesențiale. Stabilirea concretă a relației cauză-efect, cu 1-2 erori;

5 puncte – argumente fondate. Stabilirea concretă și completă a relației cauză-efect.

Flexibilitatea (f) descrie capacitatea copilului de a opera cu cunoștințele într-un mediu nou, capacitatea de a-și schimba punctul de vedere, asocierile obișnuite. În combinație cu generalizarea, flexibilitatea oferă posibilitatea de a găsi noi modalități de soluționare a unor probleme, capacitatea de a trece de la o metodă la alta, folosind concepte, metode și tehnici utilizate în alte domenii de activitate.

- 1 punct – nu poate;
- 2 puncte – o flexibilitate „ușoară” în limita unor noțiuni concrete cu unele erori;
- 3 puncte – o flexibilitate „ușoară” în cadrul unei specii cu trecere de la concret la concret;
- 4 puncte – o bună flexibilitate, trecerea cu ușurință de la concret la general;
- 5 puncte – flexibilitate bună, capacitatea de a trece de la cunoștințe teoretice la acțiuni practice.

Capacitatea de a stabili relația cauză-efect(c/e):

- 1 punct – nu poate;
- 2 puncte – stabilește relații directe; nu poate determina cauza și efectul;
- 3 puncte – nu mai mult de un set de relații intermediare; nu determină cauza și efectul;
- 4 puncte – stabilește conexiuni intermediare nu mai mult de două; face erori în determinarea cauzelor și consecințelor;
- 5 puncte – 4-5 seturi de verigi intermediare. Determină cauza, efectul și poate realiza o schemă.

În limita a 4 însărcinări/întrebări, nivelul cunoștințelor în puncte este considerat: superior – 70-100; mediu – 40-69; inferior – 20-39.

Astfel, s-a realizat evaluarea cunoștințelor ecologice a copiilor, pentru un eșantion de 52 preșcolari (grupa mijlocie), rezultatele fiind centralizate în funcție de numărul de itemi, criteriile de apreciere pentru *NATURA NE-VIE* (apă, aer, sol; anotimpuri; corpuri cerești fenomene ale naturii); *NATURA VIE* (plante; animale; om) și *OCROTIREA NATURII*.

Punctajul acumulat de fiecare copil și rezultatele evaluării copiilor sunt prezentate în centralizatoarele de mai jos, care expun rezultatelor înregistrate după evaluarea cunoștințelor ecologice a preșcolarilor, în funcție de dimensiunile tematice/conținutale: Natura ne-vie (Figura 1), Natura vie (Figura 2) și Ocrotirea naturii (Figura 3).

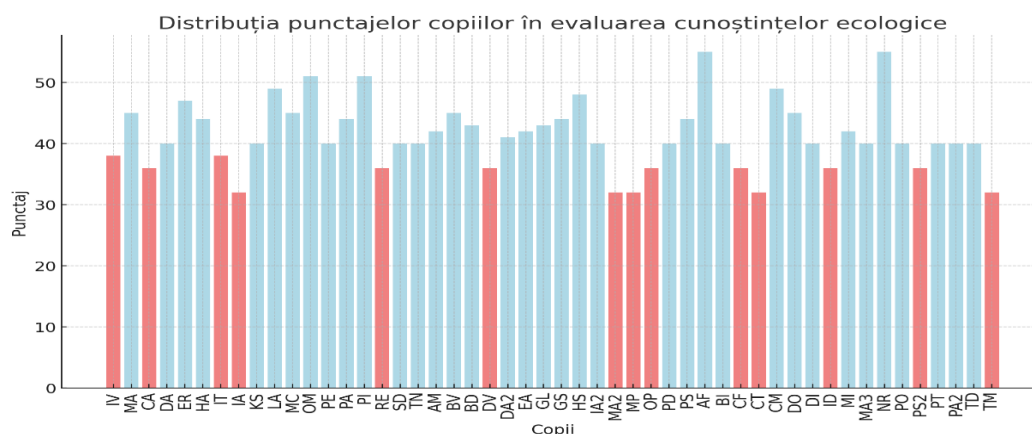


Figura 1. Reprezentare grafică rezultate evaluare cunoștințe ecologice preșcolari - Natura ne-vie

Rezultatele evaluării cunoștințelor ecologice preșcolari, pentru conținutul/Natura nevie, ilustrează distribuția copiilor pe niveluri de evaluare, împărțiți în două categorii: Nivel Mediu – 36 de copii (aproximativ 69% din total) și Nivel Inferior – 16 copii (aproximativ 31% din total).

Analizând aceste date, observăm că Nivelul Mediu este dominant, majoritatea copiilor se află la acest nivel (69%), ceea ce indică faptul că aceștia au o înțelegere acceptabilă a materiei. Totuși, acești copii pot avea nevoie de stimulare suplimentară pentru a trece la un nivel superior.

Nivelul Inferior indică un număr de 16 copii, adică 31% au obținut un scor inferior, fapt ce denotă că o parte dintre copii întâmpină dificultăți în înțelegerea și aplicarea conceptelor predate, fiind necesare metode alternative de învățare pentru acești elevi.

Diferența dintre cele două categorii este de 20 de copii (36 vs. 16) și sugerează că învățarea este eficientă pentru o majoritate, dar aproape o treime dintre preșcolari au dificultăți, o reducere a acestei diferențe ar indica o îmbunătățire generală a rezultatelor.

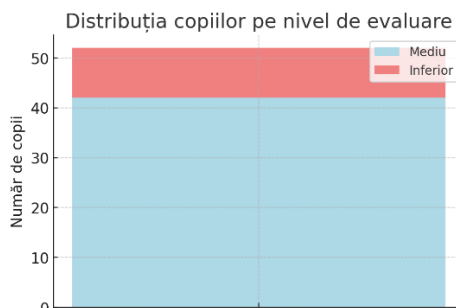


Figura 2. Reprezentare grafică rezultate evaluare cunoștințe ecologice preșcolari - Natura vie

Analizând rezultatele prevăzute în centralizatorul pentru înregistrarea rezultatelor evaluării cunoștințelor ecologice a copiilor – Natura vie, observăm că 42 de copii (80,8%) au un nivel mediu de cunoștințe ecologice, în timp ce un procent mai mic, 10 copii (19,2%), se situează la un nivel inferior. Acest lucru indică un progres, dar și o nevoie de îmbunătățire pentru copiii din categoria inferioară.

– Majoritatea copiilor au un nivel mediu de cunoștințe. Partea albastră a graficului (categoria „Mediu”) este dominantă, ceea ce înseamnă că cei mai mulți preșcolari au reușit să înțeleagă conceptele evaluate la un nivel satisfăcător.

– O parte mai mică a elevilor se află la un nivel inferior. Partea roșie (categoria „Inferior”) este vizibil mai redusă, ceea ce înseamnă că un număr mai mic de copii au dificultăți în acest domeniu.

– Diferența dintre cele două categorii ne dă posibilitatea să afirmăm că, deși nivelul „Mediu” este cel mai întâlnit, prezența unui segment inferior sugerează că există copii care necesită sprijin suplimentar pentru a atinge performanțe mai bune, legate de cunoștințele ecologice (Natura vie).

În vederea înregistrării rezultatelor evaluării cunoștințelor ecologice a copiilor, pentru conținutul Ocrotirea naturii, s-a generat graficul din Figura 3.

Distribuția copiilor pe nivel de evaluare - Ocrotirea naturii

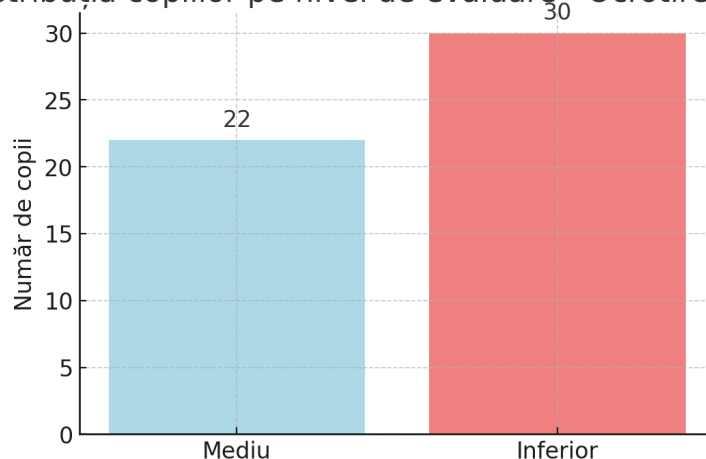


Figura 3. Reprezentare grafică rezultate evaluare cunoștințe ecologice preșcolari - Ocrotirea naturii

Analizând rezultatele expuse în graficul de mai sus, observăm distribuția copiilor în funcție de nivelul de evaluare pentru „Ocrotirea naturii” astfel:

◆ 22 de copii (aproximativ 42%) au obținut un nivel mediu, ceea ce indică o înțelegere relativ bună a conceptelor legate de ocrotirea naturii. Aceștia au demonstrat cunoștințe satisfăcătoare, dar ar putea beneficia de consolidare suplimentară pentru a atinge un nivel superior;

◆ 30 de copii (aproximativ 58%) se află la un nivel inferior, ceea ce sugerează că majoritatea elevilor întâmpină dificultăți în înțelegerea și aplicarea conceptelor ecologice legate de protecția naturii. Acest lucru ar putea indica necesitatea unor metode didactice mai interactive, activități practice sau resurse educaționale suplimentare pentru a îmbunătăți performanța acestora.

Analizând datele de mai sus, ținând seama că preșcolarii se situează la nivel mediu, dar și inferior și luând în calcul și existența segmentului care necesită sprijin suplimentar, concluzionăm:

- creșterea performanței generale și sprijinirea copiilor din categoria inferioară pentru a avansa spre nivelul mediu, prin implementarea de strategii potrivite, care să îmbunătățească semnificativ rezultatele generale;
- legat de nivelul cunoștințelor ecologice Natura vie, pentru elevii cu nivel mediu, se pot introduce activități interactive, proiecte practice și exemple aplicate care să le consolideze cunoștințele ecologice, iar pentru preșcolarii cu nivel inferior, ar putea beneficia de sesiuni de recuperare, explicații suplimentare, materiale vizuale și jocuri educaționale pentru o mai bună înțelegere;
- deoarece mai mult de jumătate dintre copii au un nivel de cunoștințe ecologice scăzut în ceea ce privește Ocrotirea naturii, ar fi utilă implementarea unor strategii educaționale care să stimuleze interesul și învățarea activă, cum ar fi proiectele ecologice, excursiile tematice sau jocurile educative despre protejarea mediului.

Referințe bibliografice:

1. CAZACU, A., CHIRIAC, M., (studiu științific), *Evaluarea, ghid al activității din grădiniță* Disponibil: [Instrumente de evaluare în învățământul preșcolar - Freepedia Edu](#), [accesat 23-02-2025].
2. CRISTEA, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, 312 p., București, 2016, ISBN 973-30-5130-6
3. GONCIAROVA, E., V., *Teoria și metodologia educației de mediu pentru copii preșcolari: Manual educațional și metodologic*, Ed. NSGU, 2008. 326 p. ISBN 5-89988-452-5
4. HAHEU-MUNTEANU, E., *Metodologia și etica cercetării în didactici particulare ale învățământului preșcolar*, 118 p., Chișinău, 2016, ISBN 978-9975-46-279-2

EVALUAREA PROCESELOR EDUCATIONALE ÎN CONTEXTUL REPUBLICII MOLDOVA: REFLECȚII CRITICE ȘI OPORTUNITĂȚI SISTEMICE

EVALUATION OF EDUCATIONAL PROCESSES IN THE CONTEXT OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA: CRITICAL REFLECTIONS AND SYSTEMIC OPPORTUNITIES

*Violeta BULAT, doctorandă,
Republica Moldova*

*Violeta BULAT, PhD student,
Republic of Moldova
ORCID: 0000-0002-6261-445X
e-mail: violeta_bulat@yahoo.com*

Rezumat. Evaluarea educației în Republica Moldova traversează o perioadă de redefinire: între practici administrative tradiționale și noile imperative ale unei guvernante bazate pe dovezi. Articolul propune o analiză critică și integratoare a practicilor de evaluare educațională, pornind de la modele internaționale validate și adaptându-le contextului local. Sunt discutate perspectivele teoretice și aplicative oferite de modelul de analiză sistematică a evaluării (SEA), dezvoltate de Stockmann, precum și reflecțiile asupra intervențiilor complexe în educație, consultanță organizațională și cooperare internațională. Se subliniază importanța trecerii de la evaluarea formală, centrată pe control, la evaluarea participativă, reflexivă și orientată spre învățare instituțională. Contribuția originală a articolului constă în propunerea unui cadru metodologic adaptat contextului educațional moldovenesc, bazat pe modelul SEA și susținut de date calitative și cantitative, propunere care poate ghida practicienii în profesionalizarea culturii evaluative. Astfel, se oferă un fundament teoretic și practic pentru dezvoltarea unei culturi a evaluării reflexive în Republica Moldova, orientată spre calitate, relevanță și transformare sustenabilă.

Cuvinte cheie: analiza sistematică a evaluării, învățare instituțională, proces de evaluare, evaluare reflexivă, transformare sustenabilă, dezvoltarea capacităților.

Abstract. The evaluation of education in the Republic of Moldova is undergoing a period of redefinition, balancing between traditional administrative practices and the new imperatives of evidence-based governance. This article offers a critical and integrative analysis of educational evaluation practices, starting from internationally validated models and adapting them to the local context. It discusses both theoretical and practical perspectives provided by Systematic Evaluation Analysis (SEA), developed by Stockmann, as well as reflections on complex interventions in education, organizational consulting, and international cooperation. The article highlights the importance of shifting from formal, control-centered evaluation to participatory, reflective, and institutionally embedded learning-oriented approaches. Its original contribution lies in proposing a methodological framework tailored to the Moldovan educational context, based on the SEA model and supported by both qualitative and quantitative data, which can guide practitioners in the professionalization of the evaluation culture. Thus, the article provides a theoretical and practical foundation for developing a reflective evaluation culture in the Republic of Moldova, focused on quality, relevance, and sustainable transformation.

Keywords: systematic evaluation analysis, institutional learning, evaluation process, reflective evaluation, sustainable transformation, capacity development.

Introducere

Evaluarea educației în Republica Moldova este adesea percepută ca un proces birocratic, limitat la raportări periodice și indicatori cantitativi. Această percepție reduce rolul evaluării la o funcție de control administrativ, ignorând potențialul său transformativ. Scopul prezentului articol este de a reconfigura evaluarea drept un proces de învățare instituțională și guvernanță adaptivă, utilizând modelul SEA ca instrument de analiză strategică.

Articolul propune o sinteză critică între tendințele internaționale și realitățile locale, însoțită de date provenite dintr-un mini-sondaj și observații din teren. Sunt formulate recomandări pentru politicile educaționale și se deschide o direcție de cercetare viitoare în domeniul evaluării participative și integrative.

Context

Republica Moldova, asemenea multor state aflate în tranziție, se confruntă cu o tensionare structurală între imperativele modernizării sistemului educațional și inerțiile administrative moștenite. Evaluarea în educație a fost tradițional tratată ca o funcție de supraveghere, cu accent pe conformitate procedurală și raportare ierarhică. În ultimele două decenii, sub influența organismelor internaționale (UNESCO, OECD, UE) și a reformelor sprijinite de parteneri externi, s-au făcut pași către adoptarea unor principii de guvernare bazată pe dovezi. Totuși, la nivel sistemic, evaluarea rămâne adesea formală, slab conectată cu procesele decizionale reale și rar valorificată pentru învățare instituțională.

Dezvoltarea unei culturi a evaluării reflexive presupune nu doar competențe tehnice, ci și un cadru etic, normativ și metodologic clar. În acest context, literatura de specialitate internațională oferă o serie de modele aplicabile: de la abordările orientate spre impact (Stockmann & Meyer, 2013) până la evaluarea participativă a consultanței organizaționale (Mogg & Zinggl, 2015), evaluarea sistemică a intervențiilor complexe (Robert Koch-Institut, 2012) sau modelul de analiză sistemică a evaluării (SEA) ca practică cumulativă și integrativă. Între aceste direcții, Republica Moldova își poate găsi un drum propriu, adaptând lecțiile internaționale la realitățile sale educaționale, instituționale și culturale. Evaluarea educației în Republica Moldova este adesea percepută ca un proces limitat la raportări periodice și indicatori cantitativi fixați de sus în jos. Această abordare reduce rolul evaluării la o funcție de control administrativ, ignorând potențialul său transformativ. Evaluarea, în accepțiunea modernă, este mai mult decât o verificare: este un proces de învățare și reflecție colectivă, un spațiu de învățare organizațională și un instrument de guvernare adaptivă. Conform lui Stockmann (2013, 2019), evaluarea este un produs al modernității târzii, iar în context educațional, aceasta trebuie să devină un mecanism activ de dezvoltare și de decizie informată. Astfel, acesta trebuie să fie un proces integrativ, orientat spre cunoaștere și acțiune – *science for knowledge* și *science for action* – care implică nu doar analiza rezultatelor, ci și învățarea instituțională și dezvoltarea capacităților.

În literatura internațională, funcțiile evaluării sunt împărțite în patru mari direcții: control, învățare, legitimizare și dezvoltare (Stockmann & Meyer, 2013). Controlul se referă la responsabilitatea publică și transparență, învățarea presupune adaptarea continuă și perfecționarea intervențiilor, legitimizarea susține recunoașterea valorii sociale a programelor, iar dezvoltarea vizează generarea de noi soluții. În Moldova, funcția de control este dominantă, în timp ce dimensiunile învățării și dezvoltării sunt marginale. Această asimetrie afectează capacitatea sistemului educațional de a evolua coerent și de a-și adapta politicile în mod eficient. Evaluarea intervențiilor complexe, așa cum este documentată în studiile coordonate de Robert Koch-Institut (2012), necesită o înțelegere sistemică a relațiilor dintre actori, contexte și rezultate. Programele educaționale implică variabile multiple, interdependente, iar efectele lor emergente nu pot fi captate prin modele lineare de tip input-output. Astfel, evaluarea trebuie să integreze metode calitative, evaluări participative și modele logice flexibile. Experiența

internațională arată că sistemele „care învață” (learning systems) sunt cele în care evaluarea este integrată în ciclul decizional continuu, nu doar aplicată ex-post.

Un aspect aproape ignorat complet în Republica Moldova este evaluarea intervențiilor de tip consultanță organizațională în școli, universități sau centre educaționale. Conform lui Mogg & Zinggl (2015), astfel de procese ar trebui evaluate nu doar în termeni de eficiență, ci și în termeni de transformare instituțională. S-au produs schimbări reale în cultura organizațională? Actorii au fost implicați în definirea schimbării? Aceste întrebări pot ghida dezvoltarea unui cadru participativ de evaluare, bazat pe co-creare și responsabilitate comună, conform principiilor folosite în modelul „Mainzer Modell” (Hennen, 2002). Modelul **Mainzer Modell**, dezvoltat în cadrul Universității din Mainz, este un cadru de evaluare universitară ce promovează o **evaluare participativă, reflexivă și orientată spre dezvoltare instituțională**. Principiile fundamentale ale acestui model includ:

- **Participare largă.** Toți actorii relevanți (studenți, cadre didactice, administrație, parteneri externi) sunt implicați în procesul de evaluare. Evaluarea nu este „impusă de sus”, ci rezultă dintr-un dialog colectiv.
- **Autonomie și autoreflexie.** Instituțiile sunt încurajate să își formuleze propriile obiective de calitate și să-și construiască propriile instrumente, în loc să aplice standarde rigide și externe.
- **Orientare spre învățare.** Scopul principal nu este controlul, ci dezvoltarea. Evaluarea devine un instrument de învățare instituțională și de adaptare continuă.
- **Transparență.** Rezultatele evaluării trebuie să fie accesibile și discutate în mod deschis între actorii implicați. Lipsa de transparență duce la neîncredere și formalism.
- **Continuitate.** Evaluarea nu este un eveniment izolat, ci un proces ciclic, repetitiv, parte din viața academică a instituției.
- **Combinarea datelor cantitative cu cele calitative.** Accent pe metode mixte: chestionare, interviuri, focus grupuri, reflecții colective. Se evită „dictatura cifrelor” în favoarea unei înțelegeri profunde a fenomenelor.
- **Reconcilierea între autonomie și responsabilitate.** Universitățile trebuie să își exercite autonomia în condițiile asumării unei responsabilități publice clare privind calitatea actului educațional.

La nivel internațional, mai multe modele oferă lecții relevante pentru Republica Moldova. Modelele internaționale dezvoltate de instituții din Germania, precum Ministerul Federal pentru Cooperare Economică și Dezvoltare din Germania (BMZ, 2009), Societatea Germană pentru Evaluare (DeGEval) și Centrul pentru Evaluare din cadrul Universității Saarland (CEval), oferă principii și standarde valoroase, adaptabile la contextul Republicii Moldova. Printre acestea se numără:

- implicarea activă a actorilor locali în definirea scopului, obiectivelor și criteriilor de evaluare;
- combinarea metodelor cantitative (ex. chestionare, analize de impact) cu metode calitative (ex. interviuri, focus grupuri) pentru triangulare și înțelegere contextualizată;
- raportarea transparentă, accesibilă și relevantă pentru diferite categorii de public (decidenți, beneficiari, comunitate);

- dezvoltarea continuă a capacităților evaluative la nivel instituțional, inclusiv prin formare profesională și stabilirea de structuri interne dedicate evaluării.

În Canada, modelul promovat de Treasury Board of Canada Secretariat este centrat pe evaluarea bazată pe utilizator. Fiecare program guvernamental trebuie să includă o teorie a schimbării și un cadru logic de rezultate, iar evaluările sunt planificate și revizuite în cicluri regulate. Accentul este pus pe relevanță, eficacitate, eficiență, impact și durabilitate, iar rezultatele evaluărilor sunt obligatorii pentru justificarea bugetelor și orientarea politicilor publice. Iar în Finlanda și Suedia, evaluarea educațională este parte integrantă din cultura școlii. Se practică autoevaluarea, reflecția profesională și evaluarea colaborativă, cu accent pe îmbunătățirea calității și sprijinul cadrelor didactice. Evaluarea externă este realizată de agenții independente și este orientată spre sprijin, nu penalizare, ceea ce contribuie la o atmosferă de încredere și învățare instituțională. În Olanda, evaluarea este privită ca o parte a procesului de inovație educațională. Accentul este pus pe experimente pilot, feedback rapid și învățare adaptativă. Evaluările sunt deseori integrate în ciclul de design și implementare al programelor, iar actorii locali au un rol activ în formularea întrebărilor și interpretarea rezultatelor. Metodologiile mixte sunt standard, iar accentul cade pe utilitate practică. În Coreea de Sud, evaluarea educațională este ferm ancorată în planificarea strategică națională. Ministerul Educației implementează un sistem de evaluare al performanței școlare și universitare cu indicatori clari, periodicitate riguroasă și corelare directă cu resursele alocate. Evaluarea este folosită ca mecanism de control al calității și ca instrument de prioritizare a reformelor. De asemenea, există centre regionale de cercetare în evaluare care contribuie la profesionalizarea domeniului. Aceste exemple arată că, dincolo de tehnici, esențiale sunt voința politică, stabilirea unui cadru normativ coerent și crearea unei culturi instituționale care valorizează învățarea din evaluare.

Aplicarea acestor principii în Republica Moldova ar contribui la crearea unei culturi evaluative autentice, în care evaluarea este percepută nu ca obligație, ci ca parte esențială a educației moderne, participative și orientate spre îmbunătățire continuă.

Datele obținute printr-un mini-sondaj realizat în rândul a 25 de cadre didactice și manageri de proiect din instituții educaționale arată că doar 32% dintre respondenți consideră că evaluarea în instituția lor este utilizată efectiv pentru îmbunătățirea procesului educațional. Peste 68% o percep ca o activitate impusă extern, fără impact concret. Această percepție confirmă decalajul dintre retorica și practica evaluării.

O dimensiune complementară evaluării educaționale este legată de nevoile concrete resimțite de cadrele didactice în aplicarea strategiilor moderne de predare și evaluare. Date recente indică faptul că 46,6% dintre profesori solicită resurse pentru promovarea autonomiei elevilor, evidențiind o nevoie acută de instrumente moderne care să stimuleze responsabilitatea personală față de învățare. Aproximativ 43% dintre cadre își exprimă interesul pentru instruire în metode bazate pe proiecte și pe interesele elevilor, ceea ce ar contribui la o mai bună implicare și relevanță a procesului educațional.

Pe partea de leadership educațional, 59,70% dintre cadrele didactice declară că participă activ la propria dezvoltare profesională, însă managerii școlari indică nevoia de instruire specifică în domeniul evaluării personalului. Aproximativ 60,20% consideră necesară formarea pentru organizarea procesului de evaluare internă, iar 48,80% au menționat necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare a rezultatelor evaluării prin feedback constructiv.

Aceste constatări demonstrează importanța dezvoltării unei culturi a evaluării nu doar la nivelul elevilor, ci și la nivelul echipelor educaționale.

Aceste date adaugă valoare procesului de analiză sistemică propus de modelul SEA, demonstrând necesitatea integrării nevoilor reale exprimate de actori în procesul de proiectare și evaluare a politicilor educaționale.

Date și metode

Pentru o evaluare riguroasă, colectarea și prelucrarea datelor și metodelor trebuie să răspundă complexității fenomenelor educaționale. Modelul SEA și literatura internațională de referință recomandă triangularea metodelor, combinând:

- **Date cantitative**, obținute prin chestionare standardizate, analize statistice ale performanței, indicatori educaționali și baze de date administrative;
- **Date calitative**, colectate prin interviuri semistructurate, focus grupuri cu actori implicați (profesori, elevi, părinți, decidenți), observație participativă și analiză documentară;
- **Date secundare**, rezultate din evaluări anterioare, rapoarte oficiale, studii de caz și analize relevante.

Metodologia propusă în acest articol pornește de la abordarea sistemică a evaluării, axată pe înțelegerea proceselor și pe identificarea relațiilor cauzale plauzibile, fără a cădea în capcana unei logici strict deterministe. Evaluarea este astfel orientată spre învățare și adaptare, mai degrabă decât spre judecăți sumative.

Pentru validitate și fiabilitate, este esențială utilizarea tehnicilor de triangulare metodologică, validare intersubiectivă a rezultatelor și implicarea actorilor relevanți în definirea criteriilor de evaluare. În plus, se recomandă ca analiza să fie însoțită de procese reflexive, care să permită reinterpretarea rezultatelor în lumina contextului local și a realităților instituționale din Republica Moldova.

A evalua înseamnă a decide ce contează. Dar cine decide și pe ce bază? Strobl (2013) arată că evaluarea este un act valoric și empiric în același timp. Dilema dintre neutralitatea științifică și angajamentul social trebuie recunoscută și gestionată. În Moldova, multe evaluări sunt reduse la simple verificări tehnice, ceea ce limitează rolul evaluatorului la cel de observator extern, nu de facilitator al schimbării. Evaluarea ar trebui să implice multiple voci, să reflecte complexitatea reală și să genereze sens, nu doar scoruri și tabele.

Rolul evaluatorului și etica profesională

Evaluatorul nu este un simplu tehnician al metodelor, ci un actor reflexiv angrenat în dinamica socială, culturală și instituțională a educației. Literatura de specialitate (Chelimsky, 1997; Bamberger et al., 2016) accentuează ideea că evaluatorul trebuie să dețină nu doar competențe metodologice, ci și abilități de negociere, comunicare și sensibilitate interculturală. În special în contexte post-sovietice, cum este Republica Moldova, unde evaluarea este asociată mai degrabă cu controlul ierarhic, transformarea rolului evaluatorului este esențială pentru reformă autentică. După modelul „evaluării de a patra generație” (Guba & Lincoln, 1989), se propune o abordare constructivistă, în care evaluatorul facilitează procese de învățare colectivă, mediază interpretări și încurajează dialogul dintre actorii implicați. Astfel, etica profesională nu se reduce la respectarea unor reguli formale, ci include asumarea unor valori precum responsabilitatea față de impactul social al evaluării, imparțialitatea în interpretarea rezultatelor și respectul pentru diversitatea vocilor participante.

În contextul Republicii Moldova, este necesară consolidarea unei generații de evaluatori locali, care să înțeleagă nu doar tehnicile evaluative, ci și realitățile sociale, culturale și educaționale ale sistemului. Etica profesională presupune conștientizarea faptului că o evaluare superficială poate avea consecințe negative asupra deciziilor de politici publice, iar o evaluare manipulată poate legitima inechități sistemice. Conform standardelor DeGEval (2004), dimensiunile eticii evaluării includ:

- transparența procesului și accesul egal la rezultate;
- protejarea confidențialității și anonimatului respondenților;
- claritatea scopurilor evaluării și a utilizării datelor;
- evitarea conflictelor de interese și comunicarea onestă cu toate părțile implicate.

În plus, Roloff (2020) subliniază că responsabilitatea evaluatorului este duală: pe de o parte, față de cerințele științifice de validitate și rigoare, pe de altă parte, față de contextul uman și social în care evaluarea are loc. A lucra etic înseamnă, astfel, a naviga între aceste două dimensiuni: tehnică și umană, fără a compromite niciuna. Profesionalizarea evaluării în Moldova trebuie să includă formare etică, nu doar metodologică. Evaluatorii nu sunt simpli observatori, ci facilitatori ai schimbării, iar această misiune presupune o etică a responsabilității față de viitorul educației. În contextul Republicii Moldova, rolul evaluatorului trebuie reconfigurat pentru a depăși percepția dominantă a acestuia ca simplu expert extern. Astfel, evaluatorul trebuie să combine rigoarea științifică cu sensibilitatea socială și angajamentul față de transformare.

În modelul SEA, rolul evaluatorului capătă o dimensiune strategică și integrativă: el devine un curator al cunoștințelor acumulate, un traducător al experiențelor diverse și un mediator între interese multiple. Evaluatorul nu doar selectează și sintetizează date, ci și interpretează sensuri, oferind direcții pentru politici și intervenții viitoare. În Republica Moldova, aplicarea modelului SEA cere o generație de evaluatori care înțeleg nu doar structura metodologică a modelului, ci și implicațiile sale etice: alegerea surselor, raportarea transparentă, recunoașterea limitelor datelor și includerea vocilor mai puțin reprezentate. SEA, în acest sens, este și o școală de etică profesională: obligă la reflecție, la contextualizare și la responsabilitate față de utilizatori. Astfel, formarea evaluatorilor în Moldova trebuie să includă nu doar competențe analitice și statistice, ci și abilități de selecție critică, comunicare empatică și integrare a valorilor în procesul evaluativ. Un evaluator SEA nu este doar un expert, ci un gardian al învățării instituționale.

Propunere metodologică

Modelul SEA (Systematic Evaluation Analysis), dezvoltat de Rolf Stockmann, oferă o alternativă strategică pentru evaluarea educațională, orientată spre acumularea de cunoștințe sistematice și sprijinirea deciziilor bazate pe dovezi. Spre deosebire de evaluările izolate, SEA urmărește integrarea evaluărilor existente pentru a genera învățare instituțională și politici educaționale informate. În contextul Republicii Moldova, unde evaluarea rămâne fragmentată și orientată predominant spre conformitate administrativă, adaptarea modelului SEA presupune o transformare a cadrului instituțional și a competențelor evaluatorilor. Implementarea modelului poate fi realizată printr-un cadru în patru etape:

- **Colectarea sistematică** a evaluărilor și studiilor existente din programele educaționale, inclusiv cele sprijinite de finanțatori internaționali. Acest pas vizează crearea unei baze de date centralizate pentru evaluări educaționale.
- **Clasificarea surselor** în funcție de validitate, criterii, relevanță, calitatea datelor, gradul de participare al actorilor implicați și rigoare metodologică. În această etapă, evaluatorul are un rol esențial în aprecierea critică și echilibrată a surselor, evitând supraevaluarea rezultatelor și subevaluarea lecțiilor.
- **Prin triangulare**, analiza tematică și compararea rezultatelor între studii, se extrag lecții comune, factori de succes, bariere sistemice și recomandări generalizabile. Acest pas transformă evaluarea dintr-un proces punctual într-un instrument de învățare organizațională și sistemică.
- **Concluziile sintetizate** sunt expuse în recomandări aplicabile pentru alte instituții sau domenii similare. Construcția unor ghiduri practice și orientări strategice pentru diferite tipuri de instituții (școli, direcții, minister), cu implicarea actorilor locali în validarea concluziilor.

Modelul SEA transformă evaluatorul într-un mediator de sensuri și catalizator al reflecției colective. Această abordare încurajează trecerea de la raportare ierarhică la învățare sistemică, prin promovarea unei culturi organizaționale bazate pe dovezi. Adaptarea SEA în Republica Moldova poate începe prin pilotarea modelului în 3-5 raioane și extinderea ulterioară la nivel național. SEA oferă oportunitatea de a depăși abordările fragmentate, creând o infrastructură durabilă de analiză, învățare și îmbunătățire continuă în educație.

Concluzii

Este necesară o schimbare de paradigmă: evaluarea trebuie re poziționată ca proces strategic, reflexiv și formativ, nu doar ca exercițiu de conformitate. Această tranziție nu este doar tehnică, ci și culturală, iar suportul politic, instituțional și profesional este esențial pentru a construi o cultură autentică a evaluării în Republica Moldova. Evaluarea trebuie regândită ca un proces cu sens, integrat în ciclul de planificare și luare a deciziilor. Pentru aceasta, sunt necesare:

- reglementări clare și standarde de calitate în evaluare;
- investiții în formarea evaluatorilor și consolidarea capacităților instituționale;
- promovarea unei culturi a dialogului, reflecției și învățării organizaționale.

Evaluarea nu ar trebui să reflecte doar trecutul, dar și să deschidă perspective asupra viitorului. Atunci când este realizată cu seriozitate, empatie și profesionalism, ea poate deveni un catalizator tăcut, dar puternic, al transformării durabile în educație.

Referințe bibliografice:

1. BAMBERGER, M.; VAESSEN, J. și RAIMONDO, E. *Dealing with Complexity in Development Evaluation*. Sage Publications, 2016. ISBN: 978-1483302965.
2. BMZ. *Evaluation in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit: Fallstudien*. Waxmann Verlag, 2009. ISBN: 978-3830919336.
3. CHELIMSKY, E. *The Coming Transformations in Evaluation*. În: *Evaluation for the 21st Century*. Sage Publications, 1997. ISBN: 978-0761906114.
4. DEGEVAL. *Standards für Evaluation*. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2004. Disponibil online la: <https://www.degeval.org/publikationen/standards-fuer-evaluation>.

5. GUBA, E.G. și LINCOLN, Y.S. *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications, 1989. ISBN: 978-0803932356.
6. HENNEN, M. (coord.). *Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven*. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Universität Mainz, 2002. ISBN: 978-3931902658.
7. MOGG, C. și ZINGGL, T. *Die Evaluation von Organisationsberatungsprozessen am Beispiel von Weiterbildungseinrichtungen*. Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz, 2015.
8. OECD. *Education Policy Outlook: Moldova*. OECD Publishing, 2021. Disponibil online la: <https://www.oecd.org/education/education-policy-outlook-moldova-2021.pdf>.
9. ROBERT KOCH-INSTITUT și LGL BAYERN. *Evaluation komplexer Interventionsprogramme in der Prävention*. RKI Berlin, 2012. ISBN: 978-3871934220.
10. STOCKMANN, R. *Systematic Evaluation Analysis (SEA) als Instrument der Wirkungsevaluation*. Centrum für Evaluation, Universität des Saarlandes, 2019. ISBN: 978-3940138233.
11. STOCKMANN, R. și MEYER, W. *Functions, Methods and Concepts in Evaluation Research*. Palgrave Macmillan, 2013. ISBN: 978-1137012463. Disponibil online la: <https://www.amazon.com/Functions-Methods-Concepts-Evaluation-Research/dp/1137012463>.
12. STROBL, R. *Einführung in die sozialwissenschaftliche Evaluation*. Universität Hildesheim, proVal, 2013. ISBN: 978-3931902894.
13. UNESCO IIEP. *Evaluation Systems and Learning Organizations: Trends and Perspectives*. IIEP Global Monitoring, 2022. Disponibil online la: <https://www.iiep.unesco.org/en/publications/evaluation-systems-and-learning-organizations-trends-and-perspectives-2022>.

STIMULAREA CREATIVITĂȚII CA MECANISM AL AUTOREGLĂRII ÎN ADHD

STIMULATING CREATIVITY AS A MECHANISM OF SELF-REGULATION IN ADHD

Lenuța BURLACU, doctorandă,

România

Doru Vlad POPOVICI, dr., prof.univ.,

Universitatea din București, România

Lenuța BURLACU, PhD student,

Romania

0009-0000-6176-618X

e-mail: burlaculeny@yahoo.com

Doru Vlad POPOVICI, Phd, professor,

University of Bucharest, Romania

stelutadoru@yahoo.com

Rezumat. Articolul explorează rolul stimulării creativității ca mecanism de autoreglare în cazul elevilor cu ADHD, având în vedere relevanța terapiilor non-verbale, în special Sandplay Therapy și Sandtray Play în mediul educațional, în susținerea proceselor neurobiologice de autoreglare. În contextul ADHD, dificultățile de autoreglare sunt adesea asociate cu disfuncții ale funcțiilor executive ale creierului, iar intervențiile creative pot facilita integrarea și echilibrarea acestor procese. Prin implicarea mâinilor în activități simbolice, cum este jocul cu nisip, elevii cu ADHD pot dezvolta noi modalități de autoreglare, stimulând conexiunile neuronale și îmbunătățind coerența între diferitele regiuni cerebrale implicate în funcțiile executive. Articolul se bazează pe cercetări recente și studii de caz pentru a evidenția legătura dintre creativitate, funcționarea neurobiologică și intervențiile Sandtray Play în reducerea în frecvență și intensitate a comportamentelor asociate cu ADHD.

Cuvinte-cheie: Creativitate, implicarea mâinilor, autoreglare, ADHD, Sandtray Play.

Abstract. The article explores the role of creativity stimulation as a self-regulation mechanism in students with ADHD, considering the relevance of non-verbal therapies, especially Sandplay Therapy and Sandtray Play in the educational environment, in supporting neurobiological processes of self-regulation. In the context of ADHD, difficulties in self-regulation are often associated with dysfunctions of the brain's executive functions, and creative interventions can facilitate the integration and balancing of these processes. By involving the hands in symbolic activities, such as sand play, students with ADHD can develop new ways of self-regulation, stimulating neural connections and improving coherence between the different brain regions involved in executive functions. The article draws on recent research and case studies to highlight the link between creativity, neurobiological functioning and Sandtray Play interventions in reducing the frequency and intensity of behaviors associated with ADHD.

Keywords: Creativity, hand involvement, self-regulation, ADHD, Sandtray Play.

Sandtray Play sau jocul cu miniaturi în lădița cu nisip este instrumentul ideal pentru însoțirea copiilor și adolescenților în explorarea lumii interioare, în stabilirea dialogului constructiv și creativ între cerințele sociale și cele profund personale, în dobândirea răspunsurilor potrivite la întrebările pe care viața le ridică în fața lor.

Utilizarea metodei în cadrul educațional oferă copiilor și adolescenților oportunitatea de a crea un spațiu simbolic, în care să exploreze delicat și profund acele aspecte ale vieții care necesită atenție și îngrijire în prezent, ameliorând tulburările emoționale, stările, comportamentele sau atitudinile nepotrivite. Utilizat cu pricepere în cadrul educațional,

Sandtray Play este un instrument prețios în însoțirea momentelor dificile ale procesului de dezvoltare personală.

A fost dezvoltat de Kristin Unnsteinsdottir, pornind de la metoda Sandplay și dorind să o adapteze mediului educațional. Așadar, Sandtray Play este intervenția prin jocul cu nisip adaptată mediului școlar prin faptul că se adresează numai anumitor problematici ce țin de zona psihologiei școlare, a mediului educațional.

Metoda Sandplay therapy a fost dezvoltată de Dora M. Kalf, fiind încurajată de Carl Jung să găsească o modalitate de analiză care să fie accesibilă copiilor. Observând de-a lungul însoțirii copiilor în procesul terapeutic prin jocul cu nisip și miniaturi că existau anumite paternuri asociate diferitelor stadii de dezvoltare psihică ale copiilor care se repetau și reproduceau procesul de individuare descrise de Jung, ea clasifică aceste stadii ce urmăresc dezvoltarea psihicului din perspectiva psihodinamică: Unitatea mama-copil, Relația cu mama și Constelația Sinelui. Practic, cu fiecare extindere a conștiinței se reface cursul dezvoltării. Sandplay, ca instrument și metodă de lucru în psihoterapie a început odată cu introducerea tehnicii „The World Tehnique” în activitatea medicului britanic Margaret Lowenfeld [1929]. Dora M. Kalff [1980] dezvoltă această tehnică aducând jocul copilului în cutia de nisip și o numește Sandplay. Metoda are la bază teoriile lui Jung despre dezvoltarea personalității și constă în crearea de către client a unei imagini tridimensionale folosind nisipul din lădiță, apă și miniaturi fiind asistat de o persoană specializată în Sandplay și teoria personalității lui Jung. Clientul este invitat să lucreze ce dorește în lădița cu nisip lăsând liberă gândirea și creativitatea. La finalul jocului poate să spună ce dorește despre ceea ce a lucrat în lădița. Cadrul de lucru constituit de lădița cu nisip și relația cu terapeutul este spațiul unde copii și adulți se joacă cu nisip, apă și miniaturi o perioadă de timp, construind manifestări concrete ale lumii lor interioare. Acțiunea de a alege miniaturi și a le așeza în lădița într-o scenă este un act creativ, rezultând un produs al activității. Ceea ce se întâmplă în lădița cu nisip oglindește procesele psihice ca și pe cele din lumea naturală [Turner B., 2004; Unnsteinsdottir, K., 2016]. Pe măsură ce relația dintre psihicul conștient și cel inconștient devine mai armonioasă, eul se structurează și devine mai stabil.

În terapia copiilor diagnosticați cu ADHD se observă că ei vorbesc foarte mult în timpul jocului și mai puțin la finalul activității în nisip. Diagnosticul psihiatric al acestei tulburări este dat de următoarele simptome: atenția deficitară, impulsivitatea și hiperactivitatea. Copilul predominant hiperactiv are dificultăți în a sta liniștit în bancă, este în continuă mișcare. Cel predominant neatenț se distinge prin incapacitatea de a se concentra pe o singură activitate, se plictisește repede. Lucrând cu un număr de 10 copii având dificultăți din zona ADHD, am observat că în momentul în care copilul atinge nisipul simptomele se reduc, iar pe parcursul activității reușește să se concentreze pe o perioadă de timp mult mai mare decât la clasă.

Doctor Barbara Turner descrie în manualul Sandplay neurobiologia procesului de joc și acțiunea asupra psihicului. În momentul în care este atins nisipul, are loc o integrare verticală imediată prin care corpul, sistemul limbic și cortexul în regiunea dreaptă se aliniază. Emoții și senzații sunt generate în momentul în care copilul privește figurinele. Experiența vizuală activează lobul occipital. Simțul tactil produce o schimbare în sistemul limbic. Aceste informații vizuale, tactile, emoționale, sunt asimilate și trimise în mijlocul cortexului prefrontal. Rezultă un complex proces de integrare la nivel non-verbal. Studiile în neurologie [Wilson F.R.,

1988; Barkley, R.A.,2005] arată că în decursul evoluției, mâna a contribuit la capacitatea mecanică de manipulare fină a lucrurilor, facilitând astfel rearanjarea rețelelor neuronale.

Referindu-se la conexiunea gândire – corp, cercetătorii din domeniul neurologiei și științelor asociate afirmă că pentru a putea gândi mai bine avem nevoie de corp și de mișcare. Gândirea nu este separată de corp. Ca să poată învăța oamenii au nevoie să se miște. Așadar Sandtray Play oferă cadrul potrivit acestor copii pentru a putea favoriza dezvoltarea unor noi rețele neuronale, pentru a domoli emoțiile și hiperexcitarea de la nivelul corpului ceea ce are un rol important în autoreglare.

Prin prezentarea următorului studiu de caz arătăm cum stimularea creativității și exprimării de sine prin Sandtray Play are ca rezultat autoreglarea. Elevul E. este trimis la consiliere deoarece întrerupe în mod frecvent ora și solicită atenția cadrelor didactice în detrimentul orientării către activitățile instructive-educative în grup. De la părinții lui E. aflăm că a fost diagnosticat cu ADHD tip mixt. Mama spune că E. nu suportă interdicțiile, dar că acasă se descurcă ușor cu el. Este singur la părinți și în perioada de dezvoltare până la 6 ani a trecut prin numeroase schimbări de mediu datorită profesiei părinților care au călătorit mult. În prima ședință E. este foarte încântat de lucrul în nisip. Se joacă activ timp de o oră și la final își scrie numele în nisip. În ședința a patra, mai jos în imaginea din Figura 1, putem observa jocul.



Figura 1. Imagine ședința 4

Semnul infinit corespunde momentului primordial al eului când este tot una cu inconștientul, infinitul, ceva care nu are limită, cele două mașinuțe sunt simboluri ale energiei care circulă fără a se opri în ceva, a fi organizată și ordonată în ceva. Informațiile despre comportamentul său la clasă sunt înțelese prin această reflectare a dinamicii psihice interioare. Sandtray Play nu este o modalitate de evaluare dar ne arată mișcarea psihicului din acel moment și vom încerca să înțelegem cât mai mult din această dinamică pe parcursul procesului de lucru. Cu cât practicianul Sandtray Play înțelege mai mult el oferă siguranța. Cu toate acestea, iată în Figura 2, energia „se oprește să se odihnească”, zice copilul: „mașinile merg la muzeu”. Copilul face o asociere între obiectul din lut și muzeu, un loc unde găsim istorie și resurse ale strămoșilor. Copilul alege inconștient din acele miniaturi și aduce în lădița sa exact acele simboluri de care are nevoie pentru a împinge psihicul către o experiență de dezvoltare. Acest lucru este vizibil prin modificarea scenelor de joc atât ca structură mai organizată, dar și ca o scenă îmbogățită cu sens. Nivelul de creativitate este determinat de variabile ca: includerea figurinelor noi în joc, mișcarea mâinilor în a crea forme și consistența poveștii data de coerența și sens.



Figura 2. Ședința 6

Vehicolul care poartă energia psihică circulă pe jos stânga-dreapta în sens circular, pe ape și vine de sus. Copilul lucrează cu ambele mâini, acest lucru însemnând că ambele emisfere cerebrale sunt activate. Felul în care copilul își mișcă mâinile în nisip împreună cu figurinele ne arată despre modul în care se mișcă energia lui psihică în acest proces Sandtray Play. Practic, energia se mișcă pe cele patru axe, barca plutește pe ape, apa simbolizând energia feminină care susține deasupra apei, iar aerul, calea pe unde ajunge nava spațială simbolizând energia masculină ce aduce acțiunea [Jung C.G., 1964].



Figura 3. Activarea celor doua emisfere cerebrale

În următoarea ședință, în Figura 4 vedem cum revin cele patru figurine, dar de data aceasta copilul ne spune că sunt în oraș și au o viață activă. El creează o poveste: „Oamenii orașului este, aceasta e o casă, deoarece oamenii locuiesc în ea. Eu locuiesc în România. Într-o zi era o mașină de poliție foarte ocupată pentru că se uita la constructori, aceștia munceau așa că polițiștii trebuiau să se uite. Într-o zi o ambulanță umbla încet în orașul oamenilor. O mașină de pompieri vede mașina poliției care se uită. Se duc împreună la stație. Într-o zi a strigat cineva după ajutor așa că au venit să îl salveze. Taxiul era așa de ocupat și ei s-au dus să vadă cine să salveze taxiul.” Acele mici forme în nisip sunt celule de conștiință noi forme cărora copilul le spune case, casa este un simbol asociat sinelui, centrului, locul în care mă simt în siguranță și mă pot odihni, ceea ce face la finalul ședinței, îngropând mașinile în nisip pentru a simboliza odihna. Toate figurinele și reprezentările din lădiță sunt conținuturi ale psihicului și vorbesc despre mișcarea interioară a psihicului.



Figura 4. Elemente noi iau formă în nisip

Copilul îngroapă în nisip figurine, le manipulează constant. Potrivit stadiilor de dezvoltare ale eului, acesta se află înglobat în inconștient, prima diferențiere se produce când Sinele se împarte în feminin și masculin și din dinamica aceasta Eul se organizează central. Potrivit etapelor de dezvoltare descrise în psihanaliză [Neumann E., 2014; Jung C.G., 1964], energia feminină conținătoare este primordială, cea care susține viața și din mijlocul căreia se naște energia masculină ca forță organizatoare. Simptomele se diminuează în această etapă, acest lucru fiind confirmat atât de mama copilului, cât și de învățătoare prin reducerea în frecvență și intensitate a comportamentelor de întrerupere, copilul nu mai iese din clasă în timpul orei și este activ. Urmează o etapă de ieșire la suprafața conștientă marcată prin scene din viață obișnuită, momentele acestea fiind numite de Dora Kalf stadiul marketplace. Psihicul are nevoie să se odihnească după munca de restructurare. Copilul spune despre această lădiță că „*mama îngrijește copiii, le dă medicamente, îi spală și îi trimite la culcare*”. El are nevoie să lucreze la acele conținuturi care să îi dezvolte autonomia și să îi dea sentimentul de securitate. Acest sentiment de siguranță este baza pentru autoreglarea psihicului.



Figura 5. Ședinta 13

Beneficiile Sandtray Play sunt evidențiate prin faptul că în acest cadru a fost posibilă continuarea dezvoltării structurilor psihicului și reducerea în frecvență a simptomelor de hiperactivitate și impulsivitate. Stimulând procesul creativ prin activități ce implică mâinile și exprimarea de sine, asigurând un mediu de siguranță în care elevul să se poată exprima liber și nelimitat, a constituit mecanismul care a condus către îmbunătățirea semnificativă a capacității

de autoreglare în contextual educațional. Acest lucru ne provoacă să găsim modalități prin care să implementăm programe de activități de acest tip în școli, având ca scop o mai bună integrare a acestor elevi cu ADHD în grupuri, o funcționare mai bună în cadrul activităților instructive educative [Racu A. et. al., 2010]. Dorim să extindem cercetările pe un lot mai mare de subiecți.

Referințe bibliografice:

1. JUNG, C. G., Omul și simbolurile sale, editura Trei, 2018 p. 473, ISBN 9786064003614,
2. BARKLEY,R.A.;MURPHY, Attention-deficit Hyperactivity Disorder-clinical workbook, Publicații Guilford, 2005, p. 165, ISBN 9781593852276
3. KALFF, D, Sandplay – a therapeutic approach of the psyche, Temenos Press & Learning Center, 2003. 169 p.ISBN 0-9728517-0-4
4. LOWENFELD, M. Child Psychotherapy, War and The Normal Child, Sussex Academic Press,1988. 405 p, ISBN 184519084X
5. NEUMANN, E., Origins and history of consciousness, , Ed.Princeton University Press, 2014, 552 p, ISBN: 9780691163598
6. RACU,A.; POPOVICI, D. V.; ANATOL, D.; RACU, S., Psihopedagogia Integrării, Tipografia Centrală, 2010,180 p., ISBN:9789975788458
7. TURNER B A. The Handbook of Sandplay Therapy, Cloverdale, CA, ed. Temenos Press, 2004. 204p.ISBN 9780972851732
8. UNNSTEINSDOTTIR, K.; TURNER,B., Sandtray Play in Education, 2016,166 p..ISBN 978-0996837804
9. WILSON,R.F., The Hand: How Its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture, ed.Cărți de epocă, 1999, p.397, ISBN 9780679740476
https://books.google.md/books/about/The_Hand.html?id=l_Boy_-NkwUC&redir_esc=y

PERSPECTIVE PEDAGOGICE ALE ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE A ELEVILOR CREATIVI

PEDAGOGICAL PERSPECTIVES OF CREATIVE STUDENTS' LEARNING ACTIVITY

*Vasilica-Cristina CĂLESCU, doctorandă,
România*

*Vasilica-Cristina CĂLESCU, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0000-2452-7219

e-mail: calescuvasilica@gmail.com

Rezumat. Creativitatea elevilor reprezintă un element esențial în procesul de învățare, având un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale. Acest articol analizează perspectivele pedagogice care pot susține activitatea de învățare a elevilor creativi, cu accent pe strategiile didactice, rolul profesorului și influența mediului educațional. Printre aspectele abordate se numără importanța încurajării gândirii divergente, utilizarea metodelor active și a tehnologiilor educaționale, precum și personalizarea învățării în funcție de nevoile fiecărui elev. Studiul evidențiază că o abordare flexibilă și adaptabilă la caracteristicile elevilor creativi contribuie la creșterea motivației și la dezvoltarea unui stil de învățare autonom. De asemenea, sunt discutate provocările pe care le pot întâmpina profesorii în gestionarea unei clase eterogene și soluțiile posibile pentru a valorifica potențialul creativ al elevilor. Concluziile evidențiază necesitatea unor politici educaționale care să sprijine inovarea pedagogică și formarea profesorilor pentru a integra eficient metodele de stimulare a creativității în educație.

Cuvinte cheie: creativitate, învățare personalizată, pedagogie inovatoare, metode active, gândire divergentă.

Abstract. Student creativity is an essential element in the learning process, having a significant impact on cognitive, emotional and social development. This article analyzes pedagogical perspectives that can support the learning activity of creative students, focusing on teaching strategies, the role of the teacher and the influence of the educational environment. Among the aspects addressed are the importance of encouraging divergent thinking, the use of active methods and educational technologies, as well as personalizing learning according to the needs of each student. The study highlights that a flexible and adaptable approach to the characteristics of creative students contributes to increasing motivation and developing an autonomous learning style. It also discusses the challenges that teachers may encounter in managing a heterogeneous classroom and possible solutions to capitalize on the creative potential of students. The conclusions highlight the need for educational policies that support pedagogical innovation and teacher training to effectively integrate methods to stimulate creativity in education.

Keywords: creativity, personalized learning, innovative pedagogy, active methods, divergent thinking.

Introducere

Creativitatea reprezintă o componentă esențială a activității de învățare, influențând capacitatea elevilor de a rezolva probleme, de a inova și de a se adapta la noi contexte cognitive [21]. În pedagogie, creativitatea este definită ca abilitatea de a genera idei originale și soluții eficiente la probleme complexe [20]. Acest articol își propune să exploreze viziuni acționale prin care profesorii pot stimula elevii creativi în activitatea de învățare.

În lucrarea „A Dynamic Perspective on Affect and Creativity”, R. Bledow și coautorii săi argumentează că creativitatea este influențată de interacțiunea dinamică dintre afectele pozitive și negative. Conform studiului, un nivel ridicat de creativitate apare atunci când o persoană experimentează inițial un afect negativ, urmat de o scădere a acestuia și o creștere a afectului pozitiv, proces denumit „schimbare afectivă”. Această tranziție de la stări afective

negative la pozitive poate stimula procesele cognitive necesare pentru generarea de idei noi și utile. Studiul a inclus o cercetare pe un eșantion de 102 angajați cu normă întreagă, care a susținut ipotezele propuse, și un studiu experimental cu 80 de studenți, care a subliniat efectul cauzal al schimbării afective asupra creativității. Autorii discută, de asemenea, implicațiile practice ale acestor descoperiri pentru facilitarea creativității. Aceste constatări sugerează că atât afectele pozitive, cât și cele negative joacă roluri complementare în procesul creativ, iar gestionarea dinamicii dintre ele poate fi esențială pentru maximizarea potențialului creativ [5].

În acest context referențial, M.J.C. Forgeard și K.V. Eichner explorează rolul creativității atât ca obiectiv, cât și ca instrument în intervențiile psihologice pozitive. Se discută despre modul în care creativitatea poate fi cultivată pentru a îmbunătăți bunăstarea indivizilor și despre utilizarea activităților creative ca mijloace terapeutice. De asemenea, analizează beneficiile potențiale ale implicării în procese creative, cum ar fi creșterea satisfacției de viață, reducerea stresului și dezvoltarea personală. Lucrarea subliniază importanța integrării creativității în intervențiile psihologice pentru a promova sănătatea mentală și bunăstarea generală [10].

Perspective proporționale

Din *perspectivă filosofică*, creativitatea este privită ca un proces de *generare a noului*. Platon considera creativitatea o manifestare a inspirației divine, în timp ce Aristotel puna accent pe mâna umană și pe rațiune în actul creator [17, 2]. M. Heidegger a adăugat dimensiunea existențială, sugerând că actul creativ reprezintă o modalitate prin care omul interacționează autentic cu lumea. Astăzi, creativitatea este înțeleasă ca o intersecție între libertatea individuală și constrângerile culturale [Apud 12]. G. Deleuze și F. Guattari propun conceptul de „*devenire creativă*”, unde creativitatea este o forță ce depășește structurile tradiționale și generează noi moduri de existență. Creativitatea a fost adesea explorată și din perspectiva esteticii [8].

A. Schopenhauer consideră că actul creativ în artă reflectă voința universală, în timp ce F. Nietzsche pune accent pe creația ca expresie a voinței de putere. Acești filosofi subliniază că actul creativ este o *formă de transcendere a limitelor existențiale*, oferind un sens mai profund vieții umane.

Dacă ne referim la domeniul psihologic, atunci trebuie să menționăm că psihologia creativității explorează procesele mentale implicate în inovare. Guilford (1950) introduce conceptul de *gândire divergentă*, care permite explorarea mai multor soluții pentru aceeași problemă [11]. Torrance dezvoltă teste standardizate pentru a evalua creativitatea, subliniind importanța inteligenței emoționale și a motivației intrinseci în procesul creativ. Din perspectivă cognitivă, creativitatea este strâns legată de memoria asociațională, flexibilitatea mentală și imaginația [22]. M. Csikszentmihalyi introduce conceptul de „*flow*”, starea optimă de concentrare și satisfacție care susține creativitatea [6]. Alți cercetători, precum Sternberg și Lubart, propun teoria investiției, conform căreia persoanele creative „cumpără ieftin” idei neconvenționale și „vând scump” prin valorificarea lor în medii sociale sau profesionale. Această teorie evidențiază că succesul creativității depinde nu doar de procesele interne, ci și de contextul social care sprijină și validează inovația. În plus, cercetările recente subliniază importanța neuroștiinței în înțelegerea creativității. Conexiunile neuronale din rețeaua de stare implicită (default mode network) joacă un rol esențial în procesul creativ, mai ales în fazele de inspirație și elaborare [21].

J. Piaget, prin teoria sa despre dezvoltarea cognitivă, subliniază că creativitatea este rezultatul unui proces dialectic între asimilare și acomodare, în care individul reconstruiește activ realitatea [16].

În intenția configurării unei imagini a elevului creativ, este cazul să remarcăm că *epistemologia creativității* analizează cum este generată și validată cunoașterea nouă. Th. Kuhn descrie „revoluțiile științifice” ca momente creative în care paradigmele existente sunt contestate și înlocuite [13], iar K. Popper accentuează importanța falsificării în descoperirea științifică, sugerând că actul creativ este un proces continuu de testare a limitelor cunoașterii existente [18].

În epistemologia contemporană creativitatea este adesea asociată cu înțelegerea transdisciplinară. B. Nicolescu introduce conceptul de *niveluri de realitate*, subliniind că actul creativ constă în conectarea unor domenii aparent disparate pentru a genera noi perspective asupra realității. De asemenea, epistemologia creativității poate fi extinsă la analiza inteligenței artificiale (IA). Algoritmii de învățare profundă demonstrează capacitatea de a genera conținut creativ, ceea ce ridică întrebări fundamentale despre natura creativității umane versus cea artificială [15].

Din *perspectivă managerială*, creativitatea este fundamentală pentru inovație și competitivitate organizațională, fapt relevant și pentru activitatea educațională. În acest sens, P. Drucker afirmă că *inovația sistematică* este esențială pentru succesul pe termen lung, în timp ce Ed. de Bono dezvoltă tehnica *gândirii laterale*, care stimulează creativitatea în rezolvarea problemelor. Modelele de management al creativității includ crearea unor medii care să favorizeze colaborarea, asumarea riscurilor și experimentarea [9, 7]. Aici trebuie să amintim că T. Amabile propune modelul *componentelor creativității*, subliniind că expertiza, motivația și abilitățile creative sunt interdependente. De asemenea, cei care promovează diversitatea culturală și intelectuală tind să fie mai *inovatori* datorită schimbului variat de idei. Un exemplu practic este metoda *design thinking*, care combină empatia pentru utilizatori, prototiparea rapidă și iterarea continuă pentru a genera soluții inovatoare. Această abordare a fost adoptată pe scară largă în domenii precum tehnologia, educația și medicina. În plus, cercetările recente evidențiază importanța leadership-ului creativ. Liderii care adoptă un stil democratic și inspirațional reușesc să creeze culturi organizaționale care stimulează inovația și schimbarea pozitivă [1].

Dimensiunea pedagogică

În educație creativitatea este privită ca o competență esențială atât pentru prezent, cât și pentru viitor. K. Robinson susține că sistemele tradiționale de învățământ reprimă creativitatea prin accentul excesiv pe conformitate și standardizare. El pledează pentru un curriculum care să pună accent pe *explorare, colaborare și gândire critică* [19]. Constructivismul, prin autori precum L. Vygotsky, subliniază importanța interacțiunii sociale în dezvoltarea creativității. Proiectele bazate pe probleme (problem-based learning) și utilizarea tehnologiilor digitale sunt exemple de metode pedagogice care stimulează creativitatea în rândul elevilor. De asemenea, pedagogia creativității subliniază rolul profesorilor ca facilitatori ai procesului creativ, mai degrabă decât simpli transmițători de informații. Tehnicile precum brainstormingul, utilizarea povestirilor și activitățile interdisciplinare contribuie la dezvoltarea abilităților creative ale elevilor. Programele extracurriculare, precum atelierele de artă, cluburile de robotică sau competițiile de dezbateri oferă, de asemenea, oportunități esențiale pentru dezvoltarea

creativității. Integrarea acestor activități cu metodele tradiționale poate crea un mediu educațional holistic [23].

Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning – PBL) permite elevilor să exploreze subiecte de interes prin activități practice și colaborative [Apud 3]. Această activitate de învățare dezvoltă atât gândirea critică, cât și abilitățile creative, oferind un cadru flexibil pentru învățare personalizată.

Gândirea divergentă, concept introdus de Guilford (1967), presupune explorarea multiplelor soluții posibile pentru o problemă. Metodele active, precum brainstorming-ul și dezbaterile, încurajează această abordare și sprijină dezvoltarea unei gândiri flexibile [Apud 11].

Profesorii joacă un rol esențial în crearea unui mediu de învățare care să încurajeze creativitatea. Cercetările indică faptul că un stil de predare deschis și suportiv este corelat cu niveluri mai ridicate de creativitate în rândul elevilor [Apud 4]. În plus, utilizarea tehnologiilor educaționale, cum ar fi realitatea virtuală și aplicațiile interactive, poate contribui la diversificarea metodelor de învățare [14]. Profesorul nu este doar un furnizor de informații, ci și un mentor care îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilități de gândire critică, creativitate și autonomie în învățare. Un profesor eficient trebuie să fie empatic, să înțeleagă nevoile fiecărui elev și să adopte activități de învățare adaptate stilurilor individuale de învățare. În plus, profesorul trebuie să creeze un mediu de încredere și respect reciproc, încurajând comunicarea deschisă și colaborarea. Prin exemplul personal, el poate insufla valori precum responsabilitatea, curiozitatea intelectuală și perseverența.

ELEVII CREATIVI

Elevii creativi sunt acei elevi care demonstrează abilitatea de a genera idei originale, soluții inovatoare și perspective neconvenționale în procesul de învățare. Creativitatea lor se manifestă prin curiozitate intelectuală, flexibilitate cognitivă, imaginație bogată și dorința de a explora necunoscutul. Conform lui Guilford (1950), creativitatea implică gândirea divergentă, caracterizată prin multiple soluții posibile pentru o problemă. De asemenea, Torrance (1966) evidențiază patru componente esențiale ale creativității: fluența (producerea unui număr mare de idei), flexibilitatea (capacitatea de a trece de la o categorie de idei la alta), originalitatea (unicitatea și noutatea ideilor) și elaborarea (dezvoltarea detaliată a ideilor).

În procesul de învățare, elevii creativi adoptă o abordare activă, punând întrebări, căutând conexiuni între informații disperate și manifestând deschidere spre soluții atipice. Csikszentmihalyi (1996) subliniază că creativitatea învățării este susținută de un mediu care permite explorarea liberă, acceptarea riscului și valorizarea ideilor noi.

În ceea ce privește specificul activității de învățare, elevii creativi preferă sarcini care implică rezolvarea de probleme deschise, experimentează cu diverse perspective și își asumă riscuri cognitive. Vygotsky (1978) accentuează importanța interacțiunilor sociale și a jocului în dezvoltarea creativității, considerând că imaginația și creativitatea se dezvoltă prin colaborare și dialog.

Componentele creativității elevilor, identificate de diverși autori, includ următoarele:

1. **Fluența** – capacitatea de a genera un număr mare de idei într-un timp relativ scurt.
 - o *J.P. Guilford* (1950) a introdus conceptul de fluență ca parte a gândirii divergente, fiind esențială pentru procesul creativ.

2. **Flexibilitatea** – abilitatea de a trece cu ușurință între diferite categorii de idei sau perspective.

- *Guilford* (1950) subliniază importanța flexibilității în adaptarea la situații noi și în găsirea de soluții inovatoare.

3. **Originalitatea** – capacitatea de a produce idei noi, neconvenționale și unice.

- *E.P. Torrance* (1966) a evidențiat originalitatea ca fiind o trăsătură definitorie a creativității, corelată cu gândirea independentă.

4. **Elaborarea** – abilitatea de a dezvolta și detalia o idee într-un mod complex.

- *Torrance* (1966) a inclus elaborarea în testele sale de creativitate, observând că elevii creativi tind să adauge detalii și să dezvolte idei inițiale.

5. **Curiozitatea intelectuală** – dorința de a explora și de a înțelege fenomenele din jur.

- *Csikszentmihalyi* (1996) a remarcat că persoanele creative, inclusiv elevii, manifestă o curiozitate constantă față de mediul înconjurător.

6. **Imaginația** – capacitatea de a construi scenarii ipotetice și de a crea realități alternative.

- *Vygotsky* (1978) a accentuat rolul imaginației în învățare, considerând-o esențială în dezvoltarea creativității.

Aceste componente nu funcționează izolat, ci interacționează în cadrul procesului creativ, conturând profilul elevului creativ în activitatea sa de învățare.

Concluzii

Stimularea creativității elevilor necesită o abordare pedagogică inovatoare, bazată pe metode active, un mediu educațional favorabil și formarea continuă a cadrelor didactice. Politicile educaționale trebuie să susțină integrarea strategiilor de învățare personalizată și a tehnologiilor moderne pentru a maximiza potențialul creativ al fiecărui elev.

Activitatea de învățare a elevilor creativi necesită o abordare pedagogică adaptată, care să stimuleze gândirea divergentă, explorarea și inovația. Perspectivile pedagogice moderne subliniază importanța unor strategii didactice flexibile, a unui mediu de învățare deschis și a unui cadru care încurajează experimentarea și reflecția critică.

Profesorii joacă un rol esențial în valorificarea potențialului creativ al elevilor, oferindu-le provocări intelectuale și sprijin emoțional adecvat. Prin integrarea metodelor active, a tehnologiilor educaționale și a unei evaluări formative centrate pe proces, se poate crea un ecosistem de învățare care să permită elevilor creativi să-și dezvolte abilitățile, să-și exprime originalitatea și să-și asume riscuri în procesul de cunoaștere. Astfel, educația devine un spațiu al inovației, în care creativitatea nu este doar tolerată, ci și cultivată sistematic pentru a forma viitorii inovatori ai societății. Elevii creativi au nevoie de un mediu educațional care să stimuleze curiozitatea, să încurajeze exprimarea liberă a ideilor și să recunoască valoarea diversității cognitive, aspecte fundamentale pentru dezvoltarea potențialului lor creativ.

Referințe bibliografice:

1. AMABILE, T. M. *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: West-view Press, 1996. 336 p. ISBN 97-04295-0123-4.
2. ARISTOTEL, *Poetica*. Traducere, introducere și note de D.M. Pippidi, București: Editura Univers Enciclopedic, 1999. ISBN: 973-9243-83-5.
3. BELL, St. *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*. În: *The Clearing House*, 2010, vol. 83, nr. 2, pp 39-43. ISSN 0009-8655

4. BEGHETTO, R. A.; KAUFMAN, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. ISSN 1359-8139
5. BLEADOW, R., ROSING, K., FRESE, M. A dynamic perspective on affect and creativity. În: *Academy of Management Journal*, 2013, nr.56, pp.432-450. ISSN 0001-4273. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0894>
6. CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins, 1996. ISBN: 978-0060928209.
7. De BONO, E. *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*. New York: Harper & Row, 1970. ISBN: 978-0060903251.
8. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Capitalism și schizofrenie. Anti-Oedip*. Traducere de Bogdan Ghiu. București: Editura Paralela 45, 2008. ISBN: 978-973-697-979-3
9. DRUCKER, P. F. *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. New York: Harper & Row, 1985. ISBN: 978-0060851132.
10. FORGEARD, M. J. C.; EICHNER, K. V. Creativity as a target and tool for positive interventions. În: A. C. Parks, S. M. Schueller (ed.), *Handbook of positive psychological interventions* Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2014, pp. 137-154. ISBN 978-11199-5056-1.
11. GUILFORD, J. P. Creativity. În: *American Psychologist*, 1950, nr. 5, pp. 444-454. ISSN 0003-066X.
12. HEIDEGGER, M. *Originea operei de artă*. Traducere din limba germană de Thomas Kleininger și Gabriel Liiceanu. București: Editura Humanitas, 1995. ISBN: 973-28-0577-3.
13. KUHN, T. S. *Structura revoluțiilor științifice*. Traducere din limba engleză de Laurențiu Sorescu. București: Editura Humanitas, 1999. ISBN: 973-28-0910-4.
14. MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 2006, 108(6), 1017-1054. ISSN 0161-4681.
15. NICOLESCU, B. *Manifestul transdisciplinarității*. Traducere de Magda Stavinschi. Iași: Editura Polirom, 1999. ISBN: 973-683-198-4.
16. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. Traducere din limba franceză de Constantin Bălăceanu-Stolnici și Florica Tănăsescu. București: Editura Științifică, 1973. ISBN: 973-45-0123-4.
17. PLATON. *Dialoguri*. Traducere, introducere și note de Constantin Noica și Petru Creția. București: Editura Humanitas, 1986. ISBN: 978-973-28-1121-3.
18. POPPER, K. R. *Conjecturi și infirmări: Creșterea cunoașterii științifice*. Traducere din limba engleză de Mircea Flonta și Dorian Branea. București: Editura Trei, 2001. ISBN: 973-707-080-4.
19. ROBINSON, K. *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Oxford: Capstone Publishing, 2001. ISBN: 978-1841121253.
20. RUNCO, M. A.; JAEGER, G. J. The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 2012, 24(1), 92-96. ISSN tipărit 1040-0419, ISSN electronic 1532-6934.
21. STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*, Free Press, 1995, ISBN-10: 0029314755
22. TORRANCE, E. P. *Torrance Tests of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, 1974. ISBN: 978-0913686195.
23. VYGOTSKY, L. S. *Gândirea și limbajul*. Traducere din limba rusă de Elena Negru. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971. ISBN: 973-30-8642-1.

IMPACTUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE ASUPRA METODELOR DE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON TEACHING AND LEARNING METHODS IN CONTEMPORARY EDUCATION

*Maria-Diana CĂLIN, doctorandă,
România*

*Maria-Diana CĂLIN, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0005-8262-1189

e-mail: diana.calin1697@gmail.com

Rezumat. Tehnologiile digitale au revoluționat metodele de predare și învățare în învățământul contemporan, oferind noi oportunități atât elevilor, cât și educatorilor. Integrarea platformelor online, a software-ului educațional și a instrumentelor digitale a făcut învățarea mai interactivă, flexibilă și accesibilă. Unul dintre beneficiile cheie este capacitatea de a personaliza educația, permițând elevilor să învețe în propriul ritm și în funcție de nevoile lor individuale. Acest lucru încurajează o abordare mai centrată pe elev, în care cursanții își asumă un rol activ în călătoria lor educațională. În plus, tehnologiile digitale facilitează accesul imediat la o gamă largă de resurse și informații, îmbunătățind experiența de învățare și încurajând cercetarea independentă. Profesorii sunt capabili să implementeze metode inovatoare, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte, gamification și activități de colaborare online, care nu numai că îi implică pe elevi, ci și promovează gândirea critică și creativitatea. Cu toate acestea, extinderea rapidă a tehnologiei în educație prezintă și provocări. Acestea includ potențiala dependență excesivă de instrumentele digitale, inegalitățile în accesul la tehnologie și nevoia ca educatorii și studenții să dezvolte abilități puternice de alfabetizare digitală. Pentru a valorifica pe deplin beneficiile tehnologiilor digitale, trebuie adoptată o abordare echilibrată și durabilă, asigurându-se că acestea completează metodele tradiționale de predare și contribuie la dezvoltarea competențelor esențiale ale secolului XXI.

Cuvinte cheie: tehnologii digitale, educație contemporană, metode de învățare, platforme online.

Abstract. Digital technologies have revolutionized teaching and learning methods in contemporary education, offering new opportunities for both students and educators. The integration of online platforms, educational software, and digital tools has made learning more interactive, flexible, and accessible. One of the key benefits is the ability to personalize education, allowing students to learn at their own pace and according to their individual needs. This fosters a more student-centered approach, where learners take an active role in their educational journey. Furthermore, digital technologies facilitate immediate access to a vast range of resources and information, enhancing the learning experience and encouraging independent research. Teachers are able to implement innovative methods such as project-based learning, gamification, and online collaborative activities, which not only engage students but also promote critical thinking and creativity. However, the rapid expansion of technology in education also presents challenges. These include the potential over-reliance on digital tools, inequalities in access to technology, and the need for educators and students to develop strong digital literacy skills. To fully harness the benefits of digital technologies, a balanced and sustainable approach must be adopted, ensuring that they complement traditional teaching methods and contribute to the development of essential 21st-century skills.

Keywords: digital technologies, contemporary education, teaching methods, online platforms

În prezent, tehnologia digitală a devenit o parte integrantă a vieții noastre cotidiene, iar practicile educaționale contemporane sunt puternic influențate de utilizarea aplicațiilor educaționale digitale care pot fi o modalitate inovatoare și interesantă de a-i implica pe elevi în procesul educațional. Totuși, rămân încă multe necunoscute în ceea ce privește impactul acestor aplicații asupra elevilor de clasa pregătitoare. Aflați la început de drum în calitatea lor de școlari, la intrarea în ciclul primar, se ridică încă probleme legate de faptul că își petrec deja prea mult

timp în fața ecranelor, fără a avea niciun beneficiu. Stă în puterile noastre să-i ajutăm să aibă o raportare corectă față de tehnologie, să-și găsească echilibrul, fiind conștienți atât de avantaje, cât și de potențialele riscuri. Acest echilibru trebuie să se regăsească și în sala de clasă, unde tehnologia trebuie utilizată într-un mod echilibrat, alături de metode de învățare tradiționale, pentru a obține rezultate optime.

Bazat pe o cercetare evaluativă, articolul contribuie la înțelegerea impactului utilizării aplicațiilor educaționale digitale asupra elevilor de clasa pregătitoare. Este un punct de plecare pentru îmbunătățirea procesului educațional în școli, de interes nu doar din perspectiva politicilor educaționale și a deciziei în educație, ci și pentru profesori și părinți, spre beneficiul imediat al elevilor de clasa pregătitoare. Schimbările pornesc de la conștientizarea impactului extraordinar pe care îl au aplicațiile educaționale digitale asupra motivației de învățare și nivelului performanțelor la elevii de clasa pregătitoare.

În era contemporană, tehnologiile digitale au devenit omniprezente, influențând profund diverse domenii ale vieții sociale, economice și culturale. Digitalizarea, definită ca procesul de integrare a tehnologiilor digitale în activitățile cotidiene, a transformat modul în care comunicăm, lucrăm și învățăm. Educația, ca pilon fundamental al dezvoltării societății, nu face excepție de la această tendință. Integrarea tehnologiilor digitale în educație a deschis noi orizonturi pentru metodele de predare și învățare, oferind oportunități fără precedent pentru personalizarea și eficientizarea procesului educațional.

Digitalizarea în educație: O privire de ansamblu

Digitalizarea în contextul educației se referă la procesul de integrare a tehnologiilor digitale în toate aspectele procesului educațional, de la predare și învățare până la administrarea și gestionarea instituțiilor de învățământ. Digitalizarea în educație poate fi definită ca „integrarea sistematică a tehnologiilor digitale în procesele de predare și învățare, cu scopul de a îmbunătăți accesul la educație, calitatea învățării și eficiența administrativă” (Kerres et al., 2022, p. 15). Aceasta include nu doar utilizarea tehnologiilor digitale ca instrumente de predare, ci și dezvoltarea de competențe digitale esențiale pentru elevi și profesori, precum și adaptarea curriculumului și a metodologiilor de predare pentru a valorifica pe deplin potențialul acestor tehnologii. Un alt concept cheie în digitalizarea educației este „învățarea digitală”, care se referă la utilizarea tehnologiilor digitale pentru a facilita și sprijini procesul de învățare. Învățarea digitală poate include o gamă largă de activități, de la utilizarea resurselor online și a platformelor de e-learning, până la participarea la cursuri virtuale și utilizarea aplicațiilor educaționale interactive. „Învățarea digitală reprezintă un mod de învățare care utilizează tehnologiile digitale pentru a oferi acces la resurse educaționale, pentru a facilita colaborarea și pentru a personaliza experiențele de învățare” (Wilmers et al., 2022, p. 9).

Evoluția tehnologiilor digitale în educație a cunoscut o dezvoltare rapidă și semnificativă în ultimele decenii. Primele calculatoare au fost introduse în școli în anii 1980, marcând începutul unei noi ere în educație. Acestea erau utilizate inițial pentru activități de bază, cum ar fi procesarea de text și calculul matematic, dar au deschis calea pentru utilizarea mai largă a tehnologiilor digitale în educație. În anii 1990, internetul a început să fie utilizat pe scară largă în școli și universități, oferind acces la o vastă cantitate de informații și resurse educaționale. Acest lucru a permis dezvoltarea primelor platforme de e-learning, care au revoluționat modul în care cunoștințele sunt transmise și asimilate. Platformele de e-learning,

cum ar fi Blackboard și Moodle, au oferit profesorilor și elevilor posibilitatea de a accesa materiale didactice, de a participa la discuții online și de a colabora la proiecte, indiferent de locația geografică. În anii 2000, tehnologiile mobile au început să joace un rol din ce în ce mai important în educație. Tabletele și smartphone-urile au devenit instrumente esențiale pentru învățare, oferind acces la aplicații educaționale interactive și resurse online. Aceste tehnologii au permis dezvoltarea unor metode de predare și învățare mai flexibile și personalizate, adaptate nevoilor individuale ale elevilor. În ultimul deceniu, inteligența artificială (IA) și realitatea virtuală (VR) au început să fie integrate în educație, oferind noi oportunități pentru personalizarea și îmbunătățirea procesului de învățare. Inteligența artificială este utilizată pentru a dezvolta sisteme de învățare adaptivă, care pot ajusta conținutul și metodele de predare în funcție de nevoile și progresul fiecărui elev. De exemplu, platforma de învățare adaptivă Knewton utilizează algoritmi de IA pentru a personaliza experiențele de învățare și pentru a oferi feedback în timp real (Knewton, 2023).

Realitatea virtuală și augmentată oferă oportunități unice pentru învățarea experiențială, permițând elevilor să exploreze medii virtuale și să interacționeze cu obiecte și concepte într-un mod imersiv. De exemplu, aplicația Google Expeditions permite elevilor să participe la excursii virtuale în locuri istorice și geografice, oferind o experiență de învățare captivantă și interactivă (Google Expeditions, 2023).

Impactul tehnologiilor digitale asupra metodelor de predare

În contextul educației contemporane, metodele tradiționale de predare și cele moderne, digitale, prezintă diferențe semnificative în ceea ce privește abordările și eficiența lor. Metodele tradiționale de predare, caracterizate prin predarea frontală, utilizarea manualelor și a materialelor tipărite, au fost fundamentul educației timp de secole. Aceste metode se bazează pe transmiterea directă a cunoștințelor de la profesor la elevi, cu un accent puternic pe memorare și reproducere. Avantajele acestor metode includ structura clară a lecțiilor, predictibilitatea și familiaritatea pentru profesori și elevi. Totuși, ele prezintă și dezavantaje semnificative, cum ar fi lipsa de interactivitate, dificultatea de a personaliza învățarea pentru nevoile individuale ale elevilor și limitarea accesului la resurse actualizate. Pe de altă parte, metodele moderne, digitale, de predare utilizează tehnologiile digitale pentru a crea medii de învățare interactive și personalizate. Aceste metode includ utilizarea platformelor de e-learning, aplicațiilor educaționale, realității virtuale și augmentate, și a altor instrumente digitale. Avantajele metodelor digitale includ accesul la o gamă largă de resurse educaționale, posibilitatea de a personaliza învățarea în funcție de nevoile fiecărui elev, și facilitarea colaborării și a învățării active. Cu toate acestea, există și dezavantaje, cum ar fi dependența de tehnologie, necesitatea de competențe digitale avansate pentru profesori și elevi, și riscul de inegalitate în accesul la tehnologie.

Conform lui Annika Wilmers, „metodele digitale de predare permit o abordare mai flexibilă și adaptabilă a procesului educațional, oferind oportunități pentru învățarea personalizată și colaborativă” (Wilmers et al., 2022, p. 45). În contrast, metodele tradiționale, deși mai rigide, oferă un cadru stabil și predictibil pentru învățare. Diversitatea instrumentelor digitale utilizate în predare este vastă și în continuă expansiune. Printre cele mai utilizate instrumente se numără platformele de e-learning, aplicațiile educaționale, tabletele interactive și tehnologiile de realitate virtuală și augmentată.

Platformele de e-learning oferă un mediu virtual pentru predare și învățare, permițând accesul la materiale didactice, participarea la discuții online și colaborarea la proiecte. Exemple notabile includ Moodle și Blackboard, care sunt utilizate pe scară largă în instituțiile de învățământ superior (Moodle, 2023; Blackboard, 2023). Aceste platforme permit profesorilor să organizeze cursuri online, să distribuie materiale didactice și să evalueze progresul elevilor într-un mod eficient și accesibil. Aplicațiile educaționale sunt dezvoltate pentru a sprijini învățarea prin activități interactive și jocuri educaționale. De exemplu, aplicația Kahoot! permite profesorilor să creeze quiz-uri interactive pentru a evalua cunoștințele elevilor într-un mod distractiv și captivant (Kahoot!, 2023). Aceste aplicații stimulează implicarea activă a elevilor și facilitează învățarea prin joc, ceea ce poate duce la o mai bună reținere a informațiilor. Tabletele interactive permit profesorilor să prezinte lecții interactive și să interacționeze cu elevii în timp real. Tabletele interactive, cum ar fi SMART Board, sunt utilizate pentru a îmbunătăți interactivitatea și implicarea elevilor în clasă (SMART Technologies, 2023). Aceste dispozitive oferă posibilitatea de a vizualiza conținut multimedia, de a desena și de a scrie pe ecran, ceea ce face lecțiile mai dinamice și mai atractive. Realitatea virtuală și augmentată oferă oportunități unice pentru învățarea experiențială, permițând elevilor să exploreze medii virtuale și să interacționeze cu obiecte și concepte într-un mod imersiv. De exemplu, aplicația Google Expeditions permite elevilor să participe la excursii virtuale în locuri istorice și geografice, oferind o experiență de învățare captivantă și interactivă (Google Expeditions, 2023).

Un exemplu concret de integrare a tehnologiilor digitale într-o instituție de învățământ este Universitatea Stanford, care a implementat un program de învățare adaptivă utilizând inteligența artificială. Programul, denumit „Stanford Online High School”, utilizează platforma de învățare adaptivă Knewton pentru a personaliza experiențele de învățare ale elevilor (Stanford Online High School, 2023). Impactul acestui program asupra procesului de predare a fost semnificativ. Elevii au raportat o creștere a motivației și a implicării în procesul de învățare, datorită personalizării și interactivității oferite de platforma de învățare adaptivă. Profesorii au beneficiat de instrumente avansate pentru monitorizarea progresului elevilor și pentru ajustarea strategiilor de predare în funcție de nevoile individuale ale acestora (Stanford Online High School, 2023). Tehnologiile digitale au revoluționat procesul de învățare prin posibilitatea de a personaliza experiențele educaționale în funcție de nevoile și ritmul fiecărui elev. Învățarea personalizată se referă la adaptarea conținutului educațional și a metodologiilor de predare pentru a răspunde cerințelor individuale ale elevilor, permițându-le acestora să progreseze în propriul ritm și să se concentreze pe ariile în care au nevoie de îmbunătățiri. Platformele de învățare adaptivă, cum ar fi Knewton, utilizează algoritmi de inteligență artificială pentru a analiza performanțele elevilor și pentru a ajusta conținutul și metodele de predare în timp real. Aceste platforme oferă feedback personalizat și recomandări specifice pentru fiecare elev, contribuind astfel la îmbunătățirea performanțelor academice și la creșterea motivației (Knewton, 2023).

Un alt exemplu de tehnologie digitală care permite personalizarea învățării este utilizarea aplicațiilor educaționale interactive. Aplicații precum Khan Academy oferă lecții video și exerciții practice adaptate nivelului de cunoștințe al fiecărui elev, permițându-le acestora să învețe în propriul ritm și să primească feedback imediat (Khan Academy, 2023).

Platformele digitale au facilitat semnificativ colaborarea între elevi și profesori, atât în cadrul lecțiilor, cât și în afara acestora. Învățarea colaborativă se referă la procesul prin care elevii lucrează împreună pentru a atinge obiective comune, schimbând idei și resurse și sprijinindu-se reciproc în procesul de învățare. Platformele de e-learning, cum ar fi Google Classroom și Microsoft Teams, permit elevilor și profesorilor să colaboreze în timp real, să partajeze documente și resurse, și să comunice prin mesaje și videoconferințe (Google Classroom, 2023; Microsoft Teams, 2023). Aceste platforme oferă un mediu virtual în care elevii pot lucra împreună la proiecte, pot participa la discuții de grup și pot primi feedback de la profesori și colegi.

Un exemplu concret de utilizare a platformelor digitale pentru învățarea colaborativă este proiectul eTwinning, care permite școlilor din diferite țări să colaboreze la proiecte comune prin intermediul unei platforme online. Elevii și profesorii pot comunica și colabora prin mesaje, forumuri și videoconferințe, dezvoltând competențe interculturale și lingvistice (eTwinning, 2023). Învățarea prin joc, sau *gamification*, implică utilizarea elementelor de joc în contextul educațional pentru a crește motivația și implicarea elevilor. Aceasta metodă se bazează pe principiile psihologiei jocului, care sugerează că elementele de competiție, recompense și feedback imediat pot stimula interesul și angajamentul elevilor. Aplicațiile educaționale precum Kahoot! și Classcraft utilizează elemente de joc pentru a transforma procesul de învățare într-o experiență captivantă și interactivă. Kahoot! permite profesorilor să creeze quiz-uri interactive și să organizeze competiții între elevi, oferind puncte și recompense pentru răspunsurile corecte (Kahoot!, 2023). Classcraft transformă sala de clasă într-un joc de roluri, în care elevii își pot crea avataruri și pot câștiga puncte pentru comportamente pozitive și realizări academice (Classcraft, 2023).

Studiile au arătat că utilizarea *gamification* în educație poate avea un impact pozitiv asupra motivației și performanțelor elevilor. De exemplu, un studiu realizat de Hamari și Koivisto (2015) a demonstrat că elementele de joc pot crește implicarea și satisfacția elevilor, contribuind la îmbunătățirea rezultatelor academice (Hamari și Koivisto, 2015, p. 420).

Impactul tehnologiilor digitale asupra metodelor de învățare

Tehnologiile digitale facilitează, de asemenea, colaborarea între elevi și profesori, atât în cadrul lecțiilor, cât și în afara acestora. Platformele de e-learning, cum ar fi Google Classroom și Microsoft Teams, permit partajarea de resurse, comunicarea în timp real și colaborarea la proiecte comune. Aceste medii interactive sprijină dezvoltarea competențelor de lucru în echipă și de rezolvare a problemelor, esențiale în contextul actual al pieței muncii (Google Classroom, 2023; Microsoft Teams, 2023).

Gamification, sau utilizarea elementelor de joc în educație, este o altă tendință emergentă care are potențialul de a transforma modul în care elevii interacționează cu materialele educaționale. Aplicații precum Kahoot! și Classcraft utilizează mecanici de joc pentru a crea o experiență de învățare captivantă și motivantă. Aceste aplicații nu doar că fac învățarea mai distractivă, dar și stimulează competiția sănătoasă și colaborarea între elevi (Kahoot!, 2023; Classcraft, 2023).

În concluzie, impactul tehnologiilor digitale asupra educației contemporane este profund și multilateral, transformând atât metodele de predare, cât și cele de învățare. Digitalizarea educației a deschis noi orizonturi, oferind oportunități fără precedent pentru

personalizarea și eficientizarea procesului educațional. Cu toate acestea, această transformare vine și cu o serie de provocări și limitări care trebuie abordate pentru a asigura o implementare echitabilă și eficientă.

Referințe bibliografice:

1. Blackboard. (2023). *Blackboard Learn*. Online. Disponibil: <https://www.blackboard.com/>
2. Neacșu, I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Pânișoară, O. I. (2024). *Enciclopedia metodelor de învățământ*. București: Editura Polirom.
4. Classcraft. (2023). *Classcraft: Gamify Your Classroom*. Online. Disponibil: <https://www.classcraft.com/>
5. Diogo, A. M., et al. (2018). *Digital Inclusion in Primary Education: A Study on the Use of Laptops. Education and Information Technologies*, vol. 23(4), pp. 1561–1578. DOI: 10.1007/s10639-017-9674-8.
6. eTwinning. (2023). *eTwinning Platform*. Online. Disponibil: <https://etwinning.net/>
7. Google Classroom. (2023). *Google Classroom for Education*. Online. Disponibil: <https://classroom.google.com/>
8. Google Expeditions. (2023). *Virtual Reality Expeditions*. Online. Disponibil: <https://edu.google.com/expeditions/>
9. Kahoot!. (2023). *Kahoot! Learning Games*. Online. Disponibil: <https://kahoot.com/>
10. Kerres, M., Stöbe-Blossey, S., Creß, U., Rittberger, M., & Schrader, J. (2022). *Digitalization in Education: Current State of Research and Perspectives*. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-4570-6.
11. Khan Academy. (2023). *Personalized Learning*. Online. Disponibil: <https://www.khanacademy.org/>
12. Knewton. (2023). *Adaptive Learning Platform*. Online. Disponibil: <https://www.knewton.com/>
13. Leber, U., et al. (2022). *Information Literacy in the Digital Age: Challenges and Opportunities. Journal of Information Science*, vol. 48(3), pp. 322–336. DOI: 10.1177/01655515211023456.
14. Microsoft Teams. (2023). *Microsoft Teams for Education*. Online. Disponibil: <https://www.microsoft.com/education/products/teams>
15. Moodle. (2023). *Moodle Learning Platform*. Online. Disponibil: <https://moodle.org/>
16. SMART Technologies. (2023). *SMART Board Interactive Displays*. Online. Disponibil: <https://www.smarttech.com/>
17. Stanford Online High School. (2023). *Adaptive Learning Program*. Online. Disponibil: <https://ohs.stanford.edu/>
18. Wilmers, A., Achenbach, M., & Keller, C. (2022). *Education in the Digital Transformation: Teaching and Learning with Digital Media*. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-4571-3.

REZILIENȚA EMOȚIONALĂ A ELEVILOR ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

EMOTIONAL RESILIENCE OF STUDENTS IN CONTEMPORARY EDUCATION

*Paraschiva-Alina CÂRDEI, doctorandă,
România*

*Paraschiva-Alina CÂRDEI, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0002-4023-8294

e-mail: alina.cardei12@gmail.com

Rezumat. Reziliența emoțională presupune acea abilitate a unei persoane de a înfrunta obstacolele și de a gestiona adecvat situațiile vulnerabile, păstrându-și echilibrul psiho-emoțional și adaptându-se eficient la contextele stresante. Fiind indispensabilă pentru dezvoltarea personală și socială a fiecărei persoane, reziliența emoțională determină atât modul prin care cineva răspunde la evenimentele negative, cât și modul de readaptare la normalitate. În contextul educației actuale, reziliența emoțională este fundamentală pentru îmbunătățirea performanței școlare, pentru stabilirea unui climat educațional pozitiv și pentru consolidarea competențelor unui elev echilibrat și capabil să facă față provocărilor viitoare. Lucrarea de față abordează subiectul rezilienței emoționale, cu accent pe elevii din învățământul primar, explorând trăsăturile, abilitățile unui elev rezilient, factorii care condiționează progresul rezilienței și modul în care contextul educațional poate sprijini dezvoltarea acestei abilități care îndeplinește un rol vital în formarea și succesul elevilor.

Cuvinte cheie: reziliență emoțională, educație, abilități, adaptabilitate.

Abstract. Emotional resilience refers to an individual's ability to face obstacles and adequately manage vulnerable situations while maintaining psychological and emotional balance, and effectively adapting to stressful contexts. Essential for personal and social development, emotional resilience determines both how one responds to negative events and how one readjusts to normality. In the context of contemporary education, emotional resilience is fundamental for improving academic performance, establishing a positive educational climate, and strengthening the competencies of a balanced student capable of facing future challenges. This paper addresses the topic of emotional resilience, focusing on primary school students, exploring the traits and skills of a resilient student, the factors that condition the progress of resilience, and how the educational context can support the development of this skill, which plays a vital role in the formation and success of students.

Keywords: emotional resilience, education, skills, adaptability.

Într-o societate marcată de tehnologizare și în care timpul nu mai are răbdare, ființa umană este provocată constant să-și ajusteze abilitățile și competențele astfel încât să poată gestiona eficient provocările pentru a răspunde exigențelor societății moderne. Transformările contemporane și dinamismul relațiilor interumane impun acesteia să acționeze folosindu-și intelectul, gândirea rafinată, latura emoțională și reziliența pentru a face față aversiunilor fără a-și altera autenticitatea.

Reziliența este un proces dinamic, holistic, de natură biologică cu implicații psihice, emoționale, sociale și culturale care asigură evoluția favorabilă posttraumatică a individului. Deși a fost intens analizată în diverse arii științifice, nu există o definiție generală. În domeniul disciplinelor tehnice, face referire la capacitatea unui material de a reveni la forma inițială după ce a fost deformat. În domeniul științelor umaniste, este asociată cu capacitatea de gestionare eficientă a adversităților, a exigențelor și a factorilor stresanți cu scopul de a menține un trai prosper, sigur și liniștit.

Potrivit lui Polonyi, termenul de reziliență se referă la „capacitatea de a face față obstacolelor cât și realizările obținute în ciuda evenimentelor de viață recurente, prelungite și /sau șocante, traumatice” [3, p.14]. Fenomenul este descris ca o capacitate de supraviețuire, un

impuls biologic al ființei umane de a evolua și de a se dezvolta. Acest fapt implică existența unui ansamblu de trăsături ce sprijină gestionarea contextelor problematice cu scopul de a atinge performanța. Reziliența înglobează acțiuni precum: recuperarea după un eveniment problematic, revenind la o stare anterioară, adaptarea la stresul suferit și transformarea, schimbarea care permite persoanei să înțeleagă și să îmbrățișeze noul context, contrar circumstanțelor nefavorabile la care a fost supus.

Cu toate că reprezintă un subiect de maxim interes, teoria rezilienței emoționale este încă în curs de dezvoltare. Printre teoriile notabile referitoare la acest subiect se numără cea a profesorului Michael Rutter. Acesta susține că expunerea la riscuri și stres de scurtă durată acționează benefic asupra forței de reziliență. O altă teorie importantă este cea a lui Norman Gage, care susține că mediul social al unei persoane influențează reacția la stres. Teoria propusă de Emi Werner susține că reziliența diferă în funcție de vârsta și sexul individului. Michael Ungar susține că dezvoltarea rezilienței necesită timp și străduință. Un alt nume important, Harry Barry, este de părere că expunerea repetată la stres formează oameni cu un nivel de reziliență ridicat. Oamenii rezilienți reușesc să se adapteze mai repede la situații problematice. Totodată, susține și faptul că, deși fiecare se naște cu un anumit nivel de reziliență, acesta se poate construi pe parcursul vieții cu îndrumarea potrivită [4].

Reziliența este o artă de a trăi care sporește încrederea în sine și care permite ființei să evolueze prin suferință. Din punct de vedere psihologic, noțiunea este definită ca fiind capacitatea de adaptare în fața situațiilor de criză, a traumelor, a tragediilor și a amenințărilor de orice natură ca de exemplu: probleme socio-emoționale, de sănătate sau financiare. Deși moștenirea genetică îi ajută pe unii indivizi să depășească provocările, pe alții – nu. Favorabil este că fiecare persoană, indiferent de influențele biologice poate lua măsuri pentru sporirea rezilienței emoționale proprii, învățând și cultivându-și comportamente, atitudini și acțiuni sănătoase.

Conceptul de reziliență emoțională reprezintă o abilitate esențială care poate dezvolta capacitatea de gestionare eficientă a situațiilor stresante, de a face față provocărilor, soluționându-le într-un mod constructiv, fără repercusiuni psihice și emoționale pe termen lung. Acesta nu presupune evitarea suferințelor și a stresului, ci permite acceptarea problemelor și gestionarea lor astfel încât subiectul să se adapteze și să-și continue parcursul normal al vieții.

Reziliența este în opoziție cu riscul. Cel dintâi concept presupune un răspuns eficient care susține depășirea riscurilor. Riscul indus de un anumit context și evenimente nefavorabile, alterează formarea și dezvoltarea armonioasă a copilului și șansele dobândirii succesului de lungă durată. Gestionarea inefficientă a riscului poate afecta: construirea unei educații solide, păstrarea sănătății fizice și mentale în limite normale, crearea și menținerea raporturilor sociale armonioase sau stil de viață fără constrângeri economice.

Este evident că nicio persoană nu se naște fără reziliență. Reziliența este o trăsătură dobândită la naștere, dar pentru fiecare într-o anumită doză. Gilligan consideră că reziliența reprezintă „o sumă de calități care ajută un individ să reziste multor efecte negative ale adversității” [3, p.15]. Potrivit cercetărilor, persoanele reziliente se caracterizează prin: optimism, răbdare, încredere, adaptare, empatie, înțelegere pentru sentimentele celor din jur, autocontrol, gestionare eficientă a angoasei, a furiei, perseverență, dar și încredere în forțele proprii în momentul în care se confruntă cu o amenințare. Persoanele reziliente se încred în ele însele mai mult decât în ceilalți, sunt orientați către soluții optime, văd aspectele pozitive din situațiile pe care le gestionează, au simțul umorului mai dezvoltat decât ceilalți, văd amenințările ca pe niște provocări, învăța din propriile greșeli, sunt capabile de relații afective, sunt dedicate realizării propriilor scopuri și au o toleranță mai crescută pentru stările apăsătoare.

Conform Studiilor Pisa privind reziliența școlară din diferite sisteme educaționale, un elev rezilient este acela care, deși provine dintr-un mediu dezavantajat, obține rezultate peste așteptări, față de colegii săi din același mediu social sau dintr-un mediu favorizat. Potrivit raporturilor, elevii rezilienți sunt motivați, se implică mai mult în procesul de învățare și au încredere în forțele proprii, spre deosebire de colegii lor [1, p.16].

Există, totuși, o serie de particularități de ordin cognitiv, emoțional, fizic și social care influențează nivelul scăzut de reziliență. Printre cele mai des întâlnite se numără: dezvoltare întârziată a limbajului, memorie scurtă, concentrare redusă, pregătire școlară insuficientă, autocontrol insuficient al emoțiilor și al reacțiilor, sistem imunitar slăbit, patologie, agresivitate sau respingerea colegilor.

Un adult care nu este rezilient emoțional denotă, în cele mai multe cazuri, o copilărie expusă situațiilor vulnerabile. Factorul de risc cel mai influent care determină această expunere este sărăcia. Asociată cu alte vulnerabilități precum: lipsa educației, violența, abuzul de orice tip, patologia, accesul insuficient la servicii sanitare, separarea membrilor familiei, lipsa unui domiciliu stabil, războiul, dezastrele naturale amplifică efectele negative asupra copilului, contribuind la eșecul școlar și social al acestuia. În sistemul educațional actual, din păcate, astfel de copii pot fi identificați, cu mare ușurință, în fiecare clasă.

Eficiența rezilienței poate fi observată prin succesul dobândit în anumite domenii precum cel educațional, interpersonal, social sau emoțional. Succesul școlar se manifestă atât prin absența unor comportamente indezirabile, cât și prin dobândirea unor competențe, abilități sau deprinderi esențiale pentru procesul de creștere, maturizare și evoluție personală ce asigură dezvoltarea sociocognitivă. Pentru succesul școlar al elevilor de astăzi, starea de bine și sănătatea mentală sunt esențiale.

