



UNIVERSITATEA  
PEDAGOGICĂ DE STAT  
**ION CREANGĂ**  
DIN CHIȘINĂU



**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău**  
**Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic**  
**Laboratorul Cercetării și Inovații Pedagogice**  
**Școala Doctorală „Științe ale Educației”**

**MATERIALELE**  
**CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE**

**CERCETAREA PEDAGOGICĂ:**  
**EXIGENȚE CONTEMPORANE ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE**

**Ediția II-a**

**8-9 noiembrie, 2024**

**Chișinău, 2024**

Materialele Conferinței științifice internaționale este realizată în cadrul subprogramului de cercetare „Managementul formării profesionale pentru cercetarea acțională în perspectiva inovării educației” din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, **proiect instituțional Managementul formării profesionale pentru cercetarea acțională în perspectiva inovării educației**, cod 040105

#### **Comitetul științific**

**BARBĂNEAGRĂ Alexandra**, Rector, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**ANTOCI Diana**, Prorector pentru cercetare, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**COROPCEANU Eduard**, Director Institutul de cercetare, inovare și transfer tehnologic, profesor universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**BOROZAN Maia**, Director al Laboratorului Cercetări și Inovații Pedagogice, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**SADOVEI Larisa**, Director Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctor, conferențiar universitar, Republica Moldova

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

**CRISTEA Sorin**, doctor Emerit, profesor universitar, Universitatea din București, România

**BOCOȘ Mușata-Dacia**, doctor, profesor universitar, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, România

**KUSHNIRUK Svitlana**, doctor, profesor universitar, Universitatea Pedagogică „M. P. Dragomanov”, Kiev, Ucraina

**GLAVAN Aurelia**, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**GUSAK Lyudmila**, doctor, profesor universitar, Universitatea Națională Lesya Ukrainka Volyn, Lutsk, Ucraina

**ȚURCAN Lilia**, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**MANNING Claire**, magistru, Universitatea Central Europeană Oklahoma, SUA

#### **Comitetul de organizare**

BOROZAN Maia, dr. hab., prof. univ.,

SADOVEI Larisa, dr., conf. univ.,

GLAVAN Aurelia, dr. hab., prof. univ.,

ȚURCAN Lilia, dr., conf. univ.,

BÎRSAN Elena, dr., conf. univ.,

RUSU Elena, dr., conf. univ.,

BUZENCO Aurica, dr., lector univ.,

SCUTARU Albina, asistent univ.

BUCUCI Olesea, lector univ.

Materialele conferinței științifice internaționale *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, Ediția II-a, 8-9 noiembrie, a fost aprobată spre publicare în ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din 04.12.2024, Proces-verbal nr.4

**Recenzenți:**

**Ianioglo Maria**, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat

**Racu Aurelia**, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat  
„Ion Creangă” din Chișinău

**Redactor: Alexandru Burlacu**

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

**"Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare", conferință științifică internațională (2 ; 2024 ; Chișinău).** Materialele conferinței științifice internaționale "Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare", Ediția 2-a, 8-9 noiembrie, 2024, [Chișinău] / comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 580 p.: fig., tab.

Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, Laboratorul Cercetări și Inovații Pedagogice, Școala Doctorală "Științe ale Educației". – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-48-197-7.

37.0(082)

C 35

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

© "Ion Creangă" State Pedagogical University, 2024

© C.E.P. UPSC

## CUPRINS

**Sorin CRISTEA**

FUNDAMENTELE EPISTEMOLOICE ALE ȘTIINȚELOR EDUCAȚIEI .....11

**Maia BOROZAN**

PREOCUPĂRI ȘTIINȚIFICE ACTUALE PRIVIND PROMOVAREA CULTURII INOVĂRII  
PRIN CERCETAREA PEDAGOGICĂ ACȚIONALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR .....17

**Svitlana KUSHNIRUK**

CATEGORICAL AND CONCEPTUAL APPARATUS OF PEDAGOGY AS A STRUCTURAL  
AND CONTENT CONCEPT OF PEDAGOGICAL THEORY .....27

**Liudmyla GUSAK, Kate GONCHAR, Liudmyla SMALKO**

ASSOCIATIVE SYMBOLS METHOD IN TEACING ENGLISH.....33

**Diana ANTOCI**

CONTEMPORARY APPROACHES TO THE AXIOLOGY OF EDUCATION FROM THE  
PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH .....41

**Mușata-Dacia BOCOȘ**

IMPLICAȚII ALE ȘTIINȚEI SINELUI ÎN POLITICILE CURRICULARE DIN ROMÂNIA ..50

### SECȚIA I. PEDAGOGIE GENERALĂ

**Carmen-Paula ANDREI**

ÎNVĂȚAREA AVENTURĂ / DE TIP EXPEDIȚIONAR CA STRATEGIE DE PREDARE  
INTEGRATĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR .....56

**Maria BUCȘA**

INNOVATION TRANSFER PEDAGOGY IN THE DIGITAL ERA: ARTIFICIAL .....59

**Teodora BUTE**

IMPORTANȚA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL ÎN DEZVOLTAREA COGNITIVĂ  
A PREȘCOLARILOR .....64

**Elena BÎRSAN**

PROVOCĂRI ACTUALE PENTRU INOVAREA EDUCAȚIEI.....69

**Diana-Gabriela CORFU**

MOTIVAȚIA PERFORMANȚEI ÎNVĂȚĂRII ÎN VALORIFICAREA CURRICULUMULUI  
ȘCOLAR .....76

**Roxana DOROBANTU-DINA**

TREBUIȚE ȘI PARTICULARITĂȚI ALE PREADOLESCENȚILOR DIN PERSPECTIVA  
SOCIAL-MORALĂ ȘI INTERCULTURALĂ .....82



**Andrei GALBENU**

INOVAȚIE ȘI TRANSFORMARE ÎN EDUCAȚIE: ROLUL INTELIGENȚEI ARTIFICIALE (IA) ÎN OPTIMIZAREA PROCESELOR EDUCAȚIONALE.....90

**Cristina KARABULUT**

SPECIFICUL METODELOR DE ALFABETIZARE EMOȚIONALĂ A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ .....97

**Natalia MIHĂILESCU, Rosina TALASIMOV**

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI COMUNICATIV-INTERCULTURALĂ LA ȘCOLARII MICI .....105

**Maria MOCANU**

TRANSFORMAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN EDUCAȚIA REMEDIALĂ DIGITALIZATĂ ..... 114

**Laura-Monica MORĂRAȘU**

STRATEGIES FOR DEVELOPING SELF-IMAGE IN YOUNG SCHOOLCHILDREN ..... 119

**Olga MUNTEANU**

VALORIFICAREA CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII EMOȚIONALE .....125

**Marin POPESCU**

ASIGURAREA STĂRII DE BINE A ELEVILOR - CONDIȚIE DE SPORIRE A CALITĂȚII SUCCESULUI ȘCOLAR.....132

**Elena RUSU, Ioana Georgiana FRUJINĂ**

CERCETAREA PEDAGOGICĂ - DEMERS STRATEGIC ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE .....136

**ELENA RUSU**

VALOAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ȘI A CULTURII EMOȚIONALE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE.....140

**Igor SOROCEANU**

NOȚIUNEA, ESENȚA ȘI CONȚINUTUL REFERENDUMULUI .....147

**Lidia STRAH**

ETAPELE DE FORMARE A MOTIVAȚIEI LIMBAJULUI LITERAR ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE .....153

**Sorina VETRILĂ, Nicolae SILISTRARU**

SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE GÂNDIRE CRITICĂ LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ .....159

## **SECȚIA II. DIDACTICA ȘTIINȚELOR**

**Alina Ionela AVRAM**

REZULTATE EXPERIMENTALE PRIVIND DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE PRIN INTERDISCIPLINARITATE .....167

**Ionuț AVRAM**

STRATEGII DIGITALE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE PUBLICĂ LA ELEVII DE LICEU .....171

**Ana-Maria BEȘU**

UTILIZAREA METODELOR ACTIV-PARTICIPATIVE ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTELOR PROSOCIALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....179

**Nadejda CAZACIOC**

EDUCAȚIA STEAM - CHEIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE ELEVILOR.....187

**Paraschiva-Alina CÂRDEI**

NATURALEȚE ȘI ELEGANȚĂ ÎN RELAȚIA ÎNVĂȚĂTOR-ELEV .....193

**Patricia Antonela CÎRDEI**

ROLUL ACTIVITĂȚILOR PRACTICE ÎN DEZVOLTAREA SOCIALĂ ȘI MOTRICĂ A ELEVILOR.....199

**Elena-Cristina CIRSTEA, EVALUARE FORMATIVĂ,**

ANALIZA SI INTELEGEREA TEXTELOR LITERARE-PROCESE COGNITIVE SUPERIOARE.....205

**Aura COMORAȘU**

EVALUARE FORMATIVĂ.....210

**Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU**

RECEPTAREA ȘI INTEGRAREA VALORILOR MORAL-RELIGIOASE PRIN INTERMEDIUL VALORIFICĂRII PILDELOR MÂNTUITORULUI ȘI A FABULELOR CULTE ÎN CADRUL MODELULUI EXPERIMENTAL IMPLEMENTAT ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR.....215

**Nicoleta DOBRIN**

ÎNVĂȚAREA LITERATURII ROMÂNE PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAR , ÎN CICLUL PRIMAR.....224

**Amalia ENACHE**

EXPLORAREA ȘI DESCOPERIREA: ELEMENTE CHEIE ÎN ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ A PREȘCOLARILOR .....228

**Veronica Alina FLOREA**

PROCESUL DE PREDARE -ÎNVĂȚARE A MESAJULUI LITERAR ORAL LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMANTUL PRIMAR DIN PERSPECTIVA STRATEGIEI COMUNICATIVE .....235

**Simona GAVRILĂ**

TIC ȘI ABORDAREA STEAM ÎN PREDAREA MATEMATICII: INOVAȚIE ȘI EFICIENȚĂ ÎN EDUCAȚIA MATEMATICĂ.....239

<b>Nicoleta GORDILĂ</b>	
METODA PROBLEMATIZĂRII LA ORELE DE MATEMATICĂ .....	245
<b>Aurelia IANCU</b>	
NOILE TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ȘI DE COMUNICARE (NTIC) ȘI IMPLICAȚIILE LOR ASUPRA EDUCAȚIEI .....	251
<b>Bogdan-Adrian JUDEȚ</b>	
DIFICULTATEA FRAZEOLOGIEI ÎN ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBI.....	256
<b>Mariana MARIN, Paula Tamara CIOBÎCĂ</b>	
TEXTUL LITERAR RECEPTAT PRIN ILIADA.....	261
<b>Victoria MELINTE</b>	
PROFILUL PROFESORULUI DE FIZICĂ: COMPETENȚE DE SPECIALITATE, PEDAGOGICE ȘI TEHNOLOGICE .....	268
<b>Lucica - Cristina MOLOCI</b>	
CURRICULUM ÎN DEZVOLTAREA LOCALĂ ȘI FORMAREA PROFESIONALĂ A LICEENILOR.....	274
<b>Adelina OLTEANU-STURZA</b>	
ELEMENTE DE EDUCAREA LIMBAJULUI DIN PERSPECTIVA TEHNICII „MORFOLOGIA BASMULUI”. APLICAȚII PENTRU CADRELE DIDACTICE .....	280
<b>Viorica POPAN-MIHALCA</b>	
CONSIDERENTE METODOLOGICE DE CERCETARE A DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE DIALOGARE ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ LA ELEVII DIN GIMNAZIU PRIN UTILIZAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE .....	291
<b>Nicoleta Adriana SCHIPOR</b>	
MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT.....	296
<b>Adriana SLUSAR</b>	
DIDACTICA STUDIERII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE .....	302
<b>Lilia STEGĂRESCU</b>	
DISCIPLINAREA POZITIVĂ – COMPONENTĂ ESENȚIALĂ ÎN DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	308
<b>Ileana Simona ȘEREMET</b>	
VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE CU PRIVIRE LA IMPLEMENTAREA CONCEPTELOR STEM/ STEAM/STREAM.....	313
<b>Elena-Camelia ȚÂNCULESCU</b>	
UTILIZAREA PLATFORMELOR EDUCAȚIONALE ÎN CREAREA CONȚINUTURILOR DIGITALE LA BIOLOGIE.....	321
<b>Ioana-Mădălina VIZITEU, Veronica VORONEANU</b>	
DIVERSITATEA STILURILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE .....	326

### SECȚIA III. PEDAGOGIE PROFESIONALĂ

**Igor ARSENE., Lidia COJOCARI**

CALITATEA VIETȚII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN RAPORT  
CU MOBBING-ului ORGANIZAT .....335

**Claudia Daniela ARGHIROIU**

CONFIGURAȚII ȘTIINȚIFICE ALE PEDAGOGIEI EXISTENȚEI ÎN  
CONTEMPORANITATE .....345

**Mariana BATOG**

DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ PENTRU STAREA DE BINE ÎN MEDIUL  
EDUCAȚIONAL.....353

**Angela BEJAN**

POVEȘTILE DIGITALE CA STRATEGIE DIDACTICĂ DE DEZVOLTARE\_A  
COMPORTAMENTELOR PROSOCIALE LA COPII.....360

**Olesea BUCUCI**

METHODOLOGICAL DIMENSIONS OF UNIVERSITY TEACHER TRAINING FOR  
TEACHING ENGLISH LEXIS .....367

**Natalia CAZACU**

CARACTERISTICILE MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN CONTEXTUL DISCIPLINĂRII  
EMOȚIONALE A ELEVILOR CLASELOR PRIMARE.....373

**Adrian CIOBÎCĂ**

COMUNICAREA ASERTIVĂ- GARANTUL SĂNĂTĂȚII MINTALE  
A EDUCABILILOR .....382

**Angela CUCER**

OPINIILE CADRELOR DIDACTICE PRIVIND STAREA DE BINE ȘI VIOLENȚA  
ÎN MEDIUL ȘCOLAR.....389

**Angela CUCER**

INDIVIDUALIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL DIN PERSPECTIVA  
INCLUZIUNII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE -  
PREMIȘĂ DE CREARE A STĂRII DE BINE ÎN ȘCOALĂ.....394

**Binghua GUO**

THE AXIOLOGY OF RESEARCH ACTIONAL COMPETENCE OF THE STUDENTS IN  
UNIVERSITY ENGLISH LANGUAGE STUDYING.....399

**Mihai CRISTIN**

SEMNIFICAȚIA VALORICĂ A CURIOSITĂȚII PREȘCOLARULUI  
PENTRU EXPLORARE .....403

**Oana Miruna OPREA, Tatiana ȘOVA**

CONDIȚII PEDAGOGICE DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI ELEVILOR PENTRU  
SUCESUL ȘCOLAR .....408

**Monica OPRIȘ, Dorin OPRIȘ**

O RADIOGRAFIE A PROFILULUI ADOLESCENȚILOR CU STIMA DE SINE SCAZUTA.  
CERCETARE CANTITATIVĂ.....417

**Adela POPESCU**

ROLUL TEXTULUI LITERAR ÎN FORMAREA IMAGINII DE SINE CA INSTRUMENT DE  
EXPLORARE A IDENTITĂȚII PRIN CUVÂNT.....424

**Putină DORINA**

MODELUL PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE  
FORMATIVĂ LA STUDENȚII PEDAGOGIC.....429

**Iulia RACU, Diana GhIMPU**

INTERRELAȚIILE ANXIETATE / DEPRESIE ȘI TRĂSĂTURILE DE  
PERSONALITATE LA ADOLESCENȚI .....438

**Veronica RUSOV**

CARACTERISTICILE MEDIULUI REFLEXIV DE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL  
SUPERIOR.....444

**Elena TĂNĂSESCU**

MODELE TEORETICE ALE AUTOEDUCAȚIEI PENTRU AFIRMAREA SUCCESULUI  
SOCIAL LA ADOLESCENȚI.....452

CREATIVITATEA- FACTOR AL DEZVOLTĂRII -O PERSPECTIVĂ ORIZONTALĂ ȘI  
VERTICALĂ.....459

**Daniela-Iulia STROESCU**

AUTISM AND THE POSSIBILITY OF AN INDEPENDENT LIFE .....466

**Nicolai VIERU**

MUZICA POPULARĂ ȘI IMPACTUL EI ÎN DEVENIREA SPIRITUALĂ A ELEVULUI /  
POPULAR.....473

**SECȚIA IV. PEDAGOGIE SPECIALĂ**

**Doina ADAȘAN**

PARTICULARITIES AND BARRIERS IN IMPLEMENTING THE INCLUSION  
MECHANISM FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS .....478

**Ștefania Letiția ANCULETE**

ÎMBUNĂTĂȚIREA CALITĂȚII VIEȚII COPILULUI CU CES PRIN INTERVENȚII  
SPECIFICE PSIHOLOGIEI SPECIALE .....484

**Mărioara ARDELEAN**

INTEGRAREA ȘCOLARĂ A ADOLESCENȚILOR CU CES, POTENȚIALE VICTIME ALE  
FENOMENULUI BULLYING .....489

<b>Elena BUZA</b>	
SINDROMUL ASPERGER LA COPII.....	496
<b>Aurica BUZENCO, Valentina BÂRLĂDEANU</b>	
DEZVOLTAREA STIMEI DE SINE LA ADOLESCENȚI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ÎN FAMILIE .....	503
<b>Iris Ionelia DIȚĂ</b>	
CHESTIONAR DE OPINIE PRIVIND ROLUL CONSILIERII ȘCOLARE ȘI VOCAȚIONALE A ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE .....	509
<b>Aurica BUZENCO, Ștefan ISTRATE</b>	
IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR MUZICALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE CERCETARE PENTRU INCLUZIUNEA SOCIALĂ LA PREADOLESCENȚI .....	516
<b>Mircea Tudor- MAIORESCU</b>	
PROMOVAREA SĂNĂTĂȚII ȘI EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE ÎN INSTITUȚIILE ȘCOLARE.....	522
<b>Valentina OLĂRESCU, Dorina PONOMARI, Diana BUGANU</b>	
MEANINGS AND IMPLICATIONS OF LOGARITHMICS IN SPEECH THERAPY .....	527
<b>Carmen-Daniela OLARIU</b>	
PERSPECTIVE ALE INTEGRĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST .....	534
<b>Aurica BUZENCO, Carmen PÎNZARU</b>	
ABORDARE INCLUZIVĂ A EXPERIENȚELOR DE DEZVOLTARE A ORIENTĂRII EMOȚIILOR POZITIVE A PREȘCOLARILOR .....	540
<b>Maria POPA, Aurica BUZENCO</b>	
FORMAREA ORIENTĂRIILOR AXIOLOGICE AL ELEVILOR CU CES ÎN SPIRITUL CULTURII POPULARE .....	547
<b>Doru Vlad POPOVICI, Lenuța BURLACU</b>	
PERCEȚIA PĂRINȚILOR ASUPRA REZULTATELOR TERAPIEI SANDPLAY APLICATE COPIILOR CU CES.....	554
<b>Daniela-Iulia STROESCU</b>	
COMPORTAMENTUL COPILOR CU TULBURĂRI DE DEZVOLTARE, MOTIV DE ÎNGRIJORARE ȘI ACȚIUNE IMEDIATĂ A PĂRINȚILOR.....	560
<b>Miluța URSU</b>	
CARTEA - SUPORT ÎN DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARI.....	568
<b>Ștefania Letiția ANCULETE</b>	
ÎMBUNĂTĂȚIREA CALITĂȚII VIEȚII COPILULUI CU CES PRIN INTERVENȚII SPECIFICE PSIHOLOGIEI SPECIALE .....	576

# FUNDAMENTELE EPISTEMOLOICE ALE ȘTIINTELOR EDUCAȚIEI

Sorin CRISTEA, Prof.univ.dr. emerit,  
Universitatea din București,  
Facultatea de Psihologie și Științele Educației,  
Departamentul de Formare a Profesorilor, România,  
ORCID: 0000-0001-8080-564X  
e-mail: sorincristea3@yahoo.com

CZU: 37.01:165

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p11-16

## Abstract

The epistemological foundations of educational sciences are constituted at the level of pedagogy affirmed and developed in the pre-modern, modern and postmodern historical epochs. Our study:

1) Fixes the distinction between educational sciences: a) authentic - built on the basis of concepts proper to pedagogy validated as a specialized science in the study of education; b) "pseudo-sciences of education", practiced by applying concepts proper to other fields (psychology, sociology, political science, communication sciences, etc.) to education.

2) Analyzes the epistemological foundations of the educational sciences from: a) historical perspective (historical epoch - the stage of maturity acquired - the paradigm affirmed in educational theory and practice); b) theoretical, according to the fundamental pedagogical concepts - denotative (defining the specific object of study), normative (ordering the specific object of study at the level of axioms, laws and principles) and methodological (involved in pedagogical research) - developed by the fundamental educational sciences: General Theory of Education, General Theory of Instruction (General Didactics), General Theory of Curriculum.

3) Proposes the classification of educational (or pedagogical) sciences based on epistemologically relevant criteria.

4) Emphasizes the importance of pedagogical research: a) fundamental (historical and theoretical), with the general aim of epistemic consolidation and social emancipation of pedagogy in the medium and long term; b) operational (observational, empirical), with the general aim of correcting and improving the practice of education in the short and medium term.

**Keywords:** epistemological foundations, educational sciences, authentic sciences, pseudo-sciences, fundamental, denotative, normative and methodological pedagogical concepts.

## Rezumat

Fundamentele epistemologice ale științelor educației sunt constituite la nivelul pedagogiei afirmată și dezvoltată în epoca istorică premodernă, modernă și postmodernă. Studiul nostru:

1) Fixează distincția dintre științele educației: a) autentice – construite pe baza conceptelor proprii pedagogiei validată ca știință specializată în studiul educației; b) „pseudoștiințele educației”, exersate prin aplicarea unor concepte proprii altor domenii (psihologie, sociologie, politologie, științe ale comunicării etc.) la educație.

2) Analizează fundamentele epistemologice ale științelor educației din perspectivă: a) istorică (epoca istorică – stadiul de maturizare dobândit – paradigma afirmată în teoria și practica educației); b) teoretică, în funcție de conceptele pedagogice fundamentale – denotative (care definesc obiectul de studiu specific), normative (care ordonează obiectul de studiu specific la nivel de axiome, legi și principii) și metodologice (implicate în cercetarea pedagogică) – elaborate de științele fundamentale ale educației: Teoria generală a educației, Teoria generală a instruirii (Didactica generală), Teoria generală a curriculumului.

3) Propune clasificarea științelor educației (sau pedagogice) pe baza unor criterii relevante epistemologice.

4) Evidențiază importanța cercetării pedagogice: a) fundamentale (istorică și teoretică), având ca scop general consolidarea epistemică și emanciparea socială a pedagogiei, pe termen mediu și lung; b) operaționale (constatativă, empirică), având ca scop general corectarea și perfecționarea practicii educației pe termen scurt și mediu.

**Cuvinte-cheie:** fundamente epistemologice, științe aște educației, științe autentice, pseudoștiințe, conceptele pedagogice fundamentale, denotative, normative și metodologice.

## **Distincția necesară epistemologic între științele educației autentice și „pseudoștiințele educației”**

**Pedagogia** este validată *epistemologic, istoric* (în evoluție modernă și postmodernă, din secolele XIX-XX până în prezent) și *teoretic*, prin definirea și analiza realității studiate – educația, instruirea, proiectarea educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ – pe baza unor *concepte fundamentale proprii*.

În concordanță cu tendințele consacrate în evoluția oricărei științe (științe matematice și informatice, științe ale naturii, științe socioumane), prin extinderea și aprofundarea obiectului de studiu specific al *pedagogiei*, înregistrăm procesul de apariție a mai multor *științe ale educației* sau *științe pedagogice* în expansiune continuă în condiții de *interdisciplinaritate centripetă* (care susține unitatea obiectului de studiu specific pedagogiei) sau *centrifugă* (care fărâmițează sau chiar diluează unitatea obiectului de studiu specific pedagogiei).

Fapt negativ, interdisciplinaritatea *centrifugă* poate duce la apariția unor „discipline create artificial numai ca să dea impresia de multidisciplinaritate – *facultățile* propun sub titlul sforăitor de „Științele Educației” un fel *ghiveci universitar* care juxtapune psihanaliza, medicina, psihologia, sociologia, antropologia, statisticele, laboratoare audio-vizuale etc. pentru a parveni la un limbaj confuz fără o unitate reală”.

Ca urmare: a) „cu rare *excepții*, pseudoștiințifici vorbesc de orice afară de educație, singura rațiune totuși care ar fi putut ordona această aglomerație de discipline disparate”; b) „educația – parcelată în *mini-obiecte* – a devenit câmpul de aplicație al unor științe umane deja constituite, numite impropriu științe ale educației” (psihologia educației, sociologia educației, antropologia pedagogică etc (Cezar Bîrzea, *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1995, pp. 138, 139; Bernard Jolibert. *Revue de l'enseignement philosophique*, nr. 1 / 1983, pp. 32-37).

Pe acest fond, în plan logic, epistemologic și deontologic trebuie operată distincția clară între: 1) *Științele educației autentice* construite pe baza conceptelor proprii *pedagogiei* validată epistemologic ca știință *specializată* în studiul educației, științe ale educației ca pot fi definite și prin formula de *științe pedagogice*; 2) „*Pseudoștiințele educației*”, exersate prin aplicarea unor concepte proprii altor domenii (psihologie, sociologie, politologie, științe ale comunicării, mai nou informatică și management etc.) la educație, *științe microscopice* sau *mini-științe ale educației* care „riscă să devină științe fără educație” (Jose L. Garcia Garrido, 1991, trad., 1995; C. Bîrzea, 1995).

### **Fundamentele epistemologice ale științelor educației din perspectivă istorică**

Analiza *evoluției pedagogiei ca știință specializată în studiul educației* este realizată în funcție de trei criterii valorice: epoca istorică – stadiul de maturizare epistemologică, dobândit în timp – paradigmele afirmate în teoria și practica educației (Sorin Cristea, 2022, pp. 10-11, 49-50).

În *epoca istorică premodernă* (secolele XVII-XVIII, *pedagogia preștiințifică* aflată în stadiul de inițiere epistemologică, pe o bază filozofică și teologică, literară și comunitară, promovează, la nivelul *teoriei educației*, paradigma *conformității educației cu natura educatului*: abstractă, ideală (Comenius, *Ceska Didaktica*, 1672-1632; *Didactica magna*, 1657) sau *concretă*, care este bună, dar societatea o corupe (Rousseau, *Emile sau despre educație*, 1762); în practica educației, în procesul de învățământ, persistă „paradigma magistrocentristă”.



În *epoca istorică modernă* (secolele XIX-XX) *pedagogia științifică* aflată în stadiul de maturizare epistemologică este lansată la nivel de *pedagogie generală*, care integrează *disciplinele de bază –fundamentele pedagogiei*: etice și psihologice, *teoria învățământului / didactica generală*, *teoria educației (morale)* – dar și un set de *discipline aplicate* (pedagogia vârstelor, didactica diferitelor materii școlare, pedagogia defectelor, pedagogia instituțiilor de învățământ) (Herbart, *Pedagogie, generală*, 1805; *Schițe de prelegeri pedagogice*, 1835); în secolul XX sunt lansate cele două *paradigme ale pedagogiei științifice moderne*, care se confruntă până în prezent: *paradigma psihocentristă* (Binet, *Idei moderne despre copii*, 1909; Meumann, *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, 1911-1915; *Educația nouă*. Montessori, *Casele copiilor*, 1909; *Descoperirea copilului*, 1948; Claparede, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, 1905, *Educația funcțională*, 1931; Ferriere, *Școala activă*, 1922) – *paradigma sociocentristă* (Natorp, *Pedagogia socială*, 1899; Kerschensteiner, *Noțiunea de educație cetățenească*, 1912; Durkheim, *Educație și sociologie*, 1922).

În *epoca istorică postmodernă* (a doua jumătate a secolul XX – secolul XXI) *pedagogia științifică*, aflată în stadiul de maturizare epistemologică deplină, promovează *paradigma curriculumului* în perspectiva *rezolvării conflictului* dintre *paradigmele pedagogiei moderne, psihocentristă – sociocentristă*, posibilă prin *centrarea educației asupra finalităților educației* (idealul educației, scopurile generale; obiectivele generale, specifice și concrete / operaționale), construite la nivelul *interdependenței* dintre *cerințele educației și ale educatului: psihologice* (definite în termeni de *competențe*) și *sociale* (definite în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate). Paradigma curriculumului este: a) inițiată „de la începutul secolului XX prin contribuția lui J. Dewey (*The Child and the Curriculum*, 1902), continuată de Fr. Bobbit (*The Curriculum*, 1918), raționalizată la jumătatea secolului XX de R.W Tyler (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949)”; b) afirmată „în anii 1950-1980 la nivel *tehnologic* (pedagogia prin obiective: Mager, Carrol, Bloom, De Landsheere) și de politică a educației (UNESCO; L.D’ Hainaut – *curriculumul* în perspectiva educației permanente)”; c) dezvoltată „în diferite variante, promovate după modelul *constructivist*, lansat de J.S. Bruner, încă din anii 1960-1970, multiplicat prin „reconceptualizare” (critică, multiculturală, fenomenologică, feministă, globală / internațională etc.) la granița dintre secolul XX-XXI (W.F. Pinar, 1994, 1998, 2001), cu exerciții experimentate continuu până în prezent” (Sorin Cristea, 2022, p. 63).

### **Fundamentele epistemologice ale științelor educației din perspectivă teoretică**

Sunt construite în funcție de modelul de abordare a educației promovat de paradigma curriculumului, care susține consolidarea domeniului pedagogiei pe baza a trei categorii de *concepțe fundamentale* – denotative, normative, metodologice – care asigură stabilitatea *științei* în epoca postmodernă (Jean-François Lyotard, 1979; trad., 1993).

*Pedagogia* în *epoca istorică postmodernă* este validată epistemologic prin *concepțele fundamentale*, elaborate de *teoriile generale* ale domeniului – *Teoria generală a educației*, *Teoria generală a instruirii / Didactica generală*, *Teoria generală a curriculumului* (a proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ) – aflate la baza construcției tuturor științelor educației mai vechi sau mai noi.

**1. Conceptele pedagogice fundamentale denotative** definesc *obiectul de studiu specific* al *pedagogiei* (educația, instruirea, proiectarea curriculară a educației și a instruirii) la nivel de

maximă *generalitate* (ca sferă de referință), *abstractizare* (ca grad de esențializare și aprofundare) și *stabilizare* valorică (istorică, în dinamica timpului trecut – prezent – viitor).

**a. Teoria generală a educației** definește și analizează: *educația*; *sistemul de educație* (contextul sau cadrul în care are loc educația); *finalitățile macrostructurale ale sistemului de educație* (idealul educației, scopurile generale ale educației); *conținuturile generale ale educației* (morală, științifică, tehnologică, estetică, psihofizică); *formele generale ale educației* (formală, nonformală; informală); *metodologia educației* (strategiile, metodele, procedeele, mijloacele – de educație); *evaluarea educației* (la nivel de sistem de educație); *acțiunile integrate în activitatea de educație* (comunicarea mesajului pedagogic) – receptarea / asimilarea / interiorizarea / valorificarea mesajului pedagogic – evaluarea rezultatelor mesajului pedagogic receptat / asimilat / interiorizat / valorificat).

**b. Teoria generală a instruirii (Didactica generală)** definește și analizează: *instruirea*; *procesul de învățământ* (contextul sau cadrul în care are loc instruirea); *finalitățile microstructurale ale procesului de învățământ / obiectivele instruirii* (generale, specifice, concrete / operaționale); *conținuturile instruirii* integrate în plan de învățământ, programe / manuale / auxiliare școlare; *formele instruirii: generale* (formală, nonformală; informală), *particulare* (frontală, pe microgrupe, individuală), *concrete* (lecția etc.); *metodologia instruirii* (strategiile, metodele, procedeele, mijloacele – de instruire); *evaluarea instruirii* (la nivel de proces de învățământ, realizată prin strategii de evaluare inițială / diagnostică și predictivă; continuă / formativă; finală / sumativă); *acțiunile integrate în activitatea de instruire*: predarea, învățarea, evaluarea.

**c. Teoria generală a curriculumului** definește și analizează: *curriculumul* (ca tip superior de proiect pedagogic, aplicabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ); fundamentale curriculumului, generale (filologice, istorice, filozofice; sociologice, psihologice, politice) și specifice (finalitățile macrostructurale și microstructurale care orientează valoric proiectarea și realizarea-dezvoltarea curriculară a educației și a instruirii în context deschis); conținuturile curriculumului (fundamentale, operaționale); formele curriculumului (formal, nonformal; informal / ascuns; general / comun / *core curriculum*, de profil, de specialitate; obligatoriu, opțional, facultativ; construit, realizat-dezvoltat, nul / zero).

**2. Conceptele pedagogice fundamentale normative (sau prescriptive)** ordonează *obiectul de studiu specific al pedagogiei* (educația, instruirea, proiectarea curriculară a educației și a instruirii) la nivel: a) de maximă *generalitate*, definit prin *axiome* și *legi*; b) *principii* (generale, specifice, concrete / raportate la activități concrete / lecție etc.

La nivel *macrostructural*, *normativitatea* este asigurată prin: a) *axiomele educației* definite de *teoria generală a educației* ca „adevăruri fundamentale construite epistemologic prin focalizarea / corelarea conceptelor pedagogice fundamentale care definesc activitatea de educație; b) *legile educației*, cu caracter probabilistic – care definesc conexiunile generale necesare între principalele componente ale educației (definite prin conceptele pedagogice fundamentale).

La nivel *microstructural*, *normativitatea* este asigurată prin „principiile educației – exemplificate în teoria generală a educației – care definesc cerințele activității de educație, impuse în plan normativ de structura de funcționare a activității de educație: a) principiile generale – de proiectare a educației; b) principiile specifice, de realizare a educației: de organizare a resurselor pedagogice, de planificare a activității; de dezvoltare în context deschis” (S. Cristea, 2021, p. 72).

**3. Conceptele pedagogice fundamentale metodologice (sau pragmatice)** reflectă direcțiile de evoluție a obiectului de studiu specific al pedagogiei (educația, instruirea, proiectarea

curriculară a educației și a instruirii) angajate la nivel de cercetare pedagogică fundamentală (istorică și teoretică) și de cercetare pedagogică operațională (constatativă, empirică, aplicativă, experimentală). Ambele categorii de cercetare pedagogică sunt dependente de conceptele fundamentale (denotative și normative) – convertite în concepte metodologice (pragmatice) – specificate și operaționalizate în context deschis în funcție de direcțiile principale de evoluție a educației, cu caracter *obiectiv* (educația permanentă, autoeducația, valorificarea deplină a educabilității) și *subiectiv*, asumate ciclic la nivel de filozofie și de politică a educației (vezi, de exemplu, proiectare curriculară centrată asupra competențelor-cheie etc.).

### **Clasificarea științelor educației**

Trebuie realizată pe baza unor *criterii relevante* din punct de vedere *logic* și *epistemologic* care implică respectarea raporturilor dintre dimensiunea generală și particulară a realității pedagogice reflectată conceptual și evidențierea metodologiei de cercetare angajată în construcția unor științe ale educației la nivel intradisciplinar și interdisciplinar. Putem elabora, astfel, *un model-ideal de clasificare a științelor educației* (sau a *științelor pedagogice*).

**I. Științele fundamentale ale educației** (aflate la baza construcției epistemologice a tuturor științelor educației / pedagogice), mai vechi sau mai noi:

1. *Teoriile pedagogice generale*: a. Teoria generală a educației; b. Teoria generală a instruirii (Didactica generală); c. Teoria generală a curriculumului.

2. *Pedagogia bazată pe o anumită metodologie generală de cercetare*: a. Pedagogia istorică / Istoria pedagogiei; b. Pedagogia comparată; c. Pedagogia experimentală.

### **II. Științele educației construite pe baza unor metodologii specifice:**

1. *Științe ale educației construite intradisciplinar*, prin aprofundarea unor concepte / teme / probleme existente la nivel de: a. Teoria generală a educației: Teoria educației morale, Teoria educației științifice, Teoria educației tehnologice; Teoria educației estetice; Teoria educației fizice (psihofizice, sportive, igienico-sanitare); b. Teoria generală a instruirii: Teoria predării (comunicării didactice); Teoria învățării (bazată pe valorificarea pedagogică a teoriilor psihologice ale învățării); Teoria evaluării, Tehnologia instruirii etc.

2. *Științe ale educației construite intradisciplinar*, la nivel: a. primar = Filozofia educației, Psihologia educației, Sociologia educației, Antropologia educației, Economia educației, Managementul educației; b. secundar = Epistemologia / Axiologia / Etica / Praxiologia – educației; Filozofia / Psihologia / Sociologia / Managementul – curriculumului; Managementul organizației școlare, Managementul clasei de elevi, Managementul programelor de educație, Managementul lecției etc.

### **III. Științele educației cu caracter aplicativ**

1. Științe ale educației aplicate la nivel de trepte și tipuri de învățământ: Pedagogia învățământului preșcolar / primar / secundar / universitar; Pedagogia învățământului profesional; Pedagogia specială; Pedagogia adulților etc.

2. Științe ale educației aplicate la nivel de discipline și trepte de învățământ: Didactica matematicii, Didactica limbii române, Didactica limbii străine; Didactica istoriei, Didactica geografiei, Didactica biologiei, Didactica fizicii, Didactica muzicii, Didactica educației fizice etc. – în învățământul primar / secundar / superior.

3. Științe ale educației aplicate pe domenii de activitate socială: Pedagogia socială, Pedagogia familiei, Pedagogia artei, Pedagogia sportului; Pedagogia medicală, Pedagogia juridică, Pedagogia militară, Pedagogia agrară, Pedagogia industrială, Pedagogia postindustrială etc.

### **Importanța cercetării pedagogice**

**Cercetarea pedagogică** este implicată în procesul de dezvoltare permanentă a domeniului la două niveluri de referință, în calitate de:

1) *Cercetare pedagogică fundamentală*, istorică și teoretică, având ca scop general consolidarea epistemică și emanciparea socială a pedagogiei, pe termen mediu și lung;

2) *Cercetare pedagogică operațională* (constatativă, empirică, aplicată, experimentală), având ca scop general corectarea și perfecționarea *practicii educației* pe termen scurt și mediu.

Miza epistemologică și academică (socială) a cercetării pedagogice este reflectată la nivelul profilurilor și temelor promovate de „Școlile doctorale” care constituie ciclul al III-lea al învățământului universitar pedagogic (Sorin Cristea; Maia Cojocaru-Borozan; Larisa, Sadovei; L Ludmila Papuc, 2016).

### **Bibliografie**

1. Bîrzea, Cezar, *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București
2. Cristea, Sorin; Cojocaru-Borozan, Maia; Sadovei, Larisa, Papuc, Ludmila, *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 2016
3. Cristea, Sorin, *Teoria generală a educației*, Didactica Publishing House, București, 2022
4. Cristea, Sorin, *Pedagogie. Hărți conceptuale, Volumul I*, Didactica Publishing House, București, 2021
5. Garrido, Jose, Luis, Garcia *Fundamente ale educației comparate*, 1991, trad., Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1995
6. Jolibert. Bernard, *Revue de l'enseignement philosophique, nr. 1 / 1983*
7. Lyotard, Jean-François, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Editions de Minuit, Paris, 1979;
8. Lyotard, Jean-François, *Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii*, trad. Editura Babel, București, 1993

# PREOCUPĂRI ȘTIINȚIFICE ACTUALE PRIVIND PROMOVAREA CULTURII INOVĂRII PRIN CERCETAREA PEDAGOGICĂ ACȚIONALĂ

## ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

### CURRENT SCIENTIFIC CONCERNS REGARDING THE PROMOTION OF AN INNOVATION CULTURE THROUGH PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH

#### IN HIGHER EDUCATION

**Maia BOROZAN**, Doctor Habilitatus, University Professor,  
Head of Pedagogical researches and Innovations Laboratory,  
«Ion Creanga» State Pedagogical University of Chisinau  
ORCID: 0000-0003-2704-0304  
e-mail: mayacojocari@yahoo.com

**CZU: 378:001.89**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p17-26**

**Abstract:** This article highlights scientific insights into current theoretical interpretations and trends in fostering an innovation culture within higher education, informed by the innovative approaches to education outlined in policy documents: the increasing demands of the labor market for the development of research, innovation, and entrepreneurial skills; the need to enhance the innovative potential of university teaching staff to cultivate research and entrepreneurial skills among students; and the transition of higher education institutions from a traditional education model to an innovative scientific education model, a shift that underscores the challenge of managing innovative processes in the academic environment.

From the perspective of scientific debates on the significance of an innovation culture and pedagogical action research, the article presents a framework emphasizing the need to design and implement pedagogical action research (PAR) for the professional development of teachers responsible for shaping students' innovative behavior. Promoting an innovation culture has become a key objective of innovative management in university research infrastructure, particularly in the context of methodological concerns regarding the scientific conceptualization of innovation culture and its development within both faculty and student environments. The article outlines original scientific contributions, including the concept of an innovation-oriented culture among university teaching staff in terms of the values of pedagogical culture, innovation culture, university management, personal development, and the mechanisms of professional development through PAR. Another original contribution discussed in the article is the Model of Innovation Culture in Higher Pedagogical Education, which reflects the innovative management of available resources for pedagogical action research. In this context, the article develops the idea of creating a University Office for the Implementation of Innovation Policies. This office would engage university structures responsible for promoting innovation culture, following stages set in accordance with the provisions of innovation policies related to the professional development system for teaching staff. The main challenges addressed in the article include aligning innovation culture with institutional objectives to overcome teaching staff resistance to change, as well as identifying mechanisms that could foster the sustainable implementation of innovative practices in higher education. Promoting an innovation culture can unfold within the context of innovative processes initiated through relevant and effective management, a complex, multifactorial, and multifunctional phenomenon. For these reasons, the valorization of innovation policies in higher education and general education will enhance the consolidation of innovative potential and innovation transfer, ultimately ensuring the competitiveness of teaching staff in the labor market.

**Key concepts:** innovation policies, innovation culture, higher education, innovative university management, innovation-oriented culture among university teaching staff, pedagogical action research, students.

**Rezumat:** Conținutul științific al articolului prezintă interpretări teoretice actuale și tendințe de promovare a culturii inovării în învățământul superior, stimulate de abordarea inovatoare a educației în documentele de politici ale educației: exigențele sporite ale pieții muncii privind formarea competențelor de cercetare, inovare și antreprenorat, tendința de dezvoltare a potențialului inovator al personalului didactic universitar pentru formarea la studenți a competențelor de cercetare și antreprenoriale, tranziția instituțiilor de învățământ superior de la modelul clasic de educație la modelul inovator de educație științifică, proces din care rezultă problema gestionării proceselor inovatoare în mediul academic.

Din perspectiva dezbaterilor științifice privind semnificația culturii inovării și cercetarea pedagogică acțională, conținutul articolului prezintă un sistem de idei privind necesitatea proiectării și realizării CPA pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice responsabile de modelarea comportamentului inovator al studenților. Promovarea culturii inovării a devenit un deziderat important al managementului inovator al infrastructurii universitare de cercetare, în special în contextul preocupărilor metodologice de conceptualizare științifică a culturii inovării și dezvoltare a culturii inovării în mediul cadrelor didactice și a studenților. Articolul descrie produse științifice originale: conceptul de cultură a inovării cadrelor didactice universitare în termeni de valori ale culturii pedagogice și ale culturii inovării, ale managementului inovator universitar, valori ale dezvoltării personale și mecanismele dezvoltării profesionale prin CPA. Un alt produs original descris în articol este Modelul culturii inovării în învățământul superior pedagogic care reflectă managementul inovator al resurselor disponibile pentru cercetarea pedagogică acțională. Din această perspectivă articolul dezvoltă ideea creării unui Birou universitar de implementare a politicilor inovaționale care va antrena structurile universitare responsabile în procesul de promovare a culturii inovării conform unor etape stabilite în acord cu prevederile politicilor inovaționale privind sistemul de formare profesională a cadrelor didactice. Principalele provocări abordate în articol includ alinierea culturii inovației la obiectivele instituționale de depășire a rezistenței la schimbare a personalului didactic, mecanisme ce ar putea crea premise implementării durabile a practicilor inovatoare în învățământul superior. Promovarea culturii inovării poate derula în contextul proceselor inovative inițiate prin management inovator pertinent, fenomen complex, dinamic, multifactorial și multifuncțional, rațiuni din care valorizarea politicilor inovaționale în învățământul superior și în învățământul general va determina consolidarea potențialului inovativ și transferul inovațional în perspectiva asigurării competitivității cadrelor didactice în piața muncii.

**Concepte-cheie:** politici inovaționale, cultura inovării, învățământ superior, management universitar inovator, cultură a inovării cadrelor didactice universitare, cercetare pedagogică acțională, studenți.

Preocupările științifice actuale rezultă din prevederile UNESCO cu privire la cultura inovării cadrelor didactice prin dezvoltarea unui cadru favorabil schimbării și prin stimularea angajamentului față de inovare ce presupune, în primul rând, respectarea principiilor educației permanente: principiul expansiunii educației științifice, principiul inovației, principiul integrării, principiul fortificării potențialului inovator al personalului didactic și a valorificării depline a tuturor resurselor inovatoare [14]. Aceste principii vor sprijini profesioniștii din domeniul educației să rămână motivați și conectați la cele mai noi tendințe educaționale. Din aceste rațiuni obiectivele Noului Spațiu European de cercetare presupun: asigurarea unor implicații active și investiții în cercetare și inovare, accesul la infrastructuri investigaționale pentru cercetători, promovarea mobilității academice pentru avansarea în cariera didactică prin cercetare, sprijinul științei deschise, a schimbului permanent de cunoștințe, implicarea profesorilor în organizații de cercetare și inovare [3]. Aceste deziderate europene se referă la educația științifică pentru formarea profesorului ca purtător și creator de cultură inovațională, fapt ce determină învățământul superior pedagogic spre formarea unor pedagogi deschiși la inovare, autoactualizare permanentă și pentru facilitarea implementării inovațiilor în dinamica schimbărilor din societatea contemporană. Unul dintre obiectivele principale ale universității europene este de a asigura o calitate înaltă a procesului de învățare universitară. În acest scop, în mai 2019, Universitatea Europeană a deschis Centrul de Predare Inovatoare, orientat spre îmbunătățirea dezvoltării profesionale continue a personalului academic prin introducerea unor metodologii de predare inovatoare în învățământul superior ce poate influența semnificativ experiența de învățare, stimulând gândirea critică, creativitatea și implicarea activă a studenților: învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning - PBL), învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning - PBL), învățarea experiențială (Experiential Learning), învățarea prin învățarea reciprocă (Peer Learning) etc [4]. Inovațiile educaționale devin o prioritate globală, pe măsură ce instituțiile de învățământ superior recunosc importanța unor experiențe de învățare prin acțiuni concrete cu nivel ridicat de implicare a profesorilor în procesele de inovare (Hoidn S., Karkkainen K., 2014). Din aceste considerente

universitățile se concentrează tot mai mult pe leadershipul strategic al cercetării pentru a eficientiza învățarea universitară a studenților (Dyer S., 2024) [13]. Gestionarea și conducerea implementării inovațiilor educaționale devin extrem de relevante pentru a fi susținute cu succes cu impacte pe termen lung.

Europa inovatoare, în demersurile sale de promovare a culturii inovării, se axează pe activitatea Consiliului european pentru inovare instituit pentru a consolida Spațiul European al Cercetării și Inovării prin: creșterea competitivității economice a Uniunii Europene, stimularea inovației și crearea de noi soluții pentru provocările globale, acțiuni direcționate spre dezvoltarea unui ecosistem de cercetare și inovare integrat, colaborativ și eficient; partajarea excelenței pentru a explora potențialul inovator în țările mai puțin performante în aria cercetării și inovării, astfel încât acestea să atingă standardele de excelență ridicate ale Uniunii Europene și consolidarea sistemului european de cercetare și inovare [2].

Creșterea economică și progresul social în societățile cunoașterii inovatoare se bazează din ce în ce mai mult pe inovare și antreprenorat. În opinia cercetătorului Garcia M. B. (2023) o inovație în educație este o idee sau practică, percepute ca noi, de către o comunitate profesională și include totodată adaptarea progresivă treptată a acestora la diferite contexte [7, p. 739-742].