Reziliența educațională demonstrată în contextele educaționale presupune reușita școlară în ciuda situației instabile întâmpinate în copilăria timpurie. Progresul școlar este considerat o componentă de bază pe care se fundamentează viitoarele rezultate și reușite ale copilului. Pentru a cultiva comportamentul rezilient al elevilor este fundamental să cunoaștem tipurile rezilienței. Creatorul programului Act Resilient propune trei tipuri de reziliență și anume: reziliența naturală, adaptativă și reziliența restaurată. Prima dintre acestea indică acea reziliență înăscută a fiecărei persoane. S-a observa că elevii cu o astfel de reziliență sunt entuziasmați când au posibilitatea să exploreze situații noi, sunt activi și sunt mereu dornici de distracție. Reziliența adaptativă presupune situațiile în care subiectul învață din propriile experiențe dificile pentru a face față noilor schimbări. Ultimul tip de reziliență, cea restaurată sau învățată, implică adoptarea unor tehnici, strategii prin care se urmărește sporirea rezilienței înăscute care l-ar putea ajuta pe individ să facă față circumstanțelor dificile într-un mod sănătos care să nu-i deterioreze sănătatea emoțională și mentală [3, p.34].

Reziliența se poate manifesta diferit în funcție de situație. De exemplu, un copil de clasa a II-a poate manifesta un comportament rezilient în cadrul cercului de prieteni, dar poate să întâmpine dificultăți în mediul școlar sau un copil poate fi rezilient când vine vorba despre sarcinile școlare, dar nu se adaptează în mediul social. Un alt exemplu de reziliență emoțională apare atunci când un elev provenit dintr-o familie dezorganizată, care nu s-a bucurat de îngrijirea cuvenită, are rezultate bune la învățătură, o atitudine școlară pozitivă, o relație bună cu colegii, dar și cu învățătoarea.

În cadrul învățământului actual, reziliența emoțională reprezintă o prioritate. Acolo, copiii își petrec marea majoritate a timpului. Starea de bine a acestora, indiferent de ciclul de învățământ, este fundamentală. Aceasta contribuie semnificativ la dobândirea performanțelor școlare, a abilităților eficiente de socializare și la menținerea echilibrului psiho-emoțional.

Reziliența nu se limitează doar la interacțiunile din cercurile restrânse ale elevilor, ci este vitală și mediul școlar. Conform lui Benard, un mediu educațional bazat pe îngrijire și sprijin contribuie la dezvoltarea copiilor rezilienți, chiar dacă cadrul social nu permite acest lucru [3, p.19]. Dacă comportamentul rezilient nu poate fi dobândit în cadrul comunității și al mediului din care provine individul și dacă familia eșuează în cultivarea lui, școala, cadrele didactice vin în ajutor. Ele trebuie să devină un element de sprijin în viața copiilor care să le permită învățarea prin cooperare și dezvoltarea gândirii critice.

De nenumărate ori, școlarii mici din ciclul primar se simt suprasolicitați de nivelul mare de informații și de noutățile pe care le întâlnesc în mediul școlar. Creierul uman percepe noutatea ca pe o amenințare. În situații noi, copiii se simt copleșiți și nu vor găsi plăcerea să învețe, după cum afirmă inclusiv Stehlíková: „Elevii cu reziliență slabă la stres pot avea probleme la nivel cognitiv emoțional social și fizic” [3, p. 21]. În primele săptămâni de școală sau în perioadele stresante dinaintea testărilor și examenelor, elevii simt acut presiunea noilor informații. Cadrele didactice pot ușura această experiență. Pot face mediul școlar previzibil, sigur, bazat pe conexiuni sociale și emoționale care conferă siguranță.

Cercetările actuale certifică, mai mult ca niciodată, necesitatea de schimbare a mediului educațional. Specialiștii din domeniu sunt de părere că instituțiile școlare trebuie să asigure „condiții pentru a învăța cum să rezolve în mod adecvat situațiile care depășesc dimensiunea individuală” [3, p.21]. Personalul didactic de predare trebuie să își adapteze strategiile, să își perfecționeze abilitățile și stilul de predare astfel încât să asigure dezvoltarea personalizată și diferențiată, conform nevoilor individuale a fiecărui elev pentru a preveni eșecul și pentru a optimiza rezultatele școlare.

Stimulând reziliența, cadrele didactice pot inocula elevilor bucuria și iubirea de carte. Învățarea optimă trebuie condusă de curiozitate, explorare, putând fi distrusă doar de frică, sentiment înrădăcinat în creierul uman care ucide curiozitatea și inhibă explorarea. În contextul cotidian, rolul cadrului didactic, nu se mai rezumă doar la transmiterea conținuturilor, conducerea clasei și organizarea acesteia. Acum se urmărește motivarea elevilor, dezvoltarea relațiilor educaționale echilibrate și identificarea, acceptarea și înțelegerea laturii emoționale a acestora. Profesorul trebuie să-și susțină elevii, să le îmbunătățească stima de sine, să-i încurajeze să-și exprime sentimentele, gândurile și părerile pertinente, fără frică de consecințe, să dezvolte relații pozitive cu cei din jur într-un cadru armonios, empatic și bine organizat.

Cercetarea factorilor care influențează dezvoltarea și formarea rezilienței emoționale a elevilor de toate vârstele este de o deosebită actualitate. Pianta și Walsh, cercetători notabili din domeniul psihologiei, susțin că acest proces de dezvoltare trebuie sprijinit de un anumit context, mediu pozitiv și resurse adecvate. Principiile educaționale actuale solicită utilizarea unor strategii care susțin echilibrul psiho-emoțional, performanțele școlare, atmosfera pozitivă în clasă, dar care își propun să prevină devierile comportamentale și reacțiile neadecvate. Dezinteresul pentru acest subiect poate genera deficiențe în comportamentul și sănătatea mentală a copilului pe termen lung [2].

Principalii factorii care promovează reziliența emoțională a elevilor din clasele primare presupun: încurajarea interacțiunilor armonioase, empatică între învățător, profesori și elevi, încurajarea relațiilor armonioase între colegi, formarea și consolidarea competențelor cognitive esențiale, îmbunătățirea competențelor emoționale, dar și stimularea performanței școlare.

Încurajarea interacțiunilor armonioase între adulți și elevi reprezintă un factor important pentru gestionarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Această acțiune conferă minorului certitudinea afecțiunii necondiționate, întărește sentimentul de acceptare, de protecție

și de ajutor necondiționat. Elevul se simte valorizat și își dezvoltă încrederea în susținerea celor din jur. Relațiile constructive favorizează dezvoltarea unei stime de sine ridicate și susțin evoluția pozitivă. Dacă ne întrebăm de ce e atât de importantă relația învățătorului cu elevul, trebuie să avem în vedere teoria lui John Bowlby. Acesta corelează conceptul de reziliență emoțională cu tipul de atașament format în copilărie. Legăturile emoționale solide și de încredere cu adultul contribuie la controlul emoțiilor personale, la dezvoltarea încrederii în sine, în cei din jur și a abilității de gestionare a stresului. În opoziție, atașamentul instabil poate afecta negativ dezvoltarea rezilienței. Un copil care a avut legături emoționale nesigure cu adulții din jur, poate deveni vulnerabil la stres, anxietate și dificultăți de adaptare.

Relațiile armonioase cu copiii de aceeași vârstă contribuie la consolidarea încrederii în forțele proprii, la formarea unei identități personale sănătoase, integrare socială și consolidarea sentimentului de apartenență. Un copil cu un nivel ridicat de reziliență emoțională, care prezintă competențe sociale și de comunicare solide, este un copil sociabil și reușește să lege prietenii, dar și să le păstreze. În cadrul activităților didactice, învățarea prin cooperare presupune una dintre strategiile eficiente care introduc copiii introvertiți în situații de relaționare cu colegii.

Consolidarea competențelor cognitive esențiale precum: gândirea analitică, adaptabilitatea, organizarea, planificarea unor strategii de rezolvare a problemelor și luarea deciziilor contribuie la dezvoltarea analizei critice și reflexive a situațiilor pe care un elev le depășește. Școlarul cu astfel de competențe cognitive își analizează comportamentul propriu și înțelege impactul acestuia asupra celorlalți. Este optimist, se încrede în obținerea de rezultate pozitive din activitățile pe care le realizează, concepe scenarii optimiste pentru viitor și se inspiră din exemple de succes. Se raportează realist la viitor și își planifică obiective realiste. Este caracterizat de distanțare emoțională și mentală față de factorul stresant și se autoanalizează cu obiectivitate.

Îmbunătățirea competențelor emoționale precum autoreglarea emoțională, empatia, cooperarea și simțul umorului susțin o relație armonioasă cu cei din jur, atât colegi cât și adulți. Autoreglarea emoțională este esențială pentru consolidarea relațiilor. Ea contribuie la dobândirea răspunsurilor așteptate de la cei din jur și consolidează modul de învățare în clasă. Controlul eficient al reacțiilor în diverse situații ajută copilul să-și consolideze stima ridicată de sine și să se simtă eficient. Luarea de decizii în situații critice, libertatea de acțiune, spiritul de inițiativă, asumarea consecințelor propriilor fapte semnalează, de asemenea, un comportament rezilient.

Obținerea rezultatelor bune la învățare reprezintă pilonul fundamental al consolidării rezilienței în rândul tinerilor. Este susținut atât de abilități esențiale precum scriere, citire și calcul, cât și de abilități avansate precum analiză, sinteză, gândire critică, conceptualizare, testare de ipoteze și comunicarea descoperirilor. Lipsa acestora poate contribui la scăderea stimei de sine, deteriorarea relațiilor cu cei din jur și la subaprecierea modului de folosire eficientă a cunoștințelor, reprezentând piedici în dezvoltarea unui învățământ eficient.

Cert este că, dacă ne dorim elevi cu un nivel ridicat de reziliență emoțională, noi, cadrele didactice, trebuie să-i încurajăm și să-i implicăm în situații care valorifică empatia, încrederea și susținerea celor din jur. Recomandările privind îngrijirea bunăstării fizice și psihice, stabilirea unor obiective, țeluri pe termen lung, încurajarea unei imagini de sine pozitive și dezvoltarea unei viziuni optimiste, acceptarea schimbărilor și a eșecurilor ca pe niște experiențe inevitabile a vieții reprezintă câteva dintre strategiile de sporire a nivelului de reziliență emoțională. Prin intermediul lor, elevii din învățământul primar reușesc să gestioneze stările psiho-afective, să își cultive stăpânirea de sine, autocontrolul și rezistența față de factorii stresori.

Sporirea rezilienței emoționale a elevilor presupune, totodată și încurajarea auto-reflecției experiențelor personale. Elevii își pot identifica atât punctele forte, cât și pe cele slabe și propriile nevoi. Organizarea unor discuții despre reziliență, disputarea modului în care unele persoane au depășit situațiile problematice și discuții cu invitați care să povestească propriile experiențe sunt situații din care elevii pot învăța cum să reacționeze pozitiv la o traumă sau la un risc și cum să-și maximizeze nivelul rezilienței emoționale.

În concluzie, reziliența emoțională nu presupune doar răspunsul la factorul stresant, ci face referire la capacitatea de a se proteja de efectele lui și de a prospera în condiții problematice. Una dintre ramurile esențiale la care se raportează reziliența emoțională este mediul educațional. Acesta îndeplinește o funcție decisivă în susținerea activă a dezvoltării armonioase a elevilor, ajutându-i să controleze stresul și provocările cotidiene. Un elev rezilient este caracterizat de capacitatea de a face față vulnerabilităților și de a reveni la stabilitate psiho-emoțională, își gestionează eficient sentimentele și adoptă o atitudine pozitivă în fața provocărilor, considerându-le oportunități de dezvoltare. Condițiile care susțin consolidarea acestei caracteristici sunt numeroase și interdependente, incluzând atât îndrumare familială și comunitară, cât și susținere pedagogică și acces la un mediu educațional motivant și încurajator.

Consolidarea competențelor legate de reziliența emoțională a copiilor în context educațional trebuie realizată încă de la vârstele cele mai fragede și trebuie să devină o prioritate. Aceasta nu sprijină doar progresul individual și școlar, dar și pregătește noua generație să facă față provocărilor vieții reale de adult. În această situație, cadrele didactice sunt responsabile să asigure un mediu corespunzător pentru a forma și dezvolta această competență, furnizând elevilor resursele adecvate cu scopul de a-i sprijini în drumul lor către viitorii adulți echilibrați, capabili să facă față provocărilor existențiale.

Referințe bibliografice:

1. APOSTU, O., BALICA, M., FARTUȘNIC C., GOIA, D., et. al. *Împotriva tuturor provocărilor. Un studiu exploratoriu privind reziliența școlară*. București, 2018. ISBN 978-606-8966-02-1
2. DIȚA, M., *Dezvoltarea rezilienței emoționale prin activități psihosocio-educaționale*. Disponibil online: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3673/Conf-UPSC-25-03-2022-V1-p164-170.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [accesat 2025-03-03]
3. DUBAYOVÁ, T.; HAFIČOVÁ, H.; CEGLEDI, T.; KOVÁCS, E. et al. *Dezvoltarea rezilienței. Manual de bune practici*. Disponibil online: https://orszagostranzit.hu/wp-content/uploads/2022/11/IO2_Manual-de-bune-practici_RO.pdf [accesat 2025-02-03]
4. TERZI-BARBAROȘIE, D., *Reziliența emoțională: lux, moft sau necesitate?*, în Rubrica psihologului, Didactica Pro, 2021, nr.6, pp. 33-39, ISSN 1810-6455
5. ȚIBU, S., GOIA, D. (coord.), ANDREI, A., BOTNARIUC, P., CĂLINECI, M. C. et al. *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. București: Editura Universitară, 2014. ISBN 978-606-28-0141-0. Disponibil online: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/03/Parteneriat_scoala-familie_ISE.pdf [accesat 2025-03-03]

ROLUL LEADERSHIPULUI PROFESIONAL ÎN MEDIUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT VIRTUAL

THE ROLE OF PROFESSIONAL LEADERSHIP IN THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

*Liuba CARNET, doctorandă,
Republica Moldova*

*Liuba CARNET, PhD student,
Republic of Moldova*

ORCID: 0009-0000-9807-4734

e-mail: carnet.liuba@upsc.md

Rezumat. Leadershipul profesional în mediul de învățare virtual este esențial pentru adaptarea educației la noile cerințe tehnologice și sociale. Într-o lume digitalizată, liderii educaționali au rolul de a facilita un proces de învățare dinamic, inovativ și colaborativ atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice. Aceștia trebuie să promoveze utilizarea eficientă a tehnologiilor educaționale, să sprijine formarea continuă a profesorilor și să creeze un mediu interactiv care să răspundă nevoilor elevilor. Comunicarea eficientă, managementul platformelor educaționale și integrarea unor practici pedagogice inovatoare sunt elemente cheie ale unui leadership eficient. Astfel, leadershipul profesional devine un factor determinant în crearea unui sistem educațional virtual eficient, capabil să răspundă provocărilor învățământului modern.

Cuvinte-cheie: Leadership, Leadership profesional, mediu de învățământ virtual, tehnologii educaționale.

Abstract. Professional leadership in the virtual learning environment is essential for adapting education to new technological and social requirements. In a digitalized world, educational leaders play a crucial role in facilitating a dynamic, innovative, and collaborative learning process for both students and teachers. They must promote the effective use of educational technologies, support the continuous professional development of teachers, and create an interactive environment that meets students' needs. Effective communication, management of educational platforms, and the integration of innovative pedagogical practices are key elements of efficient leadership. Thus, professional leadership becomes a determining factor in creating an effective virtual educational system capable of addressing the challenges of modern education.

Keywords: Leadership, Professional leadership, virtual learning environment, educational technologies.

Într-o eră digitală, puternic influențată de transformări rapide și de integrarea tehnologiilor de ultimă generație în fiecare aspect al vieții cotidiene, educația se află într-o continuă adaptare la noile cerințe ale societății informaționale. Un rol decisiv în transformarea și dezvoltarea sistemului educațional virtual îi revine leadershipului profesional. Provocările impuse de învățarea la distanță și de utilizarea tehnologiilor educaționale revendică un leadership flexibil și orientat spre schimbare, care să sprijine atât modernizarea pedagogică, cât și formarea unui mediu cooperativ și funcțional de învățare. În acest sens, leadershipul profesional în sistemul educațional favorizează dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, având un impact direct asupra performanței educaționale atât individuale, cât și celei organizaționale și a dezvoltării profesionale constante a cadrelor didactice.

Leadershipul profesional în mediul de învățare virtual reprezintă o componentă de bază în procesul educațional contemporan, având un impact semnificativ asupra calității învățării și a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. În acest context, liderii educaționali trebuie să

dezvolte și să aplice competențe specifice pentru a sprijini atât procesul de învățare al elevilor, cât și dezvoltarea competențelor profesionale prin formarea continuă a cadrelor didactice în spațiul online.

Obiectivul articolului este de a explora și analiza rolul leadership-ului profesional în mediul de învățare virtual, evidențiind practicile inovative care pot sprijini dezvoltarea continuă a cadrelor didactice și îmbunătățirea eficienței procesului educațional. Articolul își propune să identifice modalitățile prin care liderii educaționali pot utiliza tehnologia pentru a crea medii de învățare colaborative și dinamice, care să răspundă nevoilor elevilor și să sprijine adaptabilitatea cadrelor didactice în contextul învățării digitale.

Din necesitatea de a ține pasul cu nevoile elevilor și de a se dezvolta în permanență, cadrele didactice trec de la modelul profesorului specialist într-un domeniu, depășit de evoluțiile științifice la modelul profesorului-formator, capabil să se adapteze la schimbare și să se autoformeze constant. [4]

Conceptul de leadership profesional educațional este studiat pe larg în Occident și promovat de cercetători din domeniu. Această viziune contribuie la dezvoltarea competențelor pedagogice și, implicit, la perfecționarea profesională a cadrului didactic-formator și a profesorului-lider. Anume astfel de persoane sunt capabile să se adapteze și să își îmbunătățească performanțele, să ia decizii adecvate în vederea optimizării procesului didactic. Acest concept se referă la abordarea și perceperea profesorilor ca lideri ai propriei formări, lideri ai clasei de elevi, lideri ai procesului de dezvoltare organizațională, indiferent de poziția pe care o ocupă în ierarhia școlară. Deci orice cadru didactic interesat de schimbare și dezvoltare poate fi lider, nu neapărat și conducător [5, pp. 26-27].

Definițiile acestui concept variază în funcție de sursa și perspectiva autorilor, dar toate pun un accent deosebit pe dezvoltarea competențelor profesionale ale liderilor educaționali, pe adaptabilitatea la schimbările tehnologice și pe promovarea unui proces educațional de calitate.

Concentrându-se pe managementul tehnologiilor educaționale, Gunter (2014), consideră leadership-ul profesional în mediul de învățare online esențial pentru crearea unui mediu virtual de învățare care să sprijine performanțele academice ale elevilor și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Potrivit acestuia liderii educaționali trebuie să integreze eficient instrumentele digitale în strategiile pedagogice, să încurajeze învățarea activă și să sprijine comunicarea și colaborarea într-un spațiu online [6]. Astfel, leadershipul profesional în context digital nu se limitează doar la gestionarea platformelor tehnologice, ci include și capacitatea liderilor de a ghida, inspira și sprijini echipele educaționale pentru a implementa strategii inovative și pentru a atinge obiectivele pedagogice într-un mediu de învățare online.

Rolul leadershipului profesional în mediul de învățământ virtual are diferite abordări în literatura de specialitate. Cu toate acestea, majoritatea studiilor subliniază importanța unui leadership profesional educațional adaptabil și inovativ, capabil să răspundă provocărilor educaționale aduse de tehnologiile emergente.

Dependența directă a educației online de nivelul de digitalizare al societății, duce la necesitatea primordială de introducere a unor noi tehnologii, instrumente, practici și competențe în ceea ce privește educația, și tranziția de la învățământul clasic la unul modern. Ca urmare rolul leadershipului profesional este unul fundamental în procesul de a urmare, rolul leadershipului profesional este unul fundamental în procesul de gestionare a schimbării, de **adaptare** și **integrare** a acestor inovații în învățământul actual. Liderii educaționali trebuie în

primul rând să sprijine dezvoltarea continuă a cadrelor didactice, să promoveze colaborarea și să asigure un mediu propice pentru învățarea digitală, astfel încât să maximizeze eficiența procesului educativ și să răspundă nevoilor diverse ale elevilor și studenților dintr-o eră tehnologică în continuă schimbare [1].

Astfel, leadershipul, în transformarea și dezvoltarea unui mediu de învățare virtuală, îndeplinește un șir de roluri importante.

Pornind de la premisa că *leadershipul este un concept dinamic, evidențiem faptul că acesta presupune dezvoltarea unei culturi a învățării virtuale*. Liderii educaționali trebuie să promoveze o mentalitate deschisă la schimbare și inovare, să susțină implementarea unor practici didactice eficiente în mediul digital și să asigure un climat favorabil învățării, în care profesorii și elevii să poată explora și să aplice noi metode de învățare. În acest context, leadership-ul profesional devine un factor determinant în crearea unui sistem educațional virtual eficient, care să răspundă provocărilor și cerințelor unei societăți aflate într-o continuă schimbare.

Prestanța leadershipului profesional în dezvoltarea mediului virtual de învățare. Mediul digital a transformat semnificativ modul în care leadershipul profesional educațional este exercitat, aducând atât oportunități, cât și provocări în procesul educațional. Dacă în trecut leadership-ul educațional se desfășura în principal în cadrul fizic al instituțiilor de învățământ, unde interacțiunile directe și comunicarea față în față erau esențiale pentru colaborare și evaluare, digitalizarea a mutat aceste interacțiuni în mediul online. Această schimbare fundamentală a modului de exercitare a autorității și influenței impune liderilor educaționali să își dezvolte noi competențe și să adopte strategii adaptate noii realități.

Dezvoltarea și consolidarea relațiilor interpersonale prin elaborarea strategiilor de comunicare non-verbală. În absența interacțiunii fizice, liderii educaționali trebuie să acorde o atenție sporită modului în care comunică mesajele și să prioritizeze feedback-ul continuu pentru a menține un climat de încredere și motivație. Comunicarea non-verbală joacă un rol crucial în relațiile interpersonale, iar lipsa acesteia în mediul digital determină necesitatea unor metode alternative de consolidare a relațiilor profesionale. Astfel, leadershipul în educația digitală presupune dezvoltarea unei capacități sporite de a crea conexiuni autentice și de a asigura o atmosferă de colaborare, chiar și atunci când echipele sunt dispersate geografic. În acest context, utilizarea tehnologiilor de comunicare devine esențială. Platformele online, precum email-ul, videoconferințele sau aplicațiile de mesagerie, facilitează interacțiunea cu profesorii, elevii și părinții, oferind o transmitere rapidă a informațiilor și o flexibilitate mai mare în organizarea activităților. De exemplu, aplicațiile de management educațional și platformele de conferințe video permit întâlniri frecvente și oferă oportunități de feedback instantaneu. Totuși, această schimbare a dinamicii relațiilor impune liderilor educaționali un rol mai activ în gestionarea și optimizarea utilizării tehnologiilor, astfel încât comunicarea să rămână clară, eficientă și constantă [3, pp. 120-122].

Crearea de noi strategii de învățare și evaluare în mediul virtual prin dezvoltarea competențelor digitale. Pe lângă comunicare, mediul digital a adus și noi posibilități pentru evaluarea progresului educațional. Platformele de învățare online permit monitorizarea performanțelor elevilor în timp real, oferirea unui feedback personalizat și adaptarea strategiilor educaționale în funcție de nevoile fiecărui elev. Această abordare facilitează o înțelegere mai profundă a dificultăților întâmpinate de elevi și contribuie la optimizarea procesului de predare. Cu toate acestea, liderii educaționali trebuie să dețină competențe tehnologice avansate pentru

a analiza datele și pentru a lua decizii eficiente privind strategiile educaționale. O altă componentă esențială a leadershipului profesional digital este colaborarea. Liderii trebuie să sprijine și să faciliteze cooperarea între cadrele didactice, elevi și părinți prin intermediul unor instrumente digitale precum forumurile, grupurile de discuții, documentele partajate sau platformele de colaborare. Aceste resurse permit un schimb continuu de idei și informații, susținând o abordare integrată a procesului de învățare. Cu toate acestea, succesul colaborării în mediul digital depinde de abilitățile liderilor educaționali de a organiza și coordona aceste activități, asigurând implicarea activă a tuturor participanților.

Dezvoltarea instrumentelor digitale ușor adaptabile la nevoile de învățare în mediul virtual. Platformele digitale nu mai sunt doar instrumente administrative, ci și spații de colaborare, experimentare și învățare pentru profesori. Moodle, de exemplu, sprijină leadershipul prin management educațional colaborativ, permițând crearea de grupuri tematice, partajarea resurselor și utilizarea unor instrumente de evaluare reciprocă. Un exemplu concret este utilizarea Moodle pentru dezvoltarea unui curs online despre metodele active de predare, în care profesorii au roluri clar definite: unii creează lecțiile, alții dezvoltă evaluările, iar alții oferă feedback.

Instrumentele educaționale online, precum Moodle și Google Classroom, joacă un rol crucial în acest sens, oferind instrumente care facilitează învățarea colaborativă și inovativă. Profesorii pot utiliza aceste resurse digitale pentru a crea medii de învățare stimulative, integrând tehnologia în procesul didactic pentru a motiva și implica elevii. Această abordare nu doar că îmbunătățește experiența de învățare, dar și contribuie la dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice, devenite indispensabile în educația modernă. Un alt avantaj major al acestor platforme este facilitarea colaborării și schimbului de bune practici între profesori. Aceste platforme permit cadrelor didactice să interacționeze eficient, să împărtășească resurse educaționale și să participe la proiecte comune. Această cooperare profesională favorizează dezvoltarea abilităților de leadership, contribuind la crearea unui mediu educațional mai dinamic și inovator. Prin utilizarea acestor tehnologii, profesorii își îmbunătățesc atât competențele digitale, cât și cele pedagogice, aspect esențial pentru integrarea eficientă a tehnologiei în procesul educațional.

Dezvoltarea diferitor metode de colaborare, schimb de experiență, inovare și mentorat digital. Leadershipul profesional modern nu se mai bazează doar pe autoritate și experiență, ci și pe capacitatea de colaborare, inovare și mentorat digital. În mediile digitale, profesorii au oportunitatea de a-și dezvolta competențele profesionale prin interacțiune socială și schimb de experiență, conform teoriei învățării colaborative [10].

În acest context, modelul comunităților de practică (Wenger, 1998) evidențiază că profesorii devin lideri în comunități de învățare digitală, unde colaborează și împărtășesc bune practici [11]. De asemenea, teoria feedback-ului și dezvoltării profesionale, Hattie & Timperley, 2007 subliniază importanța feedback-ului constant pentru progresul educațional [7].

În această ordine de idei, platformele de e-learning creează un mediu propice pentru colaborare, dezvoltarea competențelor de leadership și implementarea strategiilor educaționale inovatoare. În plus, platformele online facilitează și accesul la programe de formare continuă, sprijinind profesorii în adaptarea la schimbările tehnologice și educaționale. Procesul de învățare continuă este vital pentru menținerea unui standard înalt al educației și pentru

dezvoltarea unui leadership profesional solid, capabil să răspundă provocărilor actuale din domeniul educației.

Gestionarea eficientă a resurselor (umane, digitale, materiale, financiare) în mediul virtual. Așadar, leadershipul profesional în mediul de învățământ virtual presupune un proces constant de revizuire a tendințelor actuale, adaptându-se rapid la schimbările tehnologice și pedagogice și implementarea de strategii inovative care să influențeze, motiveze și să inspire atât cadrele didactice cât și elevii. De asemenea, liderul trebuie să analizeze permanent contextul social și educațional pentru a identifica noi oportunități de învățare și dezvoltare, asigurându-se că resursele sunt distribuite echitabil și eficient. Acest leadership presupune și o gestionare eficientă a resurselor umane și a celor tehnologice, având în vedere diversitatea și complexitatea cerințelor educaționale în mediul virtual [9].

Prin urmare, având în vedere importanța majoră a leadership-ului profesional în mediul virtual, este evident că succesul și sustenabilitatea educației online nu depind doar de utilizarea celor mai noi tehnologii: într-o mai mare măsură acestea sunt direct proporționale cu nivelul de dezvoltare a leadershipului care prioritizează nevoile educabililor și sprijină obiectivele de bază ale instituției. Atunci apare întrebarea: *care este rolul liderului educațional în transformarea și dezvoltarea învățământului virtual?*

Astfel, filosofia de bază a modelului de leadership profesional în mediul de învățământ virtual presupune dezvoltarea unui lider educațional care să adopte o abordare integrată și vizionară, capabil să sprijine procesul de învățare prin utilizarea tehnologiilor digitale, să faciliteze accesul la educație de calitate pentru toți beneficiarii și să asigure un climat educațional pozitiv, chiar și în mediul virtual. Acest model pune accent pe adaptabilitate, transparență și încurajarea unui dialog continuu între cadre didactice, elevi și părinți, pentru a construi o comunitate de învățare colaborativă. Liderul educațional în mediul virtual trebuie să promoveze dezvoltarea continuă a competențelor digitale ale cadrelor didactice și ale elevilor, să sprijine inovația pedagogică și să asigure că resursele digitale sunt utilizate în mod echitabil, pentru a sprijini învățarea personalizată și incluziunea. În același timp, liderul trebuie să fie un model de responsabilitate profesională, etică și empatie, stimulând o cultură a învățării continue și a îmbunătățirii permanente a procesului educativ.

Abordând rolul de lider, profesorul asigură un model de comportament profesional și etic, inspirând încredere și respect în rândul elevilor și al colegilor. Liderul educațional are responsabilitatea de a implementa strategii inovative pentru a răspunde provocărilor din învățământul virtual, de a încuraja gândirea critică și creativitatea elevilor, și de a promova un climat de învățare sigur și incluziv. În plus, profesorul lider facilitează dezvoltarea unui spirit de colaborare între toți participanții la procesul educațional, fiind deschis la feedback și oferind suport constant, adaptându-se nevoilor și evoluției fiecărui elev. Astfel, profesorul ghidează învățarea și inspiră, totodată, o cultură a responsabilității și a auto-îmbunătățirii continue atât pentru elevi, cât și pentru echipa educațională [2, pp. 18-22].

Analizând teoriile ce țin de abordarea cadrului didactic din perspectiva leadershipului profesional în mediul de învățământ virtual (D. Childs-Bowen et al., 2000; M. Katzenmeyer & G. Moller, 2001; J. Murphy, 2005; P. A. Wasley, 1991), evidențiem faptul că profesorul lider:

- are capacitatea de a integra tehnologiile educaționale în mod eficient, folosind platformele și resursele online pentru a stimula învățarea activă, pentru a personaliza

educația și pentru a crea un mediu virtual care să încurajeze gândirea critică și autonomie în învățare.

- funcționează eficient în comunitatea virtuală, stabilind relații solide cu elevii prin comunicare constantă și feedback, având un impact direct asupra învățării acestora prin utilizarea unor metode interactive și colaborative în mediul online, contribuind la dezvoltarea competențelor digitale și de auto-reglare ale elevilor.
- influențează cultura educațională a instituției, promovând un leadership virtual distribuit, care implică și alți profesori în dezvoltarea de strategii pedagogice comune, bazate pe tehnologie, și asigurând accesul echitabil la resursele educaționale pentru toți elevii, indiferent de mediul lor de învățare [1].

În concluzie, leadershipul profesional în mediul de învățământ virtual nu este doar un element esențial pentru gestionarea schimbării educaționale, ci și o forță motrice în transformarea continuă a educației în era digitală. Așezat într-un context în care tehnologia evoluează rapid, acest tip de leadership trebuie să fie adaptabil, inovativ și orientat spre colaborare. Liderii educaționali trebuie să sprijine dezvoltarea continuă a cadrelor didactice și să creeze un climat în care tehnologia devine un instrument activ în procesul de învățare și nu doar un suport administrativ.

Un leadership eficient în acest mediu presupune integrarea corectă a tehnologiilor educațională și capacitatea de a sprijini cadrele didactice să adopte metode de predare inovative care să răspundă diversității de nevoi ale elevilor. De asemenea, se pune un accent deosebit pe formarea unor comunități virtuale educaționale colaborative, care să permită cadrelor didactice să împărtășească bune practici, să participe la dezvoltarea unui proces educativ dinamic și să învețe unii de la alții într-un mediu virtual.

Pe lângă aceste aspecte, leadershipul profesional educațional virtual trebuie să sprijine dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice și ale elevilor, punând-se accent pe individualizarea învățării, facilitând în acest fel o educație personalizată și incluzivă. Liderul educațional trebuie să fie un model de adaptabilitate, să îmbine abilitățile tehnice cu cele pedagogice și să cultive o atmosferă de încredere și colaborare, chiar și în absența interacțiunilor față în față. În final, succesul educației virtuale depinde în mare măsură de modul în care liderii educaționali reușesc să integreze tehnologia într-un proces educațional fluid și accesibil, care să răspundă provocărilor și oportunităților dintr-o societate globală în continuă schimbare.

Referințe bibliografice:

1. BEAUDOIN, M. F. Distance education leadership: An essential role for the new century. Online. INCE. Disponibil: <file:///C:/Users/User/Downloads/beaudoin62.pdf> [accesat: 2025-24-02].
2. BEZEDE R. Leadershipul educațional – o resursă importantă pentru îmbunătățirea impactului activității cadrului didactic. *Didactica Pro*. 2015, nr. 5-6, pp. 18-22. ISSN 1810-6455
3. BUSH, T. *Leadership și management educațional: teorii și practici actuale*. Iași: Polirom. 2015, pp. 120-122. ISBN 978-973-46-4290.
4. DUMITRU, I. A. *Consiliere psihopedagogică: baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-0869-0 .
5. GORAȘ-POSTICĂ, V și R BEZEDE. *Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*. Chișinău: Didactica Pro. 2011 nr. 4(68), pp. 26-27. ISSN 1810-6455.
6. GUNTER, H. *Leaders and leadership in education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, 2012. ISBN 0-7619-5492-9 Disponibil: <https://sk.sagepub.com/book/mono/preview/leaders-and-leadership-in-education.pdf> [accesat 2025-17-02].

7. HATTIE, J. Și H. TIMPERLEY. *The Power of Feedback. Review of Educational Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. Disponibil: https://www.slideshare.net/slideshow/hattie-e-timperley_2007_-the-power-of-feedback-review-of-educational-research_81-112-pdf/269665518 [accesat 2025-24-02].
8. PATRAȘCU D. și M. V. PLEȘCAN. *Leadershipul educațional – premisă a dezvoltării performanțelor organizaționale*. Online. INCE. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/405-410.pdf [acesat: 1025-18-02].
9. PORTUGAL, L. *Emerging leadership roles in distance education: Current state of affairs and forecasting future trends*. Online. INCE. Disponibil: <https://scholars.fhsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=alj> [accesat: 2025-26-02].
10. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. San Diego, CA: Harvard University Press, 1978. ISBN 978-0674576292. Disponibil: <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf> [accesat: 2025-22-02].
11. WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. ISBN 052143017

IMPACTUL COACHINGULUI ÎN OBTINEREA PERFORMANȚEI CADRELOR DIDACTICE LA LOCUL DE MUNCĂ

THE IMPACT OF COACHING IN ACHIEVING TEACHING PERFORMANCE AT THE WORKPLACE

*Lucia CAZACU, doctorandă,
Republica Moldova*

*Lucia CAZACU, PhD student,
Republic of Moldova*
ORCID 0009-0001-5739-6443
e-mail: cazacu1985@mail.ru

Rezumat. Prezentul articol analizează influența coachingului asupra dezvoltării profesionale și personale a cadrelor didactice, cu scopul de a îmbunătăți performanța acestora la locul de muncă. Coachingul este prezentat ca metodă eficientă de dezvoltare continuă a cadrelor didactice, care ajută la îmbunătățirea abilităților de predare, la gestionarea grupei, dar și la stimularea motivației și a satisfacției profesionale. Articolul evidențiază faptul că cadrele didactice, care beneficiază de coaching, devin mai conștiente de propriile lor nevoi de dezvoltare și sunt capabile să găsească soluții mai eficiente pentru problemele educaționale cu care se confruntă. Deci, coachingul este o metodă valoroasă pentru îmbunătățirea performanței cadrelor didactice și pentru crearea unui mediu educațional mai eficient și mai echilibrat, contribuind, astfel, la creșterea calității educației.

Cuvinte-cheie: performanță, cadre didactice, coaching, dezvoltare personal, mentor, trainer etc.

Abstract: This article analyzes the influence of coaching on the professional and personal development of teachers, with the aim of improving their performance in the workplace. Coaching is presented as an effective method of continuous development of teachers, which helps to improve teaching skills, group management, but also to stimulate motivation and professional satisfaction. The article highlights the fact that teachers who benefit from coaching become more aware of their own development needs and are able to find more effective solutions to the educational problems they face. Therefore, coaching is a valuable method for improving teacher performance and for creating a more efficient and balanced educational environment, thus contributing to increasing the quality of education.

Keywords: performance, teachers, coaching, personal development, mentor, trainer, etc.

În Republica Moldova, coachingul este o metodă nouă de dezvoltare personală și profesională, ce presupune valorificarea potențialului uman, explorarea resurselor interioare, modificarea sau înlăturarea convingerilor limitative, progresul, atingerea obiectivelor și scopurilor dorite. Necesitatea unui coach pentru cadrele didactice este un subiect extrem de relevant, având în vedere provocările și complexitatea rolului cadrelor didactice.

Termenul de coaching nu are o istorie prea îndelungată, deși, ca practică organizațională, a fost întâlnit cu mult înainte de anii '90 sub denumiri de consiliere sau consultanță. Acest termen desemnează o relație de suport și facilitare între un practician al coaching-ului și un client, în vederea atingerii scopurilor personale și profesionale ale acestuia din urmă (Wilkins, 2000) [apud 7].

Un coach dedicat cadrelor didactice poate adresa diverse nevoi profesionale și personale, sprijinind dezvoltarea continuă a acestora și îmbunătățirea calității educației oferite copiilor. Instituțiile educaționale sunt medii foarte diverse, cu copii care vin din medii sociale și educaționale diferite, iar cadrele didactice trebuie să facă față unor grupuri de copii cu nevoi

educaționale și comportamentale variate. Un coach poate ajuta cadrele didactice să învețe tehnici de gestionare a diversității, să adapteze metodele de predare și să gestioneze conflictele între copii. De asemenea, coach-ul oferă soluții pentru integrarea copiilor cu nevoi speciale sau cu dificultăți de învățare, contribuind la crearea unui mediu echitabil și incluziv.

P. Zeus și S. Skiffington propun următorul model de învățare de tip coaching (care pornește de la modelul învățării experiențiale al lui Kolb și al lui Argyris, dar dezvoltă și alte direcții), model ce poate fi aplicat și în cazul activității de la clasă în baza a 7 pași [8, p.273]:

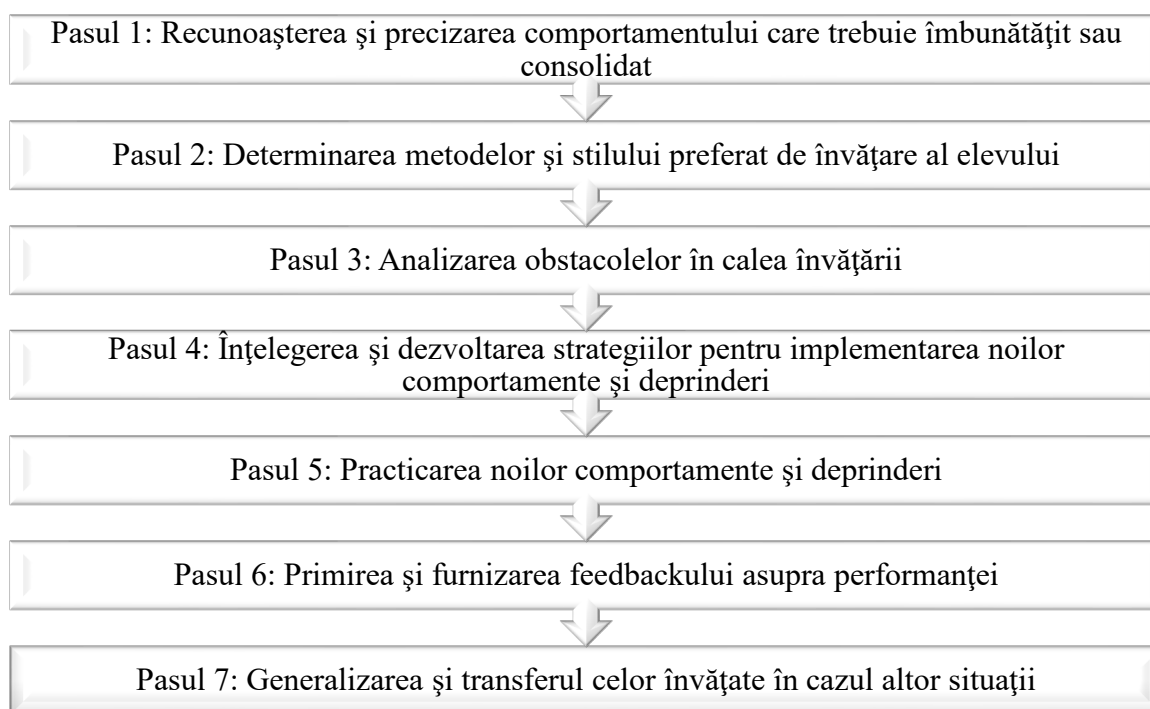


Figura 1. Model de învățare de tip coaching

Învățământul la nivel preșcolar este un domeniu de activitate extrem de solicitant și de stresant, având în vedere responsabilitatea de a învăța copiii mici, de a gestiona un număr mare de copii la nivel de grupă și de a face față presiunii de a obține rezultate pozitive. Coachingul ajută cadrele didactice să învețe tehnici de gestionare a stresului și a echilibrului între viața profesională și cea personală. În plus, un coach oferă suport emoțional, sprijinind cadrele didactice să își identifice sursele de stres și să își îmbunătățească răspunsurile în fața provocărilor zilnice. În instituțiile educaționale/grădinițe/școli, educația nu este doar un act individual, ci un proces colaborativ care implică comunicarea între cadrele didactice, părinți, copii și, uneori, alți profesioniști (psihologi, logopezi etc.). Coachingul contribuie, astfel, la dezvoltarea unor abilități de comunicare clară și empatică, încât cadrele didactice să poată interacționa mai eficient cu părinții și să construiască relații de încredere. De asemenea, coachingul poate sprijini cadrele didactice în colaborarea eficientă cu colegii, ceea ce poate duce la creșterea coeziunii în echipele de învățământ. Un coach joacă un rol important și în motivația continuă a cadrelor didactice. Într-un domeniu în care provocările sunt constante, este important ca cadrele didactice să aibă un sprijin constant în dezvoltarea profesională. În multe cazuri, cadrele didactice nu primesc suficient feedback constructiv sau recunoaștere pentru eforturile lor. În coaching, este esențial ca aceștia să învețe cum să solicite și să aprecieze

feedback-ul din partea colegilor, copiilor și părinților. Recunoașterea micilor sau marilor realizări poate contribui semnificativ la motivație. Adesea, motivația scade atunci când un cadru didactic se simte epuizat sau supraîncărcat. Coachingul ar putea include tehnici de gestionare a timpului, prioritizare și setare de limite sănătoase între viața personală și cea profesională. Este important ca ei să își mențină un echilibru, astfel încât să poată să își aducă întreaga energie și pasiune în fața copiilor, fără a se epuiza.

Cadrele didactice sunt adesea motivate de oportunitățile de dezvoltare profesională. Participarea la cursuri, workshopuri și conferințe, dar și accesul la resurse educaționale îi ajută să rămână motivat și pasionat de domeniul său. Un coach ajută cadrele didactice să identifice direcții de formare profesională care să răspundă nevoilor sale, astfel încât să se simtă mai împlinit și mai capabil în rolul său.

Se știe că un manager modern trebuie să fie practic mai mult decât un lider din punctul de vedere al angajaților săi. Tocmai din acest motiv el va trebui să joace mai multe roluri simultan: de *mentor*, *trainer* și *coach*. O astfel de pregătire îi poate asigura managerului succesul în activitate, deoarece el va lucra cu o echipă bine antrenată și motivată. Astfel, managerii care dețin o bună pregătire în domeniul psihologiei organizaționale au posibilitatea să dezvolte abilitățile native ale angajaților, ceea ce le oferă posibilitatea de a folosi în mod eficient echipa condusă.

Pentru a obține rezultatele scontate în activitatea întreprinsă, angajații trebuie să fie încă de la început îndrumați, pregătiți și ajutați să-și dezvolte cât mai mult abilitățile de lucru necesare. Acest *antrenament* este realizat de cele mai multe ori de către managerii care dețin pregătire în domeniu sau de către persoanele care au solide cunoștințe de mentoring sau coaching [adaptat apud 4].

Astfel, *coachingul* și *mentoringul* reprezintă cele mai bune metode prin care se poate îmbogăți cultura organizațională și se ghidează corect potențialul personalului, scopul final fiind cel al creșterii performanței organizaționale.

Înainte de a se derula procesul de coaching, trebuie inițiată o evaluare a nevoilor reale ale instituției. În funcție de țintele propuse, „antrenorul” nu face altceva decât să indice inițial direcția prin care se poate obține un echilibru și asta pentru că, de cele mai multe ori, se apelează la coaching în momentul în care se instalează un blocaj.

Secretul unui coaching eficient este relația deschisă dintre persoanele implicate. De cele mai multe ori coachingul este demarat și coordonat de către manager sau de către o persoană auxiliară organizației. Colaborarea profesională caracterizată printr-o relație deschisă și relaxată între manager, supervisor și angajat produce un efect pozitiv asupra angajaților din punctul de vedere al motivației și al atașamentului lor față de organizație, ceea ce generează premise de succes pentru activitate în ansamblu.

Coachingul presupune dezvoltarea unei relații de lucru al cărui scop final este acela de a-l stimula pe angajat să-și stabilească și atingă obiectivele profesionale. Practic, prin coaching, managerul își implica echipa într-un proces simplu de descoperire personală, în scopul eficientizării activității întreprinse.

Nu este însă ușor pentru un manager să poată dezvolta abilitățile și să crească performanța angajaților săi. Din acest motiv, orice manager care se va implica în acest proces are nevoie de timp și resurse pentru a dobândi el însuși o serie de abilități cum ar fi: capacitatea și răbdarea de a asculta, spiritul critic în evaluare etc. De asemenea, o altă caracteristică extrem

de importantă este abilitatea de a lucra cu oamenii, care presupune și capacitatea de a rezolva probleme, inclusiv de tipul blocajelor mentale. Un manager care deține un astfel de set de abilități își poate verifica „forța de a provoca performanțele” prin faptul că angajații săi vin cu plăcere la locul de muncă, simt că sunt eficienți și utili și, în final, demonstrează o eficiență sporită în activitate desfășurată [adaptat apud 2].

John Maxwell susține că succesul unui coaching este dat și de modul în care practica reflexivă devine o componentă esențială a personalității profesorului/coachului. În general, paradigma expertizei profesionale este focalizată pe reușită, iar paradigma reflexivității se bazează pe înțelegere. A înțelege presupune efortul de căutare a rațiunilor care au stat la baza reușitei și identificarea modalităților de îmbunătățire a acțiunii prin transferul acestei experiențe în alte situații. Viitorul profesor trebuie format mai ales pentru a înțelege. Altfel spus, reușita trebuie subordonată înțelegerii acțiunii desfășurate [apud 1, p.32].

În opinia mea *coachingul* este un proces de dezvoltare orientat spre soluții și rezultate, sub forma unui parteneriat între cadrul didactic și un coach acreditat, cu care vom avea întâlniri față în față. Un coach nu ne va spune ce și cum să faci, ci ne va adresa întrebările potrivite, prin care vom descoperi și implementa propriile soluții la provocările pe care le ai.

Coachingul este un proces activ și interactiv prin care o persoană este ghidată să-l exploreze și să profite de potențialul său maxim, este un instrument esențial pentru a obține performanța în viețile profesionale și individuale, în contextul organizării și instruirii, contribuind la dezvoltarea abilităților angajaților, creșterea dinamicii, claritatea obiectivelor și abilităților de conducere. Acesta este un parteneriat care încurajează auto-studii și învățarea continuă, o metodă eficientă pentru creșterea performanței personale și colective.

În viziunea lui A. Hardingham, *coachingul* este o cheie universală de acces la resursele oamenilor și organizațiilor. Toți avem nevoie de coaching. Chiar și un coach puternic și experimentat are nevoie de antrenament și supervizare. Coachingul este, în esență, o indicație exploratorie pentru activarea sinapselor necesare unei acțiuni dorite, o interacțiune umană care activează resurse nefolosite, susține motivații, inspiră, extinde cadrul de referință [6].

Prin urmare, instruirea nu numai că susține îmbunătățirea performanței, dar și construiește un mediu de lucru pozitiv și pe termen lung.

Instruirea este considerată o metodă esențială pentru a dezvolta performanță, deoarece se concentrează pe obiective și rezultate specifice, oferind cadrul necesar pentru a reflecta și îmbunătăți continuu. În acest proces, antrenorul ajută persoana să identifice forțele și domeniile de dezvoltare, să stabilească obiective clare și să creeze strategii eficiente pentru a le atinge. Un aspect esențial al instruirii este faptul că se bazează pe un dialog deschis și încrezător, încurajând o abordare mai eficientă și mai realistă. De asemenea, încurajează o psihologie a creșterii, permițând indivizilor să considere eșecurile ca oportunități de învățare și nu un obstacol.

Avantajele coachingului pentru a obține performanțe ridicate și nelimitate în atingerea obiectivelor imediate. Unul dintre cele mai importante *avantaje* este creșterea încrederii sale, care are capacitatea de a-și gestiona provocările și de a-și îmbunătăți abilitățile de rezolvare a problemelor. De asemenea, coachingul ajută la îmbunătățirea abilităților de comunicare, a gestionării timpului și a proceselor decizionale, aspecte care contribuie direct la creșterea performanței. În plus, persoanele care beneficiază de coaching se simt mai motivate, se concentrează mai mult pe obiectivele lor și au capacitatea de a face față presiunii și schimbării

în mediul de educațional. În cele din urmă, coachingul oferă o valoare importantă nu numai la nivel individual ci și la nivelul întregii organizații, prin creșterea coeziunii echipelor și îmbunătățirea cooperării [adaptat apud 8].

Concluzie. Un coach în instituțiile de educație timpurie este un sprijin indispensabil pentru cadrele didactice, contribuind la îmbunătățirea abilităților pedagogice, la gestionarea diversității în grupă, la prevenirea burnout-ului și la dezvoltarea unei atmosfere de învățare continuă. Acest rol facilitează crearea unui mediu educațional în care educatorii se simt susținuți și motivați, iar copiii beneficiază de o educație de calitate. Prin urmare, un coach sprijină cadrele didactice în dezvoltarea profesională și are un impact direct asupra calității învățământului în grădinițe.

Referințe bibliografice:

1. BRADEA, A., Principii ale coachingului în activitatea didactică. În: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației). Nr. 9(69), Chișinău 2013. ISSN: 1857-2103.
2. CARDON, A. Coaching pentru echipele de directori. București: Codecs, 2003. ISBN: 973-8060-61-3.
3. CEBANU, L. și CAZACU, L. Mentorat educațional: Ghid methodologic. Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. - Chișinău : [S.n.], 2024 (CEP UPSC). - 96 p ISBN 978-9975-46-875-6.
4. EZECHIL, L. (coord.) și PĂUN E., Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice. Suport de curs. Modulul 3, Editura Matrix Rom, București, 2013, 96 pagini, ISBN: 978-973-755-959-3.
5. GRAHAM, L. Coaching pentru lideri: de la dezvoltarea personală la performanța organizațională. București: Codecs, 2007, 291p. ISBN:978-973-8060-90-6.
6. HARDINGHAM, A., BREARLEY, M., MOORHOUSE, A., VENTER, B. Coaching pentru coach: Dezvoltarea personală pentru specialiștii în dezvoltarea personală. București: Codecs, 2007, 296 p. ISBN: 5948487000494.
7. RAȚIU, L., și BĂBAN, A. Coaching. Fundamente teoretice și direcții aplicative. Revista: Psihologia Reurselor Umane, Vol. 8 Nr. 1 (2010):Disponibil: https://www-hrp--journal-com.translate.goog/index.php/pru/article/view/426?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ro&_x_tr_hl=ro&_x_tr_pto=sc [accesat 16.03.2025].
8. ZEUS, P. și SKIFFINGTON, S. Coaching în organizații. Ghid complet. București:: Codecs, 2008. ISBN: 978-973-80-60-97-5.

ÎMBUNĂTĂȚIREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI PRIN STRATEGII PEDAGOGICE INOVATOARE

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION THROUGH INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES

*Dumitrița-Diana CENUȘĂ, doctorandă,
România*

*Nicoleta BERCARU, doctorandă,
România*

*Dumitrița-Diana CENUȘĂ, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0000-9991-7721

e-mail: cenusa.dumitrita.diana@gmail.com

*Nicoleta BERCARU, PhD student,
Romania*

ORCID: 0000-0001-5656-9720

e-mail: nikobercaru@gmail.com,

Rezumat. În contextul revoluției industriale 4.0, îmbunătățirea calității educației primare este esențială pentru dezvoltarea durabilă a societății. Acest articol analizează strategiile pedagogice inovatoare care pot contribui la îmbunătățirea calității educației primare, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte, învățarea colaborativă și utilizarea tehnologiei. Se evaluează impactul acestor strategii asupra performanțelor școlare și dezvoltării abilităților sociale și emoționale ale elevilor. De asemenea, sunt prezentate studii de caz și exemple practice pentru a ilustra aplicarea acestor strategii în diverse contexte educaționale. Scopul final este de a oferi un cadru teoretic și practic pentru cadrele didactice și factorii decizionali, promovând practici educaționale eficiente și inovatoare. Prin integrarea acestor strategii, cadrele didactice pot crea un mediu de învățare mai captivant și mai susținător, care să încurajeze gândirea critică, creativitatea și colaborarea între elevi. Această abordare cuprinzătoare își propune să pregătească elevii nu doar pentru succesul academic, ci și pentru rolurile lor viitoare ca membri activi și responsabili ai societății.

Cuvinte-cheie: educație primară, strategii pedagogice, învățare bazată pe proiecte, tehnologie în educație, performanțe școlare.

Abstract. In the context of the Fourth Industrial Revolution, improving the quality of primary education is essential for the sustainable development of society. This article examines innovative pedagogical strategies that can enhance the quality of primary education, including project-based learning, collaborative learning, and the use of technology. The impact of these strategies on students' academic performance and the development of their social and emotional skills is assessed. Additionally, case studies and practical examples are presented to illustrate the application of these strategies in various educational contexts. The ultimate goal is to provide a theoretical and practical framework for teachers and decision-makers, promoting effective and innovative educational practices. By integrating these strategies, teachers can create a more engaging and supportive learning environment that encourages critical thinking, creativity, and collaboration among students. This comprehensive approach aims to prepare students not only for academic success but also for their future roles as active and responsible members of society.

Keywords: primary education, pedagogical strategies, project-based learning, technology in education, academic performance.

Introducere

În epoca transformărilor digitale accelerate și a revoluției industriale 4.0., redefinirea și îmbunătățirea calității educației primare devine nu doar o prioritate, ci și o necesitate imperativă pentru dezvoltarea durabilă a societății. Educația primară reprezintă fundamentul pe care se construiește întregul parcurs educațional al unui individ, având un impact profund asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copiilor. Prin urmare, calitatea educației primare nu doar determină performanțele academice ulterioare, dar contribuie și la formarea unor cetățeni responsabili și competenți, capabili să se adapteze cerințelor unei societăți în continuă schimbare.

Importanța îmbunătățirii calității educației primare este subliniată de numeroase studii și politici educaționale care evidențiază necesitatea unor intervenții strategice pentru a asigura accesul egal la o educație de calitate pentru toți copiii. În acest sens, strategiile pedagogice au un rol esențial, deoarece ele determină în mare măsură eficiența procesului de predare-învățare și, implicit, rezultatele educaționale pe termen scurt și lung ale elevilor.

Obiectivele acestui articol sunt multiple și vizează o analiză detaliată a strategiilor pedagogice care pot contribui la îmbunătățirea calității educației primare. În primul rând, articolul își propune să identifice și să descrie principalele strategii pedagogice utilizate în învățământul primar, evidențiind avantajele și limitările fiecăreia. În al doilea rând, se urmărește evaluarea impactului acestor strategii asupra performanțelor școlare ale elevilor, prin intermediul unei analize critice a literaturii de specialitate și a studiilor de caz relevante. În al treilea rând, articolul își propune să ofere recomandări practice pentru implementarea eficientă a strategiilor pedagogice în școlile primare, ținând cont de contextul specific al fiecărei instituții de învățământ.

Scopul acestui articol este de a contribui la dezvoltarea unui cadru teoretic și practic solid, care să ofere suport cadrele didactice și factorii decizionali în eforturile lor de a îmbunătăți calitatea educației primare. Printr-o abordare integrată și bazată pe dovezi, se dorește promovarea unor practici educaționale inovatoare și eficiente, care să răspundă nevoilor diverse ale elevilor și să faciliteze dezvoltarea lor armonioasă.

În concluzie, îmbunătățirea calității educației primare este un obiectiv esențial pentru orice sistem educațional modern, iar strategiile pedagogice reprezintă un instrument vital în atingerea acestui obiectiv. Articolul de față își propune să aducă o contribuție semnificativă în acest domeniu, oferind o perspectivă comprehensivă și recomandări practice pentru optimizarea procesului educațional în școlile primare.

Învățarea bazată pe proiecte (PBL) este o metodă pedagogică inovatoare care implică elevii în explorarea activă a problemelor și provocărilor din lumea reală. Această metodă promovează dezvoltarea abilităților de gândire critică, colaborare și comunicare. Potrivit lui Kristiawan, Sudarwan și Lestari, PBL contribuie la creșterea motivației și a angajamentului elevilor, deoarece aceștia văd relevanța practică a cunoștințelor dobândite [4, p. 45]. **Învățarea colaborativă** este o strategie pedagogică în care elevii lucrează împreună în grupuri mici pentru a atinge obiective comune, împărțind idei și soluții. Această metodă încurajează schimbul de idei, dezvoltarea abilităților sociale și rezolvarea problemelor în echipă. Conform lui Moore Kenneth, învățarea colaborativă îmbunătățește performanțele academice și dezvoltă competențele interpersonale ale elevilor [5, p. 132]. **Învățarea prin descoperire** este o metodă în care elevii sunt încurajați să exploreze și să descopere informații pe cont propriu, sub

îndrumarea profesorului. Această abordare stimulează curiozitatea și autonomia în învățare. A.E. Adeshina subliniază că învățarea prin descoperire ajută la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și la înțelegerea profundă a conceptelor [1, p. 2]. **Învățarea interdisciplinară (STEAM)** reprezintă o abordare educațională care integrează cunoștințe, metode și perspective din diferite domenii pentru a explora un subiect sau o temă comună. Scopul său este de a oferi elevilor o perspectivă mai cuprinzătoare și mai conectată asupra cunoștințelor, depășind limitele unei singure discipline. Un exemplu recent despre învățarea interdisciplinară în cadrul STEAM este abordarea descrisă de dr. Neela Desai, care subliniază conexiunile semnificative între știință, tehnologie, inginerie, arte și matematică pentru a crea un mediu educațional robust.

Tehnologia nu este doar un instrument suplimentar, ci un instrument esențial pentru modernizarea educației, cu potențialul de a transforma fundamental modul în care elevii învață și profesorii predau, pregătind noile generații pentru o societate digitală în continuă schimbare. Utilizarea tabletelor și a calculatoarelor în clasă permite accesul la resurse educaționale variate și interactive. T.N. Fitria afirmă că tehnologia poate personaliza experiența de învățare și poate facilita accesul la informații actualizate [3, p. 20]. **Platformele educaționale online**, cum ar fi Google Classroom și Moodle, oferă un mediu de învățare flexibil și accesibil. Aceste platforme permit profesorilor să distribuie materiale, să gestioneze teme și să comunice cu elevii în timp real. Z.V.Smironova, O.I. Vaganova, T.E Lebedeva evidențiază că platformele online pot îmbunătăți colaborarea și feedback-ul în timp real între profesori și elevi [6, p. 124]. **Resursele digitale interactive**, cum ar fi simulările și jocurile educaționale, pot transforma învățarea într-o experiență captivantă și interactivă. Aceste resurse pot ajuta la consolidarea cunoștințelor și la aplicarea practică a conceptelor teoretice. S. Eleyyan subliniază că utilizarea resurselor digitale interactive poate crește implicarea elevilor și poate facilita învățarea activă [2, p. 23]. Platformele de învățare online, precum Kahoot, Quizlet și Edpuzzle, transformă procesul educațional tradițional într-o experiență interactivă și captivantă. Prin integrarea chestionarelor, fișelor educaționale digitale și videoclipurile interactive, aceste instrumente contribuie la implicarea activă a elevilor în învățare.

Implementarea unor strategii educaționale eficiente are un impact complex asupra implicării și motivației elevilor, îmbunătățirii performanțelor academice și dezvoltării abilităților sociale și emoționale. Aceste aspecte sunt esențiale pentru formarea unor indivizi competenți și bine adaptați în societatea contemporană. Studiile arată că strategiile educaționale care includ metode interactive și participative contribuie la **creșterea implicării și motivației elevilor**. De exemplu, Kristiawan, Sudawan și Lestari subliniază importanța utilizării tehnologiilor moderne și a metodelor de predare centrate pe elev pentru a stimula interesul și participarea activă a acestora în procesul educațional [4, p. 45]. Aceste metode includ utilizarea resurselor digitale, proiectelor de grup și activităților extracurriculare care încurajează colaborarea și gândirea critică. Atunci când elevii sunt încurajați să gândească critic, să exploreze și să rezolve probleme în mod autonom sau în echipă, ei nu doar învață mai eficient, ci își dezvoltă și abilități esențiale pentru succesul în viață. Smironova, Vaganova și Lebedeva evidențiază faptul că un management educațional eficient, care include formarea continuă a profesorilor și evaluarea periodică a procesului de predare, conduce la îmbunătățirea rezultatelor academice ale elevilor [6, p.124]. De asemenea, studiile realizate de Moore Kenneth

arată că implementarea standardelor naționale de educație și a politicilor de îmbunătățire a calității educației au un impact pozitiv asupra performanțelor școlare [5, p. 139].

Tabelul 1. Strategii pedagogice și impactul lor în învățământul primar

Strategie Pedagogică	Descriere	Avantaje	Limitări
Învățarea bazată pe proiecte (PBL)	Implică elevii în explorarea activă a problemelor reale.	Dezvoltă gândirea critică, colaborarea și comunicarea. Pregătirea pentru viața reală Flexibilitatea și adaptabilitatea.	Necesită timp și resurse pentru planificare și implementare. Resurse limitate pentru implementarea proiectelor complexe Gestionarea grupurilor mari sau eterogene poate fi dificilă
Învățarea colaborativă	Elevii lucrează împreună în grupuri mici pentru a atinge obiective comune.	Îmbunătățește performanțele academice și dezvoltă abilitățile sociale. Învățarea prin peer to peer Stimularea încrederii în sine	Dificultăți în gestionarea grupurilor eterogene Conflictul intergrupuri Provocări în evaluare
Învățarea prin descoperire	Elevii explorează și descoperă informații pe cont propriu.	Stimulează curiozitatea și autonomia în învățare. Autonomie și responsabilitate Dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor	Necesită ghidare adecvată din partea profesorului pentru a evita confuziile. Provocări pentru elevii mai puțin motivați Variabilitatea rezultatelor
Utilizarea tehnologiei	Integrarea tabletelor, calculatoarelor și platformelor online în educație.	Personalizează experiența de învățare și facilitează accesul la informații actualizate. Dezvoltarea competențelor digitale Colaborare și conectivitate	Poate fi limitată de accesul la tehnologie și de competențele digitale ale profesorilor. Dependența excesivă de tehnologie Securitatea și confidențialitatea datelor
Resurse digitale interactive	Simulări și jocuri educaționale.	Crește implicarea elevilor și facilitează învățarea activă. Feedback imediat Încurajează lucrul în echipă	Necesită resurse financiare și tehnice pentru dezvoltare și implementare. Costuri ridicate de implementare Impact social redus
Învățarea interdisciplinară (STEAM)	Implică integrarea diferitelor domenii ale cunoașterii și utilizarea unui limbaj comun pentru schimburi conceptuale și metodologice.	Creează un mediu de învățare captivant, centrat pe elev, care stimulează creativitatea și curiozitatea. Pregătește elevii pentru a rezolva probleme complexe, care necesită o abordare multidimensională.	Necesitatea unei pregătiri avansate pentru profesori Integrarea curriculumului Diversitatea stilurilor de învățare

Sursa: elaborare proprie

Strategia pedagogică eficientă nu se limitează doar la aspectele cognitive: ea trebuie să țină cont de **nevoile emoționale și sociale ale elevilor**. A.E Adeshina subliniază importanța creării unui mediu școlar prietenos și suportiv, care să promoveze dezvoltarea holistică a elevilor, inclusiv a competențelor sociale și emoționale [1, p. 4]. Profesorii care adoptă strategii care promovează empatia, respectul și comunicarea contribuie la formarea unor indivizi echilibrați și responsabili.

În contextul educației moderne, studiile de caz reprezintă un instrument esențial pentru înțelegerea și aplicarea teoretică a conceptelor în practică. Acestea oferă o perspectivă detaliată asupra modului în care diverse școli și instituții educaționale abordează provocările și implementează soluții inovatoare pentru îmbunătățirea calității educației. T.N. Fitria a realizat un studiu detaliat asupra impactului tehnologiilor digitale în școlile primare din Indonezia. Studiul a evidențiat că utilizarea infrastructurii digitale, cum ar fi laboratoarele de calculatoare și resursele online, a avut un efect pozitiv asupra calității învățării. Cu toate acestea, cercetarea a identificat și provocări semnificative, cum ar fi lipsa de formare adecvată pentru profesori și resursele financiare limitate. Smirnova, Vaganova, Lebedeva au explorat standardele de competență și certificare pentru profesori, subliniind importanța managementului calității în educație. Studiul a arătat că o abordare sistematică a formării și evaluării profesorilor poate duce la îmbunătățirea performanței acestora și, implicit, a calității educației oferite elevilor. Eleyyan a analizat conceptul de școli prietenoase cu copiii în contextul Revoluției Industriale 4.0. Studiul a evidențiat necesitatea adaptării mediului educațional pentru a răspunde nevoilor elevilor din generația digitală, punând accent pe crearea unui mediu de învățare sigur și stimulat.

Aceste studii de caz oferă o imagine clară asupra modului în care diverse școli și sisteme educaționale abordează provocările contemporane. Fiecare studiu include o analiză detaliată a contextului, metodologiei utilizate, rezultatelor obținute și recomandărilor pentru practică. Cu toate acestea, studiile relevă și provocări, cum ar fi accesul limitat la tehnologie, necesitatea unei formări consistente a profesorilor și resursele financiare insuficiente.

Concluzii și recomandări

Managementul educațional în contextul revoluției industriale 4.0 implică o serie de competențe și strategii care sunt esențiale pentru a asigura calitatea și eficiența procesului educațional. În această eră a tehnologiei avansate, școlile și instituțiile de învățământ trebuie să se adapteze rapid la schimbările tehnologice și să integreze noile tehnologii în procesul de predare și învățare. Strategiile pedagogice analizate în acest articol demonstrează că învățarea bazată pe proiecte, colaborarea și utilizarea tehnologiei pot îmbunătăți semnificativ atât performanțele academice, cât și dezvoltarea socială și emoțională a elevilor. Prin integrarea acestor metode inovatoare, cadrele didactice nu doar că facilitează un proces educațional mai captivant și mai eficient, dar contribuie la formarea unor elevi mai autonomi, creativi și capabili să lucreze în echipă.

În plus, managementul educațional trebuie să abordeze provocările specifice ale revoluției industriale 4.0, cum ar fi integrarea tehnologiilor digitale în curriculum și pregătirea elevilor pentru o piață a muncii în continuă schimbare. Acest lucru implică dezvoltarea de competențe digitale, gândire critică și abilități de rezolvare a problemelor.

Managementul educațional în era revoluției industriale 4.0 necesită o abordare holistică, care să includă leadership eficient, formare continuă pentru profesori, infrastructură adecvată și

integrarea tehnologiilor moderne în procesul educațional. Toate aceste elemente sunt esențiale pentru a asigura o educație de calitate și pentru a pregăti elevii pentru provocările viitorului.

Referințe bibliografice:

1. Adeshina, A.E. *The transformative role of digital resources in teaching and learning*, *Open Journal of Educational Development*, 2023, 5(1), pp. 01-30. ISSN 2734-2050
2. Eleyyan, S. *The future of education according to the fourth industrial revolution*, *Journal of Educational Technology Online Learning*, 2021, 4(1), pp. 23-30. ISSN 2618-6586.
3. Fitria, T.N. *Using Information and communication technology in the education sector*, 2013, 10(2) pp. 9-30. ISSN 2580-2771
4. Kristawan, M., Lestari, N.D., Sudarwan, D. *The implementation of integrated character education outcomes in elementary schools*, *Journal Pendidikan Islam*, 2022, 11(3), pp. 45-60. P-ISSN 264-4018
5. Moore K.D., *Effective instructional strategies: from theory to practice*, Publisher: Sage Publications, Inc, 2011, pp 132-167 ISBN. 9781412995726
6. Smirnova, Z.V, Vaganova, O.I., Lebedeva, T. E. *Management of teacher certification in educational institution*, *Journal of Innovative Technology and exploring engineering*, 2019, 9(2), pp. 124-130. ISSN 2278-3075

MODELE PRESCRIPTIVE PENTRU ALEGEREA STRATEGIEI DE INTERVENȚIE A MANAGERULUI ÎN SOLUȚIONAREA SITUAȚIILOR CONFLICTUALE

PRESCRIPTIVE MODELS FOR SELECTING THE MANAGER'S INTERVENTION STRATEGY IN RESOLVING CONFLICT SITUATIONS

*Angela CHIROȘCĂ, doctorandă,
Școala Gimnazială nr. 29 Galați, România*

*Angela CHIROȘCĂ, PhD student,
Secondary School No. 29 Galati, Romania
Orcid: 0000-0003-3174-1779
e-mail: angela_chirosca@yahoo.com*

Rezumat. În viața cotidiană, conflictul se manifestă peste tot, astfel că este esențial să-l identificăm, să-l analizăm și să intervenim în mod constructiv pentru a valorifica efectele pozitive pe care le poate genera. Nerezolvarea situațiilor conflictuale contribuie la deteriorarea climatului de la locul de muncă, fapt ce va conduce inevitabil la scăderea performanței. Societatea românească și, în mod special, sistemul său de învățământ au trecut prin transformări majore în ultimele două decenii. Schimbările, adesea contradictorii, determinate de evoluțiile politice și ajustările politicilor educaționale, au avut un impact semnificativ asupra organizațiilor școlare din România. Deși schimbarea nu este un fenomen nou, complexitatea și ritmul fără precedent al transformărilor tehnologice și sociale de astăzi constituie o adevărată noutate. În materialul de față se va efectua o analiză detaliată a diverselor modele prescriptive destinate selecției strategiilor de intervenție managerială în soluționarea situațiilor conflictuale.

Cuvinte-cheie: modele, conflict, instituție, soluționare.

Abstract. In everyday life, conflict occurs everywhere, making it essential to identify, analyze, and intervene constructively to harness the positive effects it can generate. Failure to resolve conflict situations contributes to the deterioration of the workplace climate, which will inevitably lead to a decline in performance. Romanian society - and, in particular, its education system - has undergone major transformations in the last two decades. The changes, often contradictory and driven by political developments as well as adjustments in educational policies, have had a significant impact on school organizations in Romania. Although change is not a new phenomenon, the complexity and unprecedented pace of today's technological and social transformations represent a real novelty. This paper will conduct a detailed analysis of the various prescriptive models designed for the selection of managerial intervention strategies in resolving conflict situations.

Keywords: models, conflict, institution, resolution.

Conflictologia reprezintă o abordare complexă și integrată de studiu, dedicată înțelegerii aprofundate a conflictelor și a tuturor relațiilor implicate în acestea. Ea abordează aspecte precum soluționarea, transformarea și managementul conflictelor, punând accent pe identificarea cauzelor, dinamica evoluției și impactul pe termen lung al disputelor. Spre deosebire de paradigmele tradiționale care promovează violența ca mijloc de rezolvare, conflictologia se fundamentează pe principiile non-violenței, respingând ideea că soluțiile violente ar aduce beneficii reale în gestionarea situațiilor conflictuale [6, p. 41].

Această disciplină se caracterizează prin natura sa transdisciplinară, reunind perspective din psihologie, sociologie, politologie, drept și management, printre altele. Prin această integrare, conflictologia oferă un cadru analitic exhaustiv, care nu doar identifică și explică fenomenele conflictuale, dar și propune strategii și tehnici de intervenție adaptate la contextul specific al fiecărei situații. În esență, ea devine un instrument valoros pentru a transforma crizele și conflictele în oportunități de dialog, colaborare și dezvoltare socială.

Mai mult, conflictologia constituie apogeul cunoașterii în domeniul gestionării conflictelor, reunind un compendiu de resurse, proceduri și tehnici care facilitează intervenția eficientă și asistența în situații de criză [6, p. 157-165]. Prin analiza detaliată a mecanismelor de comunicare și a factorilor determinanți ai tensiunilor interpersonale și instituționale, această disciplină contribuie semnificativ la elaborarea unor politici publice și strategii manageriale orientate spre menținerea unui climat pașnic și constructiv în diverse medii, de la instituțiile de învățământ până la organizațiile complexe din societate.

În orice organizație, inclusiv în instituțiile de învățământ, conflictele reprezintă un fenomen inevitabil. Acestea pot izbucni din cauza diferențelor de opinii, valori sau interese dintre membrii comunității educaționale. În acest context, managementul educațional joacă un rol esențial, fiind responsabil atât de prevenirea, cât și de soluționarea conflictelor, pentru a menține un climat școlar care să susțină dezvoltarea academică și personală a elevilor și a cadrelor didactice.

Abordarea conceptuală a conflictului se bazează pe ideea că acesta reprezintă expresia opoziției între persoane sau grupuri interdependente, generată de incompatibilități privind necesitățile, scopurile, valorile, resursele sau trăsăturile de personalitate. Astfel, conflictul produce o stare de tensiune ce derivă din aceste discrepanțe.

Dezvoltarea teoriei și practicii în managementul conflictelor a condus la elaborarea unor modele teoretice interpretative, cu grade variate de specificitate, care permit identificarea cauzelor și mecanismelor situațiilor conflictuale, raportate la elementele structurale ale relației conflictuale sau la procesul de soluționare al acesteia. În literatura de specialitate, modelele conflictelor se împart, în general, în următoarele categorii:

1. **Modele procesuale** (K. Thomas, 1976; L. Rondy, 1967);
2. **Modele structurale de conflict** (K. Thomas, 1976);
3. **Modele organizaționale de conflict** (S. Robbins, 1998).
4. **Modelul procesual al conflictului – K. Thomas**

Modelul procesual propus de K. Thomas [2, p. 178-179] se focalizează pe dinamica episodică a conflictelor și presupune parcurgerea a patru stadii:

- **Stadiul de frustrare** – Apare atunci când individul, grupul sau organizația nu își atinge obiectivele sau nu îndeplinește sarcinile concrete.
- **Stadiul de conceptualizare** – În această fază se recunoaște existența conflictului și se formulează idei și explicații referitoare la anumite aspecte ale situației.
- **Stadiul comportamental** – Se manifestă reacțiile și comportamentele participanților, indicând modul de intervenție în conflict.
- **Stadiul de rezultat** – Conduce fie la soluționarea conflictului, fie la persistarea frustrării, care poate genera un nou episod conflictual.

Acest model reprezintă un instrument valoros atât pentru analiza teoretică, cât și pentru intervenția practică în situațiile conflictuale.

Instrumentul Thomas-Kilmann Conflict Mode

În contextul aplicării acestui model, instrumentul Thomas-Kilmann este folosit pentru a evalua comportamentul individului în situații de conflict. Durata evaluării este de aproximativ 15 minute și oferă feedback privind eficiența în utilizarea celor cinci moduri de gestionare a conflictelor. Astfel, liderii pot înțelege cum dinamica individuală sau de echipă este influențată

de fiecare modalitate și pot decide ce strategie este adecvată pentru diferite contexte conflictuale.

Figura 1 ilustrează situația în care cele cinci moduri se poziționează pe o scară de asertivitate și cooperare.

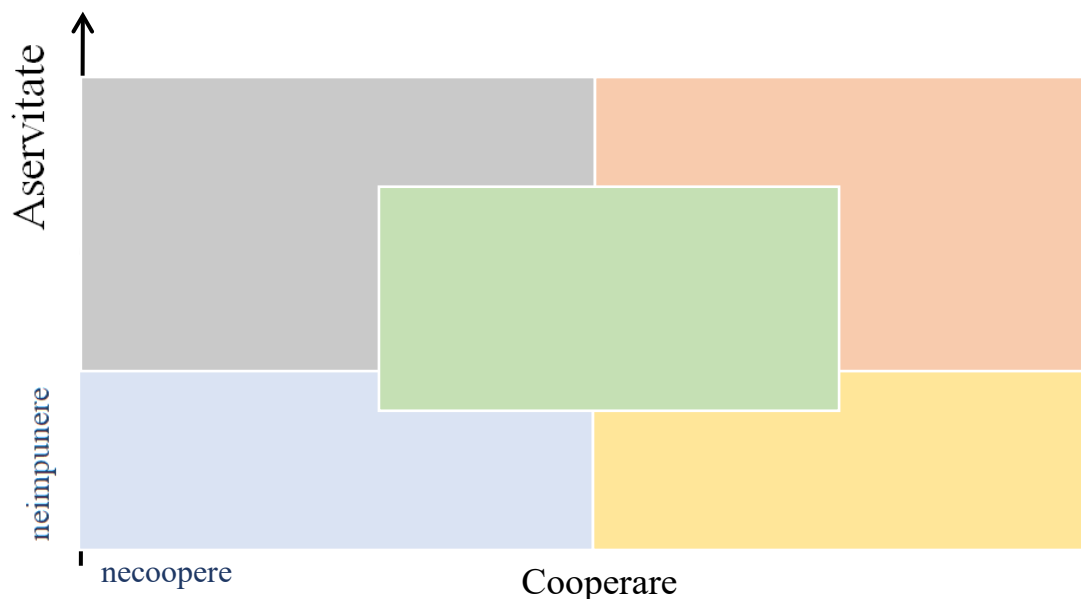


Fig. 1. Instrumentul Thomas-Kilmann Conflict Mode
sursa:killmanndiagnostics.com

Modelul procesual al conflictului – Lewis Rondy

Modelul lui Lewis Rondy [apud 2, p. 185-186] pornește de la două concepte fundamentale despre conflict, considerându-l un fenomen natural specific mediului organizațional. Acesta propune o evoluție în cinci stadii:

Conflictul latent – Indică o stare potențială, determinată de modul de funcționare al organizației.

Conflictul perceput – Este etapa în care părțile încep să conștientizeze cauzele conflictului și să formuleze scenarii explicative, iar tensiunile se agravează.

Conflictul emoțional – Participanții reacționează emoțional, ceea ce poate afecta cooperarea și poate conduce la disensiuni chiar accentuate.

Conflictul manifest – Se observă efectele clare ale stării conflictuale, cum ar fi luptele interne sau agresivitatea pasivă.

Rezolvarea conflictului – Intervenția are ca scop soluționarea conflictului, fie prin mediere, fie prin alte forme de intervenție.

Este important de menționat că un conflict nu trebuie să parcurgă obligatoriu toate aceste stadii; de multe ori, soluționarea poate interveni înainte ca conflictul să devină manifest.

Modelul structural al conflictului – Kenneth Thomas

Modelul structural al conflictului, elaborat de Kenneth Thomas [numit și modelul Thomas, apud 2, p. 190], se axează pe condițiile favorabile apariției conflictelor și descrie modul în care anumite constrângeri și presiuni externe pot influența comportamentul conflictual. Factorii de

mediu, sub forma constrângerilor și presiunilor exterioare, pot, de-a lungul timpului, genera tensiuni ce conduc la conflicte în cadrul organizației. Acest model oferă posibilitatea identificării factorilor care, în mod corect, contribuie la diagnosticarea situațiilor conflictuale și la elaborarea unor soluții eficiente pentru diminuarea tensiunilor.

Modelul organizațional al conflictului – Stephen Robbins

Propus de Stephen Robbins în 1998, modelul organizațional al conflictului se concentrează pe identificarea cauzelor și mobilităților organizaționale care generează conflicte. Conform acestui model, conflictul se bazează pe trei surse principale:

- 1) **Comunicarea;**
- 2) **Structura organizațională;**
- 3) **Factorii comportamentali.**

Robbins evidențiază faptul că adoptarea unui anumit comportament poate declanșa reacții similare din partea celorlalte părți implicate, iar menținerea situațiilor conflictuale într-un cadru constructiv poate duce la îmbunătățirea relațiilor. În plus, comunicarea este esențială atât pentru generarea, cât și pentru soluționarea conflictelor, întrucât lipsa clarității în transmiterea informațiilor poate agrava tensiunile.

Studiile realizate de Weinberg și colaboratorii săi au demonstrat că 22% dintre problemele de interacțiune sunt atribuite deficiențelor de comunicare (informarea inadecvată, ambiguitatea sau lipsa atenției ascultătorilor) [15, p. 159]. Astfel, elementele mecanice ale comunicării – de la modul de difuzare a informațiilor până la percepția acestora – joacă un rol crucial în declanșarea și perpetuarea conflictelor.

Alte abordări și modele complementare:

Modelul procesual al conflictelor în grupuri (Gary Johns)

Gary Johns propune un model procesual al conflictelor la nivelul organizației, aplicabil atât indivizilor, cât și grupurilor. În acest model, debutul unui conflict conduce la o serie de evenimente specifice, printre care:

- Prioritizarea conflictului în disputa respectivă, uneori chiar în detrimentul soluționării problemei;
- Manipularea sau distorsionarea informațiilor transmise;
- Consolidarea grupurilor, în timp ce persoanele ce promovează reconcilierea pot fi marginalizate;
- Reducerea contactului cu partea adversă, favorizându-se intervenția unor experți sau condiții restrictive;

Reducerea încrederii între părți prin stereotipuri negative.

Aceste mecanisme accentuează interdependența între părți și demonstrează că, pe măsură ce tensiunile se acumulează, conflictul devine tot mai dificil de gestionat.

Modelele lui Judith R. Gordon și A. Reștelean

Judith R. Gordon subliniază influența mediului, a organizației și a individului asupra etapelor conflictului, evidențiind că ciclul conflictului se autoîntreține dacă soluționarea nu este favorabilă. În mod similar, A. Reștelean propune un model de desfășurare a conflictelor bazat pe două dimensiuni principale: intensitatea stării tensionale și evoluția episodică a conflictelor (de la recunoaștere și acumulare de tensiuni, până la declanșare și stingere).

Modelul lui Elangovan

Elangovan aduce în discuție trei precondiții fundamentale:

1. La nivelul organizațional, autoritatea este concentrată la nivele superioare față de cele inferioare;
2. Managerii au o înțelegere mai profundă a scopurilor și activităților organizației comparativ cu subordonații;
3. Interesele organizaționale prevalează asupra celor personale ale managerilor sau ale celorlalte părți implicate în conflict.

Abordarea lui Elangovan este considerată reducionistă, concentrând intervenția managerială într-o singură dimensiune – controlul.

Modelul multidimensional al intervenției manageriale (Pinkley, Brittain, Neal, Norton, 1995). Acești autori au identificat mai multe dimensiuni esențiale pentru diferențierea strategiilor manageriale de intervenție în conflicte, modelul lor fiind structurat pe următoarele axe:

- Atenția acordată problemei declarate versus problema asumată;
- Implicarea forțată a părților versus încurajarea implicării lor;
- Controlul exercitat de manager versus controlul de către părți;
- Abordarea conflictului de către manager versus evitarea conflictului;
- Intervenția publică a managerului versus cea privată.

Evaluarea comportamentului managerului se face printr-o sumă a scorurilor obținute pe aceste dimensiuni, evidențiind astfel profilul de intervenție în situațiile conflictuale.

Concluzii privind managementul conflictelor

Literatura de specialitate subliniază importanța înțelegerii multiplelor fațete ale conflictului – de la cauzele și manifestările acestuia până la strategiile de intervenție și soluționare. Comunicarea rămâne un element esențial atât în generarea, cât și în rezolvarea conflictelor. Un management corespunzător al situațiilor conflictuale presupune analiza detaliată a tuturor datelor disponibile și aplicarea unor strategii, tehnici și acțiuni concrete, adaptate la contextul organizațional.

De exemplu, Mathis R.L. (1997) recomandă managerilor să acorde o atenție sporită:

- **Definirii precise a subiectului disputat** – stabilind limite clare ale disputei și posibilități de soluționare (inclusiv intervenția unei terțe părți pentru mediere, consiliere sau arbitraj);
- **Îngustării domeniului de dispută** – reducerea diferențelor la aspecte specifice, facilitând astfel soluționarea parțială;
- **Lărgirii posibilităților de relaxare** – crearea unor condiții noi de cooperare care pot transforma o situație conflictuală într-una de colaborare.

În plus, M.P. Follett (1924) a identificat, încă de la începutul secolului al XX-lea, trei moduri principale de abordare a conflictului (dominare, compromis și integrare), idei ce au fost ulterior dezvoltate în modele mai complexe.

Concluzii

Conflictele reprezintă o componentă inherentă a vieții cotidiene, iar gestionarea lor eficientă în mediul profesional este crucială pentru realizarea obiectivelor organizaționale. Astfel, în situațiile în care apar neînțelegeri sau tensiuni între angajați, este esențial să se identifice și să se aplice strategii adecvate de intervenție. Sfaturile și tehnicile prezentate anterior pot constitui un ghid valoros în dezvoltarea unei culturi organizaționale pozitive și în promovarea unui climat de colaborare la locul de muncă.

Referințe bibliografice:

1. AVRAM, E., COOPER, C. L. (coord.), *Psihologie organizațional- managerială. Tendințe actuale*. Iași: Polirom, 2008. 251 p.
2. BONCIU, C. *Instrumente manageriale psihosociologice*. București: AllBeck, 2000.
3. BANU, E. C. *Managementul școlar*. Iași: Sfântul Ierarh Nicolae, 2012.
4. CIOCAN, T. *Psihologia conflictului. Tehnici de negociere în managementul conflictului*. Constanța: Europolis, 2007.
5. COJOCARU, V., SACALIUC, N. *Managementul educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, . ISBN 978-9975-60-061-3.
6. GOLU, M. *Introducere în conflictologie*. București: Pro Universitatea, 2024.
7. GRANT, W. *Rezolvarea conflictelor*. București: Teora, 2002.
8. ILIE, V. *Elemente de management și leadership educational*. Pitești: Paralele 45, 2009.
9. MUSTER, D. *Metodologia cercetării în educație și învățământ*. București: E. L., 1998. 78
10. MAYER, B. apud. STOICA-CONSTANTIN, A., NECULAU, A. (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Polirom, 1998. ISBN: 973-683-148-5
11. POPESCU, A. M. *Managementul conflictului în organizația școlară*. Craiova: Sitech, 2014.
12. PETELEAN, A. *Managementul conflictelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
13. ROTĂRESCU, V. *Managementul conflictului în spațiul școlar*. Buzău: Omega, 2017.
14. SAFTA, D. *Managementul conflictelor în organizație*. București: Tribuna Economică, 2014.
15. VLĂSCEANU, M. *Organizații și comportament organizațional*. Iași: Polirom, 2003.
16. VLASE, S. *Managementul conflictului în spațiul organizației școlare*. Brăila: Sfântul Ierarh Nicolae, 2014.

IMPACTUL DIGITALIZĂRII ASUPRA SĂNĂTĂȚII MINTALE A ADOLESCENȚILOR

THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON ADOLESCENTS' MENTAL HEALTH

*Adrian CIOBÎCĂ, doctorand,
România*

*Adrian CIOBÎCĂ, Phd student,
Romania*

ORCID: 0009-0003-1148-3570
e-mail: adiciobica.iasi@gmail.com

Rezumat. Tehnologia a devenit o parte esențială a vieții noastre de zi cu zi. De la comunicare instantanee la accesul rapid la informație, aplicațiile pe care le folosim ne-au transformat modul de a trăi, oferindu-ne numeroase avantaje. Însă, alături de beneficii, impactul tehnologiilor digitale poate fi și unul negativ, mai ales în cazul utilizării excesive. Înțelegerea efectelor negative este esențială pentru a ne putea bucura de avantajele aduse de inovațiile tehnologice într-un mod sănătos și echilibrat. Este evident că rețelele de socializare au devenit o parte integrantă a vieții moderne, oferind numeroase beneficii, dar și prezentând riscuri semnificative pentru sănătatea mintală. Impactul lor este complex și variabil, influențând diferit indivizii în funcție de vârstă, personalitate și modul de utilizare. Impactul tehnologiilor digitale asupra sănătății mintale nu poate fi neglijat, având efecte variate: de la suprasolicitarea creierului și anxietatea indusă prin comparații sociale până la dependența de dispozitive și FOMO. Cu toate acestea, tehnologia nu trebuie văzută ca un inamic. Prin implementarea unor măsuri simple, cum ar fi limitarea timpului petrecut online, crearea de spații fără tehnologie sau practicarea mindfulnessului digital și JOMO, putem să contrabalansăm efectele negative și să ne bucurăm de beneficii.

Cuvinte-cheie: digitalizare, sănătate mintală, rețele de socializare.

Abstract. Technology has become an essential part of our daily lives. From instant communication to quick access to information, the applications we use have transformed the way we live, offering us numerous advantages. However, along with the benefits, the impact of digital technologies can also be negative, especially in the case of excessive use. Understanding the negative effects is essential to be able to enjoy the benefits of technological innovations in a healthy and balanced way. It's obvious that social media has become an integral part of modern life, offering numerous benefits but also posing significant mental health risks. Their impact is complex and variable, influencing individuals differently depending on age, personality and mode of use. The impact of digital technologies on mental health cannot be neglected, with varied effects, from brain overload and anxiety induced by social comparisons, to device addiction and FOMO. However, technology should not be seen as an enemy. By implementing simple measures, such as limiting the time spent online, creating technology-free spaces or practicing digital mindfulness and JOMO we can counterbalance the negative effects and enjoy the benefits.

Keywords: digitalisation, mental health, social networks.

În ultimii ani, tehnologiile digitale au avansat rapid, fiind o vie prezentă în viața noastră de fiecare zi. Cu toții suntem înconjurați de dispozitive inteligente, rețele sociale și foarte multe aplicații, care ne oferă sprijin în rezolvarea tuturor problemelor, iar acest lucru provoacă un interes crescut în rândul specialiștilor din domeniul medicine și psihologiei despre impactul

acestora asupra dezvoltării și sănătății mintale a adulților, dar mai ales asupra copiilor și adolescenților. Tehnologia a devenit inseparabilă de viața noastră, considerând-o cel mai bun prieten, neobosit, care-și oferă sprijinul necondiționat și nu obosește niciodată. De la comunicare instantanee la accesul rapid la informație, aplicațiile pe care le folosim ne-au influențat radical modul de a gândi, de a simți, modul de a trăi, oferindu-ne doar avantaje, aparent. Însă, alături de beneficii, impactul tehnologiilor digitale poate fi și unul negativ, mai ales în cazul utilizării excesive. Înțelegerea efectelor negative este extrem de importantă, altfel nu putem să ne bucurăm pe deplin și nici pe durată mare de timp de avantajele aduse de inovațiile tehnologice.

În acest articol ne propunem să analizăm efectele pozitive, dar mai ales consecințele nefaste ale digitalizării asupra sănătății mintale, precizând, pe de o parte, rolul benefic al instrumentelor digitale și al tehnologiilor moderne în menținerea bunăstării mintale, dar mai ales atragem atenția asupra impactului negativ și oferim modele practice care ar putea să diminueze riscurile.

Digitalizarea, procesul care a transformat omul din societatea contemporană, s-a dovedit științific și prin aplicații practice că are un impact benefic asupra sănătății mintale a copiilor și adolescenților, cu condiția supravegherii și echilibrării cu riscurile. Tehnologiile digitale le oferă acces nelimitat la o varietate de resurse educaționale. Internetul le oferă aplicații interactive și platforme online care facilitează învățarea, stimulează curiozitatea și creativitatea copiilor și adolescenților. Jocurile de pe calculator îmbunătățesc coordonarea dintre mână și ochi, dezvoltă gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor. De asemenea, încurajează învățarea limbilor străine și dezvoltarea abilităților de comunicare. Pentru adolescenții care se confruntă cu probleme de adaptare socială, există aplicații care le oferă suportul emoțional necesar, acestea având un rol important în diminuarea sentimentelor de izolare, a anxietății și a fricii de comunicare.

Din păcate, însă, timpul prelungit petrecut în fața calculatorului sau a tabletei, pe telefon sau dispozitive smart poate afecta somnul, obligatoriu 8 ore pe noapte. Atenția și concentrarea pot duce la blocaje, iar sedentarismul crește riscul de obezitate. De asemenea, timpul alocat ecranului reduce timpul alocat activităților fizice și interacțiunilor față în față. Studiile au demonstrat că utilizarea excesivă a rețelelor sociale, de exemplu, poate contribui la anxietate, depresie și probleme de stimă de sine la copii și adolescenți, din cauza comparației sociale și a hărțuirii online. De asemenea, copiii și adolescenții sunt expuși riscurilor de securitate cibernetică, a hărțuirii online, a accesului la conținut inadecvat. Păstrarea vieții private și protejarea datelor personale devin imperative, iar părinții trebuie să intervină.

Ne vom opri în a analiza impactul rețelelor de socializare, atât de frecvent utilizate de copii și adolescenți, asupra sănătății mintale a adolescenților. Sănătatea mintală este o parte integrantă a sănătății. Este o stare de bine în care indivizii își realizează abilitățile, pot face față evenimentelor stresante ale vieții, depășind situațiile-problemă și pot să-și aducă contribuția la viața comunității, simțindu-se utili. Sănătatea mintală este una dintre condițiile de bază pentru o economie productivă și o societate incluzivă, care depășește problemele individuale sau de familie. Este evident că rețelele de socializare au devenit o parte integrantă a vieții moderne, oferind beneficii, dar și prezentând riscuri semnificative pentru sănătatea mintală. Impactul lor este complex și variabil, influențând diferit indivizii în funcție de vârstă, personalitate și modul de utilizare.

Rețelele de socializare oferă posibilitatea conectivității și suport social, asigură accesul la informații și resurse, permițând exprimarea creativității și construirea identității. Acestea pot facilita menținerea legăturilor cu prietenii și familia, în special pentru cei care locuiesc la distanță. Grupurile online pot oferi suport și un sentiment de comunitate pentru persoanele care se confruntă cu probleme similare. Rețelele de socializare pot fi o sursă de informații, inclusiv resurse de ajutor și campanii de conștientizare. Unele platforme online pot facilita accesul la servicii de consiliere și terapie, alte platforme oferă suport pentru exprimarea creativității, împărtășirea ideilor și construirea identității online. Acest lucru poate fi benefic pentru stima de sine și sentimentul de apartenență.

Rețelele sociale au devenit o parte esențială a vieții noastre cotidiene. De la interacțiunile cu prietenii și familia până la urmărirea știrilor și evenimentelor curente. Majoritatea dintre noi petrecem ore în șir pe platforme precum Facebook, Instagram, Twitter sau TikTok. Dar care este impactul real al acestor platforme asupra sănătății noastre mintale? Cât de bine ne face să fim conectați permanent la aceste platforme și să fim mereu la curent cu informații despre diverse evenimente plăcute sau mai puțin plăcute? Adeseori, o parte dintre informații nici nu ne dorim să le vedem, dar ele ne apar în câmpul vizual. Suntem constant conectați la internet și asaltați cu notificări pe rețelele sociale, cu e-mailuri și fluxuri interminabile de informații. Rețelele sociale ne atrag prin feed-uri personalizate care par să ne cunoască perfect preferințele și de multe ori, ajungem să ne verificăm telefonul chiar și atunci când nu e nevoie. În timp, această suprasolicitare cognitivă poate duce la epuizare mentală, anxietate și dificultăți de concentrare. În plus, expunerea permanentă la notificări crește nivelul de cortizol, hormonul stresului. Pe termen scurt această creștere afectează capacitatea creierului de a se recupera după efort și de a se concentra pe sarcini complexe, iar pe termen lung, poate duce la stres cronic și suprasolicitare mentală.

Rețelele de socializare creează, de fapt, în mod deliberat, un mediu în care indivizii își compară mereu viața lor cu a celorlalți, viață care adesea este idealizată. Acest lucru poate duce la sentimente de frustrare, invidie și implicit la scăderea stimei de sine. Ni se prezintă vieți aparent lipsite de griji: de grija sănătății, de grija banilor, de grija zilei de mâine, vieți în care timpul se scurge firesc, într-o perfecțiune ireală. Deși tehnologia ne permite să fim conectați oriunde și oricând, paradoxal, ea poate eroda drastic calitatea relațiilor interumane sănătoase. Conectarea virtuală nu poate înlocui interacțiunile față în față, iar mulți utilizatori ajung să se simtă izolați emoțional. Dependența de comunicarea digitală poate reduce empatia și capacitatea de a construi relații autentice, bazate pe încredere, respect și ajutor reciproc.

Filtrele și editările foto pot distorsiona realitatea, creând standarde nerealiste de frumusețe și succes. Rețelele sociale sunt cel mai propice teren pentru comparații nerealiste, având în vedere că mulți utilizatori publică doar anumite aspecte ale vieții lor și în special doar pe cele mai bune, pentru a impresiona sau pentru a ieși în evidență, neconștientizând faptul că, de fapt, în spatele postărilor lor se ascund atât de multe frustrări. De ce să postezi o fotografie în care să pari mai tânăr cu 10 ani? Sau să-ți ascunzi alunițele de pe față, care, poate, fac parte din adevăratul tău farmec? Pentru a prezenta o imagine idealizată a chipului tău, pe care îl privește o altă persoană, care suferă pentru că nu este perfect, ca și tine? O dublă greșală. Expunerea repetată la acest gen de imagini filtrate ale realității va amplifica nemulțumirea personală și scăderea stimei de sine, în special atunci când succesul altora pare ușor accesibil, iar realizările proprii sunt puse sub semnul întrebării. În timp, această comparație permanentă conduce la o

stare de nemulțumire față de propria noastră viață, împingându-ne către anxietate, stres, depresie.

Atât rețelele sociale, cât și platformele de streaming folosesc algoritmi de personalizare a conținutului, proiectați să ne mențină captivi prin recomandări oferite, adaptate preferințelor noastre. Iar rezultatul sunt orele întregi, chiar zilele petrecute în fața ecranelor, în detrimentul productivității, a somnului și a interacțiunilor umane reale. Să nu uităm că expunerea excesivă la ecrane poate afecta sănătatea ochiului, poate periclita vederea, poate provoca probleme de concentrare, dureri de cap, dar mai ales poate induce un sentiment crescut de depersonalizare și nerealizare, nemulțumire și neputință.

Dispozitivele precum ceasurile inteligente au crescut nivelul de conectivitate în viața noastră. Monitorizarea ritmului cardiac, a somnului sau a numărului de pași parcurși pe zi poate fi utilă în menținerea unui stil de viață sănătos. Însă, când aceste tehnologii devin o obsesie, acestea tind să preia controlul asupra vieții noastre. Devenim dependenți de datele pe care ni le oferă și, treptat, începem să ne pierdem capacitatea de a ne asculta propriile nevoi și instincte. Această dependență poate duce la anxietate și stres, mai ales atunci când cifrele nu ne reflectă așteptările.

Anonimatul și accesibilitatea rețelilor de socializare sunt elemente care facilitează hărțuirea online, iar consecințele sunt devastatoare asupra sănătății mintale: anxietate, depresie, izolare socială. Utilizarea excesivă a rețelilor de socializare conduce la dependență, similară cu alte dependențe comportamentale. FOMO, teama de a pierde unele evenimente sau experiențe împărtășite online, poate genera frică și stres constante. Utilizarea rețelilor de socializare înainte de culcare poate perturba somnul, ducând la oboseală, iritabilitate și probleme de concentrare. Lipsa somnului afectează negativ și sănătatea fizică, crescând riscul de boli cronice. Deși rețelele de socializare pot facilita conexiunile online, utilizarea excesivă duce la izolarea socială de viața reală. Interacțiunile față în față sunt esențiale pentru dezvoltarea abilităților sociale și menținerea unei sănătăți mintale optime. Dispozitivele electronice nu sunt o oglindă a vieții reale, ci o oglindă în care sunt distorsionate imagini, evenimente, vorbe, gânduri.