Din aceste considerente, cercetarea pedagogică acțională se afirmă ca o filosofie a activității profesionale fondată epistemologic, metodologic reflexivă de implementare prin colaborare a inovațiilor în procesul educațional, presupune implicarea participativă a studenților și profesorilor în dezvoltarea teoriei și în schimbarea pozitivă a practicii educației.

Din punctul nostru de vedere, cercetarea pedagogică acțională constituie un proces investigațional coerent, ciclic și permanent, organizat în baza unui plan de acțiuni succesive, interconectate și interdependente, desfășurate în cadrul unui parteneriat funcțional între profesorul - cercetător și participanții/subiecții cercetării cu roluri fluide de sprijin reciproc, conform etapelor/pașilor de conceptualizare a cercetării, organizare, autoevaluare, reflecție critică de către participanți, implementare a inovațiilor și a schimbărilor progresive în procesul educațional, care generează afirmarea/validarea competențelor de cercetare și inovare a educației stimulând dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (Borozan M., Antoci D., 2023).

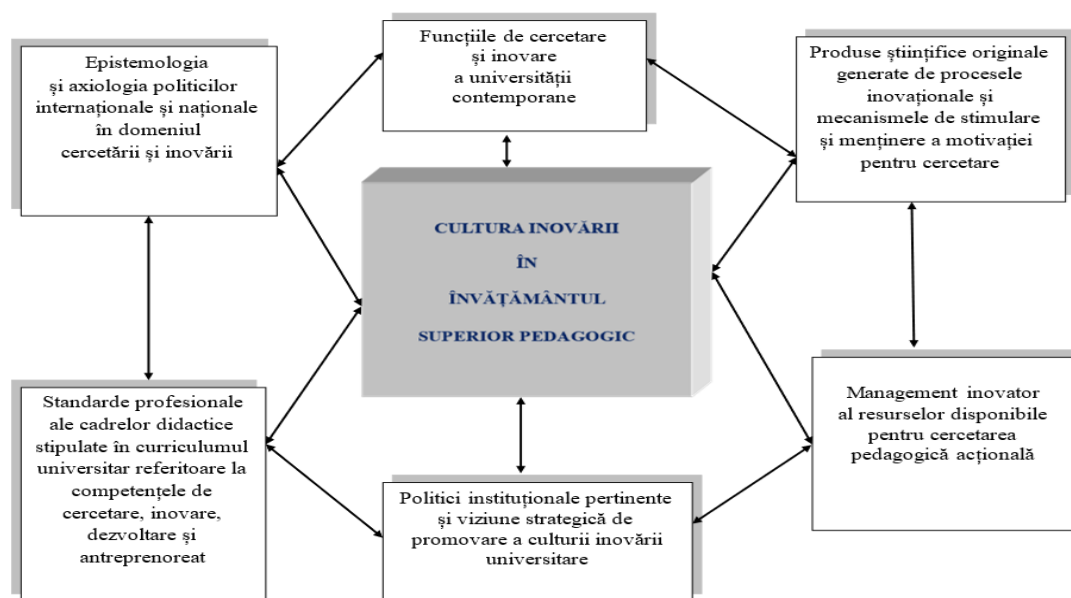
Abordările epistemologice ale educației universitare evidențiază principiile fundamentale ale CPA care se referă la: cicluri/etape flexibile de cercetare și inovare, colaborare între cercetători și practicieni cu roluri fluide pentru a maximiza sprijinul reciproc și suficient în procese inovaționale, dezvoltarea cunoașterii inovatoare unice ce presupune implicarea cercetătorilor-participanți, oferă acces la tipuri de cunoaștere inovatoare, reflexivitate în medierea procesului de cercetare, angajament exploratoriu, învățare aprofundată prin combinarea cercetării cu reflecția asupra problemelor din practica educației [1, p. 54-61].

În această ordine de idei, cercetarea pedagogică acțională este transformatoare constituind un catalizator pentru dezvoltarea profesională continuă durabilă, este o practică comună a profesorilor și cercetătorilor universitari ca parteneri egali. În cercetarea pedagogică acțională parteneriatul se exprimă prin următoarele caracteristici: problemele de cercetare sunt definite în colaborare de către profesori și cercetător, profesorii și cercetătorii colaborează în investigarea soluțiilor la problemele de la clasă, profesorii își consolidează cultura cercetării și dezvoltă competențe de cercetare și inovare studenților, cercetătorul propune metodologii de cercetare adecvate contextului, cercetătorii și profesorii fac permanent schimb de reflecții personale și critice ca parte integrantă a procesului de cercetare, iar rezultatele cercetării pedagogice acționale

contribuie la eficientizarea practicilor educaționale. Globalizarea a determinat învățământul superior să se afirme prin cultura inovării în contextul reevaluării permanente a curriculumului universitar din perspectiva orientării spre activități de CPA în mediul studenților, ce presupune modelarea comportamentului inovator al studenților indiferent de condițiile de mediu [6, p. 135].

Cultura inovațională constituie o categorie integrativă ce reflectă conceptul, conținutul și tehnologiile implementării sistematice a inovațiilor în procesul educațional [8]. În esență, cultura inovării vizează sistemul de valori, comportamente și practici ce favorizează crearea și implementarea de noi idei, produse, procese sau soluții care produc schimbări semnificative într-o organizație sau societate care încurajează creativitatea, experimentarea fiind esențială pentru succesul pe termen lung într-un mediu din ce în ce mai competitiv.

Cultura inovării în învățământul superior este un proces continuu, care se consolidează prin angajament și prin strategii susținute pe termen lung care se referă la: interesul pentru nevoile educațiilor, înțelegerea proceselor pieței serviciilor educaționale, recunoașterea și recompensarea inovației, deschiderea spre schimbare și riscuri, colaborare și schimb de idei, leadershipul vizionar, încurajarea experimentării, accesul la resurse și infrastructură. Din această perspectivă, indicatorii comportamentului inovator al personalului didactic universitar vizează: autoeficacitatea, comunicarea efektivă și climatul necesar inițierii și dezvoltării proceselor inovative [5], [10, p. 15-17]. Prezentăm în continuare conceptul științific de cultură a inovării în învățământul superior pedagogic (Fig. 1), susținută pe de-o parte de epistemologia și axiologia politicilor în domeniul cercetării și inovării, iar pe de altă parte de promovarea unor politici de finanțare pentru cercetare și inovare care să sprijine cercetători individuali și proiecte de amploare, ca exemplu Programul Orizont Europa de mecanism european de stimulare a cercetării și inovării.



**Figura 1. Conceptul științific de cultură a inovării în învățământul superior pedagogic**

Interesul pentru identificarea valorilor științifice originale ale cercetării pedagogice acționale antrenează metodologii specifice și complexe de căutare ce funcționează ca un catalizator al progresului gândirii pedagogice contemporane, un indicator al căruia este promovarea culturii



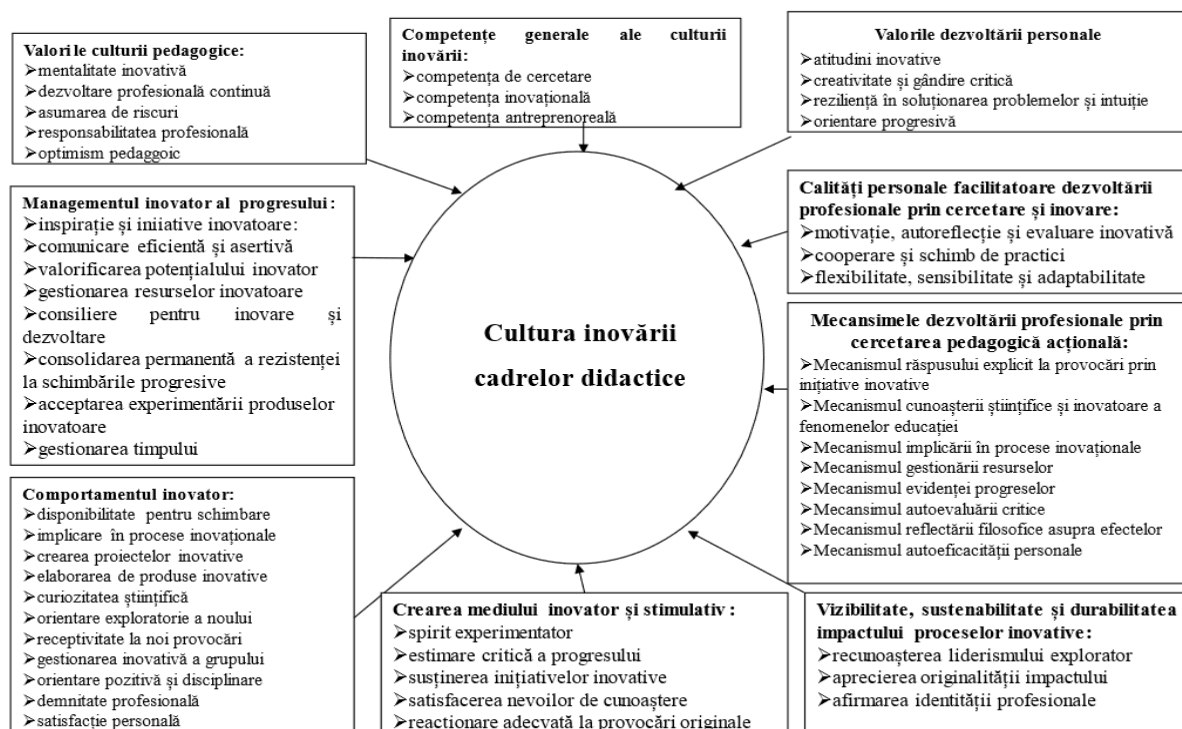
inovării. Tendințele moderne în dezvoltarea învățământului superior reflectă tranziția instituțiilor de învățământ superior de la modelul clasic de educație la un model inovator de educație științifică, proces din care rezultă problematica gestionării proceselor inovatoare în mediul educațional. Dezvoltarea unui mediu inovator, a intensificării activității inovatoare alimentează relevanța cercetării în domeniul gestionării procesului educațional orientat spre inovare [1, p. 59].

Fenomenul inovației presupune valorificarea potențialului universitar și a resurselor inovatoare. Înțelegem prin potențial universitar de inovare anumite resurse inovatoare, un set de metode și mijloace de obținere a resurselor inovatoare din activități inovatoare [9, p. 176-178]. Evaluarea potențialului inovator este o măsură de realizare a activității inovatoare folosind resursele inovatoare disponibile care se referă la premisele obținerii inovațiilor (relații, mijloace și oportunități existente pentru a crea inovații).

Cercetătorul Dyer S. (2023) subliniază că managementul proceselor inovatoare în mediul universitar este insuficient de clarificat la nivelul infrastructurii de inovare [13]. Cercetarea pedagogică acțională facilitează dinamica culturii inovării în învățământul superior. Profesorii - cercetători implicați în proiecte de cercetare pedagogică acțională contribuie la dezvoltarea culturii inovării în comunitatea cercetătorilor.

Managementul infrastructurii de cercetare și a personalului didactic universitar pentru stimularea proceselor inovaționale în învățământul superior pedagogic presupune cunoașterea bunelor practice ale universităților europene, în acest sens. Integrarea politicilor și practicilor inovatoare pe termen scurt, mediu și lung este semnificativă în promovarea culturii inovării prin CPA asigurată de metodologii inovatoare susținute pe termen lung care se referă la strategii și abordări creative implementate în procesul de învățare și dezvoltare profesională a pedagogilor. Concepute pentru a răspunde nevoilor actuale ale educației, aceste metodologii vizează îmbunătățirea competențelor investigaționale ale cadrelor didactice și adaptarea acestora la noile provocări educaționale prin promovarea culturii inovării [15].

Dimensiunile prioritare în inovarea formării profesionale a pedagogilor se referă la: inovarea produselor curriculare pentru învățământul superior, inovarea procesului de învățământ superior pedagogic, provocarea studenților pentru cercetarea pedagogică acțională prin conștientizarea rolului acestora de purtători ai culturii inovării, facilitarea inovării și dezvoltării profesionale continue a profesorilor. Valorificarea plinară în instituțiile de învățământ superior a potențialului și a resurselor de inovare constituie o bază pentru inițierea proceselor inovative prin învățarea bazată pe proiecte (PBL - Project-Based Learning), formarea profesională prin mentorat, formarea prin tehnologie (e-learning, blended learning), învățarea personalizată (Personalized Learning), abordarea bazată pe cercetare (action research) etc. Metodologiile inovative în formarea cadrelor didactice sunt esențiale pentru asigurarea calității educației și pentru adaptarea procesului de învățare la schimbările din societate [16]. Acestea sporesc flexibilitatea, creativitatea și capacitatea profesorilor de a răspunde mai bine nevoilor educațiilor contribuind la dezvoltarea unui sistem educațional eficient și modern.



**Figura 2. Dimensiuni ale culturii inovării cadrelor didactice**

Provocările actuale învățământului superior privind asigurarea culturii inovării prin cercetarea pedagogică acțională se referă la: abordarea inovatoare a educației în documente de politici ale educației, cultura inovării - prioritate globală ce rezultă din promovarea activă a experiențelor de învățare bazată pe cercetare și antreprenorat, evoluția semnificației conceptului de cercetare pedagogică, de la semnificația de cercetare prin acțiune, cercetare experiențială și adoptarea termenului de cercetare pedagogică acțională, abordarea cercetării pedagogice acționale ca activitate emergentă de formare profesională, orientată spre învățarea pragmatică a profesiei, tendința de dezvoltare a potențialului inovator al personalului didactic și formarea competențelor antreprenoriale ce pot asigura inserția absolvenților pe piața muncii, exigențe sporite ale pieții muncii privind formarea competențelor de cercetare, inovare și antreprenorat, utilizarea portalurilor socio-profesionale internaționale și naționale pentru schimbul de bune practici în inovarea educației, renovarea metodologiilor de cercetare pedagogică acțională pentru asigurarea coerenței educației științifice în învățământul superior și general, cerințe la nivel de politici privind managementul universitar al infrastructurii de cercetare și stimularea personalului didactic universitar pentru asigurarea metodologică a proceselor inovative în contextul parteneriatului universitate – instituții de învățământ general etc. [9].

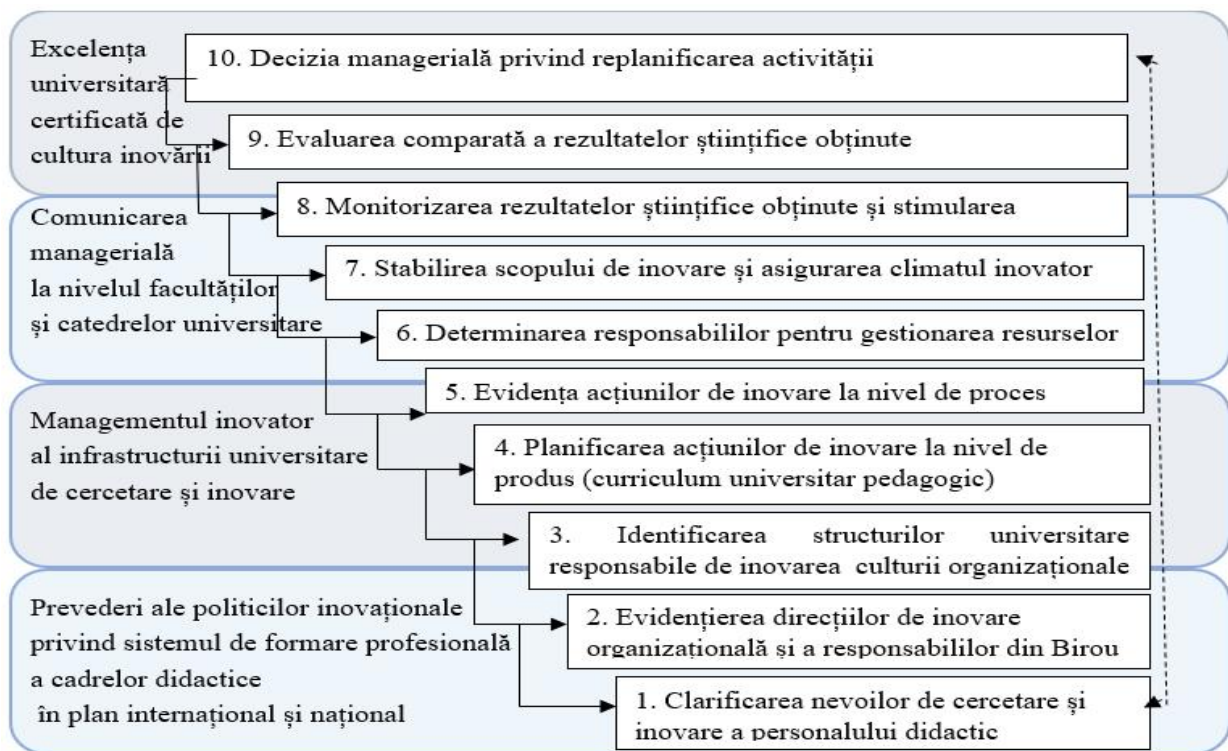
Dezvoltarea proceselor inovative în instituțiile de învățământ superior se produc prin planificarea riguroasă a activităților de cercetare și de implementare sistematică a inovațiilor (Miller, 2020, p. 89) [15]. Monitorizarea cercetării pedagogice acționale crează premise consolidării culturii inovării dacă se creează stimulente favorabile pentru actualizarea potențialului creativ al studenților și al personalului didactic universitar asigurând atingerea obiectivelor

pedagogice de inovare prin produse științifice ale cercetării pedagogice acționale (Ketelaar et al., 2012, p. 278) [7].

Cultura inovării în învățământul superior este determinată pozitiv de comportamentul inovator al studenților și personalului didactic universitar. Consolidarea culturii inovării depinde de climatul facilitator al inovării. Autoeficacitatea profesională este un indicator al nivelului înalt al culturii inovării [11].

Stilul de management al proceselor inovative într-o instituție educațională este determinat nu doar de orientarea personală a managerului, ci și de o serie de alte circumstanțe: situația externă și resursele sociale și inovative ale instituției educaționale [6, p. 152]. Diagnosticarea stilului de management al proceselor inovative ale unei instituții educaționale este legată de determinarea următoarelor indicatori: nivelul de maturitate orientată spre scop (inovație) al subordonaților (resursă umană), caracteristicile calitative ale relațiilor dintre membrii echipei (resursă organizațională) și relațiile dintre subordonați și manager universitar (resursă de management). Abordarea situațională a stilului de management al procesului de inovație presupune o legătură între stilul de management și potențialului inovativ al resurselor umane ale instituției educaționale. Este oportun să se determine esența fenomenului de inovație a personalului didactic determinată de activitățile predominante ale profesorilor (Bell et al., 2018, p. 685) [Apud, 11].

Din punctul nostru de vedere procesele de cercetare și inovare în învățământul superior ar putea fi gestionate de un Birou universitar de implementare a politicilor inovaționale (Fig. 3).



**Figura 3. Biroul universitar de implementare a politicilor inovaționale**

Dezvoltarea proceselor inovative în instituțiile educaționale este determinată în mare măsură de capacitatea managerilor universitari nu doar de a crea structuri universitare responsabile de inovare, dar și de a organiza activitățile de implementare a inovației (Miller, 2020, p. 89) [Apud, 10]. În condițiile unei instituții educaționale, în care membrii personalului didactic au un nivel ridicat de maturitate orientată spre scop, utilizarea unui astfel de stil de conducere permite

managerului să stimuleze interesul personal al executanților în activitățile inovative ale instituției educaționale. Un personal didactic autoadministrat reduce necesitatea unei supravegheri stricte și apropiate. Managerul și subordonații participă la procesul de luare a deciziilor prin comunicare bidirecțională și asistență (sprijin, încurajare etc.), stimulează implicarea personalului didactic în realizarea unor obiective de inovare, oferindu-le oportunitatea de a participa la luarea deciziilor. Pentru aceasta este necesar ca stilul de conducere să treacă la un nou nivel al dezvoltării inovative a instituției educaționale în loc să se concentreze pe rezolvarea obiectivelor specifice ale procesului educațional prin activități administrative [12].

Termenul, larg promovat în ultimul deceniu de „universitate antreprenorială”, este înțeles ca fiind o instituție de învățământ superior capabilă să atragă resurse financiare suplimentare pentru a susține activitățile sale; o universitate care utilizează metode inovative de predare; care interacționează activ cu industria, unde se produce dezvoltarea competențelor de cercetare și inovare [4, p.8-9]. În acest sens, misiunea universității contemporane este de a sprijini inițiativele creative ale profesorilor, capabili să implementeze proiecte inovatoare, să creeze condiții pentru dezvoltarea noilor produse și tehnologii, să implementeze soluții aplicate în întreprinderi specifice.

Precondițiile pentru transformarea antreprenorială a universității se referă la: asigurarea unui nucleu administrativ ce include grupuri de management și departamente universitare, o periferie extinsă de dezvoltare (parcuri tehnologice, centre de cercetare, laboratoare pregătite să stabilească conexiuni cu factori externi); o bază de finanțare diversificată (lărgirea spectrului de surse de completare a bugetului); structuri academice stimulative a inovării (potențialul acestora este o garanție a dezvoltării durabile a educației și științei); o cultură antreprenorială integrată (percepția managementului și a profesorilor asupra inovației ca o condiție integrantă pentru dezvoltarea de succes și durabilă a universității) [15].

Metodologia cercetării pedagogice acționale, așa cum interpretează Comisia Europeană (2021) poate fi aplicată prin abordare orientată spre probleme ale educației științifice, orientare exploratorie spre vulnerabilitățile educației, în general, constituirea echipelor multidisciplinare și internaționale/multiculturale de soluționare a problemelor prin cercetări pedagogice acționale [1]. În încercarea de a răspunde nevoilor societăților actuale, aflate într-o continuă dezvoltare, politicile inovaționale urmăresc evoluția către procese eficiente de crearea și transfer al cunoștințelor, sprijinite în special de progresul tehnologic rapid. În acest context, metodologia CPA apare ca o alternativă inovatoare pentru dezvoltarea și interacțiunea între mediul academic și mediul practic. În cadrul acestui parteneriat între organizații publice și private, se creează oportunități pentru propuneri de valoare, creșterea șanselor de formare și integrare pe piața muncii pentru studenți și pentru accesul companiilor la inovații produse în cadrul universitar. Formele de stimulare a cercetării pedagogice acționale în învățământul universitar (UNESCO) presupun: implementarea cunoștințelor științifice inovatoare prin dezvoltare curriculară (inclusiv discipline opționale), elaborarea notelor de curs și a ghidurilor metodologice necesare pentru valorificarea rezultatelor, planificarea și realizarea proiectelor de cercetare pedagogică acțională [2].

Generalizând asupra conținutului de idei elucidat, conchidem, că cercetarea pedagogică acțională este o formă specifică realizată în contexte educaționale din învățământul superior. Scopul fundamental al cercetării pedagogice acționale este de a investiga sistematic propria experiență de facilitare a învățării/predării, având un dublu obiectiv: îmbunătățirea acestei practici și contribuția la dezvoltarea cunoașterii teoretice în scopul de a sprijini învățarea studenților [1, p. 70]. Un aspect implicit al cercetării pedagogice acționale este generarea schimbărilor în structurile pedagogice și organizaționale, ale instituțiilor și/sau sistemelor educaționale. Pe măsură ce universitățile din întreaga lume se confruntă cu provocări complexe și cu cerințe tot mai mari

privind excelența în predare, CPA reprezintă un mijloc de a obține autonomia pedagogică în cadrul practicii academice [1, p. 69-72]. Abordând pregătirea studenților pentru munca transformativă și inovatoare, cercetătorii Alshamsi A. et al. (2022) subliniază potențialul înalt al cercetării pedagogice acționale în instituțiile educaționale ca metodologie și ca practică pedagogică. Autorii accentuează necesitatea unui sprijin metodologic în realizarea programelor educaționale destinate studenților care se implică în cercetări colaborative. În această ordine de idei, cadrele didactice caută constant abordări inovative prin care se conectează la comunitățile științifice globale [2].

Concluzionând putem afirma că, cercetarea pedagogică acțională înregistrează multiple beneficii pentru formarea profesională a cadrelor didactice prin dezvoltarea competențelor de rezolvare a problemelor, renovarea strategiilor de predare, identificarea vulnerabilităților studenților, optimizarea continuă a procesului didactic prin auto-reflecție, adaptare și autoajustare a mecanismelor de dezvoltare profesională inițială și continuă pentru consolidarea competențelor profesionale, afirmarea în mediul profesional prin reziliență la problemele inerente activității didactice și prin răspuns eficient provocărilor educaționale din contextul școlii contemporane.