FOMO sau *Fear of Missing Out* (teama de a pierde) reprezintă cea mai înaltă formă de anxietate socială care apare atunci când simțim că alții trăiesc experiențe de viață mai bune, mai fericite, mai pline de împlinire decât noi. Această senzație este amplificată de rețelele de socializare, unde ni se derulează în câteva minute zeci, sute de imagini și de relatări ale vieților aparent perfecte ale altora. De exemplu, pe rețelele sociale, un adolescent care vede pe Instagram fotografii cu prietenii săi la o petrecere la care nu a fost invitat, se va simți exclus și trist. Alți adolescenți verifică în mod constant pe Facebook pentru a vedea ce fac alții, chiar și atunci când ar trebui să se concentreze pe alte activități. Cei mai mulți adolescenți simt nevoia să posteze constant pe rețelele sociale pentru a arăta că au o viață interesantă. Rețelele sociale creează un mediu în care comparația socială este constantă, ceea ce alimentează FOMO. Highlight reel-ul de pe rețelele sociale etalează o imagine idealizată a vieții altora, ceea ce poate duce la sentimente de frustrare și de neacceptare a sinelui. Tocmai de aceea, FOMO duce la anxietate, stres, depresie și scăderea stimei de sine, afectând totodată negativ relațiile interpersonale și calitatea somnului sau chiar poate duce la decizii impulsive. În esență, FOMO este o reacție umană naturală, dar poate deveni problematică atunci când afectează negativ starea de bine a copilului sau adolescentului.

De aceea, propunem strategii de gestionare: practicarea mindfulness-ului pentru a se concentra pe momentul prezent, limitarea timpului petrecut pe rețelele sociale, cultivarea recunoștinței pentru propriile experiențe, concentrarea pe JOMO sau *Joy of Missing Out*, adică bucuria de a pierde și de a te bucura de momentul prezent.

JOMO este exact opusul FOMO. În loc să simți frică și să devii anxios sau stresat că pierzi evenimente sau experiențe, JOMO te ajută să te bucuri de faptul că te-ai deconectat de la lumea virtuală și te poți concentra pe viața reală, fiind atent la adevăratele tale activități și nevoi. JOMO înseamnă să apreciezi momentul prezent, să te bucuri de ceea ce faci în loc să te gândești la ceea ce ai putea face, să te bucuri chiar și de singurătate, să te simți confortabil și liniștit și mulțumit când petreci timp singur, să fii prezent în viața reală, să te bucuri de momentele simple, fără a fi distras de notificări sau de gânduri despre alte lucruri. Să iei pauze lungi și dese de la rețelele sociale și de la tehnologie pentru a te reconecta cu tine însuși și cu cei apropiați, să stabilești priorități reale, alegând activitățile care aduc cu adevărat bucurie și satisfacție, fără să te simți obligat să participi la tot – aceasta este cheia fericirii. Prin JOMO reduci stresul și anxietatea, te eliberezi voit de povara de a fi mereu prezent în mediul online și conectat cu tehnologia, îți îmbunătățești astfel concentrarea asupra sarcinilor și a activităților reale importante, îți oferi mai mult timp pentru a te relaxa, a te bucura de hobby-uri și a te îngriji de tine însuși și astfel vei contribui la creșterea stimei de sine. Adolescentul devine în acest mod mult mai încrezător în propriile alegeri, fără să se mai compare cu ceilalți. Comparăția se face între eul de ieri și de azi, pentru a se urmări evoluția personală, nu prin comparație cu ceilalți. Dezvoltarea și evoluția sunt strict personale.

Pentru a înlătura riscurile, este recomandat să limitezi timpul petrecut pe rețelele sociale și pe alte dispozitive electronice, chiar dezactivând notificările de pe telefon și de pe alte dispozitive. Învățând să apreciezi momentele de singurătate și să te bucuri de propria companie, a practica MINDFULNESS, concentrându-te asupra momentului prezent și bucurându-te de experiențele simple vei putea să te concentrezi asupra a ceea ce este cu adevărat important pentru tine. Mindfulness este o practică mentală care te ajută să te concentrezi asupra momentului prezent, fără a judeca experiențele tale. Mindfulness te încurajează să fii conștient de ceea ce se întâmplă în prezent, în loc să te gândești la trecut sau să te îngrijezi pentru viitor. Observarea non-judecătoare implică observarea gândurilor, sentimentelor și senzațiilor tale fără a le eticheta ca fiind bune sau rele, pur și simplu le observi pe măsură ce apar și trec. Mindfulness promovează acceptarea experienței tale curente, chiar dacă este neplăcută. Aceasta nu înseamnă că trebuie să-ți placă, ci mai degrabă să o recunoști fără să opui rezistență.

Îți recomandăm câteva tehnici comune de Mindfulness, care au dat bune rezultate: respiră conștient, concentrând atenția asupra senzației pe care ți-o oferă aerul care intră și iese din corp, scanează-ți corpul, oferind atenție asupra diferitelor părți ale corpului, observând senzațiile care apar, meditează liniștit asupra gândurilor și sentimentelor, asupra mersului, simțind atingerea picioarelor tale de pământ. Mindfulness poate ajuta la reducerea impactului stresului, promovând relaxarea și reglarea emoțională, poate ajuta indivizii să devină mai conștienți și să gestioneze gândurile și sentimentele anxioase și depresive. Practica regulată poate îmbunătăți atenția și concentrarea. Mindfulness ajută oamenii să devină mai conștienți și să-și regleze răspunsurile emoționale, să-și înțeleagă gândurile, sentimentele, comportamentele. Mindfulness este o practică care necesită efort constant. Chiar și perioade scurte de conștientizare mindful pe parcursul zilei pot fi benefice.

Prin utilizarea conștientă și echilibrată a rețelelor de socializare, limitarea timpului petrecut online, cultivarea relațiilor sociale în viața reală, protejarea informațiilor personale și evitarea interacțiunilor cu persoane necunoscute, dezvoltarea abilităților de gândire critică pentru a evalua informațiile online vei ajunge la o abordare sănătoasă și echilibrată a vieții.

Nu în ultimul rând, un număr mare de adolescenți care folosesc excesiv dispozitivele electronice și rețelele de socializare, se confruntă cu cyberbullying sau probleme de sănătate mintală. Solicitarea ajutorului profesional este obligatoriu în acest caz. Pentru CYBERBULLYING este necesar să păstrezi dovezi, să salvezi capturi de ecran, mesaje, postări sau orice altă formă de dovadă a hărțuirii. Acestea pot fi utile pentru a raporta incidentul pe platformele de socializare unde se întâmplă. Majoritatea platformelor au mecanisme de raportare a abuzurilor. Dacă acesta implică amenințări sau o formă gravă de hărțuire, se impune raportarea incidentului la poliție. Un adult de încredere îți poate fi de ajutor în luarea măsurilor și a protejării, iar un psiholog sau consilier poate ajuta în gestionarea emoțiilor și a recuperării sănătății mintale. În cazul grave de deteriorare a sănătății mintale, se va consulta un medic de familie, care îndrumă către un specialist în sănătate mintală, cum ar fi un psiholog sau psihiatru. Psihologii pot ajuta în gestionarea unor probleme precum anxietatea, depresia sau stresul, prin terapie. Psihiatrii sunt medicii specializați în sănătate mintală și pot prescrie medicamente, dacă este necesar. De asemenea, există linii telefonice de ajutor unde adolescentul poate vorbi cu profesioniști în sănătate mintală, dar și grupuri de suport ce oferă un mediu sigur unde poți împărtăși experiențe și primi sprijin de la persoane care se confruntă cu probleme similare.

Nu putem contesta beneficiile tehnologice: de la accesul rapid la informații la telemedicină sau la aplicarea inteligenței artificiale în diverse domenii care ne ușurează viața. Tehnologia poate fi un aliat puternic în menținerea sănătății mintale, dacă este folosită responsabil. Serviciile de suport psihologic online și accesul rapid la informații relevante sunt doar câteva exemple de tehnologii care contribuie la bunăstarea emoțională. Secretul constă în a găsi echilibrul între beneficiile tehnologiei și limitarea excesului care poate dăuna.

Pentru a contrabalansa efectele negative ale digitalizării, vă propunem **Regula lui 7**:

1. *Limite de timp pentru tehnologie.* Setează-ți limite zilnice și ia pauze regulate de la ecrane. Acest obicei simplu poate reduce suprasolicitarea mintală, poate preveni procrastinarea și poate ajuta în procesul reconectării cu activități din viața reală. O zi are douăzeci și patru de ore. La muncă stai opt ore, pentru somn aloci alte opt ore. Celelalte opt ore sunt ale tale, pe care să le petreci cum dorești. Oferă maxim o treime din timpul tău tehnologiei.

2. *Spații exclusive fără tehnologie.* Stabilește zone fără tehnologie în locuință sau la birou – spații în care să nu folosești telefoane sau alte dispozitive electronice. De exemplu, poți decide ca dormitorul să fie o astfel de zonă, ajutându-te să ai un somn mai odihnitor, fără distrageri digitale înainte de culcare. Studiile arată că lumina albastră emisă de toate ecranele inhibă producerea de melatonină, care este un hormon esențial pentru un somn sănătos. Împreună cu o rutină de somn regulată, acest obicei poate contribui la îmbunătățirea calității somnului. Impune-ți ca cel puțin o oră înainte de culcare să nu folosești dispozitive electronice.

3. *Mindfulness digital.* Adoptă un stil de viață digital mai conștient. Atunci când folosești o aplicație sau o platformă, întreabă-te dacă ai un scop clar și dacă chiar îți aduce beneficii reală utilizarea unei anumite aplicații pentru un anumit interval de timp. Redirecționează-ți atenția spre activități mai productive atunci când observi că nu ai un obiectiv precis. Practicarea mindfulnessului digital poate reduce anxietatea și stresul, conducând către un comportament

mai echilibrat în utilizarea tehnologiei. Renunță la derularea postărilor altora! Cei apropiați îți pot relata experiențele zilnice, iar ceea ce fac alții nu e problema ta.

4. *Detoxifiere digitală periodică.* Optează pentru deconectarea completă de la tehnologie pentru anumite perioade de timp: o zi pe săptămână, un weekend pe lună sau o vacanță fără internet. Aceste pauze te pot ajuta să te reconectezi cu activități care îți aduc adevărata bucurie și adevărata relaxare, cum ar fi cititul, sportul sau timpul petrecut cu cei dragi. Studiile demonstrează faptul că pauzele periodice de la tehnologie reduc simptomele de anxietate și îmbunătățesc starea generală de bine. Imaginează-ți, măcar o zi pe săptămână, că nu există tehnologia. Iar dacă nu reușești, refugiază-te o zi într-o zonă retrasă, fără semnal la internet sau fără curent electric. Sau, mai simplu: uită-ți acasă telefonul sau încărcătorul.

5. *Educație și autocontrol.* Devine din ce în ce mai important să studiem și să ne autoeducăm în legătură cu modalitatea în care tehnologiile și algoritmi ne influențează comportamentele. Cu cât înțelegem mai bine cum funcționează acești algoritmi, cu atât putem lua decizii mai informate și ne putem dezvolta un comportament digital mai sănătos. Citește ce spun cercetătorii despre impactul tehnologiei asupra creierului uman. Nimeni nu te va putea convinge mai bine decât te convingi singur.

6. *Utilitatea tehnologiilor.* Tehnologiile sunt utile, cu condiția să le folosești cu moderație. Este important să înveți să-ți ascuți corpul și să nu te bazezi exclusiv pe cifre și rapoarte digitale pentru a-ți monitoriza și evalua permanent sănătatea și bunăstarea. Numărul de pași zilnici îi decide corpul nostru și nu programul de pe telefon, iar pulsul are o valoare anumită pentru investigațiile medicale periodice, nu pentru monitorizarea proprie excesivă.

7. *Nimeni nu este singur.* Mulți oameni se confruntă cu cyberbullying sau probleme de sănătate mintală, iar solicitarea ajutorului de către fiecare este un semn de putere, nu de slăbiciune. Sunt multe resurse care te pot ajuta să te simți mai bine. Nu te sfii să ceri ajutorul!

Impactul tehnologiilor digitale asupra sănătății mintale nu este de neglijat, având efecte multiple: de la suprasolicitarea creierului și anxietatea indusă prin comparații sociale până la dependența de dispozitive și FOMO. Cu toate acestea, tehnologia nu trebuie văzută ca un dușman. Prin impunerea unor măsuri simple, cum ar fi limitarea timpului petrecut online, crearea de spații fără tehnologie sau practicarea mindfulnessului digital putem să reducem efectele negative și să ne bucurăm de beneficii. Viitorul e al tehnologiei, dar ea e în slujba omului, nu omul în slujba ei!

Referințe bibliografice:

1. BROCKMAN, JOHN. Minți posibile, Ed. Vellant, 2019. ISBN 9786069800676
2. FROMM, ERICH. Fuga de libertate, Editura Trei, 2025. ISBN 9786064025715
3. HALFBOB EMMANUEL TRÉDEZ, Rețelele sociale, cum funcționează ele?, Editura Niculescu, 2016. ISBN 9786063802072
4. MCADAMS, DAN P. Cercetări de personologie asupra identității, Editura Trei, 2025 ISBN 9786064025630
5. POTTS, C., POTTS, S. Asertivitatea. Cum să rămâi ferm indiferent de situație, Editura Trei, 2017. ISBN 9786064000866

**GESTIONAREA STĂRILOR EMOȚIONALE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR
GLOBALE – FUNDAMENTE ALE SĂNĂTĂȚII MINTALE ȘI ALE
PERFORMANȚEI EDUCAȚIONALE**

**MANAGING EMOTIONAL STATES IN THE CONTEXT OF GLOBAL CHANGE –
FOUNDATIONS OF MENTAL HEALTH AND EDUCATIONAL PERFORMANCE**

*Patricia Antonela CÎRDEI, doctorandă,
România*

*Patricia Antonela CÎRDEI, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0003-0487-0257

e-mail: patricia.cirdei.77@gmail.com

Rezumat. În contextul schimbărilor globale, cum ar fi pandemia COVID-19, crizele economice și incertitudinile politice, sănătatea mintală și gestionarea emoțională au devenit esențiale în mediile educaționale. Elevii și cadrele didactice se confruntă cu provocări semnificative, cum ar fi stresul, anxietatea și scăderea motivării, care afectează atât bunăstarea emoțională, cât și performanța academică. Acest articol explorează modul în care gestionarea stărilor emoționale poate contribui la îmbunătățirea sănătății mintale și a rezultatelor educaționale, oferind strategii practice pentru integrarea educației emoționale în școli.

Prin tehnici precum conștientizarea gândurilor, respirația profundă și meditația, elevii pot învăța să-și regleze emoțiile și să facă față stresului. De asemenea, comunicarea deschisă, empatia și cooperarea între elevi și profesori pot crea un mediu de învățare sigur și incluziv, unde fiecare se simte susținut și înțeles. Activitatea fizică regulată și o alimentație sănătoasă joacă, de asemenea, un rol crucial în menținerea echilibrului emoțional și mental.

Articolul subliniază importanța prioritizării sănătății mintale în educație, prin programe de conștientizare, formare continuă pentru profesori și integrarea unor practici care să sprijine reziliența și bunăstarea emoțională. Aceste inițiative nu doar că îmbunătățesc performanța academică, dar și pregătesc elevii să facă față provocărilor viitoare, contribuind la formarea unei societăți mai sănătoase și mai productive.

Cuvinte cheie: conștientizarea sănătății mintale, colaborare, gestionarea emoțională, medii de învățare, performanță academică

Abstract. In the context of global changes, such as the COVID-19 pandemic, economic crises and political uncertainties, mental health and emotional management have become essential in educational settings. Students and teachers face significant challenges such as stress, anxiety and decreased motivation, which affect both emotional well-being and academic performance. This article explores how managing emotional states can contribute to improved mental health and educational outcomes, providing practical strategies for embedding emotional education in schools. Through techniques such as mindfulness, deep breathing and meditation, students can learn to regulate their emotions and cope with stress. Open communication, empathy and cooperation between students and teachers can also create a safe and inclusive learning environment where everyone feels supported and understood. Regular physical activity and healthy eating also play a crucial role in maintaining emotional and mental balance. The article highlights the importance of prioritizing mental health in education, through awareness programs, ongoing training for teachers and integrating practices that support resilience and emotional well-being. These initiatives not only improve academic performance but also prepare students to face future challenges, helping to shape a healthier and more productive society.

Keywords: mental health awareness, collaboration, emotional management, learning environments, academic performance.

În ultimii ani, societatea globală a fost confruntată cu o serie de provocări fără precedent, care au pus sub semnul întrebării nu doar stabilitatea economică și socială, ci și sănătatea mintală a populației. Pandemia COVID-19, crizele economice, schimbările climatice și

incertitudinile politice au creat un mediu propice pentru apariția stresului, anxietății și altor tulburări emoționale [2, p.112]. Acestea au un impact direct asupra sănătății mintale și a performanței educaționale, mai ales în rândul elevilor și al cadrelor didactice.

Sistemul educațional, ca parte integrantă a societății, a fost profund afectat de aceste schimbări. Trecerea bruscă la învățământul online, izolarea socială și incertitudinea privind viitorul au creat un mediu în care elevii, cadrele didactice și părinții s-au confruntat cu provocări emoționale semnificative. Elevii au experimentat scăderea motivării și a concentrării, cadrele didactice au fost nevoite să se adapteze rapid la noi tehnologii și metode de predare, iar părinții au devenit responsabili pentru sprijinirea educațională și emoțională a copiilor lor.

În acest context, gestionarea stărilor emoționale devine o prioritate absolută. Emoțiile, atât cele pozitive, cât și cele negative, joacă un rol esențial în procesul de învățare și în dezvoltarea personală. Elevii care nu sunt în stare să își gestioneze emoțiile pot experimenta dificultăți în concentrare, scăderea performanței academice și chiar abandonul școlar. Pe de altă parte, cadrele didactice care nu reușesc să își gestioneze stresul și anxietatea pot deveni mai puțin eficiente în rolul lor de educatori [1, p.45].

Articolul de față își propune să analizeze modul în care gestionarea stărilor emoționale poate contribui la atenuarea efectelor negative ale acestor provocări, oferind o perspectivă asupra strategiilor de educație emoțională și a rolului acestora în consolidarea sănătății mintale și vom explora cum poate fi integrată gestionarea emoțiilor în sistemul educațional, pentru a sprijini dezvoltarea armonioasă a elevilor și a celorlalți actori implicați în procesul educațional.

Reglarea emoțională este esențială pentru menținerea sănătății mintale în mijlocul provocărilor globale. Aceasta influențează rezistența și adaptabilitatea elevilor. Mecanismele eficiente de coping pot îmbunătăți rezultatele educaționale. Sistemele de sprijin, inclusiv profesorii și într-o lume caracterizată din ce în ce mai mult de schimbări globale rapide, interacțiunea dintre stările emoționale, sănătatea mintală și performanța educațională a câștigat o atenție fără precedent. Această lucrare de cercetare urmărește să exploreze conexiunile critice care stau la baza acestor domenii, subliniind importanța lor fundamentală pentru bunăstarea individuală și colectivă. Pe măsură ce societățile se confruntă cu perturbări cauzate de crize de mediu, instabilitate politică și fluctuații economice, efectele asupra rezilienței psihologice și a reglării emoționale devin ușor evidente. Capacitatea de a gestiona stările emoționale nu este esențială doar pentru a face față provocărilor personale, ci și pentru a favoriza un mediu propice învățării.

Stările emoționale joacă un rol important în sănătatea mentală generală a indivizilor, în special în contextul schimbărilor globale. Diverse teorii sugerează că bunăstarea emoțională nu este doar un produs secundar al sănătății mintale, ci mai degrabă un aspect fundamental care contribuie la reziliență și la mecanismele de adaptare în perioade de stres și transformare. De exemplu, modelul tranzacțional al stresului și al copingului subliniază interacțiunea dinamică dintre răspunsurile emoționale ale unei persoane și evaluarea cognitivă a situațiilor stresante, subliniind importanța reglării emoționale pentru menținerea stabilității mentale. În plus, cadrul psihologiei pozitive subliniază cultivarea stărilor emoționale pozitive ca mijloc de îmbunătățire a sănătății mintale, sugerând că încurajarea unor emoții precum speranța, recunoștința și bucuria poate atenua efectele negative ale schimbărilor globale asupra bunăstării mintale [1, p.78].

În mediul educațional, elevii s-au confruntat cu schimbări bruște, cum ar fi trecerea la învățământul online, izolarea socială și incertitudinea privind viitorul. Aceste schimbări au avut

un impact profund asupra stărilor emoționale, ducând la scăderea motivării, a concentrării și a performanței academice. Cadrele didactice, la rândul lor, s-au confruntat cu provocări semnificative, cum ar fi adaptarea la noile tehnologii, gestionarea stresului și sprijinirea elevilor în acest context dificil. Părinții au devenit, de asemenea, actori cheie în procesul educațional, fiind nevoiți să își asume roluri suplimentare în sprijinirea copiilor lor. În contextul educațional, gestionarea emoțiilor poate contribui la: reducerea stresului și anxietății prin învățarea unor tehnici de reglare emoțională, elevii și cadrele didactice pot gestiona mai eficient situațiile stresante; îmbunătățirea concentrării și a motivării prin emoțiile pozitive, cum ar fi entuziasmul și curiozitatea, pot stimula învățarea și creativitatea; promovarea relațiilor interpersonale sănătoase prin inteligența emoțională ajută la dezvoltarea abilităților de comunicare și empatie, esențiale pentru un mediu educațional pozitiv.

Gestionarea emoțiilor este un proces complex care implică recunoașterea, înțelegerea și reglarea emoțiilor. Acest proces este esențial pentru menținerea sănătății mintale și a performanței educaționale, mai ales în contextul provocărilor societale contemporane. Primul pas în gestionarea emoțiilor este recunoașterea lor. Aceasta implică capacitatea de a identifica și eticheta emoțiile pe care le simțim. De exemplu, un elev care se simte frustrat din cauza dificultăților în învățare trebuie să fie capabil să recunoască această emoție și să o numească. Recunoașterea emoțiilor poate fi învățată prin intermediul unor exerciții practice, cum ar fi jurnalul emoțional, în care elevii notează zilnic emoțiile pe care le experimentează și situațiile care le-au provocat. Acest exercițiu nu doar că îi ajută pe elevi să devină mai conștienți de emoțiile lor, dar îi învață și să le exprime într-un mod sănătos.

După recunoașterea emoțiilor, următorul pas este înțelegerea lor. Aceasta implică capacitatea de a analiza cauzele și consecințele emoțiilor. De exemplu, un cadru didactic care se simte stresat din cauza volumului mare de muncă trebuie să înțeleagă că acest stres este rezultatul unor cerințe exagerate și că poate duce la epuizare profesională. Înțelegerea emoțiilor poate fi facilitată prin intermediul unor discuții și exerciții de grup, în care participanții își împărtășesc experiențele și găsesc soluții comune pentru gestionarea emoțiilor negative. Reglarea emoțiilor este cel mai important pas în gestionarea lor. Aceasta implică utilizarea unor strategii pentru a reduce intensitatea emoțiilor negative și a promova emoțiile pozitive. Cercetările recente au subliniat că există multiple practici și activități care pot sprijini sănătatea mintală a elevilor, inclusiv gestionarea stărilor emoționale.

Respirația profundă este o tehnică simplă, dar foarte eficientă, care poate ajuta la reducerea semnificativ a stresului și anxietății. Această metodă se bazează pe concentrarea asupra respirației lente și controlate, ceea ce ajută corpul să se relaxeze și mintea să se calmeze. Prin inhalarea adâncă, menținerea aerului în plămâni pentru câteva secunde și expirarea lentă, se activează sistemul nervos parasimpatic, care contracarează efectele stresului asupra organismului. Practicarea regulată a respirației profunde poate îmbunătăți capacitatea de gestionare a emoțiilor, reduce tensiunea musculară și promovează o stare generală de relaxare. Este o unealtă accesibilă, care poate fi folosită în orice moment și oriunde, oferind un sprijin rapid în situații de presiune sau anxietate.

Meditația este o practică puternică care poate contribui semnificativ la creșterea conștientizării de sine și la reducerea emoțiilor negative. Prin meditație, persoanele învață să-și observe gândurile și sentimentele fără judecată, ceea ce le permite să înțeleagă mai bine propriile emoții și reacții. Această conștientizare sporită poate duce la o gestionare mai eficientă

a stresului, anxietății și altor stări emoționale dificile. Meditația ajută la calmarea minții, reducând gândurile haotice și încurajând o stare de liniște interioară. Pe lângă beneficiile emoționale, meditația poate îmbunătăți concentrarea, memoria și capacitatea de a face față provocărilor zilnice. Practicată în mod regulat, meditația poate deveni un instrument esențial pentru menținerea echilibrului mental și emoțional, oferind o cale naturală și accesibilă pentru îmbunătățirea calității vieții.

Comunicarea deschisă și împărtășirea emoțiilor cu ceilalți sunt esențiale pentru reducerea sentimentului de izolare și pentru oferirea unui sprijin emoțional valoros. Când împărtășim gândurile și sentimentele noastre cu persoane de încredere, ne simțim mai înțeleși și mai conectați, ceea ce poate diminua senzația de singurătate. Acest proces nu doar că ne ajută să procesăm emoțiile noastre, dar poate oferi și o perspectivă nouă asupra problemelor cu care ne confruntăm. De asemenea, comunicarea deschisă încurajează relațiile sănătoase, construind un mediu de încredere și empatie în care fiecare persoană se simte acceptată și susținută. Prin exprimarea emoțiilor, putem reduce stresul și anxietatea, deoarece împărtășirea ne eliberează de povara emoțională și ne permite să găsim soluții împreună cu ceilalți. În plus, această practică poate consolida legăturile sociale, oferind un sentiment de apartenență și sprijin reciproc, care sunt cruciale pentru bunăstarea noastră mentală și emoțională.

Empatia, definită ca capacitatea de a înțelege și de a împărtăși emoțiile celorlalți, joacă un rol esențial în gestionarea emoțiilor și în construirea unor relații sănătoase. În mediul educațional, empatia este un element cheie pentru crearea unui climat de încredere și respect, unde elevii se simt în siguranță să își exprime gândurile și sentimentele fără teama de judecată sau respingere. Când profesorii și colegii demonstrează empatie, elevii se simt înțeleși și susținuți, ceea ce poate reduce anxietatea și stresul asociat cu mediul academic. Această conexiune emoțională ajută la dezvoltarea unui sentiment de apartenență și la consolidarea relațiilor interpersonale, facilitând un mediu de învățare mai deschis și colaborativ. De asemenea, empatia încurajează elevii să fie mai deschiși și mai receptivi față de perspectivele și experiențele celorlalți, promovând o cultură a înțelegerii și a cooperării. Prin cultivarea empatiei, mediile educaționale pot deveni spații în care nu doar cunoștințele sunt împărtășite, ci și emoțiile sunt validate și respectate, contribuind la o experiență educațională mai echilibrată și mai satisfăcătoare pentru toți participanții.

Cooperarea, pe de altă parte, presupune lucrul în echipă pentru a atinge obiective comune, iar în contextul gestionării emoțiilor, aceasta poate juca un rol esențial în sprijinirea reciprocă. În mediul educațional, cooperarea între elevi și cadre didactice poate crea un sistem de susținere care ajută la gestionarea provocărilor emoționale. Când elevii și profesorii colaborează pentru a identifica și aborda dificultățile emoționale, se creează un mediu în care fiecare persoană se simte valorizată și înțeleasă. De exemplu, elevii pot învăța să își sprijine reciproc colegii prin ascultare activă și empatie, în timp ce profesorii pot oferi resurse și strategii pentru a-i ajuta să facă față stresului sau anxietății. Această abordare colaborativă nu doar că îmbunătățește bunăstarea emoțională, dar și întărește legăturile dintre membrii comunității școlare, promovând un sentiment de solidaritate și încredere. Prin cooperare, elevii învață să își împărtășească experiențele și să găsească soluții împreună, ceea ce poate duce la o gestionare mai eficientă a emoțiilor și la un mediu de învățare mai echilibrat și mai productiv [2, p.156].

Activitatea fizică regulată este una dintre cele mai eficiente metode de a reduce stresul, deoarece stimulează eliberarea de endorfine, substanțe naturale care îmbunătățesc starea de

spirit și reduc senzația de durere. Participarea la exerciții fizice poate diminua simptomele anxietății și depresiei, ajutând la o gestionare mai eficientă a stresului și a emoțiilor. De asemenea, activitatea fizică favorizează eliberarea de neurotransmițători precum serotonina și dopamina, care sunt asociate cu o dispoziție mai bună și o stare generală de bine. Elevii care practică exerciții fizice regulate se pot bucura de un nivel crescut de energie și vitalitate, ceea ce poate duce la o îmbunătățire a stimei de sine și a încrederii în propria persoană. Observând progrese în performanța fizică, elevii pot dezvolta un sentiment de realizare personală și o încredere mai mare în abilitățile lor. Pe lângă beneficiile emoționale, activitatea fizică are un impact pozitiv și asupra funcțiilor cognitive, cum ar fi concentrarea, atenția și memoria.

Exercițiul fizic stimulează fluxul de sânge către creier și poate promova creșterea neuronilor, ceea ce poate îmbunătăți performanța academică. De asemenea, participarea la activități fizice poate contribui la un somn mai odihnitor, deoarece ajută la eliberarea energiei acumulate și la relaxarea corpului și minții. Acest lucru facilitează adormirea și asigură un somn de calitate. În plus, activitățile fizice oferă oportunități de interacțiune socială, permițând elevilor să se conecteze cu colegii sau antrenorii, ceea ce poate sprijini dezvoltarea relațiilor și îmbunătățirea bunăstării emoționale. Prin stabilirea de obiective, perseverență și lucrul în echipă, elevii învață să fie disciplinați și să-și dezvolte reziliența în fața provocărilor.

Alimentația sănătoasă este un alt factor esențial pentru menținerea sănătății mintale și gestionarea stărilor emoționale. Consumul de alimente bogate în nutrienți, cum ar fi fructe, legume, proteine slabe și grăsimi sănătoase, poate susține echilibrul emoțional și mental. O dietă echilibrată, care include cereale integrale, fructe, legume și proteine de calitate, asigură organismului nutrienții necesari pentru o funcționare optimă. Evitarea zahărului și a carbohidraților rafinați poate preveni fluctuațiile bruște ale nivelului de zahăr din sânge, care pot afecta starea de spirit și nivelul de energie. De asemenea, o alimentație sănătoasă poate reduce inflamația din organism, care este adesea asociată cu tulburări de sănătate mintală. Prin adoptarea unui stil de viață sănătos, care include atât activitate fizică regulată, cât și o dietă echilibrată, elevii pot menține o greutate corporală sănătoasă, ceea ce poate contribui la o stima de sine mai mare și la o stare de spirit pozitivă.

Capacitatea de a gestiona stările emoționale este un aspect esențial al sănătății mintale, mai ales în contextul presiunilor academice și sociale. Tehnici precum mindfulness, respirația profundă și meditația pot ajuta elevii să-și regleze emoțiile și să facă față stresului. Aceste practici îi învață pe elevi să fie prezenți în momentul actual, să-și observe emoțiile fără judecată și să găsească modalități sănătoase de a le gestiona. De exemplu, respirația profundă poate reduce rapid simptomele de anxietate, în timp ce meditația poate îmbunătăți concentrarea și starea de bine generală. Integrarea acestor tehnici în viața de zi cu zi poate oferi elevilor instrumente practice pentru a face față provocărilor emoționale și pentru a menține un echilibru mental.

Gestionarea stărilor emoționale este vitală nu numai pentru bunăstarea individuală, ci și pentru promovarea unui mediu educațional propice învățării. Școlile trebuie să recunoască natura interdependentă a sănătății emoționale și a performanței academice. Prin prioritizarea inițiativelor de sănătate mintală, inclusiv a serviciilor de consiliere și a formării în domeniul alfabetizării emoționale, instituțiile de învățământ pot crea un sistem de sprijin care nu numai că răspunde nevoilor emoționale imediate ale elevilor, dar le și îmbunătățește experiența generală de învățare. Profesorii joacă un rol crucial în implementarea strategiilor care sprijină

sănătatea emoțională și mentală a elevilor. Măsurile practice includ încorporarea practicilor de mindfulness în rutinele zilnice, promovarea discuțiilor deschise despre emoții și dezvoltarea de programe de învățământ care abordează învățarea socio-emoțională. În plus, programele de dezvoltare profesională pentru profesori ar trebui să pună accentul pe recunoașterea și reacția la semnalele emoționale ale elevilor, echipându-i cu abilități pentru a promova un mediu de clasă sigur și favorabil.

Cercetările viitoare ar trebui să se concentreze asupra studiilor longitudinale care urmăresc efectele pe termen lung ale intervențiilor emoționale asupra performanței academice în diverse contexte educaționale. În plus, este nevoie de investigații care să aprofundeze factorii culturali și sociali care influențează stările emoționale în rândul elevilor, precum și de studii care să evalueze eficacitatea diferitelor programe de sprijin emoțional în diferite grupe de vârstă. Eforturile de colaborare între instituțiile de învățământ, profesioniștii din domeniul sănătății mintale și cercetători vor fi esențiale pentru dezvoltarea unor cadre cuprinzătoare care să abordeze nevoile emoționale ale elevilor și să promoveze succesul academic susținut. Prin extinderea corpului de cercetare în aceste domenii, ne putem îmbunătăți înțelegerea conexiunilor complexe dintre bunăstarea emoțională și performanța educațională, deschizând calea pentru practici educaționale mai incluzive și mai eficiente.

În concluzie, investigația privind gestionarea stărilor emoționale în contexte educaționale relevă o legătură semnificativă între bunăstarea emoțională și performanța academică. Aceasta subliniază necesitatea ca instituțiile de învățământ să acorde prioritate sănătății mintale prin integrarea sistemelor de sprijin emoțional în cadrele lor. Strategiile descrise, cum ar fi practicile de mindfulness și învățarea socio-emoțională, s-au dovedit eficiente în crearea unor medii de sprijin care facilitează atât creșterea personală, cât și cea academică. În plus, solicitarea de dezvoltare profesională continuă pentru profesori este esențială pentru a se asigura că aceștia sunt pregătiți să răspundă nevoilor emoționale ale elevilor lor [2, p.156].

Gestionarea emoțională eficientă nu este doar un adjuvant al succesului educațional, ci o componentă fundamentală a acestuia. Pe măsură ce navigăm prin complexitatea schimbărilor globale, recunoașterea și cultivarea sănătății emoționale a elevilor vor fi esențiale pentru a promova indivizi rezilienți și cu succes academic [1, p.45]. Prin urmare, promovarea continuă a schimbărilor sistemice în educație centrate pe bunăstarea emoțională este esențială. Prin plasarea gestionării emoționale în prim-planul priorităților educaționale, putem cultiva medii de învățare în care toți elevii au posibilitatea de a prospera, modelând în cele din urmă o societate mai sănătoasă și mai productivă [2, p.112].

În cadrul cadrelor educaționale, sănătatea emoțională a elevilor joacă un rol semnificativ în realizarea și implicarea academică. Înțelegerea mecanismelor prin care schimbările globale influențează bunăstarea emoțională poate informa strategiile care îmbunătățesc rezultatele sănătății mintale și promovează reziliența în rândul elevilor. Acest studiu își propune să investigheze relațiile multifacetate dintre stările emoționale și influența lor asupra performanței educaționale în contextul tranzițiilor globale, bazându-se pe perspective interdisciplinare care cuprind psihologia, educația și științele sociale.

Premisa de bază este că, prin gestionarea eficientă a stărilor emoționale, indivizii își pot îmbunătăți sănătatea mintală, ceea ce, la rândul său, poate duce la îmbunătățirea rezultatelor educaționale. Acest cadru subliniază necesitatea unor inițiative cuprinzătoare în domeniul

sănătății mintale în cadrul instituțiilor academice, care sunt adaptate pentru a aborda provocările unice pe care le reprezintă schimbările globale. Prin acest obiectiv, cercetarea va oferi informații valoroase destinate factorilor de decizie politică, educatorilor și profesioniștilor din domeniul sănătății mintale care doresc să cultive medii care sprijină bunăstarea emoțională și promovează strategii educaționale optime, instituțiile de învățământ pot juca un rol esențial în modelarea peisajului emoțional al studenților, îmbunătățind astfel experiențele și rezultatele lor academice. Această cercetare se bazează pe o serie de lucrări academice, inclusiv performanță, contribuind în cele din urmă la societăți mai reziliente în fața provocărilor globale actuale. Îmbunătățirea alfabetizării emoționale și a formării rezilienței în școli poate dota elevii cu instrumentele necesare pentru a face față factorilor de stres. Încorporarea practicilor de mindfulness și a învățării socio-emoționale în programele școlare poate încuraja reglarea emoțională pozitivă și poate spori angajamentul academic. În plus, crearea unor medii școlare favorabile poate încuraja dialogul deschis despre sănătatea mintală, reducând stigmatizarea și promovând comportamentele de căutare a ajutorului [1, p.78]

Studiile recente au demonstrat că există o legătură semnificativă între bunăstarea emoțională și performanța academică a elevilor. Această conexiune subliniază importanța integrării sistemelor de sprijin emoțional în cadrul instituțiilor de învățământ. Strategii precum practicile de mindfulness și programele de învățare socio-emoțională s-au dovedit eficiente în crearea unui mediu educațional care sprijină atât dezvoltarea personală, cât și cea academică. De asemenea, este esențial ca profesorii să beneficieze de formare continuă pentru a fi pregătiți să răspundă nevoilor emoționale ale elevilor și să promoveze un climat de învățare pozitiv. Gestionarea emoțională nu este doar un supliment la succesul educațional, ci o componentă fundamentală a acestuia. În contextul schimbărilor globale rapide, recunoașterea și cultivarea sănătății emoționale a elevilor devine esențială pentru formarea unor indivizi rezilienți și cu rezultate academice solide. Prin urmare, este necesar să se promoveze schimbări sistematice în educație, centrate pe bunăstarea emoțională. Plasarea gestionării emoționale în centrul priorităților educaționale poate crea medii de învățare în care toți elevii au șansa să prospere, contribuind la construirea unei societăți mai sănătoase și mai productive.

În mediile educaționale, sănătatea emoțională joacă un rol important în realizarea și implicarea academică a elevilor. Înțelegerea modului în care schimbările globale afectează bunăstarea emoțională poate oferi informații valoroase pentru elaborarea de strategii care să îmbunătățească rezultatele sănătății mintale și să promoveze reziliența în rândul elevilor. Acest studiu se concentrează pe explorarea relațiilor complexe dintre stările emoționale și performanța educațională, având în vedere provocările generate de tranzițiile globale. Abordarea interdisciplinară, care include psihologia, educația și științele sociale, oferă o perspectivă cuprinzătoare asupra acestor aspecte.

Premisa de bază a cercetării este că gestionarea eficientă a stărilor emoționale poate îmbunătăți sănătatea mintală, ceea ce, la rândul său, poate duce la rezultate educaționale mai bune. Acest cadru evidențiază necesitatea unor inițiative cuprinzătoare în domeniul sănătății mintale, adaptate la provocările unice ale schimbărilor globale. Prin această abordare, cercetarea oferă informații valoroase pentru factorii de decizie politică, educatori și profesioniști din domeniul sănătății mintale, care doresc să creeze medii care să sprijine bunăstarea emoțională și să promoveze strategii educaționale eficiente.

Instituțiile de învățământ au un rol esențial în modelarea peisajului emoțional al elevilor. Prin integrarea unor practici precum mindfulness și învățarea socio-emoțională în programele școlare, ele pot încuraja reglarea emoțională pozitivă și pot spori implicarea academică. De asemenea, crearea unui mediu școlar favorabil, care să promoveze dialogul deschis despre sănătatea mintală, poate reduce stigmatizarea și poate încuraja elevii să caute ajutor atunci când au nevoie. Îmbunătățirea alfabetizării emoționale și a formării rezilienței în școli poate oferi elevilor instrumentele necesare pentru a face față factorilor de stres și pentru a naviga prin provocările vieții. Prin prioritizarea acestor aspecte, instituțiile de învățământ pot contribui la formarea unor generații mai reziliente și mai echilibrate, pregătite să facă față complexității lumii moderne. Gestionarea stărilor emoționale în educație este fundamentală pentru promovarea succesului academic și personal al elevilor. Prin integrarea unor strategii care să sprijine sănătatea mintală și emoțională, școlile pot crea medii de învățare în care elevii se simt în siguranță și susținuți. Acest lucru nu doar că îmbunătățește performanța academică, dar contribuie și la formarea unor indivizi echilibrați și rezilienți, capabili să facă față provocărilor viitoare. Prin urmare, este necesar să se continue promovarea unor schimbări sistematice în educație, centrate pe bunăstarea emoțională și pe dezvoltarea abilităților de gestionare a emoțiilor.

Referințe bibliografice:

1. CLARK, A.J. Empatie și sănătate mentală. Editura Trei, 2023. 288 p. ISBN: 978-606-40-2019-2
2. VASILE, D. Anatomia traumei, Editura Bookzone, 2024. 384 p. ISBN: 9786303051451
3. ȚIBU, S., GOIA, D. (coord.), ANDREI, A., BOTNARIUC, P., CĂLINECI, M. C. Et al. Parteneriatul școală-familie-comunitate. București: Ed. Universitară, 2014. ISBN 978-606-28-0141-0. Disponibil online: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/03/Parteneriat_scoala-familie_ISE.pdf

INTERDEPENDENȚA DINTRE LECTURĂ ȘI COMPREHENSIUNE

THE INTERDEPENDENCE BETWEEN READING AND COMPREHENSION

*Elena-Cristina CÎRSTEA, doctorandă,
România*

*Elena-Cristina CÎRSTEA, PhD student,
Romania*

ORCID: 0000-0003-0287-2219

e-mail: cry7592@yahoo.ro

Rezumat. Constantin Șchiopu definește procesul de receptare a unui text literar în trei etape esențiale: explicarea, comprehensiunea și interpretarea. În prima etapă, explicarea reprezintă lectura inițială, care se concentrează pe identificarea problemelor din viață și pe învățarea prin descoperire. Comprehensiunea, adică a doua lectură, implică înțelegerea clară a sensului literal al textului. Interpretarea, ca a treia lectură, presupune analiza profundă, extrapolarea detaliilor și crearea de ipoteze. Conform lui Șchiopu, comprehensiunea este procesul de reconstituire semantică a textului, iar dificultățile apar mai ales în cazul textelor literare complexe sau al celor de specialitate. Lectura și comprehensiunea sunt interdependente, iar atunci când cititorul dispune de competențe lingvistice corespunzătoare și aplică strategii de lectură corecte, înțelegerea devine mai profundă. Procesul de lectură activă favorizează comprehensiunea, în timp ce lectura pasivă poate duce la dificultăți în înțelegerea completă a textului. Interpretarea finală depinde de relecturi și de analiza critică a detaliilor textului.

Cuvinte-cheie: Receptare, comprehensiune, interpretare, lectură activă, strategii lectorale.

Abstract. Scientist C. Schiopu defines the process of receiving a literary text in three essential stages: explanation, comprehension and interpretation. In the first stage, explanation is the initial reading, which focuses on identifying problems in life and learning through discovery. Comprehension, that is, second reading, implies a clear understanding of the literal meaning of the text. Interpretation, as a third reading, involves deep analysis, extrapolation of details and the creation of hypotheses. According to Schiopu, comprehension is the process of semantic reconstruction of the text, and difficulties arise especially in complex literary texts or specialized ones. Reading and comprehension are interdependent, and when the reader has appropriate language skills and applies correct reading strategies, the understanding becomes deeper. The process of active reading favors comprehension, while passive reading can lead to difficulties in understanding the text completely. The final interpretation depends on the re-lectures and the critical analysis of the details of the text.

Keywords: Reception, comprehension, interpretation, active reading, lecturer strategies.

Pornind de la operațiile lui C. Șchiopu [10, p.22], delimităm etapele de receptare a sensului, care intervin în procesul lecturii:

- explicarea, denumită prima lectură, ca discurs didactic, solicită situații-problemă din viață, relevă problematizarea și învățarea prin descoperire pe exemple relevante cu identificarea setului de achiziții anterioare necesar abordării noului conținut;
- comprehensiunea textului sau lectura a doua înseamnă înțelegerea coerentă și substanțială a sensului literal;
- interpretarea textului, lectura a treia, presupune activitatea în care studentul cercetează, extrapolează, transfigurează obiectul și creează ipoteze analogice.

Sarcina comprehensiunii, în viziunea lui C. Șchiopu [10, p.31], constă în a preîntâmpina dificultățile în reconstituirea semantică a textului literar și în desfășurarea gândirii logice. În așa mod, se abordează activ conținuturi pentru a produce sens, comprehensiunea textului literar

fiind o realizare constructivă. Așadar, e important să înțelegem sensul textului literar și nu să extragem informații izolate. Lectura înseamnă mai mult decât pur și simplu să poți citi, ea implică un proces mental, în care au loc concomitent mai multe interacțiuni.

Procesul de comprehensiune se complică atunci când citim un text literar în limba română, iar dacă textul vizat nu e un text literar, ci unul de specialitate, intervin, prin urmare, mai multe dificultăți. În această ordine de idei, constatăm că atunci când citim un text în limba română, comprehensiunea și lectura au loc, de regulă, simultan. Ceea ce nu putem afirma, când citim un text în limba literară. Faptul că cunoaștem regulile de citire și pronunțăm corect conținuturile literare încă nu înseamnă că înțelegem ceea ce citim. Prin urmare, lectura și comprehensiunea, fiind procese simetrice, cunosc 2 extreme:

- faza inițială presupune lectură și comprehensiune consecutivă;
- faza finală denotă lectura și comprehensiunea simultană.

Trecerea de la comprehensiunea consecutivă la cea simultană are loc printr-o fază intermediară, realizată prin strategii lectorale aplicate corect de profesor. De altfel, chiar în limba și literatura română nu înțelegem de fiecare dată tot ce citim, în special, când lecturăm texte literare complicate cu limbaj literar necunoscut pentru elevi.

Din aceste considerente, sensul textului literar poate fi înțeles la intersecția dintre lectură și comprehensiune, iar dacă lectura și comprehensiunea nu ajung să se intersecteze, sensul textului literar rămâne neînțeles. Lectura activă favorizează comprehensiunea, iar cea pasivă, denumită citire [11], poate implica comprehensiunea numai în anumite condiții. Comprehensiunea textului literar depinde, prin urmare, de competența lingvistică a elevului, complexitatea textului literar, strategiile lectorale utilizate.

În următorul tabel prezentăm, în plan comparativ, relațiile dintre lectură și comprehensiune.

Tabelul 1. Relații simetrice între lectură și comprehensiune

lectură activă (+comprehensiune)		lectură pasivă sau citire (-comprehensiune)	
în limba română	în limba străină	în limba română	în limba străină
texte literare	texte literare, care denotă un vocabularcolocvial și structuri gramaticale elementare	lectura textelor de specialitate, ce solicită experiențe și cunoștințe specifice în domeniu	texte literare sau texte de specialitate, care conțin cuvinte și expresii necunoscute, precum și structuri gramaticale complicate
Lectura și comprehensiunea se intersectează: cu cât mai mult ne aprofundăm în lectură, cu atât mai mult înțelegem.		Lectura și comprehensiunea se îndepărtează: cu cât mai mult ne aprofundăm în lectură, cu atât mai puțin înțelegem.	

Atunci când elevii dispun de o competență lingvistică literară insuficientă și nu pot opera cu strategiile lectorale, comprehensiunea textului literar rămâne a fi carentă. În acest caz, cu cât mai mult citim, cu atât mai puțin înțelegem, deoarece fiecare context vine cu un mesaj nou, ce trebuie încadrat în conținutul mesajelor literare precedente, care, fiind neînțelese corect, formează în psihicul nostru centre de informații confuze. Atunci când elevii dispun de o competență literară suficientă, pot opera cu strategiile lectorale și încadra informația nouă în

sistemul de cunoștințe acumulat anterior, comprehensiunea textului literar trece de la un nivel la altul, culminând în multiple interpretări.

Lectura are, așadar, ca efect final interpretarea. Prin interpretare, înțelegem, de fapt, modalitatea de explicare a textului literar, utilizată atât ca metodă de evaluare, cât și ca obiectiv. Interpretarea constituie, astfel, stratul obiectivat al înțelegerii [p.100; N. Baraliuc, Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2010, p.170].

În teoriile lingvistice ale lecturii promovate de M. Călinescu [2, p.73-79], O. Costea [4, p.68], comprehensiunea și interpretarea sunt abordate ca procese simultane, pe când A. Crișan [5, p.51-54] le descompune în trepte succesive, reprezentând 2 modalități diferite de înțelegere a sensului:

- comprehensiunea este cuprinderea textului din interior și aparține privirii inocente;
- interpretarea vizează textul din exterior și aparține privirii critice.

Din aceste considerente, M. Călinescu definește lectura ca proces prin care cititorul își creează propriul text literar, pornind de la cel al scriitorului. În opinia lui, lectura și receptarea anticipă interpretarea care e o explicație post-factum a textului. Prin urmare, lectura e o formă a receptării, care se dezvoltă în urma unor serioase procese de interpretare. Interpretarea, fiind considerată de către C. Șchiopu a treia lectură, se bazează pe mai multe relecturi, presupune cântărirea critică a detaliilor și permite constituirea sensului integral al textului literar. Relectura e procesul de comprehensiune, iar interpretarea e rezultatul comprehensiunii, care, conform lui P. Cornea [3,p.59], are drept scop dezvăluirea atât a elementelor de text literar, cât și a celor de subtext, precum și a mijloacelor de exprimare a acestora [9p.38].

Revizuiind lectura și componentele ei, am elaborat un tabel, în care delimităm explicit distincțiile dintre lectură, decodificare, receptare și interpretare:

Tabelul 2. Componentele lecturii [7, p.127]

Receptarea - cadrul în care are loc lectura		
Decodificarea	Comprehensiunea	Interpretarea
baza procesului de formare a sensului; elementul cognitiv primar al lecturii	decodificarea sensului în modul cel mai eficient; înțelegerea coerentă și substanțială	reflectarea sensului global; elementul cognitiv superior al lecturii

În eseul „Fals tratat de vanatoare”, Alexandru Odobescu a deschis o nouă viziune în abordarea lecturii. Odată cu moartea autorului apare, de fapt, cititorul. În acest context, afirmăm că cititorul deține o însemnătate deosebită, fiindcă el descifrează tot ceea ce citește prin prisma experienței și a inteligenței proprii, evidențiind individualitatea interpretării. În această ordine de idei, constatăm că lectura nu e o simplă extragere de informații, ci e un proces complex, care vizează construire de sens și interpretare, influențat de factori socio-culturali în sprijinul acestei idei, aducem argumentele susținute de pedagogul rus N. Rubakin [8, p.230], care a demonstrat pe baza unui vast material de referință că un text literar, în măsura în care e lecturat, depinde de cel ce îl citește, lectura fiind identificată cu antropomorfismul lectorului.

Așadar, în timpul lecturii are loc interacțiunea dintre interesele, cunoștințele anterioare și scopurile cititorului, pe de o parte, și oferta informațională a textului, pe de altă parte. Din

această ofertă cititorul alege informațiile și le integrează cu cunoștințele sale anterioare. Prin urmare, procesul lecturii presupune un continuum de procese cognitive, reprezentat grafic în felul următor:

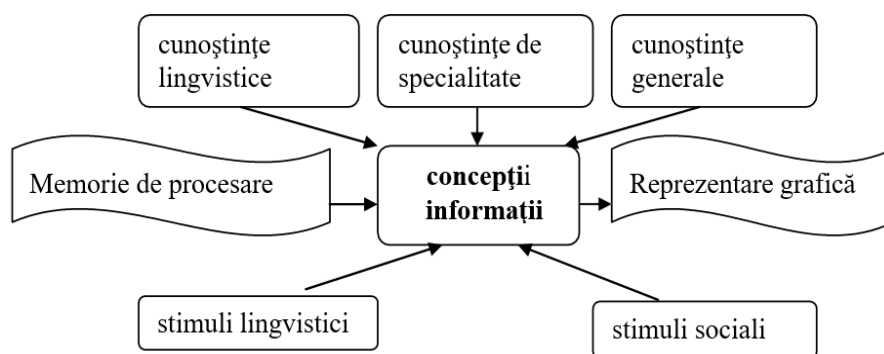


Figura 1. Reprezentarea proceselor cognitive

Cunoștințele generale, specifice și lingvistice, influențate de stimuli sociolingvistici, implică memoria de procesare, care antrenează procese cognitive, transformând informațiile înregistrate în concepții reflectate mental prin reprezentări grafice. Prelucrarea informațiilor extrase din text se realizează prin intermediul proceselor cognitive de identificare a sensului, de verificare, de apreciere și de prognozare. Așadar, lectura poate fi tratată ca un dialog între cititor și text, solicitat pentru a răspunde la imperativele creierului, antrenând procese *bottom-up* și *top-Down*:

- *lectură externă (proces bottom-up)* – cititorul se cufundă ascendent în text creându-și anumite reprezentări din informațiile citite, pe care le stochează în depozitul de cunoștințe și experiențe acumulate pe parcursul întregii vieți;
- *lectură internă (proces top-Down)* – cititorul verifică schematic, dacă reprezentările create sunt corecte, pentru a decide acceptarea sau respingerea lor.

Prin urmare, lectura rezultă din prelucrarea logică a informației, care încadrează informațiile extrase din text literar în sistemul de cunoștințe generale și specifice acumulate anterior. Lectura se realizează doar printr-un proces constructiv mental, în care ambele elemente (cunoștințe anterioare + informații noi) sunt conjugate într-o fază cognitivă intermediară. De aceea, în timpul lecturii cititorul are nevoie de toate strategiile cognitive și metacognitive, necesare pentru a prelucra informația și a înțelege ulterior adecvat mesajul textului literar.

Este evidențiat faptul că în procesul lecturii înțelegerea textului nu se limitează la decodificarea cuvintelor, ci implică o serie de procese cognitive complexe. Comprehensiunea și interpretarea sunt etape fundamentale, dar simultane, care depind de competențele lingvistice ale cititorului, de strategiile lectorale aplicate și de experiențele anterioare ale acestuia. În acest sens, cititorul devine un creator activ al sensului textului, iar procesul de lectură devine unul continuu și dinamic, influențat de multiplele sale perspective și interpretări. Lectura și comprehensiunea sunt esențiale pentru formarea unei înțelegeri profunde și pentru dezvoltarea competențelor cognitive și metacognitive ale cititorilor.

Referințe bibliografice:

1. BARALIUC N., *Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare. Teză de doctor în științe pedagogice*, Chișinău, 2010
2. CALINESCU M., *A citi, a reciti: modele de lectură. În: Magazin Bibliologic*, 2008, nr.1/2.
3. CORNEA P., *Introducere în teoria lecturii*. Iași, Ed. Polirom, 1998, ISBN 978-973-681-019-3.
4. COSTEA O., *Didactica lecturii, o abordare funcțională*, Iași: Institutul European, 2006
5. CRISAN A., *Textul, lectura și proiectarea conținuturilor învățării*. În: *Revista Limba română*, 1992
6. MANOLESCU N., *Componentele lecturii*, Brașov: Editura Aula, 2000
7. MANOLESCU N., *Lectura pe înțelesul tuturor*, Brașov: Editura Aula, 2000
8. RUBACHIN N., *Introduction à la psychologie bibliologique. La psychologie de la Création des Livres, de leur Distribution et Circulation, de leur Utilisation par les Lecteurs, les Ecoles, les Bibliothèques, les Librairies, etc. Théorie et Pratique*, Paris: J. Povolozky, 1922
9. ȘCHIOPU A. RADU, *Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limbă și literatură română. Teză de doctor în științe pedagogice*. Chișinău, 2013
10. ȘCHIOPU C., *Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teză de dr. hab. în științe pedagogice*. Chișinău, 2016
11. ȚAU E., *Exerciții de identitate*, Chișinău, Ed. Notograf Prim, 2015, ISBN 978-606-8256-56-6

ANALIZAREA ȘI EVALUAREA COMPETENȚELOR SOFT ALE ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

ANALYZING AND EVALUATING SOFT SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Doina COMOLI, doctorandă,
Școala Gimnazială Nr. 96 din București, România
Constantin CIORBĂ, dr. hab., prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Doina COMOLI, PhD student,
Secondary School No. 96, Bucharest, Romania
ORCID: 0009-0007-8050-635X
e-mail: comolidoina@gmail.com
Constantin CIORBĂ, dr.habil., university professor,
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7125-2545
e-mail: ciorbaconst@yahoo.com

Rezumat. Învățământul primar are un rol esențial în dezvoltarea competențelor-cheie ale elevilor atât cognitive, cât și „soft”, precum atenția, voința, interesul, motivația, implicarea activă și entuziasmul. Acestea contribuie la succesul școlar și la adaptarea elevilor în procesul educațional. Atenția și voința influențează capacitatea elevilor de a rămâne concentrați și de a persevera în fața dificultăților, în timp ce interesul și motivația determină gradul de implicare în activitățile școlare.

Experimentul de constatare realizat în perioada septembrie-octombrie 2024 pe 151 de elevi din clasa a IV-a a evaluat nivelul competențelor matematice și „soft”. Rezultatele au arătat că majoritatea elevilor (peste 50%) se situează la un nivel scăzut în ceea ce privește atenția, voința, motivația și implicarea activă, ceea ce sugerează o lipsă de stimulare și de metode adecvate de predare.

Studiul subliniază necesitatea implementării unor strategii educaționale inovative, inclusiv integrarea tehnologiilor digitale, pentru a îmbunătăți competențele elevilor și pentru a stimula interesul și angajamentul lor în procesul de învățare.

Cuvinte-cheie: competențe cheie, competențe „soft”, evaluare, performanță, tehnologii digitale.

Abstract. Primary education plays a crucial role in developing students' key competencies, both cognitive and "soft" skills, such as attention, willpower, interest, motivation, active engagement, and enthusiasm. These factors contribute to academic success and students' adaptation to the educational process. Attention and willpower influence students' ability to stay focused and persist through challenges, while interest and motivation determine their level of involvement in school activities.

The observational experiment conducted between September and October 2024 on 151 fourth-grade students assessed their mathematical and soft skills. The results showed that most students (over 50%) demonstrated low levels of attention, willpower, motivation, and active engagement, indicating a lack of stimulation and appropriate teaching methods.

The study highlights the need for innovative educational strategies, including the integration of digital technologies, to enhance students' competencies and foster their interest and commitment to the learning process.

Keywords: key skills, "soft" skills, evaluation, performance, digital technologies

Introducere

Ca parte a învățământului obligatoriu, învățământul primar asigură formarea competențelor-cheie la nivel elementar. Nivelul elementar se referă la achizițiile dobândite de elev la finalul învățământului primar care îi permit să efectueze operări simple, în contexte

cunoscute, cu preponderență concrete. Din punctul de vedere al dezvoltării cognitive, acest nivel corespunde stadiului operațiilor concrete.

Formarea unei competențe specifice printr-o activitate de învățare vizează un nivel de mai mare profunzime a demersului didactic. Activitatea de învățare, cu semnificația unui cadru de formare a unei competențe specifice, presupune un ansamblu de sarcini de lucru în care este implicat elevul în scopul dobândirii, exersării, dezvoltării unei competențe specifice. O unitate de învățare se încheie cu evaluarea unității de învățare respective. Evaluarea pune în evidență nivelul de performanță al dobândirii competențelor specifice vizate de respectiva unitate de învățare.

Rezultatele învățării și succesul școlar sunt strâns legate de dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare, care se referă la manifestările cognitive (senzorial-intelective), motivațional-afective, energetic-reglatorii, creativ-transformative, socio-relaționale pe care elevul le antrenează sau exersează în numeroasele și diversele situații de viață. Specific, atitudinea față de învățare este legată de curiozitatea și interesul elevului, de luarea inițiativei, de implicare, persistență, de imaginație și creativitate, precum și de abilitatea reflectivă și interpretativă. Atitudinea elevului față de învățare este, de asemenea corelată cu motivația, cu stilul cognitiv pe care copilul îl demonstrează când învață ceva nou și în fiecare situație.

În contextul educațional contemporan, competențele "soft" joacă un rol esențial în dezvoltarea armonioasă și în succesul școlar al elevilor din învățământul primar. Aceste competențe, care includ calitățile atenției (concentrare, stabilitate), voinței (intensitatea efortului, perseverența), interesul și motivația pentru învățare, implicarea activă și entuziasmul, contribuie semnificativ la eficiența procesului educațional și la formarea unor indivizi echilibrați și adaptabili.

Atenția este un proces mental esențial care permite individului să își concentreze resursele cognitive asupra unor stimuli particulari, ignorând altele. Concentrarea se referă la abilitatea de a direcționa atenția către un obiect sau o activitate specifică, în timp ce stabilitatea atenției se referă la menținerea acesteia pe o perioadă mai lungă. În educație, capacitatea de concentrare este esențială pentru absorbția și procesarea informațiilor. Atenția este adesea împărțită în două tipuri principale: atenția focalizată și atenția distribuită. Atenția focalizată se referă la abilitatea de a se concentra pe o activitate specifică, ignorând distragerile externe, în timp ce atenția distribuită implică gestionarea mai multor sarcini simultan. Studiile au arătat că elevii cu atenție bine dezvoltată au un risc mai mic de a fi distrași și pot procesa informația mai eficient.

Voința este forța interioară care impulsionează elevii să își atingă obiectivele educaționale, chiar și în fața dificultăților. Intensitatea efortului reflectă nivelul de energie și dedicare pe care un elev îl investește în activitățile de învățare, în timp ce perseverența se referă la capacitatea de a continua efortul în ciuda obstacolelor sau eșecurilor temporare. Aceste trăsături sunt fundamentale pentru atingerea succesului academic și pentru dezvoltarea unei atitudini reziliente față de provocările educaționale. În educație, promovarea voinței se poate realiza prin stabilirea de obiective clare și realizabile, care să motiveze elevul să depună eforturi constante. Factorii precum feedback-ul pozitiv și sprijinul social joacă, de asemenea, un rol vital în întărirea voinței.

Interesul este un factor esențial în procesul de învățare, deoarece influențează profund motivația, atenția și implicarea elevilor. Interesul are un impact direct asupra angajamentului în

procesul educațional. Atunci când elevii sunt interesați de subiect, ei sunt mai predispuși să investească timp și efort în învățare.

Motivația este ansamblul de factori interni și externi care declanșează, susțin și direcționează comportamentul elevului în activitatea de învățare. Ea reprezintă mijlocul prin care sunt mobilizate energiile interne ale elevului în vederea obținerii unor performanțe înalte în activitatea școlară. A fi motivat pentru activitatea de învățare înseamnă a fi impulsionat de motive, mobilizat și direcționat spre realizarea unor scopuri.

În plus, motivația poate fi împărțită în motivație intrinsecă, care provine din dorința de a învăța, și motivație extrinsecă, care este influențată de recompense externe. Este esențial ca educația să cultive motivația intrinsecă prin metode de predare care încurajează explorarea și creativitatea.

Studiile realizate de Ryan & Deci [5] în teoria autodeterminării subliniază că interesul intrinsec duce la o învățare mai profundă și mai durabilă, în timp ce motivația extrinsecă poate fi eficientă pe termen scurt, dar nu susține întotdeauna angajamentul pe termen lung.

Elevii care manifestă un interes puternic pentru învățare sunt mai implicați în activitățile școlare, își dezvoltă gândirea critică și sunt mai persistenți în fața dificultăților. Pe de altă parte, lipsa interesului poate duce la demotivare, absenteism și rezultate slabe la învățătură.

Profesorii pot stimula interesul și motivația elevilor prin strategii didactice interactive, conectând conținutul învățării la experiențele și curiozitățile acestora. Crearea unui mediu de învățare stimulant, oferirea de provocări adaptate nivelului elevilor și utilizarea tehnologiilor educaționale sunt metode eficiente pentru creșterea interesului pentru învățare.

Interesul, motivația pentru învățare joacă un rol crucial în formarea unor elevi autonomi și motivați, iar promovarea acestuia ar trebui să fie o prioritate în orice demers educațional.

Implicarea activă în învățare se referă la participarea activă a elevilor în procesul educațional, prin punerea de întrebări, colaborarea cu colegii și aplicarea cunoștințelor în contexte practice. Aceasta este fundamentală pentru învățarea profundă, deoarece permite elevilor să își aplice cunoștințele în contexte reale. Elevii implicați activ în învățare dezvoltă o înțelegere mai profundă a materialului și își îmbunătățesc abilitățile de gândire critică și rezolvare a problemelor.

Entuziasmul în învățare se manifestă printr-o atitudine pozitivă și energică față de activitățile educaționale. Elevii entuziasmați sunt mai predispuși să exploreze noi concepte, să participe la discuții și să își asume responsabilitatea pentru propria lor învățare. Acest entuziasm poate fi contagios, influențând pozitiv și colegii, și contribuind la crearea unui mediu de învățare stimulant și colaborativ. Entuziasmul, de asemenea, poate acționa ca un catalizator pentru implicare; conform lui Fredricks, Blumenfeld și Paris [1], „entuziasmul este un factor motivant care poate determina elevii să participe activ și să se investească emoțional în procesul educațional”.

Treptat, modalitatea clasică de instruire și de evaluare tinde să fie înlocuită cu cea asistată de calculator, datorită dezvoltării tehnologiilor digitale. Voogt și alții prezintă E-learning-ul ca fiind totalitatea situațiilor educaționale în care se utilizează mijloacele tehnologiei informației și comunicațiilor. Tehnologiile e-Learning utilizate în prezent sunt rezultatul evoluției metodelor pedagogice și psihologice din educație, precum și a tehnologiilor digitale (tehnologii Web, tehnologii multimedia, tehnologii de comunicație) [6, p. 37-51].

Tehnologiile digitale introduc modificări majore în învățământul tradițional, în evaluarea și autoevaluarea performanțelor elevilor. „Utilizarea de către profesori a instruirii asistate de calculator, conduce în mod natural la utilizarea tehnologiei și în evaluarea elevilor. Tehnologia Informațiilor și Comunicării schimbă paradigma învățării tradiționale și procesul evaluării. Granițele dintre predare, învățare și evaluare se estompează” [3, p. 106].

Profesorii joacă un rol foarte important în integrarea corectă a tehnologiei digitale în clasă, evaluând eficiența tehnologiilor disponibile și luând decizii în privința strategiilor de predare și evaluare a rezultatelor învățării. Strategiile de evaluare digitală fac parte din categoria strategiilor interactive de evaluare (moderne-alternative), având avantaje ca: flexibilitate, feedback instantaneu, eficiență, varietate [2, p. 75].

Aceste competențe „soft” – atenția, voința, interesul, motivația, implicarea activă și entuziasmul – sunt interdependente și esențiale pentru un proces educațional eficient. Tehnologiile digitale pot oferi suport și strategii pedagogice inovative care să dezvolte aceste abilități, educația poate deveni nu doar eficientă, ci și plăcută și stimulativă pentru elevi.

Îmbunătățirea acestor competențe poate conduce la rezultate academice superioare și la o dezvoltare personală și profesională semnificativă.

Rezultate și discuții

Experimentul de constatare a fost realizat în perioada septembrie-octombrie 2024 implicând 151 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;
- identificarea nivelului dezvoltării competențelor „soft” ale elevilor care conduc la rezultate îmbunătățite ale învățării și implicit la succesul școlar (calitățile atenției; calitățile voinței; interes, motivație pentru învățare; implicare activă în învățare; entuziasm).
- stabilirea posibilelor cauze privind formarea și dezvoltarea competențelor matematice și a celor „soft” ale elevilor din învățământul primar;
- evidențierea posibilelor soluții în vederea dezvoltării competențelor matematice și a celor „soft” ale elevilor, prin integrarea tehnologiilor/instrumentelor digitale în activitatea de predare-învățare-evaluare.

Pentru a observa nivelul dezvoltării competențelor „soft” ale elevilor care conduc la rezultate îmbunătățite ale învățării, și implicit la succesul școlar, precum și frecvența de manifestare a acestora, s-a construit o grilă de observație cu următorii indicatori: – calitățile atenției (concentrare, stabilitate); – calitățile voinței (intensitatea efortului, perseverența); – interes, motivație pentru învățare; – implicare activă în învățare; - entuziasm.

Informațiile strânse privind competențelor “soft” sunt predominant nominale și calitative, fiind apreciate pe trei niveluri: nivel ridicat – 3, nivel mediu – 2 și nivel scăzut – 1. Analizând elevii care au manifestat variabilele dependente supuse observației pe fiecare nivel în parte, au fost înregistrate următoarele rezultate:

Tabelul 1. Nivelul dezvoltării competențelor “soft” ale elevilor

Eșantion de cercetare	Nivel observat	Numărul de elevi înregistrat pe fiecare nivel de manifestare observat					Media generală
		Calitățile atenției	Calitățile voinței	Interes, motivație pentru învățare	Implicare activă în învățare	Entuziasm	
Eșantion / Procent elevi	1=nivel scăzut	77 51%	78 52%	80 54%	98 65%	108 72%	
	2=nivel mediu	43 28%	48 32%	47 31%	34 23%	26 17%	
	3=nivel ridicat	31 21%	25 16%	24 15%	19 12%	17 11%	
Media eșantionului		1,69	1,65	1,62	1,48	1,40	1,57

Din datele obținute, majoritatea elevilor se regăsesc la nivelul “scăzut” pentru toate competențele „soft” observate, reprezentând între 51% și 72% din eșantionul cercetării, ceea ce creează o preocupare în context educațional.

În ceea ce privește competența „calitățile atenției” – *concentrarea și stabilitatea atenției*, peste jumătate dintre elevi au dificultăți în a-și menține atenția concentrată, ceea ce poate influența negativ performanțele lor școlare. Referitor la „calitățile voinței” – *intensitatea efortului și perseverența*, un procent majoritar de elevi (52%) nu demonstrează voință suficientă pentru a depune eforturi constante în activitățile școlare, acest lucru indicând o posibilă lipsă de provocări adecvate sau lipsa de feedback și încurajări din partea cadrelor didactice. Atenția și voința sunt esențiale în procesul de învățare, iar numărul relativ mic de elevi – 31 cu un nivel “ridicat” de atenție, respectiv 25 cu un nivel „ridicat” de voință, sugerează că multe activități de învățare nu sunt suficient de captivante, dar și o lipsă de motivație intrinsecă sau de încredere în propriile capacități. Aproape o treime dintre elevi au o capacitate medie de concentrare și sunt capabili să facă eforturi moderate, ceea ce arată că, în anumite condiții, pot funcționa mai bine, dar nu constant.

Peste jumătate dintre elevi au înregistrat un nivel „scăzut” al competenței „*interes, motivație pentru învățare*”, fapt alarmant, deoarece interesul și motivația sunt factorii fundamentali ai succesului academic. Numărul scăzut de elevi cu un interes ridicat indică o problemă majoră, și anume că foarte puțini elevi sunt pasionați de învățare.

Competențele „*implicare activă în învățare*” și „*entuziasm*” sunt cele mai problematice domenii, cu 65%, respectiv 72% dintre elevi care au înregistrat valori la nivel „scăzut”. Aceste rezultate sugerează o posibilă problemă în motivația elevilor sau în metodele de predare utilizate, elevii nu sunt foarte implicați activ și emoțional în învățare. Entuziasmul scăzut ar putea indica o lipsă de stimulente sau activități captivante în cadrul procesului educațional. Se observă de asemenea, că foarte puțini elevi (19, respectiv 17) demonstrează un angajament activ și puternic față de învățare, ceea ce poate influența negativ rezultatele școlare și indică o nevoie

acută de intervenție pentru stimularea participării, a implicării active ale elevilor, a entuziasmului și angajamentului personal.

Rezultatele înregistrate conduc la necesitatea unei îmbunătățiri semnificative a nivelului de dezvoltare a competențelor „soft” ale elevilor, prin *integrarea în activitatea de predare-învățare- evaluare a tehnologiile moderne și instrumentelor digitale*, atitudinea față de învățare fiind strâns legată de performanța școlară. Prezentarea grafică a mediilor fiecărei dintre cele cinci variabile evaluate în etapa de constatare a competențelor “soft” este descrisă în Figura 1.

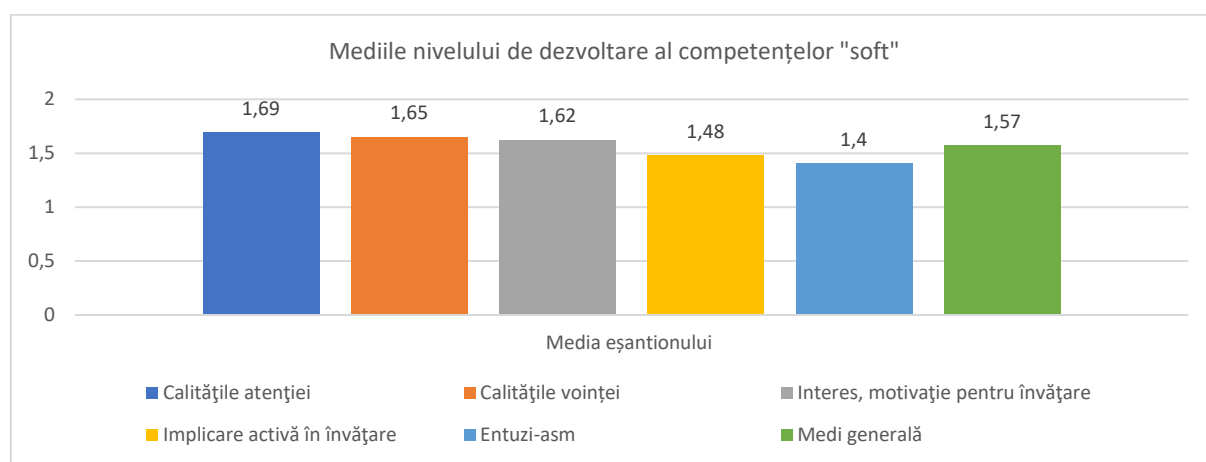


Figura 1. Mediile nivelului de dezvoltare al competențelor „soft”

Analizând mediile pe fiecare variabilă în parte, se confirmă că majoritatea elevilor se situează la un nivel scăzut sau mediu, având dificultăți în toate domeniile analizate. *Calitățile atenției, voinței și interesul, motivația* au cele mai ridicate valori (medii între 1,62- 1,69), iar *implicarea activă și entuziasmul* cele mai scăzute (1,48, respectiv 1,40). Toate mediile înregistrate sunt sub valoarea 2, ceea ce confirmă că elevii prezintă dificultăți în a-și menține atenția și voința concentrate, o dezvoltare insuficientă a motivației, implicării active și entuziasmului pentru activitățile de învățare, ceea ce poate afecta semnificativ performanțele lor academice.

Procentele ridicate de elevi cu scoruri scăzute în fiecare dimensiune, indică o provocare majoră în cadrul sistemului educațional, care nu reușește să stimuleze aceste competențe esențiale. Există o corelație evidentă între aceste dimensiuni, ceea ce sugerează că îmbunătățirea uneia dintre aceste dimensiuni ar putea avea un impact pozitiv asupra celorlalte. Elevii au atenție și voință relativ dezvoltate, dar fără „entuziasmul”, „implicarea activă în învățare” și „interesul, motivația pentru învățare” care sunt cele mai scăzute dimensiuni, aceste calități nu sunt suficiente pentru progres, ceea ce ar indica nevoia unui focus mai mare pe aceste aspecte în programul de dezvoltare care să facă învățarea mai atractivă și să motiveze elevii.

Concluzii

Rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare, precum și observațiile asupra subiecților evaluați vin să confirme ideea înțelegerii și practicării într-un mod cvasi personalizat a evaluării competențelor școlare la nivelul învățământului primar și utilizarea redusă a instrumentelor digitale care pot face procesul de învățare mai atractiv, interactiv și individualizat.

Schimbarea abordării didactice și *integrarea tehnologiilor moderne și a evaluării digitale* pot transforma învățarea matematicii dintr-o provocare într-un proces captivant și eficient, prin oferirea unor exerciții personalizate și feedback instant, care să stimuleze motivația, implicarea elevilor și să sprijine progresul fiecărui copil. Dezvoltarea unor activități didactice interactive (proiecte, colaborări, jocuri didactice) ar putea îmbunătăți voința, implicarea activă a elevilor, iar recunoașterea și recompensarea progresului ar crește entuziasmul.

Reconsiderarea evaluării formative prin folosirea *tehnologiilor digitale*, poate oferi oportunități atractive de a proiecta evaluări active și situative, care să permită cunoașterea completă a elevului și observarea întregului său proces de învățare, putând îmbunătăți atenția, implicarea activă în învățare și entuziasmul elevilor.

Datele experimentale indică o nevoie accentuată de intervenție pentru a îmbunătăți competențele "soft" ale elevilor, fiind necesară o schimbare semnificativă și inovatoare în modul de predare, învățare și evaluare prin *integrarea și valorificarea tehnologiilor digitale*.

În concluzie, dezvoltarea competențelor "soft" este esențială pentru succesul școlar al elevilor din învățământul primar. Aceste abilități nu numai că îmbunătățesc performanța academică, dar și pregătesc elevii pentru provocările viitoare, atât în mediul educațional, cât și în viața de zi cu zi.

Referințe bibliografice:

1. FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Online. Review of Educational Research. Online. 2004, vol. 74(1), pp. 59–109. Disponibil: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543074001059> [citat 24.09.2024].
2. IONIȚĂ, Anca Elena. Strategii interactive de evaluare. Premise ale inovării în procesul de învățământ la clasele primare. București: Editura Universitară, 2023. 185 p. ISBN: 978-606-28-1619-3.
3. MANOLESCU, M. , FRUNZEANU, M. Perspective inovative ale evaluării în învățământul primar. București: Editura Universitară, 2016, 230 p. ISBN 978-606-28-0438-1.
4. ROMAN, A. Evaluarea competențelor. Perspective formative. București: Editura Pro Universitaria, 2014. 196 p. ISBN 978-606-26-0059-4.
5. RYAN, R.M, DECI, EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. Online. American Psychologist. Online. 2015, vol. 55(1), pp. 68–78.. Disponibil: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68> [accesat 20.09.2024].
6. VOOGT, J., ET AL. Evaluating 21st century skills in education. Online. Open Practices in International Teacher Education. Online. 2015
Disponibil:http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf [citat 20.09.2024].

IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII ACTIVITĂȚII CONSTRUCTIVE A ELEVULUI MIC ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI NONFORMALE

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING THE CONSTRUCTIVE ACTIVITY OF THE YOUNG STUDENT IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION

*Gabriela-Vanda CORTEZ, doctorandă,
Liceul Tehnologic „Nicolai Nanu” Broșteni, Suceava, România*

*Gabriela-Vanda CORTEZ, PhD student,
“Nicolai Nanu” Technological High School, Brosteni, Suceava, Romania
ORCID: 0009-0007-1883-5726
e-mail: sandofcarbonriver@yahoo.com*

Rezumat. Lucrarea prezintă o analiză a aspectelor teoretice care privesc importanța dezvoltării activității constructive a elevului mic în contextul educației nonformale. Prin centrarea pe formabil, pe interesele și aspirațiile acestuia, prin construirea unei societăți a cunoașterii, educația contemporană încearcă să armonizeze nevoile societății cu posibilitățile de dezvoltare ale elevilor. Responsabilitatea pentru transmiterea fundamentelor adevărului, frumosului și binelui aparține sistemului de învățământ. Cunoștințele, deprinderile și atitudinea pe care copilul le posedă deja, interacțiunile sociale și intelectuale pe care elevul le desfășoară împreună cu profesorul și colegii constituie punctul de plecare al construirii cunoașterii.

Activitatea constructivă a școlarului mic este cea care contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor sociale și funcționale; cadrul oferit de educația nonformală este cel în care elevii pot avea experiențe de învățare bazate pe realitate, pe nevoile lor, pot coopera, într-un mediu de învățare atractiv, valorificând în scop educațional mediile de învățare externe școlii, pentru maximizarea reușitei școlare. Importanța dezvoltării activității creative a elevului mic în contextul educației nonformale decurge din experiențele de învățare care favorizează gândirea, acțiunea independentă, ducând la creșterea eficienței învățării.

Cuvinte-cheie: constructivism, activitate constructivă, educație postmodernă, educație nonformală.

Abstract. The paper presents an analysis of the theoretical aspects regarding the importance of developing the constructive activity of the young student in the context of non-formal education. By focusing on the learner, on their interests and aspirations, by building a knowledge society, contemporary education seeks to harmonize the needs of societies with the development possibilities of students. The responsibility for transmitting the foundations of truth, beauty and goodness belongs to the education system. The knowledge, skills and attitude that the child already possesses, the social and intellectual interactions that the student carries out together with the teacher and colleagues, constitute the starting point for building knowledge.

The activity of the young student favors the formation and development of social and functional skills; the framework offered by non-formal education is one in which students can have learning experiences based on reality, on their needs, they can cooperate, in an attractive learning environment, capitalizing on the learning environment external to the school for educational purposes, in order to maximize school success. The importance of developing the creative activity of young students in the context of non-formal education stems from learning experiences that foster independent thinking and action, leading to increased learning efficiency.

Keywords: constructive activity, non-formal education.

Introducere

Modelul constructiv al învățării cuprinde două direcții de cercetare, una dintre ele fiind *constructivismul social* ce se bazează pe teoria proximei dezvoltări a lui L. S. Vigotsky, iar cealaltă, *constructivismul cognitiv*, avându-i ca reprezentanți pe Jean Piaget și Samuel Bruner.

L. S. Vigotsky fundamentează teoria proximei dezvoltări, conform căreia activitatea umană implică o componentă de interacțiune cu ceilalți și cu mediul, interacțiune care are ca rezultat transformarea subiectului.

„Dacă acțiunea omului asupra naturii este mediată de un instrument, acțiunea omului asupra conduitei sale sau a altor persoane este mediată de sisteme semiotice (în primul rând limbajul) elaborate social de experiența generațiilor anterioare; însușirea acestor instrumente de acțiune și de gândire se realizează printr-o practică de cooperare socială” [5, p.9].

J. Piaget fundamentează teoria dezvoltării cognitive pe care se bazează constructivismul cognitiv. Conform acestei teorii, educabilul trebuie să își „construiască” cunoașterea prin experiență. Profesorul este cel care oferă și creează oportunități de acțiune constructivă, prin intermediul căreia, elevul va învăța experimentând, greșind, căutând soluții și descoperind, într-un contact nemijlocit cu realitatea.

Coordonatele fundamentale ale educației postmoderne sunt: centrarea pe educabil și pe constituirea unei societăți a cunoașterii, sistemul de învățământ fiind responsabil de transmiterea fundamentelor adevărului, frumosului și binelui. Formarea și dezvoltarea unei personalități plene, nu poate avea loc în absența cunoașterii, aceasta fiind decisivă în schimbarea și evoluția ființei umane.

„Așadar, educația postmodernă, prin varianta sa umanistă, încearcă să se demonstreze că se poate realiza o educație consonantă cu abordarea existențială a personalității, pornindu-se de la ideea că accentuarea subiectivității permite fiecăruia să-și ia în sarcină personalitatea în unicitatea ei, să se accepte ca sine, conștient că va găsi aici un punct de vedere original asupra lumii. Coordonatele fundamentale sunt centrarea pe persoană, pe creșterea și evoluția ei. Însă, centrarea pe ființa umană nu se face în detrimentul raționalității. Deschiderea persoanei către ceea ce se petrece în ea înseamnă, implicit, și o analiză a dimensiunii raționale, dar nu în detrimentul intuiției și afectivității.

Integralitatea persoanei, totalitatea, subiectul care se construiește pe sine sunt coordonate ale postmodernității” [3, p.15].

Educația contemporană urmărește armonizarea nevoilor societății, a cerințelor educaționale, cu posibilitățile de dezvoltare ale educabililor.

„În prezent, educația își croiește orizont pe coordonate ale *pedagogiei interactive* și ale *pedagogiei pentru competențe*. Noile pedagogii nu sunt simple teorii încorporate artificial în pedagogia comeniană. Acestea au construit, totodată, sisteme educaționale mai flexibile și cu putere de adaptare, sub presiunea a trei factori importanți în educația contemporană: posibilitățile personale de dezvoltare ale copiilor, tinerilor și adulților; cerințele educaționale specifice diversității populației școlare; prioritățile comunității” [2, p.22].

Activitatea constructivă a elevului mic, este cea care are ca rezultat construirea realității; acest construct se bazează pe efortul de asimilare și acomodare al acestuia sub îndrumarea și cu sprijinul profesorului. Desfășurată într-un mediu de învățare ce se bazează pe interacțiune didactică constructivistă, activitatea constructivă favorizează formarea și dezvoltarea competențelor sociale și funcționale, cu toate cele patru fațete: *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să fii împreună cu...* Aceasta interacțiune se sprijină pe Teoria Operațională a lui J. Piaget și Teoria Zonei Proximei Dezvoltări a lui L. Vigotski.

În construirea cunoașterii se pleacă de la deprinderile, atitudinile, cunoștințele, pe care copilul le aduce cu sine. Acest construct realizat de educabil se bazează pe interacțiunile sociale

și intelectuale pe care le desfășoară cu formatorul și colegii, dublate de confruntare de idei, opinii contrare și de argumentare.

Activitatea constructivă este dominată de obiectivele formative (abilități, capacități și competențe cognitive), în centrul preocupărilor acestora aflându-se înțelegerea, ca instrument de rezolvare a problemelor. Activitatea de construire a propriei cunoașteri se realizează printr-o informare, căutare, o selecție critică a informațiilor, urmată de analize, clasificări, reformulări. Elevul de vârstă școlară mică emite ipoteze, experimentează, descoperă, personalizându-și metode și strategii de acțiune în funcție de nevoile de formare și de propria personalitate. Acest lucru nu poate avea loc fără îndrumare, orientare, încurajare, susținere, din partea profesorului și a colegilor.

„Modelul constructivist al învățării, oferă proiectorilor de curriculum un set taxonomic „pragma” (acțiune), care să favorizeze învățarea ca descoperire de noi adevăruri *versus* acumulare de informații transmise de către alții: a cerceta, a căuta, a întreba, a combina, recombina, procesa informațiile, a atribui sensuri și semnificații personale informațiilor cu care se operează.

Acestea sunt, în fond, obiectivele demersului educațional universitar și andragogic, dar și a proceselor de investigare științifică: a) crearea unei situații empirice; b) formularea problemei; c) reactualizarea experienței anterioare; d) formularea ipotezei și verificarea validității ei” [7, p. 254].

Poate cel mai important beneficiu al utilizării la clasă a tezelor constructivismului social este dezvoltarea competențelor sociale *a ști să fii împreună cu...*, competențe sociale care sunt minime, în cazul generațiilor digitalizate, efectele negative ale mediului virtual făcându-și simțită prezența de la vârste foarte fragede.

Educația, în totalitatea formelor sale -formală, nonformală și informală-, este actualmente influențată de paradigma umanistă a educației, fiind orientată spre formarea și dezvoltarea personalității și a experiențelor proprii. Dezvoltarea formabilului devine eficientă prin armonizarea dintre procesul de individualizare și procesul de socializare, acestea constituind dimensiuni importante în educația postmodernă. Educația nu trebuie să devină un simplu proces de socializare și nici un proces individualizat la extrem, deoarece individualizarea se desfășoară într-un anumit context social și cultural.

Activitatea constructivă se bazează pe experiențe de învățare propuse elevilor pentru dezvoltarea lor plenară, pentru formarea integrală deplină și armonioasă a personalității autonome și creative (deziderat al educației contemporane) și finalmente, pentru „o inserție profesională și socială optimă” [2, p.23].

Educația formală este ghidată de normativitate, fiind deschisă totuși și spre alte modalități de realizare. „Educația formală este importantă pentru că într-un cadru planificat, organizat, structurat, se exercită cea mai importantă și coerentă influență formativă, educativă.

Însă interpretările clasice care acordau un rol prioritar educației formale nu mai corespund contextului educațional actual” [4, p.77].

Educația informală desemnează o acțiune ocazională, difuză, neangajând activități proiectate special, fiind constituită de influențe educative cu caracter spontan.

Educația nonformală, în măsura în care este centrată pe educabil, oferă cadrul potrivit pentru activitatea constructivă, solicitând în mod individualizat și diferențiat participării deoarece „sociabilizarea este o structurare la care individul contribuie în aceeași măsură în care o primește” [6, p.84].

Educabilii beneficiază de alegerea curriculumului în funcție de interesele, aptitudinile și aspirațiile lor, aceștia putând să participe la realizarea propriei educații, cunoștințele dobândite având o aplicabilitate imediată. Fiind atractive pentru elevi, dezvoltă competențele practice ale acestora implicându-i activ, îi obișnuiește să abordeze integrat o problemă, să își însușească strategii de rezolvare, le dezvoltă stima de sine și o atitudine pozitivă față de educație.

Cea care oferă posibilitatea desfășurării acțiunii constructive, ce facilitează preluarea de cunoștințe din acțiuni practice, plecându-se de la nevoile resimțite de educabil, este educația nonformală.

Activitățile extracurriculare sunt extrem de diverse, având influențe formative, contribuind la diversificarea experiențelor de învățare ale elevului mic. Educația nonformală oferă cadrul în care acesta poate deveni centrul și scopul actului educațional, educația putând fi abordată ca un fenomen socio-cultural complex. Se oferă astfel posibilitatea educabililor de a observa direct realitatea și a dobândi informații, de a-și lărgi orizontul de cunoaștere, de a-și forma abilități priceperi deprinderi, o conduită socială corectă în relația cu ceilalți membri ai grupului. „Activitățile extracurriculare sunt mai puțin riguroase decât cele formale sunt mai flexibile le oferă elevilor o libertate de expresie mai mare și se desfășoară în afara incidenței programelor școlare. Activitățile extracurriculare sunt proiectate, organizate și coordonate de cadre de specialitate în vederea generării unor influențe educaționale complementare celor asigurate de educația formală” [1, p.37].

În era comunicației, educația nonformală deschide noi oportunități prin acces la internet, pentru platforme de cursuri, resurse educaționale deschise, bloguri, care au făcut posibilă învățarea independentă și învățarea colaborativă. Această formă a educației se adaptează tendințelor societății actuale, utilizând resursele digitale nonformale ca instrumente în sprijinul dezvoltării individului. Aceasta este caracterizată de activități organizate în afara spațiului școlar, având o mai mare flexibilitate, deschidere spre educație permanentă, inovație, fiind însă complementară sistemului de învățământ, permițând atingerea obiectivelor educaționale, fiind privită ca o modalitate de construcție a societății bazate pe cunoaștere.

Ca fundament al activităților nonformale survine necesitatea ca fiecare școală să aibă preocupări proprii pentru dezvoltarea unui curriculum ce să răspundă nevoilor comunității, comunitate cu care școala va desfășura proiecte educaționale, luând în calcul resursele locale ce pot constitui bază pentru activitățile constructive ale elevilor.

Axându-se pe cel care învață, oferă formatorului doar rolul de facilitator; se fundamentează pe activitate practică dominantă, se micșorează anxietatea datorită alegerii benevole pe care o fac formabilii și este orientată spre dezvoltare și creare a valorilor.

„Plasat în interfața dintre tehnologie și metodologie este de presupus că profesorul cu personalitatea competența și creativitatea sa va fi motivat să asume proiecte educaționale de concepție și acțiune efective” [2, p.22]. Pentru a dezvolta activitatea creativă a elevului mic, profesorul trebuie să demonstreze: competențele de gândire critică și creativă, repertoriul de cunoștințe în domeniul în care profesează, capacitatea de a se face înțeles, competențe organizatorice, de relaționare eficientă, de a înțelege elevul și de a-l influența emoțional și volitiv.

Elevul mic, care beneficiază de o curiozitate naturală manifestată deplin în comportamentul interogativ și explorator, își va putea explora opțiunile și interesele și va fi recompensat prin rezultate. Profesorul va doza corect accesibilitatea și gradul de dificultate al

sarcinilor școlare, adăugând mereu elemente de noutate și provocare. Învățarea devine eficientă în măsura în care elevul sesizează o utilitate sau relevanță personală, o compatibilitate cu propriile nevoi educaționale sau interese cognitive. Acesta va fi captivat de activitatea propusă, în măsura în care este prezentată atractiv, stimulând atât partea emoțională cât și intelectul. Relațiile interpersonale de calitate, cultivate de grija pe care cadrul didactic o are pentru elevi, de încrederea pe care le-o arată, oferă elevilor de vârstă școlară mică trăiri pozitive ce formează și dezvoltă sentimentul de apartenență la grup, de respect și acceptare și creează un climat de învățare. Diferențele individuale și culturale necesită individualizarea conținuturilor, ajustarea acestora la nevoile reale ale educabilului pentru că învățarea să devină productivă.

Implicarea activă a elevului mic în activități constructive, cu respectarea ritmului și a nivelului de dificultate accesibil, utilizarea cunoștințelor anterioare în predarea conținuturilor noi, utilizarea studiilor de caz, a problematizării pentru menținerea interesului, sporirea aplicațiilor practice în legătură cu demersul învățării, evitarea discriminării sau părtinirii elevilor evaluarea constructivă, încurajează elevii în învățare în progres. Crearea unei atmosfere de lucru, de colaborare și utilizarea unor sarcini de lucru în acord cu nevoile elevilor și cu experiența lor anterioară, activități care să promoveze toleranța, empatia și respectul între colegi pot fi desfășurate în cadrul educației nonformale pentru dezvoltarea activităților constructive a elevului mic.

Dezvoltarea activității constructive în context educației nonformale este rezultatul predării și învățării prin cooperare, a activităților care să vină în întâmpinarea așteptărilor și nevoilor elevilor, activităților de învățare bazate pe experiențe de viață, urmate de confruntări de opinii, argumentări, și finalmente, urmată de înțelegere, ce duce la însușirea strategiilor de rezolvare a problemelor, contribuind la propria construire a cunoașterii.

Concluzie:

Importanța dezvoltării activității constructive a elevului mic în contextul educației nonformale derivă din creșterea eficienței învățării.

Dezvoltarea activității constructive a elevului mic în contextul activităților nonformale se fundamentează pe cunoașterea elevilor, pe identificarea aspirațiilor și intereselor lor, pe cunoașterea potențialului zonei în care elevul studiază, valorificarea resurselor locale (culturale, tehnologice, religioase etc), pe formarea și dezvoltarea capacității de colaborare și cooperare în realizarea obiectivelor propuse; pe înfăptuirea echilibrului cu natura și societatea ducând la formarea și dezvoltarea conștiinței civice. Educația nonformală oferă mediu de învățare variat, conținuturile complexe, responsabilitatea și interacțiunea socială, în care profesorul organizează activitățile constructive oferind expertiză, încurajând elevii să pună întrebări, încurajând gândirea transversală a acestora, stimulând neconținut curiozitatea lor, având uneori rol de observator și chiar de cursant. Cadrul didactic pune elevul în centrul unor experiențe de învățare care favorizează gândirea, acțiunea independentă, construirea propriei învățări prin participare directă și implicare, aceștia fiind puși și în situația de a învăța unii de la ceilalți.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M. (coord.). *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești, Editura Paralela 45, 2016, volumul I, 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6
2. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura: Casa Cărții de Știință, 2005. 195 p. ISBN 973-686-695-5

3. GUȚU, VI. *Educație. Educația formală, nonformală și informală: Delimitări și puncte de tangență*. UNIVERS PEDAGOGIC Nr. 2 (66) 2020, ISSN 1811-5470
4. JOIȚA, E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii: material - suport pedagogic pentru studenții - viitori profesori (II)*. Craiova: Universitaria, 2007. 220 p. ISBN 9789737428721
5. NOVEANU, E. *Constructivismul în educație*. Revista de Pedagogie, 1999, pp.7-12. ISSN 0034-8678
6. PIAJET, J., INHELDER, B., *Psihologia copilului*. București, Editura Cartier, 2005, 160 p. ISBN 9789975797191
7. POSTĂN, Liliana. *Constructivismul în educație: Optimizarea valențelor liberale și sociale ale competențelor*, IBN, pp. 252- 254. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/252-254_6.pdf. [accesat 2025. 03.06]

IMPACTUL DESFĂȘURĂRII ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE LA PREȘCOLARI

THE IMPACT OF ORGANIZING HEALTH EDUCATION ACTIVITIES FOR PRESCHOOL CHILDREN

*Angela DASCĂL, doctorandă,
Grădinița de copii nr. 8, Chișinău, Republica Moldova*

*Angela DASCĂL, PhD student,
Kindergarten No. 8, Chisinau, Republic of Moldova
ORCID: 0009-0006-5632-3097
e-mail: edutimpurie@gmail.com*

Rezumat. Articolul dat abordează o temă deosebit de importantă în educația timpurie: educația pentru sănătate, care are un impact direct asupra dezvoltării fizice, emoționale și comportamentale a copiilor. Articolul răspunde unei nevoi urgente de a înțelege și promova importanța educației pentru sănătate încă de la o vârstă fragedă; aduce o contribuție originală în domeniul educației pentru sănătate prin faptul că analizează impactul acestor activități asupra preșcolarilor dintr-o perspectivă holistică. La fel, sunt prezentate diverse definiții cu privire la sănătatea abordată din perspectiva psihologică, medicală etc.

Cuvinte-cheie: educație pentru sănătate, mod sănătos de viață, comportament sanogen, igiena personală, alimentație sănătoasă.

Abstract. This article addresses a particularly important topic in early education, namely the dimension of Health Education, which has a direct impact on the physical, emotional and behavioral development of children. The article responds to an urgent need to understand and promote the importance of health education from an early age; it makes an original contribution to the field of health education by analyzing the impact of these activities on preschoolers from a holistic perspective. It also presents various definitions of what health is from a psychological, medical, etc. perspective.

Keywords: health education, healthy lifestyle, healthy behavior, personal hygiene, healthy eating.

„Respectarea ordinii în viață, valorificarea autocontrolului, păstrarea și promovarea bunei dispoziții, a optimismului, îmbinate cu exersarea în gânduri și fapte morale, cu practicarea sistematică a culturii fizice și a unei alimentații raționale — fortifică sănătatea omului” (Larisa Cuznețov [4, p.3]).

Sănătatea este prioritară pentru om. Sănătatea este cea mai scumpă comoară – un lucru cunoscut pentru toată lumea, dar uneori nu este apreciat la nivelul necesar. Copiii care nu au o experiență de viață și adesea comit greșeli ce se pot încheia tragic pentru sănătate, iar uneori și pentru viața lor. Baza sănătății se pune din cea mai fragedă vârstă nu numai prin îngrijirea corectă, alimentația sănătoasă, regimul normal etc., dar și prin faptul că copiilor li se dau anumite cunoștințe și se formează unele aptitudini de comportament sanogen – comportament care creează sănătatea. Sănătatea adevărată înseamnă acțiune educativă atât asupra corpului, cât și asupra psihicului [1, p.10]. Sloganul preluat încă din antichitate *Într-un corp sănătos o minte sănătoasă* cere ca în orice societate să se realizeze o educație specială: *educația pentru sănătate*.

E știut că educația constituie un fenomen uman complex și unitar ce include mai multe dimensiuni care interacționează, participând activ la formarea personalității individului. În

pedagogia postmodernă dimensiunile educației sunt definite drept conținuturi generale ale educației, deoarece au o arie de aplicabilitate largă la nivelul sistemului și procesului de învățământ: în educația morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică, educația psihofizică [4, p.10].

Noile educații, printre care și *educația pentru sănătate*, au fost abordate după 1980 în programele și recomandările UNESCO. În consens, educația pentru sănătate se află în raport de interdependență și complementaritate cu aceste conținuturi generale ale educației și dezideratele *noilor educații*.

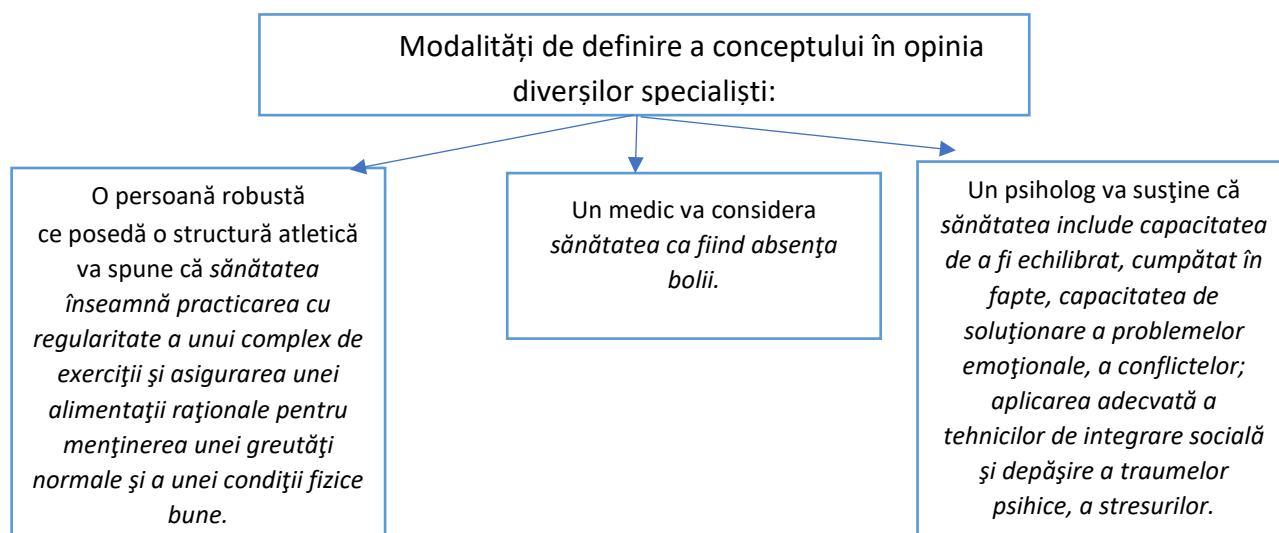


Figura 1. Modalități de definire a conceptului Sănătatea

Majoritatea specialiștilor și cercetătorilor din domeniul ocrotirii sănătății și științelor educației consideră aceste definiții, precum și altele referitoare la sănătate ca fiind incomplete [4, p.11].