Învățământul superior are misiunea de furnizare a specialiștilor pregătiți pentru schimbări inovatoare, cu competențe profesionale de cercetare și inovare bine formate, care le permit afirmarea culturii inovării la locul de muncă. Rămân totuși nerezolvate provocările referitoare la condițiile pedagogice universitare ce facilitează consolidarea competențelor investigaționale, inovative și, în special, antreprenoriale [8]. Deși majoritatea programelor de studiu în învățământul superior satisfac cerințele acreditării, constatările științifice arată, că absolvenții nu ating un nivel suficient al indicatorilor inovației. Misiunea inovatoare de recrutare și pregătire a personalului didactic rămâne deocamdată un deziderat și o provocare a politicilor de pregătire a profesorilor. Extinderea opțiunilor personalului didactic pentru cercetarea pedagogică acțională constituie o condiție pertinentă a activității pedagogice prin introducerea de noi tehnologii educaționale, ce asigură implementarea inovativă dacă se creează stimulente favorabile pentru actualizarea potențialului inovator al personalului didactic și devin un suport pentru atingerea obiectivelor cercetării pedagogice acționale [13].

Etapile managementului inovator în învățământul superior se referă la managementul proiectelor de: motivare pertinentă a personalului didactic de către manageri, elaborare și comunicare publică a viziunii strategice privind managementul inovator, delegarea responsabilităților, planificare și creare a unui climat inovator, producerea de schimbări inovative, instituționalizarea abordărilor inovative în predarea universitară prin implementarea rezultatelor propriilor cercetări în activitatea profesională.

Managementul proiectelor implică un sistem complex de activități: planificarea, selectarea echipei, monitorizarea și executarea obiectivelor, replanificarea, gestionarea crizelor neașteptate etc., acestea fiind integrate în practica universitară, oferă multiple oportunități de dezvoltare inovatoare. Din această perspectivă, managementul proiectelor este recunoscut pe larg ca o competență subscrisă culturii organizaționale necesară pentru managementul inovației care implică o abordare sistematică și integrată, asigurând succesul procesului de inovație.

În contextul globalizării și al diversificării sistemelor educaționale, cercetarea pedagogică acțională permite cadrelor didactice să răspundă prompt provocărilor externe prin gestionarea eficace a proceselor de adaptare la cerințele pieței muncii. Într-o lume tot mai interconectată, cadrele didactice devin mai pregătite pentru educația științifică. Abordările științifice ale educației universitare ce promovează implicarea activă în CPA capătă importanță evidentă, devenind principală pentru optimizarea formării culturii inovării în învățământul superior.

## Bibliografie de referință

1. ALSHAMSI, A. S., ALSHAMSI, A. K., ALKETBI, A. N. Training teachers using action research for innovation in early childhood education literacy. In: *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2022, 21(11), pp. 54-72 [citat 25.10.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.4>
2. EUROPEAN COMMISSION. Proposal for a Council recommendation on improving research skills in higher education (COM(2023) 436 final). Brussels, 2023 [citat 18.10.2024]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52023DC0436>
3. EUROPEAN COMMISSION. ERA Policy Agenda 2022-2024 [online]. [citat 18.10.2024]. Disponibil: <https://european-research-area.ec.europa.eu/policy-agenda-2022-2024>
4. EUROPEAN COMMISSION. Council Recommendation on the guiding principles for knowledge valorisation. In: *Official Journal of the European Union*, C 164, 4 May 2023, pp. 1–14 [citat 16.10.2024]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ#d1e33-18-1>.
5. Decizia (UE) 2021/820 a Parlamentului European și a Consiliului din 20 mai 2027 privind Agenda strategică de inovare a Institutului European de Inovare și Tehnologie (EIT) 2021-2027: stimularea talentului și a capacității de inovare a Europei și de abrogare a Deciziei nr. 1312/2013/UE [citat 16.10.2024]. Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/innovation-in-education/european-institute-of-innovation-and-technology-eit?>
6. FUAD, D. R. S. M., MUSA, K., HASHIM, Z. Innovation culture in education: A systematic review of the literature. In: *Management in Education*. 2022, 36(3), pp. 135-149 [citat 25.10.2024]. Disponibil: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0892020620959760>
7. GARCIA, M.B. Fostering an innovation culture in the education sector: a scoping review and bibliometric analysis of hackathon research. In: *Innov High Educ*. 2023, 48, pp. 739–762 [citat 25.10.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09651-y>
8. HOIDN, S., KÄRKKÄINEN, K. Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours. *OECD Education Working Papers*. 2014, No. 100, OECD Publishing, Paris. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsj671226-en>
9. *Innovative Teaching in Higher Education*. Coord. BECERRA, J.P. QUIROZ, J. S. Santiago, 2022. 206 p. ISBN: 978-956-410-997-8
10. YOUNG, K. Innovation in Initial Teacher Education through a School-University Partnership. In: *Journal of Curriculum and Teaching*. 2020, 9, no. 1, pp. 15-29.
11. HAUERWAS, L. B., et al. Transformative Innovation in Teacher Education: Research toward a Critical Global Didactica. In: *Teaching and Teacher Education*. 2023, vol. 123. p. 103974. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103974>.
12. ELLIS, V., SOUTO-MANNING, M., TURVEY, K. Innovation in teacher education: towards a critical re-examination, *Journal of Education for Teaching*. 2019, 45:1, pp. 2-14. Disponibil: DOI: 10.1080/02607476.2019.1550602
13. DYER, S. How can we support innovation in teaching practices within universities? [online]. Disponibil: [https://www.timeshighereducation.com/campus/how-can-we-support-innovation-teaching-practices-within-universities?fbclid=IwAR0-Qp\\_JegP5KmiwR78J0ZFevbFIja8\\_\\_7BLegNjNlKHGn22n28WZeKux9Y](https://www.timeshighereducation.com/campus/how-can-we-support-innovation-teaching-practices-within-universities?fbclid=IwAR0-Qp_JegP5KmiwR78J0ZFevbFIja8__7BLegNjNlKHGn22n28WZeKux9Y)
14. UNESCO. Skilling the youth for research and creative writing. UNESCO, 2023 [citat 16.10.2024]. Disponibil: <https://www.unesco.org/en/articles/skilling-youth-research-and-creative-writing>.
15. [https://innovative-teaching-award.ec.europa.eu/european-innovative-teaching-award-2023\\_en](https://innovative-teaching-award.ec.europa.eu/european-innovative-teaching-award-2023_en)
16. <https://histolab.coe.int/activities/european-innovation-days-in-history-education>

## CATEGORICAL AND CONCEPTUAL APPARATUS OF PEDAGOGY AS A STRUCTURAL AND CONTENT CONCEPT OF PEDAGOGICAL THEORY

**Svitlana KUSHNIRUK** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University, 9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine  
<https://orcid.org/0000-0001-7833-8923> e-mail: [s.a.kushniruk@udu.edu.ua](mailto:s.a.kushniruk@udu.edu.ua)

**Ivan KUSHNIRUK** postgraduate student of specialty 011 Educational, pedagogical sciences  
Department of Educational Studies and Pedagogical Innovation,  
Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav,  
st. Sukhomlinskogo, 30, Pereyaslav, Ukraine  
<https://orcid.org/0009-0000-3408-7712>  
e-mail: [iikushniruk@ukr.net](mailto:iikushniruk@ukr.net)

**CZU: 37.01**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p27-32**

**Abstract:** The article proposes the concept of studying the categorical-conceptual apparatus of modern pedagogy. In accordance with the demands of today, the expediency of its formation for the purpose of high-quality professional training of a highly qualified and competitive specialist is scientifically substantiated. It is found that for the study of the structure of the categorical-conceptual apparatus of pedagogy in a specific historical period, it is important to have a methodological analysis of pedagogical theories as components of pedagogical science, a clear understanding of the construction of a scientific theory, its content, subject and object. A structural and semantic analysis of the phenomenon of «pedagogical theory» has been carried out and a content analysis has been carried out. The theories of different features of classification are analyzed. It is proved that any theory consists of a set of structural elements. The structure of the theory is an internally differentiated, but integral system of knowledge, which is characterized by the logical interdependence of elements, the conditionality of the content of the theory by a certain set of statements and concepts – the initial foundation of the theory – in accordance with logical and methodological principles and rules. It is found that from the point of view of the formalized conceptual and terminological system, the intragroup hierarchy of relations in scientific terminology is determined by the conceptual and terminological fields formed by the terms of one group. It is proved that categories are a kind of indicator of the progress of scientific knowledge. By their completeness it is possible to determine the development of science, by the pace of development – the intensity of the movement of scientific thought. The key features of the categories are defined. The analyzed structure of concepts and categories, their functions in the process of cognition allows us to establish a number of indicators that distinguish these two phenomena from each other. The key characteristics of the concepts – volume and content – are defined. Structural and semantic analysis of pedagogical concepts and terms as components of pedagogical theory with a descriptor description of each term makes it possible to: carry out the necessary semantic and lexical selection of the content of pedagogical theory; to develop a pedagogical thesaurus, to study the history of formation and prospects for the development of the categorical and conceptual system of pedagogical science, etc.

**Keywords:** pedagogy, theory, pedagogical theory, conceptual and terminological system, term, concept, category, vocabulary.

Qualitative modernization of all levels of education in Ukraine, updating the methodological foundations of the formation of the categorical apparatus of pedagogy, search for new concepts will allow a new approach to the description of the conceptual and terminological system of pedagogical science.

In order to study the structure of the categorical and conceptual apparatus of the study (pedagogy) in a particular historical period, it is important to conduct a methodological analysis of pedagogical theories as components of pedagogical science, a clear understanding of the construction of a scientific theory, its content, subject and object.

Therefore, we will carry out a structural and semantic analysis of the phenomenon of "pedagogical theory", clarifying the philosophical, lexicographic and pedagogical essence of the concepts of "theory", "scientific theory".

In philosophy, "theory" (Greek *theoria* - consideration, research) in a broad sense is a complex of views, ideas, ideas aimed at interpreting and explaining any phenomena. In a narrow sense, it is the highest form of organization of scientific knowledge, which gives a holistic view of the regularities and essential connections of a certain branch of reality – the object of this theory [2, p. 11].

In the modern scientific space, theory is defined as: is a form of reliable scientific knowledge about reality;

- 1) is a form of reliable scientific knowledge about reality;
- 2) a system of knowledge with a high degree of generalisation, focused on explaining certain aspects of reality necessary for practical actions;
- 3) can be the starting point of scientific research or its result.

Classification of theories (*by different grouping criteria*): fundamental and applied; substantive and formalized; how scientific systems are developed (knowledge is obtained in the course of research and published in collections, monographs, dissertations, articles); theories as complex didactic systems (knowledge ordered and presented in textbooks, manuals and lecture courses) [2, p. 11].

Philosophical theories act as fundamental theories in relation to various branches of scientific knowledge, although each branch of scientific knowledge has its own fundamental theories and partial ones. For example, in pedagogy, the theory of learning can be considered as fundamental, and the theory of the lesson, the theory of methods, the theory of students' cognitive activity, etc., can be considered as a partial (component). Theories as didactic systems are characterized by signs of orderliness: their scope in textbooks is clearly determined by the curricula.

It has been proven in the scientific literature that any theory consists of a set of structural elements. Thus, by its structure, the theory is an internally differentiated, but integral system of knowledge, which is characterized by the logical interdependence of elements, the conditionality of the content of the theory by a certain set of statements and concepts – the initial foundation of the theory – in accordance with logical and methodological principles and rules.

Therefore, each theory is made up of the following structural elements: ideas, starting points (connecting material); concepts (descriptive material); laws, regularities (explanatory material); principles, rules, recommendations and other prescriptions [1].

The core of the theory is the laws that are part of it. The formation and development of theory is carried out in the field of science, and its mastery is carried out in the process of learning. At the same time, education is designed not only to provide a system of knowledge, but also to form the ability to theoretical thinking, the basis of which is evidence, the ability to prove the truth or falsity of a certain theoretical position, to look for causes and substantiate the regularities of phenomena, to reveal their essence [2, p. 19].

In addition, a theory always has an object and a subject. The object of a theory is what it describes, that is, the totality of real phenomena. The subject of a theory is what it explains, i.e., the lawful connections and relations that function in the structure of an object.



The logical structure of constructing a theory (concept) involves the implementation of two stages. At the first stage of induction (ascent from the concrete to the abstract), the researcher determines the central system-forming link of his theory: a concept, a system of axioms or axiomatic requirements, or a single research approach, etc.

At the stage of induction, the researcher describes in detail and, on the basis of certain classifications, begins to group the results available to him, which are of scientific interest, into primary generalizations, then into generalizations of the second order (again on certain grounds), and so on. That is, there is an inductive process - abstraction (ascent from the concrete to the abstract), during which all the results must be reduced to the author's concept – a generalized form of representation of the entire set of results that reflect the essence of the work; or into a system of axioms, or into a single research approach.

At the second stage (deduction – the ascent from the abstract to the concrete), the formulation of the concept unfolds through a set of principles, factors, conditions (groups of conditions), models, mechanisms, etc. [2, p. 14-15].

It should be noted that usually the researcher has to go through this logical path several times, checking and clarifying the logic of his research. This is how the logical structure of the theory is built.

The presented logic of constructing a theory determines the following elements in its structure:

- 1) algorithm, apparatus (didactic, conceptual, etc.);
- 2) classifications, criteria, techniques, methods, mechanisms (classes of mechanisms);
- 3) models (basic, prognostic, open, closed, dynamic, complexes of models, etc.);
- 4) directions, justifications, foundations, paradigms, parameters, periodizations, approaches, concepts (systems of concepts, etc.);
- 5) techniques, principles, programs, procedures, decisions, systems (hierarchical, generalized, etc.);
- 6) content, methods, means, schemes, structures, strategies, phases, essences, taxonomies, trends, technologies, typologies;
- 7) requirements, conditions, phases, factors (backbone factors, etc.);
- 8) forms (aggregates of forms, etc.), functions, characteristics (essential characteristics, etc.); goals (their totality and hierarchy); stages, etc [1].

In some branches of science, theorems, lemmas, and statements are added. And the central backbone element (link) can be a theory, concept, idea, a single research approach, a system of axioms or a system of axiomatic requirements.

However, in general, the general logical structure of theories (concepts) is the same.

Thus, the "pedagogical theory" is interpreted as a logically ordered system of knowledge with a high degree of generalization. It includes terms and concepts of science that reflect the natural properties and connections of a certain branch of pedagogical reality, allow to trace the patterns of functioning and features of the development of ontologically homogeneous phenomena, events and facts that are recorded in this reality; explain, transform and predict phenomena and processes in a specific subject area of scientific knowledge.

From the point of view of the formalized conceptual and terminological system, the intra-group hierarchy of relations in scientific terminology is determined by the conceptual and terminological fields formed by the terms of one group.

The conceptual and terminological field of a term is a set of concepts specific to this sphere, necessary for the conceptual identification of this term, the concepts for the identification of which this term is required, as well as the relationship between them and the concept expressed by this term.

Like the rest of the sciences, pedagogy has the necessary conceptual and terminological system, which widely uses philosophical concepts (they are its methodological basis) and also creates an extensive network of its own concepts, categories and terms.

Categories are the most general concepts of science, which characterize the universal connections of being and thinking [2, p. 19], the laws of the subject it studies and relate to all its theories. Categories are a kind of indicator of the progress of scientific knowledge. By their completeness it is possible to determine the development of science, by the pace of development – the intensity of the movement of scientific thought.

The term "concept" is interpreted as: 1) a way of understanding and abstract representation of the results of cognition of a certain subject area through awareness of the essential characteristics of its objects; 2) a form of thinking characterized by the reflection of regular relations and properties of objects in the form of thoughts about their general and specific features; 3) one of the forms of thinking, which reflects the general essential properties of objects and phenomena of objective reality, the general relationships between them in the form of an integral totality; 4) an integral set of judgments, i.e. opinions in which something is asserted about the distinctive features of the object under study, the core of which is a judgment about the most general and at the same time essential features of this object [1].

Comparison of the structures of concepts and categories, their functions in the process of cognition allows us to establish a number of indicators that distinguish these two phenomena from each other. The criteria of categories can be: the ability to combine similar concepts into a single semantic block, as well as to enter other conceptual blocks in the original and modified grammatical form; correspondence to the nature of modern scientific language; the ability to exist independently in the pure form of abstract abstraction; sustainability of uses; multifunctionality; high frequency of use.

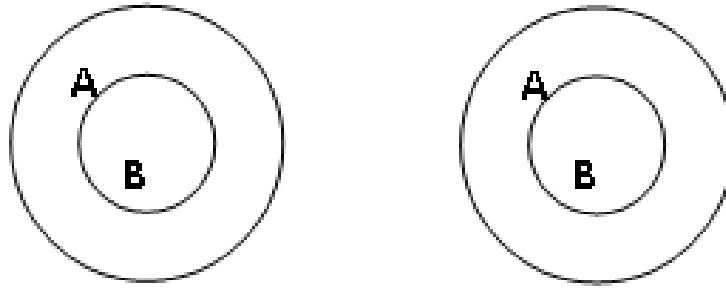
Among the main characteristics of the concept are volume and content.

The features that encompass a particular concept constitute its content. Objects, which are characterized by the features reflected in the content of the concept, form its volume. The scope of the concept includes not only real, currently existing objects, but also all those that have ever had the attributes that are included in the content of the concept.

A term is a verbal expression of a concept that belongs to two systems at the same time (the logical-conceptual system of a certain branch and the lexical system of a literary language). It is worth noting that the meaning of the word and the concept are correlative, but not identical.

Thus, the categorical-conceptual apparatus of research is a system of structural-logical categories, pedagogical concepts and terms connected by genus-specific relations, in which the subject of research is reflected in the totality of conceptual and terminological fields, taking into account pedagogical theories of their development.

Pie charts, or Euler diagrams, can be used to schematically depict the hierarchical relationships in the system 'concepts - terms - terminology - conceptual and terminological field - conceptual and terminological group - categories - category and conceptual apparatus' (Figure 1).



**Figure 1** *Figure 1: A - concept, B - term; Figure 2: A - conceptual and terminological group, B - conceptual and terminological field.*

**The ‘category and conceptual apparatus’ of the study**

*The ‘categorical apparatus of pedagogy (research)’* is a system of concepts that reflect the subject of pedagogy (research), its knowledge of pedagogical reality. In addition, established concepts that are firmly established in a particular science and occupy a leading place in it are fixed by categories.

*The categorical and conceptual apparatus of research* is a system of structural and logical categories, pedagogical concepts and terms related by genus-species relations, which reflect the subject of research in the entirety of conceptual and terminological fields, taking into account pedagogical theories of their development.

The study of the category and conceptual apparatus can take place at different levels of reflection of pedagogical reality:

1. The spontaneous and empirical level is characterised by a description of an object or phenomenon from the point of view of ‘common sense’, and the main means of fixing certain aspects of them are everyday concepts. Such knowledge about an object or phenomenon is formed in the process of practical activity.
2. Scientific and empirical level of reflection of pedagogical activity. Here, concepts are defined through special means of cognition, a certain conceptual scheme of analysis of the connections and elements that are studied.
3. Abstract-theoretical - the highest level of analysis - helps to discover the most essential aspects of the object, to consider them holistically.

The study of the category and conceptual apparatus can take place at different levels of reflection of pedagogical reality. In the process of pedagogical research, there is a constant transition from the abstract and theoretical to the scientific and empirical and vice versa. Fixing the content of categories and concepts in empirically tested procedures makes it possible to accurately and unambiguously clarify their interpreted meaning, to prevent ambiguity in the operation and interpretation of the initial abstractions.

*Conclusion.* The structural and semantic analysis of pedagogical concepts and terms as components of pedagogical theory with a discriminative description of each term makes it possible:

- to carry out the necessary semantic and lexical selection of the content of pedagogical theory; control over the dynamics of theoretical deepening of scientific thought in real processes, which are reflected in the transformation of the category and conceptual apparatus and pedagogical concepts themselves;

- to generalise experience, to obtain reliable knowledge about the object of study, which corresponds to the natural development of nature, society, thinking (based on the links between its concepts);
- to develop a pedagogical thesaurus;
- to investigate what components the analyses conceptual and terminological systems and subsystems consist of, how they are constructed, to identify subject and thematic fields;
- to analyses the functions, connections and relations in which the components of pedagogical phenomena, defined at the level of concepts and terms, enter;
- to study the history of formation and prospects for the development of the category and conceptual system of pedagogical science, etc.

#### **LIST OF USED SOURCES**

1. Kushniruk, S.A. Structural-content analysis of the phenomenon of "pedagogical theory" (as a theoretical concept of research). *European Humanities Studies: State and Society*, Poland, II, 2018. Pp. 14–160.
2. Kushniruk, S.A. Formation and development of the categorical-conceptual apparatus of domestic didactics (XVII – XX centuries). Part 1. (XVII – early 60s of the XX century). O.S. Padalka (Ed.). Kyiv: NPU. 2018. 554 p.

## ASSOCIATIVE SYMBOLS METHOD IN TEACING ENGLISH

**Liudmyla GUSAK**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Foreign Languages  
for Humanities

Lesia Ukrainra Volyn National University,  
<https://orcid.org/0000-0001-7570-2574>

**Kate GONCHAR**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Foreign Languages  
for Humanities

Lesia Ukrainra Volyn National University,  
<https://orcid.org/0000-0003-3746-7125>

**Liudmyla SMALKO**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages  
for Humanities

Lesia Ukrainra Volyn National University,  
<https://orcid.org/0000-0001-6624-2203>

**CZU: 372.881.111.1:37.02**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p33-40**

**Abstract.** The article addresses issues of teaching English to primary school pupils. Recent researches assert that methods based on associations in regard to the development of creative thinking of young learners demonstrate their high efficiency. They are the method of graphic associations, method of sound (phonetic) associations, complex associative method. All of them help pupils to overcome a number of difficulties in language acquisition in a fundamentally new way, help children to absorb better even the basics of their native language (Ukrainian, in our case).

A special attention in the article is paid to the new method of teaching English – Method of associative symbols which was developed by teachers of Lutsk schools. The author's program for teaching 5-10 year old children by the method of associative symbols has been developed, based on this program textbooks and workbooks (for kindergartens, the first, the second, the third and the fourth grades) have been created and approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine.

The method of associative symbols highlights the language of movements, gestures, facial expressions, the language of our body, language of coded ideas and associations. This method improves the perception and reproduction of information, being built on the child's ability to imagine and fantasize. It allows to create an image of practically any lexical or grammatical unit by means of bright children's imagination. The child learns foreign word much quicker if it is associated with a particular image or action. The method incorporates associative symbols into studying a foreign language through imitation.

**Keywords:** MAS, imitation, associative images, positive motivation for learning a foreign language, methodological challenges of MAS, creating associative image-symbols, memorization, an imaginary object, kinesthetic learners, creative activity.

**Rezumat.** Articolul abordează problemele predării limbii engleze elevilor din clasele primare. Cercetările recente susțin că metodele bazate pe asocieri, în ceea ce privește dezvoltarea gândirii creative a copiilor, demonstrează o eficiență ridicată. Aceste metode includ metoda asocierilor grafice, metoda asocierilor sonore (fonetice) și metoda complexă asociativă. Toate aceste metode îi ajută pe elevi să depășească o serie de dificultăți în procesul de învățare

a limbii, într-un mod fundamental nou, și contribuie chiar la o mai bună asimilare a bazelor limbii lor materne (ucraineana, în cazul nostru).

O atenție deosebită este acordată unei noi metode de predare a limbii engleze – Metoda simbolurilor asociative, care a fost dezvoltată de profesori din școlile din Lutsk. A fost elaborat un program autoral pentru predarea limbii engleze copiilor cu vârste între 5 și 10 ani, bazat pe această metodă. În cadrul programului au fost create și aprobate manuale și caiete de lucru (pentru grădinițe, clasele I, II, III și IV) de către Ministerul Educației și Științei din Ucraina.

Metoda simbolurilor asociative pune accent pe limbajul mișcărilor, al gesturilor, al expresiilor faciale, pe limbajul corpului, limbajul ideilor codificate și al asocierilor. Această metodă îmbunătățește percepția și reproducerea informațiilor, fiind construită pe capacitatea copilului de a-și imagina și de a fantezia. Permite crearea unei imagini pentru aproape orice unitate lexicală sau gramaticală, utilizând imaginația bogată a copiilor. Copilul învață un cuvânt străin mult mai repede dacă acesta este asociat cu o imagine sau o acțiune specifică. Metoda integrează simbolurile asociative în procesul de învățare a limbii străine prin imitație.

**Cuvinte-cheie:** MAS, imitație, imagini asociative, motivație pozitivă pentru învățarea unei limbi străine, provocări metodologice ale MAS, crearea de imagini-simbol asociative, memorare, un obiect imaginar, cursanți kinestezici, activitate creativă.

Following common European recommendations on education and solving the problem of how to optimize learning and teaching of a foreign language, Lutsk scientific school has developed a new method of foreign language teaching – method of associative symbols (MAS), which is the procedural foundation of associative learning of primary school children.

The method of associative symbols highlights the language of movements, gestures, facial expressions, the language of our body, language of coded ideas and associations. This method improves the perception and reproduction of information, being built on the child's ability to imagine and fantasize. It allows to create an image of practically any lexical or grammatical unit by means of bright children's imagination. The child learns foreign word much quicker if it is associated with a particular image or action. The method incorporates associative symbols into studying a foreign language through imitation.

Over the years, creating together with children associative images in symbols for all lexical and grammatical units studied, we have attempted to adapt this kind of body language in the process of studying the subject of English language in the primary school.

Using the language of movements, gestures and facial expressions we try to simulate various learning situations. For example, depicting a forest, a teacher together with children shows and overplays presented image-symbol in different situations, performing different actions with gestures: run, jump, play with the ball or with friends, gather mushrooms, berries, flowers, ride a bike; comment what we see in the forest: trees, bushes, grass, flowers, animals and so on.

The curriculum and methodological guide for working with children of the preschool age entitled «*Learn English, Playing*» [1] and the textbook for pupils of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades «*While Playing, We Study. English for Children in Movements (by the Method of Associative Symbols)*» have been designed and published with the purpose to popularize the method. The manuals have been approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine and recommended for use in educational establishments. The methodological guide and the textbook are supplemented with display materials in the form of educational-methodical film, which visually shows how to apply the method in the English classroom [1].<sup>1</sup>

The novelty of these publications is that lexical material in them is presented not traditionally, but using the method of associative symbols which releases pupils from the constant boring memorization of new words and expressions and converts complex learning process into memorizing linguistic material for pleasure. MAS peculiarity can be manifested in the fact that it

helps children to learn English in an interesting, easily accessible, entertaining way. The methodology was developed and tested using the game-playing techniques, communicative-active, socio-cultural and personality-oriented approaches to the intellectual development of primary school children. Like any other method MAS is based on certain didactic principles.

The innovative methods of foreign language associative learning are based on the principle of matching innate inclinations and lay emphasis on the use of associative symbols, creating conditions close to life situations, and make the process of learning a foreign language accessible and natural. The main purpose of foreign language teaching at primary school in terms of the method of associative symbols is to form elementary foreign language communicative competence, developing abilities necessary for learning the minimized scope of knowledge. It allows young learners to acquire skills sufficient enough to be engaged in verbal contact with another communicant, to join the dialogue, receive and impart elementary information related to the topic of communication. In addition, the defined tasks contribute to the in-depth and comprehensive development of every pupil's individuality, realization of their personal experience, mastering the fundamentals of foreign language communication specificity.

To achieve this goal teachers ought to develop a positive motivation for learning a foreign language, to establish partnership relations with pupils that will ensure sustained interest to learning. Motivation promotes the emergence of satisfaction and interest to cooperative activities.

*Methodological challenges* of MAS are:

- to expand the language capabilities of pupils within a communicative framework;
- to make the process of learning a foreign language desirable, interesting, fascinating and thereby generate a positive attitude to learning;
- to approximate the process of learning a foreign language to unconstrained communication;
- to attract verbal communication experience in the native language and transfer it to communication in a foreign language and vice versa;
- to cultivate positive character traits, moral standards and culture of communication;
- to acquaint pupils with sociocultural peculiarities of the countries, the language of which they study.

The content of teaching methodology is revealed through the provision that the communication with the junior pupils should be based exceptionally on the embedded in the child from the birth «linguistic program». The methodical component of the syllabus defines the following stages sequence in the development of pupil's foreign language speaking skills:

- *the first stage* – one-word sentence;
- *the second stage* – statements consisting of two, three and more words;
- *the third stage* – achieving the minimal communicative level;
- *the fourth stage* – improvement of communicative skills to the level of fluency in speaking.

- Learning foreign languages at primary school involves enriching the vocabulary on such topics, as «My life style. Leisure», «Apartment», «Nature. Environment», «My family and Me».

The structural component of the program on a foreign language associative learning involves the formation of speech, linguistic, socio-cultural and general education competences. Speech competence implies gradual assimilation of speech patterns which are presented in words, word combinations and phrases necessary to communicate successfully and draws on pupils' ability to support their language with movements, gestures, facial expressions.

Formation of linguistic competence of primary school children is realized in the course of multiple usage of speech patterns in communicative situations. Socio-cultural competence is

formed via generally accepted rules of etiquette, behavior, learning songs and poems or playing games.

Educational component of the program is aimed at pupil's assimilation of practical language skills at a level sufficient enough to carry out communication in foreign language. Focusing on the needs of a pupil ensures intensification and improvement of the educational process, in which the instructor is not the only source of information, but rather a source of assistance for pupils, advisor, leader, organizer and facilitator of the learning process. Using MAS technology, the teacher enables children to become active participants of the learning process, as their individual activities become the core of the whole process and they are the main subjects of it. The atmosphere of the lesson, the tasks proposed, chosen forms of stimulating pupils to expand their general education and linguistic horizons, accumulation of communicative experience, that provides dynamics of the lesson and retains the atmosphere of childhood, all these factors together constitute the prerequisite for the development of pupil's natural or innate inclinations and capacities (one of the basic principles of humanistic pedagogy).

The program takes into account the criteria laid down in the Common European Framework of Reference for Languages and implies the construction of the educational process on the basis of communicative approach and takes into account individual characteristics of pupils. The basic principles of the communication-oriented teaching, widely used in associative learning, are:

- the principle of interactivity;
- the principle of speech and cogitative activity;
- the principle of integration;
- the principle of contextualization;

While working under these principles, the teacher models the real context of communication through combination of verbal and nonverbal communication means, visual and aural presentation of content and form. Thus, associative learning ensures acquisition of all kinds of speech activity in their actual natural sequence and relationships.

The method of associative symbols (MAS) makes it possible to solve the main problems of teaching foreign languages to primary school children, as it is based on the modern theory of language learning through «personal activity» of a child. Using the method of associative symbols at foreign language lessons enables every child to perceive language material through all analyzers: visual, auditory, speech-motor and motor. Not breaking the procedure of the lesson, we fully satisfy the needs of the child for motor activity. Lesson has a clear structure and actualizes *three basic stages* of learning a foreign language process:

- 1) Acquaintance with the meanings of lexical units (both simple and complex).
- 2) Passive speech – comprehensive memorizing of verbal expressions, multiple comparison of a linguistic unit with the relevant objects and phenomena of reality.
- 3) Active speech – use of the memorized words or phrases in a pupil's speech acts. This stage determines a level of their speaking skills development.

The method of associative symbols is play-oriented. Therein lies its main advantage over the traditional methods of teaching. This method of teaching allows to develop in children concentration skills, independent thinking, attention and discipline. The elements of game-playing make learning interesting, create a cheerful mood at the lesson, facilitate overcoming difficulties in learning. MAS makes it possible to turn a complicated topical material into simple, makes dull learning process interesting and exciting. Children move and speak at the same time. They understand everything, because language and movements intertwine.



As the method of associative symbols suggests, a teacher introduces game commands, names of objects, phenomena and their characteristics using the associative symbols. The classroom activity is organized according to the following algorithm:

- working out/creating associative symbols to the new lexical items;
- verification of understanding the associative symbols created by pupils in their native language;
- presentation and playing out the new foreign language vocabulary in different situations using the generated symbols.

The stage of passive speech is implemented via different games, which contribute to further use of language of movements, gestures, facial expressions supplemented with visual materials. Using this method, children learn language practically, «living through» all the learning material, that provides a conscious acquisition of lexical units. The problem of memory overloading disappears, because the process of learning goes on spontaneously. Schoolchildren absorb significant amounts of educational material, performing joint actions, playing games with adults or by themselves. It makes possible to perform these actions automatically and articulate speech samples without any special efforts.

Creating associative image-symbols, we just «animate» every word and can play an interesting exciting game with it. Practice shows that a foreign language playful learning environment increases the effectiveness of learning. Furthermore, games follow specific rules and thus provide a structured and manageable framework for many learning processes. For example, imagine how interesting and exciting for schoolchildren it is to «go» with friends for an imaginary walk to an imaginary park, comment on what they see (trees, bushes, flowers, grass, squirrel, bird, butterfly), run about the park, jump, play football, catch butterflies, lie in the sun, hold a picnic with friends and so on. And all these exciting events happen in a relatively short period of time, in the English classroom, while sitting at desks. We can also play a game of «imaginary tree». One of the participants represents a tree (highly raised-up hands), others perform various actions on it, making rhymes: one, two, three – *Go to the tree*; one, two, three – *Run to the tree*; one, two, three – *Hop to the tree*; one, two, three – *Fly to the tree* and so on. The use of associative symbols, creating conditions close to life situations, makes it possible to memorize material spontaneously, transform the learning process into the unconstrained perception. Therefore, mastering even a relatively great amount of language material does not cause memory overloading. The benefits of the method lie in the fact, that using absolutely no-cost effective technologies a teacher can always conduct high-quality lessons every day, but not just specifically prepared in the specially created conditions.

Let us consider in detail the peculiarities of the MAS technology implementation. Before introduction of the new lexical material in foreign language teacher agrees with pupils upon the symbols of sign language they will use to represent this or that object, phenomenon or action, commenting it in native language. Native language is used only to explain the associative symbols. It is enough to show a child only once how to use sign language to represent objects (a river – 1; forest – 2; park – 3; Zoo – 4; how to perform certain actions (read a book – 1; play with a ball – 2; watch TV – 3; play the computer games – 4) and he will become an active participant of play activity in the classroom. Presentation of any educational material is held according to the basic algorithm: 1) agreement on the way to represent an associative symbol; 2) testing the understanding of this symbol; 3) pronouncing new vocabulary units with simultaneous presentation of the associative symbols corresponding to their meanings.

For instance, when studying the topic «Flat» teacher, relying on the bright children's imagination, presents to the pupils or invents together with them associative image-symbols for the names of the pieces of furniture. Here are some of them: «Bed» – straightened right hand

touches the middle of the palm of the left, set in a vertical position; «Table» – arms are interconnected in a «T» position; «Chair» – compressed in a fist one hand in a vertical position rests against the open palm of the other hand; «Wardrobe» – kept together in the horizontal position two hands, clenched in a fist, are associated with sliding doors, which will «open» and «close».

Every teacher is free in representing a particular object, situation or action, e. i he does it in his own way. What really matters is that children could understand the teacher and he could understand them. Creative teaching and learning activities are satisfied by the possibility for teachers and pupils to improvise, introduce changes and modifications to the designed symbols. Children tend to participate enthusiastically in this process, because the material is taught in an interesting, entertaining way, as if playing a game. Dialogue «teacher – a pupil» is held at the level of understandable for both of them images and symbols. Having explained how to create relevant association symbols, we must verify whether pupils have understood and memorized them in a proper way, and only then begin to articulate new language units in a foreign language, e. i we work in terms of the models: *Look, Listen and Do!*; *Listen and Do!*; *Do and Say!*. Pupils are engaged in active learning process – they are all active participants of the game / role-playing performance. Sound-signals are deposited in the memory on a subconscious level, therefore we deal with involuntary/spontaneous memorization of educational material.

The use of visual aids by a teacher significantly improves memorization, as children are characterized by highly-developed visual memory. However, with the accumulation of educational material constant usage of visuality becomes impossible. The use of associative symbol-images significantly facilitates the work of teachers and contributes to a better semantization of words. For example, having shown once in the English classroom a symbolic image of *a cat* – «*mustache*» and calling this image «a cat» instead of Ukrainian «kit», we create an association between the symbol and its image-verbal sounding, and as a result there will not be any problems with reproduction of this lexical unit in speech.

We know that a child learns a foreign word much faster, if it is associated with a particular image or effect. Thus, the method of associative symbols is one of the most effective ways of lexical units semantization and extremely facilitates the work of teachers. The process of learning new words and expressions turns into a fun.

Having established a direct close contact with pupils, a teacher, at the moment of creating the symbol-image of a lexical unit, articulates its name in the language, which is studied. Children at the moment of image creation hear a sound, which is associated with an imaginary object in their memory or an action and what else. It is important to mention that pupils are active participants of the process, because they portray all lexical items using the language of movements, gestures, facial expressions. This is the easiest way to establish communication environment in vitro study of a foreign language, and provide optimum use of all the analyzers, e. i total physical response is actualized, which ensures the successful acquisition of a language.

For example, when studying the topic «Animals» we create image-symbols, simulating: 1) *a piggy* – we make funny snout, having locked up thumb and forefinger in a circle and pressing them to the nose; 2) *horse* – lowered down and clenched in fists hands symbolize imaginary hooves; 3) *cat* – applied to the upper lip forefingers and middle fingers represent imaginary mustache; 4) *cow* – hold forefingers close to your head, simulating long horns etc. Make sure that pupils have remembered suggested images-symbols in a proper way. An important aspect and advantage of using the method of associative symbols is that children do not get tired at all during the lesson.

Working by the method of associative symbols a teacher has an opportunity to repeat systematically speech patterns, which is a prerequisite for developing automatism in a foreign

language communication. Repeating the material the teacher often adds some new details, extending the knowledge of a child about the notions and facts being learned and thus promotes better assimilation of the material. Pupils get more interested in learning, when the depicted by them objects, for example, *furniture*, become the center of specific actions in the classroom: *point to the chair; touch the table; come to the TV; run to the bed; wash the fridge*. There are different ways to organize game-playing activity. We can, for instance, simulate the fulfillment of actions aimed at a preset object just sitting at desks or coming up to the objects. It is a great delight for children to come up or run up to «wardrobe», imitated by one of the participants of the game, «open it» and name the items of clothes, which «hang» in it, «shut the wardrobe», and so on. **It is particularly interesting to the little schoolchildren**, for example, when a toy monkey performs ridiculous actions on the «wardrobe»: running, jumping, dancing, stomping feet. Suddenly there appears a mouse in the «wardrobe» which sits down on a dress, a skirt, a jacket, a shirt and so on. The toy mouse is either *on* a wardrobe, or *under* it, or *in* the wardrobe again. Another exciting and favorite game is «playing the piano». Pupils one by one come up to the imaginary piano, presented by their group mate, and start playing, pressing imaginary piano keys. You can sing familiar English songs to the music performed. Many positive emotions are caused by some other games, such as imitated hut (two children are facing each other, having raised up their hands, they press them palms to palms). You can come up, run up, fly, crawl, log in, etc. and perform various other actions in such a hut.

This approach to teaching foreign languages enables us to play out massive amounts of linguistic material and it has a number of advantages, pupils enjoy getting out of their chairs and moving around. Simple activities do not require a great deal of preparation on the part of the teacher. This method of teaching a foreign language to young learners is aptitude-free, working well with a mixed-ability class, and even with pupils having various disabilities. It is good for *kinesthetic learners* who need to be active in the class. Class size need not be a problem, and it works most effectively with the beginners.

From early school age children are immersed in a natural and understandable for them environment, that promotes the development of searching abilities. Working by the method of associative symbols, a teacher plans each lesson so as to motivate the pupils to creative activity, to form a harmoniously developed personality of a pupil. In addition, the method of associative symbols allows teachers to present and assimilate linguistic material in an interesting, easy-accessible form. The rate of assimilation and the quality of it is extremely high. In the course of such learning children acquire linguistic, speech and socio-cultural competence, stipulated by Common European Framework of Reference for Languages.

In general, the analysis of current psychological studies and experimental data shows that training and education of young learners heighten the need for original methods and strategies that enable pupils and teachers to cope with many difficulties of mastering the English language in a new and effective way. Associative learning strategy in teaching foreign languages to primary school pupils can be adapted for all kinds of teaching situations – you just need to use your imagination and creativity.

## Literature

1. Гунько С.В. English Workbook : Зошит для 1-го класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2023.48с.
2. Гунько С.В. та інші English Pupil's book : Підручник для 3-го класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2022.198с.

3. Гунько С.В., Бацмай С.А. English Pupil`s book : Підручник для 1-го класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2024.152с.
4. Гунько С.В., Гусак Л.Є. та інші English Pupil`s book : Підручник для 4-го класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2024.154с.
5. Гунько С.В., Гусак Л.Є. та інші English Pupil`s book : Підручник для 2-го класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2024.158с.
6. Гунько С.В., Гусак Л.Є. та інші English Workbook : Робочий зошит для 4-го класу «Англійська мова» за методикою асоціативних символів. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2024.80с.
7. Занюк Н.П., Стадник Н.Р. English Workbook : Робочий зошит для 3-го класу «Англійська мова» за методикою асоціативних символів. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2024. 104с.
8. Стадник Н.Р., Гунько С.В. English Workbook : Робочий зошит для 2-го класу «Англійська мова» за методикою асоціативних символів. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2024. 60с.

### References

1. Hunko S. V. (2023). English Workbook: Zoshyt dlia 1-ho klasy zakladiv zahalnoi serednoi osvity (z audiosuprovidom) [English Workbook: Workbook for the 1st Grade of General Secondary Education Institutions (with Audio Support)]. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M., 48 s. [in Ukrainian].
2. Hunko S. V. ta inshi (2022). English Pupils Book: Pidruchnyk dlia 3-ho klasy zakladiv zahalnoi serednoi osvity (z audiosuprovidom) [English Pupils Book: Textbook for the 3rd Grade of General Secondary Education Institutions (with Audio Support)]. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M., 198 s. [in Ukrainian].
3. Hunko S. V., Batsmai S. A. (2024). English Pupils Book: Pidruchnyk dlia 1-ho klasy zakladiv zahalnoi serednoi osvity (z audiosuprovidom) [English Pupils Book: Textbook for the 1st Grade of General Secondary Education Institutions (with Audio Support)]. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M., 152 s. [in Ukrainian].
4. Hunko S. V., Husak L. Ye. ta inshi (2024). English Pupils Book: Pidruchnyk dlia 4-ho klasy zakladiv zahalnoi serednoi osvity (z audiosuprovidom) [English Pupils Book: Textbook for the 4th Grade of General Secondary Education Institutions (with Audio Support)]. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M., 154 s. [in Ukrainian].
5. Hunko S. V., Husak L. Ye. ta inshi (2024). English Pupils Book: Pidruchnyk dlia 2-ho klasy zakladiv zahalnoi serednoi osvity (z audiosuprovidom) [English Pupils Book: Textbook for the 2nd Grade of General Secondary Education Institutions (with Audio Support)]. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M., 158 s. [in Ukrainian].
6. Hunko S. V., Husak L. Ye. ta inshi (2024). English Workbook: Robochnyi zoshyt dlia 4-ho klasy «Anhliiska mova» za metodykoiu asotsiatyvnykh symboliv [English Workbook: Workbook for the 4th Grade "English Language" Based on the Methodology of Associative Symbols]. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M., 80 s. [in Ukrainian].
7. Zaniuk N. P., Stadnyk N. R. (2024). English Workbook: Robochnyi zoshyt dlia 3-ho klasy «Anhliiska mova» za metodykoiu asotsiatyvnykh symboliv [English Workbook: Workbook for the 3rd Grade "English Language" Based on the Methodology of Associative Symbols]. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M., 104 s. [in Ukrainian].
8. Stadnyk N. R., Hunko S. V. (2024). English Workbook: Robochnyi zoshyt dlia 2-ho klasy «Anhliiska mova» za metodykoiu asotsiatyvnykh symboliv [English Workbook: Workbook for the 2nd Grade "English Language" Based on the Methodology of Associative Symbols]. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M., 60 s. [in Ukrainian].

**CONTEMPORARY APPROACHES TO THE AXIOLOGY OF EDUCATION  
FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH**

**ABORDĂRI CONTEMPORANE ALE AXIOLOGIEI EDUCAȚIEI DIN PERSPECTIVA  
CERCETĂRII PEDAGOGICE ACȚIONALE**

**Diana ANTOCI**, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea  
Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7018-6651>  
e-mail: [antoci.diana@upsc.md](mailto:antoci.diana@upsc.md)

**Diana ANTOCI**, Doctor Habilitatus, Full Professor,  
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7018-6651>  
e-mail: [antoci.diana@upsc.md](mailto:antoci.diana@upsc.md)

**CZU: 37.017**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p41-49**

**Abstract.** This article explores the contemporary approaches to the axiological dimensions of education through the lens of action research in pedagogy. As the role of values in education becomes increasingly important in a globalized and diverse society, the integration of educational values into teaching practices is essential for fostering inclusive and equitable learning environments. Action research in education, with its participatory and reflective nature, serves as an effective tool for incorporating values into educational processes, allowing for continuous evaluation and adjustment of teaching practices. The paper discusses the theoretical foundations of educational axiologies, highlighting how values shape both the professional development and personal growth of students. Furthermore, it examines how action research contributes to embedding these values within the curriculum and teaching methods, fostering the development of critical socio-emotional competencies in young learners. The article also addresses challenges and ethical considerations in applying action research to values-based education, emphasizing the need for contextual understanding and culturally sensitive approaches. Finally, recommendations are provided for educators and researchers on how to integrate values more effectively into education, along with suggestions for future research to further explore the long-term impact of values-based interventions in educational settings.

**Keywords:** axiology, axiology of education, values, action research, pedagogical action research

### **Introducere**

Transformările produse în societatea contemporană au un impact surprinzător asupra educației, în care valorile sunt esențiale în formarea și pregătirea profesională a personalității. Axiologia educației, ca ramura fundamentală derivată din filozofia, în condițiile contemporaneității se preocupă de studierea și actualizarea sistemului de valori care ghidează întreg proces educațional și oferă răspunsuri pertinente la varii provocări generate de diversitatea culturală, globalizare și tehnologizare inovativă rapidă.

Din perspectiva cercetării pedagogice acționale, referențialul axiologic devine nu doar un obiect de studiu teoretic, ci și un instrument practic de intervenție și optimizare a procesului educațional. Abordarea contemporană axată pe acțiune și reflecție facilitează dezvoltarea modelelor educaționale inovative necesare, bazate pe participarea activă a actorilor educației implicați și pe adaptarea continuă la nevoile societății.

Relevanța studiului constă în explorarea modalităților prin care valorile fundamentale pot fi integrate în procesul educațional, contribuind la formarea unei generații capabile să facă față provocărilor actuale și viitoare, prin prisma unei gândiri critice, empatică și orientate spre binele comun. Astfel, cercetarea oferă un cadru teoretic și metodologic solid pentru dezvoltarea unor practici educaționale centrate pe valori, în contextul unei educații de calitate, incluzive și sustenabile.

Este important să înțelegem, de ce valorile sunt fundamentale pentru sistemele educaționale contemporane?

Valorile educaționale reprezintă firul călăuzitor care trasează un traseu definitoriu prin complexitatea educației moderne. Ne vom imagina o sală de clasă: în centrul se află un profesor inspirat nu doar de manuale și metode, dar și de o misiune mai profundă – de a cultiva un set de atitudini, convingeri, principii în fiecare copil care îi va ghida întreaga viață. Respectul, integritatea, responsabilitatea, onestitatea etc. nu sunt lecții de o oră, acestea constituie pilonii caracterului și verticalității personalității.

În procesul de formare a personalității valorile se interiorizează și constituie partea componentă a subiectului susținând în confruntarea provocărilor și dificultăților lumii complicate și dure. Fiecare va avea o cale unică, irepetabilă și valorile educației vor rămâne pentru toată viață, oferind stabilitate în fața schimbărilor și inspirație în fața greutăților. Educația contemporană nu poate ignora valorile fundamentale, care formează subiecții capabili și responsabili și construiesc bazele societății armonioase și echitabile.