Educația pentru sănătate în grădiniță este esențială pentru dezvoltarea unei baze solide de obiceiuri sănătoase care vor însoți copiii pe tot parcursul vieții. Vârsta preșcolară este un moment important pentru formarea comportamentelor legate de igienă, alimentație, activitate fizică și prevenirea bolilor, iar educația pentru sănătate oferă oportunitatea de a învăța copiii cum să aibă grijă de propria lor sănătate într-un mod accesibil și eficient.

Educația pentru sănătate reprezintă o dimensiune curriculară din cadrul domeniului de activitate *Sănătate și motricitate*, ce ne oferă cunoștințe despre corpul omenesc, despre necesitatea păstrării lui în bună funcționare. Această dimensiune prevede comunicarea cunoștințelor și informarea copiilor despre sănătate.

Scopul educației pentru sănătate în instituțiile de educație timpurie este:

- asigurarea cunoștințelor despre sănătate;
- formarea deprinderilor de viață sănătoasă, adecvate vârstei preșcolare, stadiului dezvoltării psihologice și cerințelor vieții sociale,
- formarea unor persoane flexibile care să se poată integra și adapta ușor la condițiile de mediu și sociale.

Dimensiunea de *Educație pentru sănătate* are menirea să ofere suport în cunoașterea profundă a metodelor de protecție împotriva factorilor cu efect negativ pentru sănătate și

elaborarea acțiunilor concrete în cazul diferitor afecțiuni. Pe lângă multe cunoștințe, competențe ce se formează în cadrul educației pentru sănătate includ și cele despre igiena personală.

E lucru știut că sănătatea depinde în mare măsură de stilul de viață pe care îl duce o persoană. Deci faptul cum ne alimentăm, cum ne odihnim, practicăm sportul sau nu, care sunt relațiile în colective au un rol major în menținerea sănătății. Copiii de vârstă preșcolară sunt capabili de a însuși unele reguli elementare referitor la comportamentul sanogen, deci a unui stil sănătos de viață.

Copilul trebuie să fie informat de mic despre educația pentru igienă, pentru a acumula cunoștințe, un ansamblu de reguli și de măsuri pe care omul le respectă în scopul păstrării sănătății. Bolile, îmbolnăvirile nu sunt altceva decât nerespectarea regulilor de igienă. Regulile de igienă trebuie respectate zilnic și oricine e dator să știe că există reguli de igienă corporală, a vestimentației, a locuinței [5, p. 12].

Un alt concept educațional care include principiile de bază ale unui stil de viață sănătos, adaptate nevoilor și capacităților de învățare ale copiilor mici, reprezintă *ABC-ul sănătății pentru preșcolari. Ce semnifică conceptul dat?*

A – Alimentație sănătoasă

- introducerea copiilor în lumea alimentelor sănătoase prin jocuri și povești;
- promovarea consumului de fructe, legume, lactate și proteine de calitate;
- evitarea excesului de zahăr, sare și alimente procesate.

B – Bună igienă

- spălarea corectă a mâinilor înainte de masă și după folosirea toaletei;
- periajul dinților de două ori pe zi pentru prevenirea cariilor;
- igiena corporală zilnică (baia, tăierea unghiilor, schimbarea hainelor curate).

C – Corp activ și siguranță

- importanța mișcării zilnice: jocuri în aer liber, alergare, dans și sporturi ușoare;
- respectarea regulilor de siguranță acasă, la grădiniță și pe stradă;
- învățarea obiceiurilor care previn accidente (folosirea centurii de siguranță, evitarea obiectelor periculoase).

ABC-ul sănătății îi ajută pe copii să își formeze obiceiuri sănătoase prin metode interactive și educative. Implicarea educatorilor și a părinților este esențială pentru succesul acestui proces. Comportamentele sănătoase sunt învățate social de către copii prin observarea și imitarea adulților. De exemplu, alimentația, practicarea exercițiului fizic sunt comportamente care se învață din familie în perioada timpurie de dezvoltare (vârsta preșcolară) și au un rol definitoriu în dezvoltarea atitudinilor și practicilor din etapele ulterioare de dezvoltare relaționate cu stilul de viață sănătos.

Dimensiunea din cadrul Curriculumului pentru educație timpurie *Educație pentru sănătate* are următoarele funcții:

- ✓ asigură repere privind proiectarea didactică și desfășurarea procesului; educațional din perspectiva unei pedagogii axate pe competențe;
- ✓ orientează procesul educațional spre formarea de competențe la copii;
- ✓ contribuie la dezvoltarea unor comportamente de protecție a sănătății personale și a mediului [2. p. 58].

Conforma Curriculumului pentru educație timpurie la dimensiunea *Educație pentru sănătate*, se realizează următoarele competențe specifice, prezentate în Figura 1.

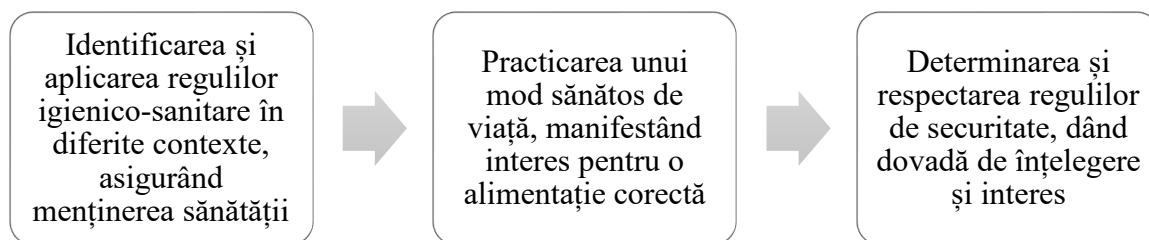


Figura 2. Competențele specifice la dimensiunea Educație pentru sănătate [3]

➤ Prima Competență specifică *identificării și aplicării regulilor igienico-sanitare în diferite contexte, asigurând menținerea sănătății*, se referă la abilitatea copiilor preșcolari de a înțelege și aplica reguli de igienă și sănătate în viața de zi cu zi. Scopul este ca cei mici să învețe importanța menținerii unui mediu sănătos, să dezvolte comportamente și obiceiuri care să prevină îmbolnăvirile și să își asigure o stare de sănătate optimă.

Astfel, preșcolarii trebuie să recunoască diferite practici igienice esențiale, precum spălarea pe mâini, igiena personală, curățenia mediului înconjurător, folosirea batistelor atunci când tușesc sau strănută, îngrijirea alimentației. Aplicarea acestor reguli trebuie să fie adaptată contextului în care copiii se află (acasă, la grădiniță, în parc etc.), iar ei trebuie să înțeleagă cum se leagă comportamentele igienico-sanitare de menținerea unei stări bune de sănătate. Prin respectarea regulilor igienice, copiii contribuie la prevenirea unor posibile îmbolnăviri, cum ar fi răcelile, gripă, boli gastro-intestinale, infecții ale pielii etc.

Totodată, copiii vor învăța să își controleze comportamentele igienice (spălarea mâinilor înainte de masă, după utilizarea toaletei etc.), iar acest lucru va contribui la dezvoltarea unui stil de viață sănătos; prin aplicarea regulilor igienice, copiii vor contribui activ la crearea unui mediu sănătos în grădiniță și în familie; vor învăța despre responsabilitatea față de propria sănătate și față de sănătatea celor din jur.

Demonstrarea și învățarea prin practică sunt esențiale la această vârstă. Activități precum spălarea corectă a mâinilor, folosirea corectă a batistelor sau organizarea unui colț igienic în grupă pot fi utile în acest sens. Această competență este esențială pentru dezvoltarea unei vieți sănătoase și pentru formarea unor obiceiuri de viață corecte care vor dura toată viața.

Ca modalități de dezvoltare a acestei competențe se propun de a organiza sesiuni educaționale în care discută cu copiii despre importanța igienei personale și sănătății. Utilizarea frecventă a jocurilor, a poveștilor și a animațiilor care pot dezvolta interesul copiilor față de activitățile mult mai atractive.

➤ Cea de a doua competență specifică: *practicarea unui mod sănătos de viață, manifestând interes pentru o alimentație corectă* vizează dezvoltarea unor obiceiuri sănătoase la copiii preșcolari, prin învățarea și aplicarea unui stil de viață echilibrat, cu accent pe alimentația corectă.

Scopul principal este ca cei mici să înțeleagă importanța alimentelor sănătoase și a activităților fizice pentru o viață activă și sănătoasă, iar aceste informații să le devină parte din comportamentele zilnice. Copiii trebuie să învețe despre concepte de bază ale unui mod sănătos de viață, care includ alimentația echilibrată, activitatea fizică zilnică, odihna corespunzătoare și hidratarea. În plus, vor înțelege cum fiecare dintre aceste aspecte influențează starea lor de bine și dezvoltarea lor fizică și mentală.

Este important ca, încă de la vârsta preșcolară, copiii să fie încurajați să aleagă alimente sănătoase (legume, fructe, cereale integrale, proteine de calitate) și să înțeleagă diferența dintre alimentele care le ajută corpul și cele care le pot dăuna. Această competență este esențială pentru a construi o fundație solidă de obiceiuri sănătoase la vârsta preșcolară, care să contribuie la o viață activă și echilibrată pe măsură ce copiii cresc.

Pentru dezvoltarea competenței descrise anterior sunt recomandate diverse activități educative, jocurile interactive sunt foarte utile pentru a învăța copiii despre alimentația sănătoasă. De exemplu, un joc de „sortare” în care copii împart alimentele în categorii (fructe, legume, proteine, carbohidrați, deserturi nesănătoase) poate ajuta la consolidarea noțiunilor.

Implicarea copiilor în activități de gătit poate fi o modalitate excelentă de a învăța despre alimentația sănătoasă. De exemplu, pregătirea unui smoothie din fructe și legume sau o salată simplă îi va încuraja pe copii să aprecieze gustul alimentelor sănătoase. Utilizarea poveștilor sau a filmelor educaționale care vorbesc despre beneficiile alimentelor sănătoase sau despre importanța activității fizice este o metodă interesantă și captivantă de învățare. Copiii pot crea colaje sau pliante care ilustrează un meniu sănătos sau activitățile fizice pe care le pot face zilnic, contribuind astfel la dezvoltarea unei imagini clare despre un mod de viață sănătos.

Organizarea de jocuri fizice și activități de mișcare, cum ar fi dansul, alergatul sau jocurile de echipă, pentru a promova importanța exercițiilor fizice regulate în viața copiilor. O vizită la o fermă sau la un magazin de produse naturale poate ajuta copiii să înțeleagă de unde provin alimentele sănătoase și să aprecieze mai mult produsele naturale etc.

➤ *Determinarea și respectarea regulilor de securitate, dând dovadă de înțelegere și interes* reprezintă cea de a treia competență specifică ce trebuie dezvoltată la vârsta preșcolară. Această competență vizează dezvoltarea conștientizării copiilor preșcolari asupra importanței respectării regulilor de securitate în diverse contexte (acasă, la grădiniță, în parcuri sau în trafic) și învățarea modului corect de a reacționa în situații de pericol. Este esențial ca aceștia să dobândească abilități de auto-protecție și să înțeleagă principiile de bază care îi ajută să rămână în siguranță.

Copiii trebuie să învețe și să recunoască *regulile de bază* care asigură siguranța lor în diferite contexte, cum ar fi:

- *Securitatea acasă:* reguli despre manipularea corectă a obiectelor periculoase (soluții de curățat, cabluri electrice, etc.), cum să folosească corect echipamentele de joacă sau cum să evite accidentările.
- *Securitatea în grădiniță și în mediul exterior:* reguli pentru evitarea accidentelor în timpul activităților fizice, învățarea semnelor de circulație, importanța călătoriilor sigure cu mașina și altele.
- *Securitatea în trafic:* învățarea semnelor de circulație simple, traversarea corectă a străzii (pe trecerea de pietoni), importanța purtării centurii de siguranță sau a căștii în timpul mersului cu bicicleta.
- *Respectarea regulilor de securitate:* copiii trebuie să înțeleagă că respectarea acestor reguli este esențială pentru a se proteja pe ei înșiși și pe cei din jur, iar acest comportament trebuie să devină o rutină zilnică.
- *Înțelegerea și interesul pentru securitate:* dezvoltarea unui comportament responsabil, în care copiii să aprecieze regulile de securitate nu doar ca pe o obligație, ci și ca pe un mod de a se proteja și de a avea grijă de ei și de ceilalți.

Prin activități de joc, învățăm copiii să acționeze corect în situații de pericol. De exemplu, pot juca roluri de „polițist”, „pompier” sau „medic”, simulând diverse situații de urgență sau de accident pentru a înțelege ce trebuie făcut. Povestirile și desenele animate, care includ teme de siguranță pot ajuta copiii să înțeleagă mai ușor importanța respectării regulilor de securitate. De exemplu, o poveste despre un copil care învață să meargă pe trotinetă în siguranță sau care respectă regulile de circulație poate fi un exemplu inspirator. O excursie la o stație de pompieri sau la un post de poliție poate ajuta copiii să înțeleagă rolul acestor instituții în asigurarea siguranței și să învețe despre comportamentele de protecție. Activitățile practice, precum montarea unui scaun auto corect sau învățarea despre siguranța electricității prin jocuri sau experimente simple, îi ajută pe copii să aplice ce învață în viața de zi cu zi. Organizarea unor activități de simulare a situațiilor de urgență (de exemplu, cum să reacționezi în caz de incendiu sau de cutremur) va ajuta copiii să înțeleagă ce trebuie să facă în asemenea momente etc.

ASPECTE ȘI CONȚINUTURI RECOMANDATE [2, p.59; 4, p.127]

1. Cunoașterea de sine și de altul

✓ *Perceperea fizică a propriul corp și al celuilalt:*

- să posede noțiuni elementare despre părțile componente ale corpului uman (scheletul, mușchii, perceperea lumii cu ajutorul organelor de simț);
- să descrie și să respecte regulile de îngrijire a organismului uman: a pielii, a părului, unghiilor, a dinților etc.

2. Deprinderi elementare de igienă

✓ *Cunoașterea și respectarea normelor de igienă corporală, vetimentară, intimă:*

- să respecte reguli de igienă colectivă în grădiniță (ordine, curățenie etc.);
- să însușească și să respecte reguli de igienă personală;
- să conștientizeze importanța somnului în fortificarea sănătății;
- să descrie produsele alimentare sănătoase pentru organismul uman;
- să însușească reguli de igienă a alimentației;
- să conștientizeze importanța îmbrăcăminte și încălțăminte în păstrarea sănătății;
- să îngrijească jucăriile și spațiului de joc;
- să respecte programul zilnic la grădiniță.

3. Deprinderi elementare de muncă ordonată

✓ *Cunoașterea și respectarea normelor de muncă ordonată:*

- să realizeze activități de îngrijire a ungherașului grupei;
- să realizeze activități de autoservire;
- să realizeze activități gospodărești.

4. Deprinderi elementare de practicare a exercițiilor fizice

✓ *Practicarea exercițiilor fizice pentru fortificarea organismului:*

- să execute gimnastica de dimineață la grădiniță;
- să execute jocurile dinamice;
- să efectueze jocurile la aer liber.

5. Deprinderi elementare de acordare a primului ajutor

✓ *Acordarea ajutorului în timpul traumatismului (la săniuș, alergări, sărituri):*

- să respecte regulile de comportare la săniuș, evitând accidentele, situațiile periculoase.

✓ *Acordarea ajutorului la dureri de burtă, amețeli, febră (apelarea la specialist – medicul)*

– să posede noțiuni de acordarea ajutorului prin apelarea medicului.

6. Relația cu mediul natural

✓ *Sănătate și natură:*

– să conștientizeze importanța plantelor pentru sănătatea omului;

– să realizeze activități de îngrijire și plantare a plantelor.

7. Normele de protecție și securitate

✓ *Reguli de protecție și securitate în locuință sau grupă:*

– să se familiarizeze cu reguli de prevenire a incendiilor (chibriturile, aparate de uz casnic, priză – curentul electric).

– să respecte reguli de prevenire a inundațiilor (robinetele de la chiuvetă închise).

✓ *Reguli de protecție și securitate în afară, în curte, în stradă:*

– să însușească reguli de circulație rutieră (trecere pe pietoni, trotuarul, semaforul, locul de joacă).

În concluzie, afirmăm că educația pentru sănătate în grădiniță este extrem de importantă, deoarece contribuie la formarea sănătoasă încă de la vârste fragede. Copiii învață despre igienă personală, nutriție sănătoasă, exerciții fizice și alte aspecte legate de sănătate, astfel încât să poată crește și se dezvolte într-un mod sănătos. Educația pentru sănătate nu doar că le oferă copiilor informații despre sănătate, dar și îi învață să fie responsabili pentru propriul corp. Aceasta le dezvoltă autonomia în ceea ce privește alegerile alimentare și igienice, ajutându-i să facă diferența între alimentele sănătoase și cele nesănătoase și să aprecieze importanța unui stil de viață activ.

În plus, prin învățarea despre prevenirea accidentelor, copiii devin mai conștienți de riscurile zilnice și cum să evite comportamente periculoase, precum joaca în locuri nesigure sau manipularea obiectelor periculoase. Este esențial ca aceste concepte să fie învățate într-un mod interactiv și adaptat vârstei copiilor pentru a fi eficient.

Referințe bibliografice:

1. CEBANU, L., CAZACU STRATU-A., Educația pentru sănătate în instituția preșcolară. Ghid metodologic. Tipografia Print-Caro, Chișinău, 2015, 124.p. ISBN 978-9975-56-234-8.
2. CLICHICI V., CEBANU L., DASCAL A., DUMINICĂ S., *Aplicarea curriculumului dezvoltat în educația timpurie*. Chișinău: Ghid metodologic. Institutul de Științe ale Educației, 2019, 197p. ISBN 978-9975-48-172-4.
3. *Curriculum pentru Educație Timpurie*. Chișinău: Lyceum. 2019, 128p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
4. CUZNEȚOV L., CĂLĂRAȘ C. *Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice*. Chișinău: Primex-com SRL, 2016. 517p. ISBN: 978-9975-110-57-0.
5. DUMINICĂ S., DASCAL A. *Metodologia proiectării curriculare a activităților în instituțiile de educație timpurie*. Ghid teoretico-metodologic pentru cadrele didactice. Chișinău: Tipografia Reclama, 2017, 244 p. ISBN 978-9975-58-114-1.

PROACTIVITATEA: UN FACTOR-CHEIE ÎN EDUCAȚIE

PROACTIVITY: A KEY-FACTOR IN EDUCATION

*Daniela Georgiana DAȘCĂU, doctorandă,
România*

*Daniela Georgiana DAȘCĂU, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0006-1498-150X
e-mail: farcasgeorgi@yahoo.com

Rezumat. Valorile personale capătă o dezvoltare și o orientare performantă atunci când persoana știe ce să facă și cum să facă, pentru a se alege cu un rezultat calitativ. Sistemul personalității proactive este compus dintr-un grup de legături viabile, care asigură integritatea acesteia, alcătuind un construcție rezistentă la influențele externe și siguranța de a păstra caracteristicile fundamentale ale unei persoane reale. Personalitatea prin felul său de a fi unică conține următoarele valori caracteristice: caracter, aptitudini, atitudini, preferințe, emoții etc.

Cuvinte-cheie: proactiv, proactivitate, atitudine proactivă, abordare proactivă.

Abstract. Individual values acquire a development and a performing orientation in a certain field only when the person knows "What to do?" and "How to do it?", to choose with a qualitative result. "The structure of the proactive personality is a set of lasting ties, which ensure its integrity, making up a construct resistant to external influences and the firmness to preserve the fundamental characteristics of a concrete person. The personality, by its way of being unique, constitutes a structure with accumulated values: character, skills, attitudes, preferences, emotions, etc."

Keywords: proactive, proactivity, proactive attitude, proactive approach.

În contextul educației, noțiunea „proactiv”, „proactivitate” desemnează „un fenomen complex al procesului de transformare a conținutului Eului și include în sine, pe de o parte, caracteristicile activității cu componentele sale (motiv, scop, acțiune, operație), iar, pe de altă parte, scoate în relief proprietățile persoanei (tendințe, voință, conștiință, imaginație) [4, 10].

Proactivitatea reprezintă felul de a fi, verificată de experiența personală, propriul mod de viață, adică este o modalitate de a te comporta interior-exterior echilibrat, care determină modul creării sinelui. Considerăm proactivitatea ca fiind o comportare caracteristică a unei personalități. A atinge un grad proactiv al acțiunii individuale înseamnă a da întâietate conștiinței și nu evenimentelor accidentale. Prin contopirea cuvintelor pro și activ, activitate, s-a obținut noțiunea cu o nouă semnificație, superioară înțelesurilor elementelor constitutive, care în viziunea lui S. Covey „denotă ceva mai mult decât a lua inițiativă” [2, p.212].

Din punctul de vedere al dezvoltării unei atitudini proactive la elevi, studenți sau cadre didactice, este important ca prin metodele și tehnicile utilizate la lecție să se insuflă și destinatarului ideea că de felul în care relaționează cu alți colegi depinde relația lui cu aceștia și poziționarea sa socială în societate. În științele comunicării se identifică faptul că a comunica înseamnă a-l influența pe celălalt și prin modalități diferite să i se demonstreze elevului acest lucru [9].

În cercetarea data, am ajuns la concluzia că este esențial ca în comunicarea didactică să se țină cont și de proactivitatea sau reactivitatea limbajului utilizat de către profesor în cadrul orelor.

Proactivitatea crește încrederea copiilor, respectiv crește și resursele acestora de a realiza o anumită obligație, îndatorire. Limbajul proactiv este un mecanism cu ajutorul căruia este posibil de realizat starea resursă cu ajutorul cuvintelor, este posibil de introdus informații noi în ansamblul de operare al minții oamenilor, este important să-i ajutăm pe cei de lângă noi să devină mai puternici, mai implicați, mai motivați, toate acestea folosind cuvinte potrivite și alese [12, 14].

În această ordine de idei, obiectivele articolului și metodologia abordată rezidă în următoarele:

- Formarea unei atitudini proactive, bazată pe curiozitate intrinsecă;
- Dezvoltarea de competențe funcționale: să caute, să cerceteze, să găsească singuri soluții la probleme, să descopere căi de rezolvare, să prelucreze cunoștințe, să învețe acționând;
- Relaționarea colectivă, transpunerea elevilor în situații concrete de viață, utilizarea gândirii, imaginației, memoriei, voinței;
- Organizarea de activități dedicate învățării și aprofundării cunoștințelor, pentru îmbunătățirea situației școlare, recuperare și progres, dar și pentru performanță;
- Schimbarea gândirii cadrelor didactice asupra modului în care înțeleg să își desfășoare profesia.

Totodată, evidențiem fundamente teoretice ale proactivității în educație:

- Originea și evoluția conceptului/termenului de proactivitate în psihologie și pedagogie.

Termenul „proactivitate” a fost utilizat pentru prima dată de Viktor Frankl, în 1946. El utilizează acest termen, pentru a reda o persoană care își asumă responsabilitatea pentru propria viață, fără să caute motive în împrejurările externe sau în alte persoane. Se menționează importanța curajului, perseverenței, responsabilității individuale și a conștientizării existenței alegerilor, indiferent de moment sau de context.

Termenul, însă, devine popular mult mai târziu, când este utilizat în cadrul dezvoltării personale [2].

- Teorii relevante (de exemplu, teoria autodeterminării, modelul învățării active, paradigma constructivistă).
- Teoria autodeterminării este o teorie importantă a motivației interioare și exterioare.

După cum afirmă chiar autorii, majoritatea teoriilor motivaționale redau motivația ca fiind un fenomen unitar, care se modifică de la o motivație slabă de a întreprinde ceva la una puternică. Însă, o gândire activă ne indică că motivația nici pe departe nu este un fenomen omogen, oamenii având nu doar proporții diferite, dar și diferite tipuri de motivație [1, p.54].

Teoria autodeterminării convoacă conceptele umaniste și behavioriste, declarând că ființa umană are o tendință spre autoafirmare de sine, dar ea nu neglijează influența mediului în dezvoltarea personalității. Totodată, teoria afirmă că sunt factori sociali specifici care pot ajuta sau respinge această tendință, adică mediul în care se află și se dezvoltă individul poate determina direct comportamentul său. [6]

Această teorie are un scop important în domeniul educației, este fixată pe satisfacerea necesităților psihologice ale profesorilor și studenților, care, la rândul lor, determină motivația interioară și starea de bine. Multe cadre didactice sunt obligate să identifice modalități de a sprijini aceste necesități psihologice ale studenților împotriva greutăților impuse de politicile educaționale și instituții [3, 11, 16].

Modelul învățării active: un concept care a apărut la începutul anilor '90 și, deși acoperă o varietate de abordări, punctul său central este acela al concentrării pe cursant. Orientarea fundamentală a învățării active este aceea de a pune responsabilitatea învățării pe umerii cursanților înșiși.

Cu acest mod de organizare a procesului educațional, profesorul trebuie să formeze corect și să direcționeze activitatea cognitivă a studentului, să-l orienteze în spațiul informațional și în timp oferindu-i asistența metodologică necesară pentru parcurgerea și înțelegerea cursului. Implementarea învățării active este mai dificilă pentru profesori și metodologi decât procesul tradițional de învățare, deoarece profesorul nu doar trebuie să formuleze sarcina de învățare, dar și să-și modeleze, contureze soluțiile și obiectivele propuse pentru studierea cursului, dar și să prezinte studenților condițiile astfel încât să provoace interesul studenților pentru cercetare, analizare a procesului de învățare.

➤ Paradigma constructivistă. În ultima perioadă, tot mai intens, se lansează paradigma constructivistă în educație și formare profesională pentru înțelegerea perioadelor de criză și a procesului de schimbare, ca răspuns la domeniul lumii contemporane.

Constructivismul aduce o nouă lumină în epistemologia pedagogică actuală, explicând modul cum este realizată cunoașterea diverselor domenii ale realității de către elev, cum argumentează această aderare la unele idei și cum le poate folosi (H. Siebert, E. Von Glaersfeld, Le Moigne, B. G. Wilson, E. Joița etc.) [7, p.178-179].

În acest context, analizând diferențele dintre abordarea reactivă și cea proactivă în procesul educațional, se atestă că reactivitatea nu este nimic altceva decât concentrarea tuturor emoțiilor pe care le posedă un om asupra lucrurilor negative [1, p.18].

Reactivitatea nu este altceva decât orientarea tuturor emoțiilor pe care le are un om asupra lucrurilor negative. De obicei, reactivitatea este însoțită de frică, atacuri de panică și nervozitate. În vocabularul persoanelor care posedă un limbaj reactiv deseori se întâlnesc următoarele expresii: nu pot; trebuie să fac; așa sunt eu; sarcinile mele devin tot mai multe și mai grele etc. Din șirul enumerat mai sus, observăm că aceste expresii induc stări afective negative, induc persoana într-o stare depresivă, de anxiet.

La fel, subliniem rolul proactivității în procesul de învățare, care pentru elevi și studenți reprezintă:

- Autonomie în învățare și responsabilitate academică,
- Dezvoltarea gândirii critice și a creativității,
- Gestionarea timpului și motivația intrinsecă,
- iar pentru profesori și educatori:
- Inovație în metodele didactice și adaptabilitate,
- Crearea unui mediu de învățare stimulativ și interactive,
- Rolul mentoratului și al coachingului educațional.

În linii mari, strategiile pentru dezvoltarea proactivității în educație includ:

- **Metode de predare care stimulează inițiativa și implicarea active, concretizându-se în:**

➤ Învățarea bazată pe proiecte are la bază definirea și înțelegerea sarcinii date, se realizează acasă pe parcursul unei perioade de timp și se finalizează tot în clasă, prin prezentarea în fața clasei a rezultatelor obținute în urma cercetării. [15]

➤ Gamificarea reprezintă integrarea jocului, în învățare. Dezvoltarea unei strategii eficiente de implementare a gamificării în e-learning presupune o analiză aprofundată a condițiilor existente și a instrumentelor software disponibile. [8]

➤ Metoda „flip classroom”. Elevii însușesc noul material într-un mediu prietenos, în afara sălii de clasă, urmând ca activitățile practice, care necesită o mai mare atenție, să aibă loc în clasă.

- **Tehnici de autorefecție și autoreglare a învățării.**

➤ Reflecția/autorefecția reprezintă o metodă didactică în care fiecare se autoevaluează, autoanalizează.

➤ Învățarea autoreglată este o activitate bazată pe auto-responsabilizare. [13, p.637]

- **Rolul tehnologiei și al resurselor digitale în cultivarea proactivității.**

Competența de a fi proactiv depinde de timpul în care datele se deplasează, care poate fi măsurată și influențată de utilizarea tehnologiei digitale în cultivarea proactivității.

În această ordine de idei, relevăm un studiu de caz: impactul proactivității asupra succesului academic

- **Examinarea unor exemple concrete din sistemele educaționale performante.**

Sistemele de învățământ performante reprezintă o condiție importantă că o societate avansează, că este preocupată de prezentul și de viitorul ei.

Sistemele de învățământ performante:

Finlanda beneficiază, la momentul actual, de unul dintre cele mai performante sisteme de învățământ din lume, bazat pe șanse egale pentru toți, pe gratuitate (inclusiv transport, cantină), astfel încât statutul social și material al părinților să nu influențeze performanța școlară a elevilor.

Coreea de Sud este în topul celor mai performante sisteme de învățământ din lume, deoarece coreenii au reușit să utilizeze un model educativ exigent și foarte diferit de cel european sau cel american, vizează pe o disciplină extrem de riguroasă, până la limita suportabilității.

Japonia: sistemul de învățământ japonez actual se bazează pe o selecție riguroasă a elevilor și prin relaționarea sistemului public cu cel privat, primul având o mai mare încredere.

- **Analiza unor programe educaționale care promovează proactivitatea.**

ProActive este un proiect European. Prin atelierele de lucru, profesori și instructori din 23 de instituții educaționale din patru țări (Spania, UK, Italia și România) au utilizat două editoare de joc pentru a-și crea jocurile educaționale.

Proiectul „Pro(activ) pe piața muncii – Practică-ți viitorul!” – 2024

„Proacțiune pentru o comunitate educațională multiprofesională – ProActiv”

Corelarea dintre proactivitate și performanțele școlare/universitare.

Personalitatea proactivă contribuie la îndrumarea comportamentelor elevului atât în situații normative, cât și a experiențelor personale. Caracteristica principală a proactivității

constă în intenția persoanei de a se schimba – proces care se desfășoară în două modalități: tehnologică și naturală.

Expunem următoarele caracteristici în definirea personalității proactive în vederea obținerii de performanțe școlare/universitare:

- a da prioritate deciziilor conștiente, a stăpâni o gândire critică;
- a preîntâmpina erorile, eșecurile și nereușitele;
- cultivarea unei gândiri pozitive. [5, p.95]

În context, un șir de provocări și limite în promovarea proactivității ar fi factorii care împiedică dezvoltarea unei atitudini proactive: curriculum rigid, metode tradiționale/învechite de predare, lipsa motivației personale.

Astfel, printre posibile soluții și recomandări pentru îmbunătățirea sistemului educațional se regăsesc:

- Finanțarea decentă a sistemului educațional,
- Pregătirea profesorilor și salarizarea acestora,
- Reforma curriculară,
- Implicarea părinților,
- Utilizarea noilor tehnologii în educație.

Pe baza celor relatate, deducem unele concluzii și direcții pentru cercetări viitoare:

▪ **Recapitularea principalelor constatări.**

Calități transferabile în proactivitate: a) valorificarea eficientă a resurselor individuale; b) bazarea pe acțiunile pozitive; c) valorificarea experienței proprii la performanțele domeniului respectiv și idealul socio-uman; d) asumarea responsabilităților; e) dezvoltarea unui limbaj proactive.

Implicațiile proactivității asupra viitorului educației. Sunt multe beneficii dacă ești proactiv la școală sau la locul de muncă, beneficii care acționează asupra viitorului educației, cele mai importante fiind:

➤ **Eficiență și productivitate** – Proactivitatea ajută la reducerea timpului pierdut și la utilizarea optimă a resurselor.

➤ **Îmbunătățirea relațiilor** – Persoanele proactive îmbunătățesc relațiile cu colegii și superiorii, datorită atitudinii lor pozitive și orientate spre colaborare.

▪ **Sugestii pentru îmbunătățirea abordărilor educaționale prin proactivitate.**

Educația are un domeniu mai extins decât procesul de învățământ, tratând toate tipurile și formele ei de educație formală, non-formală, informală. Pentru îmbunătățirea abordărilor educaționale prin proactivitate consider că utilizarea unor metode inovatoare este necesară. Utilizarea de noi strategii de predare care se concentrează mai mult pe elevi îi încurajează să reacționeze în mod proactiv și să interacționeze în timpul lecțiilor. Modalitățile inovatoare de predare caută adânc în ceea ce elevii iau cu adevărat din ceea ce se predă în timpul cursurilor având ca scop îmbunătățirea abordărilor educaționale prin proactivitate care este considerată un factor-cheie în educație.

Referințe bibliografice:

1. CALLO, Tatiana, PANIȘ Aliona ș.a. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic (coord. Callo T., Paniș A.). Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. p.18. ISBN 979-9975-4152-9-3

2. COVEY, Stephen, R. Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii. Traducere și adaptare de Gina Argintescu-Amza. Timișoara: Ed. ALL, retipărit în 1995, 1996, 1997, p. 212, 58. ISBN: 973-9156-76-2
3. DECI, Edward, RYAN, Richard. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, In: Contemporary Educational Psychology. 2000, nr. 25, pp. 54-67. ISSN 562000.
4. Dicționar al Limbii Române. Explicativ Practic. Craiova: Ed. Vlad & Vlad, 1995, p. 95.
5. DRĂGĂNESCU, Mihai. Inelul lumii materiale. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1989, p. 95. ISBN: 973-29-0068-7
6. FENOUILLET, Fabien. La motivation. Malakoff: Dunod, 2017. 127 p. ISBN 978-2-10-076235-4.
7. JOIȚĂ, Elena., Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis, 2006. p.ISBN: 973-679-316-8
8. KAPP, Karl, M. Jocuri, gamificare și căutarea modalităților de implicare a cursanților. Dezvoltarea talentelor. 2012. ISBN: 978-1-118-67443-7
9. LESENCIUC, Adrian. Teorii ale comunicării. Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene „Henri Coandă”, 2017. ISBN 978-606-8356-46-4
10. POPESCU-NEVEANU, Paul. Dicționar de psihologie. București: Ed. Albatros, 1978, p. 551.
11. REEVE, Johnmarshall. Psychologie de la motivation et des émotions. Belgique: De Boeck, 2017. 676 p. ISBN 978-2-8073-0263-1.
12. SĂLĂVĂSTRU, Constantin. Logică și limbaj educațional. București: EDP, 1994. ISBN/Cod: 973-30-3619-6
13. SCHRAW, G., BROOKS D. W. & CRIPPEN K. J. Improving chemistry instruction using an interactive, compensatory model of learning. In: J. Chem. Educ., 82(4), 2005, pp. 637-640.
14. TRAN, Vasile, STĂNCIUGELU, Irina. Teoria comunicării, București: Editura Comunicare.ro, 2003. ISBN: 978-606-749-002-2
15. ȚÎȚCHIEV, I., VASCAN, T., ȚURCANU, L. Aspecte didactice privind formarea profesorilor școlari de informatică. Suport metodic Chișinău: Tipografia „Valine”, 2020, 231 p. ISBN 978 9975-68-404-0.
16. VALLERAND, Robert J., THILL, Edgar E. Introduction à la psychologie de la motivation. Laval: Vigot, 1993. 674 p. ISBN 978-2760705524.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR DE LA TREAPTA PRIMARĂ PRIN JOCUL DE ROL

DEVELOPING CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH ROLE-PLAYING

*Petru Valentin DIACONU, doctorand,
România*

*Petru Valentin DIACONU, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0007-8527-7111

e-mail: diaconu.valentin@yahoo.com

Rezumat. Articolul examinează importanța dezvoltării creativității elevilor din clasele primare în cadrul disciplinei istoria prin metoda jocului de rol. Eficiența acestei metode rezidă în esențele sale formative, și anume: stimularea imaginației, gândirii critice, colaborarea între elevi, precum și aspectul afectiv. În articol sunt prezentate etapele realizării jocului de rol, fișa de analiză a elevului în interpretarea unui anumit rol, precum și unele exemple de joc de rol realizate la disciplina istoria clasa a IV-a. Ideea acestui articol este de a prezenta jocul de rol drept metodă didactică eficientă în dezvoltarea capacităților creative ale elevilor claselor primare.

Cuvinte-cheie: creativitate, capacități creative, jocul de rol, disciplina istoria, elevii claselor primare.

Abstract. The article examines the importance of developing creativity in primary school students in the history subject through the role-playing method. The effectiveness of this method lies in its formative essences, namely: stimulating imagination, critical thinking, collaboration between students, as well as the affective aspect. The article presents the stages of role-playing, the student's analysis sheet in interpreting a certain role, as well as some examples of role-playing carried out in the history subject in the 4th grade. The idea of this article is to present the role-playing as an effective teaching method in developing the creative abilities of primary school students

Keywords: creativity, creative abilities, role-playing, history subject, primary school students.

În societatea contemporană, creativitatea este una dintre forțele motrice ale progresului. Este abilitatea de a gândi în moduri noi, de a proiecta soluții inovatoare și de a transforma ideile în realitate. În domeniul educației creativitatea joacă un rol esențial în transformarea procesului de învățare și în stimularea gândirii critice. Este despre a încuraja elevii să exploreze idei noi, să găsească soluții inovatoare și să-și exprime individualitatea.

Creativitatea este o caracteristică a experienței umane, fiind necesară pentru formarea opiniilor, a ideilor și pentru dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor, consideră E. Falconer, D. Cropley, M. Dollard [6].

Cercetările din domeniul psihologiei consideră creativitatea o caracteristică general umană, deoarece fiecare copil posedă calități ce îi vor permite realizarea de acte creatoare, dar realizate la diferite niveluri. Aceste afirmații constituie repere pentru dezvoltarea capacităților creative la vârste mici. Prin urmare, conchidem că dezvoltarea creativității la treapta primară este esențială pentru dezvoltarea gândirii critice, a imaginației și a abilităților de rezolvare a problemelor.

În ultimele decenii, creativitatea începe să devină din ce în ce mai relevantă procesului educațional, fiind declarată ca punct central al actului educațional în Marea Britanie, unde a devenit abilitate-cheie în curriculumul din anul 2007 [5].

Cercetările OCDE menționează că creativitatea este o nouă competență a secolului, iar testele PISA (2021) promovează o nouă capacitate-cheie: *gândirea creativă*, bazată pe cercetarea autorilor de la Universitatea din Winchester, *Centre for Real-World Learning*. Aceleași cercetări precizează că una dintre problemele învățării școlare este predarea informațiilor într-un mod neinspirat bazat pe simpla memorare, pe parcursul căruia li se oferă elevilor prea puține ocazii de a pune întrebări și de a descoperi singuri adevărul ceea ce este necesar pentru o abordare inovativă a învățării [9].

Totuși, există și probleme deficitare legate de acest aspect, printre care și aspirațiile tinerilor din societatea contemporană mai ales cele legate de tehnologie. Un studiu recent realizat de către Müller; Montag, în 2024, prezintă cum folosirea platformelor de tip *social media* poate duce la scăderea creativității. Această corelare între folosirea platformelor de *social media* și a scăderii creativității pare să fie îndreptățită în cazul elevilor români, având în vedere discuția despre creativitate care s-a iscat în urma rezultatelor testelor Pisa din anul 2020. De asemenea, din cauza sistemului de educație și a proceselor de conformare cognitivă a copiilor, din clasa a IV-a Statele Unite ale Americii este recunoscută pentru scăderea creativității [6].

E. Falconer et al. prezintă câteva elemente ale unor activități diferite de metodele tradiționale ale educației prin care elevului i se poate dezvolta capacitatea de a gândi creativ: crearea unui mediu al clasei care permite copiilor să demonstreze inițiativă și care să îi includă în procesul decizional. Cercetările realizate de către A. Croft sintetizează modul în care un profesor poate stimula creativitatea elevilor, printre care sunt:

- Încurajarea dezvoltării unor rezultate practice în cadrul curriculumului;
- Dezvoltarea motivației de a fi creativ;
- Profesorul aduce lucruri noi și de impact la clasă;
- Oferirea unui spațiu și a timpului necesar pentru a fi creativi;

Așadar, evidențiem două probleme care sunt actuale în școala din România: utilizarea (uneori abuzivă) a tehnologiilor (rețele sociale, jocuri online etc.) de către elevi și modul tradițional de predare a cadrelor didactice, folosit încă la scară largă, bazat pe verificările tradiționale ale cunoștințelor.

În procesul de învățare cadrele didactice au responsabilitatea de a selecta informațiile relevante, de a le prezenta în concordanță cu specificul nivelului de dezvoltare al elevilor și de a le dezvolta creativitatea. În acest context se disting trei aspecte ca fiind esențiale creativității: *actul, procesul și capacitatea complexă a individului*, care se manifestă în variate grade de noutate, de originalitate.

Orice metodă poate fi utilă dacă se ține cont de rezultate dorite și dacă nu este aplicată cu exagerări, iar pe de altă parte, dacă este aplicată sistematic, urmărindu-se toate etapele necesare. Opțiunea pentru o anumită metodă este condiționată de competența profesională a cadrului didactic, de capacitatea sa de reflecție pedagogică și de analiză a situației de moment [1, p.38].

În acest sens, la treapta primară de învățământ un loc aparte îi revine jocului didactic, care poate fi aplicat diferit în dependență de scop și rezultatele așteptate. Jocurile de

simulare/jocul de rol or învățarea prin dramatizare urmărește dezvoltarea la elevi a capacităților empatice, de rezolvare a situațiilor problemă, și stimulare a creativității. J. Bruner precizează că „jocul de rol constituie o admirabilă modalitate de activizare a elevului, a dinamismului gândirii, a imaginației și a sferei afective, astfel se asigură trebuința interioară de acțiune și afirmare” [Apud.1, p. 270].

Relația între jocul de rol și dezvoltarea creativității a fost prezentată în cadrul unei cercetări din Polonia, realizată de cercetătorii M. Karowski, M.Soszynski, care menționează principiile-cheie ale acestuia, care pot fi puse în practică:

- Stimularea imaginației;
- Stimularea motivației intrinsece ale participanților;
- Păstrarea atmosferei naturale a unui joc de rol tradițional;

Jocul de rol este o metodă excelentă pentru dezvoltarea creativității elevilor în cadrul orelor de istorie. Această tehnică le permite elevilor să se implice activ în procesul de învățare, să exploreze evenimente istorice dintr-o perspectivă personală și să își dezvolte gândirea critică.

Prin asumarea unor roluri istorice, elevii pot înțelege mai bine contextul social și politic al epocilor studiate. De exemplu, dramatizarea unor momente istorice importante îi ajută să se conecteze emoțional cu personajele și să își imagineze deciziile și provocările acestora. Această abordare stimulează nu doar creativitatea, ci și empatia și capacitatea de analiză.

Jocurile de rol sau simulările pot spori gradul de conștientizare a elevilor a impactului evenimentelor istorice, oamenilor sau ideilor de către permițându-le să facă legături între personalul lor experiențele și viețile oamenilor din trecut. Se poate, de asemenea, să fie o modalitate de a-i încuraja să exploreze perspective sau puncte de vedere pe care altfel nu le-ar înțelege.

Pentru a fi folosit la potențialul maxim în cadrul clasei, jocul de rol trebuie construit pe baza conținutului din curriculum și nu să îl înlocuiască. Pentru ca copiii să își poată însuși rolurile, unul din principalele scopuri este să valorifice informațiile predate de profesor, tema să se afle în cadrul curriculumului și să nu fie un exercițiu *impromptu*, ci unul pregătit. De aceea, elevii sunt anunțați cu o săptămână înainte de această temă, pentru a se pregăti pe următoarele puncte, conform și documentului canadian menționat:

- Când și unde se petrece acțiunea?
- Pe cine impresionează elevul?
- O descriere a personajului (care trebuie oferită de profesor)
- Care sunt caracteristicile principale de care trebuie să țin?

Aceste puncte care trebuie completate pentru jocul de rol este tocmai conform principiului *interogației* specifice disciplinei istoria. De asemenea, necesită imaginație și creează un cadru propice pentru folosirea informațiilor dobândite la clasă într-un mod interactiv care promovează creativitatea și socializarea între elevi.

Jocul de rol este o metodă interactivă de predare care ajută elevii să înțeleagă mai bine conceptele istorice prin implicare directă. Etapele principale ale jocului de rol include [7, p.140]:

- 1. Alegerea unei situații istorice relevante** – Selectarea unui eveniment sau a unei teme care poate fi simulată.

2. **Proiectarea scenariului** – Crearea unui cadru clar, cu detalii despre context și personaje, pot fi identificate mai multe moduri de realizare: fie ca o povestire, sau ca o scenetă.
3. **Identificarea rolurilor** – Stabilirea rolurilor pe care elevii le vor interpreta.
4. **Atribuirea rolurilor** – Fiecare elev primește un rol specific, în funcție de scenariul ales.
5. **Învățarea rolului** – Elevii își pregătesc interpretarea, studiind contextul și personajele.
6. **Interpretarea rolurilor** – Desfășurarea jocului de rol, iar elevii interacționează conform scenariului.
7. **Dezbaterea finală** – Se discută despre experiența jocului, concluziile și lecțiile învățate.
8. **Formularea concluziilor** – Analiza impactul jocului asupra înțelegerii subiectului istoric.

Câteva orientări generale pentru realizarea jocului de rol la clasă [11]:

- Contextul și rolurile ar trebui să fie clar definite, lăsând în același timp, spațiu pentru spontaneitate și creativitate din partea elevilor.
- Jocul de rol ar trebui să aibă un interval de timp stabilit – în general, nu mai mult de cinci minute.
- Situația ar trebui definită ca o problemă sau controversă, astfel încât elevii să fie încurajați să ia o poziție.
- Elevii ar trebui să aibă timp să se pregătească și să acceseze orice informație suplimentară de care au nevoie.
- Cadrul sau contextul ar trebui să fie descrise în mod clar pentru a ajuta elevii să intre în ei roluri.
- Descrierile rolurilor ar trebui să ofere suficiente informații pentru a-i ajuta pe elevi să „între” în caracterul pe care trebuie să-l înfățișeze (caracteristici generale, credințe și valori) fără transmiterea unui scenariu prestabilit. Elevii își pot folosi cunoștințele istorice pentru își dezvoltă propriile descrieri de rol sau își pot baza caracterul pe o figură istorică.
- Elevii pot completa o schiță de joc de rol pentru a-i ajuta să-și pregătească personajele (consultați exemplul care urmează).
- Jocul de rol ar trebui să fie structurat astfel încât să ajungă la o concluzie sau o rezoluție.
- Acordați timp pentru un debriefing de grup, inclusiv pentru public, după jocul de rol. Elevii poate scrie și reflecții individuale în jurnal.
- Încurajați elevii să fie realiști și să evite anacronismele, simplificările excesive sau stereotipurile.

Pot fi abordate diferite variante ale jocului de rol:

- Elevii pot decide sau nu să folosească costume.
- Dacă nu există suficiente roluri pentru toată lumea din grup, unui elev i se poate atribui sarcina de a fi martor sau observator care „gândește cu voce tare” fără a împiedica acțiunea.
- Elevilor li se poate cere să inverseze rolurile sau să schimbe punctele de vedere și să repete acțiunile într-un al joc de rol.
- Un narator poate ajuta la stabilirea scenei și la extinderea a ceea ce se întâmplă.

Tabelul. 1. Fișă de analiză a elevului în interpretarea unui anumit rol

Schița jocului de rol Enumerați evenimentele importante și planificați cum veți aborda joc de rol. Nu scrieți un scenariu. Fiți creativi, dar realiști.	
Când și unde are loc acest scenariu?	Cine sunt eu ?
Descrieți date despre caracterul meu (vârstă, cultură, sex, situație	Care sunt atitudinile, credințele, valorile mele de bază?
De ce alte informații am nevoie pentru a-mi pregăti rol?	Ce voi face pentru a exprima acest personaj?
Ce fel de rezolvare ar fi această situație personajul meu îi place să vadă?	Puncte de reținut:

Sursa: https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn7.pdf.

În continuare, propunem trei studii de caz ale jocului de rol bazate din curriculumul pentru treapta primară din România, și anume: *Mari Exploratori*, *Daci și Romani* și *Patrimoniul istoric local*. Temele se bazează pe interacțiunea între două populații și contexte diferite din punct de vedere istoric. Astfel, profesorul trebuie să se asigure că predă diferențele identice, modul în care popoarele de pe parcursul epocilor istorice făceau lucruri diferite și se exprimau diferit, dar totuși au interacționat pe toată durata ei. Folosirea filmulețelor, documentarelor și a imaginilor este încurajată pentru o predare propice a acestora.

În cazul jocului de rol despre *Marii Exploratori*, elevii sunt repartizați în grupe de 2-4 participanți, vor juca unul din cele două roluri: *europeni* de pe Drumul Mătăsii și *populațiile asiatice* pe care le întâlnesc. Diferențele de port, de limbă și de cutume trebuie predată pentru europeni și câteva culturi de pe Drumul Mătăsii (cultura chineză, turcică, tătară etc). Locul ar fi un *caravanserai* de pe Drumul Mătăsii, un loc unde pot fi întâlnite multe culturi. Copiii vor pregăti apoi câteva segmente de discurs prin care își prezintă propria cultură, câteva lucruri despre țara lor de origine etc.

Pentru asumarea rolurilor din lecția cu tema *Daci și Romani*, trebuie explicate diferențele culturale dintre cele două populații, iar rolurile ar fi reprezentanți a acestor culturi. Aceștia ar trebui să își prezinte, precum și în tema *Mari Exploratori*, cultura, să discute despre asemănări dar și despre diferențe între ei.

Ultimul studiu de caz, cel al patrimoniului local, constă în asumarea rolului de *ghid turistic* și *vizitator* între doi elevi. Ghidul o va prezenta principalele atracții din orașul natal, câteva date generale, iar vizitatorul trebuie să pună întrebări.

Considerăm că aceste jocuri de rol dezvoltă nu numai imaginația și empatia în copiii de școală primară; dar ilustrează printr-un mod practic, plăcut, anumite cunoștințe importante din istoria mondială: importanța patrimoniului și valorificarea sa, diversitatea culturilor și interacțiunile între ele și diversele moduri în care s-a schimbat lumea pe parcursul secolelor. Aceste jocuri de rol sunt doar câteva din cele care pot fi folosite în contextul clasei a IV-a.

Jocurile de rol se pare că au fost folosite pe parcursul ultimelor decenii în afara României și pare că dau rezultate în ceea ce privește un metric care pare să lipsească din ce în ce mai mult pentru copiii din ziua de azi: creativitatea. De aceea, am dorit să ilustrez în cadrul acestei lucrări principiile de bază pentru jocurile de rol, cum pot fi folosite și niște exemple în cadrul disciplinei *Istorie* din clasa a IV-a care pot duce la o creștere a creativității, a empatiei și

a înțelegerii și mai ales, a asumarea unor principii istorice de bază pentru cultura proprie și pentru o bună viitoare participare la viața civică.

Deci, creativitatea în educație nu doar face procesul de învățare mai plăcut, dar și pregătește elevii pentru a fi adaptabili, inovatori și încrezători în propriile abilități. Antrenarea creativității elevilor prin metode interactive, cum este și jocul de rol, este nu doar un exercițiu în care elevul exersează constant antrenând emoțiile, dar se dezvoltă la nivel neuronal noi căi de acces cognitive care dezvoltă cogniția. Creativitatea este fundația pentru un sistem educațional care cultivă nu doar cunoștințe, ci și abilități esențiale pentru viitor. Prin urmare, conchidem că dezvoltarea creativității la treapta primară este esențială.

Repere bibliografice:

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006.
2. COOPER, H. Creativity in Primary History. În: *Creativity in Primary School Education*. Exeter: 2007, Learning Matters, pp. 5 – 22. ISBN 978 1 84445 198 2.
3. COOPER, H. Creativity in Primary History. În: *Creativity in Primary School Education*. Exeter: 2007, Learning Matters, pp. 5 – 22. ISBN 978 1 84445 198 2.
4. CRAFT, A. Changes in the landscape for creativity in education. În: *Creativity in Primary School Education*. Exeter: 2007, Learning Matters, pp. 5 – 22. ISBN 978 1 84445 198 2.
5. CRAFT, A. Changes in the landscape for creativity in education. În: *Creativity in Primary School Education*. Exeter: 2007, Learning Matters, pp. 5 – 22. ISBN 978 1 84445 198 2.
6. FALCONER, E. G., CROPLEY, D. H., DOLLARD, M. F. An Exploration of Creativity in Primary School Children. *International Journal of Creativity and Problem Solving*. 2018, Nr. 28, pp. 7-25. Disponibil: https://www.academia.edu/download/57816519/Creativity_in_Education_Falconer_et_al.pdf. [accesat 12.03.2025].
7. FRANȚUZAN L., et. alt. Metode și tehnici eficiente de învățare. Ghid metodologic. Chișinău 2023.
8. KARWOWSKI, M., SOSZYNSKI, M. How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC). *Thinking Skills and Creativity*. 2008, nr. 3, pp. 163 – 171. Disponibil: <http://www.elsevier.com/locate/tsc>. [accesat 12.03.2025].
9. LUCAS B., SPENCER E. Predarea gândiri creative. Dezvoltarea elevilor și studenților care generează idei și gândesc critic. București: Didactica Publishing House, 2020.
10. MÜLLER, M., MONTAG, Ch. Disentangling the Link between Creativity and Technology Use: Individual Differences in Smartphone and Social Media (Over)Use. *Journal of Creativity*. 2024, nr. 34. pp. 3 – 19. Disponibil: www.elsevier.com/locate/yjoc [accesat 12.03.2025].
11. Ghid pentru jocurile de rol, de pe un site guvernamental din provincia Manitoba, Canada, accesibil la: https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn7.pdf. [accesat 12.03.2025].

PREGĂTIREA SPORTIVĂ A FOTBALIȘTILOR PE POSTUL DE PORTAR PRIN APLICAREA METODOLOGIILOR DIGITALE

PHYSICAL TRAINING OF GOALKEEPERS IN THE GAME OF FOOTBALL THROUGH THE APPLICATION OF DIGITAL METHODOLOGIES

*Alin Răzvan DINCĂ, doctorand,
România*

*Alin Răzvan DINCĂ, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0000-1430-613X

Rezumat. Jocul de fotbal a fost și rămâne cea mai populară probă sportivă, fapt pentru care mulți specialiști sunt în permanentă căutare de noi metodologii eficiente privind pregătirea sportivă a acestora. În ultimii ani o parte din specialiști propun aplicarea metodologiei diferențiate de pregătire a fotbaliștilor în funcție de postul de joc prin aplicarea diferitor tehnologii digitale. În acest sens s-a propus pregătirea fizică a fotbaliștilor pe postul de portar prin aplicarea softului GPEXE, acesta fiind un soft de înregistrare a tuturor acțiunilor portarului, atât în timpul antrenamentului, cât și în timpul jocurilor oficiale. Rezultatele implementării acestui soft în procesul pregătirii sportive a fotbaliștilor pe postul de portar a permis stocarea operativă a informației despre activitatea și starea fizică a portarilor, care, la rândul său, a permis dirijarea procesului de antrenament pentru optimizarea acestuia.

Cuvinte-cheie: Fotbal, seniori, portari, pregătire fizică, aparataj digital.

Abstract. The game of football has been and remains the most popular sports event, which is why many specialists are constantly searching for new effective methodologies regarding their sports training. In recent years, some specialists have proposed the application of the differentiated methodology of training football players depending on the playing position by applying different digital technologies. In this regard, the physical training of football players in the goalkeeping position was proposed by applying the GPEXE software, which is a software for recording all the goalkeeper's actions, both during training and during official games. The results of implementing this software in the process of sports training of football players in the goalkeeper position allowed the operative storage of information about the activity and physical condition of the goalkeepers, which in turn allowed the management of the training process for its optimization.

Keywords: Football, seniors, goalkeepers, physical training, digital equipment.

Pregătirea portarilor în jocul de fotbal este o componentă-cheie a capacităților defensive ale oricărei echipe, iar siguranța în acțiunile sale sporesc și întăresc forța de luptă a întregii echipe. Portarul joacă în zona cea mai fierbinte din fața porții, unde lupta dintre atacatori și apărători își atinge limita. Toate componentele abilității jucătorului de fotbal trebuie să corespundă anumitor standarde, unde aceștia trebuie să fie bine pregătiți athletic, înalți ca talie, cu o deosebită detentă, ceea ce îi oferă avantaje deosebite atunci când joacă în suprafața de pedeapsă: să poată trece înaintea adversarului, să oprească și să prindă mingea în orice poziție sau s-o dezbată cu pumnul sau cu pumnii.

Jucătorul pe postul de portar trebuie să aibă brațele și mâinile puternice să fie capabil să dezbată mingea peste bară sau să o direcționeze pe lângă stâlpul lateral. Un portar trebuie să poată alege poziția potrivită în poartă, să joace cu încredere la ieșiri, să organizeze apărarea în fața porții și să lanseze rapid un contraatac. Experiența arată că portarii buni sunt și buni jucători de teren, iar acest lucru îi ajută să dirijeze apărarea echipei cu multă încredere.

Pe parcursul pregătirii multianuale, conținutul pregătii portarilor diferă foarte mult de conținutul pregătirii jucătorilor din teren. Acesta depinde, în primul rând, de cerințele față de calitățile motrice ale jucătorilor pe postul de portar. Acesta trebuie să fie capabil să combine cu succes funcțiile de jucător din teren și să-și îndeplinească în același timp funcțiile sale specifice de portar, unde trebuie să demonstreze calități motrice de excepție, să aibă o viziune tactică performantă, să fie capabil să conducă cu jocul în defensivă [1, 2, 3, 4].

Măiestria unui portar, alături de calitățile sale fizice, este determinată și de caracteristicile sale psihologice. Forța sa interioară, dorința și voința de a învinge determină disponibilitatea portarului de a înfrunta adversarul în lupte aprinse în fața porții. Decizia în acțiunile unui portar este imposibilă fără o analiză rapidă a situației și a intențiilor adversarilor. De asemenea, este important ca portarul să nu se angajeze la nici o decizie, astfel încât să-și poată varia jocul în funcție de situația din preajma porții.

Calmul și atenția îl ajută pe portar să se orienteze instantaneu și să aleagă poziția potrivită. Portarul se concentrează asupra principalului lucru, în ciuda abundenței de evenimente sub influența cărora se află. Un portar de înaltă calitate însuflă un sentiment de încredere tuturor jucătorilor din echipă. Acesta fiind calm și stăpân pe sine, performanța sa nu ar trebui să depindă de starea sa de spirit. Este mai puțin afectat decât alții de eșecurile din timpul jocului și de reacțiile negative ale spectatorilor, acesta fiind mereu gata de luptă.

Atunci când ne referim la pregătirea jucătorilor de fotbal pe postul de portar, se va ține cont de următoarele momente [6]:

- Specificarea clară a conținutului pregătirii sportive, aici fiind vorba despre mijloacele aplicate ca volum și intensitate.
- Respectarea standardelor pregătirii sportive la orice etapă de pregătire.

Ca și jucătorii din teren, antrenamentul sportiv al celor de pe postul de portar are conținutul său specific, iar de procesul de pregătire al acestora se ocupă antrenori specializați pe postul de portar. Ca și în celelalte probe sportive antrenamentul sportiv al portarilor în jocul de fotbal se axează pe componentele de bază ale antrenamentului sportiv, cum ar fi pregătirea fizică, pregătirea tehnică, pregătirea tactică și pregătirea teoretică (psihologică). În cazul portarilor mai intervine și pregătirea integrală, adică pregătirea cu întreaga echipă, dat fiind faptul că în ultimii ani portarii tot mai mult sunt implicați în jocul echipei ca jucător de teren, unde trebuie să aibă aceleași abilități ca și jucătorii din teren [2, 3, 6, 7].

Actualmente există mai multe metodologii de pregătire sportivă eficientă a fotbaliștilor, indiferent de vârsta acestora și nivelul de pregătire al lor. Totuși, în ultimul timp, de o bună popularitate se bucură programul specializat digital GPEXE (foto 1), care reprezintă o nouă generație de înregistrare a acțiunilor jucătorilor în jocul de fotbal și nu numai.



Foto 1. Sistemul GPEXE în acțiune

În acest sens, a fost organizat un experiment pedagogic cu aplicarea softului amintit mai sus, acesta poartă denumirea de GPEXE, fiind cunoscut în rândurile specialiștilor, doar că acesta, în cea mai mare parte, s-a aplicat în procesul de pregătire a jucătorilor din teren și mai puțin cu jucătorii pe postul de portar.

În cadrul programului experimental cu durata de un an calendaristic, toți fotbaliștii pe postul de portar au fost incluși în experimentul pedagogic, am folosit acest soft GPEXE atât în perioada de pregătire, cât și în perioadele competiționale și de refacere. Metodologia dată are mai multe priorități, printre care cele mai avantajoase sunt:

- Operativitatea informației despre acțiunile portarului în timpul meciului;
- Numărul acțiunilor efectuate de portar în regim online;
- Durata efortului fizic;
- Exprimarea grafică a acțiunilor de joc ale portarului.

Toată informația a fost stocată pe un calculator, care era prelucrată statistic, iar antrenorul avea posibilitatea să intervină în orice moment în procesul de instruire a portarilor. Acest lucru a permis dirijarea procesului de antrenament al portarilor și intervenția antrenorului ori de câte ori era necesar.

Vorbind despre volumul orelor pentru pregătirea fotbaliștilor pe postul de portar, în programul de pregătire, ne-am axat pe mai multe tipuri de pregătire, acordând un număr de ore pentru fiecare, în funcție de competițiile planificate pentru anul experimental, de nivelul pregătirii sportive a portarilor incluși în experimentul pedagogici și alți factori obiectivi (Tabelul 1).

Tabelul 1. Repartizarea orelor de antrenament al jucătorilor pe postul de portar pentru un an calendaristic

Nr. or.	Tipurile de pregătire	Total ore	Lunile											
			09	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Pregătirea fizică generală	152	12	12	12	12	16	12	12	12	12	12	16	12
2.	Pregătirea fizică specifică	158	16	16	16	16	0	14	16	16	16	16	0	16
3.	Pregătirea tehnică	100	10	10	10	10	0	10	10	10	10	10	0	10
4.	Pregătirea teoretică și psihologică	50	6	6	6	6	0	6	4	4	4	4	0	4
5.	Pregătirea integrală	242	24	24	24	24	0	26	26	24	24	24	0	22
6.	Participare la competiții	74	8	8	8	8	0	4	6	8	8	8	0	8
7.	Măsuri de reabilitare	40	4	4	4	4	0	4	4	4	4	4	0	4
8.	Testări	12	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	4
Total ore		828	84	80	80	80	16	80	78	78	78	78	16	80

Conform datelor mai multor specialiști din domeniul fotbalului, pregătirea jucătorilor pe postul de portar poate fi realizată pe două căi: folosind pregătirea individualizată, cu mijloace specifice pentru postul de portar, și pregătirea portarului în cadrul echipei (Tabelul 2).

Tabelul 2. Raportul timpului de pregătire individuală și în echipă a portarilor, %

Etapile și ciclurile de pregătire		Pregătirea individuală	Pregătirea în echipă
Etapa pregătitoare	1-ul microciclu săptămânal	30	70
	2-lea microciclu săptămânal	30	70
Etapa precompetițională	1-ul microciclu săptămânal	40	60
	2-lea microciclu săptămânal	40	60
Etapa competițională	1-ul microciclu săptămânal	35	65
Media în %		35	65

Rezultatele mai multor specialiști din fotbal [6, 7, 8] conțin o recomandare clară: procesul de pregătire a portarilor de înaltă calificare ar trebui individualizat în mare parte, tot odată o parte din timpul pregătirii va fi destinat pregătirii integrale cu jucătorii din teren.

În microciclurile experimentale pe care le-am dezvoltat, ponderea antrenamentului individual crește treptat până la 40% din timpul total de pregătire. O astfel de distribuție rezultă din analiza activității competitive tehnico-tactice a portarilor, care are un caracter specific pronunțat (în comparație cu activități similare ale jucătorilor de teren), necesitând o atenție corespunzătoare în munca de antrenament.

Din datele prezentate în tabelele de mai sus reiese clar că pregătirea individuală a unui portar în programul experimental presupune un accent pe dezvoltarea manifestărilor specifice portarului de calități fizice specifice. Pregătirea tehnică și tactică individuală inclusă în prima etapă refacerea și dezvoltarea abilităților tehnice de bază de prindere și lovire a mingii și punerea mingii în joc cu mâinile și picioarele. În viitor, în munca tehnică și tactică individuală, accentul se va muta pe îmbunătățirea abilităților tehnice în situații de joc, care presupune efectuarea unor tehnici sub stricte restricții spațio-temporale în combinații succesive: prinderea – introducerea mingii, lovirea cu piciorul – lovirea (prinderea) mingii cu mâinile etc.

Conținutul principal al antrenamentului individual constă în sarcini generale de pregătire fizică la prima etapă (pregătitoare generală). Aceasta este, în primul rând, dezvoltarea celei mai importante calități a flexibilității pentru un portar de fotbal în toate manifestările sale. La a doua etapă (pregătitoare specială), accentul se îndreaptă către pregătirea fizică specială. Antrenamentul de forță pe simulatoare este important aici, ocupând până la 20% din timpul de antrenament individual al portarului în această etapă. Antrenamentul de forță pe simulatoare va permite să punem o bază solidă pentru îmbunătățirea în continuare a abilităților tehnice și tactice și să menținem corpul portarului în condiția fizică necesară pe întreaga perioadă competitivă relativ de durată lungă.

Antrenamentul în echipă pentru portari include în principal antrenament de alergare care vizează creșterea performanței aerobe a corpului, o varietate de alergări de fond, alergare repetată cu intensitate moderată etc. Pregătirea în echipă a unui portar în perioada pregătitoare vizează în primul rând rezolvarea problemelor pregătirii fizice și tehnico-tactice speciale.

În perioada competițională, ponderea antrenamentului individual în volumul total al procesului de pregătire a portarilor rămâne la un nivel destul de ridicat, în jur de 35%. Dacă luăm în considerare structura acestui antrenament, atunci este în primul rând îmbunătățirea acțiunilor tehnice și tactice individuale (60% din volumul sarcinilor individuale), antrenamentul influențează rezolvarea celei de-a doua problemă, se recomandă utilizarea diferitelor opțiuni pentru antrenamentul de forță, folosind simulatoare, sau alte mijloace. Ponderea antrenamentului în echipă în perioada competițională crește în continuare față de etapa pregătitoare specială, ajungând până la 65% din încărcătura totală de antrenament. În pregătirea în echipă a portarilor în această perioadă, trebuie rezolvate sarcinile de îmbunătățire a elementelor de interacțiune dintre portar și jucătorii din teren în cadrul anumitor formațiuni tactice de atac și defensive.

Mai mult, atunci când este vorba despre pregătirea pe etape și mezocicluri, vom propune o repartizare concretă a mijloacelor pregătirii sportive a portarilor prin prisma mezociclurilor săptămânale cu indicarea tipului, volumului și durată efortului fizic.

Vorbind despre factorii antrenamentului sportiv, vom prezenta în continuare principalele cerințe ce țin de optimizarea acestora în procesul de pregătire sportivă a fotbaliștilor pe postul de portar.

Pregătirea fizică

Dezvoltarea calităților motrice la nivel de seniorat este o sarcină prioritară a specialiștilor, inclusiv în jocul de fotbal. Deși la această vârstă calitățile motrice nu pot fi dezvoltate cu o rată de creștere ca și în perioadele senzitive, totuși, acestea pot fi influențate, sau în cel mai rău caz, menținute la nivelul cerințelor în funcție de perioada anului competițional. Mai întâi, vom lua în considerare sarcinile pregătirii fizice în toate etapele și vom determina locul acestora în organizarea procesului de antrenament. Activitatea motrice este de obicei măsurată prin doi indicatori: volum și intensitate. Lucrul asupra tehnicii de joc e necesar să se efectueze paralel cu dezvoltarea calităților motrice, pentru a avea o concordanță cu astfel de calități cum sunt forța, viteza și îndemânarea pe care fotbalistul le posedă la o anumită perioadă.

În continuare vom prezenta unele modalități de dezvoltare a calităților motrice ale fotbaliștilor pe postul de portar:

- Complexe de exerciții pentru dezvoltarea forței;
- Complexe de exerciții pentru dezvoltarea vitezei
- Complexe de exerciții pentru dezvoltarea rezistenței
- Complexe de exerciții pentru dezvoltarea îndemânării;
- Complexe de exerciții pentru dezvoltarea supleței;
- Complexe de exerciții pentru dezvoltarea calităților motrice combinate (forța în regim de viteză, forța în regim de rezistență, îndemânarea în regim de viteză, îndemânarea în regim de forță etc).

Pregătirea tehnică

Portarul este o figură specială în echipă, iar rolul lui este extrem de important. Tehnica de joc a portarului este doar parțial similară cu cea a jucătorilor de teren – este foarte diferită de acesta din urmă, deoarece portarul i se permite să joace cu orice parte a corpului, inclusiv cu mâinile, în suprafața careului de 16 metri. Vorbind despre tehnica portarului, pot fi distinse mai

multe elemente și procedee tehnice de joc. Elemente de bază ale fotbaliștilor pe postul de portar sunt prinderea mingii, dezbateră mingii, blocarea, introducerea mingii în joc. Toate aceste elemente tehnice sunt însoțite de mai multe procedee de execuție a acestora în funcție de situațiile de joc și nivelul pregătirii sportive a portarului.

Pentru optimizarea nivelului pregătirii tehnice a fotbaliștilor pe postul de portar au fost folosite mai multe complexe de exerciții cum ar fi:

- Complexe de exerciții pentru deplasări,
- Complexe de exerciții pentru prinderea mingii,
- Complexe de exerciții pentru dezbateră mingii,
- Complexe de exerciții pentru blocarea mingii,
- Complexe de exerciții pentru devierea mingii,
- Complexe de exerciții pentru folosirea plonjonului,
- Complexe de exerciții pentru sărituri,
- Complexe de exerciții pentru driblarea balonului,
- Complexe de exerciții pentru preluarea-driblarea și degajarea balonului,
- Jocuri cu efectivul de fotbaliști de teren.

Pregătirea tactică

Portarul trebuie să cunoască bine regulile jocului, tactica echipei și a jucătorilor de pe teren, în special a fundașilor și atacanților cu care trebuie să intre în contact cel mai des. Înainte de meci, trebuie să coordoneze planul tactic general al jocului, în primul rând accentul pe organizarea atacurilor și contraatacurilor echipei sale, să cunoască marcatorii din echipa adversă, modul lor de acțiune pe teren, distanțele preferate pentru lovituri, precum și forța, precizia și procedeele de executare a loviturilor.

Pentru a spori nivelul pregătirii tactice a fotbaliștilor pe postul de portar au fost folosite complexe de exerciții cum ar fi:

- Complexe de exerciții pentru loviturile standard din teren,
- Complexe de exerciții pentru loviturile de colț,
- Complexe de exerciții pentru loviturile de la 11 metri,
- Complexe de exerciții pentru repunerea mingii în joc,
- Complexe de exerciții pentru jocul pe post de jucător de teren,
- Vizionarea jocurilor mai multor echipe în diferite competiții sportive.

Pregătirea psihologică

Pregătirea psihologică a jucătorilor este una dintre cele mai importante probleme, în special în jocul de fotbal. Cu cât cunoștințele antrenorului sunt mai profunde și mai ample despre tot ceea ce formează pregătirea sportivă a jucătorilor săi, cu atât programul de antrenament pentru pregătirea lor va fi mai precis și mai de succes. Știința pătrunde din ce în ce mai mult în legile cunoscute de către antrenorul sportiv, ceea ce necesită o combinație din ce în ce mai eficientă între o abordare integrală a corpului sportivului și eforturi diferențiate pentru îmbunătățirea factorilor individuali ai procesului de antrenament.

Pentru a spori nivelul pregătirii psihologice a fotbaliștilor pe postul de portar, se vor întreprinde un șir de acțiuni, cum ar fi:

- Discuții și lecții de meditație cu antrenorul psiholog sportiv,

- Vizionarea diferitor secvențe din cadrul jocurilor oficiale de diferit nivel cu situații cu diferit impact emoțional și fizic asupra portarilor,
- Crearea situațiilor de conflict artificial,
- Exerciții cu contact dur între portar și jucători

Acest program este prezentat doar parțial, fără a descrie mijloacele concrete aplicate, acesta fiind implementat pe parcursul unui an calendaristic cu portarii implicați în experimentul pedagogic, iar rezultatele vor fi publicate ulterior.

Referințe bibliografice:

1. APOSTOL C. Fotbalul digital. Târgoviște: Editura ZVEN, 2021.- 54 p. ISBN 978-606-9745-10-6
2. CHIVU I. Tehnica și tactica jocului de fotbal. Editura Universitaria. Bucuresti 2021. 178 p. ISBN 9786061417513
3. IOVA B.F. Mijloace pentru pregătirea fizică în jocul de fotbal. Editura Sfântul Ierarh Nicolae. Brăila, 2015. 62 p. ISBN 978-606-30-0343-1.
4. MUSCĂ A:c: Pregătirea fizică în fotbal. Total Publishing, București, 2020. – 354 p. ISBN 978-606-9024-40-9
5. <https://www.dokaball.com/trenirovki1/podgotovka-vratarey>
6. <https://www.dokaball.com/trenirovki1/podgotovka-vratarey/809-podgotovka-futbolnykh-vratarej>
7. <http://antrenorfotbal.ro/blog/tehnica-jocului-de-fotbal-consideratii-generale/>

DE LA COMPETENȚĂ LA LITERAȚIE EMERGENTĂ

FROM COMPETENCE, TO EMERGING LITERACY

*Oana Magdalena DÎRLĂU, doctorandă,
Școala gimnazială „Ion Heliade Rădulescu”, București, România*

*Oana Magdalena DÎRLĂU, PhD student,
"Ion Heliade Rădulescu" Secondary School, Bucharest, Romania*

ORCID: 0009-0001-8072-6949

e-mail: [oanadirlau@yahoo.com](mailto: oanadirlau@yahoo.com)

Rezumat. Sistemul educațional din România a traversat mai multe etape, fiind remodelat de-a lungul timpului, trecând de la scopuri la obiective instructiv-educative, apoi la obiective generale, specifice, de cadru sau de referință. Din anul 2013 este introdusă proiectarea curriculară centrată pe competențe. Pornind de la definirea și clasificarea conceptului de competență, ajungând apoi la competența de comunicare în limba maternă, una dintre cele opt competențe cheie, articolul propune o temă actuală, de o importanță deosebită în cadrul procesului educațional – literația emergentă. Partea a doua a articolului supune atenției studiul realizat în cadrul programului „Școli cu scLipici”, privind nivelul de literație al elevilor la nivelul clasei pregătitoare, studiu care evidențiază importanța prezenței la școală, a actului de predare-învățare-evaluare. Eșantionul format din 2134 de elevi indică nivelul de literație emergentă în prima parte a clasei pregătitoare și la finalul acesteia.

Cuvinte-cheie: competențe, competențe de literație, literație emergentă, studiu.

Abstract. The Romanian educational system has gone through several stages, being remodeled over time, moving from goals to instructional-educational objectives, then to general, specific, framework or reference objectives. Since 2013, the curriculum design centered on competencies has been introduced. Starting from the definition and classification of the concept of competency, then reaching the competence of communication in the mother tongue, one of the eight key competencies, the article proposes a current theme, of particular importance in the educational process – emergent literacy. The second part of the article presents the study carried out within the “Schools with Literacy” program, regarding the literacy level of students at the preparatory grade level, a study that highlights the importance of school attendance, of the teaching-learning-evaluation act. The sample of 2134 students indicates the level of emergent literacy in the first part of the preparatory grade and at its end.

Keywords: skills, literacy skills, emerging literacy, study.

Scurt istoric. Sistemul educațional din România, dinamic, dar și fragmentat, a fost remodelat de-a lungul timpului în funcție de schimbările politice manifestate în societate. Dacă până în 1970, programele școlare aveau ca finalități scopurile, apoi – obiectivele instructiv-educative între anii 1970-1992, fiind urmate de obiectivele generale și cele specifice, respectiv obiectivele cadru și cele de referință, între anii 1992-2000/ 2000-2013, din toamna anului 2013 apare noua proiectare curriculară centrată pe competențe. Pornind de la caracterul centralizat al învățământului românesc, adaptarea demersului educațional a fost destul de dificilă la nevoile, aptitudinile și aspirațiile elevilor [2].

Definirea și clasificarea conceptului de competență. Este interesant să pornim de la definiția cuvântului competență regăsită în cadrul DEX: *capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție*, deducând de aici sensul de profesionist, expert, capacitate profesională [12].

Miron Ionescu (2011, p. 57) definește competența ca *ansamblu integrat de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a*

unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale și informale [3].

Pe de altă parte, Marin Manolescu (2010, p. 203), precizează faptul că o competență presupune *integrarea și adaptarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe la diverse situații, reglarea resurselor și strategiilor de gândire și acțiune căpătând tot mai multă finețe în raport cu pluralitatea experiențelor acumulate [4].*

Conform Programei pentru disciplina școlară Comunicare în limba română pentru clasa pregătitoare, I și a II-a, Anexa nr. 2 la OMEN Nr. 3418/ 19.03.2019, **competențele** sunt *ansambluri structurate de cunoștințe, abilități și atitudini dezvoltate prin învățare, care permit rezolvarea unor probleme specifice unui domeniu sau a unor probleme generale, în diverse contexte particular [5].*

Principalul obiectiv al competențelor este reprezentat de transferul acestora din cadrul documentelor reglatoare, în curriculum aplicat, în zona activităților și a situațiilor de învățare, cu alte cuvinte, vorbim de operaționalizare. Formarea acestora are loc pe tot parcursul vieții, nefiind delimitată în intervale de timp.

Competențele-cheie au un caracter general, transversal, integrat, având în vedere caracterul transdisciplinar, fiind orientate în direcția învățării pe tot parcursul vieții, a educației permanente. Ele sunt cu acuratețe precizate în Legea Educației Naționale, reprezentând finalitățile procesului educațional.

Competențele generale vizează achizițiile elevilor la finalul unui ciclu de învățământ, în timp ce cele specifice, care derivă din competențele generale, reprezintă finalități ale fiecărui an școlar, fiind derivate din competențele generale.

Competența de comunicare în limba maternă

Competența de comunicare în limba maternă ocupă una dintre cele opt poziții din cadrul Curriculum-ului național pentru învățământul primar și gimnazial. Ea se dezvoltă pe mai multe direcții, incluzând pentru fiecare dintre aceste abilități specifice prin abordarea metodelor diverse, de la explicație, narațiune, descriere, prelegere, dezbateri, până la studiul individual, rezumarea sau povestirea, conversația euristică, sinectica sau studiul de caz, care vizează ipostaza explorativă [1].

Comunicarea orală se realizează prin intermediul cuvintelor, având în subordine aspectele fonetic, lexical, morfologic, sintactic și stilistic. Acest tip de comunicare presupune din partea elevilor:

- ascultarea și înțelegerea mesajului oral, în cadrul diferitelor forme de comunicare: convorbiri, dialoguri, discuții;
- expresivitatea – abilitatea de a comunica clar, coerent, adecvat ideile, informațiile, trăirile, într-un cadru formal sau informal, de a argumenta în vederea susținerii unui punct de vedere, toate acestea fiind susținute de intonație, mimică, gestică;
- interacțiunea – abilitatea de a te implica activ în discuții, dialoguri, dezbateri, de a comunica eficient, de a purta o conversație adecvată contextului.

Comunicarea scrisă are în vedere capacitatea de a redacta un text coerent, structurat logic și adecvat scopului urmărit: scrisoare, eseu, compuneri, dialog, cu respectarea normelor de ortografie și de punctuație. Fiecărui text i se potrivește un anumit limbaj, de exemplu textul informativ.

Comunicarea nonverbală vizează gesturile, mimica facială, postura, contactul vizual, toate acestea sunt esențiale pentru transmiterea mesajelor și susținerea punctului de vedere. Limbajul nonverbal trebuie să completeze limbajul verbal, pentru o claritate în recepționarea mesajului transmis.

Competența de literație

Competența de literație reprezintă abilitatea de a citi conștient și a înțelege un text, de a interpreta informațiile, de a desluși sensul celor transmise, de a analiza și sintetiza mesajul unui fragment.

Conceptul de literație a fost recent inclus în vocabularul limbii române, dar nu are încă o definiție consacrată în Dicționarul explicativ. Astfel, sensul său a fost preluat din limba engleză, literația fiind înțeleasă ca o abilitate a individului de a citi, a scrie, a utiliza numere, dar și de a aplica informațiile dobândite în viața de zi cu zi.

În dicționarul OECD, literația este descrisă ca *abilitatea de a înțelege, utiliza și reflecta asupra textelor scrise pentru a-și atinge obiectivele, a-și dezvolta cunoștințele și potențialul, și a participa eficient la viața societății* [6]. Dicționarul Cambridge o definește ca „abilitate de a citi și de a scrie”, dar o extinde și la „cunoștințe fundamentale sau competențe într-un anumit domeniu” [11].

Conform documentelor UNESCO, literația reprezintă un „set de abilități de citire, scriere, numărare, și alfabetizare, fiind acum percepută ca un mijloc de identificare, înțelegere, interpretare, creație și comunicare într-o lume din ce în ce mai digitalizată, plină de informații și rapidă” [9]. Global Alliance for Literacy afirmă că literația este un „fundament al învățării pe tot parcursul vieții” [10].

În concluzie, conceptul de literație poate fi perceput ca un proces continuu de învățare bazat pe textele citite, pe informațiile primite, care să îi permită individului să își îndeplinească obiectivele, să își dezvolte potențialul și să se implice activ în comunitățile din care face parte, precum și în viața societății.

În cadrul disciplinei *Limba și literatura română*, literația joacă un rol esențial în dezvoltarea abilităților de citire, scriere, înțelegere a textului și comunicare. Primul pas pe care ar trebui să-l parcurgem înainte de a concepe o strategie didactică este evaluarea nivelului de literație, cu alte cuvinte, literația emergentă. Această evaluare poate fi realizată atât la începutul școlarității, cât și ocazional, pentru elevii mai mari, care, din cauza dificultăți majore, au nevoie de un plan de remediere.

Termenul de literație emergentă provine din cercetările efectuate de specialiști în psiholingvistică, în urma cercetărilor realizate de aceștia privind procesele prin care copiii învață să citească și să scrie. Teoria literației emergente susține că cititul nu se învață prin acumulări izolate, ci printr-o abordare holistică, prin observarea cititorilor din jurul lor, prin imitație.

Importanța evaluării literației emergente

La începutul fiecărei generații, orice cadru didactic este direct interesat de nivelul de pregătire al elevilor, de deprinderile pe care le au deja formate, vizând prin acest demers pregătirea cât mai eficientă pentru actul educațional, identificarea celui mai potrivit mod de a dezvolta competențele de literație. Cel mai bine putem identifica nivelul de literație prin metoda chestionarului, studii sau care vor oferi cadrelor didactice posibilitatea de a identifica deprinderile de scris-citit. Măsurătorile evaluează aspecte fundamentale ale literației emergente,

precum cunoștințele despre textul tipărit, alfabet, segmentarea fonemică și recunoașterea cuvintelor.

Studiu evaluare literație emergentă

În continuare, voi face referire la studiul realizat în cadrul programului „Școli cu scLipici”, o inițiativă care și-a propus să identifice nivelul de literație al elevilor și necesitățile, în vederea dezvoltării competențelor de literație pe parcursul primului an de școlarizare, având ca reper prima parte a anului școlar și finalul acestuia [7, 8].

Competențele de literație vizate au fost următoarele:

- *noțiuni despre textul tipărit:* răsfoiește corect cartea, indică textul, făcând diferența între acesta și imagine, urmărește corect textul, de sus în jos, de la stânga la dreapta, diferențiază literele mari de cele mici;
- *recunoașterea și scrierea literelor:* identifică și scrie corect litere mari și mici;
- *noțiunea de cuvânt:* indică forma scrisă a cuvintelor și recunoaște cuvintele indicate de învățător;
- *segmentare fonemică:* separă fonemele din cuvinte care nu au un grad ridicat de dificultate;
- *recunoașterea cuvintelor:* citește cuvintele formate din 2-3 sunete;
- *scrierea cuvintelor:* scrie cuvinte formate din două litere.

Eșantionul de 2134 de elevi a fost diversificat din punctul de vedere al genului, mediului de rezidență și frecvenței la grădiniță, anterior debutului școlarității mici, dar și la școală, după cum urmează:

- 49,3% – fete, 46,3% – băieți, cu un procent de 4,4% date lipsă, cu referire la gen;
- 17,5% în mediul urban, restul de 82,5% în mediul rural, referindu-se la mediul de rezidență;
- 82,5% au frecventat grădinița, 11,7% nu au fost la grădiniță, cu o lipsă de date în proporție de 3,2%;
- 57,4% nu au lipsit aproape deloc de la școală, 14,8% au lipsit câteodată, 6,2% nu au participat des la activități, 0,2% nu au frecventat deloc sau aproape deloc cursurile, iar 21,4% sunt date care lipsesc din eșantion.

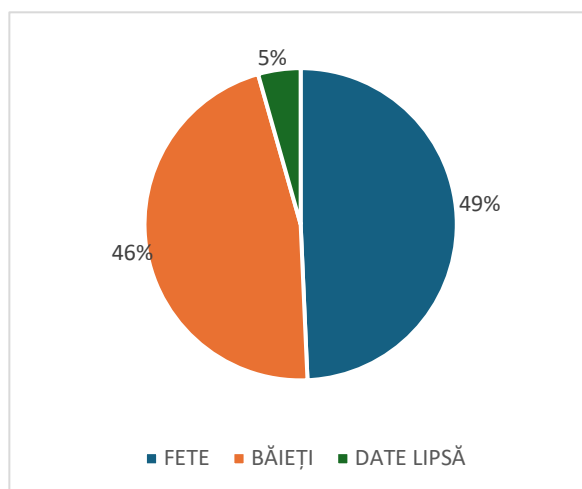


Figura 1. Apartenența la gen

Sursa: prelucrare personală

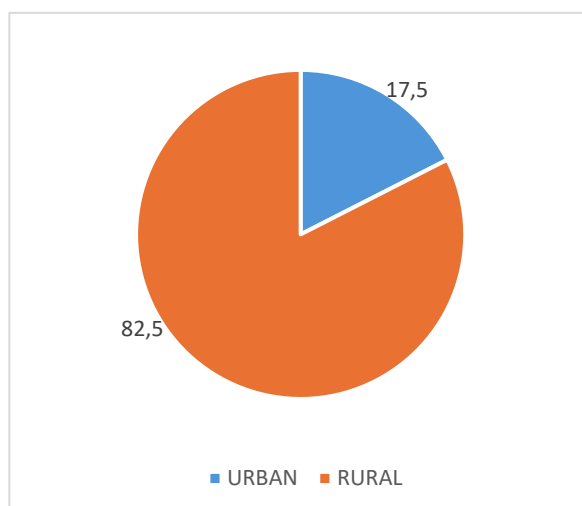


Figura 2. Mediul de rezidență

Sursa: prelucrare personală

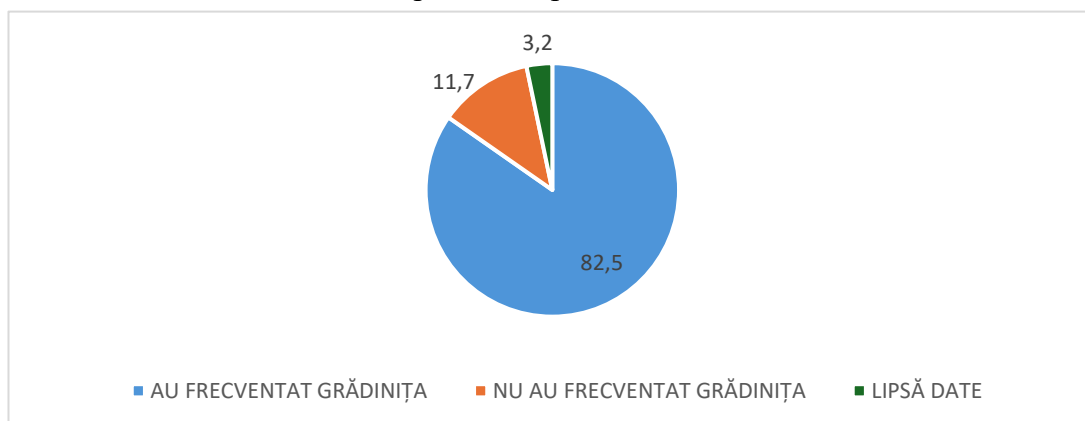


Fig. 3. Frecvența la grădiniță

Sursa: prelucrare personală

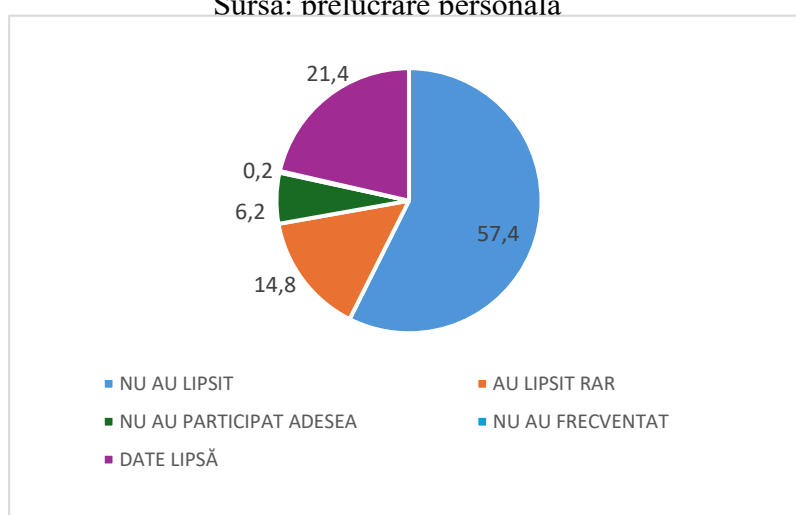


Fig. 4. Frecvență cursuri școală

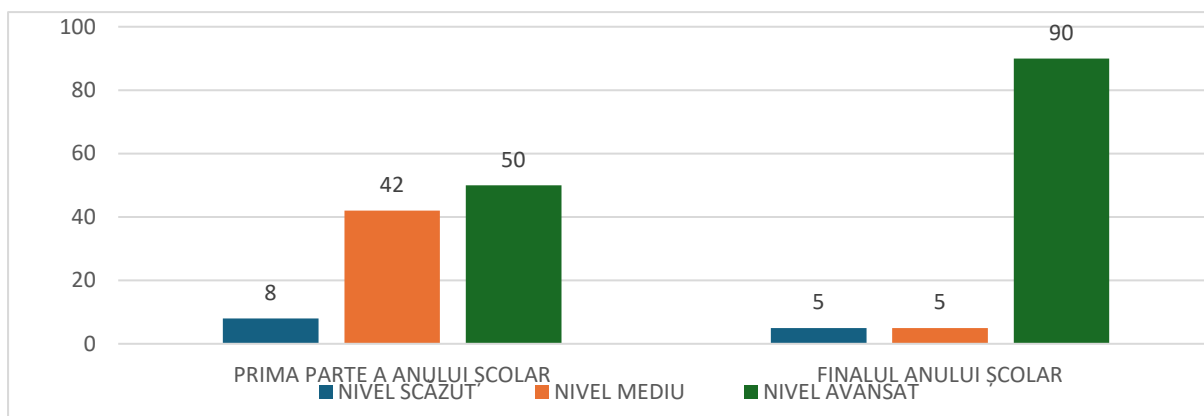
Sursa: prelucrare personală

Pentru interpretarea nivelului de achiziție, în funcție de scorurile obținute, copiii au fost încadrați în trei intervale:

- între 90 și 150 de puncte: sunt elevii care au premise solide de deprindere a citirii și scrierii, grad ridicat de autonomie în realizarea activităților de citit-scriș conform programei clasei pregătitoare, respectiv PRAG 3, nivel avansat;
- între 30 și 90 de puncte, mai puțin de 60% din totalul celor 150 de puncte posibile, sunt copiii care fac progrese, înregistrează o evoluție conform programei; PRAG 2, nivel mediu;
- sub 30 de puncte, respectiv mai puțin de 20% din totalul celor 150 de puncte posibile, se poziționează probabil copiii care nu au susținere din partea familiei, nu progresează independent, având nevoie de sprijinul susținut al învățătorului, într-un interval de timp suplimentar; PRAG 1, nivel scăzut.

Interpretare rezultate

Dacă în prima parte a anului școlar, 8% din totalul respondenților se încadrau în zona PRAG-ului 1, ceea ce indica un nivel scăzut de literație emergentă, la finalul anului, doar 5% se mai aflau în această categorie. 42% dintre respondenți se aflau inițial în zona nivelului mediu, finalul clasei pregătitoare indicând un procent de doar 5%. 50% dintre respondenți se încadrau la începutul studiului în zona PRAG-ului 3, respectiv nivel avansat, urmând ca la finalul clasei pregătitoare, 90% să dovedească achiziții bune, foarte bune și excelente.



Sursa: prelucrare personală

Concluzii

Studiul realizat în cadrul programului „Școli cu scLipici” a avut ca scop evaluarea nivelului de literație al elevilor în primul an de școlarizare, evidențiind evoluția acestora din prima parte a anului școlar până la finalul clasei pregătitoare. Programul a urmărit dezvoltarea unor competențe esențiale de literație, incluzând noțiuni fundamentale despre textul tipărit, recunoașterea și scrierea literelor, segmentarea fonemică, precum și abilități de citire și scriere a cuvintelor.

Rezultatele cercetării sugerează o evoluție semnificativă a nivelului de literație emergentă la copii pe parcursul anului școlar. Astfel, în prima parte a anului, 8% dintre respondenți se încadrau în zona PRAG-ului 1, indicând un nivel scăzut de abilități de citire și scriere. La finalul anului, doar 5% dintre aceștia se mai aflau în această categorie, ceea ce sugerează o îmbunătățire semnificativă a abilităților lor. De asemenea, procentul celor care se încadrau inițial în zona nivelului mediu (42%) a scăzut la doar 5% la sfârșitul clasei pregătitoare, ceea ce indică o trecere rapidă către un nivel mai avansat de competență în domeniul literar.

Un alt aspect important este faptul că 50% dintre respondenți se aflau la începutul studiului în zona PRAG-ului 3, ceea ce reflecta un nivel ridicat de literatie. La finalul anului, 90% dintre aceștia au obținut scoruri bune, foarte bune și excelente, ceea ce subliniază progresul semnificativ realizat în cadrul acestei perioade. Aceste date sugerează că majoritatea copiilor au făcut progrese remarcabile în dezvoltarea competențelor de citire și scriere, în ciuda provocărilor inițiale.

În ansamblu, rezultatele acestei cercetări indică impactul pozitiv al activităților educaționale și al intervențiilor specifice în sprijinul dezvoltării abilităților de literatie. Progresul observat la nivelul respondenților este semnificativ, iar acest lucru indică faptul că metodele aplicate au avut un efect pozitiv asupra copiilor. De asemenea, acest studiu subliniază importanța unei monitorizări constante și a unor programe educaționale adaptate nevoilor fiecărui copil în parte.

Referințe bibliografice:

1. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, V. *Didactica formării competențelor cercetare – dezvoltare – inovare - formare*. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. ISBN 978-973-664-578-5
2. CONȚIU, C.D. Competențe derivate sau obiective operaționale? Online. (11 iunie 2019). *EDICT*. Disponibil: [Competențe derivate sau obiective operaționale? – EDICT](#) [accesat 2025-02-28].
3. IONESCU, M. *Instrucție și educație*. Cluj-Napoca: EICON, 2011, ISBN: 978-973-757-406-0
4. MANOLESCU, M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. *Revista de pedagogie*. 2010, nr. 58(3), p. 57. ISSN 0034-8678
5. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. București, Online. (19 martie 2013). Disponibil: Format programe [accesat 2025-03-04].
6. OECD. *Reading literacy*. Online. (2016) Disponibil la: Reading literacy | OECD [accesat 2025-03-05].
7. TABLEAU PUBLIC. *Interpretarea rezultatelor Evaluarea emergentă inițială*. Online. Disponibil la: Interpretare rezultate Evaluare emergentă- ScolicuSclipici | Tableau Public (Nov 2, 2024) [accesat 2025-03-05].
8. TABLEAU PUBLIC. *Nivelul literației emergente la sfârșitul clasei pregătitoare*. Online. Disponibil la: Literația Emergentă la sfârșit de CP 2023-2024 | Tableau Public (Nov 2, 2024) [accesat 2025-03-05].
9. UNESCO Institute for statistics. *Recommendation on adult learning and education 2015*. Online. Disponibil la: <https://en.unesco.org/themes/literacy> [accesat 2025-03-05].
10. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Online. Global Alliance for Literacy within the Framework of Lifelong Learning (GAL). Disponibil la: <http://uil.unesco.org/literacy/global-alliance> [accesat 2025-03-05].
11. *** CAMBRIDGE Dictionary +Plus. Online. Disponibil la: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/literacy> [accesat 2025-03-05].
12. *** DEXONLINE2. Online Disponibil: competență - definiție și paradigmă | dexonline [accesat 2025-03-03].

ARHITECTURA ȘI DINAMICA INTELIGENȚEI ÎN PROCESUL DE ÎMBĂTRÂNIRE

ARCHITECTURE AND DYNAMICS OF INTELLIGENCE IN THE AGEING PROCESS

*Veronica DIWO, doctorandă,
Republica Moldova*

*Veronica DIWO, PhD student,
Republic of Moldova
ORCID: 0009-0003-3437-4246
e-mail: veronica.diwo@gmail.com*

Rezumat. Articolul explorează modul în care inteligența evoluează pe parcursul îmbătrânirii, analizând atât componentele sale structurale, cât și dinamica procesului cognitiv. Sunt abordate principalele modele teoretice ale inteligenței, incluzând distincția dintre inteligența fluidă (capacitatea de a rezolva probleme noi) și inteligența cristalină (cunoștințele și experiențele acumulate). Autorii evidențiază faptul că, deși inteligența fluidă tinde să scadă odată cu vârsta, inteligența cristalină poate rămâne stabilă sau chiar să se îmbunătățească datorită acumulării de cunoștințe și experiențe. Se analizează, de asemenea, factorii care influențează declinul cognitiv, precum genetica, stilul de viață, educația continuă și antrenamentul cognitiv. Pe baza studiilor neuroștiințifice, se discută schimbările la nivelul structurilor cerebrale implicate în procesarea informațiilor, în special modificările funcționale din cortexul prefrontal și hipocamp. Totodată, articolul subliniază importanța strategiilor de prevenire a declinului cognitiv, cum ar fi menținerea unui stil de viață activ, stimularea intelectuală și interacțiunile sociale regulate.

Cuvinte-cheie: inteligență fluidă, îmbătrânire cognitivă, plasticitate neuronală, stimulare intelectuală, strategii de prevenire, reorganizare cognitivă.

Abstract. The article explores how intelligence evolves during aging, analyzing both its structural components and the dynamics of the cognitive process. The main theoretical models of intelligence are addressed, including the distinction between fluid intelligence (the ability to solve new problems) and crystallized intelligence (accumulated knowledge and experiences). The authors highlight the fact that while fluid intelligence tends to decline with age, crystallized intelligence can remain stable or even improve due to the accumulation of knowledge and experiences. Factors that influence cognitive decline, such as genetics, lifestyle, continuing education, and cognitive training, are also analyzed. Based on neuroscientific studies, changes in brain structures involved in information processing are discussed, especially functional changes in the prefrontal cortex and hippocampus. At the same time, the article emphasizes the importance of strategies to prevent cognitive decline, such as maintaining an active lifestyle, intellectual stimulation, and regular social interactions.

Keywords: fluid intelligence, cognitive aging, neural plasticity, intellectual stimulation, prevention strategies, cognitive reorganization.

Introducere. Îmbătrânirea este un proces complex care afectează toate aspectele vieții umane, inclusiv funcțiile cognitive. Inteligența, componentă esențială a cogniției, suferă modificări semnificative odată cu înaintarea în vârstă. Studiile neuroștiințifice au evidențiat existența unor diferențe între tipurile de inteligență, fiecare având o evoluție distinctă în timp. Acest articol explorează arhitectura și dinamica inteligenței în procesul de îmbătrânire, analizând mecanismele neurobiologice implicate, factorii influenți și strategiile de menținere a sănătății cognitive.

Conform *Dicționarului de psihologie* al U. Șchiopu, *inteligența umană* tinde să scadă ușor și progresiv după vârsta de 60 de ani, dar rămâne activă pentru o perioadă îndelungată. În

această etapă a vieții, se conservă anumite capacități intelectuale esențiale, precum comprehensiunea, decodificarea semantică și înțelegerea. În schimb, se observă o diminuare a abilităților de operare cu relații spațio-temporale și a calculului mental. Un aspect important menționat este că operativitatea generală a gândirii se menține bine până după vârsta de 75 de ani, ceea ce sugerează că declinul intelectual nu este abrupt, ci treptat și selectiv. Această perspectivă subliniază că vârsta înaintată nu implică automat o reducere semnificativă a funcțiilor cognitive esențiale pentru adaptarea și participarea activă la viața socială [7, p.353].

În lucrarea *Psihologia vârstelor*, cercetătoarea T. Crețu evidențiază faptul că raționamentul, deși devine mai lent, se păstrează la unele persoane până la vârste înaintate. Totuși, se remarcă anumite limitări cognitive, în special în ceea ce privește demonstrarea și argumentarea.