Valorile educaționale constituie nucleul în derularea întregului proces educațional și în special în stabilirea relației dintre elevi, cadre didactice și societate. Autori J. Dewey, P. Freire și N. Noddings subliniază importanța valorilor în educație, susținând că acestea joacă un rol central în formarea societății democratice și incluzive.

J. Dewey [6] este de părere că valorile educaționale sunt esențiale pentru construirea societății democratice, reieșind din faptul că educația nu se reduce doar la o transmisie de cunoștințe, dar promovează și cultivă valorile moralității, de responsabilitate, înțelegerii civice, libertății în gândire și manifestare, eficacității sociale, disciplina și puterea mentale etc. Autorul argumentează că valorile precum respectul pentru diversitate, empatia și gândirea critică ar trebui să fie integrate în educație, deoarece acestea îi ajută pe elevi să devină cetățeni implicați și capabili să ia decizii morale în cadrul comunității din care fac parte.

P. Freire [9], în „Pedagogia celor oprimați”, propune o abordare a educației bazată pe eliberare și conștientizare socială, evidențiind că valorile sunt cruciale în dezvoltarea conștiinței critice la copii. Freire consideră că se necesită modelarea educației din pasivă în cea, care implică dialog și reflecție asupra contextului social. Totodată, valorile cum ar fi respectul pentru demnitatea umană, dreptatea socială sunt imperative pentru formarea personalității care va contribui activ la transformarea societății.

N. Noddings [16], prin conceptul de „educație bazată pe grijă” (în „Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education”), subliniază că valorile educaționale cum ar fi empatia și responsabilitatea interumană sunt fundamentale pentru relațiile din sistemele educaționale. N. Noddings consideră că educația trebuie să promoveze o cultură a grijii, în care educabilii să învețe să-și asume responsabilitatea pentru cei din jur și pentru mediul lor.

Valorile educației, după cum subliniază autorii, oferă direcție și scop educației, contribuind la formarea personalității integre, capabile să trăiască și să acționeze într-o lume complexă și în continuă schimbare. Valorile asigură echilibrul esențial pentru orice sistem educațional contemporan care aspiră să contribuie la un viitor mai bun relevanța educației pentru realitatea actuală, adaptând-o cerințelor și provocărilor globale, precum nevoia de coeziune socială, incluziune și dezvoltare durabilă.

### Conceptul de cercetare pedagogică acțională (CPA).

Mulți alți autori au manifestat interesul și au contribuit la dezvoltarea și aprofundarea conceptului de *cercetare pedagogică acțională*, S. Kemmis și R. McTaggart [12] sunt unii din cei mai cunoscuți cercetători în domeniul cercetării pedagogice acționale și au elaborat *Modelul ciclic al cercetării acționale*, care include etapele de planificare, acțiune, observație și reflecție. În lucrarea *“The Action Research Planner”* autorii subliniază că scopul cercetării acționale este de a genera cunoaștere practică, transformatoare, implicând cadre didactice și elevii în procesul de colaborare pentru rezolvarea problemelor educaționale concrete.

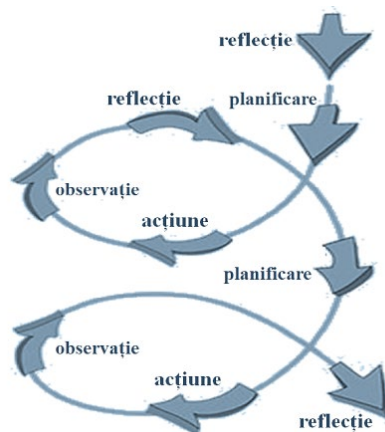
În lucrarea *„Action Research: Principles and Practice”*, J. McNiff [15] abordează cercetarea pedagogică

acțională ca și o modalitate de creștere personală și profesională a cadrelor didactice. McNiff pune accent pe rolul reflexivității și pe dezvoltarea atitudinii de învățare continuă, considerând cercetarea acțională ca fiind o cale prin care pedagogii își pot analiza și îmbunătăți practicile.

J. Whitehead, M.Huxtable [21] sunt cunoscuți pentru conceptul de *“Living Educational Theory”*, în care cercetarea acțională (în continuare CA) devine un proces prin care cadrele didactice își construiesc propria teorie a educației bazată pe valori și practici personale. Prin cercetarea acțională, pedagogii sunt încurajați să formuleze ipoteze și să le testeze pe parcursul realizării activităților cotidiene, creând astfel teorii educaționale care se dezvoltă și se adaptează contextelor particulare.

W. Carr și S. Kemmis în cartea *“Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research”* [5], au dezvoltat ideea că cercetarea pedagogică acțională în afara valorii practice, are și cea critică. Ei subliniază că cercetarea ar trebui să fie o metodă prin care cadre didactice reflectează asupra propriilor practici și asupra condițiilor care influențează educația, pentru a promova schimbarea socială și echitatea.

P. Reason și H. Bradbury prin lucrarea *“Handbook of Action Research”* [18] au menționat că cercetarea-acțiune este pe deplin fundamentată, ancorată pe acțiuni practice și generează teorie din constatările făcute. Autorii au contribuit la extinderea cercetării pedagogice acționale către noi domenii interdisciplinare, argumentând că această metodologie este utilă pentru facilitarea educației și stimularea cunoștințelor utile și etice în diverse medii organizaționale și sociale.



**Figura 1. Modelul ciclic al cercetării acționale (S. Kemmis și R. McTaggart) [10]**

Analiza opiniilor științifice privind cercetarea pedagogică acțională ne permite să constatăm, că CPA reprezintă o modalitate de optimizare a educației, de schimbare socială și personală, prin care reflexivitatea și valorile educaționale devin componente esențiale în procesul de formare și transformare profesională a cadrelor didactice.

### **De ce este relevant să studiem axiologia educației din perspectiva cercetării pedagogice acționale?**

Abordarea axiologiei educației prin prisma cercetării pedagogice acționale este relevantă prin faptul, că permite identificarea și conștientizarea valorilor fundamentale care ghidează procesul instructiv-educativ și susține dezvoltarea practicilor reflexive, orientate spre perfecționarea continuă a activității didactice și formarea conștiinței profesionale autentice la cadrele didactice. *Aprofundarea valorilor fundamentale* în educație ține de studierea valorilor și principiilor care stau la baza procesului educațional. Cercetarea pedagogică acțională permite specialiștilor să exploreze valorile în mod practic, aplicativ, identificând impactul acestora asupra deciziilor și acțiunilor cotidiene în varii contexte educaționale. *Integrarea valorilor în practica educațională* prin CPA contribuie la adaptarea teoriilor axiologice la contexte specifice, analizând și reflectând asupra modului în care valorile sunt încorporate în mediul educațional. *Promovarea educației reflexive și transformatoare* prin CPA presupune un proces reflexiv, în care cadrele didactice examinează și ajustează constant conținuturile și acțiunile pentru a se conforma valorilor educației, asigurând educația transformatoare pentru a răspunde schimbărilor sociale și culturale. *Sprijinirea schimbării sociale și a echității* prin axiologia educației este necesară pentru formarea comportamentelor, atitudinilor, convingerilor sociale și morale susținute prin cercetarea acțională, care oferă noi modalități de implementare a valorilor în sistemul educațional. *Personalizarea și contextualizarea valorilor* se produce reieșind din specificul situațional, cultural, individual etc, ceea ce asigură autenticitatea educației, în care valorile nu se impun, ci se discută și se interiorizează de educabilii.

Scopul studiului dat constituie înțelegerea valorilor fundamentale și a rolului acestora în educația contemporană prin intermediul cercetării pedagogice acționale pentru schimbarea eficientă a practicilor educaționale.

### **Teorii și perspective în axiologia educației**

*Perspective filosofice și pedagogice.* Axiologia educației se concentrează pe studiul valorilor fundamentale, rolul acestora în educație și formarea personalității. Din perspectivă filosofică, J. Dewey, P. Freire [6; 9] au subliniat necesitatea integrării valorilor în procesul educațional, considerând că educația trebuie să depășească simpla transmitere de cunoștințe și să includă o dimensiune morală și etică. J.Dewey [4], susținea că educația trebuie să fie un proces continuu de reconstrucție a experiențelor și valorilor sociale, contribuind astfel la o societate mai democratică.

*Cum influențează valorile formarea profesională și dezvoltarea personală a educabililor?* Includerea valorilor în procesul educațional garantează dezvoltarea personală și profesională a educabililor. În viziunea lui L. Kohlberg [13], etapele dezvoltării morale influențează comportamentele și deciziile subiecților în situații educaționale și sociale. Studiile lui L.Kohlberg despre dezvoltarea morală ilustrează modul în care valorile interiorizate pot ghida subiecții în



alegerile lor și în formarea eticii profesionale. Totodată, C. Gilligan [10] menționează că valorile constituie fundamentul relațiilor educaționale bazate pe empatie și respect reciproc, necesare pentru identitatea personală.

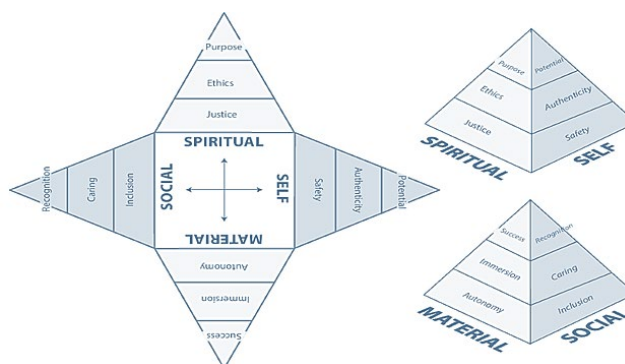
Abordările contemporane în axiologia educației reflectă o îmbinare între valori fundamentale și dinamica societală actuală. J.Habermas [11] susține că educația trebuie să fie un spațiu al dialogului și al reflecției critice, „realizarea conștiinței morale se bazează pe capacitatea noastră de a adopta o atitudine ipotetică față de situația vieții și a istoriei vieții personale care ne-a modelat identitățile”. M.Apple [3] accentuează rolul educației în conștientizarea inegalităților sociale și în promovarea justiției sociale.

### Cercetarea pedagogică acțională: teorie și metodologie

Cercetarea pedagogică acțională este o abordare de investigare orientată și realizată direct spre practică, care contribuie la transformarea procesului educațional prin implicarea activă a actanților educaționali. K. Lewin [14], unul dintre pionierii acestui tip de cercetare, a susținut că CA este esențială pentru producerea unor schimbări sociale semnificative, prin rezolvarea problemelor cotidiene. De asemenea, S. Kemmis și R. McTaggart [12] au dezvoltat ideea că CPA implică o reflecție critică continuă asupra propriei practici educaționale și încurajează autoevaluarea și îmbunătățirea constantă.

CPA se realizează printr-o varietate de metode, tehnici și instrumente pentru a colecta date și a analiza practicile educaționale. Dintre metodele frecvent utilizate se numără observația participativă, interviurile, jurnalele reflexive și focus grupurile, care permit o examinare detaliată și directă a contextului educațional. J. Elliott [8] argumentează că CA trebuie să fie participativă, implicând în mod activ toți actorii educaționali pentru a asigura relevanța și aplicabilitatea rezultatelor obținute. W. Carr și S. Kemmis [5] subliniază importanța reflecției ca parte integră a metodologiei acționale, fiind necesară pentru a înțelege și a modifica constructiv comportamentele și metodele utilizate de cadrele didactice. În acest sens, cercetătorii au colaborat cu cadrele didactice pentru a introduce activități care promovează cooperarea și respectul reciproc în sălile de clasă, transformând spațiul educațional într-un loc de experimentare și învățare bazată pe valori.

Axiologia educației, ca studiu al valorilor aplicabile în educație, se intersectează cu cercetarea pedagogică acțională prin scopul comun de a promova o educație care să reflecte și să întărească valorile universale și general-umane fundamentale. M. Rokeach [19], realizând cercetările asupra valorilor umane, subliniază importanța sistemului de valori structurat și coerent pentru formarea personalității și motivației. În acest context, cercetarea pedagogică acțională este văzută ca modalitate de explorare și implementare a valorilor în practică.

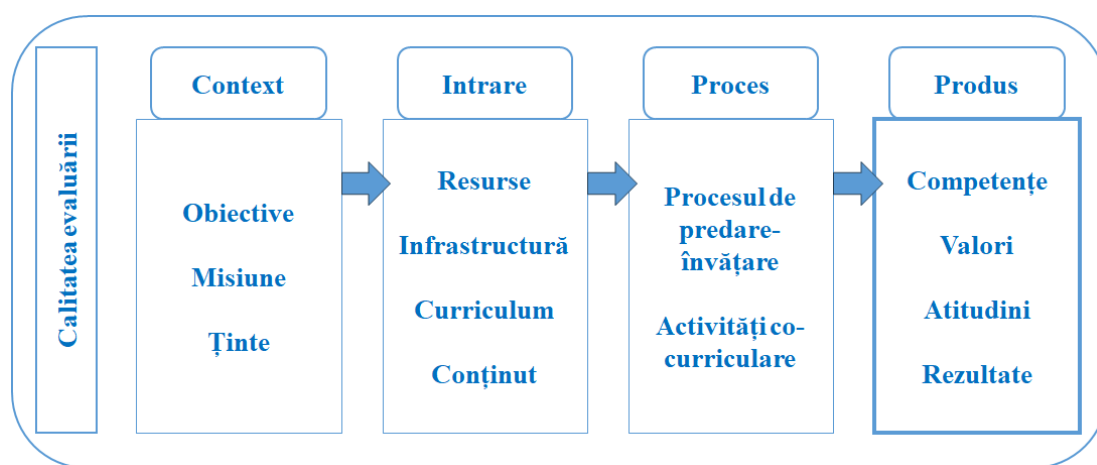


**Figura 2. Piramida unificată a motivației umane (M. Rokeach) [19]**

J. Elliott [8] afirmă că CA contribuie la includerea valorilor educaționale în procesul de predare și învățare oferind cadrelor didactice o platformă pentru a reflecta și a ajusta metodele pedagogice conform valorilor morale, etice și culturale, adaptându-le la nevoile elevilor și cu realitățile societății contemporane.

### Strategii de promovarea valorilor

Tehnicile didactice care promovează valori se bazează pe învățarea experiențială și activitățile de grup, care permit subiecților să însușească valorile morale prin experiențe directe și interacțiuni reale. J. Dewey [6] susținea importanța educației experiențiale, explicând că valorile sociale și morale pot fi înțelese mai bine prin activități în care elevii colaborează și comunică. În contextul acestei abordări, J. Whitehead [21] argumentează că cercetarea acțională permite cadrelor didactice să creeze contexte de învățare în care valorile sunt trăite, mai degrabă decât predate formal, ceea ce contribuie la o dezvoltare mai profundă și autentică a conștiinței etice.



**Figura 3. Modelul Context, Intrare, Proces, Produs (D. Stufflebeam și A. Shinkfield) [20]**

Evaluarea impactului intervențiilor bazate pe valori este esențială pentru validarea eficacității acestor strategii și pentru adaptarea continuă a programelor. D. Stufflebeam și A. Shinkfield [20] au dezvoltat modelul CIPP (Context, Input, Process, Product), care este utilizat pe scară largă pentru a evalua programe educaționale și care permite o examinare detaliată a fiecărei etape a intervenției axate pe valori. Utilizând acest model în cercetarea pedagogică acțională, se poate măsura cât de bine sunt asimilate valorile de către elevi și modul în care acestea influențează comportamentele și atitudinile subiecților.

### Provocări și limite în integrarea axiologiei prin cercetare acțională

În procesul de realizare a cercetării pedagogice acționale se identifică o serie de dificultăți metodologice, în special în vederea validității și fiabilității datelor obținute. Una dintre provocările ar constitui subiectivitatea pedagogului-cercetător, care, având un rol activ în procesul educațional și investigational, poate influența rezultatele cercetării. S. Kemmis și R. McTaggart [12] atrag atenția asupra riscului confundării cercetării cu procesul educațional propriu-zis și pericolului de a lua decizii în baza datelor insuficient obiective. Etica cercetării pedagogice acționale implică dileme privind consimțământul informat, confidențialitatea și autonomia participanților. Autorii subliniază necesitatea identificării echilibrului între implicarea activă a cercetătorilor în procesul

educațional și protejarea drepturilor și stării de bine a participanților, în special în perioada vulnerabilității.

Funcționarea valorilor educaționale prin cercetarea acțională este influențată de multiculturalitatea și de contexte sociale. Așa cum subliniază N. Noddings [17] una dintre provocările majore este integrarea valorilor într-un mediu educațional în care elevii provin din diverse culturi, religii și tradiții. Conturarea și promovarea valorilor comune întâmpină dificultăți semnificative în cadrul societăților pluraliste. N. Noddings propune ca valorile educaționale să fie discutate și negociate într-un cadru colaborativ între cadre didactice, elevi, părinți, reprezentanții comunității, pentru a evita impunerea unor norme universale care ar putea fi respinse de anumite grupuri sociale. Cercetările asupra diversității în educație realizate de J. Banks [4] demonstrează că în varii contexte educaționale este dificil să se atingă un consens asupra valorilor fundamentale ale educației, din cauza diferențelor sociale și economice mari dintre elevi.

Una dintre limitări ale cercetării pedagogice acționale în educație este dificultatea evaluării impactului pe termen lung al intervențiilor educaționale bazate pe valori. Așa cum susțin J. Elliot și L. Lukes [7], cercetările acționale sunt, de obicei, limitate la studiile de caz de mică amploare, care nu permit generalizarea rezultatelor la nivel național sau internațional. Evaluarea valorilor constituie un proces complex, din motivul că formarea acestora și schimbarea este treptată, există și o perioadă de tranziție, care nu are un termen și depinde de circumstanțele, experiențele, perioada de vârstă, inteligența. Corespunzător, impactul unui program educațional nu poate fi observat imediat [1]. Tot aici menționăm și factorii contextuali, cum ar fi schimbările politice, economice, sociale, ce pot influența modul în care valorile sunt percepute și interiorizate de către elevi/studenți, cadrele didactice, și care sunt greu de controlat într-un cadru de cercetare acțională sau nu se supun unei estimări în general.

## **Concluzii**

În cadrul acestui studiu, am analizat legătura dintre axiologia educației și cercetarea pedagogică acțională, subliniind importanța integrării valorilor în educație pentru asigurarea sistemului educațional echitabil și relevant în contextul contemporaneității. Abordările axiologice actuale propun o înțelegere profundă a valorilor educației, care influențează atât dezvoltarea personală a educabililor, cât și formarea lor profesională.

Studiul și funcționarea axiologiei educației din perspectiva cercetării pedagogice acționale sunt de prioritate prin faptul că permit o înțelegere teoretică și practică a modului în care valorile educației pot fi implementate în procesul instructiv-educativ. Într-o lume globalizată și cultural diversificată, este important ca educația să răspundă nevoilor academice, morale, sociale ale subiecților. Prin intermediul cercetării acționale actanții educaționali asigură mediul educațional în care valorile universale și general-umane devin parte integră a practicii educaționale cotidiene.

Pentru practicieni este esențial să adopte o abordare reflexivă în aplicarea valorilor educaționale, integrându-le în activitățile didactice prin Teoria integralizării orientărilor valorice și metodologia formării orientărilor valorice [2]. De asemenea, recomandăm implementarea de programe educaționale care să permită elevilor și studenților să își exprime și să dezvolte propriile valori într-un cadru sigur și susținător. Cercetătorii ar trebui să continue să exploreze impactul acestor abordări asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale ale tinerilor și să cerceteze mai

în detaliu cum diferitele contexte socio-culturale influențează integrarea valorilor educaționale și modifică referențialul axiologic. Fapt care indică asupra aprofundării cercetărilor privind efectele pe termen lung ale implementării valorilor în educație prin cercetarea pedagogică acțională. Studii suplimentare ar putea analiza cum valorile sunt interiorizate de elevi/studenti în diverse culturi și medii educaționale. O direcție importantă ar fi elaborarea și validarea instrumentelor de evaluare a efectelor intervențiilor educaționale bine structurate bazate pe valori, inclusiv evaluarea transformării în comportamente, sfera afectivă, atitudini ale subiecților pe termen lung.

Integrarea axiologiei educației prin cercetarea pedagogică acțională reprezintă o abordare inovativă care poate contribui semnificativ la îmbunătățirea educației contemporane, pregătind generațiile viitoare pentru provocările lumii aflate în continuă schimbare, caracterizată de diversitate socio-culturală, transformări tehnologice etc. printr-un dialog constructiv și valori bine fundamentate.

Conținutul prezentului articol a fost realizat în cadrul proiectului național „*Managementul formării profesionale pentru cercetare acțională în perspectiva inovației educaționale*” (Numărul Proiectului 040105, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova).

#### **Bibliografie:**

1. ANTOCI, D. Value Orientations in Education System: Approach, Interpretation, and Formation. In: A. Sandu (vol. ed.), *Lumen Proceedings: Vol. 17 World Lumen Congress 2021* (pp. 06-25). Iasi, Romania: LUMEN Publishing House, 2022. <https://doi.org/10.18662/wlc2021/02>
2. ANTOCI, D. Interferența axiologiei educației și a teoriei integralizării orientărilor valorice în formarea profesională a cadrelor didactice. In: *Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului*, Ed. 4, 3-4 noiembrie 2023, Chisinau. Chișinău: CEP UPSC, 2023, Ediția 4, pp. 145-152. ISBN 978-9975-46-865-7. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.cv-2023.p145-152>
3. APPLE, M. W. *Ideology and Curriculum*. Routledge, 1979.
4. BANKS, J. A. *An Introduction to Multicultural Education* (4th ed.). Boston: Pearson Education, 2008.
5. CARR, W., KEMMIS, S. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Londra: Falmer Press, 1986.
6. DEWEY, J. *Democracy and Education*. Pennsylvania State University, Electronic Classics Series, 2001. URL: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>
7. ELLIOT, J., LUKES, L. *Action Research in Education: A Practical Guide*. New York: Routledge, 2011.
8. ELLIOTT, J. *Action Research for Educational Change*. Bristol: Open University Press, 1991.
9. FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books, 1996. 164p. ISBN: 0-14-025403-x.
10. GILLIGAN, C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, 1982. URL:

- [https://www.researchgate.net/publication/275714106\\_In\\_A\\_Different\\_Voice\\_Psychological\\_Theory\\_and\\_Women's\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/275714106_In_A_Different_Voice_Psychological_Theory_and_Women's_Development)
11. HABERMAS J. *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press, 1990.
  12. KEMMIS, S., McTAGGART, R. *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Science+Business Media Singapore, 2014. ISBN 978-981-4560-67-2 (eBook) DOI 10.1007/978-981-4560-67-2.  
URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educons.edu.rs/wp-content/uploads/2020/05/2014-The-Action-Research-Planner.pdf>
  13. KOHLBERG, L. *The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row, 1981.
  14. LEWIN, K. *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row Publishers, 1948, 230 pp. URL: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ia902905.us.archive.org/15/items/internet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts\\_text.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ia902905.us.archive.org/15/items/internet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts_text.pdf)
  15. McNIFF, J. *Action Research: Principles and Practice*. Third edition Routledge, 2013. ISBN 9780415535267
  16. NODDINGS, N. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, 1984. ISBN: 0-520-05043-6.
  17. NODDINGS, N. *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press, 2002.
  18. REASON, P., BRADBURY, H. *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Sage Publications, 2001.
  19. ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1973. 438 p.
  20. STUFFLEBEAM, D., SHINKFIELD, A. *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
  21. WHITEHEAD, J., HUXTABLE M. *Living Educational Theory Research as an Epistemology for Practice: The Role of Values in Practitioners' Professional Development*. Routledge, 2024. DOI:10.4324/9781003429074. ISBN: 9781003429074.

# IMPLICAȚII ALE ȘTIINȚEI SINELUI ÎN POLITICILE CURRICULARE DIN ROMÂNIA

Mușata-Dacia BOCOȘ,

Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca  
musata.bocos@ubbcluj.ro

CZU: 37.015.3:159.923(498)

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p50-55

**Rezumat :** Realitățile educaționale actuale susțin necesitatea cercetării științifice a inteligenței emoționale a educabililor. Nu este vorba despre a aborda prin opoziție, contrastant, inteligența cognitivă și inteligența emoțională, ci, dimpotrivă, susținem necesitatea de a le aborda împreună, ele funcționând complementar. Practic, învățarea autentică nu se produce izolat de emoții și de sentimente, ci este generată și potențată de acestea, în condițiile creării unui spațiu intersubiectiv asigurat de cadrele didactice și de copii. Într-un astfel de spațiu, emoțiile copiilor își găsesc contexte de manifestare liberă, necenzurată, prin demersuri constructive și autoconstructive, prin implicare deplină – cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie.

Știința sinelui a evoluat de la o sumă de idei și practici la abordări științifice interdisciplinare, integrate, susținute de cercetări educaționale și curriculare. Astăzi, știința sinelui este un set sistematic și interpretativ de cunoștințe și achiziții legate de formarea și dezvoltarea integrată a abilităților și competențelor emoționale și sociale, în strânsă legătură cu rațiunea.

Lucrarea de față prezintă o analiză educațională și curriculară a științei sinelui din perspectivă paradigmatică. Totodată, sunt prezentate o serie de implicații ale științei sinelui în politicile curriculare din România, precum „puncte de intrare” ale inteligenței emoționale și ale inteligenței sociale în învățământul din România.

**Abstract:** The current educational realities support the need for scientific research on the emotional intelligence of learners. It is not a question of approaching cognitive intelligence and emotional intelligence in opposition, in contrast, but, on the contrary, we advocate the need to approach them together, as they work in a complementary way. In practice, authentic learning does not take place in isolation from emotions and feelings, but is generated and enhanced by them, under the conditions of the creation of an intersubjective space provided by teachers and children. In such a space, children's emotions find contexts in which they can manifest themselves freely, uncensored, through constructive and self-constructive approaches, through full involvement - cognitive, affective-motivational and psychomotor.

The science of the self has evolved from a sum of ideas and practices to interdisciplinary, integrated scientific approaches, supported by educational and curricular research. Today, self-science is a systematic and interpretive set of knowledge and acquisitions related to the formation and integrated development of emotional and social skills and competences, closely related to reason.

This paper presents an educational and curricular analysis of self-science from a paradigmatic perspective. At the same time, a series of implications of the science of the self in curricular policies in Romania are presented, as "entry points" of emotional intelligence and social intelligence in Romanian education.

## Știința sinelui și evoluția ei în timp

O achiziție a psihologiei moderne este aceea că abilitățile emoționale pot fi dobândite, așadar, sunt necesare preocupări pentru o educație emoțională explicită, în care emoțiile sunt mijloc, mesaj și finalitate. Această achiziție științifică este esențială, având în vedere faptul că raționalul și emoțiile sunt într-o legătură organică:

- nu există act intelectual autentic și învățare intelectuală autentică fără trăiri afective (deși acestea nu sunt întotdeauna conștientizate) fără intervenția sentimentelor;
- nu putem avea sentimente fără ca mintea noastră să fie implicată într-un anumit fel;
- există o fuziune a intelectului cu emoțiile pentru a genera concentrare, gândire, creație, comunicare, cooperare.

Rațiunea este construită pe eșafodajul emoțiilor; dacă rațiunea/ intelectul nu este conectată/ conectat cu emoțiile, ea nu este o raționalitate autentică și nu poate contribui la crearea de „vieți

emoționale inteligente” (Jensen, 2003, Stone-McCown et al., 2010) și, mai târziu, la crearea unei culturi a inteligenței emoționale (McCown et al., 2010).

Atunci când afectivul (emoții, convingeri, trăiri, sentimente, pasiuni etc.) este în acord cu intelectualul (reprezentări, idei, informații, noțiuni, concepte, cunoștințe, teorii, principii etc.) și susține din punct de vedere energetic și reglator activitatea intelectuală și dinamica proceselor cognitive, randamentul activității de învățare este sporit, iar șansele de succes sunt mai mari; în aceste situații, practic, afectele creează continuitate în procesele cognitive, ele acționând ca un liant între diferitele elemente cognitive, făcând ca învățarea să pară mai ușoară. Deci, atunci când afectivul este în acord cu intelectualul, randamentul activității de învățare este sporit.

Conceptul de știința sinelui nu este nou, ideea incipientă îi aparține lui Daniel Goleman (1995), care descrie un program derulat de Karen Stone-McCown, la mijlocul anilor 1960, în care dezvoltarea socială și emoțională era la fel de apreciată, împreună cu dezvoltarea academică. Daniel Goleman argumenta introducerea acestei sintagme, susținând că dacă alfabetizarea emoțională este la fel de importantă ca și alfabetizarea în citire/ lectură și ca și alfabetizarea matematică, atunci este necesar să „școlarizăm” emoțiile și structurile emoționale ale vieții de copil și să construim o știință a sinelui ancorat social.

În ultimii zeci de ani, conceptul de știința sinelui a evoluat de la o sumă de idei și practici la abordări științifice interdisciplinare, integrate, susținute de cercetări educaționale și curriculare. Așadar, știința sinelui este un set sistematic și interpretativ de cunoștințe și achiziții legate de formarea și dezvoltarea integrată a abilităților și competențelor emoționale și sociale, în strânsă legătură cu rațiunea.

### **Știința sinelui din perspectivă educațională și curriculară**

Din **perspectivă educațională**, prin viziune și prin abordări, știința sinelui promovează o paradigmă a educației centrate pe copil, pe dezvoltarea sinelui, paradigmă care este orientată spre:

- asigurarea succesului
- crearea condițiilor pentru împlinire
- formarea și exersarea gândirii critice
- asigurarea dezvoltării personale
- eficiența demersurilor
- construirea stării de bine
- asigurarea calității vieții.

Dezvoltând știința sinelui, valorificând achizițiile acesteia, nu doar pentru moment, ci și pentru viitor, țintim să construim o „subiectivitate productivă” (Binkley, 2011) pentru persoane motivate, eficiente și competitive, capabile de adaptare școlară, socială și profesională.

Din **perspectivă curriculară**, știința sinelui Cogniția depinde de corp (senzații, morfologie, stări emoționale, acțiuni) și de context, la orice vârstă (Ionescu, 2011) promovează:

- a) o paradigmă a dezvoltării integrate (inteligență emoțională, socială și cognitivă);
- b) viziunea embodied cognition – dobândirea achizițiilor cognitive prin implicarea globală, directă, a întregului organism (senzorio-motor, afectiv, cognitiv, metacognitiv) în interacțiunile cu mediul extern (fizic, social, cultural) și interdependent cu calitățile fizice și afectiv-emoționale ale persoanei;
- c) tipul de învățare embodied learning – implicarea senzorio-motorie, cognitivă, perceptivă și afectivă, în interacțiunile cu mediul și cu conținuturile învățării;

- d) modelul învățării excepționale (Bain, 2004), care este entrată în jurul „minții” și al „inimii” și care permite:
- dezvoltarea intelectuală – centrată pe procesele cognitive și metacognitive
  - dezvoltarea personală – înțelegerea sinelui și a relațiilor cu ceilalți.

### **Implicații ale științei sinelui în politicile curriculare din România**

În documentul de politică educațională denumit „*Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al curriculumului național*”, care este Anexă la Ordinul ministrului educației nr. 3.239/ 05.02.2021 privind aprobarea documentului de politici educaționale *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*, putem identifica:

- a) Un reper curricular referitor la construirea mediilor de învățare prin dezvoltarea integrală a personalității educabililor, pe dimensiunile cognitivă, socială și emoțională: „Promovarea unui mediu de învățare eficient, a stării de bine în rândul elevilor și al profesorilor, precum și orientarea demersurilor educaționale către dezvoltarea cognitivă a elevilor în strânsă relație cu cea socio-emoțională.” (p. 8). Prezența dimensiunii sociale în formularea acestui reper curricular evidențiază faptul că fundamentele biologice ale dezvoltării emoționale sunt semnificativ modelate și influențate de relațiile interpersonale și de experiențele sociale, care contribuie la dezvoltarea intelectuală a persoanei.
- b) Un principiu curricular modern, care susține, în manieră explicită, necesitatea asigurării interacțiunii complexe dintre corp, minte și suflet, ca aspecte ale ființei umane: „Principiul centrării pe elev care promovează adecvarea educației la nevoile de învățare și de dezvoltare ale copilului și la abordarea holistică minte-corp-suflet.” (p. 18).

### **Posibile „puncte de intrare” ale inteligenței emoționale și ale inteligenței sociale în învățământul din România**

În România, eforturile de modernizare curriculară, obiectivate în politicile de curriculum și în documente curriculare oficiale, au integrat preocupări de identificare a unor „puncte de intrare” ale inteligenței emoționale și ale inteligenței sociale în învățământ, în funcție de particularitățile cărora s-ar putea valorifica și dezvolta inteligența emoțională și cea socială în școală. În viziunea noastră, acestea pot fi clasificate în două categorii:

a) **„Puncte de intrare” la nivelul politicii curriculare (la macro-și micronivel pedagogic)** (nivel pe care se situează conceptorii de curriculum, autorii produselor curriculare principale: planuri-cadru de învățământ și programe școlare) și secundare (manuale școlare, auxiliare curriculare, pachete curriculare, soft-uri educaționale):

- În Curriculumul pentru educația timpurie s-a instituit un domeniu de dezvoltare al copilului, denumit „Dezvoltare socio-emoțională”, pentru a evidenția relația strânsă dintre dezvoltarea emoțională și dezvoltarea socială, aflat în interdependență cu domeniul „Dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii”.



- Unul dintre principiile aplicării Curriculumului pentru educația timpurie (2019) este principiul diversității contextelor și situațiilor de învățare, care se referă la construirea de medii educaționale, de contexte și de situații de învățare diverse, care să solicite implicarea copilului sub cât mai multe aspecte: cognitiv, emoțional, social, motric.

- În învățământul primar s-au introdus, ca discipline obligatorii „Dezvoltare personală”, „Educație civică”, „Comunicare în limba română”, „Limba și literatura română”.

- Există discipline opționale cu curriculum național, cu programe școlare elaborate la nivel central (<https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/discipline-opționale-aflate-in-oferta-nationala>).

- Începând cu anul școlar 2020-2021, în învățământul primar, gimnazial și liceal, s-au introdus următoarele cursuri din curriculum la decizia școlii, care beneficiază de programe naționale, emise prin ordin de ministru: „Scena cu povești” (clasele a II-a/ a III-a) (în cadrul proiectului CRED – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți), „Eu și scena” (clasele a III-a și a IV-a), conform Ordinului ministrului educației și cercetării nr. 5530/ 08.09.2020, „Teatrul și noi” (clasele a VI-a și a VII-a), conform Ordinului ministrului educației și cercetării nr. 5662/ 30.09.2020 și „Laboratorul de teatru” (clasele a X-a și a XI-a) conform Ordinului ministrului educației și cercetării nr. 5663/ 30.09.2020. Aceste opționale vizează libertatea de expresie a elevilor, competența cheie de sensibilizare și expresie culturală, dezvoltarea competențelor de comunicare, a competențelor socio-emoționale și a comportamentului creativ și prosocial.

- În conformitate cu prevederile planului-cadru de învățământ aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale și cercetării științifice nr. 3.590/ 05.04.2016 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul gimnazial, în cadrul ariei curriculare „Om și societate”, se studiază disciplina „Educație socială”, după cum urmează: la clasa a V-a – „Gândire critică și drepturile copilului”, la clasa a VI-a – „Educație interculturală”, la clasa a VII-a – „Educație pentru cetățenie democratică”, la clasa a VIII-a – „Educație economico-financiară”.

2) „Punctele de intrare” didactice, care li se oferă profesorilor în activitățile curente de predare, evaluare, reglare, în contexte educaționale formale și nonformale, în medii de învățare reale și virtuale, în activități și e-activități educaționale. Astfel, se pot valorifica următoarele modalități de valorificare a conținuturilor și a abordărilor specifice educației sociale și educației emoționale:

a) Introducerea de noi discipline centrate pe educația socio-emoțională – discipline opționale cu curriculum național sau cu curriculum elaborat de cadrele didactice.

b) Introducerea unor module specifice în cadrul disciplinelor de studiu existente în planurile-cadru.

c) Infuzare de mesaje, în contextul disciplinelor de studiu existente în planurile-cadru (curriculum infuzat, integrare curriculară de tip infuzie), respectiv integrarea armonioasă a ideilor similare, inserarea și predarea lor în conexiune, în proximitate temporală. Infuzia curriculară poate viza atât integrarea de competențe, cât și integrarea de conținuturi complementare curriculumului deja existent.

## Concluzii

Din fericire, orice persoană își poate optimiza nivelul inteligenței emoționale prin intermediul educației și al exercițiului special destinat, așadar avem nevoie nu doar de un antrenament cognitiv, ci și de unul emoțional.

Pe de altă parte, cercetările și realitățile educaționale actuale conduc la ideea că este necesară o concentrare accentuată asupra dimensiunii și structurii emoționale a vieții educabilului. Nu este vorba despre a aborda prin opoziție, contrastant, inteligența cognitivă și inteligența emoțională, ci, dimpotrivă, susținem necesitatea de a le aborda împreună, ele funcționând complementar. Practic, învățarea autentică nu se produce izolat de emoții și de sentimente, ci este generată și potențată de acestea, în condițiile creării unui spațiu intersubiectiv asigurat de cadrele didactice și de copii. Într-un astfel de spațiu, emoțiile copiilor își găsesc contexte de manifestare liberă, necenzurată, prin demersuri constructive și autoconstructive, prin implicare deplină – cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie.

Știința sinelui promovează o paradigmă curriculară a dezvoltării/ modelării integrate a inteligenței emoționale, a inteligenței sociale și a celei cognitive, plecându-se de la ideea că adaptarea școlară, integrarea școlară și învățarea școlară nu se produc izolat de emoții și de sentimente, ci sunt generate și potențate de acestea.

## Bibliografie

1. Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press.
2. Binkley, S. (2011). *'Happiness and the Program of Neoliberal Governmentality'*, unpublished MS.
3. Curriculum pentru educația timpurie (2019), Anexă la Ordinul ministrului educației naționale nr. 4.694/02.08.2019 privind aprobarea Curriculumului pentru educație timpurie, publicat în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 686/20.08.2019. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/217237>
4. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
5. Ionescu, T. (2011). Abordarea embodied cognition și studiul dezvoltării cognitive. *Revista de psihologie*, 57(4), 326–339.
6. Jensen, A. (2003). Reflections on the Application of the Self-Science Program from the Perspective of Students, Parents, and Teachers, *Perspectives in Education*, Winter, 2003.
7. McCown, D., Reibel, D. K., & Micozzi, M. S. (2010), Teaching mindfulness: a practical guide for clinicians and educators. *College of Health Sciences Faculty Books*. 4. [https://digitalcommons.wcupa.edu/chsfaculty\\_books/4](https://digitalcommons.wcupa.edu/chsfaculty_books/4)
8. Ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 5.530/05.10.2011 (\*actualizat\*) privind aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a inspectoratelor școlare (actualizat la data de 1 aprilie 2015\*). <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/132312>
9. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/132312>
10. Ordinul ministrului educației naționale și cercetării științifice nr. 3.590/05.04.2016 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul gimnazial, publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 446/15.06.2016.
11. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/179198>

12. Ordinul ministrului educației naționale nr. 4.694/02.08.2019 privind aprobarea Curriculumului pentru educație timpurie, publicat în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr.
13. 686/20.08.2019. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/217237>
14. Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 5530/08.09.2020 privind aprobarea programei școlare pentru disciplina opțională „Eu și scena”.
15. [https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe\\_scolare/CDS/OMEC%205530\\_2020%20CDS%20inv%20primar%20\\_%20Eu%20si%20scena.pdf](https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/CDS/OMEC%205530_2020%20CDS%20inv%20primar%20_%20Eu%20si%20scena.pdf)
16. Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 5662/30.09.2020 privind aprobarea programei școlare pentru disciplina opțională „Teatru și noi”.
17. [https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe\\_scolare/CDS/OMEC%205662\\_2020%20CDS%20inv%20gimnazial%20Teatrul%20si%20noi%20cls%20VI-VII.PDF](https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/CDS/OMEC%205662_2020%20CDS%20inv%20gimnazial%20Teatrul%20si%20noi%20cls%20VI-VII.PDF)
18. Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 5662/30.09.2020 privind aprobarea programei școlare pentru disciplina opțională „Laboratorul de teatru”.
19. [https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe\\_scolare/CDS/OMEC%205663\\_2020%20CDS%20inv%20liceal%20Laboratorul%20de%20teatru%20cls%20X-XI.PDF](https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/CDS/OMEC%205663_2020%20CDS%20inv%20liceal%20Laboratorul%20de%20teatru%20cls%20X-XI.PDF)
20. Ordinul ministrului educației nr. 3.239/05.09.2020 privind aprobarea documentului de politici educaționale *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*, publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 151/15.02.2021. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/237422>
21. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național, Anexă la Ordinul ministrului educației nr. 3.239/05.09.2020 privind aprobarea documentului de politici educaționale *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*, publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 151/15.02.2021. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/237422>
22. Stone-McCown, K., Anabel Jensen, Joshua Freedman, & Marsha C. Rideout (2010). *Self-science. Getting started with socio-emotional learning*, Publisher: 6 Seconds; 3rd Edition (January 7, 2010).
23. <https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/discipline-optionale-aflate-in-oferta-nationala>

## SECȚIA I. PEDAGOGIE GENERALĂ

### ÎNVĂȚAREA AVENTURĂ / DE TIP EXPEDIȚIONAR CA STRATEGIE DE PREDARE INTEGRATĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ADVENTURE / EXPEDITION LEARNING AS AN INTEGRATED TEACHING STRATEGY IN PRIMARY EDUCATION

Carmen-Paula ANDREI, *doctorand,*  
*Școala Doctorală „Științe ale Educației”, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*  
*PhD students, „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau*  
ORCID: 0000-0002-6591-6146  
e-mail: paulaandrei2006@yahoo.com

CZU: 373.3.025

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p56-58

**Abstract.** This article describes expeditionary-adventure learning as an integrated teaching strategy in primary grades. It is an active-interactive method that involves carrying out some investigations/micro-researches to explore the socio-natural environment, in order to develop the individual and project team.

We remind you of the role of guide and supporter of the teaching staff in the process of exploring the natural environment. The authors detailing the forms and stages of adventure learning as the best approach to studying and understanding the environment.

**Keywords:** learning, strategies, integrated teaching, adventure learning

Conform Curriculum-ului [4], **integrarea** presupune să se stabilească conexiuni între cunoștințe, capacități, competențe, abilități, valori care își au originea în cadrul unor diverse discipline școlare.

Prin urmare, **curriculum integrat** presupune realizarea unor legături între teme sau competențe, care sunt, de regulă, formate separat, în interiorul diferitelor discipline [3, pag. 6]. Aceste teme sau competențe marchează o legătură strânsă cu aspectele vieții cotidiene ale elevilor și contribuie la crearea unor valori și atitudini.

Conceptul *învățare de tip aventură* este de date recente, fiind introdus în 2006 în literatura de specialitate de pedagogul Doering. Acest tip de învățare înglobează elementele de tip expediționar, dar și elemente de învățare experiențială.

Conform Ghidului de implementare a curriculumului, învățarea aventură/de tip expediționar reprezintă forma de participare activ-interactivă a școlărilor în actul didactic care presupune crearea de grupe (de preferință din medii socio-culturale diferite) și „imersarea” acestora (pentru o anumită perioadă de timp) în zone cu potențial mare de explorare geografică, socială și culturală.

În ceea ce privește scopul pentru care apelăm la această metodă, evidențiem explorarea mediului social și natural, dar și derularea unor investigații și microcercetări, realizarea de reflecții personale și colective referitoare la problemele mediului, ale comunității locale și globale, în vederea dezvoltării individuale și a dezvoltării grupului; de asemenea, metoda împrumută elemente ale învățării pe probleme și ale învățării bazate pe proiect, precum și elemente de cercetare-acțiune [1].

**Expeditionary Learning Outward Bound (ELOB)** este un brand educațional foarte cunoscut în America, ale cărui experimente propuse în sute de școli au avut ecouri pozitive. Principiile organizației, în ceea ce privește învățarea de tip expediționar, sunt [2, 3, 6]:

**Tabelul 1. Principiile organizației ELOB**

<b>Principiile organizației</b>	<b>Descriere</b>
1. Importanța autodescoveririi	Învățarea este un proces care se produce atunci când există implicare emoțională, provocare și sprijin adecvat. Participanții sunt puși în situația de a-și descoperi valorile, talentele, responsabilitățile.
2. Punerea în evidență a ideilor creative	Procesul predării în cadrul Expeditionary Learning Schools (ELS) stimulează curiozitatea despre tot ceea ce ne înconjoară, prin descoperirea unor activități de învățare.
3. Responsabilitatea pentru învățare	Învățarea este un proces de descoperire, dar și social. Activitățile de învățare din cadrul ELS încurajează participanții să preia responsabilitatea în dirijarea propriei învățări individuale și sociale.
4. Empatia și grija	Activitățile se desfășoară în echipe mici, coordonate de învățător; cei mai mari se dovedesc a fi un mentor pentru ceilalți, astfel asigurându-se o atmosferă emoțională de siguranță.
5. Succesul și eșecul	Toți elevii trebuie să aibă succes. Eșecurile trebuie valorificate pentru învățare, transformându-le în oportunități.
6. Colaborarea și competiția	Acest tip de abordare integrată a afirmării individuale determină elevii să nu fie în concurență unii cu alții, ci cu propriile limite și standardele de excelență stabilite de program.
7. Diversitatea și incluziunea	Elevii investighează trecutul social și cultural al fiecăruia. Grupurile de învățare sunt diverse și presupun comunicare și cooperare între participanți.
8. Natura	Programul de învățare pune accent pe învățarea în afara sălii de clasă.
9. Intimitatea și reflecția	Elevii și profesorii au nevoie de liniște pentru a-și explora propriile trăiri, pentru a crea propria arhitectură a învățării.
10. Serviciile pentru ceilalți și compasiunea	Voluntariatul, solidaritatea umană sunt atitudini esențiale pentru sistemul de învățământ american.

Un proiect european, nu la fel de cunoscut la ELOB, îl reprezintă **Expedition Inside Culture (EIC)**, ale cărui coordonate sunt expuse în tabelul următor [3, p.224-225]:

**Tabelul 2. Principiile organizației EIC**

<b>Principiile organizației</b>	<b>Descriere</b>
1. Învățarea nonformală în contexte reale	Predarea înlocuită cu formarea, mentoratul și coaching-ul. Proiectul presupunea expediții realizate în zone geografico-istorice bogate.
2. Explorarea mediului natural și aventura	Explorarea și cunoașterea unui mediu natural spectaculos; experimentarea aventurii
3. Comunicare și comunitate interculturală	Realizarea unei comunități de învățare pe perioada expediției
4. Investigarea și reflecția	Scopul care coagulează activitatea expediției

- |  |  |
|--|--|
| 5. Lecțiile trecutului                   | Elevii descoperă oameni care vorbesc despre locuri și fapte ale trecutului   |
| 6. Centrarea tematică                    | Pretextul și contextul unei învățări reale   |
| 7. Orientarea pe valori și atitudini     | Respectul față de ceilalți, apartenența la o comunitate, cetățenia responsabilă se formează prin exercițiu și experimentare în situații clare. |
| 8. Învățarea peer learning- de la colegi | Învățarea „unii de la ceilalți”  |

Pentru planificarea unei învățări de tip aventură (de tip expediționar), împreună cu elevii claselor primare va trebui să [5, p.4 ]:

1. *Selectăm tema.* Tema se va regăsi în curriculum existent sau o putem formula cât mai captivant, de exemplu – *În căutarea comorilor.*

2. *Formulăm obiectivele,* astfel încât să stârnească curiozitatea elevilor pentru aventură. Aceștia pot desena hartă, se vor orienta pe baza acesteia sau pot descoperi cât mai multe comori ascunse;

3. *Să formulăm întrebări de îndrumare (De ce erau ascunse comorile? Cum se găseau ele? Cine le ascundea?);*

4. *Să prezentăm studiul de caz-* copiii sunt împărțiți în două echipe ce primesc câte o hartă, în baza căreia să descopere cele mai multe comori;

5. *Să studieze pe teren* harta, descoperă, găsesc comorile;

6. *Să prezinte produsele* (comorile descoperite, în cazul nostru), pe baza cărora pot realiza o clasificare, o descriere, o compoziție etc.