Pe măsură ce îmbătrânirea avansează, apare o scădere a fluenței ideilor, iar momentele de „vid intelectual” devin mai frecvente. Aceste schimbări sunt conștientizate de persoanele în vârstă, determinându-le să evite disputele, să reducă participarea activă în conversații și să manifeste o timiditate specifică. În plus, ele dezvoltă îndoieli privind valabilitatea propriilor afirmații, ceea ce le influențează comportamentul social și încrederea în propriile capacități cognitive [1, p.371].

În acest context, în *Manual de psihologia comunității*, P. Baltes și colaboratorii analizează schimbările evolutive din perspectivă psihologică și formulează mai multe concepte-cheie privind dezvoltarea umană:

- *Dezvoltarea este un proces care durează toată viața* – nu există o etapă fixă care să determine definitiv traseul unei persoane.
- *Plasticitatea intra-individuală* – oamenii au capacitatea de a se adapta și de a-și modifica gândirea și comportamentele în funcție de experiențele de viață.
- *Conceptul de vârste multiple* – dezvoltarea nu poate fi măsurată doar prin vârsta cronologică, ci trebuie analizată prin vârsta mentală, socială și cea legată de rolurile specifice.
- *Creșterea variabilității individuale odată cu înaintarea în vârstă* – experiențele de viață influențează traseele de dezvoltare și deprinderile fiecărei persoane.

Autorii [9, p.348] subliniază că schimbarea psihologică este determinată de factori interdependenți, printre care se numără contextul social și evenimentele non-normative – evenimente critice și imprevizibile care pot influența profund evoluția unui individ. Această perspectivă evidențiază complexitatea procesului de dezvoltare și necesitatea adaptării continue la noile cerințe ale vieții.

În acest context, *inteligenta* este definită, în mod larg acceptat, ca fiind capacitatea de a rezolva probleme și ansamblul de abilități verbale și sociale. Pe parcursul vieții, se observă un declin al unor abilități intelectuale, precum cele academice, dar, în paralel, are loc o dezvoltare a abilităților pragmatice, asociate adesea cu ceea ce numim înțelepciune. Acest echilibru sugerează că, deși anumite funcții cognitive pot slăbi odată cu înaintarea în vârstă, experiența acumulată contribuie la o mai bună înțelegere a vieții și la adaptarea eficientă la diverse situații.

Experimentele longitudinale asupra abilităților de orientare spațială, a fluenței, a sensului cuvintelor, a numărului și a raționamentului inductiv demonstrează că deteriorarea lor,

scăderea performanțelor încep să se instaleze abia după vârsta de 60 ani, deși devin evidente abia după 70 de ani. Ca și în cazul memoriei, nu toate ariile inteligenței sunt atinse în mod egal.

Inteligența fluidă (abilitățile înăscute care asigură învățarea și nu sunt legate de educație sau experiență) scade cu vârsta, deși nu se știe dacă această scădere ține de vârstă sau este dată de faptul că stabilirea într-un anumit loc de muncă va cristaliza cererile și solicitările. Inteligența cristalizată va suferi modificări mult mai târziu, fiind și cea permanent antrenată de specificul profesional al persoanei. S-a constatat că antrenamentele pot menține performanțele inteligenței. De asemenea, nivelul educației, preocupările intelectuale, operarea cu tehnica modernă pot facilita menținerea performanțelor intelectuale. Performanțele sunt mult influențate de starea de anxietate, care influențează nefavorabil procesele intelectuale.

A. Muntean [5, p.427-428], în manualul *Psihologia dezvoltării umane*, argumentează că *operațiunile mentale formale* sunt realizate cu mai mare dificultate de persoanele în vârstă. Acest lucru ar putea avea însă multiple explicații, și nu doar scăderea randamentului proceselor intelectuale la bătrâni. Una dintre explicații ar fi că stilul de gândire se schimbă de-a lungul vieții. Se descriu șapte stadii de trecere a modului de a gândi lucrurile dinspre un stil absolutist spre unul relativ și apoi dialectic.

Cercetătorii R. Paloš și S. Sava subliniază faptul că nu există un consens general în ceea ce privește definirea inteligenței. Aceasta poate fi abordată în mai multe moduri:

1. *Viziunea tradițională* – consideră inteligența o aptitudine generală (factor G), care tinde să scadă odată cu înaintarea în vârstă.

2. *Viziuni multidimensionale*:

- H. Gardner – teoria inteligențelor multiple, unde unele tipuri de inteligență pot fi afectate de îmbătrânire, iar altele rămân stabile.
- R. Sternberg – modelul triarhic, care explică inteligența ca o combinație între componente analitice, creative și practice.
- J.P. Guilford – teoria plurifactorială, care descrie inteligența ca fiind compusă din mai multe abilități distincte [6, p.116].

Astfel, *inteligența* este înțeleasă ca posibilitate de a descifra situații complexe, de a pătrunde în sensul lor, adică realizarea superioară a înțelegerii; ea este capacitatea de a efectua activități care sunt caracterizate prin dificultate, complexitate, adaptabilitate la un scop, valoare socială, realizare originală. O aptitudine izolată nu poate asigura succesul într-o activitate profesională, deoarece împlinirea oricărei activități profesionale necesită conlucrarea unui grup de aptitudini (de exemplu, unui învățător i se cere gândire clară, spirit de observație dezvoltat, răbdare, capacitate de exprimare, dragoste pentru copii etc.).

T. Țurcan [8, p.88], în manualul *Psihologie managerială*, descriind inteligența, menționează că, în ansamblu, este influențată de condițiile naturale interne ale omului, începând cu particularitățile funcționale ale sistemului nervos. Acestea nefiind identice, nici nivelul de dezvoltare a gândirii la diferiți indivizi nu poate fi același, din această cauză, identificarea particularităților structurale ale gândirii este foarte importantă pentru un conducător atât în selecția, cât și în perfecționarea lui

În acest context, modelul bidimensional al lui R. Cattell evidențiază două tipuri de inteligență:

- *Inteligența fluidă* (abilitatea de a rezolva probleme noi, fără experiență anterioară) – scade odată cu vârsta.

- *Inteligența cristalizată* (cunoștințele și experiențele acumulate) – crește inițial, apoi se menține relativ stabilă.

Prin urmare, *îmbătrânirea* afectează diferențiat tipurile de inteligență, unele abilități intrând în declin, în timp ce altele rămân constante sau chiar se dezvoltă.

Cercetările în psihologie cognitivă au demonstrat că inteligența poate fi clasificată în două mari categorii:

1. Inteligența fluidă reprezintă capacitatea de a raționa logic, de a rezolva probleme noi și de a se adapta la situații inedite. Aceasta este puternic corelată cu funcțiile executive ale cortexului prefrontal și atinge apogeul în tinerețe, scăzând treptat odată cu vârsta.

2. Inteligența cristalină se referă la cunoștințele și experiențele acumulate de-a lungul vieții, inclusiv vocabularul, abilitățile lingvistice și înțelegerea conceptelor culturale. Spre deosebire de inteligența fluidă, inteligența cristalină se menține relativ stabilă și poate chiar să crească pe măsură ce individul îmbătrânește.

Pe măsură ce îmbătrânim, există o dublă percepție asupra proceselor cognitive: pe de o parte, se așteaptă ca vârstnicii să aibă dificultăți de înțelegere, gândire clară și memorare, iar pe de altă parte, bătrânețea este asociată cu înțelepciune și experiență de viață. Din punct de vedere al dezvoltării cognitive, mecanismele cognitive ating apogeul în tinerețe, după care urmează o evoluție liniară și ușor descendentă la maturitate. Modificările cognitive la vârstnici:

- Abilitățile de raționare se mențin, dar scad:
- Capacitatea de calcul numeric și de clasificare
- Operarea cu relații spațiale
- Fluența ideilor, ceea ce poate duce la senzația de „vid intelectual”
- Apar idei fixe, reflectând o rigidizare a gândirii

Conform lui *F. Golu* [3, p.289], abilitățile de învățare la vârstnici se modifică:

- Învățarea devine mai lentă și mai dificilă.
- Vârstnicii înregistrează performanțe mai bune atunci când informațiile noi sunt conectate la cunoștințele lor anterioare.

Aceste schimbări sugerează că, deși anumite funcții cognitive scad, experiența acumulată permite vârstnicilor să compenseze declinul în anumite domenii.

Studiile lui *F. Golu* [4] analizează întrebarea centrală: *apare un declin al inteligenței odată cu înaintarea în vârstă?* Cercetările privind inteligența fluidă și inteligența cristalizată oferă perspective diferite asupra acestui proces. *John L. Horn* și colaboratorii consideră că inteligența fluidă reprezintă nucleul inteligenței și că îmbătrânirea duce inevitabil la un declin cognitiv.

K.-W. Schaie și *P. Baltes* susțin o viziune mai complexă, argumentând că inteligența nu este formată doar din abilități fluide, ci și din abilități cristalizate – rezultate din experiența de viață și înțelepciunea acumulată, care se pot menține sau chiar îmbunătăți odată cu vârsta. Astfel, concluzia generală este că îmbătrânirea afectează diferit tipurile de inteligență: în timp ce inteligența fluidă scade, inteligența cristalizată poate rămâne stabilă, oferind vârstnicilor resurse cognitive valoroase.

Declinul inteligenței fluidă este explicat prin schimbările fiziologice care apar în creier odată cu îmbătrânirea. Printre cele mai notabile modificări se numără:

- *Atrofia cerebrală* – reducerea volumului unor regiuni-cheie, precum cortexul prefrontal și hipocampul, ceea ce duce la scăderea capacității de procesare a informațiilor și de memorare.
- *Scăderea plasticității neuronale* – capacitatea creierului de a forma și reorganiza conexiuni sinaptice se diminuează, afectând adaptabilitatea cognitivă.
- *Reducerea eficienței neurotransmițătorilor* – scăderea nivelului de dopamină, serotonină și acetilcolină contribuie la încetinirea răspunsului cognitiv și la dificultăți de învățare.

În etapa maturității târzii (peste 60 de ani, după unii, peste 70 sau chiar 80, după alții), se constată într-adevăr un oarecare declin al funcțiilor intelectuale (memoria, percepția auditivă și vizuală etc.). Într-un studiu realizat de Field, Schaie și Leino în 1988, pe subiecți cu vârste cuprinse între 73 și 93 de ani, s-a evidențiat faptul că, deși unii dintre aceștia manifestau o anumită deteriorare a abilităților mentale, totuși, mai mult de jumătate nu arătau nicio schimbare semnificativă privind abilitățile intelectuale, chiar și la această vârstă destul de înaintată [6, p.115].

Îmbătrânirea cognitivă nu este un proces uniform, fiind influențată de o serie de factori interni și externi:

- *Genetica* – predispoziția ereditară poate influența viteza și gradul declinului cognitiv.
- *Stilul de viață* – activitatea fizică, alimentația echilibrată și somnul de calitate au un rol esențial în menținerea sănătății cerebrale.
- *Nivelul de educație și stimulare intelectuală* – învățarea continuă și expunerea la experiențe cognitive complexe ajută la întârzierea declinului mental.
- *Interacțiunile sociale* – menținerea relațiilor interpersonale active contribuie la sănătatea emoțională și cognitivă.

Apare însă următoarea întrebare: de ce există aceste diferențe în performanțele la testele de inteligență? Cum se poate menține un nivel înalt al inteligenței la bătrânețe? Se pare că soluția ar consta într-o activitate intelectuală continuă (Tabelul 1), prin lecturi, conversații stimulante, chiar rezolvări de integrale, joc de șah etc.

În manualul *Psihologia îmbătrânirii*, R. Fontaine apar două tipuri de abordare a îmbătrânirii inteligenței. O abordare psihometrică, parte integrantă a teoriei testelor, și o abordare developmentală, parte integrantă a teoriei stadiilor. Prima încită la conceperea dezvoltării ca un fenomen continuu, chiar dacă unii cercetători au avansat ipoteza unei diferențieri a activităților intelectuale la vârstnici. Cea de-a doua concepe dezvoltarea ca un fenomen discontinuu, ca o succesiune de stadii corespunzând fiecare unei structuri mentale specifice. Nu există opoziție între cele două abordări, care trebuie considerate ca fiind complementare. Factorii de îmbătrânire evocați de diverși autori sunt diferiți. Abordarea psihometrică, prin modelul bifactorial al lui Cattell, evidențiază o disociere între o inteligență cristalizată, legată de nivelul de instruire și de cultura subiectului, și o inteligență fluidă, legată de îmbătrânirea biologică [2, p.123-124].

Tabelul 1. Paralelă asupra înțelegerii, inteligenței și creativității vârstnicilor [3, p.290]

<i>Manifestări</i>	<i>Înțelegere</i>	<i>Inteligență</i>	<i>Creativitate</i>
<i>Cunoștințe</i>	Înțeleg sensul presupunerilor și limitele lor.	Rememorează, analizează și utilizează concepte.	Trec dincolo de ceea ce este disponibil, real.
<i>Procese</i>	Înțeleg automatismele	Automatizarea procedurilor	Utilizată în sarcini noi
<i>Stil intelectual</i>	Cu discernământ	Executiv	Legislativ
<i>Personalitate</i>	Înțeleg ambiguitățile și obstacolele.	Elimină ambiguitatea și obstacolele prin metode convenționale.	Toleranță față de ambiguitate și capacitatea de redefinire a obstacolelor
<i>Motivație</i>	Sunt dornici de cunoaștere.	Dornici de a cunoaște și de a folosi ceea ce știu	Dorința de a depăși ceea ce este cunoscut
<i>Mediul social</i>	Mediul este apreciat în profunzime și este bine înțeles	Perceperea corectă a mediului oferă profunzime înțelegerii	Trec dincolo de ceea ce este cunoscut și acceptat.

Pentru a încetini efectele îmbătrânirii asupra inteligenței, se recomandă adoptarea unor strategii eficiente:

1. *Exercițiile cognitive* – jocurile de strategie, cititul, învățarea unei limbi străine sau practicarea unui instrument muzical stimulează activitatea cerebrală.
2. *Activitatea fizică* – exercițiile aerobice îmbunătățesc circulația sângelui în creier, contribuind la oxigenarea optimă a țesuturilor neuronale.
3. *Nutriția adecvată* – alimentele bogate în antioxidanți, acizi grași Omega-3 și vitamine susțin funcția cognitivă și protejează împotriva neurodegenerării.
4. *Gestionarea stresului* – tehnicile de relaxare, precum meditația și yoga, reduc nivelul cortizolului, hormon asociat cu deteriorarea cognitivă.
5. *Menținerea relațiilor sociale* – interacțiunile frecvente cu familia și prietenii sprijină sănătatea emoțională și reduc riscul de izolare, un factor corelat cu declinul cognitiv.

Concluzii

1. Îmbătrânirea nu trebuie privită ca un declin inevitabil al inteligenței, ci mai degrabă ca o reorganizare a resurselor cognitive. Deși inteligența fluidă scade treptat, inteligența cristalină poate continua să se dezvolte, iar adoptarea unui stil de viață sănătos și activ poate contribui la menținerea funcțiilor cognitive pe termen lung. Prin înțelegerea mecanismelor și factorilor care influențează dinamica inteligenței, putem lua măsuri pro-active pentru a îmbunătăți calitatea vieții la vârste înaintate.

2. Așadar, nu putem vorbi despre un declin general al abilităților intelectuale ale oamenilor odată cu înaintarea lor în vârstă sau, cel puțin, acest lucru nu este valabil pentru toți oamenii și cu referire la toate abilitățile lor intelectuale. În cazul unor persoane, se constată o deteriorare a funcțiilor intelectuale destul de timpuriu, în timp ce la altele, abilitățile intelectuale se mențin relativ integre, necunoscând deteriorări semnificative.

Referințe bibliografice:

1. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom. 2016. 389 p. ISBN 978-973-46-6008-7.
2. FONTAINE, R. *Psihologia îmbătrânirii*. Iași: Polirom. 2008. 227 p. ISBN 978-973-46-0909-3.
3. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. Iași: Polirom. 2015. 339 p. ISBN: 978-973-46-5627-1.
4. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Editura Universitară. 2010.
5. MUNTEAN, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom. 2006. 458 p. ISBN 978-973-46-0095-3.
6. PALOȘ, R., SAVA, S. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007, 342 p. ISBN 978-973-46-06673-3.
7. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
8. ȚURCAN, T. *Psihologie managerială*. Chișinău: Epigraf, 2004. 227 p. ISBN 9975-924-39-5.
9. ZANI, B., PALMONARI, A. *Manual de psihologia comunității*. Iași: Polirom. 2003. 420 p. ISBN 973-681-092-5.

ASPECTELE INTRA- ȘI INTERPERSONAL ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE

INTRA- AND INTERPERSONAL ASPECTS IN THE TRAINING DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF'S EMOTIONAL INTELLIGENCE

*Nadejda DOAGĂ, doctorandă,
Republica Moldova*

*Nadejda DOAGĂ, PhD student,
Republic of Moldova
ORCID: 0000-0003-1136-4048
e-mail: nadejdadoaga@yahoo.com*

Rezumat. Competența profesională a cadrului didactic se bazează pe abilități relevante pentru realizarea eficientă a demersului educațional. Un rol important în acest context îi revine abilităților emoționale, care ajută la conștientizarea și gestionarea adecvată a emoțiilor, crearea unor relații interpersonale benefice, asigură un mediu de învățare motivant, orientat spre reușita școlară a elevilor. Aceste abilități în ansamblu formează inteligența emoțională. Cercetătorii în domeniu au elaborat mai multe modele ale inteligenței emoționale care delimitează două aspecte structurale importante: intrapersonal și interpersonal. În esență, anume acest echilibru între conștientizarea și gestionarea eficientă a emoțiilor proprii și a celorlalți asigură succesul personal și profesional al persoanei. Cadrele didactice au nevoie de formare la acest compartiment pentru a face față provocărilor societății moderne. Am efectuat un studiu diagnostic la nivel de instituție școlară în baza Testului de diagnosticare a inteligenței emoționale după D.V. Liusin. Am determinat nivelul general de IE și punctele vulnerabile ale profesorilor: gestionarea emoțiilor proprii și a celorlalți, controlul expresiei - compartimente care vor face parte dintr-un program de formare la nivel de instituție. Dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice trebuie să devină o prioritate în formarea profesională la nivel național pentru a asigura un mediu educațional pozitiv și eficient.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, intrapersonal, interpersonal, cadre didactice, formare.

Abstract. The teaching staff's professional competence is based on the skills relevant to the effective achievement of the educational approach. So that is why emotional skills play an important role in this context and help to raise awareness and manage emotions properly, create beneficial interpersonal relationships, provide a motivating learning environment oriented towards the students' school success. These abilities as a whole form emotional intelligence. And researchers in the field have developed several models of emotional intelligence that delimit two important structural aspects: intrapersonal and interpersonal. In essence, this balance between awareness and effective management of the personal emotions and the emotions of others ensures the personal and professional success of teaching staff. Teachers need training in this area to meet the challenges of modern society. It has been conducted a diagnostic study at the school institution level based on the Diagnostic Test of Emotional Intelligence after Liusin D.V. Moreover, while exploring it has been determined the overall level of EI and the vulnerable points of teaching staff: managing their own emotions and others, controlling expression - compartments that will be part of a training program at the institution level. Developing teachers' emotional intelligence must become a priority in vocational training at national level to ensure a positive and effective educational environment.

Keywords: emotional intelligence, intrapersonal, interpersonal, teaching staff, training.

Activitatea didactică este una complexă și multifuncțională, are un specific unic ce o deosebește de toate celelalte profesii. Realizarea scopurilor educaționale de a forma cunoștințe, abilități și valori necesită un spectru de competențe profesionale care țin nu doar de aspectul cognitiv, dar și de cel afectiv-emoțional. Cunoașterea temeinică a materiei de studiu este foarte importantă, dar nu și suficientă pentru asigurarea succesului școlar. E nevoie de abilități emoționale care influențează benefic relațiile interpersonale, diminuează stresul ocupațional,

ajută la reglarea problemelor comportamentale ale elevilor, sporesc motivația și eficiența învățării. Competența profesională a cadrului didactic include obligatoriu abilitățile emoționale care formează *inteligența emoțională* – o interacțiune relevantă dintre capacitățile de autocunoaștere și relaționare armonioasă cu ceilalți.

D. Goleman definește noțiunea de inteligență emoțională ca „abilitatea unei persoane de a înțelege și a-și gestiona eficient emoțiile, de a înțelege și a se descurca cu emoțiile celor din jur, în scopul creării unor relații adecvate cu ceilalți și a creării unui echilibru emoțional atât intrapersonal, cât și interpersonal”. [4, p. 60-61]

Aspectele intra- și interpersonal se regăsesc în *Teoria inteligențelor multiple* lansată de psihologul american Howard Gardner, care descrie 9 tipuri de inteligențe: lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, corporalo-kinestezică, naturalistă, existențială, *interpersonală și intrapersonală*. Inteligența interpersonală ne ajută să observăm diferențe între oameni, să anticipăm mai ușor reacțiile lor și să mediem conflicte. Un rol important îl are empatia, capacitatea de a recunoaște ușor emoțiile celorlalți și a rezona cu ele. Inteligența intrapersonală ne folosește la căutarea de a identifica propriile puncte slabe sau tari, de a formula scopuri personale, de a ne înțelege și dezvolta în continuu” [1, p. 25-28].

Astfel, Gardner valorifică fiecare tip de inteligență, acordând importanță egală celor ce țin de aspectul cognitiv și inteligenței interpersonale și intrapersonale. Anume aceste 2 tipuri de inteligență sunt componente ale inteligenței emoționale (IE).

Este semnificativ și relevant faptul că aceste aspecte au fost valorificate în cercetările reprezentanților celor trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale: John D. Mayer și Peter Salovey, Reuven Bar-On, Daniel Goleman.

Tabelul 1. Modele de conceptualizare a inteligenței emoționale [5, p. 131]

John D. Mayer, Peter Salovey (1990-1993)	Reuven Bar-On (1992)	Daniel Goleman (1995)
<i>Gândirea facilitează perceperea emoțiilor</i>	<i>Modelul bunăstării psihologice și adaptării la mediu</i>	<i>Competențe emoționale și sociale</i>
Percepția, cunoașterea și exprimarea emoțiilor; Facilitarea emoțională a gândirii; Înțelegerea și analiza emoțiilor; Controlul reflexiv al emoțiilor.	Aspectul intrapersonal; Aspectul interpersonal; Adaptabilitatea; Controlul stresului; Dispoziția generală.	Conștiința de sine; Autoreglarea; Motivația; Empatia; Aptitudinile sociale.

Observăm că, în linii generale, toate trei modele se bazează pe conștientizarea și gestionarea emoțiilor proprii și a celorlalți pentru o interacțiune armonioasă și eficientă, dar în același timp, fiecare model are o structură specifică desfășurată. Astfel, analizând structura detaliată a fiecărui model, putem constata că cercetătorii definesc elementele structurale ale IE drept domenii (1), componente (2), constructe (3), punând accentul pe corelarea dintre aspectul *intrapersonal și interpersonal*. John D. Mayer și Peter Salovey prezintă un model în care

fiecare dimensiune este reprezentată prin anumite capacități. Daniel Goleman preia conceptul celor doi cercetători, completându-l funcțional cu anumite aptitudini și trăsături de personalitate, care formează portretul unei persoane inteligente din punct de vedere emoțional. Reuven Bar-On delimitează drept componente ale IE aspectele *intrapersonal și interpersonal*, constituite din mai multe trepte care se regăsesc în modelele propuse de Mayer, Salovey și Daniel Goleman, dar mai include adaptabilitatea, controlul stresului și dispoziția generală.

Prin urmare, putem constata că cercetătorii Mayer, Salovey și Daniel Goleman au o abordare conceptuală comună la nivel de structurare a definiției de IE, prezentând anumite diferențe la nivel de interpretare a capacităților și trăsăturilor de personalitate a persoanei. Viziunea lui Reuven Bar-On diferă prin delimitarea celor 5 componente de bază a IE, dar și prin multitudinea de trepte constitutive, nucleul conceptual fiind în mare măsură același.

În opinia noastră, abordarea lui Daniel Goleman bazată pe conceptele lui Mayer și Salovey este una relevantă și funcțională atât prin delimitarea constructelor inteligenței emoționale, cât și prin determinarea aptitudinilor și trăsăturilor complexe ce constituie profilul unei persoane inteligente emoțional.

Structura inteligenței emoționale, realizată de Goleman D., este ierarhică, elementele ei aflându-se într-o dependență logică: *identificarea* emoțiilor este o premisă pentru *dirijarea* lor, iar *dirijarea* emoțiilor determină capacitatea de a le utiliza productiv (*motivarea personală*), fapt care contribuie la realizarea personală. Aceste trei capacități, raportate la ceilalți oameni (*empatia*), se reflectă în calitatea relațiilor *interpersonale* [5, p. 131].

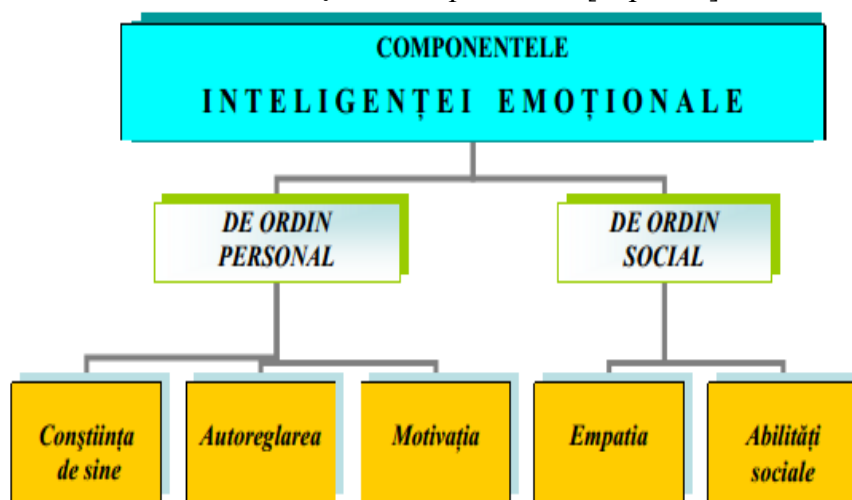


Fig. 1. Modelul inteligenței emoționale după D. Goleman [3]

D. Goleman prezintă schematic interacțiunea dintre aspectele intrapersonal (conștiința de sine, autoreglarea și motivația) și interpersonal (empatia, abilitățile sociale). Cercetătorul a descris fiecare din cele 5 dimensiuni și a propus o serie de recomandări funcționale pentru exersare. Deci, inteligența emoțională poate și trebuie formată și dezvoltată, în special la cadrele didactice prin formări specializate atât la nivel național, cât și la nivel de instituție școlară. Pentru a investiga situația la nivel de liceu am efectuat un studiu diagnostic. La testare au participat 46 de profesori de diverse discipline din Liceul Teoretic „Antioh Cantemir”, mun. Chișinău. A fost administrat testul Diagnosticarea „inteligenței emoționale” după D.V. Liusin. [6] care conține 46 de afirmații ce se îmbină în 5 subscale: CEC, GEC, CEP, GEP, CE care la rândul său formează 4 scale de nivel mai general: CE, GE, IE interpersonală și IE intrapersonală.

Tabelul 2. Structura testului (scale/subscale)

	IE interpersonală	IE intrapersonală
CE Conștientizarea emoțiilor	CEC Conștientizarea emoțiilor celorlalți	CEP Conștientizarea emoțiilor proprii
GE Gestionarea emoțiilor	GEC Gestionarea emoțiilor celorlalți	GEP Gestionarea emoțiilor proprii; CE controlul expresiei

Respondenții aleg un singur răspuns dintre opțiunile: *deloc nu sunt de acord; mai curând nu sunt de acord; mai curând sunt de acord; întru totul de acord*. Afirmățiilor li se atribuie puncte conform indicilor respectivi, care sunt interpretați în valori directe și inverse.

Nivelul general al inteligenței emoționale se determină prin însumarea scalelor IE interpersonală și IE intrapersonală. Prezentăm rezultatele pentru fiecare scală conform structurii și rezultatul general al IE.

1) Nivelul de IE interpersonală a respondenților este reprezentat după cum urmează: 4 profesori (9%) au nivel foarte înalt, 9 (19%) – nivel înalt, 21 (46%) – nivel mediu, 8 (17%) – nivel scăzut, 4 (9%) – nivel foarte scăzut.

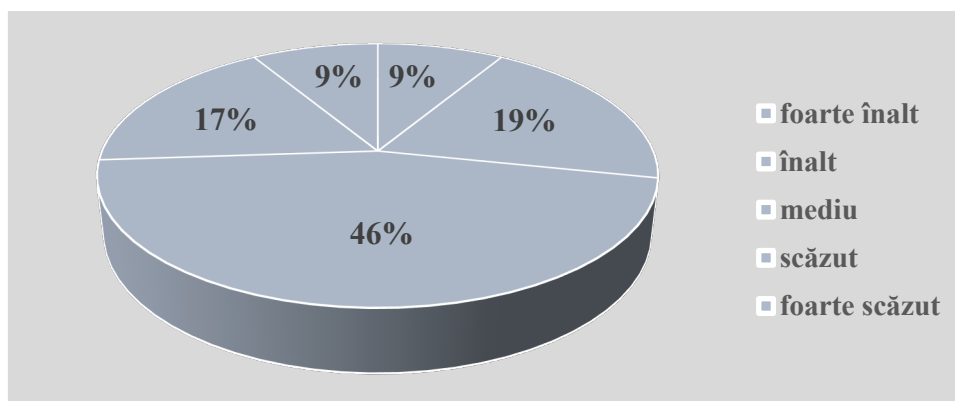


Figura 2. Inteligența interpersonală

E de menționat că acest rezultat s-a obținut în baza prelucrării datelor celor 2 subscale: CEC și GEC care reprezintă informații relevante cu privire la relaționarea eficientă a profesorilor. Astfel, la nivel de conștientizare a emoțiilor altor persoane profesorii au demonstrat rezultate mai bune decât la gestionarea acestora. La compartimentul conștientizare 5 profesori (11%) au nivel foarte înalt, 14 (31%) – nivel înalt, 14 (30%) – nivel mediu, 8 (17%) – nivel scăzut, 5 (11%) – nivel foarte scăzut.

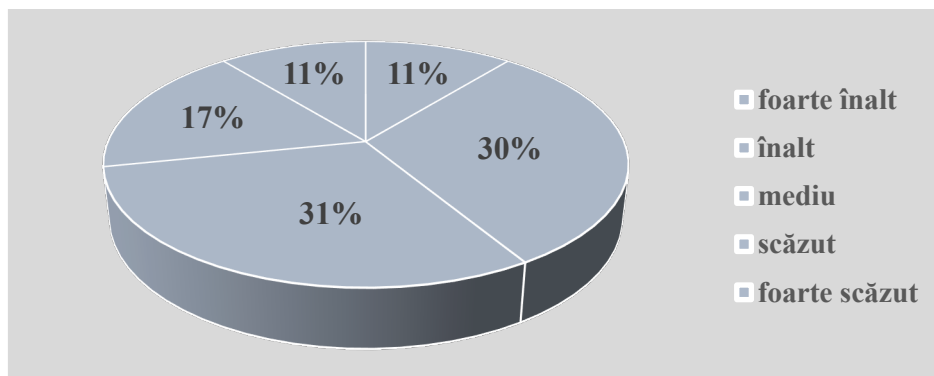


Figura 3. Conștientizarea emoțiilor celorlalți (CEC)

La compartimentul gestionarea emoțiilor celorlalți, 1 profesor (2%) a demonstrat nivel foarte înalt, 8 (18%) – nivel înalt, 23 (50%) – nivel mediu, 8 (17%) – nivel scăzut, 6 (11%) – nivel foarte scăzut.

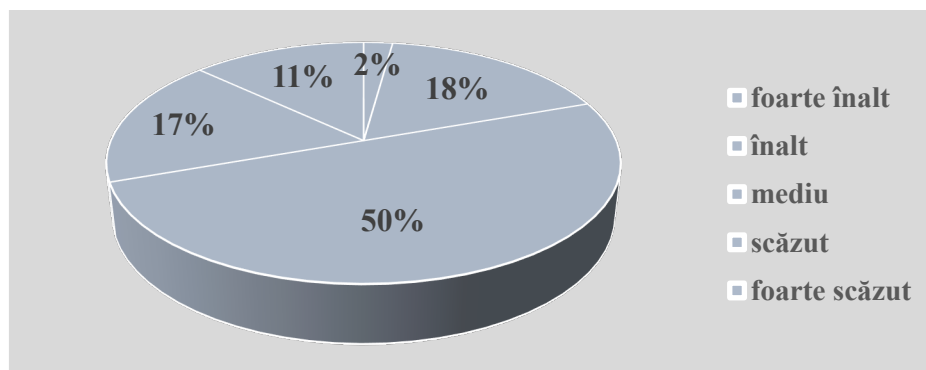


Figura 4. Gestionarea emoțiilor celorlalți (GEC)

Comparând rezultatele celor 2 subscale, putem constata că 41 % de profesori înțeleg foarte bine emoțiile celorlalți, în același timp, doar 20 % din ei le pot gestiona la același nivel. 30% de profesori conștientizează la nivel mediu emoțiile altor persoane și 50 % le gestionează la acest nivel. Procentul profesorilor care conștientizează și gestionează emoțiile celorlalți la nivel scăzut și foarte scăzut este aproape identic - 27% și 30%.

2) Nivelul de IE intrapersonală a respondenților este reprezentat după cum urmează: 11 profesori (24 %) au nivel foarte înalt, 10 (22 %) – nivel înalt, 16 (35%) – nivel mediu, 3 (6%) – nivel scăzut, 6 (13%) – nivel foarte scăzut.

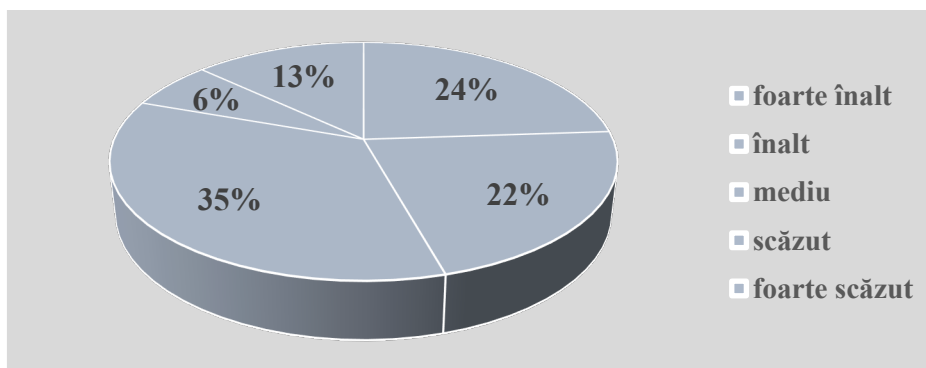


Figura 5. Inteligența intrapersonală

E de menționat că acest rezultat s-a obținut în baza prelucrării datelor celor 3 subscale: CEP, GEP și CE care reprezintă informații relevante despre echilibrul intrapersonal a profesorilor. Astfel, la compartimentul conștientizarea emoțiilor proprii rezultatele sunt în mare parte benefice: 13 profesori (28 %) au nivel foarte înalt, 9 (20 %) – nivel înalt, 18 (39%) – nivel mediu, 4 (9 %) – nivel scăzut, 2 (4 %) – nivel foarte scăzut.

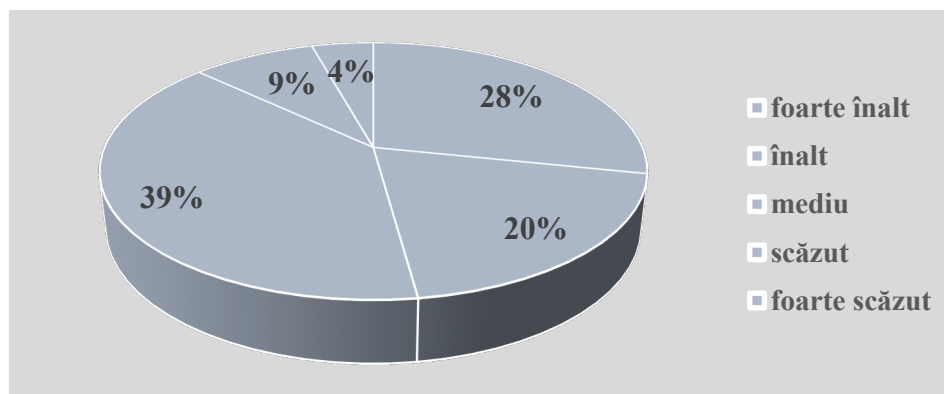


Figura 6. Conștientizarea emoțiilor proprii (CEP)

În ce privește gestionarea propriilor emoții, rezultatele diferă și atestă anumite probleme. Astfel, 12 profesori (26%) au nivel foarte înalt, 6 (13%) – nivel înalt, 15 (33%) – nivel mediu, 11 (24%) – nivel scăzut, 2 (4%) – nivel foarte scăzut. Comparând rezultatele acestor subscale observăm că la conștientizarea propriilor emoții 12% de profesori au nivel scăzut și foarte scăzut, dar la gestionarea propriilor emoții 28% de profesori întâmpină dificultăți, o diferență semnificativă. E de menționat că și la scala Inteligență interpersonală s-a atestat problema gestionării emoțiilor celorlalți. Prin urmare, se determină necesitatea dezvoltării abilităților profesorilor de a gestiona atât emoțiile proprii, cât și emoțiile celorlalți.

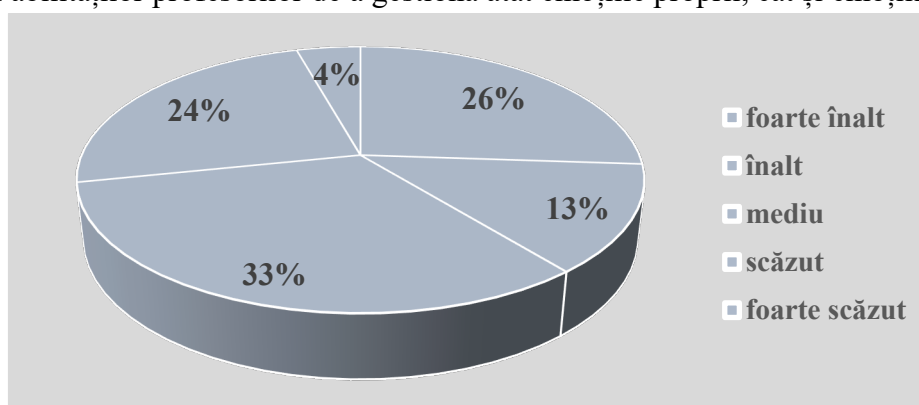


Figura 7. Gestionarea emoțiilor proprii (GEP)

Un indice important în determinarea nivelului de inteligență intrapersonală îi revine și subscalei Controlul expresiei. Anume la acest compartiment s-au atestat cele mai mari probleme. Astfel, 7 profesori (15%) au nivel foarte înalt, 9 (19%) – nivel înalt și câte 10 profesori (câte 22%) au nivel mediu, scăzut și foarte scăzut. E îngrijorător că 44 % de profesori întâmpină dificultăți la acest compartiment – cel mai mare procent al nivelului scăzut și foarte scăzut din toate subscalele.

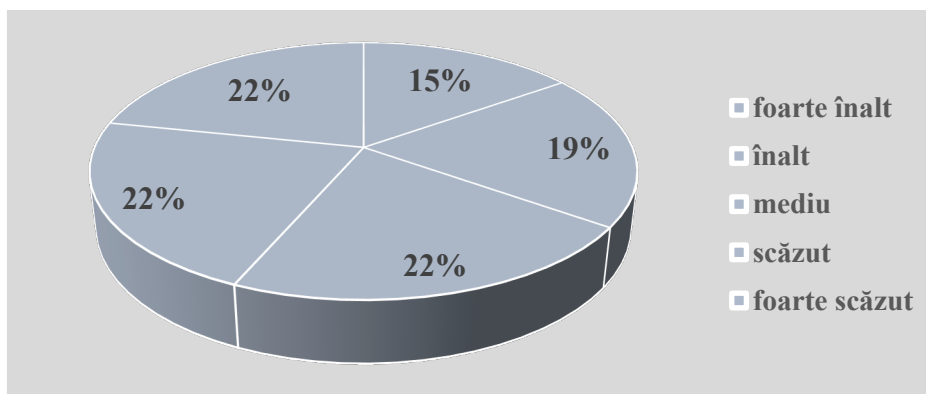


Figura 8. Controlul expresiei

După cum am menționat, nivelul general al Inteligenței emoționale se obține prin însumarea scalelor IE interpersonală și intrapersonală. Astfel, prezentăm rezultatul final al investigației ce demonstrează nivelul IE a cadrelor didactice testate, după cum urmează: 7 profesori (15%) au nivel foarte înalt, 15 (32%) – nivel înalt, 15 (33%) – nivel mediu, 4 (9%) – nivel scăzut, 5 (11%) – nivel foarte scăzut.

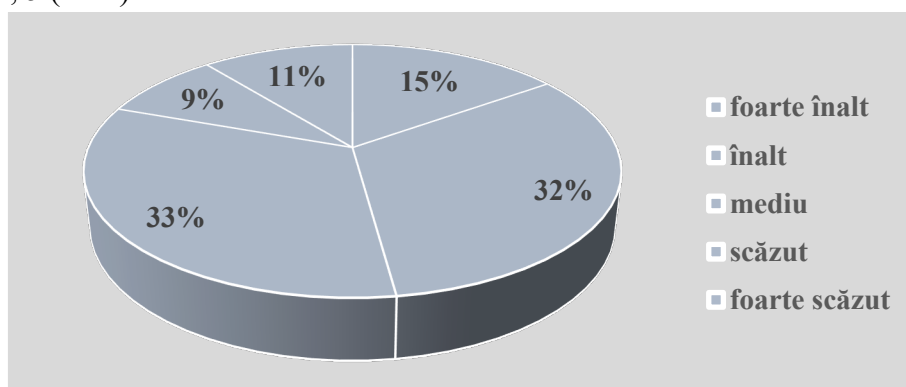


Figura 9. Nivelul general al Inteligenței emoționale

În baza rezultatelor finale putem aprecia situația per ansamblu drept una satisfăcătoare, 47% de profesori au un nivel ridicat de inteligență emoțională, 33% - nivel mediu și 20% - nivel scăzut și foarte scăzut. Însă e nevoie de o analiză minuțioasă a rezultatelor pentru a determina punctele vulnerabile și a elabora un program de dezvoltare a inteligenței emoționale la nivel de instituție școlară. O atenție sporită în cadrul formării necesită compartimentele gestionarea emoțiilor proprii și a celorlalți, controlul expresiei, aspecte importante ce asigură echilibrul intra- și interpersonal al cadrelor didactice. Influențează benefic calitatea și eficiența relaționării cu colegii, elevii, părinții în vederea dezvoltării culturii organizaționale și obținerii performanțelor școlare.

În concluzie, putem afirma că inteligența emoțională este o abilitate importantă în profilul competențelor profesionale ale cadrelor didactice care constituie o interacțiune relevantă dintre abilitățile de autocunoaștere și relaționare asertivă. Ea trebuie să pătrundă în școli prin diverse activități de formare și dezvoltare.

Mark Greenberg afirmă că în școală este extrem de important ca profesorii să fie un model și să-și însușească ei înșiși abilitățile emoționale. Profesorii trebuie să-și dezvolte abilitatea de a se calma, de a-și aborda inteligent problemele și de a le oferi copiilor un exemplu în ce privește folosirea inteligenței emoționale [2, p. 405].

Referințe bibliografice:

1. 1.GARDNER, H., *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Editura Sigma, 2006.185 p.
2. 2.GOLEMAN, D., *Emoții distructive Cum le putem depăși? Dialog științific cu Dalai Lama*, București: Curtea Veche,2011. 566 p. ISBN 978-606-588-087-0
3. 3.GOLEMAN, D., *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books, 1998. 383 p. ISBN 9780553104622
4. 4.ZAGAIEVSCHI, C., *Dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților prin comunicare*, Chișinău: [s.n.] , 2013. 204 p. ISBN 978-9975-46-160-3
5. 5.ZAGAIEVSCHI, C.; COJOCARU-BOROZAN, M. *Educația pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală*, Suport de curs, Chișinău, 2014. 195 p. ISBN 978-9975-46-209-9
6. 6.ЛЮСИИ Д.В., *Тест эмоционального интеллекта*. Disponibil: <https://psytests.org/eq/emin.html> [accesat 2024-12-09].

SINDROMUL BURNOUT LA PROFESORI: CAUZE, CONSECINȚE ȘI STRATEGII DE PREVENIRE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

(BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS: CAUSE, CONSEQUENCES AND PREVENTION STRATEGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT)

*Laura Vasilica DUMITRU, doctorandă,
România*

*Laura Vasilica DUMITRU, Phd student,
Romania*

ORCID: 0009-0000-4285-3165

e-mail: lauravasilicadumitru@yahoo.com

Rezumat. Sindromul de burnout este o stare de epuizare fizică, psihică și emoțională, asociată cu stresul profesional cronic. Apare frecvent în rândul persoanelor suprasolicitate, afectând performanța și starea generală de sănătate. Sindromul de epuizare profesională devine tot mai des întâlnit printre profesori și are un impact semnificativ negativ atât asupra sănătății fizice și mentale, cât și asupra calității generale a procesului de învățare. Acest articol analizează în detaliu principale cauze ale epuizării profesionale în rândul cadrelor didactice și subliniază nu doar efectele directe asupra profesorilor, ci și repercursiunile asupra elevilor, precum și asupra sistemului educațional în ansamblul său. În această privință se examinează atât factorii individualizați, precum stresul personal și resursele emoționale, cât și cei organizaționali, cum ar fi cultura instituțională și lipsa suportului adecvat, care contribuie la sindromul de epuizare profesională. Studiul actual oferă o perspectivă bine fundamentată, bazându-se pe studii recente și scoate în evidență măsuri practice ce pot fi puse în aplicare de către școli și autorități pentru a îmbunătăți starea de bine a profesorilor și a crea un mediu educațional mai sănătos, propice dezvoltării durabile tuturor participanților la procesul educațional.

Cuvinte-cheie: sindromul burnout, cauze, consecințe și strategii.

Abstract. Burnout syndrome is a state of physical, mental and emotional exhaustion associated with chronic professional stress. It frequently occurs among overworked people, affecting performance and general health. Burnout is becoming increasingly common among teachers and has a significant negative impact on both physical and mental health and the overall quality of learning. This article examines in detail the main causes of burnout among teachers and highlights not only the direct effects on teachers but also the repercussions on students and the education system as a whole. In this regard, it examines both individual factors such as personal stress and emotional resources, as well as organizational factors such as institutional culture and lack of adequate support that contribute to burnout. The current study provides a well-founded perspective based on recent studies and highlights practical measures that can be implemented by schools and authorities to improve teachers' well-being and create a healthier educational environment conducive to the sustainable development of all participants in the educational process.

Keywords: burnout syndrome, cause, consequences and prevention, strategies

Introducere

Sindromul burnout este o problemă psihologică legată de stresul prelungit la locul de muncă și se caracterizează prin epuizare emoțională, depersonalizare și scăderea satisfacțiilor personale. În mediul educațional, cadrelor didactice li se cere să facă față unui nivel semnificativ de stres din cauza cerințelor academice, responsabilităților administrative și interacțiunilor continue cu elevii și părinții. Studiile recente arată că burnoutul are un impact negativ atât asupra sănătății mentale, cât și asupra performanței acestora în clasă, cu implicații

semnificative asupra întregului sistem educațional (Maslach & Leiter, 2016). Acest articol are scopul de-a analiza motivele sindromului de epuizare la dascăli, efectul său asupra procesului educațional și metodele prin care poate fi prevenit sau administrat.

Cauzele sindromului de burnout la profesori

Sindromul burnout la profesori are rădăcini în diverse cauze precum stresul acumulat constant în activitate profesională sau lipsurile de sprijin din partea colegilor și conducătorilor școlari sau agențiile de stat relevante din domeniul educației. Profesorii se pot întâlni uneori cu o sarcină de muncă intensă sau cu situații de tensiune ce pot genera frustrare: neînțelegere din partea elevilor sau părinților și conflicte provocatoare de nervozitate.

Epuizarea profesională a profesorilor poate fi rezultatul interacțiunii dintre mai mulți factori personali și organizatorici la nivelul școlii și în cadrul comunității sociale.

• Factori individuali

Diferite persoane sunt afectate de factorii individuali într-un mod unic care influențează comportamentul uman într-o manieră specifică și distinctivă.

Un dezechilibru între viață și muncă – Profesorii petrec adeseori mult timp în activități legate de educație, precum corectarea lucrărilor și pregătire lecțiilor fără a-și mai rezerva timp pentru relaxare și distracție necesară. Această neglijare a timpului liber poate genera stres și oboseală, afectând nu doar sănătate mentală ci și eficiența lor în predare. Mulți profesori se străduiesc să atingă standarde ridicate și sunt autoexigenți – aceasta poate genera o presiune continuă ce poate afecta atât randamentul lor profesional, cât și starea lor mentală în general. Anumitor profesori le-ar putea scădea toleranța la diferite situații stresante din mediul lor de lucru, făcându-i, astfel, mai susceptibili la epuizare emoțională și mai vulnerabili în fața sarcinilor zilnice pe care le au de îndeplinit.

• Factori organizaționali

Cantitate mare de muncă – Un program extrem de solicitant cu o mulțime de ore petrecute la predare și cerințele administrative stricte contribuie în mod semnificativ la oboseala cronică resimțită de profesori. Această oboseală devine un factor important care afectează starea mentală și fizică a angajaților din sistemul educațional.

Absență de susținere din partea administrației – Cadrelor didactice care nu beneficiază de sprijin adecvat din partea institutului de învățământ sunt mult mai expuse epuizării și stresului emoțional; aceste aspecte afectând nu doar bunăstarea lor personală ci și eficacitate în procesul educațional.

Elevii cu comportament problematic – Administrarea claselor dificile poate fi o provocare majoră pentru profesori și poate avea impact negativ asupra stării de spirit și a capacității lor de a preda cu eficiență. Ajustarea strategiilor pedagogice este crucială pentru a gestiona această situație dificilă.

Salariile scăzute și lipsa de recunoștință profesională pot fi factorii determinanți – O remunerare inadecvată și absența aprecierii influențează semnificativ motivația profesorilor și angajamentul lor în activitate. Este afectată calitatea învățământului și se creează un climat de muncă mai puțin motivant, care poate avea un impact negativ asupra performanței elevilor.

• Factori socio-culturali

Aspectele socio-culturale – cum ar fi tradițiile variate și valorile diferite – au un impact semnificativ asupra comportamentului și atitudinilor oamenilor dintr-o societate. Acestea sunt

importante pentru definirea identității sociale și a viziunii fiecărui individ asupra lumii înconjurătoare și influențarea deciziilor și interacțiunilor sociale.

Profesorii se simt presați din cauza așteptărilor foarte mari și constante ale părinților și societății în general, ceea ce poate duce la o creștere semnificativă a nivelului de stres în munca lor zilnică.

Schimbările constante în sistemul de învățământ – Modificările continue și lipsite de stabilitate pot crea o mare insecuritate și o frustrare profundă printre elevi și profesorii lor. Aceste fluctuații pot influența negativ calitatea și eficacitatea predării.

Impactul epuizării profesionale în sistemul de învățământ

Epuizarea profesională are consecințe negative nu doar asupra cadrelor didactice, ci și asupra elevilor, iar aceste consecințe pot afecta semnificativ învățământul în ansamblu. Efectele sunt resimțite în calitatea lecțiilor, în motivația elevilor și în climatul general din școli.

Efectele asupra profesorilor

Problemele legate de sănătate mentală – Burnoutul este deseori legat de depresie, anxietate și sindromul de epuizare profesională, afecțiuni care pot afecta în mod considerabil starea fizică și emoțională a unei persoane. Aceste probleme pot duce la reducerea calității vieții și la oboseală semnificativă.

O scădere semnificativă în performanțele profesionale – Profesorii care suferă de burnout întâmpină dificultăți considerabile în menținerea calității și eficienței predare-învățare adecvate. Această problemă afectează nu numai cadrele didactice, ci și elevii pe care îi îndrumă.

O creștere în absenteismul și rotirea personalului – Profesorii care se luptă cu epuizarea pot decide să părăsească locul de muncă sau să ia concedii medicale frecvente, reprezentând un impact asupra stabilității echipei și determinând o înlocuire constantă de personal. Această situație influențează direct calitatea educației și atmosfera de ansamblu în instituție.

Efecte asupra elevilor

Atunci când un profesor este lipsit de motivație și nu se simte valorizat sau apreciat pentru munca sa pedagogică poate duce la scăderea calității procesului de învățare și la lipsa implicării active în educația și progresul elevilor săi. Este posibil ca această situație să ducă la o experiență de învățare deficitară și la rezultate dezamăgitoare ale elevilor.

Un mediu școlar plin de tensiune – Atunci când un cadru didactic resimte stări de stres poate deveni mai iritabil și mai puțin răbdător cu elevii săi impactând astfel întregul echilibru al clasei. Aceste tensiuni pot duce la un proces de învățare mai puțin eficient și la probleme în comunicarea și interacțiune dintre profesor și elev.

Impact asupra sistemului educațional

O scădere în eficiență în domeniul educației – Prezența unui număr semnificativ de profesori care se simt epuizați poate influența în mod considerabil și direct calitatea educației la nivel global în cadrul sistemului nostru de învățământ. Această situație nu are impact doar asupra procesului de învățare al elevilor, ci și asupra motivației și implicării cadrelor didactice.

Creșterea problemelor în recrutarea cadrelor didactice – Aglomerarea la locul de muncă duce la o scădere semnificativă în atracția pentru profesia de dascăl și afectează negativ recrutarea de noi profesori. Este o situație complicată care poate avea consecințe pe termen lung asupra sistemului educațional și face tot mai grea găsirea persoanelor calificate și motivate să devină educatori.

Modalități de evitare și gestionare a epuizării profesorilor

În lupta împotriva epuizării la locul de muncă este crucială o abordare complexă care să se concentreze atât pe profesori, cât și pe instituțiile de învățământ și în special pe politica educațională respectivă. Este vital să li se acorde sprijin adecvat și resurse necesare pentru dezvoltarea unor strategii eficiente menite să reducă nivelul de stres și să îmbunătățească starea de bine în rândul personalului didactic.

Strategii personale individuale

Administrarea timpului – Este crucială pentru garantarea unei planificări eficiente ale activităților noastre care să faciliteze nu doar îndeplinirea task-urilor noastre, ci și stabilirea limitelor clare între viața profesională și cea personală în scopul menținerii unui echilibru sănătos între aceste două sfere.

Îmbunătățire personală prin cultivarea rezistenței emoționale – Participarea în mod regulat la tehnici de mindfulness și relaxare profundă, precum și implicarea în activități recreative diverse, care sprijină starea mentală pozitivă, sunt modalități eficiente de gestionare a stresului și de dezvoltare a capacității de adaptare în fața dificultăților.

Sprijin social – Este foarte important să menținem o rețea de susținere solidă și bine formată care include colegii noștri de muncă, prietenii apropiați și membri ai familiei noastre; acești oameni ne pot furniza ajutor valoros, încurajare constantă și înțelegere profundă în momentele dificile și provocatoare ale vieții. Această rețea ne ajută să ne simțim mai puțin singuri și să gestionăm mai ușor situațiile stresante.

Strategii organizaționale

Pentru îmbunătățirea condițiilor de muncă, organizațiile ar trebui să împartă în mod echitabil sarcinile între membri și să evite suprasolicitarea cadrelor didactice pentru crearea unui mediu de lucru eficient și sănătos. Această abordare ar contribui la reducerea stresului și la menținerea nivelului de motivare al personalului din domeniul educației.

Este crucial ca școlile să lucreze împreună pentru a asigura un sprijin emoțional adecvat și pentru implementarea de programe de mentorat eficiente destinate cadrelor didactice. Aceste acțiuni vor ajuta la sporirea stării de bine ale profesorilor și la îmbunătățire experienței educaționale pentru elevii lor.

Oferire de apreciere și compensare pentru profesori – Este necesar ca eforturile neobosite ale cadrelor didactice să fie recunoscute prin salariile lor îmbunătățite în mod semnificativ, care să reflecte cu fidelitate importanța rolului lor în modelarea generațiilor viitoare din punct de vedere educațional și prin oferire de avantaje suplimentare care să contribuie la starea lor generală de bine atât din punct de vedere profesional cât și personal.

Intervenții în cadrul sistemului educațional la nivel de școală

Politicile educaționale stabile sunt vitale pentru diminuarea numărului de reforme și pentru furnizarea unui cadru legislativ previzibil care să garanteze consistență și continuitate în domeniul educațional.

Sporirea finanțării pentru sistemul educațional – Acordarea resurselor necesare și adecvate pentru îmbunătățirea semnificativă a condițiilor de muncă a profesorilor, astfel încât ei să beneficieze de un mediu favorabil pentru exercitarea activității didactice.

Cursuri de învățare continuă – Cursuri personalizate special pentru profesori pentru gestionarea stresului în mod eficient și dezvoltarea personală pentru îmbunătățire abilităților de gestionare și creșterea încrederii în sine.

Concluzii

Problema epuizării profesionale este o problemă importantă în sistemul de învățământ și afectează în mod semnificativ atât sănătatea fizică, cât și mentală a cadrelor didactice și calitatea educației în ansamblul ei. Aceasta stare de epuizare emoțională și fizică se reflecta asupra nivelului de motivare și implicare al profesorilor și acest lucru poate duce la performanțe mai scăzute în activitățile lor educative. Pentru prevenirea acestui fenomen extrem de dăunător sunt necesare măsuri bine gândite la nivel individual, organizațional și sistemic care îi implica pe toți cei care activează în domeniul educațional. Prin metode adecvate, precum gestionarea eficientă a stresului și susținerea constantă din partea instituțiilor educative împreună cu implementarea unor politici educaționale eficiente, este posibil să se reducă impactul epuizării profesionale asupra profesorilor și să se promoveze crearea unei culturi educaționale mai echilibrate și sănătoase. Acest lucru nu numai că îmbunătățește bunăstarea emoțională a cadrelor didactice, dar și contribuie și la cultivarea unor relații pozitive cu elevii rezultând într-un mediu educațional mai benefic pentru toți cei implicați.

Referințe bibliografice:

1. MASLACH, C., & LEITER, M. P. (2016). *Burnout: The Cost of Caring. This foundational work delves deeply into the multifaceted nature of burnout, emphasizing the emotional, physical, and psychological toll it takes on caregivers.* New York: Harvard University Press.
2. SCHAUFELI, W. B., & BAKKER, A. B. (2020). *Job Demands-Resources Theory in the Teaching Profession: A Comprehensive Analysis.* *Journal of Educational Psychology*, [112(3), 543-556], emphasizes the significance and implications of Job Demands-Resources (JD-R) theory within the critical context of teaching. The findings highlighted in this research provide insight into how various job demands and available resources affect teachers' well-being and their overall performance in educational settings.
3. WHO (2019). *Burn-out is described as an "occupational phenomenon" within the context of the International Classification of Diseases.* This classification has been established by the World Health Organization, which is based in Geneva.

STIMULAREA CREATIVITĂȚII LA ȘCOLARII MICI

STIMULATION OF CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

*Anca-Veronica FĂDOR, doctorandă,
România*

*Anca-Veronica FĂDOR, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0004-5299-3187

e-mail: ancaa.fador@yahoo.ro

Rezumat. În primii ani de educație, copiii sunt extrem de receptivi la stimulii din mediul înconjurător. Au o imaginație bogată, care poate fi cultivată prin diverse activități educaționale. Jocurile educative, activitățile artistice, rezolvarea de probleme și încurajarea gândirii independente sunt modalități eficiente de a stimula creativitatea. În plus, un mediu școlar care promovează curiozitatea și antrenează învățarea activă își va pune amprenta în mod pozitiv asupra dezvoltării imaginației și abilităților de gândire creativă ale elevilor. Prezența lucrare subliniază importanța unui mediu educativ care să susțină libertatea de exprimare și care să diminueze frica elevilor de a greși. Este esențial ca educația să ofere un mediu sigur și stimulativ, unde greșelile sunt privite ca oportunități de învățare, iar curiozitatea și inovația sunt încurajate. De asemenea, sunt analizate strategiile didactice care pot fi implementate pentru a încuraja creativitatea, precum învățarea prin joacă, integrarea metodelor activ-participative în procesul didactic și învățarea prin descoperire. Stimularea creativității la școlarii mici contribuie semnificativ la formarea unor tineri cu abilități de gândire independentă, încrezători în forțele proprii.

Cuvinte cheie: creativitate, originalitate, independență, motivație, metode activ-participative.

Abstract. In the early years of education, children are highly receptive to stimuli from their environment. They have a rich imagination, which can be cultivated through various educational activities. Educational games, artistic activities, problem-solving and encouraging independent thinking are effective ways to stimulate creativity. Moreover, a school environment that promotes curiosity and engages active learning will positively impact the development of students' imagination and creative thinking skills. This paper emphasizes the importance of an educational environment that supports freedom of expression and reduces students' fear of making mistakes. It is essential for education to provide a safe and stimulating environment where mistakes are seen as learning opportunities, and curiosity and innovation are encouraged. Additionally, the paper analyzes teaching strategies that can be implemented to foster creativity, such as learning through play, integrating active-participatory methods in the teaching process, and discovery-based learning. Stimulating creativity in primary school significantly contributes to the development of young individuals with independent thinking skills, who are confident in their own abilities.

Keywords: creativity, originality, independence, motivation, interactive strategies.

Studierea creativității la școlarii mici reprezintă un subiect de mare interes în domeniul psihologiei educaționale. Creativitatea reprezintă o abilitate complexă, care trebuie promovată și susținută atât în școală, cât și în afara ei. Atât cadrul didactic, cât și părinții trebuie să conștientizeze posibilitățile creatoare de care acesta dă dovadă și să nu neglijeze această parte a dezvoltării sale.

În prezent, există multiple modalități prin care putem defini această noțiune, dar ideea centrală e aceeași: o persoană creativă este capabilă să creeze ceva nou și original.

Etimologic, această noțiune își are originea în cuvântul latin *creare*, cu înțelesul de a zămisli, a făuri, a naște. În psihologie a fost introdusă în anul 1937 de către americanul Gordon Allport.

Psihologul E.P.Torrance (1988) prezintă creativitatea drept „procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei și al comunicării rezultatelor”.

În perspectiva lui Mielu Zlate, noțiunea de creativitate desemnează forma superioară de rezolvare a problemelor, care duce la un nivel nou de sinteză. Baza ei o constituie utilizarea unor relații înrudite cu ideile deja existente în structura cognitivă, generându-se, astfel, noi conținuturi [11, p.305].

Alexandru Roșca [7, p.17] afirmă că, în sens larg, creativitatea se referă la generarea de soluții și idei care nu sunt neapărat complet noi, dar care au fost descoperite prin propriile resurse. De exemplu, dacă un elev rezolvă o problemă într-un mod diferit față de metoda predată de învățător, se consideră că acesta manifestă creativitate. Astfel, putem face distincția între un nivel de creativitate obișnuit, întâlnit la majoritatea oamenilor și un nivel de creativitate deosebit, caracteristic unui grup mai restrâns de persoane.

Procesul creativității poate fi influențat de o multitudine de factori. Încercările de clasificare a acestora sunt multiple. M. Zlate (1994) vorbește de patru categorii principale de factori care pot stimula dezvoltarea atitudinii creatoare.

Prima categorie o reprezintă **factorii interior-structurali** (de natură psihologică), care cuprind trei categorii:

- intelectuali: gândirea, inteligența creatoare;
- afectiv-motivaționali: curiozitatea, pasiunea, nevoia de autorealizare, nevoia de a comunica;
- factori de personalitate: atitudinali, aptitudinali, de natură temperamentală;

A doua categorie cuprinde **factorii exterior-conjuncturali** (socio-culturali): clasa socială, grupul din care face parte un individ, condițiile materiale.

Factorii psihosociali implică ambianța relațională și climatul psihosocial al unei persoane.

Ultima categorie, cea a **factorilor socioeducaționali**, include influențele educative exercitate de familie, de instituții de învățământ sau de colectivul de muncă.

Acești factori interacționează complex pentru a influența capacitatea și manifestarea creativității persoanelor.

Unii autori susțin că fenomenul creativității evoluează într-o relație invers proporțională cu vârsta. E. P. Torrance (1991) consideră că actul creativ crește până la vârsta de 9 ani, apoi stagnează între 9 și 12 ani și atinge un vârf remarcabil între 12 și 17 ani.

E. P. Torrance [8, p.106] a solicitat unui grup de experți în creativitate să identifice trăsăturile caracteristice ale persoanelor creative, iar ei au menționat următoarele calități: încredere în sine, curiozitate, independență în judecată, intuiție, preocupare față de sarcinile atribuite, scepticism față de informațiile transmise fără verificare, idealism și dorința de a-și asuma riscuri.

Este cunoscut că orice copil are nevoie de ajutor atunci când vine vorba de conștientizarea și valorificarea potențialului pe care îl are, în special a celui creativ. Nu de puține ori am întâlnit copii care au o stimă de sine scăzută nu se implică suficient în actul învățării sau care deseori refuză responsabilitățile, pentru că în acel moment cred că nu le-ar putea îndeplini. Conștientizarea potențialului creativ este o soluție care poate alunga frica sau suspiciunea, lăsând loc implicării și încrederii în propriile puteri.

Deoarece creativitatea nu se rezumă doar la gândirea divergentă și imaginația creatoare, cadrelor didactice le revine rolul de a forma și cultiva trăsături care să permită elevilor săi manifestări creatoare precum motivație, perseverență și originalitate.

Creativitatea se educă și se stimulează încă din timpul educației preșcolare, activitate de care trebuie să se preocupe atât instituțiile școlare, cât și mediul familial și cel social în care trăiește copilul.

Valorificarea potențialului creativ al școlarului mic se face în special prin încurajarea discuțiilor, a emiterii și argumentării propriilor păreri sau idei, fără a exista teama sau jena că acestea ar putea fi greșite sau fără valoare. Principalul factor care contribuie la educarea și valorificarea creativității este școala, iar învățătorii trebuie să asigure un mediu școlar stimulat pentru adoptarea unei atitudini creatoare.

Cadrele didactice, care permit exprimarea liberă a ideilor, care stimulează munca independentă, care folosesc metode de instruire creative și care stabilesc o relație bazată pe încredere cu elevii săi, creează un mediu școlar propice dezvoltării creativității educabililor.

Elevii au nevoie de îndrumare atunci când vine vorba de dobândirea unei gândiri independente. De asemenea, în valorificarea potențialului creativ este foarte importantă și atitudinea copilului pe care o adoptă atunci când vine vorba de greșeli sau critică. El trebuie învățat că oricine are dreptul la o părere și că o opinie negativă trebuie înțeleasă constructiv și nu ca ceva ce ne ține pe loc.

Referindu-se la modul în care creativitatea elevilor poate fi diminuată, Teresa Amabile [1, pp. 104-115] a prezentat patru factori numiți „asasini ai creativității”: evaluarea, recompensa, competiția și restrângerea capacității de alegere. În ceea ce privește actul evaluării, T. Amabile susține că un copil se concentrează mai mult la modalitatea de rezolvare așteptată sau cunoscută și nu îi lasă posibilitatea să dea frâu liber imaginației. Despre recompensă, autoarea afirmă că ea determină scăderea motivației intrinseci și, astfel, se ajunge la diminuarea creativității. Competiția este un factor mai complex decât ceilalți doi, deoarece îi conține și nu vor putea conlucra la stimularea creativității. Ultimul factor, restrângerea posibilităților de alegere, se referă la impunerea unor reguli stricte în ceea ce privește îndeplinirea sarcinilor de lucru.

Fiecare copil dezvoltat în limitele normale dispune de un potențial creativ, respectiv de anumite trăsături care să favorizeze atitudinile creatoare. Din păcate, nu există o rețetă miraculoasă prin care să putem stimula creativitatea tuturor elevilor, dar cu puțin interes și implicare, se pot găsi o multitudine de soluții, potrivite și adaptate grupului de elevi pe care un cadru didactic îl are în grijă.

Dezvoltarea creativității la școlarii mici este esențială pentru a-i ajuta să devină, pas cu pas, gânditori critici, care să dea dovadă de idei inovatoare.

O condiție de bază a dezvoltării capacităților creatoare ale elevilor este ca învățătorul să aibă cunoștințe despre ce înseamnă a fi creativ, despre psihologia creativității și despre cum poate fi dezvoltată aceasta în demersul instructiv-educativ.

Ca primă sugestie pentru un cadru didactic ar fi stimularea gândirii divergente a elevilor săi. Aceasta se poate face prin adresarea întrebărilor deschise, care încurajează exprimarea propriei păreri asupra unei situații date/situații-problemă. Totodată, elevii trebuie să fie încurajați să adreseze întrebări, fiind stimulată astfel dorința de cunoaștere.

Profesorul Ion Neacșu (1990) afirma că de la un cadru didactic se așteaptă în mod continuu să promoveze învățarea eficientă, adică cea participativă, activă și care permite manifestări creative. Astfel, se observă importanța creării unor demersuri instructiv-educative interactive, în care elevul să fie motivat să participe activ la propria învățare.

Articolul *Development of Creativity in Primary School – Challenge and Opportunity* [3] pune accent pe implicarea activă a elevilor în procesul de învățare și prezintă strategii pentru stimularea creativității, inclusiv gândirea critică, învățarea colaborativă și utilizarea metodelor activ-participative. Autoarea a evidențiat importanța și beneficiile utilizării metodelor de învățare active în contrast cu abordările tradiționale de predare - învățare.

Jocurile educaționale, precum jocurile de rol sau cele care implică rezolvarea de probleme, sunt un mod excelent de a stimula creativitatea. Prin joacă, elevii învață să gândească creativ și să-și exprime ideile într-un mod plăcut.

Pictura, desenul, modelajul sau orice altă formă de exprimare artistică ajută școlarii mici să își dezvolte imaginația. Încurajarea lor de a crea fără bariere impuse, stimulează gândirea divergentă și inovația.

Crearea unui mediu educațional în care întrebările sunt apreciate și nu există răspunsuri greșite ajută elevii să fie curioși și să gândească critic. De asemenea, întrebările deschise îi provoacă să exploreze mai multe răspunsuri și soluții.

Activitățile de grup [5, p. 87] ajută elevii să își împărtășească ideile și să colaboreze, stimulând gândirea creativă și colaborarea. Sunt foarte eficiente, în special, proiectele în care elevii sunt solicitați să-și folosească imaginația pentru a rezolva o problemă.

Cadrele didactice pot crea situații în care elevii trebuie să descopere singuri informațiile sau soluțiile unei probleme, ceea ce duce la învățarea prin descoperire. Aceasta încurajează gândirea independentă și creativitatea.

Reușita învățării active necesită implicarea elevilor în activități care solicită gândirea critică, rezolvarea de probleme, aplicarea practică a cunoștințelor, adică se solicită manifestarea creativă. Metode precum **Ciorchinele**, **Metoda cubului**, **Cvintetul**, **Brainstorming**, **Brainwriting**, **Pălăriile gânditoare**, **Tehnica Lotus**, **Metoda R.A.I** sau **Diagrama Venn** pot fi folosite oricând cu succes în diferitele tipuri de lecții ce se desfășoară la clasele primare [6, pp.193-206].

Ideea centrală a lucrării *Metode interactive de grup* de S. Breben, E. Gongea și G. Ruiu [2] este axată pe promovarea învățării active și participative prin utilizarea metodelor și tehnicilor interactive în contexte educaționale și de formare, cu un accent deosebit pe activitatea de grup.

Autorii subliniază că învățarea eficientă nu se produce doar prin transmiterea de informații, ci mai ales prin implicarea activă a participanților, prin cooperare, comunicare, rezolvare de probleme și reflecție critică. Lucrarea propune un cadru teoretic și practic pentru aplicarea metodelor interactive în grup

Metoda ciorchinelui reprezintă o tehnică de organizare a informațiilor, ce presupune stabilirea unor conexiuni între elementele studiate. Elevii pot crea un „ciorchine” sau o hartă mentală, pornind de la un concept central și extinzându-se în jurul acestuia cu idei, subiecte sau concepte conexe. Aceasta ajută la structurarea gândirii și la dezvoltarea unei înțelegeri clare a unei teme sau a unui subiect.

Metoda cubului este o metodă care presupune analiza unui subiect sau a unei probleme din mai multe perspective. Fiecare față a cubului reprezintă o temă de abordare (Describe, Compară, Analizează, Asociază, Aplică, Argumentează). Elevii discută și explorează subiectul din aceste multiple puncte de vedere, ceea ce ajută la dezvoltarea gândirii critice și a abilității de a analiza situațiile din perspective diverse.

Cvintetul este o metodă care presupune dezvoltarea unui subiect în cinci pași sau etape, fiecare reprezentând un element specific: definiția, explicația, exemplul, aplicația și concluzia. Acesta ajută elevii să structureze și să exprime idei într-un mod clar și coerent.

Brainstormingul reprezintă o tehnică de generare a ideilor, în care toți participanții contribuie cu cât mai multe idei, fără a le critica imediat. Scopul este de a stimula creativitatea și de a genera soluții originale la o problemă sau o temă dată.

Brainwritingul este similar cu brainstorming-ul, dar se realizează în scris. Fiecare participant scrie câte o idee pe o foaie, care este apoi trecută mai departe pentru a fi completată sau îmbogățită de alt participant. Această tehnică ajută la dezvoltarea ideilor într-un mod organizat și permite fiecărui participant să contribuie fără a fi influențat de ceilalți.

Metoda Pălăriilor gânditoare presupune analiza unei situații din șase perspective diferite, reprezentate de pălării de culori diferite: alb (informații și fapte), roșu (emoții și intuiție), negru (analiza riscurilor), galben (optimism), verde (creativitate) și albastru (organizarea procesului). Aceasta ajută la structurarea gândirii și la abordarea unei teme de studiu din multiple perspective.

Tehnica Lotus este o metodă de brainstorming, în care o idee principală este plasată în centrul unei grile 3x3, iar fiecare pătrățel este completat cu subteme sau idei legate de subiectul principal. Aceste subteme sunt apoi extinse în continuare, contribuind la crearea unor soluții complexe și detaliate.

Metoda R.A.I. (Răspunde, Aruncă, Interoghează) este una dintre metodele ce se aplica foarte ușor la clasă, fiind antrenantă și productivă din punct de vedere al conținuturilor învățate, plăcută pentru elevi și foarte utilă. Este o metodă interactivă, prin care elevii sunt determinați să comunice ceea ce au învățat sau să ofere soluții la o anumită problemă, printr-un joc de aruncarea unei mingi de la un copil la altul. Astfel are loc dezvoltarea gândirii critice.

Diagrama Venn este folosită pentru a compara și a identifica diferențele și asemănările între două sau mai multe concepte. Se reprezintă sub formă de cercuri care se intersectează, iar elevii pot explora relațiile dintre idei, concepte sau entități. Aceasta ajută la dezvoltarea abilității de analiză și la organizarea gândirii într-un mod clar și vizual.

Orice cadru didactic trebuie să fie dedicat în a stimula interesul elevilor pentru activitățile școlare și în a-i ajuta să îndeplinească sarcinile într-un mod cât mai eficient.

Cadrul didactic joacă un rol primordial în stimularea creativității elevilor și în asigurarea dezvoltării abilităților cognitive, emoționale și sociale ale acestora. Gândirea creativă se dezvoltă într-un mediu favorabil, care să sprijine generarea ideilor. Prin urmare, cadrul didactic trebuie să acorde o atenție deosebită creării unui climat stimulat în sala de clasă, care să evite rigiditatea excesivă. De asemenea, este important să se utilizeze resurse materiale variate și atractive pentru elevi.

Pasiunea pentru profesie reprezintă o componentă importantă a motivației. Un învățător care însuflă încredere elevilor, care apreciază fiecare realizare a activităților creative și care creează o atmosferă caldă și pozitivă în clasă contribuie la dezvoltarea continuă a acestora.

În timpul activităților, încurajarea originalității elevilor este crucială. Motivația acestora pentru învățare trebuie susținută constant, iar elevii mai reticenți sau emoționali au nevoie de încurajări și sprijin continuu pentru a se implica în activitățile școlare. Oferirea de feedback pe parcursul lecțiilor este esențială, întrucât permite elevilor să înțeleagă în ce măsură au atins obiectivele propuse. Încurajarea autonomiei și a inițiativei reprezintă o altă componentă importantă a motivației elevilor.

Potrivit lui T. Amabile [1, p.111], mediul social, incluzând familia și școala, poate influența semnificativ nivelul creativității copiilor. De asemenea, A. J. Cropley (1967) a prezentat dovezi care susțin ideea că mulți dintre copiii cu un nivel înalt de creativitate au crescut într-o familie care a încurajat dezvoltarea acestui comportament.

Sistemul educațional are ca sarcină principală stimularea potențialului creativ al fiecărui copil. În acest sens, mediul familial joacă un rol esențial, asigurând o continuitate a sprijinului. Elevii trebuie să fie încurajați și susținuți și acasă, astfel încât activitățile lor individuale să devină treptat și activități creative.

Printre trăsăturile caracteristice ale creativității școlarilor din ciclul primar se numără o imaginație bogată, curiozitatea activă și dorința de a explora, dar și flexibilitatea în gândire.

Imaginația copiilor la această vârstă este deosebit de vie și plină de inventivitate, o calitate care trebuie valorificată în beneficiul lor. Această abilitate le permite să creeze povești, desene sau chiar jocuri, toate fiind realizate după propriile lor reguli. De asemenea, copiii manifestă o curiozitate profundă față de mediul înconjurător, ceea ce îi motivează să învețe și să exploreze noi informații. Ei sunt capabili să găsească soluții creative la diverse probleme sau provocări, iar acest aspect trebuie stimulat constant.

În educația modernă, un accent deosebit se pune pe metodele interactive de predare-învățare, care sunt combinate eficient cu cele tradiționale. În stimularea creativității elevilor, metodele activ-participative sunt deosebit de utile, deoarece le permit acestora să se implice activ în propria lor dezvoltare.

Aceste metode presupun o instruire interactivă, în care elevii devin participanți activi în procesul lor educativ. Folosirea acestora în activitățile didactice sprijină învățarea și contribuie la optimizarea comunicării, reducând totodată influențele negative provenite din surse perturbatoare.

Creativitatea se educă și se stimulează de la o vârstă fragedă, activitate de care trebuie să se preocupe atât mediul școlar, instituționalizat, cât și cel familial și social.

Deși nu există o metodă universală care să garanteze succesul în dezvoltarea creativității, cadrele didactice pot utiliza o gamă largă de tehnici și strategii, cum ar fi metodele activ-participative, stimularea autonomiei și cultivarea unui climat deschis, propice exprimării ideilor. Aceste abordări nu doar că vor contribui la dezvoltarea abilităților cognitive și sociale ale elevilor, dar și le oferă și instrumentele necesare pentru a gândi creativ, a rezolva probleme și a învăța într-un mod benefic lor. Educația trebuie să reprezinte proces activ, plin de oportunități pentru descoperire, inovație și progres.

Referințe bibliografice:

1. AMABILE, T.M., *Creativitatea ca mod de viață*, București: Educația, Știința și Tehnica, 1997, ISBN: 973-9236-20-0
2. BREBEN, S., E. GONGEA., G. RUIU, *Metode interactive de grup*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002, ISBN: 978-973-8904-26-2

3. CLIPA, O.și V. JURAVLE, V., *Development Of Creativity In Primary School – Challenge And Possibilities*. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), *Education Facing Contemporary World Issues*, vol 23., 2017, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 1724-1732), Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.211>
4. CROPLEY, A.J., *Creativity*, Longmans, Green, 1967, ISBN: 0582320577
5. CUCOȘ, C., *Pedagogie*, ediția a III-a revizuită și adăugită, Iași: Editura Polirom, 2014, ISBN: 978-973-46-4041-6
6. OPREA, C., *Strategii didactice interactive*, ed. a 4-a, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009, ISBN: 978-973-30-2447-7
7. ROȘCA, Al., *Creativitatea generală și specifică*, București: Editura Academiei, 1981
8. SĂLĂVĂSTRU, D., *Psihologia educației*, Iași: Editura Polirom, 2004, ISBN: 978-973-681-553
2. TORRANCE, E. P., *The nature of Creativity as Manifest on its Testing*, în J.R. Sternberg (coord), England: The Nature of Creativity, Cambridge, 1988, ISBN: 978-0521338929
3. TORRANCE, E.P., *The Beyonders and Their Characteristics*, in *The Creative Child and Adult Quarterly*, Scholastic Testig Service, Bensenville, voi. 16, nr. 2, 1991
4. ZLATE M., *Fundamentele psihologiei*, Iași: Editura Polirom, 2009, ISBN: 978-973-46-1520-9

**DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR MATEMATICE LA ELEVII CU CERINȚE
EDUCAȚIONALE SPECIALE (CES) DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DE
MASĂ**

**DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SKILLS IN STUDENTS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN MASTER SECONDARY SCHOOLS**

*Elisa-Ioana FEȚANU, doctorandă,
Liceul Teoretic „Marin Preda”, București, România*

*Elisa-Ioana FEȚANU, PhD student,
„Marin Preda” Theoretical High School, Bucharest, Romania
ORCID 0009-0005-1363-5202
e-mail: ely_oana1986@yahoo.com*

Rezumat. Învățământul de masă are în componența sa și elevi cu cerințe educaționale speciale. Acești elevi trebuie integrați în colectivul de masă, trebuie ajutați, sprijiniți și educați pentru viitor. Prezentarea competenței la fiecare început de oră nu reprezintă un interes pentru ei, însă predarea și implicarea în diferite activități sau contexte îi determină să creadă în capacitatea lor, dezvoltând diferite abilități matematice.

Elevul hiperactiv este cel care nu are răbdare să asculte ceea ce i se explică, dislexicul nu poate să citească și să înțeleagă singur textul, trebuie sprijin în tot demersul de învățare. Cele mai eficiente metode de a le capta atenția sunt cele în care ei au permanent ceva de lucru, iar totul se rezumă la practică. Dorința de cunoaștere și dezvoltarea abilităților matematice sunt de succes abia după ce o lecție a fost predată și explicată de mai multe ori, de cele mai multe ori elevii cu cerințe educaționale speciale au diferite afecțiuni care îi împiedică să se concentreze asupra problemei, să fie atenți.

Cuvinte-cheie: copii cu cerințe educaționale speciale, abilități, matematică.

Abstract. Mainstream education also includes students with special educational needs. These students must be integrated into the mainstream, they must be helped, supported and educated for the future. The presentation of competence at the beginning of each class is not of interest to them, but teaching and involvement in different activities or contexts leads them to believe in their ability, developing different mathematical skills.

The hyperactive student is the one who does not have the patience to listen to what is explained to him, the dyslexic cannot read and understand the text on his own, he needs support in the entire learning process. The most effective methods to capture their attention are those in which they constantly have something to do, and everything comes down to practice. The desire for knowledge and the development of mathematical skills are successful only after a lesson has been taught and explained several times, most often students with special educational needs have various conditions that prevent them from focusing on the problem, from being attentive.

Keywords: children with special educational needs, skills, mathematics.

*„Fiecare copil are dreptul fundamental la educație și fiecărui copil trebuie să i se ofere șansa
de a ajunge și de a se putea menține la un nivel acceptabil de învățare”
(Declarația de la Salamanca).*

Elevii diagnosticați cu diferite afecțiuni fac parte din cea mai vulnerabilă clasă de copii, elevii cu cerințe educaționale speciale (CES). Aceștea, de cele mai multe ori, provin din medii defavorizate, familii dezbinat, sunt cei care au suferit șocuri emoționale puternice sau au la bază cauze genetice.

Această categorie a fost integrată în învățământul de masă, dar efortul de a-i face să înțeleagă o lecție predată este mult mare decât cel de predare în mod obișnuit, capacitatea lor

de concentrare este cu mult mai mică, la fel și atenția, astfel, informația este foarte greu reținută, și doar pentru o perioadă scurtă de timp.

În România, învățământul special și cel integrat au adaptat programe educaționale pentru toți copiii, elevii sau tineri, în funcție de nevoile de dezvoltare și de gradul de deficiență: mentală, locomotorie, de văz, auz, asociată.

Încă din anii 1990, România înființa educația incluzivă prin diversitate, inițiere și realizare practică a diferitelor activități, sub diferite forme, aspecte, iar viața socială era aceeași pentru toți copiii.

În funcția de afecțiunea avută, dar și de gradul problemei pe care o avea, elevul era redirecționat către diferite centre specializate pentru a ajuta acei copii să se descurce în viitor, cadrele didactice erau specializate în domeniu, clasele/grupele erau de același nivel intelectual, numărul elevilor care alcătuiau grupa era unul relativ mic, 6-8 elevi, iar rezultatele nu întârziiau să apară.

Astăzi, actul legislativ prevede ca acești copii să fie școlarizați și în învățământul de masă, dacă părinții își doresc acest lucru.

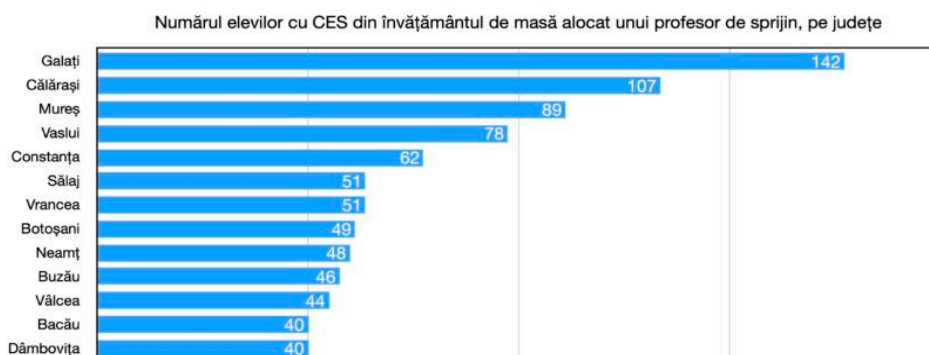
Învățământul românesc de masă a preluat copii din învățământul special, astfel, s-au format clasele mixte de 29-30 de elevi, iar astăzi mai mult de jumătate din numărul elevilor „cu probleme” se regăsește în învățământul de masă, iar numărul lor continuă să crească de la un an la altul.

Chiar dacă programa școlară poate fi adaptată în funcție de nevoile și diagnosticul elevului, fiecare cadru didactic încearcă să acopere toată materia din anul respectiv, deoarece subiectele de la examenele naționale sunt aceleași pentru toți, doar timpul diferă și, uneori, la cazurile grave, se admit suporturi teoretice aprobate de instituțiile competente.

Din anul școlar 2012-2013, rețeaua școlară a fost organizată de către autoritățile administrației publice locale a funcționat cu avizul inspectoratelor școlare. Pentru învățământul special liceal/special postliceal, rețeaua școlară este organizată de către consiliul județean/consiliile locale ale sectoarelor Municipiului București, cu acordul partenerilor sociali și cu avizul conform al Ministerului Educației.

Un studiu de caz al Ministerului Educației arată că unui consilier școlar sau unui profesor de sprijin îi sunt repartizați mult mai mulți elevi decât numărul maxim pe care l-ar putea avea.

Tabel 1. Numărul elevilor cu CES în anul 2024



Fiecare lecție de predare reprezintă o nouă provocare. În cele 50 de minute, profesorul trebuie să recapituleze materia predată anterior, să predea lecția și să fixeze noile cunoștințe. La început, lecția de predare se face la fel, însă după exemplificare și explicarea detaliată a

noțiunilor teoretice, clasa începe să se împartă în grupe de dimensiuni variate (pentru fiecare grupă se reia lecția din punctul în care nu s-a mai înțeles explicația).

Luând ca exemplu o clasă a VIII-a, unde elevii obțin în mod constant note de la 4 la 10, există și elevi cu cerințe educaționale speciale, care au nevoie de atenție și explicații suplimentare. Profesorul de sprijin nu îi însoțește la orele de curs, iar, în funcție de disponibilitate, lucrează cu fiecare câte o oră la cabinetul psiho-pedagogic.

La lecția „Dreapta perpendiculară pe un plan” am întâmpinat mari dificultăți în înțelegerea noilor noțiuni. Pornind de la definiție, am construit o piramidă regulată pe tablă, ne-am reamintit elementele piramidei, după care am ajuns la trasarea înălțimii sale. Am recapitulat „Dreapta perpendiculară pe un plan” și i-am lăsat să intuiască care va fi proiecția vârfului pe planul bazei. În următoarele secunde am primit mai multe variante de răspuns de cât mă așteptam.

Imediat am căutat o lecție interactivă pe internet și i-am lăsat să vizioneze. Nici după aceea lucrurile nu au fost mai clare. Anterior, ca temă au avut de construit corpurile geometrice studiate. Am construit baza din plastilina, iar în vârf am poziționat o bilă metalică prinsă cu o ață, care a coborât perpendicular pe bază. Am unit un vârf al poligonului de la bază cu punctul pe care l-a format bila metalică pe planul bazei, apoi au măsurat cu ajutorul raportorului unghiul format de vârful piramidei, proiecția sa și un vârf al poligonului bazei.

După acest experiment, elevii au înțeles cu toții ce înseamnă o perpendiculară pe un plan.

Toate aceste procedee au fost întocmite pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă, iar pe viitor să poată consolida alte noțiuni bazate pe aceste teorii.

Elevii au fost implicați și au manifestat interes față de cele prezentate.

Accentul a fost pus pe viitorul îndepărtat, nu pe cel apropiat, elevului nu îi spun „trebuie să înveți pentru că te așteaptă un examen, ci „noi acum ne pregătim pentru viitor, pentru viață”.

Starea emoțională a elevului este foarte importantă, deoarece înclinațiile motivaționale formează deprinderi și aptitudini.

Niciodată inteligența nativă nu garantează succesul, inteligența fără muncă aduce de cele mai multe ori rezultate slabe. Rezultatele slabe mai sunt datorate relațiilor încordate: profesor-elev, elev-elev, condiții familiale defavorabile, sentimentul scăzut al stimei de sine.

Rezultatele bune sunt garantate de o mobilizare eficientă și încredere în propria capacitate intelectuală, perseverență, stabilitate emoțională, motivație, educație matematică. Atitudinile care garantează dezvoltarea abilităților matematice sunt:

- Gândirea matematică presupune o înțelegere rapidă în structura de analiză și rezolvare a problemelor;
- Capacitatea de a extrage esențialul, de a-l înțelege și a-l transpune în diferite contexte;
- Capacitatea de a lucra cu limbajul matematic, simboluri;
- Capacitatea de a relaționa cu diferite contexte matematice, transpuse sub diferite forme;
- Capacitatea de a relaționa logic și de a utiliza aceleași concepte în situații problemă diferite;
- Determinarea gândirii flexibile conduce la descoperirea soluțiilor multiple, în situații concrete;
- Flexibilitatea gândirii matematice provine din caracterul structurat al operațiilor intelectuale.

Este important ca inteligența matematică să fie dezvoltată la copii, deoarece este un factor organizator în viața cotidiană pentru fiecare individ, dezvoltarea abilităților de tip matematic este importantă și trebuie corelată cu dezvoltarea tuturor abilităților tinerilor, copii sau adolescenți, pentru formarea adultului de mâine.

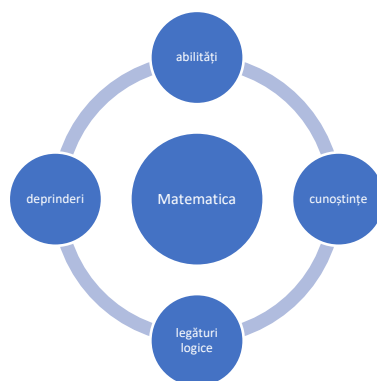


Figura 1. Factorii determinanți ai dezvoltării conceptelor matematice

Cu elevii care au o programă adaptată, dar care parcurg toată materia regăsită în programa pentru examenele naționale, am hotărât să facem un joc în ultimele cinci minute din oră, unde au de completat un tabel. Ora se numește „Matematica între bucurie și teamă”, iar acest feedback a ajutat să știu ce abilități au dezvoltat în ora respective. Uneori este suficient dacă într-o oră au dezvoltat doar limbajul matematic. Dacă la început nu își exprimau sincer sentimentele, ulterior fiecare scria exact ceea ce a simțit la oră: teamă sau bucurie.

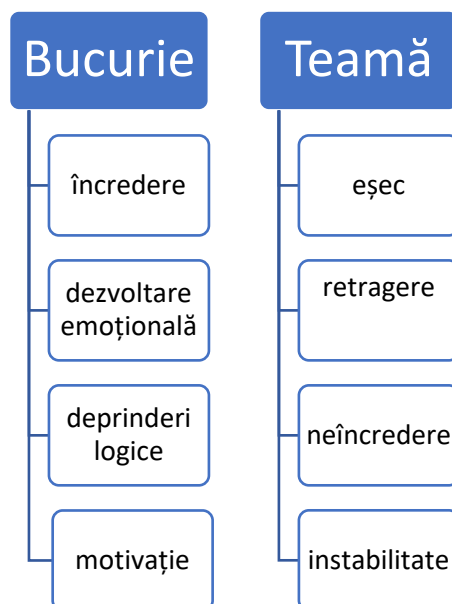


Figura 2. Feedback pentru fiecare oră

Referințe bibliografice:

1. Cucoș C. Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2006
2. Dan C., Chiosa S. Didactica Matematicii, Editura Universitaria, Craiova, 2004.
3. Brânzei D., Brânzei R. Metodica predării matematicii, Editura Paralela 45, 2000.
4. Ionel V. Fundamentele pedagogiei, Editura Universitaria, Craiova, 2004.

PROIECTARE DIDACTICĂ A LECȚIILOR VIDEO PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

DIDACTIC DESIGN OF VIDEO LESSONS FOR PRE-UNIVERSITY EDUCATION

*Iuliana GHERMAN, doctorandă,
Republica Moldova*

*Iuliana GHERMAN, PhD student,
Republic of Moldova
ORCID: 0000-0001-8717-7092
e-mail: julianagerman777@gmail.com*

Rezumat. Lecțiile video sunt utile pentru calitatea rezultatelor învățării. În același timp, problema creării conținutului educațional care ar facilita calitatea rezultatelor învățării la etapa preuniversitară este puțin explorată. O posibilă soluție este proiectarea didactică – proces de planificare, elaborare și testare a conținutului, metodelor, resurselor pedagogice și mijloacelor de învățare, ținând cont de obiectivele procesului instructiv-educativ. În acest proces este important să se ia în considerare caracteristicile grupului de elevi, precum și asigurarea accesibilității materialului pentru percepția rapidă de către elevi. Articolul abordează, de asemenea, fundamentele metodologice și etapele proiectării didactice a unei lecții video, utilizând experiența acumulată de autor și de comunitatea profesorilor în cadrul proiectului Educație-online (perioada anilor 2020-2021) la diferite trepte de învățământ. Studiul a identificat aspectele-cheie care influențează eficiența lecțiilor video în învățământul preuniversitar. Accentul principal se aplică analizei practicilor existente și a studiilor de caz privind lecțiile video de succes.

Cuvinte-cheie: proiectare didactică, cercetarea proiectării didactice, lecție video, scenariu de lecție video, învățământ preuniversitar, mediu de învățare, materiale multimedia.

Abstract. Video lessons are useful for the quality of learning outcomes. At the same time, the problem of creating educational content that would facilitate the quality of learning outcomes at the pre-university stage is little explored. One possible solution is instructional design – the process of planning, developing and testing the content, methods, pedagogical resources and means of learning, taking into account the objectives of the instructional-educational process. In this process it is important to take into account the characteristics of the learner group, as well as to ensure the accessibility of the material for quick perception by the learners. The article also addresses the methodological foundations and stages of didactic design of a video lesson, using the experience gained by the author and the teachers' community in the framework of the Education-online project (period 2020-2021) at different educational stages. The study identified the key issues influencing the effectiveness of video lessons in pre-university education. The main focus is on analyzing existing practices and case studies of successful video lessons.

Keywords: instructional design, research on instructional design, video lesson, video lesson scenario, pre-university education, learning environment, multimedia materials.

Introducere

Didactica este o ramură a pedagogiei fundamentată de John Amos Comenius în *Didactica Magna* în sintagma „Didactica semnifică arta de a preda” [1, p. 5]. Actualmente specialiștii în didactică sunt preocupați de comprehensiunea fundamentelor teoretice ale organizării procesului de învățământ, inclusiv de identificarea strategiilor, metodelor și tehnicilor de predare, învățare și evaluare etc., fapt care face posibilă echivalarea didacticii cu știința procesului de învățământ. Categoriile de bază ale didacticii sunt: predarea, învățarea, instruirea, scopul procesului de învățământ, activitatea didactică, sistem didactic, metode didactice, procesul didactic și finalitățile de studiu. David Merrill susține că proiectarea

constituie o abordare sistematică a creării de experiențe de învățare bazate pe principii teoretice și practice [5].

Conform [8], cercetările în proiectarea didactică au apărut în Franța în perioada anilor '80 ai secolului trecut, dezvoltându-se din teoria situațiilor didactice, care examinează modul în care sistemele de predare și procesele de învățare ar putea disemina cunoștințele profesorului.

Conceptul analog, denumit *design pedagogic/proiectare pedagogică* (engl. pedagogical design), s-a format în cultura anglofonă ca urmare a necesității de a distinge proiectarea pedagogică (ca proiectare pe termen lung, de exemplu proiectarea unui curriculum și a modului în care este implementat în activitatea școlară) de proiectarea didactică (ca proiectare pe termen scurt, de exemplu, proiectarea eficace a unei lecții). Proiectarea instrucțională se referă la proiectarea sistemelor informatice de instruire, software-ului educațional [6] sau/și a interfețelor utilizatorului în cazul proiectării didactice a manualelor digitale [7].

Totuși, unii savanți echivalează termenii „proiectare didactică” cu „proiectare pedagogică” și „proiectare instrucțională”. De exemplu, Jinga și Instrate (1998) descriu proiectarea didactică ca o activitate complexă a profesorului care presupune proiectarea pe termen lung (pe un semestru sau pe un an școlar) și proiectarea secvențelor (a unității de învățare sau a lecției) [3, p. 397]. În opinia lui Lowyck (2002), „designul pedagogic, un termen nou în peisajul conceptual al instruirii, predării, învățării și sprijinului învățării, se referă la orice alegere și utilizare sistematică a procedurilor, metodelor, prescripțiilor și dispozitivelor pentru a asigura o învățare eficientă și productivă” [4]. Percepția modelelor de design-ului pedagogic a evoluat de la faza „intuiție și rețete” pentru designul instrucțional a unui site educațional/software educațional la modele și proceduri behavioriste, modele cognitive și de autoreglementare a procesului de învățare, modele de învățare deschisă și cooperare la modele flexibile și adaptive.

Diferențele în comprehensiunea termenilor „proiectare didactică”, „proiectare pedagogică” și „proiectare instrucțională” au generat problema cercetării. Importanța studiului acestei probleme este cu atât mai pronunțată, cu cât tehnologiile digitale, inclusiv lecțiile video, sunt ușor acceptate în mediul educațional școlar în special în perioadele de criză.

Problema cercetării constă în studiul specificului proiectării didactice a lecțiilor video în învățământul preuniversitar.

Metodologia cercetării

Metodologia cercetării este constituită din metoda Ngram Viewer pentru a identifica dinamica studierii și a diferențelor dintre termenii: „proiectare didactică”, „proiectare pedagogică” și „proiectare instrucțională” în context global. Această metodă este realizată cu ajutorul instrumentului digital Google Ngram Viewer. Ulterior, a fost aplicată metoda descrierii sistemelor didactice din perspectiva abordărilor conceptuale ale utilizării lecțiilor video în învățământul preuniversitar. În calitate de exemplu de proiectare didactică a lecțiilor video pentru învățământul preuniversitar este utilizată metoda descrierii narative a pașilor necesari de a fi efectuați pentru a înregistra și a evalua în baza criteriilor prestabilite a calității lecțiilor video diseminate în mediu virtual pe platforma YouTube.

Rezultatele cercetării

Proiectarea instrucțională versus proiectarea didactică

Începând cu perioada anilor '60 ai secolului trecut, cercetătorii și practicienii din domeniul pedagogiei și a didacticii au încercat să identifice și să creeze modele de proiectare

didactică pentru îmbunătățirea finalităților de studiu. În cadrul unui proiect colaborativ interuniversitar, Barson (1967) utilizează conceptul de *design educațional* ca proces sistematic și creativ de furnizare și îmbunătățire a instruirii pentru a deosebi modelul său de cele 34 de modele de proiectare didactică, identificate prin chestionarul ‘*Survey of Instructional Design Models*’. În opinia sa, învățarea este influențată de multe contexte diferite, inclusiv de utilizarea media [11].

Dinamicitatea termenilor poate fi studiată cu Google N-gram Viewer prin identificarea termenilor emergenți și traducerea acestora în limba engleză după cum urmează: proiectarea instrucțională (engl. *instructional design*), design pedagogic/proiectare pedagogică (engl. *pedagogical design*), proiectare didactică (engl. *didactical design*), proiectare educațională (engl. *educational design*). Mai jos este prezentată diagrama obținută cu Ngram Viewer.

Această diagramă reflectă că termenul *proiectare didactică* se folosește mult mai rar decât *proiectarea instrucțională* ș.a., ceea ce dovedește insuficiența cercetării subiectului dat.

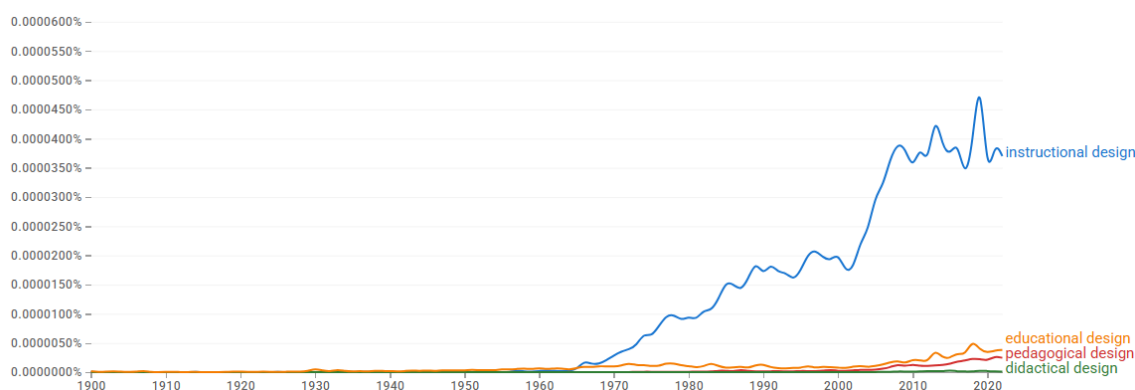


Figura 1. Dinamica termenilor *design instrucțional*, *design educațional*, *design pedagogic*, *design didactic* în mediul educațional global

Procesul de învățământ și sistemul didactic

Procesul de învățământ poate fi proiectat ca un sistem didactic în care au loc procese de instruire, învățare și evaluare. Orice sistem didactic cuprinde următoarele elemente: scop, conținutul instruirii, metode și instrumente de predare, forme de organizare a instruirii și finalități de studiu. Procesul de învățământ se produce într-un ecosistem al învățării și comunicării, dacă este centrat pe strategiile de învățare ale elevului și controlul acestora. Sistemul didactic, mediul de învățare și procesul didactic reprezintă un metasistem, efectul sinergic asigurat de interdependențe dintre scop, procese și finalitățile de studiu. În această lucrare vom studia forma de organizare a procesului didactic cu utilizarea lecțiilor video.

Conform studiului lui Șelevcov și Sviridova (1974), sistemele didactice pot fi clasificate în baza a trei note caracteristice: *comunicarea informației*, *controlul asimilării* și *metoda de dirijare* pot fi combinate și analizate ca opt variante [10]. Din această perspectivă comunicarea informației poate fi realizată: a) direct prin intermediul unui canal (U_d) sau a mai multor canale (M_d) sau b) *indirect*, la fel, prin intermediul unui canal (U_i) sau a mai multor canale (M_i). Controlul asimilării depinde de modul de dirijare a procesului didactic și poate fi realizat prin flux deschis (F_d) sau în ciclu închis (C_i). Astfel, modul de dirijare în flux deschis poate fi echivalent cu utilizarea lecțiilor video în educația informală (proces de învățare care se produce pe parcursul întregii vieți și depinde de interesul, motivația celui care învață și de strategiile metacognitive pe care le aplică pentru a învăța cu succes). Modul de dirijare a procesului de

învățământ în flux închis este specific procesului didactic caracteristic mediului educațional formal (scop pedagogic, obiective educaționale și finalități de studiu prestabilite) [6, p. 17-18].

Specificul sistemelor didactice după criteriile: a) comunicarea informației, b) controlul asimilării și c) metoda de dirijare este prezentat în Tabelul 1.

Tabelul 1. Specificul sistemelor didactice

Nr.	Denumirea	Descrierea
1.	<i>Sistemul $U_d-U_i-F_d$</i>	comunicare directă prin intermediul unui canal, comunicare indirectă prin intermediul unui canal și dirijare prin flux deschis.
2.	<i>Sistemul $U_d-M_i-F_d$</i>	comunicare directă prin intermediul unui canal, comunicare indirectă prin intermediul mai multor canale și dirijare prin flux deschis.
3.	<i>Sistemul $M_d-U_i-F_d$</i>	comunicare directă prin intermediul mai multor canale, comunicare indirectă prin intermediul unui canal și dirijare prin flux deschis.
4.	<i>Sistemul $M_d-M_i-C_i$</i>	comunicare directă prin intermediul mai multor canale, comunicare indirectă prin intermediul mai multor canale și dirijare în ciclu închis.
5.	<i>Sistemul $M_d-M_i-F_d$</i>	comunicare directă prin intermediul mai multor canale, comunicare indirectă prin intermediul mai multor canale și dirijare în ciclu deschis.
6.	<i>Sistemul $U_d-M_i-C_i$</i>	comunicare directă prin intermediul unui canal, comunicare indirectă prin intermediul mai multor canale și dirijare în ciclu închis.
7.	<i>Sistemul $M_d-M_i-C_i$</i>	comunicare directă prin intermediul mai multor canale, comunicare indirectă prin intermediul mai multor canale și dirijare în ciclu închis.
8.	<i>Sistemul $M_d-U_i-C_i$</i>	comunicare directă prin intermediul mai multor canale, comunicare indirectă prin intermediul unui canal și dirijarea în ciclu închis.

Sursa: elaborat în baza cercetărilor E. Railean [6]

Proiectarea didactică a oricărui din sistemele analizate cu sau fără constituirea unui metasistem presupune atașamentul la o teorie a învățării sau aplicarea practică a unui model de proiectare didactică. Teoriile învățării se clasifică în baza următoarelor trei macroparadigme: behaviorism (comportamentism), cognitivism și constructivism. Modelul de proiectare didactică este o ipoteză care va fi testată experimental. Inițial este necesar de a determina care vor fi principiile care vor constitui modelul proiectării didactice a lecțiilor video în învățământul preuniversitar. Cercetătoarea R. Dumbrăveanu remarcă că sistemul principiilor didactice în mod obligatoriu include „principiul participării conștiente și active a elevilor în procesul didactic; principiul temeiniciei și durabilității cunoștințelor, abilităților și deprinderilor; principiul accesibilității și individualității; principiul conexiunii teoriei cu practica; principiul sistematizării și continuității; principiul intuiției (al unității dintre concret și abstract, al unității dintre senzorial și rațional); principiul conexiunii inverse (al feedback-ului sau retro acțiunii)” [2].

Pașii utilizați pentru faza de **proiectare didactică** includ de regulă:

1. Documentarea referitor la strategia de proiectare vizuală și tehnică, stabilirea clară a finalităților de învățare, identificarea publicului țintă și dezvoltarea unei strategii pentru proiectul didactic.
2. Aplicarea strategiilor de învățare în funcție de rezultate, de domeniu și nivelul de cunoaștere dorit.
3. Crearea și dezvoltarea scenariilor de învățare care ilustrează modul în care elevii vor interacționa cu conținutul și cum vor atinge finalitățile de învățare.
4. Proiectarea unei interfețe pentru utilizator și experiența utilizatorului prin definirea modului în care elevii vor interacționa cu mediul de învățare, inclusiv navigarea, structura cursului și experiența generală a utilizatorului.
5. Crearea prototipului printr-un model funcțional al mediului de învățare pentru a testa și a revizui conceptele și funcționalitățile planificate.
6. Aplicarea designului vizual (design grafic) inclusiv grafica, designul paginilor, paleta de culori și elementele vizuale pentru a asigura coerența și atractivitatea la educați.
7. În baza experienței proprii putem afirma că în proiectarea didactică a lecțiilor video pentru învățământul preuniversitar sunt necesari următorii pași:
8. Definirea scopului și obiectivelor lecției. Este necesar să se precizeze clar ce trebuie să învețe cursantul după vizionarea lecției video.
9. Analiza grupului țintă, inclusiv vârsta și caracteristicile psihopedagogice, nivelul de pregătire, strategiile și stilul de învățare al elevilor.
10. Selectarea strategiilor de predare-învățare și a metodelor de predare. Determinarea modului în care vor fi prezentate informațiile pentru prelegere, exemple, sarcini de instruire și evaluare, jocuri educaționale etc.
11. Crearea unui plan clar al lecției video. Structurarea materiei didactice în module, fragmente curriculare și determinarea secvențelor de studiu.
12. Elaborarea unui scenariu didactic, inclusiv determinarea conținutului video și audio și scrierea narativă a textului pentru filmarea lecțiilor video,
13. Pregătirea materialului video prin folosirea echipamentelor profesionale într-un mediu ergonomic cu iluminări dozate și unde sonore echilibrate.
14. Analiza materialului video și corectarea acestuia. După finalizarea înregistrării video, e necesar de a analiza corectitudinii lecției video, a identifica deficiențele și a efectua corecțiile necesare.

Proiectarea lecțiilor video necesită o pregătire atentă și organizare eficientă a procesului de predare-învățare-evaluare. Componentele planului de proiectare didactică trebuie elaborate în detalii, astfel încât fiecare element să fie bine definit și reprezentat într-un mod coerent și eficient. Din punct de vedere psihopedagogic, în proiectarea lecțiilor video:

1. Profesorul se va asigura că durata lecției video nu depășește 15-20 min.
2. Profesorul va selecta unul dintre cele 6 modele de lecții video propuse (cunoscute).
3. Filmările trebuie să fie organizate în spații separate după modelul de lecții prestabilit.
4. Profesorul va asigura buna organizare a procesului de filmare.
5. Autorul de lecții video creează suportul pentru lecția video (Power Point, Word, PDF sau alt format solicitat) și scenariul pedagogic detaliat.

Un proiect didactic pentru o lecție video are următoarea structură (Tabelul 2).

Tabelul 2. Structura proiectului didactic pentru o lecție video (www.educațieonline.md)

Nr.	Denumirea componentei (conform Curriculumului)
1.	Unitatea de învățare/Tema
2.	Lecția video din biblioteca digitală EDUCAȚIE ONLINE
3.	Unitățile de competență vizate
4.	Obiectivele/Finalitățile vizate
5.	Activitățile de predare/învățare propuse
6.	Produsele de învățare care au fost sau vor fi create de elevi
7.	Modalitățile de evaluare a implicării elevului

Din anul 2020 toți elevii din țară pot găsi cursuri potrivite și lecții filmate în Biblioteca digitală [12] și le pot urmări de câte ori este necesar.

Concluzii

Proiectarea didactică a unei lecții video este un proces de elaborare a unui material didactic care permite structurarea și organizarea cunoștințelor astfel încât elevul să poată învăța eficient materialul didactic prin video. Proiectarea lecției video este alta decât lecția tradițională. Principalele etape ale proiectării didactice a unei lecții video sunt:

- 1) Definirea scopurilor și obiectivelor lecției: o înțelegere clară a ceea ce elevii ar trebui să învețe după vizionarea lecției video.
- 2) Selectarea conținutului: selectarea materialului care urmează să fie prezentat în lecția video, luând în considerare programa școlară și nivelul de pregătire al elevilor.
- 3) Selectarea formatului și a metodelor de prezentare: aceasta poate include prelegeri, demonstrații, interviuri, animații, diapozitive și alte materiale vizuale.
- 4) Planificarea structurii lecției video: organizarea materialului într-o secvență logică, inclusiv o introducere, un corp principal și o concluzie.
- 5) Design: crearea unui scenariu, selectarea elementelor multimedia (video, grafică, text) și pregătirea suportului tehnic etc.
- 6) Evaluare și feedback: crearea de sarcini sau teste online pentru a verifica învățarea materialului și pentru a obține feedback de la elevi.

Scopul proiectării didactice nu este doar de a prezenta cunoștințe, ci și de a asigura implicarea activă a elevilor în procesul de învățare prin intermediul unei varietăți de instrumente și tehnologii multimedia. Durata ideală a unei lecții video pentru elevii de liceu este de 10-15 minute. În anii 2020-2021 autoarea a proiectat și a filmat 43 de lecții (pentru cl. a IX-a, XII-a) pentru treapta liceală, disciplina „Educație pentru societate” constituind un experiment și o experiență utilă. În didactica modernă este necesar să reconsiderăm importanța unor principii precum principiul științific, principiul respectării particularităților de vârstă și individuale, principiul corelației dintre senzorial și rațional, concret și abstract, principiul integrării teoriei cu practica, principiul conexiunii inverse în instruire, vizibilitatea, sistematizarea și continuitatea în învățare ș.a. Observăm că, prin aplicarea lecțiilor video, principiile didactice sunt extinse semnificativ. Proiectarea lecțiilor video sporește eficiența procesului didactic, dezvoltă cogniția, contribuie la motivația de a învăța să înveți și dezvoltă cultura învățării.

Referințe bibliografice:

1. COMENIUS, John Amos. The great didactic. London. 1907. Adam and Charles Black.
<https://dn790007.ca.archive.org/0/items/cu31924031053709/cu31924031053709.pdf>
2. DUMBRĂVEANU, Roza. *Pixeli spre inovație: Proiecte de lecții și Proiecte STEAM* / Roza Dumbrăveanu; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC) Clasa Viitorului. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 66 p. ISBN 978-9975-46-877-0.
3. JINGA I., ISTRATE E. *Manual de pedagogie*. Editura ALL., București, 1998.
4. LOWYCK, J. (2002). Pedagogical design. In Handbook on information technologies for education and training (pp. 199-217). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
https://www.researchgate.net/profile/Joost-Lowyck/publication/302524345_Pedagogical_Design/links/5731acd408ae6cca19a2e1f7/Pedagogical-Design.pdf
5. MERRILL, M. D. & TWITCHELL, D. G. (1994). Instructional design theory. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
6. RAILEAN, E. *Metodologia elaborării software educațional*. 2008. Edusoft.
7. RAILEAN, E. *User interface design of digital textbooks: How screens affect learning*. 2017, SPRINGER.
8. SUPRIYADI, E., SURYADI, D., TURMUDI, T., PRABAWANTO, S., Juandi, D. Dahlan, J. (2023). Didactical design research: A bibliometric analysis. *Journal of Engineering Science and Technology*, 18(3), 153-160.
9. BESPAL'KO V.P. *Obrazovaniye i obucheniye s uchastiyem komp'yutero (pedagogika tret'yego tysyacheletiya)*. M.: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO MODEK, 2002. –352 c.
10. SHELEV KOV K K, SVIRIDOVA YU. G. *Didakticheskiye sistemy i perspektivy ikh realizatsii*. Moskva: Znaniye. - 1974.
11. *Instructional design models*. <https://pressbooks.pub/itec51602/chapter/instructional-design-models-v2/>.
12. www.educațieonline.md.

IMPLICAȚIILE TEHNOLOGIILOR MODERNE ÎN ACTIVITATEA PROFESORULUI ȘI A ELEVULUI

THE IMPLICATIONS OF MODERN TECHNOLOGY IN THE LIVES OF TEACHERS AND STUDENTS

*Daniela Iuliana GRIGORCEA, doctorandă,
România*

*Daniela Iuliana GRIGORCEA, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0002-7802-6393

e-mail: iulianagrigorcea@gmail.com

Rezumat. În societatea contemporană, tehnologia modernă a devenit foarte importantă, mai ales pentru educație. Toate aceste tehnici inovative au influențat modul de predare al profesorilor și modul în care elevii învață. Am arătat în acest articol că avantajele sunt multe și includ accesul la resurse multimedia, învățarea adaptivă, interactivitatea, feedback-ul în timp real și flexibilitatea. Totuși, provocările sunt semnificative: dependența de tehnologie, nevoia de formare continuă a corpului profesoral și riscurile pentru sănătatea mintală a elevilor.

Cuvinte-cheie: tehnologie, avantaje, profesori, elevi, învățare, limite.

Abstract. In contemporary society, modern technology has become very important, especially for education. All these innovative techniques have influenced the teaching methods of teachers and the way students learn. I have shown in this article that the advantages are numerous and include access to multimedia resources, adaptive learning, interactivity, real-time feedback, and flexibility. However, the challenges are significant: dependency on technology, the need for continuous training of the teaching staff, and risks to the mental health of students.

Keywords: technology, advantages, teachers, students, learning, limits.

Tehnologia modernă și tot ceea ce implică ea au devenit o parte integrantă a vieții cotidiene, influențând profund modul în care trăim, muncim și învățăm. În special în domeniul învățământului și al educației, atât profesorii, cât și elevii au experimentat o schimbare semnificativă în metodele de predare și învățare datorită instrumentelor tehnologice, mai ales după pandemia de Covid-19, când atât elevii, cât mai ales profesorii au fost nevoiți să își adapteze metodele clasice de predare, la unele moderne și inovative. Toată această perioadă a fost o piatră de poticnire pentru toată lumea, mai ales problema legată de izolarea socială. Așa cum menționează Nicolae Sfetcu, „izolarea socială poate contribui la o performanță cognitivă generală mai slabă și o funcționare executivă mai slabă, un declin cognitiv mai rapid, o cunoaștere mai negativă și depresivă, o sensibilitate sporită la amenințări sociale și o confirmare auto-protectoare prejudecată în cunoașterea socială” [8, p. 83].

Având în vedere că trăim într-o lume în continuă schimbare, educația trebuie să țină pasul cu progresele tehnologice, iar cadrele didactice sunt chemate să își adapteze continuu metodele de predare pentru a răspunde noilor cerințe educaționale și pentru a veni în sprijinul elevilor săi. Elevii, nativi digitali, își construiesc în mare măsură identitatea și învățarea prin intermediul instrumentelor tehnologice.

În acest articol, îmi propun să analizez implicațiile tehnologiilor atât în viața profesorului, cât și a elevului, oferind o perspectivă echilibrată asupra beneficiilor și provocărilor generate de integrarea tehnologiilor moderne în educație.

„Sistemul tehnologic actual nu se reduce la un angrenaj structurat exclusiv prin factori tehnologici, ci presupune un mediu care integrează diferite proceduri, regulamente, directive, secvențe organizatorice structurate prin exersarea unei raționalități operatorii, având ca motivație determinantă eficiența” [6, p. 123].

Este bine să specificăm că există mai multe tipuri de profesori în ceea ce privește stilul didactic. În acest context, Ioan Cerghit definește stilul didactic drept „un model de comportament relativ stabil ce caracterizează activitatea unui învățător sau profesor și care se obiectivează în anumite practici tipice de instruire și educație” [2, p. 312]. Aceste obiceiuri sau practici de manifestare, îl fac pe acel profesor unic pentru elevii săi, căci acele trăsături ale sale descriu un comportament în fața elevilor. Putem spune că stilul didactic poate fi privit din prisma unor caracteristici personale ale dascălului, dar și prin găsirea unui stil didactic potrivit pentru firea sa, acest lucru implicând și partea digitală în zilele noastre.

Profesorul contemporan se confruntă cu nevoia de a încorpora în activitatea sa diverse instrumente tehnologice, de aceea pentru profesorii din ziua de astăzi, tehnologia nu mai este considerată doar un accesoriu, ci și un instrument indispensabil în procesul transmiterii de noi cunoștințe și formării de competențe. Instrumentele tehnologice facilitează procesul de predare, permitând o abordare interactivă, modernă și adaptată nevoilor fiecărui elev, indiferent de vârsta lui. Cu toate acestea, tehnologia aduce și provocări, cum ar fi nevoia de formare continuă și adaptabilitate la noile aplicații și resurse digitale care sunt într-o permanentă schimbare, dar și o dependență digitală.

Pentru toată lumea, schimbarea de paradigmă adusă de pandemie, a întors fața dascălilor români și nu numai spre adaptare, cât și spre învățare deoarece aceștia au putut experimenta tot ceea ce înseamnă metode inovative, platforme de e-learning și modalități de evaluare modernă.

Instrumentele moderne ce țin de noile tehnologii pot facilita procesul de învățare din punct de vedere pedagogic prin mai multe modalități, contribuind astfel la îmbunătățirea experienței educaționale atât pentru profesori, cât și pentru elevi:

Tehnologia permite dascălilor și elevilor acces la o gamă largă de resurse educaționale, inclusiv articole de specialitate, video-uri diverse, simulări pentru anumite lucruri practice și cursuri online. Aceasta îi ajută, mai ales pe elevi, să își extindă cunoștințele și să își completeze învățarea formală.

Unele platforme educaționale utilizează anumiți algoritmi pentru a adapta materialele și activitățile în funcție de nevoile individuale ale elevilor, pe care profesorul le setează în funcție de nevoile sale concrete. Această personalizare specifică îmbunătățește învățarea, permițând elevilor să progreseze în propriul lor ritm.

Instrumentele tehnologice permit activități interactive, cum ar fi dezbateri online, chestionare în timp real și proiecte colaborative. Aceste activități moderne stimulează imaginația și implicarea elevilor, îi încurajează să colaboreze și să comunice între ei, întărind spiritul de echipă.

Tehnologia oferă posibilitatea profesorului de a oferi și primi feedback imediat asupra performanțelor elevilor. Platformele online permit profesorilor să evalueze rapid rezultatele elevilor și să ofere sugestii de îmbunătățire a acestor rezultate, ceea ce ajută elevii să își ajusteze modul de învățare.

Instrumentele digitale permit învățarea în afara spațiului școlii și a sălii de clasă, oferind elevilor posibilitatea extraordinară de a accesa materiale de studiu din orice loc și în orice moment. Aceasta creează un mediu de învățare mai flexibil, care se adaptează programului elevilor.

Utilizarea tehnologiei în educație îi ajută pe elevi să își dezvolte competențele digitale esențiale pentru secolul XXI, inclusiv abilități de căutare și cercetare, comunicare și colaborare. Aceste abilități sunt fundamentale pentru succesul în carieră și în viața personală. „Educația digitală a devenit în ultimul timp una dintre preocupările prioritare ale învățământului românesc, prin impunerea alfabetizării și a comunicării digitale pentru orice participant la procesul instructiv-educativ. Integrarea și utilizarea diverselor tipuri de tehnologii în procesul educațional nu mai este văzută ca o mișcare avangardistă, ci ca o necesitate” [1, p. 66].

Anumite instrumente tehnologice oferă simulări care permit elevilor să experimenteze concepte complexe și greu de înțeles și să aplice teoria în practică, ceea ce poate îmbunătăți înțelegerea și retenția informațiilor.

Platformele de învățare colaborativă permit elevilor să lucreze împreună la proiecte, să își împărtășească ideile și să primească feedback reciproc. Aceasta nu doar că îmbunătățește rezultatele de învățare, dar și dezvoltă abilități sociale importante.

Softurile educaționale, platformele de e-learning și resursele multimedia sunt doar câteva exemple de tehnologii care facilitează predarea și o fac mai plăcută pentru elevii zilelor noastre. După cum se știe, o lecție bine predată este o lecție pe jumătate învățată, de aceea tehnologia poate transforma lecțiile într-o experiență interactivă și captivantă, o lecție care nu poate fi uitată.

Un avantaj pentru profesorii de astăzi este accesul rapid la resurse educaționale de calitate. „Educația trebuie concepută ca un continuum existențial, a cărui durată se confundă cu însăși durata vieții și care nu trebuie limitat la timp (vârstă școlară) și închis în spațiu (clădiri școlare)” [4, p. 39]. Această perspectivă subliniază necesitatea adaptării profesorilor la noile tehnologii pentru a putea răspunde nevoilor elevilor tot mai diferite în fiecare zi.

Tehnologia are această putere sau acest potențial de a transforma radical viața profesorului, oferind oportunități valoroase pentru inovare și dezvoltare profesională, pentru devenirea lui ca profesor modern și conștient de puterea sa, dar și de avantajele noilor tehnologii. Cu toate acestea, este crucial să abordăm corect și conștient provocările care vin odată cu aceasta. O colaborare strânsă între dascăli, instituții și dezvoltatori de tehnologie este necesară pentru a asigura o implementare durabilă și eficientă a acestor instrumente în educație.

Elevii, în special cei născuți după anul 2000, așa numită generație Z [9], sunt nativi digitali, obișnuiți să utilizeze tehnologia încă de la o vârstă fragedă. „Evoluția fără precedent a tehnologiei și inserarea resurselor ei în toate sectoarele de activitate ale societății, inclusiv în cel al educației, reprezintă punctul de plecare al acestui capitol. Sarcina asumată este analiza formelor de utilizare a noilor tehnologii informaționale și de comunicare de către și pentru generațiile actuale de elevi și studenți – numiți nativi digitali de literatura de specialitate” [1, p. 62].

Utilizarea resurselor tehnologice în procesul educativ poate crește motivația și implicarea elevilor pentru accesul facil la informații. Elevii își dezvoltă abilitățile cognitive și sociale prin intermediul dispozitivelor digitale și al rețelelor sociale, dacă acestea sunt folosite cu mult discernământ. Utilizarea adecvată a tehnologiei în educație poate îmbunătăți performanțele academice și poate spori motivația elevilor pentru învățare. Totuși, utilizarea excesivă sau necontrolată a tehnologiei poate conduce la probleme de concentrare și

dependență. Profesorul Adrian Lemeni menționează despre interacțiunea minte-calculator: „Sherry Turkle a cercetat constant în ultimele decenii impactul calculatorului asupra minții umane, asupra stării sufletești. Ea arată că o interacțiune constantă cu calculatorul nu ne afectează doar acțiunile pe care le facem, ci și ceea ce gândim. Calculatorul nu poate fi doar un instrument tehnic, întrucât interacțiunea omului cu el este dinamică, variată și cu un impact puternic de spirit și de gândire, dincolo de influența actelor omului” [6, p. 359].

Un aspect ce uneori a fost ignorant de corpul profesoral din România este dezvoltarea gândirii critice la copii, acea gândire care nu se referă la acumulare de informații, așa cum de multe ori se întâmplă, ci mai ales pe capacitatea de a procesa acele informații și de a le integra în propria viață în mod înțelept. În acest sens, profesorul universitar, Vasile Crețu, titular la catedra de Catehetică și Omiletică a Facultății de Teologie Ortodoxă din București, subliniază tocmai importanța acestei gândiri critice: „Instrumentele și tehnologia digitală dezvoltă abilități de gândire critică, care stau la baza dezvoltării raționamentului analitic. Copiii care explorează întrebări deschise folosindu-se de propria imaginație și gândire logică învață să ia decizii mai coerente, spre deosebire de memorarea secvențială sau temporară a lecțiilor din manual. Scopul fundamental al școlii de astăzi este să-l ajute pe elev să gândească, să se înțeleagă pe sine și lumea în care trăiește, nu să-l transforme într-o bibliotecă sau într-un dicționar” [3, p.373]

Dar, cum bine știm, tehnologia poate deveni o sursă de distragere a atenției dacă nu este utilizată corespunzător. Astfel, este esențial ca profesorii să stabilească reguli clare pentru utilizarea tehnologiei în clasă, pentru a asigura un echilibru sănătos între învățare și divertisment.

Care sunt beneficiile, totuși, ale tehnologiei în viața elevului?

Accesibilitatea la informații este primordială în zilele noastre, deoarece varietatea de resurse educaționale îl ajută pe elev să fie autodidact și să aibă cunoștințe actualizate.

Învățarea personalizată: după cum bine știm, fiecare elev este unic prin personalitatea sa și prin preocupările sale, iar instrumentele tehnologice permit o abordare personalizată. Învățarea personalizată implică o abordare flexibilă, în care elevii au control asupra a ceea ce învață, felul cum învață și ritmul în care învață. Aceasta se bazează pe conceptul că fiecare elev este unic și irepetabil, având propriile sale nevoi și moduri preferate de învățare. Dezvoltarea abilităților digitale îi face pe elevi să fie ancorați în realitatea de zi cu zi, să știe să caute răspunsuri și să facă față unor provocări actuale.

Beneficiile și provocările tehnologiei în educație

Tehnologia oferă o gamă largă de beneficii în procesul educațional, de la acces rapid la informație până la posibilitatea de învățare personalizată, centrată pe elev. Platformele de e-learning, aplicațiile educaționale și resursele multimedia sunt doar câteva exemple de instrumente care transformă sala de clasă într-un mediu de învățare dinamic și atractiv pentru orice elev. Pe de altă parte, una dintre principalele provocări rămâne digitalizarea excesivă, care poate reduce interacțiunile față în față și poate crea o dependență de tehnologie, dacă nu este folosită cu discernământ.

„Psihologul american John Suler s-a preocupat de dependența generată de internet. El a menționat că s-a constatat o dependență de calculator, înainte de folosirea internetului. Totodată, el precizează dependența dată de lumea virtuală. Suler analizează un transfer psihologic dinspre om spre calculator. Astfel, omul ajunge să se raporteze la calculator mai mult decât la o mașină, investind computerul cu anumite calități ce depășesc statutul de mașină. Sunt nevoi adânci ale

omului pe care acesta crede că le poate îndeplini prin conectarea la calculator și mediul virtual” [6, p. 361].

Tehnologia poate facilita comunicarea dintre profesori și elevi prin platforme online, grupuri de discuții și aplicații de mesagerie, iar dialogul autentic dintre profesor și elev, bazat pe întrebări și răspunsuri, poate fi cheia unei educații de calitate. „Utilizarea tehnologiei în educație facilitează comunicarea între profesori și elevi, promovând o relație dialogică care îmbunătățește rezultatele învățării” [5, p.20].

În acest context, tehnologia poate crea noi oportunități de interacțiune și colaborare, dar toate realizate cu mult discernământ și după o analiză profundă asupra fenomenului.

Cu toate acestea, relația directă, față în față, nu trebuie neglijată. Educația nu este doar transfer de cunoștințe, ci și formare de caractere. Aceste cuvinte au fost adesea atribuite lui **Herbert Spencer**, filosof și sociolog britanic din secolul al XIX-lea, susținător și promotor nu doar al educației ca instrument nu numai pentru transferul de cunoștințe, așa cum știu mulți părinți despre educație, ci și al dezvoltării morale și caracteriale a individului. Această viziune reflectă ideea că educația, indiferent cum este aceasta prezentată, în formă tradițională sau modernă prin intermediul noilor tehnologii, joacă un rol crucial în modelarea valorilor și comportamentelor, nu doar în furnizarea de informații. Tehnologia poate completa, dar nu poate înlocui complet experiența educativă tradițională, bazată pe interacțiunea umană, cea mai importantă și singura care este completă.

În concluzie, tehnologia are un impact major asupra vieții profesorilor și elevilor, aducând atât beneficii, cât și provocări și pericole, așa cum spune Andrei Pleșu: „Tehnologia este o unealtă minunată, atâta timp cât rămâne un instrument și nu devine un scop în sine” [8, p. 112]. Printr-o utilizare echilibrată și responsabilă, tehnologia poate contribui la dezvoltarea unui sistem educațional modern și eficient.

Tehnologia este un instrument puternic care, utilizat în mod corespunzător și cu mult discernământ, poate îmbunătăți semnificativ procesul educațional. Profesorii au datoria morală să fie deschiși la noile tendințe tehnologice și să participe la formări profesionale pentru a-și putea îmbunătăți constant competențele digitale pentru a oferi elevilor o educație de calitate. În același timp, trebuie găsit un echilibru între utilizarea tehnologiei și păstrarea valorilor educaționale tradiționale, astfel încât elevii să beneficieze de o formare armonioasă și de durată.

Referințe bibliografice:

1. Brezuleanu, Carmen-Olguța, Manual/Ghid dezvoltarea competențelor digitale, Editura Performantica, Iași, 2022, ISBN 978-606-685-863-2
2. Cerghit, Ioan, Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Editura Aramis, București 2002, ISBN 978-973-46-1016-7
3. Crețu, Vasile, Ora de religie în pandemie, Adaptare și resetare-în Anuarul Facultății de Teologie Ortodoxă „Justinian Patriarhul” ISSN: 1582-8840
4. Cucos, Constantin, Pedagogie, Editura POLIROM Iași, 1996, ISBN: 973-9248-03-9.
5. Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice. Routledge. ISBN: 9780415291398, p. 20
6. Lemeni, Adrian, Tehnicizarea inumană a vieții, Editura Basilica, București, 2022, ISBN 978-606-29-0437-1
7. Pleșu, Andrei, Despre îngeri, Editura Humanitas, București, 2003, ISBN 978-973-50-4767-2
8. Sfetcu, Nicolae, Pandemia COVID-19, Abordări filosofice, Editura MultiMedia Publishing, 2020, ISBN 978-606-033-416-3
9. https://ro.wikipedia.org/wiki/Genera%C8%9Bia_Z, accesat în data de 02.03.2025.

**FORMAREA ACTIVISMULUI COGNITIV LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ:
ÎNTE OPINII ȘI DEZIDERATE**

**THE FORMATION OF COGNITIVE ACTIVISM AT PRESCHOOL AGE:
BETWEEN OPINIONS AND DESIRES**

*Simona-Luiza GRIGORE, doctorandă
România*

*Simona-Luiza GRIGORE, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0006-3346-7653

e-mail: simonaluizam@gmail.com

Rezumat. Materialul „Formarea activismului cognitiv la vârsta preșcolară: între opinii și deziderate” expune viziunea cadrelor didactice, care lucrează zi de zi în sectorul preșcolar, asupra conceptelor ce stau la baza lucrării, după cum urmează: „activism”, activism cognitiv și secvențe de cercetare, urmărindu-se, totodată, în secvențe de cercetare, nivelul de competențe al acestora cu referire la formarea activismului cognitiv la copiii cu vârsta cuprinsă între 6-7 ani. Pentru a evalua nivelul de competență a educatorilor cu referire la problema vizată, din lista instrumentelor de cercetare a fost aplicat un chestionar alcătuit din 10 întrebări. Chestionarul ne-a permis să stabilim în ce măsură cunosc cadrele didactice semnificația termenilor menționați, oferindu-ne, totodată, sugestii privind eficientizarea procesului de formare a activismului la copiii de 6-7 ani în secvențe de cercetare. De asemenea, ne-a permis să observăm noutatea sintagmelor de „activism cognitiv”, respectiv „secvențe de cercetare” în rândul unora dintre cadrele didactice, dar și interesul suscitât de acestea, motivat de dorința de autoperfecționare în cele două direcții, dar și în scopul descoperirii altor noi direcții, pornind de la cele principale. **Cuvinte-cheie:** activism, activism cognitiv, vârsta preșcolară, secvențe de cercetare.

Abstract: The article „Formation of cognitive activism at preschool age: between opinions and desires” expose the vision of teachers who work every day in the preschool sector on the concepts that are the basis of the article, as follows: “activism”, “cognitive activism”, “research sequences”, following at the same time the level of their competences with reference to the formation of cognitive activism in children aged between 6-7 years in research sequences. To evaluate the level of competence of educators with reference to the targeted problem, from the list of research tools, a questionnaire consisting of 10 question was applied. The questionnaire allowed us to establish to what extent the teachers know the meaning of the mentioned terms, also offering us suggestions regarding the efficiency of the activism training process for 6-7 year old children in research sequences. It also allowed us to observe the novelty of the phrases “cognitive activism”, respectively, “research sequences” among some of the interest aroused by them, motivated by the desire for self-improvement in the two directions, but also for the purpose of discovering other new direction, starting from the main ones.

Keywords: activism, cognitive activism, preschool age, research sequences.

Schimbările multiaspectuale din domeniul științelor educației, în general, dar și intervențiile complexe exercitate la nivel educației preșcolare generează, în particular, necesitatea de noi abordări a formării personalității copilului. În aria de preocupări a acestui proces se include și formarea unor structuri de bază ale personalității copilului, care determină reușita sa în școală și ulterior în viață. Din această perspectivă, este important să menționăm în mod deosebit rolul *interesului cognitiv* și a *secvențelor de cercetare*, concepute ca o componentă necesară în procesul formării-dezvoltării unei personalități active la vârsta preșcolară. Acest fapt obligă științele educației la o reconceptualizare a teoriei și practicii educaționale existente, inclusiv la elaborarea unor modele și metodologii eficiente de formare a activismului cognitiv la copii din perspectiva valorificării secvențelor de cercetare. Tot aici trebuie să menționăm că relevanța problemei este justificată de documentele de politici în

educația timpurie, unde se specifică că preșcolarul trebuie să realizeze experimente pentru a descoperi relația cauză-efect prin acțiunea unor factori asupra obiectelor; să fie capabil să observe, să compare și să evalueze experiențe, acțiuni, evenimente; să dobândească informații despre mediul înconjurător și lumea vie prin observare și manipulare cu obiecte; să folosească instrumente și metode specifice pentru investigarea mediului; să facă generalizări și predicții în baza celor observate [1; 2, p.212; 3; 4, p. 92]. Prin urmare, menționăm în mod deosebit că activismul cognitiv, reprezintă o dimensiune importantă în formarea unei personalități complexe la vârsta preșcolară. Totodată, vârsta preșcolară constituie o perioadă benefică pentru dezvoltarea interesului cognitiv, care, în primul rând, presupune dezvoltarea la copii a curiozității și a motivației cognitive.

Deci, este cert că problema formării *activismului cognitiv* este una dintre cele mai complexe, având în vedere categoria de subiecți (copiii de vârstă preșcolară), specificul particularităților de vârstă. De rezolvarea pertinentă a acestei probleme depind foarte multe aspecte ale procesului educațional actual. În acest sens, procesul educațional de formare este un proces care implică, cel puțin două persoane: cel care învață (cadrul didactic) și cel pe care acesta îl învață (copilul), fiecare având atribuții specifice. Ei fructifică diferit procesul la care participă. Totodată, activismul cognitiv reclamă, în primul rând dimensiunea intelectuală a personalității: procese de cunoaștere, reflecții, judecăți, raționamente etc., pregătește copilul pentru condiția tehnică a muncii și felul de a se manifesta activ. Prin urmare, pentru formarea *activismului cognitiv* al copiilor de vârstă preșcolară sunt necesare schimbări majore, sistemice: la nivel teoretic și metodologic, la nivelul instituției preșcolare și al *cadrului didactic*.

În prezentarea operată în continuare, ne-am propus să examinăm rezultatele chestionarului propus cadrelor didactice din instituțiile preșcolare prin care s-a urmărit următoarele **scopuri**: examinarea nivelului de *competențe în problema vizată*; cunoașterea reperelor conceptual-metodologice ale activismului cognitiv, a secvențelor de cercetare; determinarea nevoilor la problematica dată, conștientizarea gradului de competențe profesionale și a necesității de implicare în realizarea acestui proces. Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 37 de cadre didactice din instituțiile de educație timpurie (România și Republica Moldova). Chestionarul a avut următorul conținut:

1. Cum credeți, cât de bine cunoașteți formarea ***activismului cognitiv*** la copiii de 6-7 ani în ***secvențe de cercetare***? Încercuiți.

Deloc	Puțin	Mult	Foarte mult
2. Ce cunoașteți la modul concret despre ***activism, activism cognitiv***?
 - a) acțiune
 - b) acțiune de voluntariat
 - c) implicare
 - d) inițiativă
 - e) autopropulsare
 - f) activitate
 - g) indicator al activității
 - h) atitudine morală
 - i) lucru în echipă
 - j) participare activă
 - k) alt răspuns (indicați)

3. Ce cunoașteți la modul concret despre *secvențe de cercetare*?
 - a) o serie de elemente ale unui întreg/proces
 - b) o serie de elemente de cercetare
 - c) descoperire
 - d) explorare
 - e) observare
 - f) interes
 - g) autonomie
 - h) alt răspuns (indicați)
4. Precizați trei caracteristici principale pentru *activismul cognitiv*.
5. Identificați elementele structurale ale *secvenței de cercetare*.
6. Precizați câteva avantaje ale activismului cognitiv la copiii de vârstă preșcolară.
7. Cât de frecvent organizați cu copiii activități cu *secvențe de cercetare*?

Deloc	Puțin	Mult	Foarte mult
8. Indicați sursa informării despre specificul și eficiența formării activismului cognitiv la copii în secvențe de cercetare.
 - a) studii la facultate
 - b) cursuri de formare profesională continuă
 - c) activități de formare continuă în cadrul unității de învățământ
 - d) articole din reviste de specialitate
 - e) emisiuni televizate/radio
 - f) de pe diverse site-uri
 - g) alt răspuns (indicați)
9. Enumerați câteva nevoi ce le resimțiți la moment cu referire la îmbunătățirea experienței profesionale pentru a realiza eficient procesul de formare a activismului cognitiv în secvențe de cercetare ?
10. Ce propuneri ați avea pentru a îmbunătăți procesul de formare a activismului cognitiv în secvențe de cercetare?

Întrebările din chestionar au fost variate, directe și indirecte, de opinie, de cunoștințe, de control. Chestionarul ne-a permis să stabilim în ce măsură conștientizează cadrele didactice formarea activismului cognitiv la copiii de 6-7 ani în secvențe de cercetare, atitudinea acestora față de specificul activismului cognitiv la copiii de 6-7 ani și a secvențelor de cercetare. Totodată, remarcăm că prin acest chestionar, *încep să fie recunoscute* anumite calități ale *activismului cognitiv* și a *secvențelor de activitate*. Pentru a proba aceste afirmații, recurgem la comentariul rezultatelor colectate de la participanții chestionarului. Datele din chestionar sunt valorificate analitic prin procedee statistice simple (procentual). Pornind de la răspunsurile cadrelor didactice implicate în demersul experimental, emitem un șir de păreri în raport cu această activitate și cu rezultatele obținute. Totodată, remarcăm că prin intermediul acestei activități se identifică noutatea conținutului supus atenției pentru unele cadre didactice, dar și interesul suscitât în aprofundarea acestuia pentru a-și îmbunătăți experiența profesională. Pentru a proba aceste afirmații, recurgem la comentariul rezultatelor colectate de la participanții la experimentul de diagnosticare.

Tabelul 1. Structura eșantionului de cercetare

Nr. Crt.	Structura eșantionului de cercetare	
1.	Cadre didactice din învățământul preșcolar care activează în școli din România	Cadre didactice din învățământul preșcolar care activează în școli din Republica Moldova
2.	20 subiecți	17 subiecți
3.	Nr. total respondenți 37	

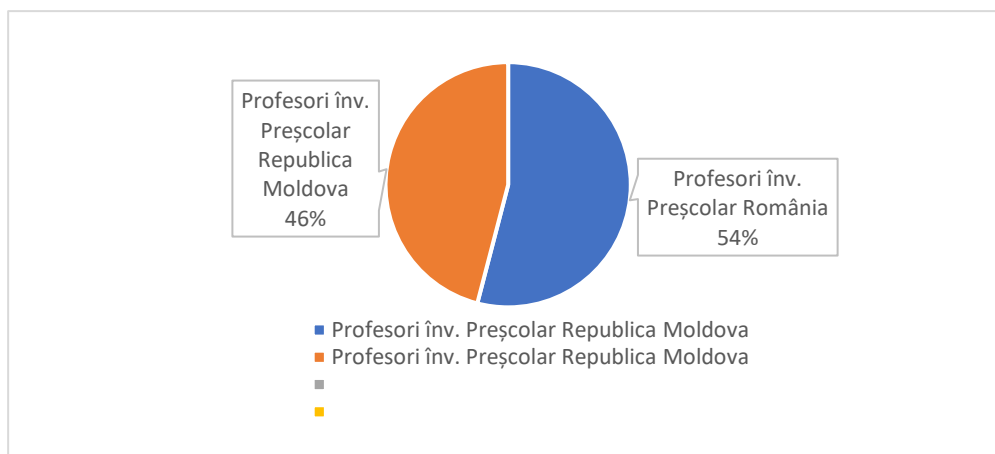


Figura 1. Reprezentarea grafică a structurii eșantionului de cercetare

În acest sens, calificativele la întrebarea 1: „Cum credeți, cât de bine cunoașteți formarea activismului cognitiv la copiii de 6-7 ani în secvențe de cercetare?” se înscriu pe scala răspunsurilor „deloc”, „puțin”, „mult”, „foarte mult”. Repartiția răspunsurilor subliniază că respondenții cunosc superficial formarea activismului cognitiv la copiii de 6-7 ani în secvențe de cercetare, după cum urmează: la calificativul „deloc” (3%), „puțin” (54%), „mult” (40%), „foarte mult” (3%). Astfel, propunem că în raport cu problema formării activismului cognitiv la copiii de 6-7 ani în secvențe de cercetare, subiecții se confruntă cu anumite dificultăți de cunoaștere.

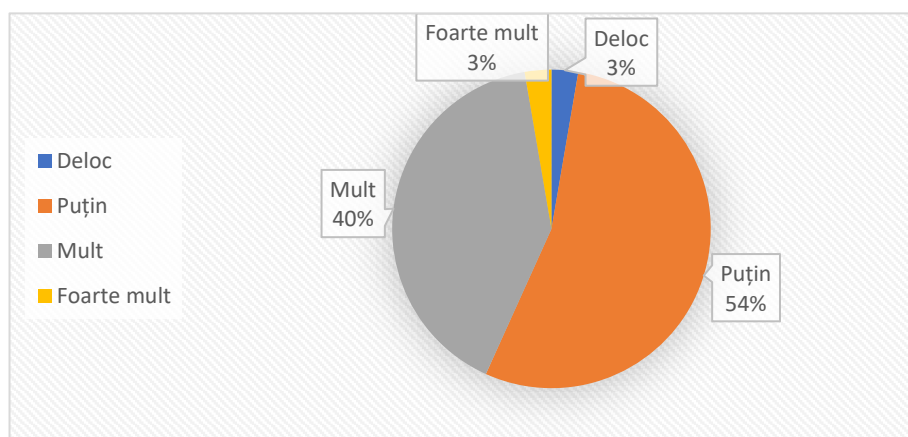


Figura 2. Distribuția procentuală a calificativelor întrebării 1

Rezultate relativ mai bune au fost obținute în raport cu întrebarea a 2-a, la modul cunoașterii concrete despre termenii „activism” și „activism cognitiv”: „Ce cunoașteți la modul concret despre activism, activism cognitiv?” La această întrebare, participanții au răspuns, alegând următoarele variante: „acțiune”, „activitate”, „participare activă” și „atitudine morală”. Din următoarea distribuție procentuală, apreciem selectarea variantelor de răspuns într-o manieră intuitivă, pornindu-se de la ceea ce pot transmite cei doi termeni la un prim contact, și nu după o documentare temeinică asupra problemei: „acțiune” (43%), „activitate” (14%), „participare activă” (19%), „atitudine morală” (24%).

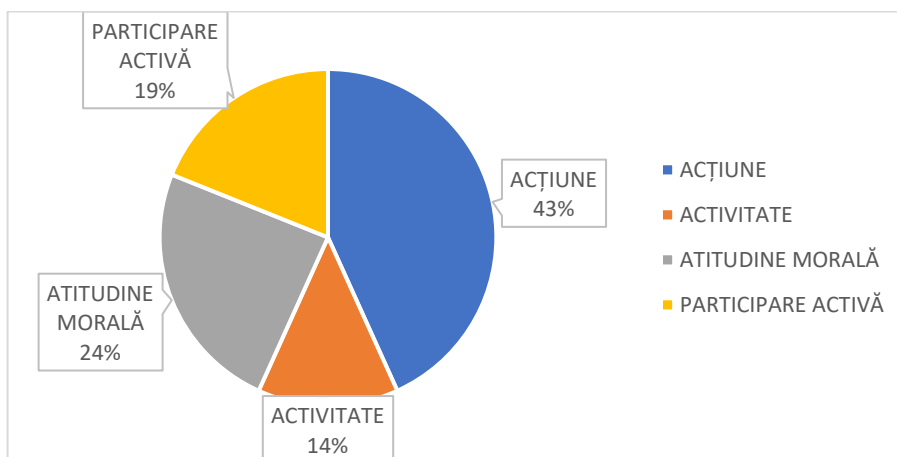


Figura 3. Distribuția procentuală a răspunsurilor participanților la întrebarea 2

Răspunsurile înregistrate în cadrul celei de a 3-a întrebări: „Ce cunoașteți la modul concret despre secvențe de cercetare?” sugerează faptul că nu există o percepție clară pentru toate cadrele didactice asupra termenului, distribuția procentuală a variantelor de răspuns alese confirmând acest fapt: „o serie de elemente de cercetare” (18,91%), „o serie de elemente ale unui întreg proces” (27,02%), „descoperire”, „explorare”, „observare” (54,05%). Din nou constatăm că jumătate dintre respondenți au ales răspunsurile într-o manieră intuitivă.

La întrebarea a 4-a: „Precizați trei caracteristici principale pentru activismul cognitiv” se remarcă o evoluție în rândul respondenților în raport cu înțelegerea problemei supusă atenției, fapt confirmat de răspunsurile înregistrate de aceștia și exprimate procentual. Astfel, 80% dintre participanți au considerat caracteristici ale activismului cognitiv următoarele: dezvoltarea gândirii și a operațiilor acestora, a memoriei, a limbajului și a creativității, aflate în interacțiune unele cu celelalte; implicare; abilitate de învățare; colaborare la nivelul grupului de copii, iar 20% au optat pentru: curiozitate, autonomie și responsabilitate. Tot prin intermediul răspunsurilor emise, remarcăm creșterea interesului educatorilor față de problema activismului cognitiv la copiii de 6-7 ani.

În urma adresării întrebării a 5-a cu scop de verificare a cunoștințelor: „Indicați elementele structurale ale secvenței de cercetare” descoperim neînțelegerea corectă a termenilor, de unde confuzia participanților între cercetarea pe care o realizează copilul în cadrul activităților zilnice la care este supus în spațiul grădiniței, cercetare bazată pe experimentare, și cercetarea realizată de către studenți și cadre didactice în cadrul lucrărilor de diplomă. De asemenea, respondenții care au precizat printre elementele structurale ale secvenței de cercetare noțiuni care aparțin cercetărilor realizate în cadrul lucrărilor de diplomă însumează

54,05%, iar cei care sugerează drept răspunsuri: descoperirea de noi cunoștințe și aplicarea acestora în viața de zi cu zi, experimentare, implicare emoțională, dezvoltarea creativității, declanșarea interesului însumează 45,94%.

Analizând răspunsurile de la întrebarea a 6-a: „Precizați câteva avantaje ale activismului cognitiv la copiii de vârstă preșcolară”: punerea în mișcare a gândirii, a memoriei, a limbajului și a atenției, implicare, dezvoltare, curiozitate, înțelegere mai ușoară a lumii înconjurătoare, învățare prin descoperire, formare de priceperi și deprinderi, constatăm încercarea cadrelor didactice de a se apropia de înțelegerea esenței acestui proces, interesul prezentat de educatori și sesizarea importanței pe care o are în rândul dezvoltării copiilor.

Atunci când am adus în discuție frecvența activităților de la grupa de preșcolari care presupun secvențe de cercetare, am adresat întrebarea cu numărul 7: „Cât de frecvent organizați cu copiii activități cu secvențe de cercetare?”, iar drept răspunsuri s-au propus calificativele următoare, care au înregistrat următoarele procente: „deloc” (5,40%), „puțin” (54,05%), „mult” (32,43%), „foarte mult” (8,10%). În urma analizei răspunsurilor, s-a constatat că există un număr scăzut al activităților desfășurate în grădiniță bazate pe cercetare, unul dintre motive fiind rezerva scăzută de materiale didactice, dar și insuficiența de resurse temporale necesare în proiectarea activităților de acest tip.

Analiza răspunsurilor la întrebarea a 8-a: „Indicați sursa informării despre specificul și eficiența formării activismului cognitiv la copii în secvențe de cercetare” ne permite să sesizăm următoarele:

- 13,51% dintre educatori au ales studiile la facultate;
- 35,13% au indicat cursuri de formare profesională continuă;
- 8,10% au menționat articole din reviste de specialitate;
- 43,24% au ales sursa de pe diverse site-uri;

Ceea ce ne surprinde este faptul că doar 13,51% dintre respondenți au ales ca sursă de documentare studiile la facultate și 8,10% – articolele din reviste de specialitate. De aici putem sesiza, pe de o parte, accesul greoi al cadrelor didactice la reviste de specialitate, care să întrunească concepte lămuritoare asupra temei propuse, iar pe de altă parte, accentul care nu se pune pe importanța acestui concept pe parcursul anilor ce se efectuează studiile la facultate. Astfel, respondenții aleg să se documenteze de pe internet, reprezentând o sursă accesibilă și rapidă de informare, dar care nu este întotdeauna corectă. Restul de 35,13% au ales cursurile de formare, deoarece au fost de părere că totalitatea cunoștințelor acumulate de-a lungul participării la seminarele de formare, le-a favorizat înțelegerea mai ușoară a conceptului și conștientizarea importanței acestuia în dezvoltarea armonioasă a copilului preșcolar.

La întrebarea a 9-a: „Enumerați câteva nevoi ce le resimțiți la moment cu referire la îmbunătățirea experienței profesionale pentru a realiza eficient procesul de formare a activismului cognitiv în secvențe de cercetare” au fost enumerate cele mai importante nevoi, pe care le-am distribuit în procente, după cum urmează:

- 40% au menționat necesitatea cursurilor de formare în rândul cadrelor didactice;
- alți 40% au susținut nevoia de resurse educaționale;
- 20% au considerat necesar schimbul de experiență între cadre didactice care activează în sectorul preșcolar, inclusiv din alte țări;

La întrebarea a 10-a; „Ce propuneri ați avea pentru a îmbunătăți procesul de formare a activismului cognitiv în secvențe de cercetare”, s-au înregistrat următoarele răspunsuri, prin intermediul cărora se sugerează sesizarea dificultăților cu care se confruntă educatorii în derularea acestui proces:

- 50% au ales cursurile de formare continuă;
- 30% au optat pentru creșterea numărului de activități integrate desfășurate în aer liber;
- 20% au menționat amenajarea unui mediu educațional stimulativ pentru copii;
- Analiza cantitativă și calitativă a datelor pe care le-am obținut ca urmare a aplicării chestionarului, conduce către următoarele concluzii:
- Se face evident nivelul scăzut al cunoștințelor cadrelor didactice cu referire la conceptele „activism”, „activism cognitiv”, „secvență de cercetare”, „activitate de cercetare”, „formarea activismului cognitiv la copii”, „organizarea secvențelor de cercetare”.
- Se constată superficialitate în cazurile indicării dificultăților cu care se confruntă, expunerii opiniilor referitor la perspectiva problemei formării activismului cognitiv la copiii de 6-7 ani prin secvențe de cercetare. În acest context, lipsa unei clarități sporește incertitudinea și îi atribuie procesului un caracter haotic, incidental, lipsit de o direcție clară pentru cadrele didactice;
- Se constată dorința crescândă a cadrelor didactice de a participa la stagii de formare, în vederea obținerii de cunoștințe, strategii didactice referitoare la problematica formării activismului cognitiv prin secvențe de cercetare;

Referințe bibliografice:

1. *Curriculum pentru educație timpurie*. Ministerul Educației Naționale, București, 2019.
2. *Curriculum național. Învățământul preșcolar*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Experți coord. naț.: L. Ursu, Vl. Guțu, A. Gremalschi. Chișinău, 2018, p. 212.
3. *Strategia de dezvoltare „Educația 20230*. Aprobata de Guvernul Republicii Moldova, 7 martie, 2023.
4. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. Coord. :V.Guțu, M. Vrânceanu. Chișinău: Lyceum, 2019 (F.E.P. „Tipografia Centrală”), p.92.

SUBSTRATUL CA IDENTIFICATOR SOCIAL AL ANALIZEI PEDAGOGICE

FUNDAMENT AS A SOCIAL IDENTIFIER IN PEDAGOGICAL ANALYSIS

*Doina- Mădălina GULIE-BADEA, doctorandă,
România*

*Doina- Mădălina GULIE-BADEA, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0007-1482-3998

e-mail: madalina.badea@rocketmail.com

Rezumat. Articolul explorează rolul fundamentelor sociale în formarea și evoluția proceselor educaționale, subliniind importanța contextului social în interpretarea și înțelegerea fenomenelor pedagogice. Articolul propune o analiză a modului în care structurile sociale, valorile, normele și relațiile de putere influențează practicile educaționale și interacțiunile dintre profesori și elevi. În acest sens, substratul social devine un element esențial în procesul educativ, modelând nu doar conținutul învățării, ci și formele de învățare, strategiile pedagogice și abordările didactice. Studiul evidențiază cum diferitele categorii sociale, culturale și economice pot avea un impact direct asupra accesului la educație și asupra oportunităților de învățare. De asemenea, se subliniază importanța înțelegerii acestui substrat pentru dezvoltarea unor politici educaționale echitabile și pentru adaptarea metodelor pedagogice la diversitatea socială a elevilor.

Cuvinte-cheie: Substrat social, analiză pedagogic, context social, practicile educaționale, includere educațională.

Abstract. The article explores the role of social foundations in the formation and evolution of educational processes, emphasizing the importance of the social context in interpreting and understanding pedagogical phenomena. It proposes an analysis of how social structures, values, norms, and power relations influence educational practices and the interactions between teachers and students. In this regard, the social substratum becomes an essential element in the educational process, shaping not only the content of learning but also the forms of learning, pedagogical strategies, and teaching approaches. The study highlights how different social, cultural, and economic categories can have a direct impact on access to education and learning opportunities. Additionally, it underscores the importance of understanding this substratum for the development of equitable educational policies and the adaptation of pedagogical methods to the social diversity of students.

Keywords: Social fundament, pedagogical analysis, social context, educational practices, educational inclusion

Introducere

În limitele *abordării substratului*, acesta apare ca un invariant ontologic general, care conferă abordării în ansamblu calitatea de nucleu esențial al unei analize pedagogice. Metodologic, substratul trebuie să fie interpretat ca formă a teoriei generale, orientată spre descoperirea în obiectul cunoașterii pedagogice nu doar a esențelor existente real, dar și a celor nominale. Substratul este unitatea componentelor atributive, relaționale și funcționale, adică o unitate specifică a materialului și logicii în cunoaștere. Conștientizarea abordării substratului rămâne până astăzi o problemă în cunoașterea pedagogică. Aspectul ontologic al substratului presupune esența lui, relațiile, funcțiile, iar aspectul gnoseologic este un tip de abstractizare cu scopul evidențierii și construirii substratului ca o formă specifică a generalului.

Astfel, conceptul de substrat reflectă prima etapă în dezvoltarea ideilor despre esența fenomenelor realității înconjurătoare – afirmă că obiectul este baza pentru afirmații că, în plus, obiectul are caracteristici statice, stabile și, în sfârșit, că aceste caracteristici stabile sunt înțelese ca esența acestui obiect. Termenul „substrat” capătă astfel o întreagă gamă de semnificații care îl apropie de categoriile „esență”, „gen”, „general”, „început”, „bază”, „element”, „materie” etc., exprimând, literal, ceva „supus” în general.

Analiza pedagogică este o componentă esențială a procesului educațional, având scopul de a înțelege mai bine procesul de învățare și de predare în contextul social. În acest sens, rolul *substratului* ca identificator social devine un subiect central, având în vedere că educația nu este un proces izolat, ci unul profund influențat de contextul social și cultural din care provin elevii. Substratul social nu se referă doar la mediul economic sau cultural al individului, ci și la structurile de putere, normele și valorile dintr-o anumită societate care modelează procesul educațional.

Conceptul de „substrat” este adesea înțeles ca fundamentul asupra căruia se construiesc diverse structuri, iar în educație acest termen desemnează influențele externe care determină succesul sau eșecul educativ. P. Bourdieu [5] subliniază importanța capitalului cultural în cadrul sistemului educațional, arătând că proveniența socială a elevilor joacă un rol crucial în procesul de învățare și în percepțiile educatorilor. Astfel, substratul social influențează nu doar abilitățile și competențele individuale ale elevilor, dar și modul în care aceștia sunt percepuți în cadrul instituțional.

L. Vygotsky [15] subliniază importanța interacțiunii sociale în formarea cunoștințelor, arătând că învățarea este un proces care are loc în contextul social și cultural al elevului. Conform teoriei sale, mediul în care un copil trăiește influențează profund dezvoltarea sa cognitivă, iar educația trebuie să țină cont de aceste condiții sociale pentru a fi cu adevărat eficientă. Prin urmare, substratul social joacă un rol important în determinarea accesului la educație și a succesului școlar.

De asemenea, E. Durkheim [8] subliniază rolul educației ca un mecanism de integrare socială, afirmând că școala nu doar că transmite cunoștințe, dar și norme și valori fundamentale pentru coeziunea socială. Astfel, substratul social influențează profund structurile educaționale, iar analiza acestuia este esențială pentru înțelegerea inegalităților educaționale și a modului în care acestea afectează procesul pedagogic.

Definirea conceptului de substrat în pedagogie

Substratul în pedagogie se referă la totalitatea condițiilor externe și contextuale care influențează procesul educațional. În acest sens, substratul poate fi privit ca un fundal social, economic și cultural care modelează atât experiențele educaționale ale elevilor, cât și abordările pedagogice ale cadrelor didactice. Potrivit lui P. Bourdieu [5], substratul social este esențial în înțelegerea modului în care diferitele clase sociale au acces diferit la resursele educaționale și la oportunitățile de învățare. De exemplu, elevii provenind din medii socio-economice mai favorizate au un avantaj în procesul educațional datorită capitalului cultural pe care îl aduc cu ei, fiind mai familiarizați cu normele și valorile educaționale ale instituției școlare.

Dacă analizăm ideile lui L. Vygotsky [15], constatăm că substratul social are un impact direct asupra dezvoltării cognitive a individului. Conform teoriei sale, învățarea este o activitate socială, iar mediul în care copiii sunt încadrați influențează profund dezvoltarea lor. Astfel, un substrat social favorabil – care include accesul la o educație de calitate, un statut socio-economic mai înalt și un mediu cultural stimulat – facilitează învățarea și dezvoltarea personală. În schimb, un substrat mai puțin favorabil, cum ar fi sărăcia sau lipsa unui sprijin educațional adecvat, poate duce la performanțe scăzute și la excluderea din procesul educațional.

Substratul social se poate manifesta în mai multe forme, inclusiv clasa socială, cultura și statutul socio-economic. Clasa socială, de exemplu, este un factor determinant în accesul la educație și în succesul școlar. P. Bourdieu [5] discută despre conceptul de „capital cultural”,

care include cunoștințele, abilitățile și normele culturale care sunt esențiale în înțelegerea și utilizarea eficientă a sistemului educațional. Elevii care provin din familii cu un capital cultural mai ridicat sunt, în general, mai pregătiți să navigheze în sistemul educațional și să obțină performanțe academice superioare.

Așadar, cultura reprezintă un alt tip de substrat care influențează educația. Valorile, credințele și practicile culturale dintr-o anumită societate sau comunitate pot determina modul în care educația este percepută și abordată. De exemplu, în unele culturi, educația este extrem de valorizată și considerată esențială pentru succesul în viață, în timp ce în altele, sistemul educațional poate fi mai puțin prioritar. Aceste diferențe culturale au un impact semnificativ asupra modului în care elevii se raportează la învățare și la autoritatea școlară.

În ceea ce privește statutul socio-economic, trebuie să menționăm că acesta influențează accesul la resurse educaționale de calitate, precum și la activități extracurriculare care pot sprijini dezvoltarea intelectuală și socială a elevilor. Elevii din familii cu statut socio-economic mai înalt beneficiază, de obicei, de acces la educație privată, tutori, cărți și alte resurse care le pot stimula performanțele școlare. Pe de altă parte, copiii din medii defavorizate pot întâmpina dificultăți semnificative din cauza lipsei acestor resurse.

Tot în aceeași arie referențială, conform lui A. Giddens [10], substratul social include atât stratificarea economică, cât și normele și valorile tradiționale ale societății. A. Giddens subliniază că, în cadrul educației, elevii din medii mai favorizate beneficiază de un avantaj semnificativ în comparație cu cei din medii defavorizate. E. Durkheim [8] formulează ideea că educația trebuie să reflecte realitățile sociale și să formeze indivizi capabili să participe activ în societate, dar acest lucru este adesea influențat de structurile sociale existente.

Astfel, substratul social, în diversele sale forme, joacă un rol esențial în procesul educațional, influențând nu doar rezultatele academice, dar și modul în care elevii sunt percepuți și integrați în cadrul educațional. Diferitele tipuri de substraturi pot determina în mod semnificativ traiectoriile educaționale ale elevilor, subliniind importanța unui context social favorabil pentru succesul învățării și dezvoltării.

Substratul social și impactul asupra analizei pedagogice

Substratul social este esențial în *analiza pedagogică*, deoarece influențează direct perceperea procesului educațional și formarea abilităților elevilor. Conceptele de *clasă socială* și *stratificare socială* sunt fundamentale pentru înțelegerea modului în care educația este distribuită și cum diferitele grupuri sociale accesează resursele educaționale. Educația nu poate fi analizată în mod izolat de structurile sociale în care este plasată, iar stratificarea socială joacă un rol crucial în modelarea experiențelor educaționale ale elevilor. Stratificarea socială și diferențele de capital cultural sunt centrale în analiza pedagogică. Conform lui E. Goffman [12], percepțiile sociale și etichetările pot influența profund comportamentul elevilor, iar aceste etichete pot fi aplicate pe baza substratului social din care provin. Elevii din familii cu un capital cultural mai scăzut sunt adesea stigmatizați, ceea ce le poate afecta încrederea în sine și performanțele școlare. De asemenea, teoriile sociologice, cum ar fi cele ale lui H. S. Becker [2], aduc în discuție modul în care elevii pot fi influențați de normele și valorile școlii, iar structurile de putere din educație joacă un rol important în modul în care aceștia sunt tratați și etichetați.

Revenind la P. Bourdieu [5], este cazul să amintim de ideea sa că fiecare clasă socială aduce cu ea un anumit „capital cultural”, care include valorile, cunoștințele și comportamentele care sunt apreciate în cadrul educațional. Constatăm că și el aderă la ideea că elevii din familii cu un capital cultural mai ridicat au șanse mai mari de succes școlar, întrucât sunt familiarizați

cu normele și așteptările sistemului educațional. De exemplu, un elev dintr-o familie cu un nivel socio-economic ridicat va fi mai expus la activități educaționale extracurriculare, va avea acces la resurse educaționale suplimentare (cum ar fi tutori sau cărți educaționale) și va beneficia de o educație mai bogată în experiențe culturale și intelectuale. Aceste avantaje contribuie semnificativ la succesul școlar. În contrast, elevii din medii socio-economice mai joase se confruntă cu multe provocări, care pot afecta negativ performanțele lor școlare. Astfel, inegalitățile sociale sunt reproduse constant în cadrul educațional, iar stratificarea socială se reflectă în modul în care elevii sunt tratați de profesori și în resursele educaționale disponibile pentru ei. De exemplu, un elev care provine dintr-o familie cu venituri reduse poate nu doar să aibă acces limitat la resurse educaționale, dar și să fie perceput ca având un potențial mai scăzut, ceea ce poate duce la scăderea motivației și a performanței școlare. Astfel, stratificarea socială creează un cerc vicios de inegalitate educațională.

Procesul educațional variază semnificativ în funcție de stratul social din care provine elevul. În această arie ideatică, A. Giddens [10] discută despre modul în care clasele sociale influențează nu doar accesul la educație, dar și modul în care aceasta este experimentată. De exemplu, un elev care provine dintr-o familie înstărită va avea acces la un sistem educațional de calitate, va beneficia de un mediu de învățare stimulator și de susținere din partea părinților sau tutorilor. În schimb, un elev provenind dintr-o familie cu venituri reduse poate să nu aibă parte de aceleași resurse, ceea ce poate afecta nu doar învățarea sa, ci și percepția sa despre educație. Acest lucru poate duce la o perpetuare a inegalităților sociale, având un impact pe termen lung asupra oportunităților economice și sociale ale acestor elevi.

Un studiu de caz relevant în acest context este cel realizat de J. S Coleman [6], care a evidențiat importanța capitalului social și economic în succesul educațional. Studiul său arată că elevii care provin din familii cu un statut socio-economic ridicat au un avantaj semnificativ în fața celor din medii mai defavorizate, în ceea ce privește accesul la educație de calitate și susținerea academică. De asemenea, acest studiu subliniază faptul că normele și valorile culturale ale familiilor influențează, în mod semnificativ, modul în care elevii se raportează la învățare și la autoritatea școlară.

Un alt factor esențial care influențează pedagogia este accesul la resurse educaționale. Mediul social al elevului joacă un rol crucial în dezvoltarea sa cognitivă. Accesul la resurse educaționale, cum ar fi cărți, internet, profesori bine pregătiți și activități educaționale suplimentare, poate diferenția semnificativ experiențele educaționale ale elevilor.

În felul acesta, analiza factorilor sociali care influențează pedagogia relevă importanța structurii de putere, a normelor culturale și a accesului la resurse. Într-o societate stratificată, educația poate deveni un instrument de reproducere a inegalităților sociale, iar cadrelor didactice le revine responsabilitatea de a înțelege și de a răspunde acestor influențe externe pentru a crea un mediu educațional echitabil pentru toți elevii.

Teorii pedagogice care integrează substratul social

În analiza pedagogică teoria substratului social este esențială pentru înțelegerea dinamicii educației și a modului în care factorii sociali influențează învățarea și dezvoltarea elevilor. Două dintre cele mai influente teorii care integrează substratul social sunt teoria capitalului cultural a lui P. Bourdieu și teoria învățării sociale a lui L. Vygotsky. Ambele teorii subliniază impactul profund al mediului social asupra procesului educațional și modul în care contextul social poate modela abilitățile și oportunitățile de învățare ale elevilor.

O privire de ansamblu asupra ideilor lui P. Bourdieu [5], pe care le dezvoltă în cadrul teoriei sale despre capitalul cultural, ilustrează că succesul educațional este strâns legat de tipul de capital cultural pe care elevii îl aduc cu ei în școală. Capitalul cultural se referă la cunoștințele, abilitățile, limbajul și normele culturale care sunt apreciate în mediul educațional. Conform lui P. Bourdieu, elevii din familii cu un capital cultural mai ridicat – care sunt familiarizați cu normele și valorile sistemului educațional – au mai multe șanse să reușească. În schimb, elevii din medii defavorizate, care nu au acces la aceleași resurse culturale, pot fi dezavantajați în procesul educațional, deoarece nu se conformează așteptărilor școlii. În acest context, substratul social joacă un rol fundamental în formarea și învățarea elevilor, fiind un factor determinant în succesul lor academic.

Pe de altă parte, L. Vygotsky [15] propune teoria învățării sociale, conform căreia învățarea este un proces social și cultural, care se dezvoltă prin interacțiunea cu alți indivizi. Vygotsky subliniază importanța „zonei de dezvoltare proximală” (ZDP), conceptul conform căruia elevii învață cel mai eficient atunci când sunt ghidați de o persoană mai experimentată, cum ar fi un profesor sau un coleg mai în vârstă. Conform teoriei sale, mediul social joacă un rol crucial în dezvoltarea cognitivă, iar substratul social al elevului influențează semnificativ modul în care învață și cum își dezvoltă abilitățile cognitive.

Ambele teorii explică legătura dintre substrat și învățare din perspective complementare: P. Bourdieu se concentrează pe capitalul cultural și inegalitățile educaționale rezultate din diferențele sociale, iar L. Vygotsky pune accent pe interacțiunile sociale ca mecanism de învățare și dezvoltare. În acest sens, analiza pedagogică trebuie să țină cont de modul în care mediul social influențează accesul la educație și modul în care elevii internalizează cunoștințele.

Aplicarea acestor teorii în analiza pedagogică presupune o abordare mai nuanțată a diverselor realități educaționale. De exemplu, profesorii trebuie să fie conștienți de impactul capitalului cultural al elevilor lor și să creeze strategii didactice care să sprijine elevii provenind din medii socio-economice mai defavorizate, ajutându-i să acceseze și să înțeleagă valorile și așteptările sistemului educațional. De asemenea, în conformitate cu aceste teorii, educația ar trebui să fie concepută ca un proces interactiv, în care elevii sunt încurajați să învețe și să dezvolte abilități prin colaborare și sprijin reciproc. Acest lucru poate însemna utilizarea grupurilor de învățare și a activităților care pun accent pe interacțiunile sociale și pe construirea cunoștințelor prin colaborare.

Ideea centrală a acestor demersuri analitice o reprezintă importanța substratului social ca *identificator esențial* în procesul pedagogic, subliniind modul în care elementele sociale, precum clasa socială, cultura și statutul socio-economic influențează învățarea și dezvoltarea elevilor. Substratul social joacă un rol fundamental în conturarea accesului la resurse educaționale, a performanței școlare și a oportunităților de învățare.

Una dintre cele mai importante idei a analizei este faptul că educația nu poate fi înțeleasă în mod izolat de contextul social în care are loc. Stratificarea socială și inegalitățile educaționale sunt adânc înrădăcinate în sistemele educaționale, iar succesul școlar este adesea determinat de capitalul cultural pe care elevii îl aduc cu ei. Astfel, elevii provenind din medii socio-economice mai favorizate beneficiază de un avantaj semnificativ, în timp ce cei din medii defavorizate se confruntă cu multiple obstacole care pot limita accesul lor la oportunități educaționale echitabile.

Având în vedere aceste realități, este necesar ca autoritățile educaționale să implementeze politici care să sprijine accesul echitabil la resurse educaționale de calitate, să ofere oportunități pentru elevii din medii defavorizate și să încurajeze un cadru educațional care promovează diversitatea și incluziunea. De asemenea, formarea continuă a educatorilor în ceea ce privește impactul substratului social asupra învățării și dezvoltării elevilor este crucială pentru a asigura un mediu educațional adaptat nevoilor tuturor elevilor.

În același timp, profesorii au un rol vital în combaterea inegalităților educaționale. Aceștia trebuie să fie conștienți de influențele substratului social asupra elevilor și să adopte metode de predare care să răspundă diversității acestora. Intervențiile didactice trebuie să fie sensibile la contextul social al fiecărui elev și să promoveze un învățământ incluziv, care să permită tuturor elevilor să își dezvolte potențialul maxim, indiferent de mediul din care provin.

În concluzie, substratul social are un impact semnificativ asupra procesului educațional și trebuie luat în considerare ca un factor determinant în analiza pedagogică. Pentru a asigura un sistem educațional echitabil, este esențial ca autoritățile și profesorii să recunoască aceste inegalități și să implementeze politici și practici care să sprijine dezvoltarea tuturor elevilor, indiferent de contextul social în care trăiesc. Ideile centrale susținute în acest articol sugerează direcții pentru un viitor educațional mai just. În acest sens, s-a explicat faptul că stratificarea socială, în combinație cu normele și valorile culturale, poate influența atât experiența educațională a elevilor, cât și abordările pedagogice ale cadrelor didactice.

Referințe bibliografice:

1. Aries, P. Copilăria și istoria sa social. Iași, Editura Polirom, 2012. 356 p. ISBN 978-973-46-2790-8.
2. Becker, H. S. Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance. Free Press, 1963. 300 p. ISBN 978-0029070509.
3. Boudon, R. Inegalitățile educaționale. București, Editura Humanitas, 1998. 305 p. ISBN 978-973-50-1022-2.
4. Boudon, R. Școala și inegalitățile sociale. Iași, Editura Polirom, 2007 410 p. ISBN 978-973-46-0329-1.
5. Bourdieu, P. Distincția. Critica judecății sociale. București, Editura Meridiane, 1997. 450 p. ISBN 978-973-33-0560-7.
6. Coleman, J. S. Foundations of Social Theory. Harvard University Press, 1990. 600 p. ISBN 978-0674319454.
7. Dewey, J. Democrația și educația. O introducere în filosofia educației. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 280 p. ISBN 978-973-30-0869-1.
8. Durkheim, É. Educația și societatea București, Editura Minerva, 1971. 212 p. ISBN 978-973-21-0186-0.
9. Foucault, M. Nașterea clinicii. Paris, Editura Gallimard, 1973. 350 p. ISBN 978-2-07-020473-9.
10. Giddens, A. Sociologia. Iași, Editura Polirom, 2007. 480 p. ISBN 978-973-46-0263-9.
11. Giddens, A. Sociologia modern. Iași, Editura Polirom, 2009. 480 p. ISBN 978-973-46-1619-1.
12. Goffman, E. Viața cotidiană ca spectacol. București, Editura Humanitas, 2001. 384 p. ISBN 978-973-50-1291-2.
13. Habermas, J. Teoria acțiunii comunicative. București, Editura Politică, 1981. 500 p. ISBN 978-973-45-0077-3.
14. Lévi-Strauss, C. Antropologia structural. București, Editura Meridiane, 1976. 430 p. ISBN 978-973-21-0169-3.
15. Vygotsky, L. Gândirea și vorbirea. București, Editura Științifică, 1978. 320 p. ISBN 978-973-30-0660-4.

MANIFESTĂRI MUZICAL-TEATRALE PRACTICATE ÎN JUDEȚUL BACĂU

MUSICAL-THEATRICAL PERFORMANCES PRACTICED IN BACĂU COUNTY

*Diana Petronela HÎRȚESCU, doctorandă,
România*

*Diana Petronela HÎRȚESCU, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0002-5833-1120

e-mail: dianapetronela2000@yahoo.com

Rezumat. Acest studiu analizează manifestările muzical-teatrale practicate în județul Bacău, evidențiind importanța acestora în conservarea identității culturale locale. Lucrarea explorează diverse forme artistice, precum muzica tradițională, dansul și teatrul popular, subliniind modul în care acestea s-au transmis din generație în generație. De asemenea, sunt investigate influențele sociale și istorice care au modelat aceste expresii culturale, precum și impactul modernizării asupra lor. Printr-o abordare interdisciplinară, studiul își propune să ofere o perspectivă detaliată asupra semnificației acestor manifestări în viața comunităților locale. O atenție specială este acordată datinilor și obiceiurilor de iarnă, care reprezintă un element esențial al patrimoniului cultural imaterial al regiunii. Concluziile evidențiază rolul acestor tradiții în păstrarea coeziunii sociale și transmiterea valorilor culturale specifice.

Cuvinte-cheie: tradiții populare, identitate culturală, teatru și muzică tradițională, datini și obiceiuri de iarnă.

Abstract. This study examines the musical-theatrical performances practiced in Bacău County, highlighting their role in preserving local cultural identity. The research explores various artistic forms, such as traditional music, dance, and folk theater, emphasizing how these practices have been passed down through generations. It also investigates the social and historical influences that have shaped these cultural expressions, as well as the impact of modernization on them. Using an interdisciplinary approach, the study aims to provide an in-depth perspective on the significance of these performances in the lives of local communities. Special attention is given to winter customs and traditions, which are an essential part of the region's intangible cultural heritage. The conclusions emphasize the role of these traditions in maintaining social cohesion and transmitting specific cultural values.

Keywords: popular traditions, cultural identity, traditional theater and music, winter traditions and rituals.

Manifestările muzical-teatrale constituie un domeniu complex al expresiei artistice, aflat la intersecția dintre muzică, teatru și dans. Aceste forme spectacologice își au originile în ritualurile arhaice și au evoluat de-a lungul timpului, adaptându-se la diverse contexte culturale și sociale. Ele pot îndeplini funcții multiple: de la cele rituale și comunitare la cele educative și de divertisment. Literatura de specialitate oferă diverse definiții care subliniază caracterul sincretic și dinamic al acestor manifestări. În acest sens, Henri H. Stahl le consideră „forme de expresie artistică sincretică, în care elementele dramatice, muzicale și coregrafice se îmbină pentru a crea un spectacol cu funcții sociale, rituale sau de divertisment” [7, p. 67]. Această viziune subliniază caracterul complex al acestor manifestări și evidențiază dimensiunea integratoare a acestor manifestări, în care diferite elemente artistice se combină pentru a transmite un mesaj complex. Într-o direcție similară, Adrian Fochi accentuează importanța componentei muzicale în structura acestora, considerându-le „ritualuri scenice tradiționale sau moderne, în care componenta muzicală joacă un rol esențial în structurarea acțiunii și intensificarea emoției colective” [4, p. 112]. Așadar, muzica nu este doar un element decorativ, ci un factor definitoriu al dinamicii spectacolului, având capacitatea de a genera și amplifica trăiri emoționale..

Pe de altă parte, Ovidiu Bârlea adaugă o dimensiune geografică și etnografică acestor manifestări, subliniind diversitatea lor în spațiul românesc: „În fiecare județ din România, manifestările muzical-teatrale sunt reprezentate fie prin datini și obiceiuri cu caracter scenic, fie prin festivaluri moderne ce conservă și reinventează tradiția” [2, p. 92]. Această viziune scoate în evidență atât permanența acestor forme artistice, cât și capacitatea lor de a se transforma în funcție de dinamica socială și culturală.

Într-o analiză mai recentă, Maria Popescu evidențiază evoluția acestui fenomen, afirmând că „manifestările muzical-teatrale ale județelor românești variază de la teatrul popular tradițional la spectacole contemporane, având un rol esențial în păstrarea identității culturale locale” [6, p. 78]. Acest punct de vedere confirmă ideea că astfel de manifestări nu sunt relicve ale trecutului, ci forme artistice vii, care se adaptează continuu la realitățile sociale și culturale actuale.

Prin urmare, manifestările muzical-teatrale se disting prin adaptabilitatea lor la diferite contexte culturale și sociale, evoluând de la forme arhaice de expresie la evenimente moderne cu impact comunitar. Diversitatea acestor manifestări reflectă nu doar bogăția patrimoniului artistic local, ci și capacitatea acestuia de a se reinventa, menținându-și relevanța în peisajul cultural contemporan.

Zona folclorică Bacău ocupă un loc semnificativ în peisajul cultural al Moldovei, fiind caracterizată printr-o diversitate geografică și etnografică remarcabilă. Această regiune nu doar că păstrează tradiții populare autentice, dar reflectă și influențele istorice și geografice care au modelat identitatea sa distinctă.

Gheorghe Baciuc descrie această zonă drept una dintre cele patru mari arii folclorice ale Moldovei, menționând că „se întinde aproape pe întreaga suprafață a regiunii cu același nume și cuprinde la rândul său patru sub-zone distincte care corespund văilor Bistriței, Neamțului, Trotușului și Siretului” [1, p. 35]. Această delimitare evidențiază structura geografică variată a zonei, care influențează specificul tradițiilor locale.

Pe de altă parte, Dorinel Ichim subliniază dimensiunea etnografică a Bacăului, explicând că „pe valea Siretului mijlociu, de la sud de Roman și până la nord de Adjud, se întinde zona etnografică Bacău, cuprinzând lunca Siretului, terasele acestuia și versanții. Aceasta este zona etnografică Bacău, care și-a luat numele de la vechiul ținut și târg medieval Bacău. În anul 1983, Bacăul a sărbătorit 575 de ani de la prima atestare documentară” [5, p. 7]. Această perspectivă accentuează legătura dintre dezvoltarea istorică a Bacăului și delimitarea sa etnografică actuală.

Într-o analiză mai recentă, literatura de specialitate identifică patru zone distincte în cadrul perimetrului administrativ-teritorial al Bacăului:

- **Zona Trotuș-Tazlău**, care se întinde „de la Ghimeș-Făget până în părțile Adjudului și pe Tazlău, de la vărsarea acestuia în Trotuș până la Frumoasa – Balcani” [9, p. 25];
- **Zona Bistriței**, ce acoperă „partea de Nord-Vest a județului Bacău” [9, p. 31];
- **Zona Siretului**, care continuă linia Văii Bistriței [9, p. 33];
- **Zona Zeletin-Berheci**, ce include „partea estică a județului, străbătută de râurile cu aceleași nume” [9, p. 35].

Cultura unui spațiu geografic este modelată de interacțiunea dintre tradiție și inovație, iar manifestările muzical-teatrale reprezintă o dimensiune esențială a identității locale. În

județul Bacău, aceste manifestări au cunoscut o evoluție semnificativă, de la formele tradiționale ale teatrului popular până la festivalurile contemporane cu rezonanță națională și internațională.

De la înființarea primelor instituții culturale, județul Bacău a fost un important centru pentru muzică, teatru și folclor. Primele manifestări muzical-teatrale organizate în județul Bacău datează încă de la începutul secolului al XX-lea, când au fost înființate ansambluri folclorice și au fost organizate festivaluri de muzică și dans. În perioada interbelică, Bacăul a fost un important centru al culturii tradiționale, cu multe evenimente care promovau datinile și obiceiurile populare ale regiunii.

Un moment de referință pentru scena teatrală băcăuană l-a constituit înființarea, la 9 octombrie 1948, a Teatrului Municipal „Bacovia”, instituție care a devenit rapid un reper al vieții culturale locale. Prima reprezentare a teatrului, piesa *Alarma* de Orlin Vasilev, a deschis o tradiție care, de-a lungul a peste șapte decenii, a contribuit la diversificarea peisajului artistic din județ. Astfel, această instituție a facilitat dezvoltarea unor spectacole de teatru contemporan și muzical, oferind un cadru propice pentru afirmarea artiștilor locali și promovarea patrimoniului cultural regional.

Festivalul de Teatru Folcloric de la Slănic Moldova, inițiat în anul 1966, a constituit un moment semnificativ în procesul de conservare și promovare a tradițiilor culturale românești prin intermediul artei teatrale. Evenimentul a facilitat reunirea formațiilor de teatru popular din diverse regiuni ale țării, având un rol esențial în revitalizarea și transmiterea patrimoniului cultural imaterial. În 1976, festivalul a cunoscut o transformare majoră, fiind integrat sub o nouă denumire în cadrul Festivalului Național „Cântarea României”, o manifestare de anvergură națională destinată promovării folclorului și culturii tradiționale pe întreg teritoriul României. Această nouă formă a festivalului a extins semnificativ sfera activităților culturale, incluzând, pe lângă teatrul popular, și spectacole de muzică, dansuri tradiționale și alte expresii ale identității culturale naționale. Astfel, „Cântarea României” a perpetuat moștenirea festivalului de la Slănic Moldova, consolidându-l ca un reper în promovarea și conservarea expresiilor artistice tradiționale [5, p.105].

Pentru a onora memoria lui George Bacovia, originar din Bacău, au fost inițiate și continuă să fie organizate evenimente culturale de amploare, precum festivalul „Toamna Bacoviană”. Aceste manifestări reunesc recitaluri de poezie, expoziții de artă, lansări de carte și dezbateri literare, având ca obiectiv principal promovarea literaturii și artei în județul Bacău. Prin aceste inițiative, se urmărește nu doar celebrarea operei bacoviene, ci și stimularea interesului pentru creația literară și artistică.

În ultimele decenii, județul Bacău s-a afirmat ca un important centru cultural, reunind artiști din diverse domenii și găzduind evenimente de amploare menite să promoveze patrimoniul artistic și tradițional. Municipiile Bacău și Moinești, alături de alte localități din județ, au devenit spații reprezentative pentru desfășurarea unor manifestări culturale de referință, precum „Zilele Bacăului”, „Bacău Fest Monodrame” și Festivalul „Zilele George Enescu la Tescani”.

În paralel, județul Bacău susține și valorifică patrimoniul cultural imaterial printr-o serie de festivaluri dedicate tradițiilor locale. Printre acestea se numără Festivalul de Datini și Obiceiuri de Iarnă, care păstrează și promovează obiceiurile străvechi de colinde și tradiții populare, Festivalul Național de Coregrafie și Folclor „Petre Vlase”, precum și Festivalul

Național de Folclor „Ion Drăgoi”, evenimente ce contribuie la perpetuarea și revitalizarea folclorului românesc autentic.

„Alaiul Datinilor și Obiceiurilor de Iarnă”, cunoscut și sub denumirea de „Parada datinilor și obiceiurilor de Anul Nou”, reprezintă un eveniment cultural de tradiție, ajuns în anul 2024 la cea de-a 58-a ediție. Acest festival, desfășurat anual în județul Bacău, reunește formații și grupuri folclorice din diverse județe ale Moldovei, oferind o platformă pentru conservarea și promovarea obiceiurilor tradiționale de iarnă. Printre cele mai reprezentative manifestări incluse în cadrul evenimentului se numără jocul ursului, jocul caprei, dansurile mascaților și colindele, elemente esențiale ale patrimoniului cultural imaterial românesc.

În lucrarea sa, Dorinel Ichim subliniază atmosfera aparte creată de acest festival, menționând că „în ziua când are loc parada, în municipiul Bacău răsună răpăitul tobelor, pocnetul bicelor, clinchetul clopoțelilor și cântecele tarafurilor” [5, p.106].

Jocul Ursului, cunoscut local și sub denumirea de „Încontrarea”, este una dintre cele mai spectaculoase manifestări teatrale cu origine folclorică, desfășurate în timpul sărbătorilor de iarnă în localități precum Dărmănești, Dofteana, Asău și Brusturoasa. Acest obicei implică un număr mare de personaje – urși, ursari, toboșari, „frumoși” (irozi) și mascați –, care creează un spectacol dinamic, cu acțiuni desfășurate în paralel, asigurându-i o desfășurare explozivă. Deși etnologic s-a încercat justificarea originii acestui joc prin rolul ursului în vânătoarea tradițională, cercetările arată că el provine mai degrabă din reprezentările cu animale dresate, nu dintr-o simbolistică arhaică. Totuși, în mentalitatea populară, ursul a fost dintotdeauna considerat un animal cu puteri miraculoase, fiind asociat cu protecția și sănătatea. Se credea, de exemplu, că ungerea unui copil cu grăsime de urs îi conferă forță, iar persoanele cu dureri de spate se puteau vindeca dacă ursul le călca pe mijloc. Ursul era privit și ca un vestitor al primăverii, iar jocul său era considerat aducător de noroc pentru gospodăria în care se desfășura. Ursarii erau primiți cu bucurie nu doar pentru spectacolul oferit, ci și pentru credința că prezența lor proteja vitele și casa de rele. Această venerare a ursului se reflectă și în calendarul tradițional, prin sărbătoarea Martinilor, respectată de ciobani și gospodari pentru a proteja animalele domestice de atacurile fiarelor sălbatice [3].

Jocul Caprei, alături de formele sale asemănătoare, Turca și Brezaia, are o tradiție îndelungată în spațiul românesc, fiind întâlnit încă din perioada medievală târzie. Deși unele teorii susțin că aceste denumiri reprezintă variante ale aceluiași obicei, diferențele regionale s-au conturat în timp, fiecare zonă dezvoltând trăsături specifice. Deși împărtășesc elemente comune, precum mascarea și transpunerea scenică, nu se poate stabili cu certitudine o filiație directă între ele. Originea acestor jocuri se regăsește în vechi credințe mitologice, având rădăcini în ritualuri arhaice menite să celebreze natura și fertilitatea. Francisc Nistor consideră că acest obicei a avut inițial un caracter solemn, având rolul de a asigura un an rodnic și prosperitate pentru gospodari. Alte abordări subliniază dimensiunea sa teatrală și etnografică, fiecare cercetător analizând jocul Caprei dintr-o perspectivă diferită. Ioan Massoff susține că tradiția a fost influențată de zonele nordice, ajungând în spațiul românesc prin intermediul polonilor și rutenilor, având inițial semnificația sfârșitului iernii și a venirii primăverii. Totuși, această teorie este contestată de specialiști care subliniază vechimea și autenticitatea jocului în tradiția sud-est europeană. Dimitrie Cantemir este cel care oferă prima descriere etnografică a obiceiului Turca în „Descrierea Moldovei”, considerând că acesta a apărut în perioada stăpânirii otomane ca formă de protest simbolic împotriva turcilor. În relatarea sa, Turca includea o mască

de cerb cu coarne mari, decorate cu fâșii colorate, și un moșneag ghebos, care, alături de alaiul său, străbătea ulițele și casele jucând și cântând. Această descriere arată că încă de atunci jocul era complex, integrând elemente de recuzită, costume specifice și o desfășurare ceremonială amplă [3].

În județul Bacău, acest obicei a cunoscut diverse manifestări locale. Potrivit lui Dorinel Ichim, în sudul județului se practică „Hainineaua”, o variantă mai mică a Caprei, acompaniată de un tânăr cu fluier, o fată simbolizând Anul Nou și un moșneag ce reprezintă Anul Vechi. În localități precum Corbasca, Scărișoara, Răcățău, Orbeni și Valea Seacă, se joacă „Capra în picioare”, condusă de un căpitan care dirijează strigăturile. Printre cele mai spectaculoase reprezentații se numără Caprele din Buhoci, Bijghir și Săucești, impresionante prin amploarea alaiului, frumusețea costumelor și ritmicitatea dansurilor. O variantă aparte este cea de la Gârleni, unde Capra este însoțită de patru ofițeri cu săbii, un căpitan și aproximativ zece mascați cu măști decorate cu pene lungi. În toate aceste variante, Capra este însoțită de muzicanți, iar tinerii poartă costume populare elaborate, cu chipiuri din mărgelă și hurmuzi, oferind un spectacol deosebit în comunitățile locale [5].

Jocul Căiuților este un obicei tradițional românesc cu origini medievale, derivat din ocupațiile străvechi ale poporului – creșterea animalelor și agricultura. La început, acest tip de joc a fost întâlnit în rândul popoarelor slave din nord, precum rușii, și la maghiari, răspândindu-se treptat în întreaga Europă și ajungând și în spațiul românesc. Semnificația sa este strâns legată de simbolistica mitologică a calului, considerat un animal cu puteri supranaturale, asociat unor practici ritualice de protecție și fertilitate. Unele interpretări susțin că măștile reprezentau spirite ale timpului sau demoni ai celor 12 zile intercalate între sfârșitul și începutul anului, având rolul de a menține echilibrul calendaristic. Totuși, în realitate, calul a fost un element important al economiei domestice și al tradiției populare, ceea ce a dus la integrarea sa în obiceiurile de iarnă. De-a lungul timpului, Jocul Căiuților a evoluat, incluzând diverse forme de interpretare. La început, calul era reprezentat prin măști specifice, iar ulterior au apărut personaje care jucau rolul de călăreți, purtând costume ce imitau silueta animalului. Astfel, s-au conturat grupuri de dansatori, ceea ce a dus la denumirea frecvent utilizată – „Căiuți” [3].

În zona Văii Siretului, jocul Căiuților s-a dezvoltat într-o variantă spectaculoasă, dansatorii fiind grupați în perechi de patru, șase sau opt, executând mișcări ritmice coordonate la comandă. Costumele sunt deosebit de elaborate, confecționate din materiale strălucitoare, conferind jocului o eleganță aparte. Prin dinamismul și frumusețea sa, acest obicei continuă să fie o atracție importantă în cadrul sărbătorilor de iarnă, păstrând vie tradiția populară românească [5].

În rândul obiceiurilor de iarnă, **teatrul cu tematică haiducească** ocupă un loc aparte, reprezentând o etapă importantă în evoluția formelor teatrale populare. Acest tip de reprezentație s-a conturat în contextul societății românești din epoca respectivă, fiind influențat de realitățile sociale și de aspirațiile de libertate ale oamenilor. Haiducia, ca fenomen, a fost o reacție împotriva asupririi, marcând profund cultura și tradițiile popoarelor din sud-estul Europei aflate sub dominația otomană și alimentând dorința de eliberare națională [3].

În zona Bacăului, teatrul haiducesc se regăsește în spectacolele populare „Banta lui Bujor” și „Banta lui Iancu Jianu”, care readuc în prim-plan figuri legendare ale haiducilor. Jocurile echipelor de Jieni din localitățile Orbeni, Traian și Parava pun în scenă momente ce evocă lupta împotriva exploatării și nedreptății sociale, reînviind spiritul de revoltă și curaj al

haiducilor de odinioară. Astfel, prin aceste reprezentări, memoria unor eroi populari este păstrată vie, iar tradițiile legate de lupta pentru libertate continuă să fie transmise din generație în generație [5].

Plugușorul este un obicei străvechi legat de sărbătorile de Anul Nou, deși primele mențiuni în izvoarele istorice medievale apar mai târziu, probabil din cauza faptului că, inițial, a fost asimilat colindatului. Caracterul său agrar a suscitat numeroase interpretări, iar etnologul Petru Caraman consideră că Plugușorul reprezintă un conglomerat al vechilor colinde cu tematică agrară. Spre deosebire de colindele tradiționale, acesta păstrează un scenariu mitico-ritual complex, specific tradițiilor de Anul Nou. Elementele distinctive ale Plugușorului sunt recuzita sa agrară – plugul, buhaiul, bicele și tălângile –, gesturile rituale, precum tragerea simbolică a brazdei și pocnetul bicelor, dar și urările augurale, care descriu munca agricolă de la pregătirea ogorului până la coacerea colacului. Ofranda colacului oferită urătorilor subliniază vechimea și profunzimea ritualului, amintind de tradițiile legate de jertfele primordiale și de roadele primitive [3].

În județul Bacău, Plugușorul este practicat în moduri specifice. Copiii care merg la urât poartă un plug miniatural, frumos ornamentat, pe care îl așază pe masa gospodarului în timp ce rostesc urătura. În alte sate, unde există mai multe cete de urători, satul este împărțit în zone distincte pentru colindat. La Prăjești, o credință locală spune că ultimul gospodar urât va avea ghinion tot anul, motiv pentru care ultima urare este adresată simbolic unei răchite, pentru ca relele să se abată asupra ei și nu asupra oamenilor. Astfel, Plugușorul rămâne un obicei încărcat de semnificații rituale și de speranța unui an nou prosper și rodnic [5].

Festivalul Național de Folclor „Ion Drăgoi” constituie un reper cultural de primă importanță în peisajul tradițiilor muzicale românești, având ca principal obiectiv promovarea și conservarea folclorului autentic. Acest eveniment, organizat anual în municipiul Bacău, este dedicat memoriei lui Ion Drăgoi, renumit violonist și unul dintre cei mai reprezentativi lăutari ai Moldovei, apreciat pentru măiestria sa interpretativă și contribuția semnificativă la patrimoniul muzical tradițional. Sub egida Consiliului Județean Bacău și prin eforturile Ansamblului Folcloric Profesionist „Busuiocul”, festivalul a ajuns la cea de-a XXVII-a ediție, consolidându-se ca o platformă esențială pentru afirmarea și promovarea muzicii și dansului popular românesc. Evenimentul reunește ansambluri folclorice de prestigiu, interpreți consacrați și tineri artiști din întreaga țară, oferind o scenă de exprimare artistică ce îmbină autenticitatea tradițiilor cu actul artistic contemporan. Spectacolele se desfășoară în cadrul Teatrului de Vară „Radu Beligan” din Bacău, atrăgând anual un public numeros, format atât din localnici, cât și din iubitori de folclor din diverse regiuni ale țării. Prin programul său complex, festivalul nu doar că valorifică moștenirea culturală a lui Ion Drăgoi, ci și contribuie activ la transmiterea și revigorarea tradițiilor folclorice, asigurând astfel continuitatea unei identități culturale autentice în contextul societății moderne.

Festivalul Național de Coregrafie și Folclor „Petre Vlasă” este un eveniment cultural de prestigiu, organizat în Bacău pentru a celebra și perpetua tradițiile folclorice românești, omagiind totodată contribuția remarcabilă a maestrului coregraf Petre Vlasă. Fondator al Ansamblului Folcloric Profesionist „Busuiocul” în 1973, Vlasă a dedicat peste cinci decenii promovării și conservării dansurilor și obiceiurilor populare din regiunea Moldovei. Prima ediție a festivalului a avut loc în perioada 28-29 iunie 2023, reunind ansambluri folclorice de renume din diverse zone etnografice ale țării, care au evoluat pe scena Teatrului de Vară „Radu

Beligan” din Bacău. Festivalul include, pe lângă spectacolele de dans și muzică tradițională, conferințe și ateliere menite să evidențieze importanța și diversitatea folclorului românesc. Cea de-a doua ediție a avut loc în perioada 26-27 iunie 2024, continuând tradiția de a aduce în prim-plan autenticitatea și bogăția culturii populare românești.

Manifestările muzical-teatrale din județul Bacău constituie un pilon fundamental al identității culturale regionale, reflectând o moștenire artistică profund înrădăcinată în tradițiile populare și în istoria locală. Aceste expresii artistice nu reprezintă doar forme de divertisment, ci și modalități esențiale de conservare și transmitere a valorilor culturale către generațiile viitoare. Evoluția acestor manifestări demonstrează adaptabilitatea lor în contextul contemporan, contribuind atât la consolidarea coeziunii sociale, cât și la promovarea patrimoniului imaterial. În ciuda provocărilor impuse de modernizare și globalizare, aceste tradiții rămân relevante, subliniind importanța protejării și revitalizării patrimoniului cultural local. Studiarea și documentarea acestor practici nu doar că oferă o perspectivă amplă asupra dinamicii culturale din județul Bacău, ci și evidențiază rolul lor în conturarea identității culturale regionale în peisajul artistic național.

Referințe bibliografice:

1. BACIU, G. Cartea coregrafului amator: Comitetul de Stat pentru Cultura si Arta – Casa Centrala a Creației Populare, 1965
2. BÂRLEA, O. *Folclorul românesc*. Editura Minerva, București, 1981.
3. COJOCARU, N. *Istoria tradițiilor și obiceiurilor la români*. Editura Etnologică, București, 2008. ISBN: 978-973-8920-09-5
4. FOCHI, A. *Datinile și obiceiurile populare românești*. Editura Minerva, București, 1976.
5. ICHIM, D. *Zona etnografică Bacău*. Editura Sport – Turism, București, 1987.
6. POPESCU, M. „Elemente muzicale și dramatice în datinile de iarnă din zona Bacăului”, în *Revista de Etnologie și Antropologie Culturală*, 2010. ISSN: 1857 - 2049
7. STAHL, H. *Folclorul ca document istoric*. Editura Univers, București, 1983.
8. TACHE, P. *Mic dicționar folcloric*. Editura Minerva, București, 1979
9. VLASE, P. Contribuții la cunoașterea și valorificarea jocurilor populare băcăuane, Editura Corgal Pres, 2015. ISBN: 978-973-130-037-5
10. <https://ziarullumina.ro/societate/historica/75-de-ani-de-la-infiintarea-teatrului-municipal-bacovia-din-bacau-184232.html> [accesat 10-03-2025]
11. <https://culturatraditionalabacau.ro/alaiul-datinilor-si-obiceiurilor-de-iarna/> [accesat 11-03-2025]
12. <https://jurnalfm.ro/festivalul-national-de-folclor-ion-dragoi-la-teatrul-de-vara-radu-beligan-din-bacau/> [accesat 12-03-2025]
13. <https://busuiocul.ro/festivalul-national-de-coregrafie-si-folclor-petre-vlase-editia-a-ii-a/> [accesat 12-03-2025]
14. <https://biblioteca-digitala.ro/reviste/cadran-cultural/32-Cadran-cultural-Anul-VI-Nr-4-iulie-2023.pdf> [accesat 12-03-2025]

**DEZVOLTAREA INTELIGENȚELOR MULTIPLE PRIN ABORDAREA
INTEGRATĂ A CONȚINUTURILOR LA DISCIPLINA ISTORIE ÎN CICLUL
PRIMAR**

**DEVELOPMENT OF MULTIPLE INTELLIGENCES THROUGH AN INTEGRATED
APPROACH TO THE CONTENT OF HISTORY IN THE PRIMARY SCHOOL**

*Alexandra Cătălina ILIE, doctorandă,
România*

*Alexandra Cătălina ILIE, PhD student,
Romania*

ORCID ID: 0009-0009-9725-2039

e-mail: iliealexandracatalina@gmail.com

Rezumat. Articolul scoate în evidență legătura dintre abordarea integrată a conținuturilor la disciplina Istorie și cele opt tipuri de inteligență identificate de Dr. Howard Gardner (inteligența muzicală, inteligența corporal-chinestezică, inteligența logico-matematică, inteligența lingvistică, inteligența vizual-spațială, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală și inteligența naturalistă.). În articol sunt prezentate și unele sugestii metodologice de dezvoltare a inteligențelor multiple prin abordarea integrată a conținuturilor la disciplina Istorie în clasele primare.

Cuvinte-cheie: inteligențe multiple, educație integrată, disciplina Istorie, ciclul primar.

Abstract. The article highlights the connection between the integrated approach to the content of History and the eight types of intelligence identified by Dr. Howard Gardner (musical intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, logical-mathematical intelligence, linguistic intelligence, visual-spatial intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence and naturalistic intelligence). The article also presents some methodological suggestions for developing multiple intelligences through an integrated approach to the content of the History subject in primary grades.

Keywords: multiple intelligences, integrated education, History, primary school.

Termenul „inteligență” a fost folosit încă din cele mai vechi timpuri, însă Cicero a fost cel care l-a introdus în literatură. Acesta a definit inteligența ca fiind „puterea și funcția minții de a stabili legături și a face legături între legături” [Apud 1, p. 302]. Ulterior, John Mc Carthy, în 1969, a spus că „o entitate este inteligentă dacă are un model adecvat al lumii, dacă este destul de înzestrată pentru a răspunde unei largi varietăți de întrebări pe baza acestui model, dacă poate să-și procure informațiile din lumea exterioară când are nevoie și poate să realizeze anumite operații în mediul înconjurător cerute de obiectivele sale și permise de posibilitățile sale fizice” [2].

În 1978, Paul Popescu Neveanu precizează faptul că inteligența „apare atât ca fapt real, cât și ca unul potențial, atât ca proces, cât și ca aptitudine sau capacitate, atât formă și atribut al organizării mentale, cât și a celei comportamentale” [1, p.302-303].

Conceptul de „inteligențe multiple” a apărut în anul 1983, fiind introdus de Dr. Howard Gardner și presupune existența a opt tipuri de inteligențe care caracterizează intelectul uman [3, p.7]. În definirea conceptului, Gardner susține că la naștere fiecare individ deține toate cele opt tipuri de inteligență identificate de el, dintre care două-trei le predomină pe celelalte. Cele opt tipuri de inteligență identificate de Gardner sunt: inteligența muzicală, inteligența corporal

chinestezică, inteligența logico-matematică, inteligența lingvistică, inteligența vizual-spațială, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală și inteligența naturalistă.

Pentru o înțelegere mai bună a conceptului de „inteligențe multiple” am decis explicarea fiecăreia, după cum urmează:

- *Inteligența muzicală* reprezintă capacitatea individului de a se exprima și de înțelege lumea cu ajutorul ritmurilor și muzicii. Persoanele care posedă acest tip de inteligență au capacitatea de a aprecia ritmul, timbul, înățimea sunetelor cu mare ușurință, întreaga activitate zilnică fiind ghidată o sensibilitate la sunete, la tiparele vibraționale, la tonuri și ritmuri.
- *Inteligența corporal chinestezică* reprezintă capacitatea individului de a-și controla voluntar și cu ușurință mișcările corporale, are o sensibilitate tactilă și darul coordonării motrice. Este o persoană aflată mereu în mișcare și care învață totul mai ușor la activitățile practice prin implicare directă.
- *Inteligența logico-matematică* este capacitatea individului de a analiza și rezolva logic, facil probleme complexe, de a realiza relații și conexiuni fără a depune un efort intelectual, manifestă ordonare și exactitate în datele cu care lucrează, au darul de a lucra cu numerele și o gândire logică. Persoanele care prezintă acest tip de inteligență sunt atrase de științele exacte.
- *Inteligența lingvistică* scoate în evidență indivizii care au o bună capacitate de comunicare indiferent de subiectul propus, dețin abilitatea de a folosi cu ușurință cuvinte în registrul oral sau scris, au umor lingvistic, sunt persuasivi și preiau facil rolul de moderator al conversației.
- *Inteligența vizual-spațială* este capacitatea individului de a învăța observând și vizualizând conținutul propus deoarece percepe cu acuratețe detaliile, culorile, formele, spațiul, lumea înconjurătoare.
- *Inteligența interpersonală* se referă la capacitatea individului de a relaționa eficient cu ceilalți, deoarece sesizează facil stările, motivațiile și sentimentele acestora și deține putere de motivare și persuasiune, având totodată și capacități de lider.
- *Inteligența intrapersonală* este prezentă la indivizii care au capacitate de autorefecție, autocunoaștere și autoapreciere. Aceștia își cunosc punctele forte și cele slabe, stările interioare, știu să se automotiveze și le place să lucreze singuri.
- *Inteligența naturalistă* este capacitatea de a percepe lumea înconjurătoare, iar indivizii care posedă acest tip de inteligență au interes pentru descoperirea florei, faunei, a relațiilor și schimbărilor din mediul înconjurător.

Dezvoltarea celor opt tipuri de inteligențe multiple poate fi stimulată facil prin utilizarea unor metode de instruire activ-participative, dar și prin învățarea cunoștințelor în mod integrat.

Din punct de vedere conceptual, *integrarea* se referă la armonizarea într-un tot, înglobarea a diferitelor elemente, astfel încât să se creeze o entitate. Educația integrată are în vedere formarea personalității educabilului astfel încât acesta să-și însușească capacitatea de crea conexiuni între ceea ce a învățat și experiențele prin care trece. Abordarea integrată a conținuturilor ce urmează a fi predate/învățate este o strategie nouă, modernă, prin care se încearcă renunțarea la tradiționala transmitere a cunoștințelor, pe care elevul era obligat să le memoreze, iar mai apoi să le reproducă și trecerea la o instruire care produce „o interrelaționare a disciplinelor sau a obiectelor de studiu”, pentru ca elevii să fie ajutați „să creeze conexiuni între ceea ce învață elevii și experiențele lor” [4].

Fenomenul integralității poate fi descris prin mai mulți termeni precum:

- *Interdisciplinaritatea* presupune „organizarea conținutului în baza unor concept sau principii comune mai multor discipline”. Abordarea interdisciplinară a conținuturilor unei discipline oferă elevilor posibilitatea de a-și construi propriile perspective asupra unui concept și de a achiziționa cu ușurință informații complexe care sunt calitativ superioare.
- *Pluridisciplinaritatea* presupune „organizarea conținutului după teme, din perspectiva mai multor discipline”, cu alte cuvinte o temă ce aparține unui anumit domeniu este analizată din perspectiva mai multor discipline, fiecare dintre acestea contribuind la clarificarea, înțelegerea ei.
- *Transdisciplinaritatea* presupune „organizarea conținutului în jurul unei probleme, care transcende aria mai multor domenii de cunoaștere, nu discipline” [6, p.14]. Acesta reprezintă cel mai mare grad de integrare a curriculumului deoarece aduce elevul aproape de „viața reală”, de cotidian și îl pune în roluri semnificative pentru a rezolva problemele importante.

Conform Planului cadru al învățământului primar din România, disciplina Istorie, inclusă în aria curriculară „Om și societate”, este studiată în clasa a IV-a, o oră pe săptămână, așadar aproximativ 34 de ore pe parcursul întregului an școlar.

Competențele generale care sunt vizate la finalul studierii acestei discipline, menționate și în Programa școlară pentru această disciplină sunt:

1. Localizarea în timp și în spațiu a evenimentelor istorice studiate.
2. Explorarea surselor relevante pentru a înțelege fapte și evenimente din trecut și din prezent.
3. Utilizarea termenilor istorici în diferite situații de comunicare.
4. Formarea imaginii pozitive despre sine și despre ceilalți [5, p.3].

Conținuturile urmărite au legătură cu trecutul și prezentul nostru, epoci, evenimente și personalități – în care sunt studiate Antichitatea, Evul Mediu și Epoca Modernă, cultură și patrimoniu [3, p.7].

Disciplina Istorie este ușor de abordat din punct de vedere interdisciplinar datorită multitudinii de conexiuni pe care le are cu alte discipline precum: Limbă și Comunicare, Geografie, Religie, Educație Civică, Arte vizuale și abilități practice, Dezvoltare personală.

În continuare, vom prezenta succint exemple de conținuturi ale învățării studiate în clasa a IV-a, care ajută la dezvoltarea inteligențelor multiple, dacă sunt abordate într-o manieră integrată, interdisciplinară.

<i>Conținuturile învățării:</i>	<i>Abordarea integrată a conținuturilor se poate face prin diferite metode precum:</i>	<i>Inteligența multiplă ce poate fi dezvoltată:</i>
Trecutul și prezentul din jurul nostru - Viața cotidiană - Comunitatea locală - Copilăria de ieri și de azi - Dacii	Metoda activ-participativă „Harta conceptuală” – o metodă de instruire care pornește de la concepte deja existente în memoria elevului și are în vedere găsirea tuturor relațiilor	Inteligența lingvistică Inteligența vizual-spațială

- Romanii - Românii - Grecii - Galii - Rușii - Sârbii - Bulgarii - Turcii - Cunoașterea lumii prin călătorii - Exploratori ai secolului XX Epoci, evenimente și personalități - Antichitatea (despre Daci și Romani) - Evul Mediu (Basarab I, Mircea cel Bătrân, Iancu de Hunedoara, Vlad Țepeș, Mihai Viteazul, etc) - Epoca Modernă (Alexandru Ioan Cuza – Unirea, Eroi ai Primului Război Mondial) Cultură și patrimoniu - Locuri istorice din comunitate și din România - Castele, cetăți, monumente UNESCO din România [8, p.6]	dintre conceptul deja existent și noile conținuturi predate.	
	Metoda activ-participativă „Joc de rol (simularea)” – o metodă ce contribuie la dezvoltarea capacității elevului de a folosi conținuturile pe care le cunoaște în diferite contexte în care este pus. Acesta devine “actor”, este pus într-un context pe care îl poate întâlni în viața reală, de aceea trebuie să-și folosească logica, gândirea critică, capacitatea de rezolvare de probleme pentru a găsi o rezolvare a situației propuse.	Inteligența lingvistică Inteligența logico-matematică Inteligența interpersonală și intrapersonală Inteligența muzicală Inteligența vizual-spațială Inteligența corporal-chinestezică
	Metoda activ-participativă „Mozaicul” – o metodă de învățare prin cooperare prin care elevii împărțiți în grupe de lucru se ajută reciproc să învețe și să ducă sarcinile primite la bun sfârșit. Cadrul didactic monitorizează activitatea pentru a se asigura că informația care ajunge la elevi este corectă și pentru a-i ajuta în caz că au nevoie.	Inteligența interpersonală și intrapersonală
	Metoda de evaluare „Studiu de caz” – o metodă ce constă în „confruntarea elevului cu o situație reală de viață prin a cărei observare, înțelegere, analiză, interpretare urmează să realizeze un progres în cunoaștere.” [7, p.366] Principalul avantaj al acesteia este că situează elevul în mijlocul unei situații reale, concrete, iar acesta trebuie să fie responsabil, activ și să colaboreze cu ceilalți pentru a putea rezolva situația dată.	Inteligența lingvistică Inteligența naturalistă Inteligența logico-matematică
	Metoda de evaluare „Proiectul” – o metodă în care învățare se produce prin activitate practică – „learning	Inteligența naturalistă Inteligența logico-matematică

	by doing” – în care elevii sunt solicitați din punct de vedere intelectual mai ales în faza de proiectare a etapelor pe care trebuie să le urmărească pentru a duce sarcina la bun sfârșit.	Inteligența lingvistică

Câteva sugestii metodologice de predare integrată, folosind metode activ-participative care duc la dezvoltarea inteligențelor multiple, la disciplina Istorie, clasa a IV-a ar fi:

1. alegerea unor situații de învățare variate și diversificate;
2. alegerea unor metode activ-participative, interactive care pune elevul în centru acțiunii, fiind nevoit să-și asume diferite roluri, cadrul didactic având rol secundar;
3. implicarea tuturor elevilor, fiecare având sarcini diferite și oferindu-se timp pentru a-și exprima opinia liber, în fața celorlalți;
4. folosirea jocului didactic și a lucrului pe echipe (acestea fiind două elemente care activează facil toți elevii);
5. evaluarea să se efectueze pe produse realizate într-o perioadă mai lungă de timp, și nu prin evaluare tradițională scrisă prin care se verifică simpla memorare a unor informații.

Exemplificare: Predarea/evaluare temei – „Mihai Viteazul (1593-1601)” – proiect interdisciplinar realizat pe o perioadă de 3 săptămâni.

Activități realizate și materiale suport utilizate:

- Manual de Istorie clasa a IV-a, Editura Litera, București, an 2021 – în manualul online se găsesc și activități multimedia care prezintă Bătălia de la Călugăreni (1595)
- Poezia „Cântecul lui Mihai Viteazul” de Vasile Alecsandri
- Cântecul patriotic „Cea din urmă noapte a lui Mihai Viteazul”
- Vizită la biblioteca școlii pentru studierea temei
- Realizarea unor planșe colective/desene ce ilustrează luptele la care a participat Mihai Viteazul
- Realizarea de portrete fizice și morale în urma vizitei la bibliotecă
- Excursie la Cetatea Alba Carolina, Alba Iulia.

Privind activitățile propuse pentru parcurgerea acestei teme, se poate observa cum discipline ca Istorie, Limba și Literatura Română, Muzică, Arte vizuale și abilități practice, Matematică, Geografie contribuie la formarea unui complex de informații despre Mihai Viteazul.

Fiecare dintre acestea contribuie și la dezvoltarea celor opt tipuri de inteligențe multiple (despre care vorbește Dr. Howard Gardner în lucrarea sa): *inteligența lingvistică* este stimulată prin necesitatea de prezentare orală și scrisă a temei propuse, prin oferirea elevului rolului de povestitor al informațiilor despre Mihai Viteazul; *inteligența logico-matematică* este stimulată prin faptul că elevul trebuie să-și conceapă proiectul într-o ordine cronologică, iar pentru asta este nevoie de studierea unor informații privind diferiți ani în care au avut loc, diferite secole, etc; *inteligența muzicală* este stimulată prin intermediul cântecului patriotic realizat în memoria

acestui; *inteligența vizual-spațială* este stimulată cu ajutorul activităților multimedia, de realitate augmentată prin care acesta urmărește și proiectează în spațiu bătăliile urmărite, locurile vizitate în excursia propusă; realizarea unor planșe/desene care ilustrează tema dată; *inteligența interpersonală* este stimulată de colaborarea și socializarea pe care trebuie să o realizeze cu ceilalți elevi pe tot parcursul desfășurării proiectului; *inteligența intrapersonală* este stimulată prin faptul că elevul trebuie să finalizeze proiectul printr-o prezentare a tuturor informațiilor pe care le-a aflat despre tema dată; *inteligența naturalistă* este stimulată prin apropierea față de mediu, de locurile în care s-au desfășurat întâmplările studiate; *inteligenta corporală-chinestezică* este stimulată de finețea, acuratețea cu care trebuie să pregătească proiectul final de prezentare al temei date.

Concluzionăm că disciplina Istorie este greu de asimilat într-o manieră tradițională deoarece cuprinde multe conținuturi pe care elevii trebuie să le memoreze și să le reproducă, însă dacă instruirea este abordată interdisciplinar, pluridisciplinar sau transdisciplinar și se folosesc metode de activizare a elevilor, metode activ-participative în care cadrul didactic preia rolul secundar, iar elevul pe cel principal, învățarea are loc de la sine, fără a fi nevoie de efort intelectual suplimentar. Totodată acestea două împreună – abordarea integrată și folosirea metodelor moderne de activizare a elevilor – ajută nu doar la însușirea competențelor generale vizate în planul cadru ci și la dezvoltarea celor opt tipuri de inteligență identificate de cercetătorul Howard Gardner, inteligențe înăscute, dar care trebuie stimulate pentru a beneficia în totalitate de ele.

Referințe bibliografice:

1. Popescu - Neveanu P. Dicționar de psihologie <https://ro.wikipedia.org/wiki/Inteligență> (văzut în data de 12.03.2025)
2. Gardner H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică (traducere de Damaschin N.). București: Editura Sigma, 2007
3. Predarea integrată – strategie modernă în învățământul primar, EDICT – Revista educației” (ISSN 1582 – 909X), site: <https://edict.ro/predarea-integrata-strategie-moderna-in-invatamantul-primar/> (văzut în data de 12.03.2025)
4. Programa școlară pentru disciplina ISTORIE, CLASA a IV-a (Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014) MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, București, 2014
5. Educația integrală – Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative, Chișinău, 2015
6. Cucoș C. – Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Ediția a III-a, Editura Polirom, 2009
7. <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20IV-a/Istorie/Uy5DLiBHUIVQIEVESVRP/> (văzut în 13.03.2025)

MODELUL PEDAGOGIC AL GESTIONĂRII STRESULUI OCUPAȚIONAL AL CADRELOR DIDACTICE PRIN RESURSELE COMUNICĂRII MANAGERIALE

THE PEDAGOGICAL MODEL OF OCCUPATIONAL STRESS MANAGEMENT OF TEACHERS THROUGH MANAGERIAL COMMUNICATION RESOURCES

*Maria-Gabriela ILISIE, doctorandă,
România*

*Maria-Gabriela ILISIE, Phd Student,
Romania*

ORCID: 0000-0002-8166-4858,
email: gabriela_ilisie@yahoo.com

Rezumat. Articolul prezintă Modelul pedagogic al gestionării stresului ocupațional al cadrelor didactice prin resursele comunicării manageriale, dimensiunile teoretico-conceptuală și praxiologică. Analiza opiniilor cadrelor didactice implicate în ancheta prin chestionar de identificare a nevoilor a demonstrat necesitatea elaborării indicatorilor și descriptorilor de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor didactice, unde pentru fiecare indicator a fost elaborat un set de descriptori, care descrie competențele profesionale ale cadrelor didactice. Gestionarea eficientă a lecției în cadrul instituției de învățământ reprezintă un factor stresor esențial în activitatea profesională și personală a cadrelor didactice, de aceea a fost prezentată o listă de caracteristici de care trebuie să ținem cont în realizarea acesteia. Rolurile cadrului didactic îi oferă posibilitatea să gestioneze eficient situațiile existente, accentuând cele patru roluri cuprinse în domeniul liderului decizional. Strategiile pedagogice de gestionare a stresului ocupațional constau în planificarea, normarea și organizarea timpului profesional și personal al cadrului didactic, gândirea critică, strategiile metacognitive și strategiile de intervenție.

Cuvinte-cheie: model pedagogic, program de formare, stres ocupațional, cadru didactic, strategii pedagogice.

Abstract. The article presents the Pedagogical Model of managing the occupational stress of teachers through the resources of managerial communication, the theoretical-conceptual and praxeological dimensions. The analysis of the the teachers' opinions involved in the survey was made using a questionnaire, which demonstrated the need to develop indicators and descriptors for managing the occupational stress of teachers. For each indicator, a set of descriptors was elaborated, which describes the professional skills of teachers. The effective management of the lesson within the educational institution represents an essential stress factor in the professional and personal activity of teachers and that is why a list of characteristics that we must take into account in its implementation has been presented. The teacher's roles give the teacher the opportunity to effectively manage the existing situations, specifically by emphasizing the four roles included in the domain of the decision-making leader. Pedagogical strategies for managing occupational stress consist of planning, regulating and organizing the professional and personal time of teachers, critical thinking, metacognitive strategies and intervention strategies.

Keywords: pedagogical model, training program, occupational stress, teacher, pedagogical strategies.

Introducere

O sarcină importantă a cadrului didactic, în viziunea autorului I. O. Pânișoară, este de a dezvolta un bun management al emoțiilor și stresului în activitatea profesională [apud 7, p.129]. Literatura de specialitate plasează în centrul analizelor sale noțiunea de *stres toxic*. Pentru a putea înțelege mai bine acest termen, aducem în atenție modelul lui Nixon [apud 4], care se referă la cele două zone polare ale stresului: *zona stresului pozitiv* și *zona stresului negativ*. Astfel, *zona stresului pozitiv* contribuie la o creștere a performanței: de la prima etapă (plictiseala) la cea de-a doua (zona de muncă în siguranță), unde performanța ajunge la

maximum. În schimb, *zona stresului negativ*, care se instalează imediat după depășirea zonei de confort psihologic, are trei subetape:

- etapa oboselii (când performanța este încă ridicată, dar prețul cu care este obținută crește de la un moment la altul);
- etapa epuizării (care, venind imediat după etapa oboselii, coboară și mai mult nivelul de performanță);
- etapa în care organismul intră în avarie și se prăbușește fizic și psihic (iar performanța ajunge și ea să se coboare vertiginos spre punctul zero) [apud 7, p.132].

Literatura de specialitate evidențiază următorul fapt: dacă inițial stresul produce o creștere a performanței, acest lucru rămâne valabil doar până la un anumit moment. După ce acest moment a fost depășit, orice stres suplimentar va duce la scăderea performanței. Autorul D. B. Posen menționează că oamenii au o reacție greșită: când văd că performanța intră pe o pantă descendentă, în loc să ia o pauză (opțiunea corectă în acest caz), își intensifică eforturile (ceea ce va conduce la diminuarea și mai puternică a performanței, dar și la posibile probleme de sănătate) [9].

Scopul și metodologia cercetării. Articolul prezintă *Modelul pedagogic de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor didactice prin resursele comunicării manageriale*, dimensiunile teoretico-conceptuală și praxiologică ale acestuia. Metodele utilizate: *demersul sintetic* (metodă prin care s-a reflectat asupra întregului din perspectiva părților lui componente: *Modelul pedagogic* ca un tot întreg și realizarea acestuia prin dimensiunile și componentele acestuia); *demersul sistemic* (metodă prin care au fost investigate, elaborate dimensiunile și componentele *Modelului pedagogic*, implementarea acestora în procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice); *inventarul de reflecții valorice* (tehnică prin care au fost determinate rolurile cadrului didactic; au fost determinate finalitățile/competențele profesionale, au fost elaborați indicatori și descriptori de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor didactice etc.);

Rezultate și discuții

Activitatea profesională la clasa de elevi și la catedră înseamnă un stres pentru actorii implicați în procesul educațional. Stresul apărut la catedră, de cele mai multe ori, este unul pozitiv care reprezintă motivația cadrului didactic pentru cariera profesională. *Problemele legate de gestionarea eficientă a lecției* scot în evidență o *listă de caracteristici* de care trebuie să ținem cont [apud 7, pp. 136-138]:

- *Dimensiuni multiple*: clasa de elevi este un loc în care persoane cu abilități și interese diferite trebuie să utilizeze un număr limitat de resurse pentru a atinge un spectru larg de obiective sociale și personale. Dacă nu există o bună coordonare a acestor resurse, atunci pot apărea situații tensionate, stresante pentru cadrul didactic.
- *Simultaneitatea*: în cadrul lecției se petrec multe lucruri în același timp în clasă, iar cadrul didactic trebuie să monitorizeze elevii, să răspundă la o multitudine de întrebări și solicitări, să facă față tuturor cerințelor etc. În momentul când elevii nu primesc răspunsurile așteptate, pot apărea situații de stres.
- *Imediatețea*: cadrele didactice au puțin timp sau deloc pentru reflecție înainte de a acționa. În situația dată pot apărea erori de conduită, care contribuie la apariția stresului, la tensionarea clasei de elevi. Cadrul didactic este necesar să-și dezvolte competența de

reflecție și de spontaneitate, pentru a putea răspunde provocărilor din cadrul clasei de elevi.

- *Impredictibilul*: evenimentele școlare uneori pot lua o întorsătură neașteptată, astfel încât este greu să gestionezi acțiunile ulterioare. Teoria haosului spune că, uneori, unii factori cu o importanță redusă în aparență pot schimba cursul acțiunii în întregul sistem. M. Cutright menționează că atunci când intră în sala de clasă, profesorul are o idee vagă despre ceea ce se petrece cu adevărat în timpul lecției; orice se poate întâmpla care îl determină pe profesor să aibă o pregătire la nivel profesional și emoțional, pentru a putea face față tuturor acțiunilor din clasă [3].
- *Spațiul public*: elevii sunt martori la toate acțiunile din clasă, oricare dintre ei poate vedea cum sunt tratați ceilalți. O greșeală, o eroare comisă de profesor, o vede toată clasa de elevi. Orice activitate realizată de profesor are un impact semnificativ asupra tuturor elevilor din clasă și a clasei de elevi ca întreg [apud 7, p. 137].
- *Istoricul*: clasa de elevi este un spațiu unic în care se acumulează și se construiesc rutine, norme, un set comun de experiențe, toate acestea devenind un filtru prin intermediul căruia funcționează clasa de elevi. În această situație, profesorul trebuie să aibă un mod de a înțelege și de a acționa. De aceea profesorul este necesar să țină cont de evoluția evenimentelor anterioare [apud 7, p. 137].

Rolurile ocupaționale ale cadrelor didactice. Henry Mintzberg analizează rolurile unui manager, dintre cele 10 roluri, următoarele patru sunt cuprinse în domeniul liderului decizional:

- *Rol de antreprenor* – inițiază schimbări controlate ale organizației, adaptând-o la schimbările mediului;
- *Rol de diminuare a riscului* – realizează legătura cu schimbările neașteptate;
- *Rol de alocare a resurselor* – ia decizii pentru utilizarea resurselor organizației;
- *Rol de negociator* – realizează legături cu alte organizații și indivizi [6, p. 200]. În contextul cercetării noastre considerăm că aceste 4 roluri contribuie esențial la diminuarea situațiilor stresante și obținerea rezultatelor scontate.

Dimensiunile Modelului pedagogic de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor didactice prin resursele comunicării manageriale:

Modelul pedagogic de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor prin resursele comunicării manageriale este realizat prin două dimensiuni teoretico-conceptuală și praxiologică, având ca bază activități de mentorat, încadrate în procesul de leadership educațional.

I. Dimensiunea teoretico-conceptuală reprezintă conceptele de *stres* și *stres ocupațional*, teoriile, modelele care, analizate în literatura de specialitate, preluate și analizate în contextul temei de cercetare de R. S. Lazarus, autorul teoriei cognitive a stresului, autorul Л. А. Анцыферова abordează conceptul de stres în dinamica evoluției la diferite etape ale traseului profesional, autorul Т. Л. Крюкова analizează modalități de a face față stresului printr-un comportament conștient și intenționat, Claude Bernard (1813–1878) a avut o contribuție importantă la dezvoltarea conceptului modern de stres prin teoria „mediului interior”, H. Selye i-a dat un conținut și un sens nou, exprimând prin el așa-numitul *sindrom general de adaptare*, și alți autori. *Principiile, condițiile psihopedagogice, stilurile de comunicare, rolurile*

ocupationale configurează abordările pedagogice în gestionarea stresului ocupațional al cadrelor didactice și, prin natura lor, au câteva atribute esențiale: sunt globale, adică se aplică peste tot, și sunt interdependente, se sprijină și se determină reciproc [adaptare după 8, p. 11].

Funcțiile specifice profesionalizării cadrelor didactice sunt eficiente și în situațiile stresante ale activității profesorilor. De aceea, subscriem la funcțiile prezentate de autoarea A. Afanas: funcția de profesionalizare, funcția de adaptare profesională, funcția de angajare profesională, funcția de organizare socioprofesională [1].

II. Dimensiunea praxiologică a gestionării stresului ocupațional al cadrelor didactice vizează: *Programul de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor didactice, strategiile pedagogice de gestionare a stresului ocupațional, instrumentele aplicate în experimentul pedagogic, indicatorii și descriptorii elaborați și aplicați în analiza datelor experimentale, care direcționează la finalitățile /competențele profesionale ale cadrelor didactice.*

Reieșind din aceste consemnări ideatice, *Modelul pedagogic de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor prin resursele comunicării manageriale*, axată pe dimensiunile teoretico-conceptuală, praxiologică, asigură gestionarea stresului ocupațional al cadrelor didactice prin resursele comunicării manageriale la nivel de sistem și proces educațional (*Figura 1. Modelul pedagogic*).

Programul de formare privind gestionarea stresului ocupațional a fost elaborat și aplicat în experimentul de formare, care conține următoarele componente: unitățile de învățare, unitățile de conținut, obiectivele, competențele formate/dezvoltate, strategiile pedagogice și alte componente necesare pe parcursul etapei de formare. Un asemenea program de formare este necesar din mai multe motive: oferă modalități de tratare și reducere a stresului cadrelor didactice și al familiei acestora; îmbunătățește competențele profesionale ale cadrelor didactice de a face față evenimentelor negative în activitatea educațională; crește eficiența și eficacitatea cadrelor didactice din instituție și a instituției de învățământ, în ansamblu; reduce numărul situațiilor tensionate și a conflictelor în instituție; reduce numărul plângerilor personalului didactic și nondidactic privind comportamentele deviante ale altor angajați din instituție; îmbunătățește starea generală de stare bună a cadrelor didactice și manageriale în instituție etc.

Strategiile pedagogice de gestionare a stresului ocupațional. O primă strategie constă în *planificarea, normarea și organizarea timpului profesional și personal* al cadrului didactic. Activitatea profesională a cadrului didactic se desfășoară într-o perioadă în care profesorul se află preponderent în instituția de învățământ, care solicită un program de activitate optim să satisfacă cerințele obiective ale normativității activităților prevăzute în agenda sa. Considerăm că este necesar de inclus în activitatea profesorului anumite pauze libere pentru a reuși de prevenit situațiile încărcate și stresante la locul de muncă.

O altă strategie ar fi *gândirea critică*, care vizează anumite operații mentale semnificative, cum ar fi: identificarea argumentelor și a concluziilor oferite de alte persoane; reducerea aspectelor false în probele și argumentele altor persoane; reflectarea asupra problemelor într-o manieră structurată; formularea unor concluzii privind validitatea argumentelor bazate pe probe solide; prezentarea unui punct de vedere clar, structurat, bine gândit.

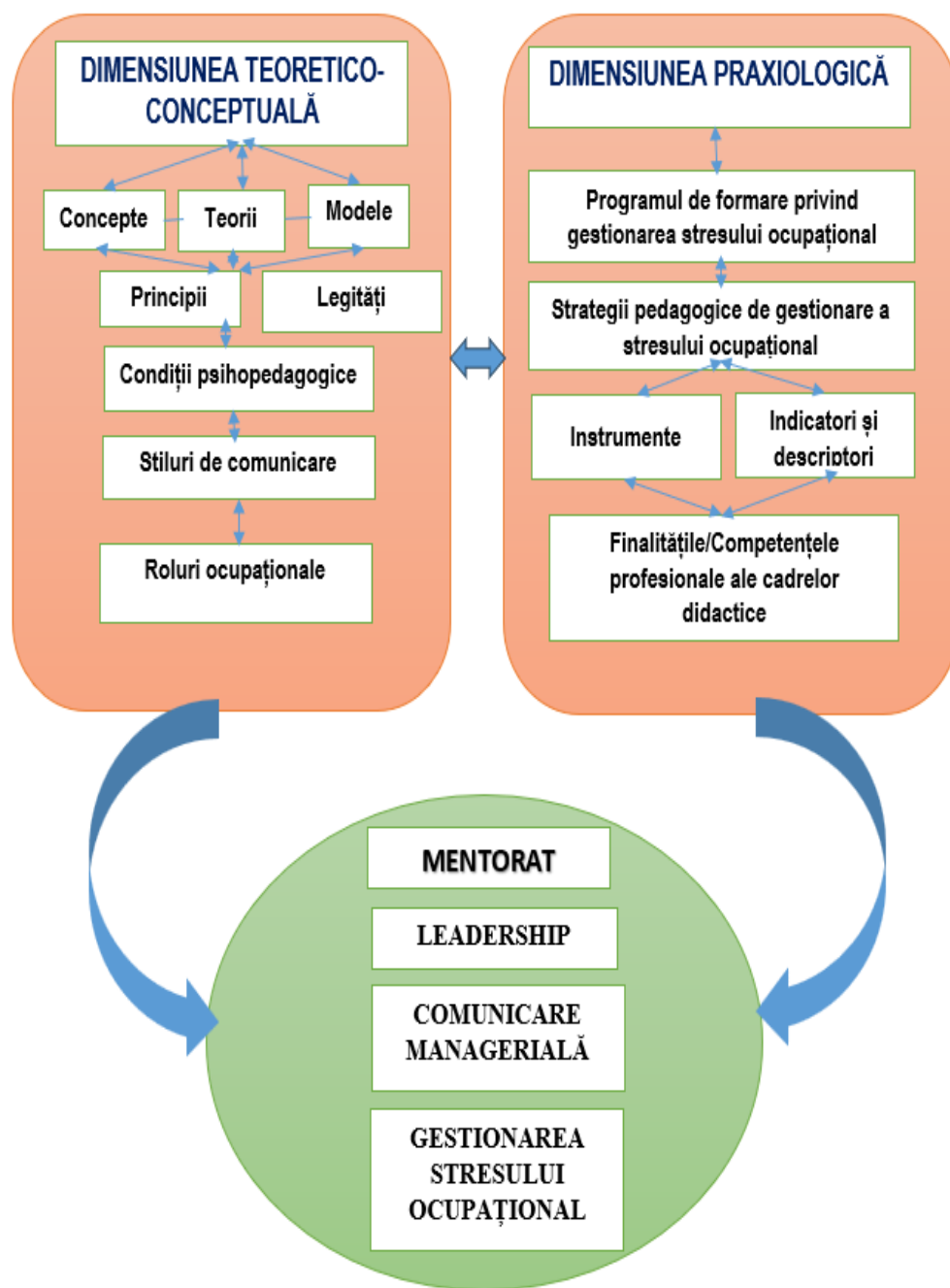


Figura 1. Modelul pedagogic de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor didactice prin resursele comunicării manageriale

Strategiile metacognitive în realizarea activităților profesionale și personale reprezintă un mecanism complex, care oferă posibilitate să cunoști propriile procese, activități mentale și emoționale de analiză și procesare a produselor proprii, focalizând eforturile prin „(auto)reglarea activă a organizării, derulării și asimilării cunoștințelor declarative, condiționale și procedurale” [apud 11]. Importante sunt și resursele suplimentare prezente în strategiile metacognitive pe care le aplicăm înainte și în timpul rezolvării unei sarcini sau după rezolvarea unei probleme profesionale și personale.

Strategiile de intervenție pot fi de mai multe tipuri: *strategiile individuale* (tehnici de monitorizare a stresorilor și a simptomelor, tehnici de formare a deprinderilor, tehnici de tolerare a stresului, tehnici de relaxare, tehnici de modificare a reacțiilor), *strategiile organizaționale* (tehnici de dezvoltare a resurselor, tehnici de planificare a muncii, tehnici de analiză și clarificare a rolului, tehnici de centrare pe activitățile de muncă, tehnici de optimizare a relațiilor interpersonale, tehnici de modificare a procedurilor organizaționale), *strategiile centrate pe proces* (program de formare, ateliere cu managerii și personalul didactic și nondidactic, promovarea programelor privind stilul de viață sănătos, consilierea individuală, realizarea anchetelor prin chestionar și opinii privind evaluarea stresorilor și utilizarea sugestiilor privind înlăturarea/rezolvarea situațiilor stresante, discuții de grup, elaborarea și diseminarea materialelor cu conținut educativ privind soluționarea diferitor situații, evitarea conflictelor în instituție etc.), *strategiile centrate pe conținut* (dezvoltarea competențelor de comunicare a profesorilor, managerilor, dinamica de grup prin realizarea coeziunii grupului, rezolvarea situațiilor conflictuale, stilul de comunicare și de conducere, dezvoltarea carierei didactice a profesorilor etc.).

Bogathy Zoltan a sugerat că salariații sunt mai performanți când următoarele 9 *variabile există în zona de confort*: *încărcătura muncii*; *claritate a descrierii muncii și criterii de evaluare*; *variabile fizice* (spațiul de muncă, temperatura, zgomotul, lumina, poluarea, mărimea etc.); *statutul profesiei*; *responsabilitatea*; *varietatea sarcinilor*; *contactul uman*; *probleme fizice*; *probleme psihologice* [2].

Merită a fi evidențiate *caracteristicile persoanelor care fac față eficient stresului*:

- se cunosc bine și își acceptă calitățile și defectele;
- au interese variate în afara serviciului/locului de muncă;
- au mai multe reacții la stres, acestea diferă, nu în mod repetat aceleași;
- dovedesc toleranță și acceptare față de persoanele care au valori și stiluri de a fi diferite de cele personale;
- sunt activi și productivi atât la serviciu, cât și în afara lui.
- De asemenea, propunem câteva *reguli pentru diminuarea stresului ocupațional*:
- nu vă surmenați peste măsură în situațiile apărute;
- convingeți-vă că vă place munca pe care o faceți;
- planificați-vă activitățile profesionale și personale, având la bază o normare a timpului;
- nu încercați să faceți mai multe lucruri deodată, identificați prioritățile și realizați-le conform acestora;
- formați-vă o atitudine mentală corectă, amintiți-vă că tot ce-i ușor sau dificil în munca dumneavoastră, depinde de felul în care vă raportați la ea, și nu, de fapt, însuși activitățile propuse;
- deveniți eficient în munca pe care o faceți prin atitudinea și comportamentul dvs.;
- antrenați-vă să fiți relaxat, calmul rezolvă totul;
- respectați programul prestabilit, de aceea este necesar să aveți o agendă a activităților planificate;
- fiți organizați, consecvenți, responsabili pentru activitățile asumate.

În baza analizei opiniilor cadrelor didactice implicate în *ancheta prin chestionar* de identificare a nevoilor, am elaborat indicatori și descriptori de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor didactice (Tabelul 1), unde pentru fiecare indicator am elaborat un set de descriptori care descrie competențele profesionale ale cadrelor didactice.

Tabelul 1. Indicatori și descriptori de gestionare a stresului ocupațional al cadrelor didactice

Nr. d/o	Indicatori	Descriptori
1.	Identifică cauzele apariției stresului la locul de muncă.	-stabilește un set de reguli în instituție privind activitățile profesionale; - argumentează componentele activității profesionale (relații interpersonale, sănătate, climatul instituțional, mediul etc.); - analizează diferite contexte autentice, reale de mediere a stresului în instituția de învățământ;
2.	Comunică informații specifice activității profesionale la nivel de instituție.	- are un ansamblu de cunoștințe pedagogice, psihologice, didactice; - folosește mijloace adecvate de comunicare în situațiile existente în instituție; - selectează și comunică informațiile esențiale în instituție;
3.	Describe schimbările observate în momentul stresului.	- identifică elementele stresului (agitație, dezechilibru, indiferență, sufocare etc.); - verifică corespunderea stării stresante cu activitatea profesională sau personală;
4.	Planifică și organizează activitățile profesionale privind gestionarea stresului ocupațional.	- structurează și organizează activități de predare-învățare-evaluare cu elevii; - utilizează eficient strategiile de prevenire a stresului ocupațional; - utilizează eficient strategiile de reducere a stresului ocupațional;
5.	Formează cadrele didactice debutante privind folosirea eficientă a mijloacelor de învățare.	- identifică nevoile de profesionalizare a cadrelor didactice debutante; - planifică, coordonează și organizează seminare, traininguri, ateliere etc. cu cadrele didactice debutante; - implică cadrele didactice debutante în activități de formare la nivel instituțional, local și național;
7.	Organizează și gestionează climatul instituțional și al clasei de elevi.	- identifică și propune strategii de gestionare a clasei de elevi; - asigură participarea democratică a elevilor din clasă în cadrul procesului educațional; - implică elevii din instituție/clasă în parteneriate educaționale, voluntariat etc.;
8.	Implementează elemente de inovare în activitatea profesională privind reducerea stresului ocupațional.	- promovează inovațiile educaționale și sociale în activitatea de profesor, manager etc.; - promovează mentoratul și coachingul în activitatea profesională; - implică cadrele didactice în activități specifice de dezvoltare profesională în calitate de mentor, formator;

9.	Autoevaluează propriul comportament privind reducerea stresului ocupațional.	- analizează propriul comportament în situațiile de stres; - învață în continuu prin participare la formări tematice, seminare, ateliere etc.
10.	Promovează imaginea instituției prin parteneriate educaționale.	- elaborează și implementează programe tematice/proiecte educaționale în instituție/la clasă; - se implică în activități de promovare a instituției de învățământ (participarea în activități de caritate, târguri expoziționale etc.); - creează parteneriate cu diferite organizații profesionale, administrația publică locală, ONG, alte instituții interesate de sistemul educațional.

Finalitățile/Competențele profesionale ale cadrelor didactice vizează domeniile de competențe și funcțiile pedagogice, valorificate în experimentul pedagogic. Conținuturile curriculare au fost elaborate în baza identificării nevoilor de dezvoltare profesională, promovate în documentele de politici educaționale și normative [5; 10], unde au fost identificate valori și atitudini ale subiecților incluși în cercetare.

În sistemul educațional din Republica Moldova evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice este realizată în baza *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* prin rezolvarea studiilor de caz și a situațiilor didactice, iar în România evaluarea cadrelor didactice se realizează prin examene de definitivat și a gradelor didactice doi și întâi.

În contextul analizei profesionalizării cadrelor didactice, A. Afanas configurează următoarele competențe profesionale: competența relațională, competența managerială, competența de predare-învățare, competența cognitivă de specialitate, competența de proiectare-planificare, competența de evaluare și monitorizare, prezentate ca rezultatul/finalitățile formării profesionale continue a cadrelor didactice [1].

Concluzii

Analiza literaturii de specialitate și procesul de experimentare a produselor elaborate în cadrul cercetării demonstrează că Modelul pedagogic este complex din perspectiva științifico-metodologică, prin diversitatea componentelor prezentate.

Programul de formare în cadrul experimentului pedagogic demonstrează eficiența fundamentării științifice prin teoriile și modelele selectate, principiile și condițiile psihopedagogice care accentuează necesitatea utilizării stilurilor de comunicare și a rolurilor cadrelor didactice.

Rolul esențial îl are componenta finalități care poate fi reprezentată prin setul de indicatori și descriptori formulați ca bază pentru activitățile profesionale în instituția de învățământ.

Referințe bibliografice:

1. AFANAS, A. *Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice*. Teza de doctor habilitat în științe ale educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2022. https://upsc.md/wp-content/uploads/2022/10/AFANAS_Aliona_teza_2022_ANACEC.pdf
2. BOGATHY, Z. *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0428-9.
3. CUTRIGHT, M. *Chaos Theory ∞ Higher Education: Leadership, Planing ∞ Polic*. New York: Peter Lang, 2001. ISBN-10: 082045110X, ISBN-13: 978-0820451107.

4. DALAL, A. F. *The 12 Pillars of Project Excellence: A Learn Approach to Improving Life: A Practical Introduction*. Thousand Oaks: Sage, 2012. ISBN 978-1-4398-4912-5.
5. *Metodologia de elaborare a programelor de educație a adulților în cadrul învățării pe tot parcursul vieții*, ordin nr. 785 din 30.05.2024, MEC, 2024
https://mec.gov.md/sites/default/files/ordin_nr._785_din_30.05.2024_aprob.metodologiei.pdf
6. PATRAȘCU, D. *Leadership educațional*. Chișinău: ARC, 2019. ISBN 978-9975-134-75-0.
7. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Ghidul profesorului*. Iași: Polirom, 2017. ISBN 978-973-46-6698-0.
8. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași, Editura Polirom, ed. a 2-a, 2015. ISBN print: 978-973-46-5277-8.
9. POSEN D. B. Stress Management for Patient and Physician. În: *The Canadian Journal of Continuing Medical Education*, aprilie 1995
<https://georgiadisaster.info/MentalHealth/MH10%20DisasterRelatedStress/Stress%20Management.pdf>
10. *Regulamentul cu privire la educația adulților*, 2024
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=142707&lang=ro
11. TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques, 1998. ISBN – 10 2893810608, ISBN-13 978-2893810607.

**AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE ADOPTĂRII STILULUI PARENTAL
AUTORITAR ASUPRA FORMĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE ALE
ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ**

**ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ADOPTING THE AUTHORITICAL
PARENTING STYLE ON THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCES OF
EARLY SCHOOL-AGE STUDENTS**

*Magdalena-Florentina IONESCU, doctorandă,
Școala Gimnazială nr.1 Ciorogârla, Județul Ilfov, România*

*Magdalena-Florentina IONESCU, PhD student,
Secondary School number 1 Ciorogârla, Ilfov County, România
Orcid: 0009-0009-4665-0600
e-mail: magdutza77@yahoo.com*

Rezumat. Prezentul articol conține idei despre avantajele și dezavantajele adoptării stilului parental autoritar asupra formării competențelor sociale ale elevilor de vârstă școlară mică. De asemenea, sunt analizate principalele caracteristici ale stilului parental autoritar și modul în care acesta îi afectează pe copii. Articolul conține sfaturi oferite de specialiștii în educație despre avantajele și dezavantajele adoptării stilului parental autoritar în formarea competențelor sociale ale elevilor de vârstă școlară mică.

Cuvinte-cheie: Stil parental, stil autoritar, competențe sociale.

Abstract. This article contains ideas about the advantages and disadvantages of adopting the authoritarian parenting style on the formation of the social skills of young school-age students. The main characteristics of authoritarian parenting and how it affects children are also analyzed. The article contains advice provided by education specialists about the advantages and disadvantages of adopting the authoritarian parenting style in the formation of social skills of young school-age students.

Keywords: Parenting style, authoritarian style, social skills.

Sistemul educațional de astăzi pregătește copiii pentru viața din deceniile al treilea și al patrulea ale secolului XXI. Este important să se prevadă cunoștințele care vor fi necesare copiilor pentru viitor. Prin urmare, este necesar să se permită copiilor să stăpânească aceste abilități cu succes și să dezvolte anumite competențe sociale.

K. Doge și C. Ames definesc competența socială ca fiind un concept multidimensional și complex, format din numeroși factori: sociali și emoționali (de exemplu, comportament, normă, afectivitate); cognitivi (de exemplu, fond de informații, abilități de prelucrare, achiziție, perspectivă); comportamentali (de exemplu, atitudini, comunicare, comportament prosocial); aptitudini, motivații, precum și speranțe ca seturi (de exemplu, dezvoltarea morală, auto-eficacitate) care sunt necesare pentru adaptarea socială [8].

În opinia dnei E. Țărnă [22, p. 384], competența socială reflectă capacitatea de a învăța din experiențele trecute și de a dezvolta o perspectivă în ceea ce privește anumite situații, aplicând învățarea la schimbările în interacțiunile sociale. Competența socială e fundamentul pe care așteptările pentru o viitoare interacțiune sunt construite pe parcursul vieții și pe care indivizii își dezvoltă percepțiile proprii despre comportamentul lor. Noțiunea de competență

socială cuprinde construcții suplimentare, cum ar fi: abilitățile sociale, comunicarea socială, și comunicarea interpersonală.

Școala viitorului își propune să dezvolte competențele copiilor. Selimovic Zehrina, Selimovic Hazim și Opic Siniša consideră că competențele sunt abilitățile generale de acțiune bazate pe cunoștințe, experiență, valori și dispoziții pe care un individ le-a dezvoltat în timpul practicii educaționale și sunt legate de îmbunătățirea propriilor calități și de împuternicirea care îi permite unei persoane să fie independentă, să poată face față problemelor și să facă față naturii și societății [20, p.17]

Stilul parental variază foarte mult de la o familie la alta și uneori chiar în aceeași familie. Mediile culturale având un rol semnificativ în modelarea dinamicii familiei și a practicilor de creștere a copiilor. După anul 2000, multe familii au devenit monoparentale, din diferite motive, deși copiii pot prospera în toate structurile familiale, datele indică faptul că, în medie, copiii care locuiesc în familii monoparentale se confruntă cu mai multe provocări decât cei din familiile cu doi părinți.

Abilitățile sociale se învață mai întâi cu părinții. Succesul copilului în relaționare devine competența lui socială. Pentru a asigura un astfel de succes în primii ani, copilul trebuie să aibă relații unu-la-unu, iubitoare și pașnice cu persoane competente din punct de vedere social, mai ales cu părinții și alte persoane îngrijitoare iubitoare. Jocul copiilor se dezvoltă mai târziu, după ce s-au antrenat cu mama și cu tata. De aceea, considerăm foarte importante stilurile parentale, iar în articolul de față ne vom referi cu precădere la avantajele și dezavantajele stilului parental autoritar asupra formării competențelor sociale ale elevilor de vârstă școlară mică.

Diana Baumrind a identificat, în anii '60 ai secolului trecut, trei stiluri parentale asociate cu trei modele de comportament al copilului: stilul parental autoritativ, democrat sau exigent, stilul autoritar sau dur și stilul permisiv [3, p. 54].

Cele trei stiluri parentale, așa cum au argumentat mai târziu, în anii '80, E. Maccoby și J. Martin, au corespuns valorilor ridicate și scăzute ale dimensiunilor de receptivitate (căldură) și exigență (control). Aceștia au descris, de asemenea, un al patrulea stil parental care au scăzut atât receptivitatea, cât și exigența, pe care l-au etichetat **stilul neimplicat** [14, p. 12].

Aceste patru stiluri sunt:

- **Stilul autoritativ** sau **exigent** (caracterizat prin niveluri ridicate atât de receptivitate, cât și de exigență) a fost asociat cu un comportament asertiv, de sine stătător al copilului;
- **Stilul autoritar** (receptivitate scăzută și exigență ridicată) a fost asociat cu un comportament nemulțumit, retras;
- **Stilul permisiv** (caracterizat prin receptivitate ridicată și exigență scăzută) a fost asociat cu un comportament al copilului caracterizat prin autocontrol scăzut și încredere scăzută în sine;
- **Stilul neimplicat** (un stil foarte asemănător cu stilul de respingere-neglijare).

Cele patru stiluri parentale sunt reprezentate în Figura 1 de mai jos:

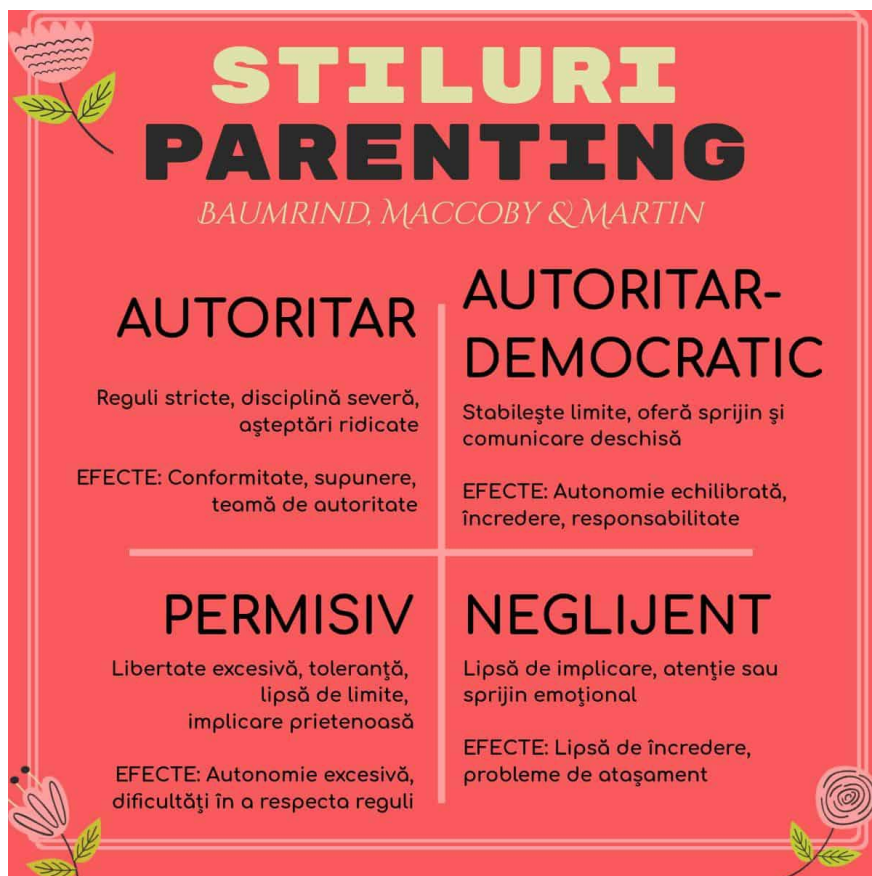


Figura 1. Cele 4 stiluri parentale [24]

Diana Baumrid [4, p. 8] arată că stilul parental autoritar, spre deosebire de stilul parental democrat (autoritativ), se caracterizează prin control ridicat și capacitate de răspuns scăzută la nevoile copilului, stilul parental autoritar are ca rezultat, de obicei, comportamente dezadaptative, cum ar fi agresivitatea, delincvența și retragerea socială.

Groebe și colaboratorii [10] precizează că dezvoltarea socială joacă un rol crucial în promovarea unei personalități bine adaptate la copii, iar capacitatea de sprijin social este esențială în promovarea dezvoltării psihosociale pozitive, servind ca o resursă valoroasă și factor de protecție. Aceste aspecte formează fundamentul pentru stabilirea de relații pozitive între egali și pentru creșterea bunăstării fizice și mentale.

Calitatea relațiilor cu semenii, arată F. Zhang și colaboratorii[23], depinde, în primul rând, de competența copiilor în a interacționa cu semenii lor, servind ca un indicator cheie al dezvoltării lor sociale. Recunoscând importanța dezvoltării fizice și mentale la copiii de vârstă școlară, împreună cu importanța primordială a calității educației, noua rundă de reforme a educației preșcolare din China evidențiază Ghidurile pentru învățarea și dezvoltarea copiilor cu vârste între 3 și 6 ani. Aceste linii directoare subliniază importanța participării la interacțiunile între semenii ale copiilor, deoarece construirea de relații pozitive între egali constituie pasul inițial în adaptarea socială a copiilor și joacă un rol esențial în îmbunătățirea bunăstării lor mentale.

Părinții autoritari se angajează, de obicei, într-un mod de comunicare unidirecțională, în care stabilesc reguli stricte pe care copilul trebuie să le urmeze fără întrebări sau negocieri. Aceste reguli sunt rareori explicate, iar copiii sunt de așteptat să îndeplinească standarde înalte

fără să facă greșeli. Erorile sunt adesea întâmpinate cu pedepse. Părinții autoritari tind să fie mai puțin îngrijitori, menținând așteptări ridicate cu flexibilitate limitată. Acest stil parental nu este echilibrat și nici benefic, în special copiilor cu vârstă școlară mică, vârstă la care copiii au nevoie de sprijin și ajutor pentru temele pentru acasă.

Caracteristicile stilului parental autoritar

S. Kuppens și E. Ceulemans E [13, p. 170] precizează că, în loc să recompenseze comportamentul pozitiv al copilului, părintele autoritar oferă doar feedback sub formă de pedepse pentru comportament neadecvat.

Kendra Cherry [12] scoate în evidență cele mai comune trăsături ale unui părinte autoritar:

– *Sunt sollicitanți, dar nereceptivi:*

Părinții autoritari au o mulțime de reguli și pot chiar să microgestioneze aproape toate aspectele vieții și comportamentele copiilor lor, acasă și în public. În plus, au și multe reguli nescrise pe care copiii trebuie să le urmeze, chiar dacă copiii primesc puține sau deloc instrucțiuni explicite despre aceste „reguli”. În schimb, se așteaptă pur și simplu de la copii să știe că aceste reguli există și să le respecte.

– *Au puțină căldură sau îngrijire:*

Părinții cu acest stil par adesea reci, distanți și duri. Ei sunt mai predispuși să-și cicălească sau să țipe la copiii lor decât să ofere încurajare și laudă.

– *Există puțină explicație pentru pedepse:*

Părinții autoritari, de obicei, nu au nicio problemă să recurgă la pedepse corporale, care implică adesea bătaie. În loc să se bazeze pe o întărire pozitivă, ei reacționează rapid și aspru atunci când regulile lor sunt încălcate.

– *Puține opțiuni pentru copii:*

Părinții autoritari nu le oferă copiilor alegeri sau opțiuni. Părinții stabilesc regulile și au o abordare „așa vreau eu sau așa am spus eu”. Există puțin loc de negociere și rareori le permit copiilor lor să facă propriile alegeri.

– *Sunt nerăbdători cu comportamentul greșit:*

Părinților autoritari le lipsește răbdarea de a explica de ce copiii lor ar trebui să evite anumite comportamente.

– *Sunt neîncrezători:*

Părinții autoritari nu au încredere în copiii lor că pot face alegeri bune, nu le oferă copiilor prea multă libertate pentru a demonstra că pot manifesta un comportament bun pe cont propriu.

– *Nu acceptă să negocieze:*

Părinții autoritari nu cred în zonele gri. Situațiile sunt privite ca alb-negru și nu există loc de compromis. Copiii nu au un cuvânt de spus sau un vot atunci când vine vorba de a stabili reguli sau de a lua decizii.

– *Îi fac de rușine pe copii:*

Părinții autoritari pot fi extrem de critici și pot folosi rușinea ca tactică pentru a-și forța copiii să respecte regulile. În loc să caute modalități de a construi stima de sine a copiilor lor, acești părinți cred adesea că rușinea îi va motiva pe copii să facă mai bine.

Folosesc expresii precum „De ce faci mereu asta?” „De câte ori trebuie să-ți spun același lucru?” sau „De ce nu poți face nimic corect?”

Kendra Cherry [12] este de părere că, în loc să-i lase pe copii să ia singuri decizii și să se confrunte cu consecințe naturale pentru acele alegeri, părinții autoritari trec peste copiii lor pentru a se asigura că nu fac greșeli.

Oricare din cele patru stiluri parentale nu îl întâlnim în stare pură în viața de zi cu zi, acestea pot fi mai mult sau mai puțin accentuate sau chiar cu trăsături combinate asemenea culorilor.

Copiii crescuți de părinți autoritari manifestă adesea un comportament ușor de recunoscut din cauza consecințelor unui comportament neadecvat al părinților. În plus, ei tind să urmeze instrucțiuni precise mai eficiente pentru a-și atinge obiectivele. Cu toate acestea, acest stil parental poate duce, după părerea lui H. Masud și a colaboratorilor săi [17, p. 1020], la niveluri mai ridicate de agresivitate, în timp ce copiii pot prezenta, de asemenea, timiditate, inaptitudine socială și dificultăți în a lua propriile decizii.

Această agresiune necontrolată poate proveni din provocări în gestionarea furiei, deoarece acestor copii le lipsește adesea îndrumarea adecvată. În plus, ei se pot lupta cu stima de sine scăzută, ceea ce le împiedică și mai mult abilitățile de luare a deciziilor, așa cum constatau I. Martinez și JF. Garcia [16, p.340].

Regulile și pedepsele stricte ale părinților îi pot determina pe copii să se răzvrătească împotriva faptelor de autoritate pe măsură ce cresc.

N.R. Crick și D.A. Nelson[6, p. 603] arătau că o lungă tradiție de cercetare în dezvoltarea copilului este studiul rolului relațiilor părinte-copil și al comportamentelor parentale în dezvoltarea agresiunii. Un corp substanțial de literatură a documentat că agresivitatea, inclusiv agresivitatea relațională, este asociată cu dimensiuni pozitive sau negative ale parentale în copilărie și adolescență.

Sensibilitatea parentală joacă un rol fundamental în dezvoltarea unei relații sigure de atașament, dar alte strategii parentale, cum ar fi parentingul dur sau controlul psihologic, pot fi, de asemenea, importante. De exemplu, B. Soenens și colegii [21] susțin că asocierea dintre controlul psihologic parental și agresivitatea relațională poate fi explicată prin teoria atașamentului. Ei observă că controlul psihologic al părintelui poate duce la insecuritate și la un sentiment de apartenență zădărnicit la copil, care, la rândul său, poate duce la un model nesigur de relații cu ceilalți.

Unele studii au constatat că stilurile parentale în contexte asiatice, în special în Pakistan, tind să încline spre o abordare autoritară. Copiii crescuți de părinți autoritari, așa cum specifica A. Ambreen și colaboratorii [1, p. 99], prezintă niveluri ridicate de comportament agresiv și instabilitate emoțională.

Pentru a compensa aceste sentimente de nesiguranță, copiii se pot angaja într-un comportament agresiv relațional. În acest studiu, B. Soenens și colegii au investigat asocierile dintre controlul psihologic al părintelui, agresivitatea relațională, calitatea prieteniei și singurătatea în timpul adolescenței. A fost propus un model în care agresivitatea relațională joacă un rol intermediar în relațiile dintre controlul psihologic parental și rezultatele prieteniei. Într-un eșantion format din adolescenți mijlocii și părinții lor, analizele proceselor au arătat că controlul psihologic (indexat de rapoartele părinților și adolescenților) a prezis pozitiv agresiunea relațională auto-raportată a adolescenților care, la rândul său, a prezis negativ

calitatea prieteniei și a prezis pozitiv singurătatea. Modelul a fost valabil atât pentru mame, cât și pentru tați și nu a fost moderat de genul adolescentului. Discuția se concentrează pe posibilele mecanisme care explică relațiile dintre controlul psihologic, agresivitatea relațională și rezultatele prieteniei, așa cum menționau B. Soenens, M. Vansteenkiste, L. Goossens, B. Duriez și C.P. Niemiec [21, p. 665].

O meta-analiză din anul 2010, efectuată de către R. P. Fearon și colaboratorii săi [9, p. 439], a arătat că insecuritatea atașamentului este un factor de risc pentru dezvoltarea problemelor de externalizare .

Din păcate, cercetările privind asocierea dintre atașament și agresivitatea relațională sunt rare. Cu toate acestea, există unele indicii că copiii atașați nesigur au într-adevăr mai multe șanse să manifeste agresivitate relațională în interacțiunile cu semenii lor decât copiii atașați în siguranță. Teoria atașamentului propune că experiențele de familie timpurii reprezintă o bază importantă pentru dezvoltarea relațiilor ulterioare cu semenii.

Studiile efectuate abia încep să sugereze posibile legături între atașamentul parental al copiilor și agresivitatea relațională. Un posibil motiv pentru cercetarea limitată este că teoreticienii care studiază aceste constructe nu au dezvoltat încă un cadru conceptual care să le combine, ci mai degrabă s-au concentrat pe caracteristici diferite ale diferitelor contexte interpersonale. Pe baza premisei că atât agresiunea relațională, cât și atașamentul sunt constructe relaționale și având în vedere corelațiile deja stabilite între atașamentul nesigur și agresiunea fizică. Lucrarea „Parent-child interactions and relational aggression in peer relationships” a încercat să elaboreze un model euristic care să poată servi drept ajutor pentru descoperirea legăturilor dintre interacțiunile părinte-copil, atașament și agresiune relațională [18, p. 524]

Rezultatele unui studiu efectuat de S. Kuppens și colaboratorii săi sunt următoarele: copiii părinților autoritari au demonstrat rezultate mai negative (de exemplu, hiperactivitate, probleme de conduită, simptome emoționale) și mai puțin pozitive (adică, comportament prosocial), comparativ cu copiii ai căror părinți aparțineau unui alt stil parental. Pentru problemele de conduită, diferența medie standardizată asociată care implică părinții autoritari a fost cea mai pronunțată în comparație cu părinții autoritari pozitivi [13, p. 172].

Stilurile parentale au fost asociate cu o varietate de rezultate ale copiilor în domenii precum abilitățile sociale și performanța academică.

R. Hosokawa și T. Katsura [11] au remarcat la copiii părinților autoritari următoarele:

- Se comportă cu frică sau prea timid în preajma celorlalți;
- Asociază ascultarea și succesul cu iubirea;
- Se conformează cu ușurință, dar experimentează și depresie și anxietate;
- Afișează un comportament mai agresiv față de ceilalți.

S. Kuppens și E. Ceulemans [13, p. 171] au completat cu următoarele aspecte:

- Afișează mai puține comportamente prosociale;
- Au dificultăți în situații sociale din cauza lipsei de competență socială;
- Au o stimă de sine mai scăzută;
- Au mai multe simptome negative, cum ar fi hiperactivitate și probleme de conduită;
- Se luptă cu autocontrolul, deoarece rareori sunt capabili să facă alegeri și să experimenteze consecințe naturale.

Deoarece părinții autoritari se așteaptă la o supunere absolută, copiii crescuți cu acest stil sunt, de obicei, foarte buni la respectarea regulilor. Cu toate acestea, le poate lipsi autodisciplina.

Ce cauzează stilul parental autoritar?

Stilul parental autoritar nu este adesea ceva în care părinții se angajează în mod intenționat. Unii factori care pot contribui la utilizarea unui stil autoritar includ:

– *Au avut creștere autoritară:*

Cei mai mulți părinți autoritari au fost crescuți de părinți autoritari sau într-o cultură autoritară. Un studiu din 2024 efectuat de către T. Dey și colaboratorii [7] a demonstrat că stilurile parentale pe care oamenii le experimentează în timpul copilăriei au un impact semnificativ asupra modului în care ei abordează educația parentală cu proprii copii.

– *Au mai puțină agreabilitate:*

Cercetările lui B. Bahrami cu colaboratorii săi [2, p. 202] sugerează că părinții autoritari tind să obțină un scor mai mic la trăsătura de personalitate cunoscută sub numele de agreabilitate. Oamenii mai puțin agreabili tind să fie mai puțin empatici și mai ostili. De asemenea, au, în general, relații mai dificile, inclusiv cu proprii copii.

– *Au mai mult nevrotism:*

Studiile arată, de asemenea, că și părinții autoritari tind să obțină un scor mai mare la măsurile de nevrotism. Nevrotismul este o dimensiune a personalității care implică stabilitate emoțională și este marcată de o tendință de a experimenta anxietate, îndoială, depresie și alte sentimente negative. Erau, de asemenea, mai mici ca deschidere către experiență și extraversie, dar mai mari în conștiinciozitate [ibidem, p. 203].

Sfaturi pentru a evita sau a ameliora stilul parental autoritar

Specialiștii în psihologia educației oferă câteva sfaturi pentru a evita sau a ameliora stilul parental autoritar, M. Matejevic și colaboratorii săi oferă următoarele două sfaturi [15, p. 291]:

– *Aflați mai multe despre educația parentală autoritativă.*

Cu cât înțelegi mai mult caracteristicile stilului autoritativ (democrat sau exigent) și modul în care acesta îți aduce beneficii copiilor, cu atât poți deveni mai conștient de propria ta abordare a parentalității. A te educa despre cum să fii părinte este un prim pas important.

– *Ascultă-ți copiii.*

M. Matejevic și colaboratorii săi îi îndeamnă pe părinți să depună eforturi pentru a asculta ceea ce copiii lor au de spus, fără să se grăbească sau să dea un răspuns brusc. Ascultarea și validarea emoțiilor copilului lor sunt esențiale pentru a-i ajuta pe copii să învețe să-și recunoască emoțiile și să dezvolte un sentiment de autocontrol.

Iar X. Bi și colaboratorii [5, p. 602] propun următoarele sfaturi pentru a evita stilul parental autoritar:

– *Stabiliți regulile în familie.*

Creați așteptări și linii directoare și asigurați-vă că toată lumea din casa dumneavoastră, inclusiv copiii dumneavoastră, înțeleg aceste reguli. Când toată lumea înțelege regulile și de ce există, veți avea un timp mai mult să le aplicați și să le urmați cu consecințe consistente.

– *Folosiți consecințe logice.*

Când regulile casnice sunt încălcate, urmați-le cu consecințe care sunt consistente și rezonabile. Evitați pedepsele corporale și nu vă rușinați copiii pentru greșeli.

– *Luați în considerare să urmați un curs de parenting.*

Dacă Dumneavoastră sau partenera Dumneavoastră sunteți îngrijorați de stilul de parenting, luați în considerare un curs de parenting sau să discutați cu un terapeut de familie. Terapia poate fi o oportunitate excelentă de a învăța și de a practica strategii parentale pe care apoi le puteți folosi în propria familie.

N. Ovcerenco [19, p. 602] consideră că, înainte de orice circumstanțe sau factori care intră în schema parentală, învățăm să fim părinți din experiența noastră de a fi crescuți de proprii părinți. E ceea ce ne modelează fundamental propriile convingeri asupra ce înseamnă să fii un părinte bun. Educăm proprii copii după experiența avută ca și copil .

În concluzie, stilul autoritar, denumit și impunător sau perfecționist, este caracterizat prin receptivitate scăzută și exigență ridicată și fost asociat cu un comportament al copilului nemulțumit și retras. Nivelurile ridicate de control parental și nivelurile scăzute de receptivitate parentală sunt cele două caracteristici ale stilului autoritar.

Copiii ai căror părinți au un stil parental autoritar au o dispoziție nefericită, sunt mai puțin independenți, se arată nesiguri, au o stimă de sine scăzută, prezintă mai multe probleme de comportament și risc ridicat al problemelor emoționale, au dificultăți în luarea deciziilor, au teamă de greșeli și din acest motiv au obiceiul de a amâna, fac mai multe crize de furie, au performanță mai slabă din punct de vedere academic, au competențe sociale mai slabe, sunt mai predispuși la interiorizarea comportamentului și a problemelor mentale, au risc mai mare de abuz de substanțe, au abilități mai slabe de a face față situațiilor din viață, sunt mai conformiști, mai supuși, mai tăcuți.

Referințe bibliografice:

1. AMBREEN Anjum, Anjum, A., Noor, T., and Sharif, N. (2019). Relationship between parenting styles and aggression in Pakistani adolescents. *Khyber Med. Univ. J.* 11, 98–101.
2. BAHRAMI B, DOLATSHAH B, POURSHAHBAZ A, MOHAMMADKHANI P. Disponibil la: Comparison of personality among mothers with different parenting styles. *Iran J Psychiatry.* 2018;13(3):200-206. [accesat 2025-03-03].
3. BAUMRIND D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genet Psychol Monogr* 1967;75:43–88. Crossref, Medline, Google Scholar
4. BAUMRIND, D., Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology*, (1971)
5. BI X, YANG Y, LI H, WANG M, ZHANG W, DEATER-DECKARD K. Disponibil la: Parenting styles and parent-adolescent relationships: The mediating roles of behavioral autonomy and parental authority. *Front Psychol.* [accesat 2025-03-06]. 2018;9:2187. doi:10.3389/fpsyg.2018.02187
6. CRICK, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 599–607. Disponibil la: <https://doi.org/10.1023/A:1020811714064> [accesat 2025-03-04].
7. DEY T, Kirti DHAKKAN H, S MS, Benedict SM. Disponibil la: Intergenerational transmission: How the parenting styles experienced in childhood impact adult parenting styles. *SSRN Journal*. Published online 2024. doi:10.2139/ssrn.4720600 [accesat 2025-03-03].
8. DODGE K., AMES C. Research on Motivation in Education. San Diego: Ac. Press, 1989
9. FEARON RP, Bakermans-Kranenburg MJ, van Ijzendoorn MH, Lapsley AM, Roisman GI. The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Dev.* 2010 Mar-Apr;81(2):435-56. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x. PMID: 20438450 [accesat 2025-03-07].
10. GROEBEN, Maureen & PERREN, Sonja & Stadelmann, Stephanie & Klitzing, Kai. (2010). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self- and other-

- oriented social skills. *European child & adolescent psychiatry*. 20. 3-15. 10.1007/s00787-010-0139-z. [accesat 2025-03-03].
11. HOSOKAWA R, Katsura T. Disponibil la: Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *Int J Environ Res Public Health*. 2018;16(1):21. doi:10.3390/ijerph16010021 [accesat 2025-03-05].
 12. KENDRA Cherry, 8 Characteristics of Authoritarian Parenting, Disponibil la: <https://www.verywellmind.com/what-is-authoritarian-parenting-2794955>, Updated on March 06, 2025 [accesat 2025-03-07].
 13. KUPPENS S, CEULEMANS E. Disponibil la: Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *J Child Fam Stud*. 2019;28(1):168-181. doi:10.1007/s10826-018-1242-x [accesat 2025-03-04].
 14. MACCOBY E, MARTIN J. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen PH (ed), *Handbook of Child Psychology*. Wiley: New York, 1983, pp. 1–101. [accesat 2025-03-03].
 15. MATEJEVIC M, JOVANOVIĆ D, JOVANOVIĆ M. Disponibil la: Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia Soc Behav Sci*. 2014;128:288–293. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.158 [accesat 2025-03-05].
 16. MARTÍNEZ I, GARCÍA JF. Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Span J Psychol*. 2007 Nov;10(2):338-48. [PubMed]
 17. MASUD H, AHMAD MS, CHO KW, FAKHR Z. Parenting Styles and Aggression Among Young Adolescents: A Systematic Review of Literature. *Community Ment Health J*. 2019 Aug;55(6):1015-1030. [PubMed] [accesat 2025-03-04].
 18. MICHELIS, D., Grietens, H., Onghena, P., & Kuppens, S. (2008). Parent-child interactions and relational aggression in peer relationships. *Developmental Review*, 28(4), 522–540. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2008.08.002> [accesat 2025-03-07].
 19. OVCIERENCO N., Manifestarea parentalității – dimensiune valorică a integrării sociale 2020, Conferința Științifică Internațională ”Creativitatea și dezvoltarea personală” Ediția a-XI-a, octombrie, 2020, CREATIVITATEA ȘI DEZVOLTAREA PERSONALĂ Dimensiuni psihologice și filosofice Volumul I ,Performantica Iași - 2020
 20. SELIMOVIC, Zehrina; SELIMOVIĆ, Hazim; OPIĆ, Siniša. (2018). Development of social skills among elementary school children. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*. 6. 17-30. 10.5937/ijersee1801017S [accesat 2025-03-01].
 21. SOENENS, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B., & Niemiec, C. P. (2008). The intervening role of relational aggression between psychological control and friendship quality. *SOCIAL DEVELOPMENT*, 17(3), 661–681. Disponibil la: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00454.x> [accesat 2025-03-03].
 22. ȚĂRNĂ E. Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență 2013, Conferința „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, Chișinău, Moldova, 18-19 octombrie 2013, 384-387, pag. 384 [accesat 2025-02-28].
 23. ZHANG, F, Litson, K., & Feldon, D. (2022, September 22). Zhang et al. (2022) Social Predictors of Doctoral Student Mental Health and Well-Being. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/P7VJE> [accesat 2025-03-03].
 24. 10 Stiluri de Parenting cu Exemple și Sugestii de Activități Părinte-Copil, Disponibil la: <https://gokid.ro/10-stiluri-de-parenting-cu-exemple-si-sugestii-de-activitati-parinte-copil/> [accesat 2025-02-28].

MODELUL PEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A ACTIVITĂȚILOR DE LUCRU ÎN ECHIPĂ PRIN VALORIFICAREA METODEI STEAM

PEDAGOGICAL MODEL FOR DEVELOPING TEAMWORK ACTIVITIES THROUGH THE STEAM METHOD

*Adela-Alina IVAN, doctorandă,
România*

*Adela-Alina IVAN, PhD student,
Romania*

ORCID: 0009-0000-6101-3903
e-mail: adelaivan2520@gmail.com

Rezumat: Modelul pedagogic de dezvoltare a activităților de lucru în echipă prin valorificarea metodei STEAM îmbină abordările pedagogice tradiționale cu o metodologie modernă și interdisciplinară, având ca scop îmbunătățirea colaborării între cadrele didactice și dezvoltarea competențelor preșcolarilor într-un mod holistic. Acesta este un model extrem de util în învățământul preșcolar, și nu numai, având în vedere tendințele actuale de integrare a disciplinelor și de stimulare a abilităților de rezolvare a problemelor în echipă.

Modelul pedagogic propus are multiple beneficii pentru educația modernă: atât pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, cât și pentru îmbunătățirea procesului de învățare al preșcolarilor reflectat în mai multe direcții: promovarea unui învățământ interdisciplinar, dezvoltarea abilităților de colaborare, stimularea creativității și gândirii critice, formarea competențelor transversale, creșterea motivației copiilor etc. Pentru a implementa cu succes acest model pedagogic sunt identificate și structurate diverse componente esențiale ca metodologia didactică, organizarea activităților în echipă, evaluarea performanței și progresului, resurselor educaționale, formarea cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: model pedagogic, lucru în echipă, valorificare, promovare, competențe, motivație, metoda STEAM.

Abstract. The pedagogical model for developing teamwork activities by capitalizing on the STEAM method combines traditional pedagogical approaches with a modern and interdisciplinary methodology, aiming to improve collaboration between teachers and develop preschoolers' skills in a holistic way. This is an extremely useful model in preschool education, and not only, given the current trends of integrating disciplines and stimulating team problem-solving skills. The proposed pedagogical model has multiple benefits for modern education, both for the professional development of teachers and for improving the learning process of preschoolers reflected in several directions: promoting interdisciplinary education, developing collaboration skills, stimulating creativity and critical thinking, forming transversal skills, increasing children's motivation, etc. In order to successfully implement this pedagogical model, various essential components are identified and structured, such as teaching methodology, organization of team activities, performance and progress evaluation, educational resources, teacher training, etc.

Keywords: pedagogical model, teamwork, valorization, promotion, skills, motivation, STEAM method.

Activitatea de lucru în echipă a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie, joacă un rol esențial în asigurarea unui mediu educativ de calitate, în care copiii să se dezvolte armonios, iar cadrele didactice să își îmbunătățească continuu performanțele profesionale. În acest context, managementul echipei de educatori implică coordonarea și susținerea unui climat de colaborare, comunicare eficientă și împărțirea responsabilităților, pentru a atinge obiectivele educaționale. Succesul echipei depinde de fiecare membru, iar responsabilitatea este una comună, de care toți sunt conștienți și pe care trebuie să o respecte [4, p. 33].

Lucrul în echipă înseamnă mult mai mult decât doar o simplă colaborare între cadrele didactice. Este un proces esențial care creează un mediu de învățare integrat și sprijină

dezvoltarea holistică a copiilor pe multiple planuri: cognitiv, emoțional, social și fizic. Abordarea metodei STEAM ajută preșcolarii să învețe nu doar informații, dar și cum să aplice cunoștințele pentru a rezolva problemele reale, pregătindu-i pentru viitor.

Conform cercetătorului în domeniu Jean Proulx, munca în echipă este definită ca „o activitate de învățare, limitată în timp, prin care două sau mai multe persoane învață să execute, în ansamblu și într-un mod interactiv, una sau mai multe sarcini mai mult sau mai puțin structurate, în vederea atingerii unor obiective determinate” [3, p. 37].

Modelul pedagogic de dezvoltare a activităților de lucru în echipă prin valorificarea metodei STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), propus de noi în cercetare, reprezintă un cadru educațional modern care îmbină învățarea colaborativă și interdisciplinară cu scopul de a dezvolta abilitățile complexe necesare în societatea contemporană, model prezentat în Figura 1.

Acest model integrează metodele și instrumentele științifice, tehnologice, ingineresti, artistice și matematice într-o abordare holistică, axată pe rezolvarea problemelor și inovație. Implementarea metodei STEAM în învățământul preșcolar necesită nu doar adaptarea conținuturilor pentru copii, ci și dezvoltarea competențelor cadrelor didactice prin lucru în echipă și colaborare interdisciplinară. Acest model pedagogic oferă un cadru structurat pentru dezvoltarea lucrului în echipă al cadrelor didactice în instituțiile preșcolare, facilitând integrarea metodei STEAM. Prin *colaborare, formare continuă și experimente, educatoarele* transformă procesul didactic într-un mediu interactiv și captivant, pregătind copiii pentru viitor.

Scopul principal al Modelului pedagogic este dezvoltarea abilităților de lucru în echipă ale cadrelor didactice din grădiniță, prin integrarea metodei STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) în activitățile educaționale. Acest lucru contribuie la colaborarea eficientă a educatoarelor, crearea unui mediu de învățare inovator și formarea armonioasă a preșcolarilor printr-un curriculum integrat și abordări creative.

Obiectivele Modelului pedagogic:

- Dezvoltarea abilităților de colaborare între cadrele didactice prin comunicare eficientă,
- schimb de idei și formare continuă pentru aplicarea metodei STEAM în procesul educativ.
- Integrarea abordării interdisciplinare STEAM în educația preșcolară care stimulează creativitatea și gândirea critică prin jocuri și experimente.
- Formarea continuă a cadrelor didactice pentru utilizarea tehnicilor inovative, a metodei STEAM și implementarea activităților într-un mod adaptat vârstei preșcolarilor.
- Crearea unui mediu de învățare adaptat metodei STEAM, care să stimuleze explorarea, experimentarea și colaborarea prin activități practice și creative.
- Monitorizarea impactului activităților STEAM și promovarea unei culturi a reflecției pentru îmbunătățirea continuă a strategiilor de învățare și colaborare.

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale preșcolarilor prin activități STEAM care promovează comunicarea, cooperarea și empatia.

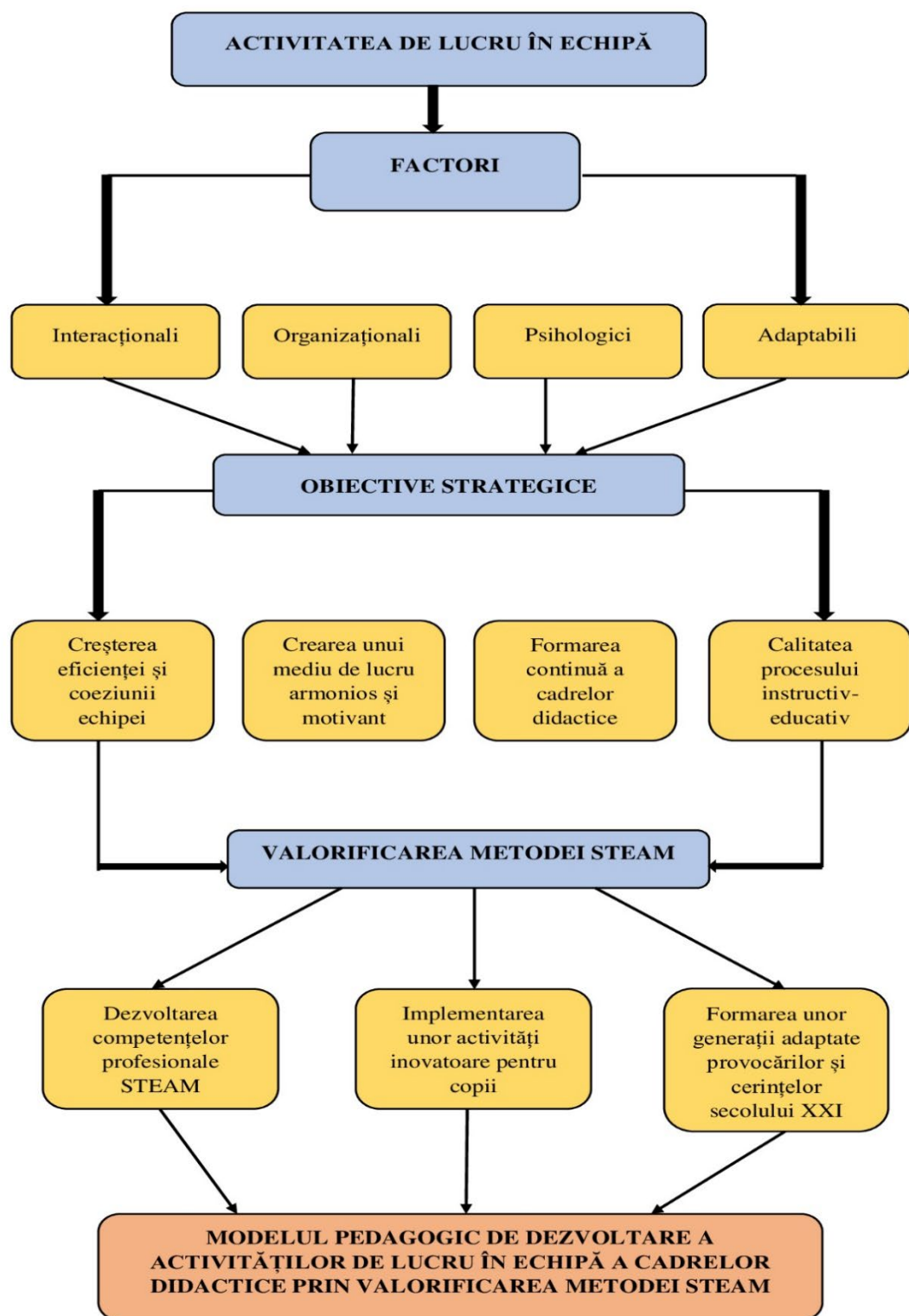


Figura 1. Modelul pedagogic de dezvoltare a activităților de lucru în echipă a cadrelor didactice prin valorificarea metodei STEAM

În continuare, vom prezenta *factorii* care contribuie la dezvoltarea activităților de lucru în echipă a cadrelor didactice din instituțiile preșcolare, prin valorificarea metodei STEAM:

Factorii interacționali sunt cei care determină modul în care cadrele didactice colaborează activ, comunică eficient, își împărtășesc cunoștințele, resursele și cum interacționează cu preșcolarii în activitățile educaționale STEAM, jucând un rol important în succesul echipei. O echipă care interacționează într-un mod respectuos și constructiv atinge performanțe superioare, creând un mediu de lucru armonios și productiv.

Deci, factorii interacționali ai activităților de lucru în echipă a cadrelor didactice din grădiniță prin valorificarea metodei STEAM sunt interconectați și influențează direct calitatea educațională a activităților. Comunicarea eficientă, colaborarea, leadership-ul, diversitatea, motivația și sprijinul instituțional sunt doar câțiva dintre acești factori care contribuie la succesul implementării STEAM și la crearea unui mediu de învățare stimulant și inovativ pentru preșcolari.

Factorii organizaționali se referă la structurile, procesele și resursele care sprijină buna funcționare a unei echipe. Printre cei mai importanți se numără: claritatea rolurilor, stabilirea obiectivelor, un leadership eficient și resursele adecvate. Acești factori contribuie la crearea unui mediu de lucru organizat și eficient, în care echipele ating obiectivele propuse și colaborează în mod armonios, obținând rezultate de succes.

Factorii psihologici precum încrederea, respectul reciproc, motivația, gestionarea emoțiilor, autoreglarea și empatia sunt fundamentali pentru succesul echipei și contribuie la crearea unui mediu de lucru pozitiv, în care membrii echipei colaborează eficient, își gestionează conflictele și își ating obiectivele comune. Acești factori au un impact semnificativ asupra performanței, cooperării și relațiilor interpersonale din cadrul grupului.

Factorii adaptabili se referă la capacitatea unei echipe de a se ajusta și reacționa eficient la schimbări, provocări și noi circumstanțe. Dintre aceștia enumerăm: flexibilitatea, învățarea continuă, gestionarea schimbărilor, rezistența la stres, inovația și sunt esențiali pentru a menține performanța, succesul pe termen lung, chiar și într-un mediu de lucru dinamic sau imprevizibil.

Toți acești factori contribuie la îmbunătățirea performanței echipei, eficiență crescută, colaborare mai bună, adaptabilitate sporită la schimbări, atingerea obiectivelor comune și succesul organizațional.

Implementarea acestui Model pedagogic presupune un proces bine structurat, desfășurat într-o succesiune de *etape fundamentale*, pentru o aplicare eficientă și un impact pozitiv asupra cadrelor didactice și copiilor.

- *Planificarea activităților* reprezintă un pas important în implementarea metodei STEAM, asigurând organizarea eficientă a procesului educațional. Această etapă presupune stabilirea obiectivelor educaționale, alegerea temelor interdisciplinare relevante, definirea competențelor vizate și pregătirea resurselor necesare pentru desfășurarea unor activități structurate și interactive.
- *Formarea echipelor și organizarea mediului de lucru* sunt importante pentru crearea unui spațiu educațional colaborativ și interactiv. Prin distribuirea echilibrată a copiilor în grupuri, stabilirea unor reguli clare de colaborare și amenajarea unui mediu de învățare stimulant, se facilitează comunicarea, explorarea și implicarea activă în activitățile STEAM.
- *Desfășurarea activităților bazate pe metoda STEAM* este etapa centrală, unde copiii participă activ la activitățile de explorare, experimentare și creație. Prin aplicarea unor metode interactive, stimularea gândirii critice și integrarea tehnologiei, copiii

sunt încurajați să rezolve probleme, să colaboreze și să își dezvolte creativitatea într-un mediu de învățare dinamic și motivant.

- *Monitorizarea și ghidarea procesului de învățare* sunt esențiale pentru asigurarea unui mediu educațional eficient și adaptat nevoilor copiilor. Prin observarea și monitorizarea interacțiunilor, oferirea de feedback constructiv și ajustarea activităților, cadrele didactice sprijină dezvoltarea individuală și colaborativă, încurajând reflecția și îmbunătățirea continuă a procesului de învățare.
- *Evaluarea progresului și impactului activităților* este deosebit de importantă pentru măsurarea eficienței metodei STEAM și pentru optimizarea procesului educațional. Prin observare, feedback și reflecție, cadrele didactice identifică nivelul de implicare al copiilor, punctele forte și aspectele ce necesită îmbunătățiri, asigurând astfel un proces de învățare continuă și adaptată nevoilor acestora.

Prin aceste etape, cadrele didactice transformă educația într-o experiență captivantă și interactivă, oferindu-le copiilor oportunități valoroase de învățare prin descoperire și muncă în echipă.

Implementarea Modelului pedagogic de dezvoltare a activităților de lucru în echipă prin valorificarea metodei STEAM în instituțiile preșcolare contribuie și la dezvoltarea unei game largi de *competențe esențiale* pentru cadrele didactice. Acestea includ:

Competențele de colaborare și lucru în echipă, îmbunătățesc capacitatea acestora de a facilita activități bazate pe cooperare între copii, crearea unui mediu de învățare interactiv și colaborativ și organizarea eficientă a echipelor de lucru. De asemenea, acestea contribuie și la dezvoltarea abilităților sociale, a responsabilității și a gândirii colective, pregătind astfel copiii pentru provocările viitoare printr-un proces educațional eficient și incluziv.

Gândirea interdisciplinară și creativitatea pedagogică facilitează integrarea eficientă a domeniilor Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică în activitățile educaționale, promovând o abordare flexibilă și inovatoare, stimulând curiozitatea și explorarea la copii. Această abordare interactivă nu doar îmbunătățește procesul didactic, ci și pregătește copiii pentru o gândire logică, creativă și adaptabilă în viitor.

Competențele digitale și tehnologice contribuie la modernizarea procesului educațional, făcându-l mai atractiv și interactiv pentru copii. Prin utilizarea resurselor digitale, a aplicațiilor educaționale și a scenariilor bazate pe tehnologie, educatoarele stimulează curiozitatea, explorarea practică și învățarea activă, pregătindu-i pe cei mici pentru o lume tot mai digitalizată.

Competențele de facilitare a învățării experiențiale implică aplicarea învățării prin experimentare și descoperire, prin activități practice și interactive, precum și dezvoltarea unei abordări pedagogice bazate pe investigare și rezolvarea de probleme, implicând activ copiii în procesul de învățare într-un mod creativ și eficient.

Abilitățile de mentorat și ghidare a dezvoltării sociale și emoționale a copiilor contribuie la crearea unui mediu educațional sigur și susținător, în care preșcolarii își exprimă liber ideile, colaborează eficient și își dezvoltă inteligența emoțională. Prin sprijinirea acestora în gestionarea emoțiilor și îmbunătățirea abilităților sociale, cadrele didactice le oferă instrumentele necesare pentru integrarea armonioasă în societate și pentru un viitor de succes.

Conform opiniei autoarei Cebanu L. „oamenii nu sunt perfecți și, chiar dacă nu există toate aceste abilități, este necesar să observăm la viitorii membrii ai echipei dorința de a învăța,

dorința de a-și forma și dezvolta aceste abilități în cazul în care ele nu se află la un nivel optim” [1, p. 238].

Beneficiile modelului

pentru cadrele didactice:

- Îmbunătățirea colaborării și comunicării în echipă între cadrele didactice;
- Creșterea competențelor profesionale STEAM;
- Formare continuă și schimb de bune practici în rândul educatoarelor;
- Implementarea unor activități inovatoare pentru copii;
- Acces la resurse didactice noi și la forme moderne de instruire;
- Adaptarea educației preșcolare la cerințele secolului XXI.

pentru preșcolari:

- Dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale prin activități interactive și creative;
- Creșterea motivației și curiozității de a explora știința, tehnologia, ingineria, arta și matematica într-un mod distractiv;
- Formarea unor abilități esențiale pentru viitor, cum ar fi gândirea critică, soluționarea de probleme și colaborarea.

Așadar, prin *Modelul pedagogic de dezvoltare a activităților de lucru în echipă*, bazat pe metoda STEAM, cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie vor dobândi competențe moderne, esențiale pentru educația viitorului. Aceste competențe vor sprijini crearea unui mediu educațional inovativ, interactiv și susținător care încurajează curiozitatea, creativitatea, colaborarea și îmbină tehnologia cu explorarea practică, pregătind copiii pentru o lume dinamică și în continuă schimbare. Acest model vizează nu doar îmbunătățirea activităților educaționale, ci și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, consolidând astfel un mediu de învățare mai atractiv și stimulat pentru preșcolari.

Referințe bibliografice:

1. CEBANU, L. *Specificul activității de lucru în echipă în relația manager – cadre didactice*. In: Science and education: new approaches and perspectives, Ed. 25, 24-25 martie 2023, Chișinău: CEP UPSC, 2023, Seria 25, Vol.2, pp. 235-240. ISBN 978-9975-46-783-4.
2. NICULESCU, M. *Facilitarea dezvoltării competențelor profesionale prin formare continuă*. Ghid de bună practică. Timișoara: Editura Eikon, 2012. ISBN 978-973-757-613-2.
3. PROULX J. *Le travail en équipe*. Québec: Presses de l'Université de Québec, 1999. ISBN: 978-2-7605-2140-7.
4. WEST, M. *Lucrul în echipă*. Iași: Editura Polirom, 2005. ISBN 973-681-970-1.

**ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND REZOLVAREA CONFLICTELOR
DINTRE ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ**

**METHODOLOGICAL ASPECTS REGARDING THE RESOLUTION OF
CONFLICTS BETWEEN YOUNG SCHOOL AGE STUDENTS**

*Andreea-Monica LIȚĂ, doctorandă,
Școala Gimnazială nr.1, comuna Ciorogârla, județul Ilfov, România*

*Andreea-Monica LIȚĂ, PhD student,
Secondary School number 1, Ciorogârla, Ilfov, România
ORCID: 0009-0001-8946-0892
e-mail: litamonica@yahoo.ro*

Rezumat. Conflictul a devenit un obiect de cercetare deosebită atât pentru pedagogi, cât și pentru manageri în cadrul sistemului educațional, odată ce știința pedagogică a început să utilizeze pe scară largă elementele de natură psihologică și managerială, clarificând pericolul reprezentat de conflicte în mediul educațional. Prin comunicare eficientă și prin utilizarea diferitelor metode de consiliere se urmărește modificarea proceselor emoționale care există față de conflict, scopul principal fiind acela de a schimba modul în care persoanele implicate acționează și reacționează în aceste situații. Se dorește ca elevii sau grupurile de elevi să funcționeze optim din punct de vedere psihologic, promovând sănătatea, starea de bine, dezvoltarea personală și, nu în ultimul rând, prevenția. Școala are ca sarcină să instruiască viitorul adult cu scopul de a fi pregătit să prevină conflictele apărute și să le evite ori, cel puțin, să le rezolve în cel mai bun mod cu putință, astfel încât cei implicați să nu fie blocați în procesul de transformare și evoluție.

Cuvinte cheie: conflict, comunicare, elevi, profesor, consiliere.

Abstract. Conflict has become a particular object of research for both pedagogues and managers within the educational system, once pedagogical science has begun to make extensive use of psychological and managerial elements, clarifying the danger posed by conflicts in the educational environment. Through effective communication and the use of different counseling methods, the aim is to change the emotional processes that exist in relation to the conflict, the main goal being to change the way the people involved act and react in these situations. It is desired that students or groups of students function optimally from a psychological point of view, promoting health, well-being, personal development and last but not least, prevention. The school's task is to train the future adult in order to be prepared to prevent conflicts and avoid them or, at least, to solve them in the best possible way, so that those involved are not blocked in the process of transformation and evolution.

Keywords: conflict, communication, students, teacher, counseling.

În viziunea lui V. Ambrovici [1, p.26], conflictul este definit ca o împotrivire deschisă, o luptă între doi sau mai mulți indivizi, grupuri, comunități, clase sociale, state, ce prezintă interese de natură economică, politică, rasială, religioasă ș.a., având consecințe distructive asupra relațiilor sociale.

A. Stoica Constantin [8, p.21] definește conflictul drept o formă neconstructivă de exteriorizare a emoțiilor acumulate, fiind însoțit de numeroase procese emoționale, care influențează într-un mod negativ comportamentul și modifică performanța activităților desfășurate de către individ. Pentru persoanele implicate, acesta poate avea atât un rol pozitiv, cât și unul negativ, degenerând în divergențe interpersonale și distrugând anumite relații sociale.

În Dicționarul Explicativ al Limbii Române, noțiunea de conflict este analizată sub următoarele aspecte:

- stare de tensiune și dezechilibru ca o consecință a constrângerii legate de orientarea unui individ supus în același timp unor acțiuni egale și opuse.
- neînțelegere, ciocnire (între două sau mai multe persoane, grupuri), ceartă, discuție contradictorie, antagonism.
- luptă între indivizi, dezacord (ce are la bază anumite idei, atitudini, interese opuse, sentimente) sau între indivizi și societate.
- treaptă acută în evoluția contradicțiilor antagoniste. DEX [2]

I.O. Pânișoară [6, p.141] propune în lucrarea sa ca, înainte de a se explica noțiunea de conflict, să se analizeze factorii care influențează apariția acestuia. Autorul prezintă patru perspective de analiză, fiecare situându-se în legătură directă cu un anumit element ce face referire la procesul conflictului:

- condițiile anterioare (lipsa resurselor în vederea realizării unei anumite sarcini poate da naștere unui conflict);
- stările afective (anxietatea, stresul, ostilitatea, tensiunea);
- stările și stilurile cognitive ale persoanelor;
- existența unui comportament conflictual (acest comportament este influențat de mai mulți factori, cum ar fi partenerul, situația, tipul de relație care există între comunicatori).

Pornind de la cele patru perspective, conflictul ia naștere în momentul în care o parte percepe că partea opusă a fost frustrată în raport cu ea. Putem afirma, de asemenea, că apariția situației conflictuale este strâns legată de împrejurarea în care ambele părți, chiar dacă sesizează divergențele și confuziile, nu vor dori sau nu vor putea să intervină cu scopul de a obține anumite rezolvări ce apar în câmpul propriei comunicări.

În viziunea E.Țărnă [12, p.372], conflictul reprezintă un fenomen psihosocial tridimensional, care include un aspect cognitiv (percepția situației conflictuale, gândirea), un aspect afectiv (sentimente, emoții) precum și un aspect de natură comportamentală.

În aceeași direcție, I.O. Pânișoară [ibidem, p.p.143-144] prezintă următoarele tipuri de conflicte:

- conflictul cognitiv (pornește de la contrazicerea anumitor opinii sau idei cu privire la o situație oarecare);
- conflictul comportamental (se ivește în momentul în care un individ sau un grup săvârșește ceva ce nu poate fi acceptat de către ceilalți indivizi);
- conflictul ca scop (ia naștere în momentul în care un individ aspiră la anumite rezultate, care diferă de rezultatele dorite de ceilalți);
- conflictul afectiv (se ivește atunci când un individ sau un grup are sentimente contradictorii cu ale celorlalți).

În mediul școlar iau naștere o multitudine de conflicte specifice, care derivă din caracteristicile activității educaționale (predare-învățare și formare), precum și din tensiunile sau erorile care apar în procesul interacțiunii dintre componentele curriculumului-obiective, conținuturi, tehnologie didactică (metode didactice, forme, mijloace de învățământ), evaluarea și notarea, în relațiile cadru didactic-elev, părinți, școală și școală-instituții.

Din perspectiva autoarei C.F. Pop [7, p.45], conflictele la nivelul școlii sunt variate, acestea întâlnindu-se atât la ore, cât și în timpul pauzelor, în clase, pe holuri sau în sala de sport. Ele iau naștere între elevi, între elevi și grupuri de elevi, între elev și cadrul didactic, între cadre didactice și elevi sau chiar și între cadrele didactice. Faptul acesta reliefează obligația cadrelor didactice de a modifica circumstanțele conflictuale în posibilități de învățare pentru colectivitatea școlară.

Autoarea [ibidem, p.p.51-52] identifică următoarele cauze care pot provoca conflicte în mediul educațional:

- cauze ce apar ca urmare a diferențelor de opinii;
- cauze ce au la bază dezacorduri asupra deciziilor luate ori asupra soluționării problemelor existente;
- conflicte ce se nasc datorită diferențelor de valori, acestea distrugând rezultatele celor care fac parte din grup;
- conflicte ce țin de loialitățile personale sau care țin de relațiile de prietenie, acestea afectând hotărârile ce se vor adopta în cadrul grupului;
- conflicte care apar atunci când intențiile, scopurile și obiectivele nu sunt înțelese de către membrii grupului;
- conflicte ce țin de prejudecățile personale sau de alte probleme care nu sunt legate de atribuțiile grupului;
- conflicte determinate de stilul personal al fiecărui membru;
- conflicte care provin de la motivația, ambiția și conducerea unuia sau a mai multor membri ai grupului;
- conflicte declanșate atât de aspectul fizic, de atractivitatea unei persoane, cât și de favorurile pe care le oferă anumiți membri ai grupului.

Conflictele determină efecte negative, dar și efecte pozitive. Cercetările în domeniu au identificat următoarele efecte negative, care provoacă aspectul distructiv al conflictelor: nivelul scăzut de comunicare, încărcarea emoțională, percepții eronate și părtinitoare, competitivitatea, situații confuze, rigiditatea angajamentelor, existența diferențelor exagerate, existența similarităților diminuate, escaladarea conflictelor.

Dintre efectele pozitive și constructive apărute ca urmare a conflictelor enumerăm: stimularea dezvoltării psihologice a indivizilor implicați, stimularea evoluției personale, crearea anumitor oportunități de schimbare și adaptare, identificarea și conștientizarea problemelor existente în interiorul grupului, îmbunătățirea lucrului în echipă, mijlocul prin care se pot exprima sentimentele reprimite, o modalitate de stimulare a gândirii și a acțiunilor.

Avantajele conflictelor pot fi: realizarea unei testări a abilităților, dar și a propriei autoevaluări împiedicând stagnarea ceea ce stimulează creativitatea în modul de rezolvare a diferitelor probleme [ibidem, p.p.55-56].

Conflictul a devenit un obiect de cercetare deosebită atât pentru pedagogi, cât și pentru manageri în cadrul sistemului educațional, atunci când știința pedagogică a început să utilizeze pe scară largă elementele de natură psihologică și manageriale, clarificând pericolul reprezentat de conflicte în mediul educațional. În cadrul școlii se disting următoarele tipuri de conflicte: intrapersonale (interioare – în sinea cuiva), interpersonale (între două sau mai multe persoane), intragrupale (în cadrul unui grup), intergrupale (între două sau mai multe grupuri).

Rezolvarea conflictelor se situează la punctul de intersectare a mai multor domenii științifice precum: sociologia, dreptul, pedagogia, psihologia, politologia, sistemul managerial. Conflictul reprezintă un proces complex, el fiind specific tuturor ipostazelor și interacțiunilor umane, mai exact celor educaționale, economice, politice, personale dar și sociale. Strategiile de stimulare a conflictelor în cadrul școlii sunt numeroase și urmăresc, în special, aplicarea diferitelor metode, procedee și folosirea anumitor tehnici de comunicare.

În accepțiunea lui K. Thomas [10, p.220], soluționarea conflictelor se poate realiza utilizând următoarele strategii:

- *Confruntarea*. Persoanele care aplică această strategie dețin o poziție ferm fixată, ele au tendința de a domina, percep situația ca victorie ori ca înfrângere.
- *Evitarea*. Cei care aplică această strategie sunt absolut indiferenți, nu urmăresc nici un interes, consideră conflictul ca fiind ceva absurd.
- *Colaborarea*. Persoanele care utilizează această strategie sunt dispuse să caute soluții care să satisfacă ambele părți, să discute, cu scopul de a lua o hotărâre comună adecvată.
- *Acomodarea*. Persoanele care aleg această strategie sunt persoane care își neglijează propriile interese satisfăcându-le pe ale celorlalți.
- *Compromisul*. În această situație se încearcă stabilirea unei soluții rapide, avantajoasă parțial pentru ambele părți.

Făcând referire la mediul educațional, procesul relațional interpersonal și intra/intergrupul ne atrage atenția în mod deosebit, deoarece în aceste circumstanțe avem posibilitatea de a analiza modul în care comunicarea educațională reprezintă o formă de rezolvare a conflictelor. Comunicarea reprezintă cea mai frecventă modalitate interumană de interacțiune. Acest lucru este evidențiat de concepția lui M. Zlate [13, p.216], conform căreia, prin intermediul comunicării, individul se umanizează, își configurează și își dezvoltă personalitatea, ea fiind cea care realizează transmiterea deprinderilor sociale și influențarea educativ-formativă a indivizilor. Este cunoscut faptul că, în lipsa comunicării, individul, cu siguranță, va rămâne la stadiul dezvoltării biologice, izolat, incapabil pentru interacțiunea socială, lipsit de posibilitatea de a se integra în colectivitate.

Potrivit autoarei E.Țărnă [11, p.337], comunicarea orală și comunicarea interpersonală dețin un rol primordial în situațiile conflictuale, pentru că se realizează o interacțiune directă, se prezintă argumente, informațiile sunt precise, se obțin informațiile direct de la sursă, timpul este stabilit, pot fi implicați anumiți lideri ce dețin autoritate și se pot impune anumite dezbateri sau negocieri. Totodată, autoarea consideră că este important să fie depășite situațiile conflictuale pe calea obținerii acordului prin convingere. Aceasta reprezintă o cale persuasivă care îi oferă interlocutorului oportunitatea de a recunoaște că argumentele și soluțiile celuilalt sunt bune și pentru el, astfel fiind pregătit să le utilizeze el însuși din proprie inițiativă. [ibidem, p.339].

Prin urmare, factorii analizați de A. Stoica-Constantin [ibidem, p.72] prezintă comunicarea interpersonală ca reprezentând forma fundamentală de interacțiune psihosocială a indivizilor, în care se desfășoară un schimb de mesaje și de semnale. Acțiunile care împiedică, deranjează sau blochează comunicarea pot fi: factori ce țin de personalitate, emoții, timiditate,

stereotipuri, exprimare ermetică, întreruperea ascultării, ambiguitate, sfaturi nesolicitate, să faci celuilalt ceva ce ție nu-ți place, laudă excesivă în scopul obținerii anumitor beneficii ș.a.

Dintre principiile și atitudinile necesare în acțiunile de prevenire și rezolvare a situațiilor conflictuale prin intermediul dialogului amintim:

- Exprimarea trebuie să fie clară;
- Trebuie să existe voință de a comunica, în special, de a comunica bine;
- Prezentarea intereselor cuiva poate fi diferită de soluționarea unei probleme (este indicat să nu se exprime în cadrul unei singure fraze două lucruri diferite: problema și soluția);
- Accepțiunea comunicării (în comunicare sunt implicați cel puțin doi interlocutori care se află într-un raport reciproc, în niciun caz orientat doar pe vorbitor);
- Trebuie ales momentul potrivit;
- Este necesară o toleranță bilaterală;
- Trebuie evitat atacul la persoană;
- Dialogul trebuie să fie interactiv (este necesar ca vorbitorul să și asculte iar ascultătorul să și comunice) [ibidem, p.73].

Conform N. Ovcerenco [5, p.23], competențele profesiei didactice sunt de mai multe tipuri: competența profesional-științifică (se referă la totalitatea valorilor de conținut științific), competența organizațională (cuprinde totalitatea valorilor ce aparțin mediului educațional), competența comunicațională (constă în introducerea valorilor care aparțin schimbului ori transferului de mesaje și obiective, utilizând diferite coduri), competența psihopedagogică (înrunește valorile necesare modelării situațiilor educaționale, proiectării curriculare, alegerea sarcinilor de învățare), precum și competența psihosocială (este redată în comportamentul interpersonal, interactiv și transpersonal). Competențele profesionale trebuie să îndeplinească condiții ce țin de nivelul culturii profesionale, dar și de abilitățile pedagogice ale cadrului didactic.

În soluționarea conflictelor școlare, un rol deosebit de important îl are profesorul, deoarece acesta deține numeroase competențe profesionale, competențe care îl vor ajuta să rezolve cu succes situațiile-problemă întâmpinate, în condiții de eficacitate și eficiență. Cadrele didactice eficiente sunt acelea care reacționează utilizând modalități eficiente și creatoare în situațiile impuse de deosebirile interindividuale, dar și de contextele conflictuale. Totodată, importanța motivației trebuie subliniată, deoarece orientează și activează voința și energia necesare implicării în rezolvarea situațiilor conflictuale. Acesta trebuie să fie un împăciuitor, cel care stabilește liniștea utilizând conflictul într-un mod constructiv cu scopul de a atinge finalitățile educaționale fixate. Aplicarea în mod constant a tehnicilor de rezolvare a conflictelor de către cadrele didactice va avea ca rezultat dezvoltarea capacității elevilor de a rezolva singuri conflictele, nemaifiind nevoie de intervenția profesorilor.

În acest sens, A. Dumitru [3, p.12] menționează că profesorul are un rol deosebit, și anume acela de consilier, întrucât el are capacitatea de a fi un bun observator al comportamentului copiilor, un îndrumător persuasiv și, nu în ultimul rând, un bun sfătuitor al elevilor. Prin procesul de consiliere educațională, cadrul didactic îi ajută pe elevi să devină creativi, autentici și dezinvolti în conexiunile pe care le au cu ceilalți, să-și dezvolte abilitatea de a gestiona dificultățile apărute, de a elabora strategii ferme și curajoase, să acorde o

importanță deosebită față de ceea ce simt, pe felul în care ei se pot raporta la tot ce li se întâmplă, să se accepte ei înșiși așa cum sunt și, în mod special, să încerce să-i cunoască, să-i accepte și să-i înțeleagă pe cei din jurul lor. Realizând o bună consiliere, efectuată în mod corespunzător, cadrul didactic are posibilitatea de a dezamorsa conflictele aflate într-o stare latentă, poate preveni extinderea treptată a unor conflicte care se află în desfășurare și, ceea ce este cel mai important, poate îmbunătăți atmosfera din clasă.

În cele mai multe cazuri, consilierea educațională este realizată de către profesorul diriginte, care lucrează în colaborare cu părinții elevilor și cu psihologul (consilierul) școlar. Atât profesorul, cât și consilierul școlar trebuie să îi ajute pe elevi să își rezolve problemele, să îi înțeleagă, să îi sprijine emoțional în tot ceea ce fac, să urmărească realizarea stării de bine a elevilor în mediul educațional și nu numai. Procesul de consiliere implică o legătură deosebită între consilier și elevi, legătură bazată pe încredere, responsabilitate, respect și confidențialitate. Obligația consilierului este aceea de a proteja interesele elevilor, asumându-și responsabilitatea de a îndeplini o serie de valori și norme stabilite de asociațiile de specialitate. Consilierul influențează elevii să comunice informații despre ei, emoții, gânduri și comportamente, utilizând anumite jocuri, desene, exerciții de imaginație sau povești. Scopul utilizării acestor metode este ca acesta să înțeleagă care sunt problemele și apăsările copiilor, astfel având posibilitatea să îi ajute să descopere diferite soluții.

O altă formă de rezolvare a conflictelor în mediul educațional este reprezentată de procesul de comunicare și negociere care decurge cu ajutorul unei persoane (mediator) instruite să ajute părțile la soluționarea situației existente. Medierea implică rezolvarea anumitor conflicte, strict confidențială, bazată pe schimbul de informații. Acest lucru este evidențiat și de I.O. Pânișoară [ibidem, p.184], care afirmă în lucrarea sa că medierea reprezintă apariția unei terțe părți, o parte neutră față de părțile care se află în conflict, aceasta intervenind cu scopul de a rezolva conflictul prin înlesnirea comunicării și prezentarea anumitor sugestii. Dintre avantajele medierii amintim: cererea de mediere presupune faptul că părțile implicate în conflict sunt motivate spre o negociere, mediatorul are legitimitatea de a acționa în vederea aplanării conflictului. Anumiți mediatori pun accent pe rezolvarea disputei, în timp ce alții se concentrează pe îmbunătățirea relației dintre părțile implicate în conflict.

Principală diferență dintre alte metode de rezolvare a conflictelor și mediere este dată de faptul că prin mediere deciziile și soluțiile sunt stabilite de părțile implicate în conflict, nefiind impuse de către un terț.

În vederea soluționării conflictelor școlare, M. Iatagan [4, p.78] vine cu următoarele soluții:

- fixarea anumitor obiective comune – atunci când principala sursă a conflictelor o reprezintă urmărirea unor obiective distincte, profesorul va încerca să propună anumite obiective ce vor fi acceptate de ambele părți,
- negocierea integrativă – în această situație ambele părți nu vor fi obligate să renunțe la aspectele pe care le consideră importante, dar vor fi încurajate spre identificarea unei soluții creative în schimbul compromisului,
- îmbunătățirea comunicării – barierele de comunicare existente trebuie înlăturate prin încurajarea părților de a intensifica schimburile informaționale.

M. Șanța și F. Șanța [9, p.90] analizează și prezintă o metodă eficientă care se aplică pentru soluționarea conflictelor și anume consilierea între elevi „peer counseling”. Aceasta se

bazează pe faptul că elevii comunică mult mai bine, mai deschis și mai ușor între ei. Așadar, la apariția unui conflict între elevi, părțile implicate vor fi consiliate de un grup de elevi formați în acest scop. Elevii consilieri au cunoștință de faptul că este absolut necesar să fie imparțiali, să ofere ocazia fiecărei părți să-și exprime propria variantă, scopul fiind detensionarea conflictului și găsirea unei soluții în vederea rezolvării situației conflictuale. În cazul în care aceștia nu pot soluționa conflictul, vor interveni profesorii și cei implicați vor fi nevoiți să accepte măsurile stabilite de aceștia. Dacă respectivul conflict este dezamorsat de către elevii consilieri, atunci școala va accepta soluțiile propuse.

Analiza tranzacțională este o altă metodă utilizată în vederea rezolvării conflictelor dintre elevi, o teorie a comunicării și a personalității umane care, punând la dispoziție anumite tehnici și instrumente, va putea modifica capacitatea de comunicare intra și interumană, va putea acționa asupra deficiențelor de natură comportamentală și psihică, astfel dezvoltându-se capacitatea de comunicare în grup. M. Șanța și F. Șanța [ibidem, p.92] susțin ideea conform căreia analiza tranzacțională poate fi utilizată cu succes în diferite domenii și, totodată, în cadrul școlii.

De fiecare dată când apare o problemă, iar pentru rezolvarea ei se vor găsi mai multe variante, trebuie să aplicăm negocierea. Negocierea ne ajută să stabilim cea mai bună soluție, variantă acceptată de toate părțile implicate. Așadar, procesul de negociere nu trebuie să prezinte pe de-o parte un învingător și de cealaltă parte, un învins. Prin negociere, cei implicați vor căuta soluții reflectând asupra alternativelor posibile și o vor alege pe cea corespunzătoare pentru soluționarea optimă a problemei cu care se confruntă. La baza conflictelor se află diferite divergențe legate de anumite interese, sentimente sau opinii. Desfășurarea procesului de negociere în vederea rezolvării conflictelor implică aprobarea legitimității punctului de vedere prezentat de celălalt și, în același timp, recunoașterea faptului că este absolut necesar să se coopereze. În cadrul școlii este recomandat să aplicăm în negociere comportamentul caracteristic elevilor, întrucât s-a demonstrat că acesta va înlătura cu succes barierele de comunicare existente.

Prin utilizarea diferitelor metode de rezolvare a conflictelor se urmărește modificarea proceselor emoționale care există față de conflict, scopul principal fiind acela de a schimba modul în care persoanele implicate acționează și reacționează în situațiile conflictuale. Consilierea educațională urmărește ca persoanele sau grupurile să funcționeze optim din punct de vedere psihologic, promovând sănătatea, starea de bine, dezvoltarea personală și, nu în ultimul rând, prevenția.

În concluzie, chiar dacă situațiile conflictuale reprezintă o realitate firească a vieții cotidiene, școala are sarcina să instruiască viitorul adult cu scopul de a fi pregătit să prevină conflictele apărute și să le evite ori, cel puțin, să le rezolve în cel mai eficient mod cu putință, astfel încât cei implicați să nu fie blocați în procesul de transformare și dezvoltare.

Referințe bibliografice:

1. AMBROVICI, I. *Rolul managementului școlar în profilaxia și soluționarea conflictelor pedagogice*. Chișinău: Editura Lumina, 2000, 21p.
2. DEX online (n.d). Conflict. Disponibil: <https://dexonline.ro/intrareconflict/12285> [accesat 2025-03-12]
3. DUMITRU, I. *Consiliere psihopedagogică*. Iași: Editura Polirom. 2008, 12 p.

4. IATAGAN, M. *Managementul organizațiilor publice*. București: Editura Fundației României de Măine, 2018, 78 p.
5. OVCERENCO, N. *Pedagogia învățământului superior*. În: Texte de lecții, Universitatea de stat din Tiraspol, Catedra pedagogie și psihologie generală. Chișinău, 2020. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/551886647/Pedagogia-Invatamantului-Superior> 23 p. [accesat 2025-03-13]
6. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2004, p.p. 141-144, p. 184 p. ISBN: 973-681-606-0
7. POP C.F., *Metode și tehnici de comunicare în mediul educațional*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2021, p. 45, p.p. 51-52 , p.p. 55-56. ISBN:978-606-37-1156-5
8. STOICA CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Ediția a II-a , Iași: Editura Polirom, 2018, p. 21, p. 72-73.
9. ȘANȚA M și F ȘANȚA. *Împăcarea prin mediere-îndreptar pe înțelesul tuturor în soluționarea conflictelor*. Iași: Editura Universitas XXI, 2011, p.p. 90-92.
10. THOMAS, K.W. *Conflict and negotiation in organizations* în M.D.Dunnette\$ L.M. Hough(Eds), *Handbook of industrial and organizational psychology*, vol. 3, Palo Alto CA: Consulting Psychologists Press, 1992, p. 220.
11. ȚĂRNĂ, E. *Bazele comunicării*. Ediția a II-a. Chișinău: Prut Internațional, 2017, p. 227-228. ISBN: 978-9975-54-355-2
12. ȚĂRNĂ, E. *Comunicarea persuasivă și comportamentul relațional al profesorului debutant în procesul de integrare socioprofesională*. În: *Educația din perspectiva valorilor Tom XIV: Summa Pedagogica*. București: EIKON, 2018, p.372. ISBN:978-973-757-730-6, ISBN: 978-606-711-902-2.
13. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Ediția a IV-a. Iași: Editura Polirom, 2009, p. 216. ISBN:978-973-46-1520-9

MUZICA MATERNĂ CA LIMBAJ: SEMIOTICĂ ȘI AFECT ÎN CÂNTECUL DE LEAGĂN

MOTHER'S MUSIC AS LANGUAGE: SEMIOTICS AND AFFECT IN THE LULLABY

*Lidia LUPAȘCU, doctorandă,
Republica Moldova*

*Lidia LUPAȘCU, PhD student,
Republic of Moldova*

ORCID: 0009-0004-0815-0385

e-mail: lupasculidia5@gmail.com

Rezumat. O componentă de bază a culturii noastre este folclorul muzical care reprezintă un mijloc educativ utilizat de pedagogia populară. Un loc aparte îl ocupă folclorul copiilor care cuprinde jocuri, poezii, numărători, proverbe, povești, frământări de limbă, cântece de leagăn. Scopul acestor creații este de a amuza copilul, a-l liniști, a-l învăța să vorbească, să cunoască lumea înconjurătoare. Cântecul de leagăn este baza și începutul tuturor cântecelor omenești. Specie a liricii populare, care exprimă dragostea mamei față de copil, visele ei legate de viitorul acestuia. Ca orice text, poate avea o structură din trei părți ce conține: o introducere, cântecul de leagăn propriu-zis și formula de încheiere. Introducerea reprezintă o dezmiardare a copilului și are funcția de relaxare și pregătire pentru somn. În cadrul textului poetic al cântecului de leagăn se evidențiază două grupuri: texte propriu-zise de leagăn și texte preluate din cadrul altor creații folclorice, în special cântec liric, doină, romanță, caracteristice repertoriului feminin și adaptate la melodia cântecului de leagăn. În încheiere, de cele mai multe ori, se întâlnește o formulă onomatopoeică caracteristică alinării copilului. În cântecele de leagăn, se exprimă sentimentele personale ale mamei, dorințele sacre ale ei, bogăția sufletească. Totul începe de la mama.

Cuvinte-cheie: folclor, cântec de leagăn, limbaj, semiotică, mamă, copil.

Abstract. A basic component of our culture is musical folklore, which is an educational tool used by popular pedagogy. A special place is occupied by children's folklore, which includes games, poems, counting, proverbs, stories, tongue twisters, lullabies. The purpose of these creations is to amuse the child, to calm him, to teach him to speak, to know the world around him. The lullaby is the basis and beginning of all human songs. A species of folk lyric, which expresses the mother's love for the child, her dreams related to his future. Like any text, it can be conceived with a three-part structure that contains: an introduction, the lullaby itself and the closing formula. The introduction represents a caress of the child and has the function of relaxation and preparation for sleep. Within the poetic text of the lullaby, two groups stand out: actual lullaby texts and texts taken from other folklore creations in particular – lyrical song, doina, romance – characteristic of the female repertoire and adapted to the lullaby melody. In conclusion, most often, an onomatopoeic formula characteristic of the child's caress is found. In lullabies, the mother's personal feelings, her sacred desires, her spiritual wealth are expressed. Everything starts with the mother.

Keywords: folklore, lullaby, language, semiotics, mother, child.

Tradiția populară este un factor cultural fundamental al unei națiuni. Suntem într-o vreme în care explozia informațională de tip științific a pătruns în toate domeniile vieții noastre. În contextul actual, conservarea și valorificarea creatoare a valorilor specifice fiecărei țări constituie un imperativ. Valorile culturale necesită a fi păstrate, cercetate, îngrijite, demonstrate. Cercetătorii moderni au evidențiat faptul că folclorul fiecărui popor constituie un sistem semiotic autonom. Având semnificații simbolice specifice, elementele sistemului sunt organizate conform unor reguli și norme proprii. Datorită schimbărilor care survin în societate acest sistem se modifică. Păstrarea și reproducerea folclorului se face artizanal, în mediile de la țară, nealterate încă de globalizare, și profesional, de cântăreți, specialiști care cercetează

folclorul. Folcloriștii țin seama de niște principii pe care le aplică atunci când culeg și interpretează creațiile populare și anume obiectivitatea și respectarea autenticității. Se afirmă că în unele țări europene s-a pierdut aproape complet folclorul ca fenomen viu al culturii populare. Un individ, prin cunoașterea folclorului, își poate lărgi universul de înțelegere a unor fenomene și practici din viața de zi cu zi, care, la o privire aparentă, ar părea că nu au nicio simbolică. „Cultura folclorică este mai veche decât cultura intelectuală răspândită pe calea scrisului” [11], cel mai rapid motor de răspândire a unor noutăți sau a unor vești fiind, în epoca anterioară avântului tehnologic, viul grai omenesc. Însă, indiferent de vremi și indiferent de zonă geografică, folclorul se menține activ, căci el formează conștiința spirituală a oamenilor. Și folclorul nu presupune, după cum consideră unii, doar balade, zicători, povești, legende, dansuri populare, obiceiuri, el reprezintă ceva mult mai profund, care zace ascuns în inima și mintea unui neam.

Folclorul „constituie o activitate umană de cunoaștere pe calea oralității a unor fenomene din cadrul culturii spirituale, obținute oarecum empiric și cuprinzând în structura sa o seamă de laturi cu rol de parametri în existența acestuia, precum și de faptul că aceste laturi constituie o entitate a manifestării folclorice, supusă la rândul ei unor procese fundamentale” [8, p. 167]. **Folclorul** desemnează totalitatea creațiilor artistice ale unei culturi spirituale populare” [4]. Ramurile folclorului sunt: folclorul literar, folclorul muzical, folclorul coregrafic, teatrul popular.

O componentă de bază a culturii noastre este folclorul muzical. Avem o avere acumulată de-a lungul sutelor de ani de strămoșii noștri. Chiar dacă în unele zone muzica țărănească mai este prezentă încă în unele practici tradiționale, creațiile populare noi, stilizate, tind să se integreze genurilor de divertisment și se adresează unui public mai larg. Odată cu scoaterea produsului din contextul natural tradițional se alterează esența faptului folcloric. De aici și distincția între folclor și muzică populară. Domeniul folclorului muzical s-a bucurat de o atenție intensă din partea cercetătorilor, fiind aspectul cel mai deosebit al manifestărilor spirituale etnofolclorice. Dimitrie Gusti, fondatorul școlii românești de sociologie, încă în 1940 arată care este scopul cercetărilor folclorice: „Scopul cercetărilor de teren și apoi de documentare întrece cu mult strângerea materialelor... el trebuie să atingă toate treptele științifice: de la culegerea și sistematizarea datelor până la interpretarea și încadrarea teoretică având drept scop final crearea de arhive folclorice locale dar și de cărți teoretice necesare studiului folclorului” [3, p. 3].

„Folclorul constituie unul din principalele mijloace educative folosite de pedagogia populară, el oglindește, totodată, și gândirea pedagogică a poporului și reprezintă creația artistică literară, muzicală, chinească, comportamentală sau ceremonială, aparținând culturii populare spiritual” [5]. Există mai multe clasificări ale folclorului. Etnograful, folcloristul, publicistul Petre V. Ștefănuță, în lucrarea „Folclor și tradiții populare”, face următoarea clasificare: [9]

- 1) *Folclorul obiceiurilor* care include trei grupe mari: calendaristic, obiceiuri existențiale și de familie și descântecele.
- 2) *Creația populară orală*: povești, proză, poezie populară, cântece, balade.
- 3) *Genurile folclorice mici*: ghicitoriile, semne prevestitoare, proverbele, aforismele, anecdotele.
- 4) *Folclorul copiilor*: poezii materne (cântece de leagăn, versuri hazlii, vorbe de duh) și creația copiilor .

O altă clasificare spune că cele mai importante categorii ale folclorului sunt:

- *Folclorul copiilor și pentru copii;
- *Folclorul obiceiurilor de peste an;
- *Conținuturi epice și dramatice;
- *Categorii lirice.

Folclorul copiilor și pentru copii cuprinde jocuri, poezii, cântecele, colinde, plugușorul, cântece de leagăn, versuri hazlii, vorbe de duh, frământări de limbă, numărători, povești, proverbe, zicători, cimilituri, ghicitori, vorbe sperietoare. Scopul creațiilor date au scopul de a amuza copilul, de a-l învăța să vorbească, să numere, să nu-i fie frică de nopți sau animale, de a adormi. Din leagăn până la adolescență, folclorul copiilor se împletește la tot pasul cu viața. Criticul literar și scriitorul G. Călinescu remarcă că nu trebuie omis folclorul părinților în actul de creștere a copiilor. El se referă aici la cântecele de leagăn, de dezmiardare, de călărit pe genunchi. Prin cântec copilul ia contact cu mediul înconjurător. Cântecul de leagăn este o specie a liricii populare, care exprimă dragostea mamei față de copil, visele ei legate de viitorul acestuia. Fenomenului legănatului este transpunerea umană a sentimentului vital de ocrotire, valorificarea muzical-poetică a acestei specii. Are o circulație la toate popoarele lumii. Termenul „lullaby” derivă din engleză și a fost înregistrat pentru prima dată în 1560. Se presupune că acest termen este din limba ebraică. Materialul sonor al cântecelor de leagăn diferă de la o țară la alta, de la un dialect la altul. Se interpretează cu un scop bine determinat. Prin melodia de formulă veche și prin realizarea poetică, formează o specie aparte a liricii populare, aflându-se la granița dintre lirica ritualică și cea profană. Cântecul de leagăn se rostește calm, monoton, pentru a nu trezi, a nu speria micuțul. Se interpretează vocal, individual, într-o atmosferă intimă, de cele mai multe ori, în execuție feminină. Poate cântă și tații, bunicii, frații mai mari, dar rar. Din prima zi când se naște pruncul, cântecul de leagăn devine cea mai strânsă legătură dintre mamă și el, ca o taină. Viața începe cu cântec, cu acel *liuliufu, legănaș, dragul mamei lăstăraș* - pentru a-l liniști, a-l desfăta, a-l adormi pe copil. Primele momente de intrare a micuțului în lumea magică a sunetelor și cuvintelor se face prin cântecul de leagăn, care este simplu, cu un număr redus de cuvinte, și, de cele mai multe ori, dacă mama uită cuvintele, pe loc le născoceste. Cântecul de leagăn, pe jumătate proză, pe jumătate poezie cu rimă, se apropie de formele literare din cărți. Acesta este un cântec liric, foarte apropiat de o altă specie – doina. Conținutul poetic tratează următoarele subiecte: îndemn la somn, dragostea mamei pentru copil, mediul înconjurător, cunoașterea de sine, proiecte de viitor, pentru fată, pentru băiat. Spre deosebire de alte creații populare, cântecul de leagăn e legat nemijlocit de relațiile ce oglindesc viața de familie. Semiotica cântecului de leagăn este un subiect fascinant, care poate fi abordat din mai multe perspective, inclusiv semnificațiile culturale, psihologice și lingvistice ale acestuia. Cântecul de leagăn este un tip de melodie sau poezie destinată să calmeze și să adoarmă un copil. De obicei, conține mesaje subtile care transmit siguranță, iubire și protecție. Însă semnificațiile mai profunde ale acestuia sunt legate de anumite simboluri și structuri care reflectă relațiile interumane și dinamica socială. Odată cu legănatul pruncului, mama interpretează, fredonează cântecul și, astfel, începe familiarizarea copilului cu noțiunile de timp, durată, succesiune a anotimpurilor: „Să dormi dulce până-n zori”, „Mare-i noaptea, eu nu dorm/ pentru tine puișor”, „Că singură n-a știut/ când noptița a trecut”, „Dimineața să te scoli,/ să fii mamei de-ajutor”, „Și se va culca cu soare/să-i pară noaptea mai mare”. Mîntea de copil e foarte ageră. Ea înregistrează, absoarbe, toate emoțiile, culorile, mirosurile și senzațiile cu

care se întâlnește, imită sunetele, mișcările, gesturile celor apropiați. Și rămân acolo pentru totdeauna. Reflectând relații de ordin și factură intimă, exprimând un fond afectiv stenic, cântecul afirmă voința umană spre mai bine, grija pentru fiecare „lăstăraș”, iar în ultimă instanță, grija pentru viitor. De observat că neostenita dragoste și glasul înțelept al mamei rostuiesc viața viitoare a pruncului după codul moral, după ce-i mai frumos și demn. Gândurile și afectele mamei, legate de proiectele de viitor, se transcriu uneori prin câțiva termeni abstracți: nădejde, noroc, spor, ajutor: „Nani, nani, copiliță,/ Draga mamei garofiță,/ Că mama te-a legăna/ Și pe față te-a spăla/ Cu apă de la izvoare/ Ca să fii ruptă din soare./ Nani, nani, drăguliță,/ Crește-ai ca o garofiță,/Să fii naltă, trestioară, Albă ca o lăcrămioară,/ Blândă ca o turturea/ Și frumoasă ca o stea” [6].

În creațiile populare sunt reflectate crâmpoșele din viața familiei, relațiile dintre părinți, părinți și copii, frați și surori. Cântecul de leagăn exprimă ceva din idealurile morale ale poporului. Cele mai vechi dintre cântece ne vorbesc, în primul rând, despre grijile zilnice ale omului de la țară, muncă.

„Puișor cu ochi de mure,
Maica-i dusă la pădure,
Ți-a aduce gătejoare,
Și ți-a face scovergioare”.

Dorința mamelor de a-și vedea cât mai degrabă copiii mari, ca să devină „mână dreaptă de ajutor,” și-a găsit o vie expresie. Unele texte vechi se apropie de descântec prin sfera tematicii poetice și trăsăturile muzicale. Foarte des este prezentă invocația. Majoritatea cântecelor simple de leagăn nici n-au de fapt cuvinte, limitându-se doar la varietăți de sunete și silabe: a-a-a, liu-li-liu, na-ni etc. „Formulele onomatopoeice specifice – *a, ai, nani, liuliu, liuliuțu*, ș.a., care se repetă pe parcursul creației, alternează cu versurile ce au un conținut concret sau le substituie. Spre deosebire de alte creații folclorice, cântecul de leagăn concentrează un „nomenclator lexical special” [1, p.115]. Sunetele acestea, simple, gingașe, fredonate uniform în timpul legănatului, urmăresc scopul de a le aduce micuților un somn adânc, liniștitor la fel și prin repetările de silabe, epitețe, comparații, diminutive: mititel, frumușel, puiut, micuț, puișor, mititică care alină copilul. Alte formule utilizate: pruncuțul meu iubit, mic prunc, puiut micuț, puișor cu ochi de mure, păsărică mititică, draga mamei garofiță, dragul mamei, scump odor, îngeraș, turturică, floricică, „fraged trupușor de crin”, „mugur, mugur, mugurel” („Cântec de leagăn” de Șt. Octavian Iosif).

Cântecul de leagăn, ca orice text, poate fi conceput cu o structură din trei părți ce conține: o introducere, cântecul de leagăn propriu-zis și formula de încheiere. Introducerea reprezintă o dezmierdare a copilului și are funcția de relaxare și pregătire pentru somn. În cadrul textului poetic al cântecului de leagăn, din punctul de vedere al conținutului putem evidenția două grupuri: texte propriu-zise de leagăn și texte preluate din cadrul altor creații folclorice, în special cântec liric, doină, romanță, caracteristice repertoriului feminin și adaptate la melodia cântecului de leagăn. În încheiere, de cele mai multe ori, se întâlnește o formulă onomatopoeică caracteristică dezmierdării copilului.

„Luli, luli, legănuț,
Cu mămuca, pui micuț,
Haida luli, și-i dormi,
Tătuca-ndată-a veni.”

După tematică, în literatura de specialitate, unii specialiști susțin că există diferite clasificări ale conținutului cântecului de leagăn. Istoriograful și folcloristul din Republica Moldova Andrei Tamazlîcaru propune 6 compartimente [10]:

1. Intimitatea mamei și a copilului;
2. Micuțul în familie;
3. Cântece de leagăn cu caracter social;
4. Cântece de leagăn cu caracter didactic și informativ;
5. Cântece de leagăn cu elemente de joc;
6. Cântece de leagăn umoristice.

O altă clasificare este propusă de Gh. Sulițeanu: „În tematica literară se pot deosebi cinci modalități de exprimare constituind tot atâtea grupe, aproape complet distincte între ele:

- a. onomatopeea și fredonarea;
- b. formulele-îndemn la adormire;
- c. grupa privind invocarea vietăților înconjurătoare cu care copilul se va familiariza mai întâi (curcă, rață, cioară, găscă, pisică, pește, etc.);
- d. proiecte de viitor, promisiuni, grijile mamei, despre diferite îndeletniciri, petreceri etc.
- e. grupa cântecelor obișnuite, adaptate prin asociație de idei la starea sufletească a celei ce-l adoarme: tristețe și bucurie, prin cântece de înstrăinare, dragoste, cântece de joc, etc.” [7, p.35-36].

Nu există o mare diversitate tematică a cântecelor de leagăn comparativ cu alte specii din folclor. Cele mai simple cântece de leagăn conțin teme poetice specifice. Acestea sunt mai stabile. Alături s-au creat și forme mai ample, apropiate ca imagini și realizare artistică, de cântecul propriu-zis. Astfel, într-un impresionant monolog liric, în ambianța intimă de lângă legănuț, mama își deapănă gândurile, amintirile, dorințele în versuri duioase care exprimă stări sufletești complexe: dragostea pentru copil, pentru soțul plecat la muncă sau la război, acum peste hotare, necazurile și grijile personale, amintirea celor dispăruți, diverse aspecte ale vieții de familie la diferite munci agricole, aspecte din viața satului, viziunea poetică a viitorului fericit al copilului.

„Haida, luli, puiule,
Eu tu legăn, tu-i dormi,
Haida, lulu, leagănu',
Că tătuca-i la lucru.”

În cântecul de leagăn interpretarea se contopește cu procesul de creație. Putem schimba, inventa alte cuvinte sau altă linie melodică. Mamele, surorile mai mari improvizează în timpul adormirii pruncuțului. În interpretarea cântecului de leagăn este intercalat textul cântat cu textul rostit în șoaptă. Se știe că în versul popular cântat se întâlnește doar rima succesivă sau monorimă. Cu toate acestea, uneori, întâlnim și rime încrucișate (atunci când primul vers al unui catren rimează cu al treilea, iar al doilea rimează cu al patrulea) și rima împerecheată (apare atunci când versurile rimează două câte două: primul cu al doilea, al treilea cu al patrulea) în textele mai noi ale cântecelor de leagăn:

*Culcă-te, puiule micuț,
Scoală-te mărișoruț,
Culcă-te și te abuă
Până mâine-n dalbă ziuă,*

*Și te culcă și adormi
Până mâine-n dalbe zori.
Dormi pruncuțul meu iubit
Florile au adormit*

Eu ca ramul cel de fragă

Leagăn floarea ce mi-i dragă

Dormi – Adormi. „Doină de leagăn” interpretată de Maria Iliuț

Prin intermediul cântecului de leagăn, adulții își exprimau și își exprimă grija față de sănătatea copilului, care în cea mai mare măsură depinde de o odihnă bună. O semnificație importantă a acestor cântece o vedem în crearea unei temelii favorabile pentru extinderea influenței educaționale asupra copilului pregătind baza pentru utilizarea ulterioară a celorlalte mijloace de educație. În comparație cu alte cântece, cel de leagăn se interpretează de mamă, bunică sau sora mai mare numai lângă leagăn. Chiar dacă acum nu mai avem legănuțul cea din lemn sau din nuiele împletit, prins cu sfori de tavan sau fixat pe două tălpi cu bază curbată. Locul principal al unui interpret se alocă mamei, întrucât ea se afla cel mai aproape de bebeluș. Întâia formă de afectivitate pe care un copil o percepe este **iubirea maternă**. Prin ochii mamei, copilul reușește să descopere lumea, prin observare, imitație. Mama e primul model, ea îi oferă copilului siguranța chiar din primele sale clipe de viață. Dar, mama e și prima autoritate în fața copilului, de la ea învață regulile, obligațiunile. În afară de aceasta, numai mama poate să acorde cântecului de leagăn o orientare emoțională de un grad mai înalt. Chiar și acum unii interpreți de muzică populară, sau dacă restrângem cercul culegătorilor de folclor autentic, nu cred că este vreun bărbat care să cânte un cântec de leagăn.

Ca și în alte cântece, în cântecele de leagăn, se exprimă sentimentele personale ale mamei, dorințele sacre ale ei, bogăția sufletească. Misterios și melodios, liniștit și plin de pace, cântecul de leagăn duce în lumea viselor milioane de copii de-a lungul istoriei și rămân în continuare un exemplu al legăturii unice dintre generații. Cântecul mamei este un cântec al poeziei, semănat în sentimentele și gândurile copilului. Mama își manifestă grija pentru viața copilului, protecția lui.

„Abu, abu, abua,
Abua, țucu-l maica,
Nu te teme tu de zmei,
I-a goni maica pe ei,
Nici de zmei, nici de moroi,
Maica nu-i lasă la noi,
Nici de zmei, nici de moroi,
Maica nu-i lasă la noi,
Nu te teme de moroaie,
Cârțițoi și cârțițoaie,
Cârțițoi și cârțițoaie,
Că le dă maica bătaie.”

„Cântecul mamei, este cântecul de bază în lume, începutul tuturor cântecelor omenești. De nu ar fi fost cântecul ei de leagăn, nu ar fi și alte cântece. Probabil, mai puțină ar fi fost bucuria, fericirea, poezia” [2, p.54].

Înțelepciunea populară spune: *copilul trebuie alintat când doarme sau copilul trebuie bătut cât doarme de-a curmezișul patului, nu de-a latul*. Anume de la vârsta mică mama îi educă

copilului atitudinea disprețuitoare față de capricii, alintare, neascultare, lenevie și alte vicii, care își iau începutul din fașă. Timpul trece, iar momentele petrecute alături de mama rămân în amintire, la fel ca și cântecul cu miros de copilărie.

Cântecele de leagăn există de când lumea și pământul și vor exista atâta timp cât vor fi copii. Ele au fost alcătuite de femei creative și timp de secole au servit drept rețetă pentru somn și cântate copiilor și nepoților lor înainte de somn. Fiecare popor are propriul repertoriu, unic, care a supraviețuit din cele mai vechi vremi, când se credea că educația copilului începe cu un cântec de leagăn. Cine nu știe cel puțin un cântec de leagăn? Dacă vrei un remediu care îți va ajuta să crești din copilul tău o persoană calmă, echilibrată și de succes, cântă-i de mic cântece de leagăn. Diverse studii și cercetări susțin că micuților cărora li se cântă și cărora le sunt citite povești pot dezvolta mult mai ușor o pasiune pentru citit, le ajută la integrarea socială a copilului, ajută copilul la scris și citit, ajută la învățarea unei limbi. Alți cercetători susțin că în primii doi-trei ani de viață, creierul micuțului este încărcat cu neuroni necesari pentru învățare și memorie, el trebuie să recunoască voci, chipuri, cuvinte, culori, să-și dezvolte simțurile. Va reuși să învețe mai ușor toate aceste lucruri și să-i recunoască pe cei care-l îngrijesc dacă trăiește într-un mediu sănătos înconjurat de dragostea părinților. Pe când copiii care nu sunt alinați se vor confrunta cu dificultăți de învățare, le va fi greu să-și arate sentimentele și să formeze legături cu alte persoane. Copiii neglijăți sunt mai predispuși riscului de a dezvolta boli mintale sau alte probleme grave de sănătate și, cu cât neglijența mamei este mai gravă, cu atât mai pronunțate pot fi afecțiunile. Pe de altă parte, cei care sunt înconjurați de dragostea mamei devin mai inteligenți și mai sociabili și au mai bine dezvoltate abilitățile de comunicare, socializare, de învățare rapidă, va avea și el grijă de cineva.

Fiecare popor are în folclorul lui zeci chiar sute de cântece de leagăn. *În muzica clasică exemple celebre de liniștit copiii aparțin compozitorilor consacrați din întreaga lume: Johannes Brahms, W. A. Mozart, Frederic Chopin, Igor Stravinsky, F. Busoni, Nicholas Maw.* Versurile înserate în această lucrare sunt din repertoriul cântăreței de muzică populară *Maria Iliuț*, supranumită „privighetoarea din Munții Carpați”, cunoscută și în alte spații culturale. Folclorul autentic pe care-l promovează ne reprezintă întru totul spiritul național. Cântecul de leagăn interpretat de cântăreață a stat la baza peliculei *Cântec de leagăn moldovenesc* din cadrul proiectului de filme animate *Cântecele de leagăn ale lumii*. Proiectul rus *Колыбельные мира*”, inițiat de producătorul Arsen Gotlib și regișorul-animator Elizaveta Skvorțova, are ca scop crearea unei serii de filme în baza cântecelor originale din folclorul diferitor popoare. Parte a vieții, a identității noastre, cântecul de leagăn românesc face parte din patrimoniul cultural universal. Alte două cântece sunt din repertoriul Sofiei Vicoveanca, o renumită interpretă română de muzică populară din Suceava. „Dragul mamii, puiș mic” face parte de pe albumul „De dor de frumos pe lume” al Mariei Tănase, interpretă română de muzică populară, ușoară, lăutărească, române și teatru de revistă, numită de către Nicolae Iorga *Pasărea măiastră*. Așa cum există nenumărate versuri pentru adormit copiii, Grigore Vieru a avut grijă să scrie un „Cântec de leagăn pentru mama”.

Concluzie

Cântecul de leagăn este o melodie liniștitoare, cântată, în special, pentru copii. În afară de faptul că are scopul de a adormi pruncul mai transmite și cunoștințe, dezvoltă limbajul, stabilește o legătură emoțională puternică între mamă și micuț. Iată câteva aspecte importante care pot fi explorate în semiotica cântecului de leagăn:

- ✓ Simbolismul protecției și al siguranței: Cântecul de leagăn sunt, adesea, un mesaj subtil de protecție și afecțiune din partea părintelui sau a îngrijitorului. Textul și melodia sunt adesea construite astfel, încât să inducă o stare de liniște și siguranță. În acest sens, cântecul este un simbol al adăpostului și al iubirii parentale.
- ✓ Limbajul sonor și tonalitatea: Sonoritățile cântecului de leagăn, adesea lente și calme, sunt o formă de comunicare non-verbală. Tonul blând și ritmic contribuie la crearea unei atmosfere de confort. Melodia în sine este un cod care transmite mesaje de liniște, iar prin acest limbaj sonor se întărește relația afectivă între copil și cel care cântă.
- ✓ Repetiția: Structura repetitivă a cântecelor de leagăn este un alt element semnificativ. Repetiția nu doar că ajută copilul să se calmeze, dar creează și o senzație de stabilitate și ritmicitate care evocă securitatea și continuitatea. Aceasta este o strategie semiotică folosită pentru a crea un cadru predictibil, în care copilul să se simtă în siguranță.
- ✓ Mesajul invizibil de maturizare: Unele cântece de leagăn pot conține mesaje mai subtile despre învățătura vieții sau despre încurajarea copilului să crească, să se maturizeze. Aceste mesaje pot fi transmise sub formă de mituri sau povești, în care copilul este învățat despre importanța viselor, despre trecerea timpului sau despre legătura cu natura.
- ✓ Contextul cultural: Semiotica cântecului de leagăn poate varia în funcție de cultura din care provine. În diferite tradiții culturale, cântecele de leagăn pot încorpora imagini și simboluri diferite. De exemplu, în unele culturi, cântatul poate include imagini legate de natură sau de viața de zi cu zi a comunității.
- ✓ Simboluri universale: Unele cântece de leagăn fac referire la teme universale, cum ar fi confortul matern, natura protectoare a părinților și legătura profundă dintre părinte și copil. Aceste teme au o semnificație universală și se regăsesc în multe culturi și tradiții de pe glob.

Astfel, semiotica cântecului de leagăn este un domeniu bogat, care poate revela multe despre relațiile umane, educația timpurie și despre cum comunicăm și transmitem emoții fundamentale într-un mod subtil și simbolic. Articolul despre cântecul de leagăn din perspectivă semiotică ar trebui să reflecte atât simbolismul acestuia, cât și rolul său în comunicare și cultură.

Referințe bibliografice:

1. Arta Muzicală din Republica Moldova. Istorie și modernitate. Chișinău: Editura Grafema Libris, 2009. ISBN 9970003799229.
2. Avram I. *Etnopedagogia aplicată: formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari*. Cluj-Napoca: Eurodidact, 2006, 116 p.
3. Bogariu, C. *Curs de folclor muzical*, Deva: Editura Corvin, 2007. ISBN 978-973-622-355-6
4. Oprea, G. *Folclorul muzical românesc*, București: Editura Muzicală, 2002, 642 pag. ISBN 978-973-42-0304-8.
5. Silistraru N. *Etnopedagogie*. Chișinău: Centrul Ed. al USM, 2003, 269 p.
6. Simeon F. M. *Nașterea la români: studio etnografic*. Editura: Saeculum visual, 2008, 320 p. ISBN/Cod: 978-973-8455-18-4
7. Sulișteanu, G. *Cântecul de leagăn*. București: Editura Muzicală, 1986, 909 p.
8. Sulișteanu, G. *Psihologia folclorului muzical*, vol. I, București: Ed. Academiei, 1980.
9. Ștefanucă, P. *Folclor și tradiții populare* (în două volume). Chișinău: Știința, 1991.
10. Tamazlițaru, A. *Tăpușele, Tăpușele*. Chișinău: Editura Literatură artistică, 1986.
11. Kosven, M.O. *Introducere în istoria culturii primitive*, București: Ed. Științifică, 1957, 200 p.
12. <https://lyricstranslate.com>
13. <https://www.youtube.com/watch?v=VE2yA-r1vGA>

**DIFERENȚIEREA CURRICULARĂ ÎN PREDAREA FIZICII LA LICEU:
COMPARAȚIE ÎNTRE PROFILUL REAL ȘI CEL UMANIST ÎN REPUBLICA
MOLDOVA**

**CURRICULAR DIFFERENTIATION IN HIGH SCHOOL PHYSICS: A
COMPARATIVE STUDY OF THE REAL AND HUMANITIES TRACKS
IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA**

*Victoria MELINTE, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova*

*Victoria MELINTE, PhD student
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova
ORCID: 0009-0007-5972-3413
e-mail: melinte.victoria@upsc.md*

Rezumat. Articolul prezintă rezultatele analizei comparative a curriculumului de fizică în liceele din Republica Moldova, evidențiind diferențele dintre profilul real și cel umanist în termeni de volum orar, conținuturi, metodologie și evaluare. Reforma curriculară axată pe competențe determină o abordare aprofundată, analitică și experimentală în profilul real, față de o abordare generală și aplicativă în profilul umanist. Studiul relevă modul în care aceste diferențieri influențează dezvoltarea competențelor și orientarea profesională a elevilor.

Cuvinte-cheie: Curriculum la fizică, profil real, profil umanist.

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of the physics curriculum in high schools in the Republic of Moldova, highlighting differences between the science-oriented and humanities tracks in terms of time allocation, content scope, teaching approaches, and assessment practices. The competency-based reform leads to a deeper analytical and experimental approach in the science track, while the humanities track adopts a general and applied orientation. The analysis discusses how these differences shape students' competence development and career orientation.

Keywords: Physics curriculum, real track, humanities track.

Introducere

În contextul reformelor educaționale din Republica Moldova, curriculumul național a suferit o serie de transformări esențiale, orientate spre dezvoltarea competențelor-cheie necesare formării unui cetățean activ, informat și capabil să se adapteze unei societăți aflate în continuă schimbare. În acest cadru, disciplina Fizică ajută elevii să gândească logic, să analizeze și să explice fenomenele din natură, fiind parte importantă a ariei curriculare „Matematică și Științe”. Curriculumul la disciplina „Fizică. Astronomie”, inclusiv manualele, ghidul metodologic și resursele digitale, reprezintă o componentă de bază a Curriculumului Național, elaborată conform cadrului legislativ național și recomandărilor internaționale privind competențele-cheie. Documentul reglează organizarea procesului de predare-învățare-evaluare, oferind structuri de unități de competență și conținut, activități de învățare și repere metodologice, și sprijină dezvoltarea competențelor specifice și transversale ale elevilor [6, p. 4].

Curriculumul pentru învățământul liceal în Republica Moldova prevede diferențierea conținuturilor și a abordărilor metodologice în funcție de profilul educațional: real sau umanist. Această diferențiere vizează adaptarea procesului de învățare la nevoile și aptitudinile elevilor,

dar și la finalitățile formării acestora: aprofundare științifică pentru profilul real și cultură generală științifică pentru profilul umanist [6, p. 8, 41].

1. Metodologie

Studiul a avut un caracter comparativ, ce a vizat analiza diferențelor curriculare dintre profilul real și cel umanist în predarea fizicii la nivel liceal în Republica Moldova. Cercetarea s-a bazat pe analiza documentelor oficiale: **Curriculum Național. Fizică. Astronomie. Clasele X-XII, ediția 2020**; Cadrul de referință al curriculumului național **precum și pe manualele de fizică pentru clasele X-XII aprobate de Ministerul Educației**.

Au fost utilizate următoarele criterii: volum orar, complexitatea conținuturilor, abordări metodologice, activități de învățare, modalități de evaluare și competențe vizate. Cercetarea a combinat analiza calitativă (examinarea diferențelor structurale și metodologice) cu cea cantitativă (compararea volumului orar și a numărului de lucrări experimentale).

2. Cadru teoretic: Curriculum și Competențe

În Republica Moldova, curriculumul pentru învățământul liceal este elaborat de către Ministerul Educației și reflectă orientările politicilor educaționale naționale, fiind aliniat la standardele europene privind educația bazată pe competențe. Curriculumul școlar reprezintă o structură organizată de obiective, competențe, conținuturi și metode ce ghidează activitatea cadrului didactic, menită să orienteze activitatea de formare a elevilor, precum și de integrare într-o societate orientată spre cunoaștere [6, p. 4].

În Cadrul de referință al curriculumului național, conceptul de curriculum este prezentat sub două perspective: în sens restrâns, ca ansamblu de documente și instrumente reglatorii (planuri, programe, manuale) ce organizează procesul educațional pe discipline și, în sens larg, ca sistem complex ce include valori, obiective, politici și strategii educaționale [7, p. 8]. Totodată, este menționată definiția lui R. L. Neagley și N. D. Evans, conform căreia curriculumul reprezintă totalitatea experiențelor planificate pentru a asigura atingerea obiectivelor educaționale la cel mai înalt nivel posibil pentru fiecare elev [7, p. 9; 15, p. 188].

A. Crișan concepe curriculumul astfel: în sens larg, procesual: experiențele și contexte de învățare care susțin autoinformarea elevului; în sens restrâns, proiectiv: documente orientative ce structurează organizarea experiențelor educative [5, p. 14; 8, p. 10].

Philippe Perrenoud vede curriculumul ca un ansamblu de obiective, conținuturi și metode orientate spre dezvoltarea capacității de acțiune în contexte diverse. Face distincție culturală între accepțiunile anglo-saxone (curriculum = traseu educațional) și cele franceze (plan de studiu, program) [17, p. 61].

D'Hainaut definește curriculumul ca un proiect educativ cu trei dimensiuni: scopuri și obiective, mijloace și activități de atingere, respectiv metode și instrumente de evaluare. [9; 19, p.11].

V. Bocancea subliniază dimensiunea reglatoare și interconexă a curriculumului cu accent pe sistemul de competențe ca fundament al finalităților educaționale moderne [1, p. 20].

Sorin Cristea consideră curriculumul un concept pedagogic fundamental, esențial pentru proiectarea și dezvoltarea educației, punând accent pe relațiile structurale ce definesc evenimentele educaționale [4, p. 58].

Conceptul de curriculum are interpretări variate, care se regăsesc în clasificarea acestuia în sens restrâns și sens larg, așa cum este prezentată în *Cadrul de referință al curriculumului național*. În sens restrâns, curriculumul este asociat cu dimensiunea tehnico-instrumentală, fiind reflectat prin documentele reglatorii (planuri, programe, manuale), în timp ce sensul larg integrează componente filozofice, sistemice și decizionale ale educației. Autori precum Neagley și Evans, Crișan sau D'Hainaut promovează o abordare largă, centrată pe experiențele de învățare și dezvoltarea individuală a elevului, în timp ce Bocancea și Cristea pun accent pe structura reglatorie și funcțiile de organizare ale curriculumului, dar cu deschidere spre competențe și valori educaționale. Această diversitate de abordări subliniază caracterul complex și multidimensional al conceptului de curriculum în educația contemporană.

Diferențierea curriculară este un principiu pedagogic care presupune adaptarea conținuturilor și a strategiilor educaționale în funcție de nevoile, interesele și particularitățile elevilor.

În învățământul liceal, conform Codului Educației al Republicii Moldova, acest principiu se materializează prin structurarea procesului educațional pe profiluri – real și umanist –, fiecare profil având un set specific de discipline de bază și de conținuturi aprofundate [2, art. 31; 6, p. 4].

Profilul educațional determină orientarea generală a studiilor liceale, stabilind prioritățile de formare ale elevilor: la profilul real, accentul cade pe științele exacte și științifice, în timp ce profilul umanist pune accent pe formarea în domeniul limbilor, istoriei, filosofiei și altor științe sociale și umaniste.

Curriculumul național la fizică pentru clasele liceale promovează un model de formare a competențelor bazat pe dezvoltarea gândirii critice, a capacității de investigare științifică, a aplicării cunoștințelor în contexte reale și a comunicării în limbaj științific.

Competența, în cadrul curriculumului școlar modern, reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii [7, p. 14].

Cadrul de referință al curriculumului național definește competența ca un ansamblu integrat și transferabil de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, care sprijină dezvoltarea personală, profesională și socială [7, p. 18]. Aceasta rezultă din îmbinarea dimensiunilor cognitive, practice și atitudinale și se manifestă prin capacitatea de a identifica și rezolva probleme în contexte variate ale vieții [7, p. 19].

Sorin Cristea definește competența ca o capacitate de activare, combinare și utilizare a resurselor cognitive, procedurale și atitudinale pentru rezolvarea sarcinilor educaționale, evidențiind caracterul sistemic și integrarea în procesul educațional formal și subliniind funcția competenței pedagogice – valorificarea resurselor psihologice și sociale ale educatorului și educatului, structura de bază fiind integrarea cunoștințelor, strategiilor cognitive și atitudinilor pentru realizarea sarcinilor educaționale în contexte deschise [3, p. 54; 3].

Philippe Perrenoud consideră competența drept capacitatea de mobilizare și integrare a resurselor cognitive și practice pentru rezolvarea situațiilor complexe și imprevizibile. Competența presupune acțiune eficientă și adaptată contextului, bazată pe cunoștințe, dar care nu se reduce la acestea [17, p. 20-24]. Nu este o simplă acumulare de resurse, ci abilitatea de a le selecta și utiliza adecvat în funcție de cerințele situației [10, p. 185; 16].

Roegiers Xavier abordează competența ca un concept orientat spre profilul de ieșire (ce știe și ce poate face elevul la final) și oferă o dimensiune evaluabilă și orientată spre sens, punând accent pe integrarea învățării anterioare și pe relevanța curriculară [21].

Analiza conceptelor de competență denotă că toate definițiile includ componentele de cunoaștere, de activitate și atitudine și converg asupra ideii că competența depășește simpla acumulare de cunoștințe și reprezintă integrarea și mobilizarea resurselor în acțiuni eficiente. *Cadrul de referință al curriculumului național* subliniază caracterul holistic al competenței, văzută ca o unitate funcțională și transferabilă, în strânsă legătură cu dezvoltarea personală și inserția socială. Cristea pune accent pe funcția didactică și evaluativă, în timp ce Perrenoud insistă asupra relevanței sociale și aplicabilității. Xavier Roegiers aduce în prim-plan evaluarea și legătura cu rezultatele finale ale învățării (profilul de ieșire).

Astfel, curriculumul bazat pe competențe presupune nu doar predare, ci și construirea de contexte de învățare semnificative. Această convergență între dimensiunea pedagogică și cea funcțională a competenței susține importanța ei în proiectarea curriculumului modern, mai ales în contextul diferențierii pe profiluri (real și umanist), unde formarea competențelor variază în profunzime și aplicabilitate în funcție de orientarea curriculară.

Rezultate: Analiza comparativă a curriculumului

Aspecte comune

În lumina acestor repere teoretice, analiza diferențelor dintre profilul real și umanist din Curriculumul liceal la fizică oferă o perspectivă relevantă asupra modului în care este gestionată echitatea educațională și calitatea formării științifice în învățământul liceal.

Profilul real este orientat spre științe exacte, cum ar fi matematica, fizica și chimia. Elevii studiază discipline care implică un raționament logic și analitic, cu scopul de a dezvolta competențe necesare pentru cariere în domenii tehnice, științifice și inginerie. Curriculumul include mai multe ore de studiu pentru materiile de știință și permite o formare solidă în tehnici experimentale și de rezolvare a problemelor [6, p. 8]. La profilul real, fizica este studiată ca disciplină fundamentală, cu un număr semnificativ de ore alocate. Aprofundarea conceptelor este mai detaliată, se pune un accent mai mare pe aspectele matematice și pe rezolvarea de probleme complexe. Activitățile de laborator și investigațiile experimentale au o pondere importantă, iar elevii sunt încurajați să dezvolte abilități de cercetare științifică. Competențele specifice vizate sunt orientate spre o înțelegere profundă a legilor fizicii și spre aplicarea acestora în diverse contexte teoretice și practice [6, p. 6].

Profilul umanist se concentrează pe științe sociale, arte, literatură și limbi străine. Elevii dezvoltă abilități de gândire critică, analiză literară și competențe de comunicare, care sunt esențiale pentru cariere în domenii precum educația, jurnalismul, psihologia, cultura și artele [7, p. 4]. La profilul umanist, fizica este studiată ca o disciplină opțională sau ca parte a unui modul integrat de științe. Obiectivul principal nu este aprofundarea detaliată a conceptelor matematice ale fizicii, ci mai degrabă familiarizarea elevilor cu ideile și legile fundamentale ale fizicii și cu impactul acesteia asupra societății, tehnologiei și culturii. Competențele specifice vizează înțelegerea rolului fizicii în dezvoltarea științei și tehnologiei, capacitatea de a corela conceptele fizice cu alte domenii ale cunoașterii și abilitatea de a comunica despre aspecte științifice într-un limbaj accesibil. Această diferențiere curriculară are ca scop adaptarea conținutului și a metodelor de predare la interesele și aptitudinile specifice ale elevilor de la cele

două profiluri, asigurând, în același timp, formarea unor competențe relevante pentru viitorul lor academic și profesional [6, p. 6-9].

Analizând curriculumul la fizică pentru treapta liceală, manualele și Cadrul de referință al Curriculumului național, evidențiem următoarele aspecte similare în studierea fizicii pentru profilul real și cel umanist (Tabelul 1).

Tabelul 1. Aspecte similare în studierea fizicii la profilul real și cel umanist

Aspect	Profil real și profil umanist
Plan-cadru	Indiferent de profil, toți elevii de liceu studiază în baza aceluiași Plan-cadru ce va asigura fundamentarea științifică a studiilor liceale și obținerea nivelului de pregătire necesar pentru o ulterioară specializare în cadrul învățământului liceal și universitar [7, p. 90].
Manuale	Elevii profilului real și ai celui umanist studiază disciplina Fizica după aceleași manuale. Temele marcate convențional sunt obligatorii doar pentru profilul real [11, p. 6; 12, p. 3; 13, p. 3].
Finalități educaționale comune	Ambele profiluri urmăresc dezvoltarea competențelor-cheie specifice domeniului științific, cum ar fi gândirea critică, aplicarea cunoștințelor în contexte reale și formarea unei viziuni științifice asupra lumii [6, p. 6].
Structura generală a curriculumului	Curriculumul este organizat pe competențe-cheie și specifice, unități de competențe, unități de conținut, activități de învățare și criterii de evaluare care sunt formulate într-o manieră comună pentru ambele profiluri [6, p. 6-7].
Tematici fundamentale comune	Atât la profilul real, cât și la cel umanist, sunt studiate aceleași compartimente fundamentale ale fizicii, precum: Mecanica; Termodinamica; Electricitatea și magnetismul; Optica; Elemente de fizică modernă [6, p. 10-61].
Abordarea experimentală	În ambele profiluri se promovează învățarea prin experimente, observații și investigații, pentru a dezvolta competențele practice și de cercetare științifică ale elevilor [6, p. 10-61].
Evaluarea competențelor	Modul de evaluare a performanțelor elevilor este similar – bazat pe competențe, prin metode variate (teste, portofolii, proiecte, activități practice) [6, p. 10-61].
Valori și atitudini promovate	Curriculumul promovează, în mod egal la ambele profiluri, responsabilitatea față de mediu, spiritul de colaborare, curiozitatea științifică și etica în cercetare [6, p. 10-61].

Sursă: prelucrare după [6, 7, 11, 12, 13].

Tabelul remarcă faptul că studierea fizicii la profilul real și la cel umanist se bazează pe aceleași fundamente, promovează învățarea prin experiment și evaluarea competențelor prin metode similare, precum și dezvoltarea unor valori și atitudini comune.

Diferențe între profiluri

Profilul real își propune să formeze competențe tehnice și analitice, în timp ce profilul umanist se concentrează pe formarea abilităților de exprimare și înțelegere a relațiilor umane. Aceasta duce la diferențe în metodologiile de predare și evaluare utilizate în fiecare profil. Profilul real are alocate mai multe ore de studiu pentru fizică comparativ cu profilul umanist (Tabelul 2) [6, p. 8].

Tabelul 2. Administrarea disciplinei Fizica pentru clasele liceale [6, p. 8]

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de ore pe săptămână		Nr. de ore pe an	
			Umanist	Real	Umanist	Real
Disciplină obligatorie	Matematică și Științe	X	2	3	68	102
		XI	2	3	68	102
		XII	2	4	66	132

Diferența dintre profilul real și profilul umanist în contextul curriculumului pentru învățământul liceal se referă, în principal, la tipul de abilități și cunoștințe pe care elevii sunt încurajați să le dezvolte, precum și la metodele de abordare a studiului.

Analiza comparativă a curriculumului de fizică pentru profilul real și cel umanist, implementat în Republica Moldova începând cu anii 2019-2020, a relevat o serie de diferențe semnificative, care reflectă atât obiectivele educaționale specifice fiecărui profil, cât și nivelul de aprofundare a conținuturilor științifice (Tabelul 3).

Tabelul 3. Tabel comparativ privind studierea fizicii la profilul real și cel umanist

Categorie	Profil real	Profil umanist
Număr de ore alocate	Mai mare (3-4 ore/ săptămână) [6, p. 8; 20, p. 2-3]	Mai mic (2 ore/săptămână) [6, p. 8; 20, p. 2-3]
Număr total de ore	336 [6, p. 8; 20, p. 2-3]	202 [6, p. 8; 20, p. 2-3]
Complexitatea conținutului	Aprofundată, cu accent pe legi, formule, aplicații cantitative [20, p. 2]	Fenomenologică, cu accent pe legi, înțelegere calitativă [20, p. 2]
Abordare didactică	Activități de modelare, rezolvări de probleme cu formalism matematic, experimente cu măsurare și analiză de date	Activități de modelare, rezolvări de probleme, abordare explicativă, orientată spre contextul cotidian, experimente cu măsurare și analiză de date
Obiective curriculare	Formarea gândirii științifice, pregătire pentru cariere STEM	Cunoștințe științifice generale, cultură științifică de bază
Unități de învățare	Curriculumul se concentrează pe aprofundarea conceptelor și temelor de fizică care necesită un nivel ridicat de gândire analitică, matematică și experimentală și include următoarele unități curriculare: mecanica, termodinamica și fizica moleculară, electricitatea, fizica modernă [6, p. 75-76]. Unitățile de învățare împreună cu activitățile de învățare, rezolvarea problemelor și produsele școlare cuprind 268 de ore din nr total de 336 de ore [6, p. 10-61].	Curriculumul se concentrează pe asigurarea înțelegerii fenomenelor fizice într-un mod mai accesibil și orientat către utilizarea zilnică. Unitățile de învățare împreună cu activitățile de învățare, rezolvarea problemelor și produsele școlare cuprind 177 de ore din nr total de 202 ore [6, p. 10-61]. Majorității unităților de conținut li se alocă cu până la 10 ore mai puțin (în total 91 ore pentru clasele liceale); Subcapitolele „Lichide și solide. Transformări de fază” (clasa a XI-a) și „Elemente de teoria relativității restrânse”, „Particule elementare” (clasa a XII-a) nu sunt planificate [6, p. 75-76].
Lucrări de laborator	Include 20 ore pentru 20 lucrări de laborator la toate capitolele studiate [6, p. 10-61].	Nu sunt planificate 11 ore pentru 11 lucrări de laborator [6, p. 10-61]: <u>Clasa a X-a:</u> 5) „Compararea lucrului forței de elasticitate cu variația energiei cinetice a corpului”;

		6) „Determinarea coeficientului de frecare de alunecare, aplicând teorema variației energiei cinetice”; 7) „Studiul pendulului elastic și determinarea constantei elastice a unui resort”; <u>Clasa a XI-a:</u> 1) „Studiul transformării izobare”; 3) „Studiul transformării izocore”. 4) „Determinarea căldurii specifice de topire a unei substanțe”; 5) „Studiul unui fenomen superficial/capilar”; 6) „Determinarea capacității electrice a unui condensator”; 8) „Determinarea rezistivității unui conductor”. <u>Clasa a XII-a:</u> 1) „Studiul acțiunii câmpului magnetic asupra conductoarelor parcurse de curent electric”; 4) „Studiul urmelor particulelor elementare încărcate”.
Capitole cu cele mai multe ore alocate pentru lucrări de laborator	Mecanica (clasa X-) - 5 ore; Termodinamică și Fizică Moleculară (clasa XI-a) - 5 ore; Electrodinamica (clasa XI-a) - 3 ore [6, p. 10-61].	Dinamică (clasa X-a) - 5 ore [6, p. 10-61].
Lucrări practice	10 ore pentru fiecare clasă, în total 30 ore [6, p. 10-61, 75-76; 20, p. 5-6, 10].	Nu sunt planificate [6, p. 10-61, 75-76; 20, p. 5-6, 10].
Metode de predare	Predarea prin probleme; Învățarea prin proiecte și cercetare; Învățarea activă: discuțiile în grup, dezbaterile teoriilor și experimentarea practică; Înțelegerea prin aplicații: aplicațiile în inginerie, tehnologia informației, fizica aplicată, simulări și experimente de laborator, utilizând TIC [6, p. 10-141].	Predarea prin probleme; Învățarea prin proiecte și cercetare; Învățarea activă: discuțiile în grup, dezbaterile teoriilor și experimentarea practică; Simulări și experimente de laborator, utilizând TIC [6, p. 10-141].
Tipuri de sarcini	Sarcini de rezolvare de probleme (probleme matematice avansate); Sarcini experimentale (proiectarea, realizarea și analiza experimentelor); Sarcini de explicație a fenomenelor (înțelegerea intuitivă); Sarcini de aplicare cotidiană (analiza fenomenelor observate); Sarcini de reflecție și discuție, de realizare a proiectelor STEM/STEAM, de scriere a eseurilor; Sarcini de observație (explicarea proceselor fizice) etc. [6, p. 10-61].	Sarcini de explicație a fenomenelor (înțelegerea intuitivă); Sarcini de aplicare cotidiană (analiza fenomenelor observate); Sarcini de reflecție și discuție, de realizare a proiectelor STEM/STEAM, de scriere a eseurilor; Sarcini de observație (explicarea proceselor fizice) etc. [6, p. 10-61].

Metode de evaluare	<i>Evaluări tradiționale:</i> evaluarea inițială (chestionare, testări, interviuri); evaluarea continuă (evaluări curente formative), orale și scrise la lecție, sarcini practice, teme pentru acasă); evaluarea sumativă (testări tematice, referate, proiecte) [6, p. 64, 96-98]; lucrări de laborator; lucrări practice; <i>Metode complementare de evaluare:</i> observarea sistematică a comportamentului elevilor; investigația; proiectul; portofoliul; autoevaluarea etc. [6, p. 65, 108-112, 137] Test de evaluare sumativă la finele fiecărui capitol – 18 ore [6, p. 10-61].	<i>Evaluări tradiționale:</i> evaluarea inițială (chestionare, testări, interviuri); evaluarea continuă (evaluări curente formative), orale și scrise la lecție, sarcini practice, teme pentru acasă); evaluarea sumativă (testări tematice, referate, proiecte) [6, p. 64, 96-98]; lucrări de laborator; <i>Metode complementare de evaluare:</i> observarea sistematică a comportamentului elevilor; investigația; proiectul; portofoliul; autoevaluarea etc. [6, p. 65, 108-112, 137] Test de evaluare sumativă la finele fiecărui capitol – 16 ore [6, p. 10-61].
Competențe dezvoltate	Raționament științific, investigare, modelare	Înțelegerea fenomenelor, comunicare științifică de bază
Aspirațiile elevilor	Domenii tehnice, ingineresti sau științifice	Domenii socioumane, artistice sau lingvistice

Sursă: prelucrare după [6] și [20].

Tabelul comparativ scoate în evidență diferențele majore dintre studierea fizicii la profilul real și cel umanist.

Rezultate și discuții

Analiza comparativă a curriculumului liceal la fizică relevă atât elemente comune, cât și diferențe semnificative între profilul real și cel umanist. Conform Tabelului 1, ambele profiluri se bazează pe același Plan-cadru, utilizează aceleași manuale și promovează competențele-cheie prin structuri curriculare similare, cu tematici fundamentale și evaluări centrate pe competențe. Totodată, se încurajează învățarea prin experiment și cultivarea valorilor științifice generale.

Diferențele dintre profiluri sunt însă semnificative. Raportul orelor profilului umanist la cel real este 0,60, iar raportul orelor profilului real la cel umanist este 1,66. Diferența este de 134 de ore în favoarea profilului real.

Prin reducerea volumului de conținut și selectarea temelor esențiale la profilul umanist, se evită supraîncărcarea cognitivă, iar elevii au timpul necesar pentru a înțelege conceptele fundamentale. În schimb, profilul real oferă provocări suplimentare și stimulează elevii performanți să își dezvolte gândirea științifică la un nivel înalt.

Elevii profilului real parcurg 20 de lucrări de laborator și 30 de ore practice, dezvoltând competențe investigative și pregătirea pentru cariere STEM. În schimb, la profilul umanist, sunt prevăzute doar 9 lucrări de laborator, fără ore practice [6, p. 8, 75-76; 20, p. 5-6, 10]. Aceste detalii evidențiază importanța activităților practice în învățarea fizicii, mai ales în profilul real, care pare să acorde o atenție mai mare acestor activități.

Astfel, diferențele curriculare nu doar structurează parcursul educațional al elevilor, ci și conturează direcțiile de dezvoltare personală și profesională pe termen lung.

În ansamblu, analiza comparativă demonstrează că echilibrul dintre aspectele similare și diferențele asigură atât unitatea formării științifice, cât și diversitatea necesară adaptării la profilurile educaționale.

Figura 1 ilustrează diferențele de volum orar alocat studiului fizicii în liceele din Republica Moldova, comparativ între profilul real și cel umanist:

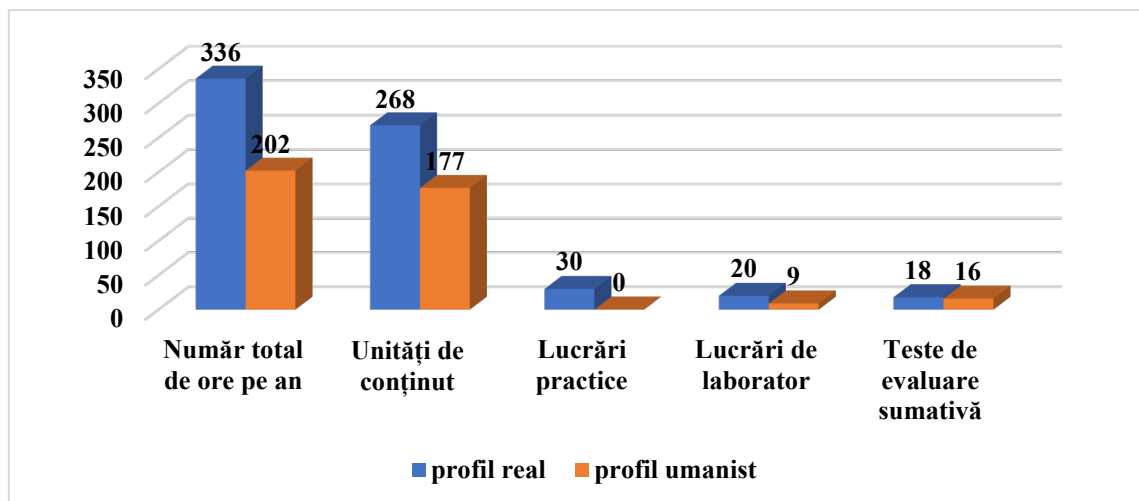


Figura 1. Comparația între profilul real și profilul umanist în termeni de volum orar după Curriculumul Național Fizică. Astronomie, clasele X-XII

Se observă că profilul real beneficiază de un număr semnificativ mai mare de ore, ceea ce permite aprofundarea conținuturilor, desfășurarea activităților practice și dezvoltarea competențelor științifice avansate. În schimb, profilul umanist dispune de un număr redus de ore, orientat spre o abordare generală și aplicativă, care facilitează înțelegerea fenomenelor fizice.

Diferențele curriculare dintre aceste profiluri sunt aliniate logic cu scopurile fiecărui profil. Profilul real oferă elevului pregătire riguroasă pentru cariere tehnice sau științifice, iar profilul umanist menține contactul cu știința într-o manieră accesibilă, ce evită formulele complicate și încurajează înțelegerea fenomenelor fizice cotidiene.

Metodele de evaluare pentru profilul real și cel umanist sunt, practic, similare, cu excepția planificării lucrărilor practice pentru profilul umanist. „Evaluarea trebuie să ofere elevilor informații suficiente despre procesul de formare a competențelor specifice fizicii. Astfel, în procesul de evaluare elevii demonstrează: ceea ce știu – ansamblul de cunoștințe fundamentale; ceea ce pot să facă – ansamblul de priceperi, deprinderi, abilități de a face ceva/ de a pune în practică/de a implementa cunoștințele fundamentale; ceea ce pot să fie – ansamblul de atitudini bazate pe valorile acceptate” [7, p. 64].

Probele de bacalaureat de la finele învățământului liceal sunt determinate în funcție de profil, specializare, specialitate [7, p. 80].

Diferențierea curriculumului la fizică în funcție de profil nu este doar o necesitate structurală, ci o expresie a individualizării educației. Aceasta răspunde în mod flexibil diversității elevilor, oferind șanse reale de reușită, dezvoltare personală și formare a competențelor relevante pentru traseul educațional și profesional al fiecăruia.

Concluzii:

1. Există diferențe semnificative în numărul de ore, profunzimea conceptuală, strategiile didactice și modalitățile de evaluare între cele două profiluri. Diferențierea curriculară este justificată și necesară. Adaptarea conținuturilor și a abordărilor metodologice în funcție de profilul liceal răspunde nevoilor, intereselor și potențialului elevilor, contribuind la o formare coerentă și orientată spre viitor.
2. Profilul real pune accent pe studiul aprofundat al științelor, în special al fizicii, dezvoltând competențe matematice și de cercetare practică, utile pentru carierele din aria STEM.
3. Profilul umanist susține dezvoltarea unei culturi științifice generale, abordând fizica într-un mod practic, mai puțin matematic, facilitând înțelegerea fenomenelor fizice în viața de zi cu zi.
4. Activitățile practice facilitează consolidarea învățării, deoarece implicarea elevilor în experimente, proiecte și aplicații concrete conduce la o înțelegere aprofundată a conceptelor și la creșterea motivației.
5. Prin faptul că nu impune aceleași cerințe tuturor elevilor, indiferent de profil, diferențierea curriculară reduce riscul de descurajare, anxietate sau eșec școlar. Ea permite o abordare realistă a învățării fizicii, în acord cu capacitățile cognitive și interesele fiecărei grupe de elevi, contribuind astfel la echitate și incluziune educațională.
6. Curriculumul trebuie să fie suficient de flexibil și adaptat pentru a ține cont de nevoile diferite ale elevilor, oferind posibilitatea de personalizare și legături între discipline.
7. Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice constituie o condiție esențială, iar sprijinul prin programe de perfecționare le permite profesorilor să integreze metode moderne și resurse educaționale inovatoare.

Aceste concluzii subliniază importanța unui învățământ diferențiat și adaptat, care să pregătească elevii atât pentru succesul academic, cât și pentru viață, în funcție de profilul ales. Analiza comparativă a curriculumului la fizică pentru profilurile real și umanist din Republica Moldova evidențiază un demers clar de adaptare curriculară în funcție de traseul educațional și aspirațiile elevilor. Această diferențiere reflectă o abordare pedagogică modernă, centrată pe individualizarea învățării, și are ca scop principal optimizarea relevanței și eficienței procesului educațional.

Alegerea profilului liceal este o decizie importantă care trebuie făcută împreună (elevi-profesori-părinți), ținând cont de interesele, aptitudinile și planurile de viitor ale elevului. O alegere potrivită nu se bazează doar pe rezultate, diferențe structurale, ci și pe potențialul de dezvoltare armonioasă. Această perspectivă ajută elevii, părinții și cadrele didactice să ia decizii informate și adaptate stilului de învățare și aspirațiilor personale.

Mențiuni

Această lucrare a fost realizată în cadrul proiectului FIZLAB 2.0, susținut prin grantul 040103 oferit de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova.

Referințe bibliografice:

1. Bocancea, V. *Formarea profesională continuă în contextul reformei curriculare din Republica Moldova*, p. 19-22. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/vol.1-19-22.pdf
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Modificat LP315 din 30.11.18, MO13-21/18.01.19 art.76; în vigoare 18.01.19. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112538&lang=ro#

3. Cristea, S. *Competența pedagogică în perspectiva paradigmei curriculumului*. Didactica Pro..., Nr. 4 (68), 2011, p. 53-56, ISSN 1810-6455, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/53_56_Competenta%20pedagogica%20in%20perspectiva%20paradigmei%20curriculumului_0.pdf
4. Cristea, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică, R.A-București, 1998, ISBN 973-30-5130-6
5. Crișan, A.; Guțu, VI. *Proiectarea curriculumului de bază*. Cimișlia: Tip Cim., 1997
6. Curriculum Național. Fizică. Astronomie. Clasele X-XII. Chișinău, 2020, Coordonatori: Cutasevici, A.; Crudu, V.; Păgînu, V.; Grupul de lucru (coordonator) Bocancea, V. https://mecc.gov.md/sites/default/files/fizica_liceu_ro_0.pdf
7. Guțu, V., Bucun, N., Ghicov, A.; coord.: Pogolșa, L., Crudu, V. *Cadrul de referință al curriculumului național*. MEC al RM. – Chișinău: Lyceum, 2017. – 104 p., ISBN: 978-9975-3157-7-7, https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
8. Guțu, VI. *Curriculum educațional: Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău : CEP USM, 2014. – 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3.
9. D'Hainaut, *Programme de învățământ și educație permanentă*, București, EDP, 1984.
10. Lebeaume Joël. Perrenoud Philippe (1997). - *Construire des compétences dès l'école..* In: Recherche & Formation, N°28, 1998. Education à la santé: rôle et formation des personnels de l'éducation. pp. 185-186. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_28_1_1510_t1_0185_0000_1
11. Marinciuc, M., & Rusu, S. (2012). *Fizică. Manual pentru clasa a X-a*. Știința. 180 p. ISBN 978-9975-67-823-0, [https://educatieonline.md/Files/Manuals/10/X_Fizica%20\(in%20limba%20romana\).pdf](https://educatieonline.md/Files/Manuals/10/X_Fizica%20(in%20limba%20romana).pdf)
12. Marinciuc, M., & Rusu, S. (2020). *Fizică. Manual pentru clasa a XI-a*. Știința. 256 p., ISBN 978-9975-85-238-8, https://sp2chisinau.md/wp-content/uploads/2021/05/XI_Fizica-a.-2020-in-limba-romana.pdf
13. Marinciuc, M., Rusu, S., Nacu, I., & Tiron, Ș. (2017). *Fizică. Astronomie. Manual pentru clasa a XII-a*. Știința. P. 168. ISBN 978-9975-85-074-2, [https://educatieonline.md/Files/Manuals/12/XII_Fizica%20-20Astronomie%20\(a.%202017,%20in%20limba%20romana\).pdf](https://educatieonline.md/Files/Manuals/12/XII_Fizica%20-20Astronomie%20(a.%202017,%20in%20limba%20romana).pdf)
14. Măndruț, O., Catană, L., Măndruț, M. *Instruirea centrată pe competențe*. Universitatea de Vest „V. Goldiș” din Arad, Arad, 2012.
15. Negreț-Dobridor, I. *Teoria generală a Curriculumului educațional*. Polirom, Iași, 440 p. ISBN: 978-973-46-0870-6
16. Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
17. Perrenoud, P. *Curriculum: le formel, le réel, le caché*. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
18. Perrenoud, P. *Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?* In *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 9, n 1, octobre 1995, pp. 20-24. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html
19. Potolea, D.; Manolescu, M. *Teoria și metodologia curriculumului*. ISBN 10 973-04602-6; ISBN 13 978-973-0-04602-1. https://www.masterprof.ro/files/Eftimie/Manolescu_Potolea_Teoria_Curriculum.pdf
20. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Fizică. Astronomie în anul de studii 2023-2024. Anexă la Ordinul MEC nr. 631 din 31.05.2023. https://mec.gov.md/sites/default/files/18_fizica_repere_metodologice_ro2023-2024_final_pt_site.pdf
21. Roegiers, X. *Les approches par compétences*. Rencontre entre l'inspé de Lorraine et Xavier Roegiers «L'évaluation des étudiants dans une logique de compétences». Lycée Vauban–Luxembourg-Ville le 18.09.2020 https://sup.univ-lorraine.fr/files/2021/04/transcription_Roegiers_2.pdf

PROVERBELE: MODELE ȘI MICROMODELE ALE EDUCAȚIEI PERMANENTE

THE PROVERBS: MODELS AND MICROMODELS OF LIFELONG EDUCATION

*Cristina MIHAI, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova*

*Cristina MIHAI, PhD candidate,
"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova
ORCID: 0009-0001-5102-119X
e-mail: mihai.cristina@upsc.md*

Rezumat. Proverbele funcționează ca modele educaționale, oferind atât învățăminte concise, cât și lecții esențiale pentru dezvoltarea personală de la vârsta preșcolară până la maturitate. Proverbele, chiar dacă sunt expresii scurte și înțelepte, adesea folclorice, transmit învățăminte, sfaturi sau adevăruri universale despre viață, comportament, relații și alte aspecte ale existenței umane. Acestea sunt formulate într-un mod simplu și concis, dar conțin înțelepciune profundă. Sunt asociate ca niște „micromodele” care pot influența comportamentele și valorile noastre pe parcursul întregii vieți și care contribuie la construirea unei educații permanente, în armonie cu tradițiile și valorile culturale naționale.

Cuvinte cheie: proverb, model, micromodel, educație permanentă, preșcolar.

Abstract. Proverbs function as educational models, offering both concise teachings and essential lessons for personal development, from preschool age to adulthood. Although they are short and wise expressions, often folkloric in nature, proverbs convey teachings, advice, or universal truths about life, behavior, relationships, and other aspects of human existence. They are formulated in a simple and concise manner but contain deep wisdom. Proverbs are seen as "micromodels" that can influence our behaviors and values throughout life and contribute to the construction of lifelong education, in harmony with national cultural traditions and values.

Keywords: Proverb, model, micromodel, lifelong education, preschool.

Proverbele, ca formă de înțelepciune populară transmisă din generație în generație, reprezintă un fundament important în educația continuă. Acestea nu sunt doar expresii simple, dar sunt adevărate modele și micromodele ale educației permanente, reflectând valori, norme și învățăminte ce se transmit pe parcursul întregii vieți. În contextul educației, proverbele devin instrumente puternice care pot influența dezvoltarea personală și socială a individului încă din primii ani de viață. În acest sens, educația permanentă nu se limitează doar la învățământul formal, dar și include învățătura informală, care provine adesea din mediul familial sau din experiențele de viață.

Mulți autori români au integrat proverbele în operele lor, făcându-le nu doar un instrument literar, ci și o modalitate de a reda autenticul din viața cotidiană. Printre cei care au utilizat proverbele în operele lor se numără autori cunoscuți, precum *Ion Creangă*, *Mihai Eminescu*, *Ion Luca Caragiale*, *Vasile Alecsandri* și *Grigore Vieru*.

Despre valoarea proverbelor V. Alecsandri se pronunță că *există la noi o carte foarte prețioasă și de mare însemnătate, un adevărat tezaur al spiritului și înțelepciunii poporului român, acea carte, necunoscută de acei care ar trebui să o cunoască, zace lepădată în librării* [1]. V. Alecsandri mai scria: *Am multă speranță într-acest neam, a cărui adâncă cumințenie e tipărită într-o mulțime de proverbe. Unele mai înțelepte decât altele* [1, p. 519].

Ion Creangă, de exemplu, folosește proverbele pentru a adânci înțelesurile poveștilor sale. În „Amintiri din copilărie”, Creangă face adesea trimitere la proverbe pentru a sublinia înțelepciunea țăranilor și pentru a adăuga o notă de autenticitate povestirilor sale. De asemenea, proverbele din „Amintiri din copilărie” reflectă valorile și convingerile societății rurale din acea perioadă, ca în exemplul: „*Cine se scoală de dimineată departe ajunge.*” Acesta exprimă importanța muncii și a perseverenței.

Mihai Eminescu, în poemul „Luceafărul”, face trimitere la o lume mai adâncă, în care proverbele sunt folosite ca simboluri ale destinului și ale legii universale. De exemplu, el abordează tema destinului implacabil cu versuri care sugerează idei regăsite și în proverbe, precum *Cine are carte are parte* sau *Cine muncește nu pătimește*, subliniind ideea că numai prin muncă și perseverență omul poate înfrunta legile vieții.

Grigore Vieru a fost un mare iubitor al limbii române și al tradițiilor populare, iar proverbele sunt omniprezente în poezia sa. În multe dintre versurile sale, el explorează teme de iubire, natură și identitate națională, aducând adesea în discuție proverbe ce vorbesc despre destinul și trăirile omului: *Fiecare om are norocul lui, dar nu toți știu să-l aprecieze.*

În versurile lui Grigore Vieru, se poate regăsi această idee de echilibru între dăruire și reținere, în care se mai subliniază valoarea modestiei și a înțelepciunii măsurate: *Dă-i omului cât vrea, dar nu mai mult decât poate duce.* Acest proverb este un îndemn la echilibru și măsură.

Ion Luca Caragiale este cunoscut pentru umorul său și pentru că a surprins, în multe dintre piesele sale, comportamentele umane cu ajutorul proverbelor. În „O scrisoare pierdută”, el utilizează proverbe ca *A nu vedea pădurea din cauza copacilor* pentru a critica ipocrizia și confuzia celor implicați în politică. Astfel, proverbele nu sunt doar simple instrumente stilistice, ci și un mod de a critica sau de a reflecta asupra comportamentului social.

Proverbele și zicătorile joacă un rol important în dezvoltarea și formarea aspectelor morale ale tinerelor generații. Ele, fiind mijloace afective de influențare verbală a copiilor, au scopul de a forma reprezentări morale, formării deprinderilor și comportărilor morale. În zicători și proverbe, moralitatea este considerată *scop*, iar frumosul și rațiunea – *mijloace*.

Ele nu sunt doar expresii de înțelepciune, ci și un mod prin care se poate înțelege cultura unui popor. Ele reflectă tradițiile, valorile și filosofia de viață a unei societăți. În cazul românilor, proverbele sunt o oglindă a relațiilor interumane, a respectului față de muncă și familie, dar și a unei viziuni realiste asupra naturii și vieții. De exemplu, proverbul *Muncește și-ți va fi bine* exprimă credința în puterea muncii ca factor determinant al prosperității, o idee puternic răspândită în comunitățile rurale. Astfel, proverbele devin o formă de învățatura practică, oferind soluții concrete pentru provocările cotidiene.

Iată câteva exemple de proverbe care reflect profund înțelepciunea populară.

Un proverb care vorbește despre perenitatea valorilor și a lucrurilor esențiale, chiar și atunci când circumstanțele se schimbă: *Apa trece, pietrele rămân.*;

Nu lăsa pe mâine ce poți face azi este un îndemn la muncă și la eficiență, o lecție despre importanța timpului și a responsabilității.

De ai zice adevărul, nici nu te-ai îngrijora de minciună – proverbul subliniază importanța sincerității și consecințele falsității.

Un proverb care exprimă ideea că succesul final contează mai mult decât o victorie temporară este *Cine râde la urmă, râde mai bine.*

Un proverb care este o lecție despre adaptabilitate și înțelegerea limitelor umane: *Dacă nu poți să te lupți cu morile de vânt, măcar lasă-le să se învârtă.*

Nicolae Silistraru, în lucrarea sa „Etnopedagogie și Educație”, subliniază că „pentru omul din popor, educația ca necesitate, în vederea formării omului ca om, n-a fost pusă niciodată sub semnul întrebării, cel mai bine sesizăm acest lucru în proverbe și zicători” [7, p 44]. Proverbele invită la o acțiune de educare.

Cine muncește și învață devine om deștept în viață.

Omul fără învățătură ca pământul fără udătură.

Învață la tinerețe, ca să știi la bătrânețe [6, p. 89].

Oricare proces de educare implică mai mulți factori și mai mulți membri ai societății. Pornim de la străbunici, bunici, părinți, surori, frați, educatoare și învățători. Acest șir poate fi continuat. N. Silistraru consideră că familia joacă un rol fundamental în formarea valorilor și comportamentelor copilului, iar educația familială este esențială pentru dezvoltarea unui caracter echilibrat și responsabil. Din perspectiva educației permanente, educația nu se limitează la școală, ci este un proces continuu, care începe în familie și continuă pe tot parcursul vieții.

Educația familială, în viziunea lui N. Silistraru, contribuie la consolidarea fundamentelor educației populare, fiind un model care influențează atât educația formală, cât și pe cea informală. Ea este considerată un proces de învățare continuă, care se adaptează la schimbările sociale și culturale în contextul schimbărilor rapide din societate. În unele proverbe se subliniază marele rol pe care îl are ereditatea în sensul moștenirii unor calități materne și paterne de către copii. *Din pomul bun, roadă bună se face, Din stejar, stejar răsare, Surcica nu sare departe de trunchi* [7, p.156].

Tradițiile educaționale ale familiei din poporul român, caracterizate printr-o abordare progresivă, arată că dezvoltarea și formarea copiilor erau privite ca un proces integrat, în care diferite aspecte ale educației erau interconectate. În acest context, părinții se asigurau că activitățile copiilor, interacțiunile cu cei mari, cu semenii sau cu cei mai mici, și atitudinea lor față de valori precum munca, natura și obiectele materiale erau în concordanță cu normele morale și estetice acceptate de comunitate.

În cultura populară, educația nu era împărțită în direcții separate, ci se desfășura ca un proces unitar, în care deprinderea muncii era strâns legată de formarea unui simț estetic. Obiceiurile și ritualurile care făceau parte din viața copiilor erau adaptate particularităților lor de vârstă, iar regulile de organizare a vieții, simple și clare datorită poeticii tradiției populare, erau ușor de înțeles și de urmat. Aceste practici educaționale simple, dar încărcate de înțelepciune populară au asigurat continuitatea lor de-a lungul secolelor.

În plus, legătura emoțională profundă a poporului român față de valorile estetice și înțelepciunea populară a contribuit la transmiterea acestor învățăminte într-un mod practic și util pentru educația copiilor, ajutând familia să le insufle acestora învățăminte care să le fie de folos în viața de zi cu zi [2, 59-60].

De mici copii auzim aceste proverbe spuse de către cei maturi. Fiind formulate scurt, uneori chiar rimate, versificate, ele au fost memorate cu ușurință, multe din ele nefiind înțelese de mine ca copil, cu timpul au devenit clare și înțelese: *Cine învață trăiește, Munca este rădăcina învățaturii, De mic înveți, de mare te descurci, Vorba multă nu învață pe nimeni, dar*

fapta are înțelepciunea ei, Cine seamănă, aia culege, La lucru, ca și la învățătură, ești ceea ce faci, Cine are carte are patru ochi, Înțeleptul tace și face.

Familia românească modernă nu doar că a păstrat tradițiile educaționale pozitive ale pedagogiei populare, dar le-a adaptat și continuă să le dezvolte în contextul actual, în condițiile schimbate ale societății. Părinții de astăzi sunt conștienți de faptul că educația prin muncă rămâne un pilon esențial în formarea caracterului copiilor. Prin implicarea copiilor în activități de muncă, se dezvoltă nu doar abilități practice, ci și trăsături fundamentale ale personalității lor, precum puterea de voință și caracterul puternic.

Hărnicia a fost și este una dintre calitățile morale mai apreciate de popor și folclorul abundă în proverbe în legătură cu munca și atitudinea față de ea:

Cine muncește își face viața mai ușoară;

Munca este cheia norocului;

Nu lăsa pe mâine ce poți face azi;

Munca de dimineață aduce roade seara;

Cine se scoală de dimineață, departe ajunge;

Cu muncă și răbdare, toate se fac;

Norocul e pentru cei harnici;

Cine trudește, acela se bucură de roadele muncii sale;

La muncă, nu există noroc, doar voință.

Prin muncă, copiii învață valori esențiale, cum ar fi dragostea pentru muncă: *Munca te ridică, iar lenea te strică*, respectul față de ceilalți și umanitatea: *Iubește-ți aproapele ca pe tine însuși*, considerate calități morale fundamentale. Astfel, părinții moderni îmbină tradițiile educaționale ale trecutului cu necesitățile și provocările actuale, continuând să formeze copii cu principii sănătoase și valori care să îi sprijine în viața de zi cu zi [7, p 282].

În ciuda evoluției societății și a tehnologiei, tradițiile educaționale din cultura populară rămân un pilon esențial în formarea unei societăți echilibrate și responsabile. Părinții moderni, chiar și în condițiile unei vieți aglomerate și digitalizate, continuă să aprecieze învățăturile tradiționale și să le aplice în educația copiilor lor. Implicarea în activitățile gospodărești, învățarea prin exemplu și încurajarea valorilor fundamentale, precum respectul, hărnicia și onestitatea, sunt esențiale pentru a forma tineri conștienți de importanța muncii și a responsabilității. Astfel, proverbele și învățăturile populare devin o formă de educație continuă, aplicabilă și în vremurile contemporane.

În plus, educația prin muncă ajută copiii să dezvolte un caracter puternic, să aprecieze efortul și să înțeleagă că realizările nu vin ușor, dar sunt rodul perseverenței și al implicării. Proverbele care subliniază importanța răbdării și a muncii, precum „Cine sapă groapa altuia își sapă și el o fântână” sau „Cine vrea găsește o cale, cine nu vrea găsește un motiv”, sunt lecții valoroase care îi învață pe cei mici să aibă o atitudine constructivă și să nu cedeze în fața dificultăților. În acest sens, educația prin muncă se dovedește a fi o metodă eficientă de a-i pregăti pe copii pentru provocările vieții, pentru a deveni adulți capabili să contribuie la binele comunității.

Tradițiile educaționale ale familiei românești sunt adesea însoțite de o înțelepciune profundă și un respect pentru echilibru și armonie. În familiile moderne, aceste tradiții sunt combinate cu noile tehnologii și cu abordări educaționale inovative, dar fără a pierde din vedere importanța formării unui caracter moral solid. Proverbele și învățăturile populare rămân o sursă

de inspirație pentru părinți și educatori, pentru că sunt adânc înrădăcinate în cultura națională și reflectă idealurile unei societăți bazate pe valori autentice. Într-o eră în care schimbările rapide sunt la ordinea zilei, continuarea educației prin valori fundamentale, așa cum sunt ele transmise de proverbe, contribuie la crearea unui viitor stabil și echilibrat pentru noile generații. *Cine muncește își face viața mai ușoară; Omul învață cât trăiește;*

Un proverb care evidențiază ideea că valorile și învățăturile bune se transmit din generație în generație, iar roadele lor sunt vizibile în comportamentul celor tineri: *Din pomul bun, roadă bună se face.*

Un îndemn la responsabilitate, arătând că acțiunile noastre au consecințe pe termen lung asupra comunității și identității noastre: *Cine semănă vânt culege furtună.*

Proverbul potrivit care reflectă ideea că fiecare persoană trebuie să își cunoască și să își aprecieze propriile rădăcini și tradiții pentru a se dezvolta armonios: *Fiecare pasăre pe limba ei piere.*

Înțelepciunea pedagogică populară stă la baza multor sisteme de educație. Pregătirea specialistului în universitățile pedagogice din Republica Moldova se bazează pe actualizarea tradițiilor pedagogiei populare, integrând în procesul educațional valorile și învățăturile culturii etnopedagogice. Astfel, viitorii pedagogi sunt încurajați să aplice metode și principii educaționale tradiționale, care au fost transmise de-a lungul generațiilor și care reflectă înțelepciunea populară. În acest context, tinerii pedagogi dobândesc cunoștințe teoretice și metodologice moderne, învață să valorifice cultura locală, să înțeleagă și să aplice învățăturile folclorice în formarea caracterului și educația copiilor. Această abordare contribuie la consolidarea unei educații autentice, care respectă tradițiile și valorile naționale, pregătind tinerii pentru a face față provocărilor educaționale contemporane, menținând în același timp legătura cu identitatea culturală a poporului.

Această integrare a tradițiilor etnopedagogice în sistemul educațional modern reprezintă o punte între trecut și viitor, între învățăturile strămoșești și nevoile contemporane. Încurajarea pedagogilor să valorifice învățăturile și proverbele populare în activitatea didactică nu doar că întărește legătura cu valorile culturale, dar și le oferă și o bază solidă pentru a transmite copiilor cunoștințe și principii morale fundamentale. Educația devine un proces de transmitere a informației și un act de formare a unui caracter echilibrat, în care respectul față de muncă, familie, natură și comunitate sunt valori esențiale. În acest mod, educația în Republica Moldova, prin aplicarea pedagogiei populare, devine un mijloc eficient de consolidare a identității naționale și de pregătire a tinerelor generații pentru a contribui activ la dezvoltarea unei societăți armonioase și echilibrate.

Referințe bibliografice:

1. ALEXANDRI V. Opere în patru volume, vol. 4. Chișinău, 1959. 322 p. ISBN 5368009607
2. BADEA E. Caracterizarea dinamică a copilului și a adolescentului (de la 3 la 17-18 ani) cu aplicație la fișa școlară. București: Tehnică, 1997. 203 p. ISBN 9733108987
3. BĂIEȘU N. Folclorul ritualic și viața. Chișinău: Editura Știința. 1981. 96 p.
4. EMINESCU M. Opere alese. Vol. 6. București: Editura Literatura populară, 1963. 322 p.
5. MELNIC B. Formarea calităților omenesti. Chișinău: Editura Știința. 1992. 69 p.
6. PANN A. Povestirea vorbe. Chișinău: Editura Hyperion, 1992. 318 p.
7. SILISTRARU N., Etnopedagogie și educație: Monografie. Chișinău: CEP, UST, 2019. 407 p. ISBN 978-9975-76-295-3.