Un alt exemplu de activitate pentru cei mici ar fi „Micii cercetași”. Ei se pot deplasa în parc unde se formează echipe de lucru. Sarcinile ce pot fi adresate ar fi de tipul: Culegeți 2 plante de culoare roșie; Găsiți 5 obiecte ce nu se pot afla în parc; Strângeți 3 fructe etc. Elevii pot poza și pot prezenta colegilor, prin intermediul proiectului, pliantului, posterului.

Elevii care descoperă, caută soluții, dau dovadă de curiozitate sunt persoane curajoase, capabile de comunicare eficientă și colaborare.

### **Bibliografie:**

1. BOCOȘ, D. M., *Instruirea interactivă.* Iași: Editura Polirom, 2013.
2. CIOLAN, L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar,* Iași: Editura Polirom, 2008, 280 p., ISBN 978-973-46-1034-1.
3. CIOLAN, L. CIOLAN, L.-E. *Demersuri integrate în învățământul primar.* MECT pentru învățământul rural, 2008.
4. Curriculum național. *Învățământul primar,* aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
5. GÎNJU, S. TELEMAN, A. *Cunoașterea mediului înconjurător prin învățarea aventură (de tip expediționar)* în Conferința *Curriculumul școlar 1,* Chișinău, Moldova, 7-8 decembrie 2018, p. 178-182, ISBN: 978-9975-48.
6. PISCUNOV, N. PISCUNOV, A. *Învățarea aventură – de tip expediționar* în *Analele Științifice ale Universității de Stat Bogdan Petriceicu Hașdeu din Cahul,* vol IX, 2013, ISSN 1875-2170.

# INNOVATION TRANSFER PEDAGOGY IN THE DIGITAL ERA: ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A FACILITATOR OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION

**Maria BUCȘA**, *doctorand*

*Academia de Studii Economice din Moldova*

*PhD, Academy of Economic Studies from Moldova*

ORCID: 0009-0005-0024-419X

e-mail: bucsa.maria@ase.md

**CZU: 37.01:004.8**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024,p59-63**

**Abstract.** The rapid advancements in digital technologies, particularly artificial intelligence (AI), have significantly impacted the educational landscape. This article explores the concept of Innovation Transfer Pedagogy (CTIP) and its relevance in the digital era, where AI emerges as a powerful tool for transforming traditional education systems. By facilitating adaptive learning, personalized instruction, and efficient educational management, AI reshapes the role of educators and learners, promoting creativity, critical thinking, and collaboration. The study examines how AI can be leveraged to support the principles of innovation transfer pedagogy, emphasizing its role in fostering an interactive, student-centered learning environment. Furthermore, the article highlights challenges and ethical considerations related to the integration of AI in education, particularly concerning data privacy, digital equity, and the evolving role of the teacher. Ultimately, this research underscores the importance of rethinking educational models to align with the technological innovations shaping the future of learning, advocating for a seamless integration of AI to enhance pedagogical practices and drive educational transformation.

**Keywords:** innovation transfer pedagogy, artificial intelligence in education, personalized learning, ethical implications, educational technology.

**Introduction.** In recent years, artificial intelligence (AI) has become a driving force of innovation in various fields, including education. With its growing capacity to process and analyze data, AI offers personalized and adaptable solutions to traditional challenges in teaching and learning. The concept of **innovation transfer pedagogy** has gained increased relevance as it integrates emerging technologies, such as AI, to enhance the educational process. Innovation transfer pedagogy focuses on developing skills that enable students to apply acquired knowledge in new and diverse contexts, fostering adaptable and dynamic learning. AI not only optimizes learning by personalizing educational materials but also facilitates real-time feedback and the use of practical simulations. This has the potential to fundamentally transform educational experiences and broaden access to high-quality educational resources. However, the integration of AI into education also raises important questions about data privacy, technological dependency, and equitable access to these innovations. This paper explores the role of AI in innovation transfer pedagogy, identifying both its potential benefits and the ethical and practical challenges associated with its use in the educational system.

**Literature Review.** The digital era has ushered in transformative shifts across various sectors, with education being one of the most affected. The concept of **Innovation Transfer Pedagogy (CTIP)**, which focuses on the transfer of innovative methodologies, tools, and practices into educational contexts, has gained increased attention in recent years (Berretta et al., 2023). CTIP emphasizes the integration of cutting-edge technologies, encouraging a seamless interplay between educational theory and technological practice, which has become even more critical with the rise of artificial intelligence (AI). **Artificial Intelligence and Education:** AI's role in

education has evolved significantly in the past decade, transitioning from basic automated tasks like grading and student monitoring to more sophisticated applications, such as adaptive learning platforms and AI-driven tutoring systems (Luckin, 2018). Research by Holmes et al. (2019) suggests that AI can enhance learning experiences by offering personalized educational content, tracking student progress in real-time, and facilitating deeper learner engagement. Moreover, AI can reduce the administrative burden on educators, enabling them to focus on higher-order pedagogical activities.

The **Fourth Industrial Revolution** (Schwab, 2016) highlights how AI, machine learning, and data analytics are transforming not just industries but also the skill sets required for future jobs. Consequently, educational systems must adapt to ensure students are equipped with competencies such as critical thinking, problem-solving, and digital literacy (Fadel et al., 2015). This shift is reflected in educational policy frameworks that emphasize the role of AI in improving access, equity, and quality of education (UNESCO, 2021).

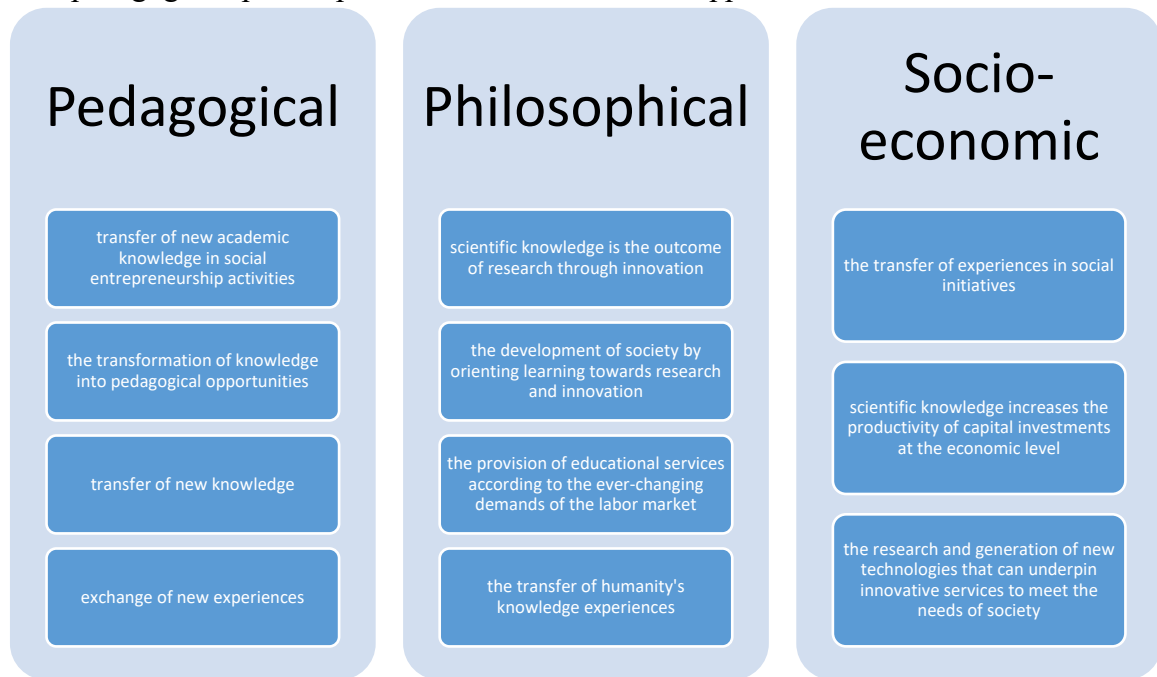
**Pedagogical Theories and Innovation Transfer:** Pedagogical frameworks that promote innovation transfer focus on the adaptation and implementation of innovative tools in teaching and learning contexts. **Vygotsky's socio-constructivist theory** (Vygotsky, 1978) remains a foundational element, emphasizing collaborative learning and the social construction of knowledge, which aligns with AI's capacity to facilitate interactive and participatory learning environments. **Connectivism** (Siemens, 2005), a learning theory for the digital age, further underlines the importance of technology as a key element in the creation and dissemination of knowledge, supporting the argument that AI is an essential tool for innovation transfer in modern education.

Recent research has also emphasized the role of AI in promoting **student-centered learning** (González et al., 2020), in which the focus shifts from traditional teacher-led instruction to more flexible, learner-driven models. These models, supported by AI, provide personalized pathways for students, enabling them to learn at their own pace, explore diverse content, and engage in more meaningful educational experiences. This transformation aligns with the principles of **21st-century skills** development, which emphasize creativity, collaboration, and lifelong learning (Trilling & Fadel, 2009).

**Challenges and Ethical Considerations:** Despite the potential benefits of AI in education, several challenges and ethical concerns remain. **Data privacy** and the ethical use of student data are primary issues, as AI systems require large datasets to function effectively. Researchers such as Crawford and Calo (2016) have raised concerns about the collection, use, and potential misuse of student data in educational contexts, highlighting the need for robust data governance frameworks. Additionally, **digital equity** is a significant concern, as the integration of AI into educational systems may exacerbate existing inequalities if not carefully managed (Selwyn, 2019). Rural and underserved communities, in particular, may face barriers to accessing AI-enhanced educational tools due to limited infrastructure and resources. Furthermore, the evolving role of educators in an AI-driven educational landscape is a topic of debate. While AI can automate certain tasks, there is concern about **dehumanizing education** (Williamson & Eynon, 2020), where the irreplaceable human elements of empathy, mentorship, and emotional support may be diminished. Teachers will need to adapt their roles to become facilitators of learning in an AI-enhanced classroom, ensuring that they continue to play a critical role in the social and emotional development of students.



I have identified the main scientific meanings of the concept of innovation transfer through the lens of pedagogical, philosophical, and socio-economic approaches.



**Figure 1. Scientific meanings of the concept of innovation transfer**

The integration of AI in education also raises ethical and practical concerns, which are frequently discussed in the literature. A central aspect is data privacy. According to the UNESCO report (2021), there are concerns about how students' personal data is collected and used by AI-based educational platforms. Furthermore, Berretta et al. (2023) highlight the risk of excessive reliance on technology, which may limit the development of essential problem-solving skills and social interactions.

**Principles for developing innovation transfer pedagogy competence.**

Developing the competence for innovation transfer pedagogy is essential for ensuring quality education that meets the current and future needs of students. In the "Dictionary of Pedagogical Terms," S. Cristea mentions that pedagogical principles represent norms with strategic and operational value that must be respected to ensure the effectiveness of activities designed at both the system and process levels of education. The author argues that pedagogical principles are formulated as "synthesis propositions" that reflect "axiological imperatives," adopted in terms of pedagogical normativity within the functional-structural dimension of the educational process. They synthesize a set of norms, rules, prescriptions, prohibitions, etc., necessary for the "effective and final" realization of the planned educational activities. Here are several fundamental principles that can guide this process: personalized learning, experiential learning, collaboration and social learning, curricular flexibility, reflection and self-assessment, technology integration, ongoing teacher training, community involvement.

It is important for educational strategies to be tailored to the individual needs and learning styles of students. This can be achieved through the use of technologies, such as intelligent tutoring systems, which analyze student performance and provide personalized resources. Creating opportunities for learning through experience allows students to apply knowledge in practical contexts. This can include simulations, group projects, or problem-based learning activities that encourage the transfer of knowledge to real-life situations. Collaboration between students and

teachers is essential for developing transfer competencies. Group activities and interactive discussions can stimulate critical thinking and facilitate the exchange of ideas, contributing to a more dynamic learning environment. A flexible curriculum that allows for the rapid integration of innovations and emerging technologies is crucial.

This involves continuously reviewing materials and teaching methods to ensure their relevance in the current context. Encouraging students to reflect on their own learning processes and to self-assess is vital for developing transfer competence. This enables them to identify and apply strategies that have worked in the past to new contexts. The effective use of digital technologies can facilitate access to diverse information and educational resources while promoting the development of digital skills necessary for navigating the modern world. Investing in ongoing teacher training to help them adopt and implement pedagogical innovations is essential. This includes participation in training courses, workshops, and seminars on relevant topics. Collaborating with parents, community organizations, and other educational institutions can enhance the learning process and provide students with additional opportunities to apply knowledge outside the school environment. By applying these principles, a culture of innovation in education can be promoted, supporting the development of innovation transfer pedagogy competence and preparing students for future challenges.

The novelty of the article consists of the following innovative aspects:

- **Integration of Innovation Transfer Pedagogy (CTIP):** The article introduces a relatively new pedagogical framework – Innovation Transfer Pedagogy, which not only promotes the adoption of new technologies in education but also facilitates the transfer of knowledge and innovative skills between various institutions, contexts, and educational actors.

- **The Role of Artificial Intelligence as a Facilitator:** Unlike other approaches that view AI merely as a technological tool, this article explores AI as a facilitator of educational transfer, highlighting its capacity to transform the dynamics of teaching and learning through personalization and adaptability.

- **The Connection between Digital Transformation and Educational Practices:** The article proposes an innovative approach by directly correlating digital transformation, through AI, with pedagogies based on innovation transfer, suggesting that these elements are complementary and essential for developing 21st-century skills.

- **Ethical and Accessibility Challenges:** It addresses not only the opportunities brought by AI in education but also the unique challenges, such as the ethics of using artificial intelligence and ensuring equitable access to digital educational resources.

This perspective combines innovative pedagogical concepts with emerging technologies, offering forward-looking educational solutions, which contribute to the relevance and originality of the research.

**Conclusions .** AI plays a central role in modernizing education by facilitating a personalized learning process and providing resources tailored to individual students' needs, thereby contributing to the development of skills necessary in the digital age. This pedagogical approach provides a solid framework for integrating technological innovations into education, supporting not only the adoption of new technologies but also the transfer of knowledge, skills, and innovative practices among various educational actors and contexts. Artificial intelligence supports both innovation in teaching and learning processes and the continuous adaptation of educational practices in response to technological advancements and labor market demands. The successful

implementation of Innovation Transfer Pedagogy through AI depends on collaboration among teachers, students, institutions, and policymakers to create an innovative and adaptable educational ecosystem. While AI offers significant opportunities for education, there are challenges related to the ethics of AI usage, ensuring equitable access to resources, and developing digital competencies. Addressing these challenges is essential to maximizing the positive impact of AI in education. AI has the potential to profoundly transform education, but the success of this process relies on the application of well-grounded pedagogical approaches, such as Innovation Transfer Pedagogy, and coordinated efforts to create an inclusive and innovative educational framework.

### References

1. BERRETTA, M., & al. *Pedagogia transferului inovațional în era digitală*. Journal of Educational Innovation, 15(2), 123-145. 2023
2. CARVALHO, A. et al. Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies a case study, 2020. <https://www.emerald.com/insight/0040-0912.htm>
3. COLVIN, G. *The Future of Learning: How AI is Transforming Education*. Educational Leadership, 77(5), 36-40. 2019
4. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6
5. HOLMES, W., BIALIK, M., & FADEL, C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning 2019*
6. JOHNSON, R., LEE, S., & SMITH, T. *AI-Enhanced Simulations in Education: Opportunities and Challenges*. International Journal of Educational Technology, 16(3), 150-165. 2020
7. LUCKIN, R. *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the Next Generation*. UCL Institute of Education Press. 2018
8. OECD Skills for Innovation and Research  
<https://books.google.jo/books?id=QIgQr5nlpfMC&printsec=frontcover&dq=skills+for+innovation+and+research+free+pdf+download&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwimsqvWsfzAhUkkBoKHf33AQgQuwV6BAgHEAc#v=onepage&q&f=false>
9. UNESCO. *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities*. Paris: UNESCO Publishing. 2021
10. WILLIAMSON, B., & EYNON, R. *Covid-19 and EdTech: Artificial Intelligence, Automation and Pandemic Education*. <https://doi.org/10.17439884>. 2020

**IMPORTANȚA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL ÎN DEZVOLTAREA  
COGNITIVĂ A PREȘCOLARILOR  
THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL PARTNERSHIP IN THE COGNITIVE  
DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS**

**Teodora BUTE**, *profesor pentru învățământul preșcolar,  
Grădinița cu program prelungit „Tedi” din Galați*  
*teacher for preschool education,  
Kindergarten with extended program "Tedi" from Galati*  
ORCID: 0009-0001-2384-499X

**CZU: 373.2.025**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p64-68**

**Abstract:** The educational partnership represents the collaboration between the kindergarten, the family and the community and plays an essential role in the cognitive development of preschoolers. This collaboration fosters learning by providing an environment rich in learning experiences that meet the needs of each child.

Through educational partnership, children develop essential cognitive skills such as language, critical thinking, problem solving, memory and attention. The involvement of parents and educators in joint activities ensures the continuity of the learning process, offering children varied opportunities to practice and improve their cognitive skills.

Educational partnership contributes to the development of a stimulating learning environment, increasing children's motivation and confidence in their cognitive abilities. Through effective communication, the organization of joint activities and the involvement of parents, challenges related to time, resources and cultural differences can be overcome, thus ensuring the harmonious development of children in the preschool period.

**Keywords:** educational partnership, collaboration, development, cognitive development

Parteneriatul educațional reprezintă o colaborare strategică între toate părțile implicate în procesul educativ: școala (educatori, profesori, personal auxiliar), părinții și comunitatea locală. Acest tip de parteneriat este crucial pentru dezvoltarea armonioasă și completă a copiilor, având un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive, sociale și emoționale.

Parteneriatul educațional se referă la cooperarea activă și sistematică dintre școală, familie și comunitate pentru a îmbunătăți calitatea și eficiența procesului de învățământ. Acest parteneriat se bazează pe principii de respect reciproc, încredere, comunicare deschisă și angajament comun față de dezvoltarea copilului.

Parteneriatului Educațional ajută la: *Îmbunătățirea performanței școlare:* Cercetările arată că implicarea părinților și a comunității în educație are un impact pozitiv asupra rezultatelor academice ale copiilor, deoarece aceștia se simt mai susținuți și motivați; *Dezvoltarea socio-emoțională:* Parteneriatul ajută la crearea unui mediu sigur și stimulativ pentru copii, promovând dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, precum empatia, cooperarea și rezolvarea problemelor; *Adaptarea la schimbări:* Prin implicarea activă a tuturor părților, procesul educațional devine mai flexibil și mai capabil să răspundă provocărilor sau schimbărilor din societate.

Principiile de Bază ale Parteneriatului Educațional se definesc prin colaborare și comunicarea deschisă (comunicarea eficientă și bidirecțională este esențială pentru înțelegerea nevoilor copilului și pentru identificarea soluțiilor educative adecvate. Exemple de comunicare: întâlniri periodice cu părinții, buletine informative, platforme digitale de comunicare.); implicarea

activă (părinții, profesorii și membrii comunității trebuie să fie implicați activ în procesul de învățare și în dezvoltarea proiectelor educaționale. Exemplu: Părinții pot participa la ateliere de lucru, la organizarea de activități extracurriculare sau la evenimentele școlii.); respect și încredere reciprocă (parteneriatul trebuie să se bazeze pe respect și încredere reciprocă între toate părțile implicate. Fiecare parte trebuie să își respecte rolul și responsabilitățile.); adaptabilitate și flexibilitate (parteneriatul educațional trebuie să fie flexibil și adaptabil, capabil să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui copil și să se adapteze schimbărilor din mediul educațional.)

Parteneriatul poate avea mai multe forme:

a. *Parteneriatul între Școală și Familie*, unde se pot realiza întâlniri părinți-profesori (organizarea de întâlniri periodice în care profesorii și părinții discută despre progresul copilului, dificultățile întâmpinate și modalitățile de sprijin.), sau programe de educație pentru părinți, cum ar fi sesiuni de informare și workshop-uri în care părinții sunt instruiți despre metodele și strategiile educaționale folosite în clasă, astfel încât să poată sprijini învățarea acasă.

b. *Parteneriatul între Școală și Comunitate*, unde se pot realiza colaborări cu instituțiile locale cum ar fi biblioteci, muzee, teatre, sau alte instituții locale pentru a oferi copiilor experiențe educative variate și îmbogățitoare; se mai pot realiza programe de voluntariat cum ar fi organizarea de evenimente, citirea poveștilor pentru copii sau conducerea unor ateliere tematice.

c. *Parteneriatul între Școală și Mediul de Afaceri*, cum ar fi stagiile de practică și proiectele educaționale: companiile pot oferi sprijin financiar sau resurse pentru proiecte școlare sau activități educaționale, organizând, de exemplu, vizite la sediile lor pentru a oferi copiilor o înțelegere a diferitelor profesii.

Pentru realizarea parteneriatului educațional trebuie să se țină cont de anumite etape:

1. Stabilirea Obiectivelor Comune: Definirea clară a obiectivelor parteneriatului și a modului în care fiecare parte va contribui la atingerea acestora.

2. Planificarea Activităților: Elaborarea unui plan de acțiune cu activități specifice, termene și resurse necesare.

3. Implementarea și Monitorizarea: Punerea în aplicare a planului de parteneriat, urmată de monitorizarea progresului și evaluarea impactului asupra dezvoltării copiilor.

4. Evaluarea și Adaptarea: Evaluarea periodică a eficacității parteneriatului și adaptarea activităților în funcție de rezultatele obținute.

Parteneriatul educațional vine la pachet cu o serie de beneficii pentru copii, pentru părinți, dar și pentru unitatea de învățământ. Pentru Copii, ajută la îmbunătățirea performanțelor academice, dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, creșterea încrederii în sine și a motivației pentru învățare. Pentru părinți ajută la înțelegerea mai profundă a nevoilor educative ale copiilor, dezvoltarea abilităților de a sprijini învățarea acasă și consolidarea relației cu școala. Pentru Școală ajută la crearea unui mediu educațional mai deschis și mai adaptat nevoilor copiilor, îmbunătățirea relației cu părinții și comunitatea și obținerea de resurse suplimentare.

În concluzie, parteneriatul educațional reprezintă un element esențial pentru succesul învățării copiilor, oferind un cadru în care școala, familia și comunitatea pot lucra împreună pentru a crea un mediu educațional bogat, incluziv și adaptat nevoilor individuale. Prin colaborare și implicare activă, parteneriatul contribuie la dezvoltarea unei comunități de învățare în care fiecare copil are șansa de a-și atinge potențialul maxim.

Dezvoltarea cognitivă la preșcolari este procesul prin care copiii își dezvoltă abilitățile de gândire, raționament, memorie, atenție, limbaj și rezolvare de probleme. În această etapă, copiii

învață să exploreze lumea înconjurătoare, să-și folosească imaginația și să facă legături între informațiile noi și cele cunoscute. Printre abilitățile cognitive importante care se formează în perioada preșcolară se numără recunoașterea formelor, culorilor, numărarea, dezvoltarea vocabularului și înțelegerea relațiilor cauză-efect. Activitățile de joc, interacțiunile cu adulții și colegii, precum și experiențele practice contribuie semnificativ la stimularea dezvoltării cognitive. Implicarea familiei, a educatorilor și a comunității în procesul de învățare este esențială pentru a crea un mediu bogat și stimulat, care să încurajeze curiozitatea și dorința de a învăța a copiilor. Astfel, preșcolarii își dezvoltă abilitățile necesare pentru a se adapta cu succes în mediul școlar și în viață.

#### *Rolul Parteneriatului Educațional în Dezvoltarea Cognitivă a Preșcolarilor*

La vârsta preșcolară, copiii se află într-o perioadă de dezvoltare accelerată, în care își formează abilitățile de gândire, limbaj și rezolvare de probleme. Prin colaborarea dintre școală, familie și comunitate, aceștia beneficiază de un mediu de învățare bogat și variat, care le stimulează curiozitatea și dorința de a explora.

• **Dezvoltarea abilităților de gândire critică și rezolvare de probleme:** Parteneriatul educațional poate oferi copiilor oportunități de a-și dezvolta abilități de gândire critică prin activități variate, atât acasă, cât și la grădiniță.

• **Îmbogățirea limbajului și a abilităților de comunicare:** Implicarea părinților și a comunității în activitățile educaționale contribuie la dezvoltarea vocabularului și a abilităților de exprimare.

• **Creșterea încrederii în sine și a motivației:** Copiii care beneficiază de susținerea părinților și a educatorilor sunt mai motivați să învețe și își dezvoltă o atitudine pozitivă față de învățare.

Principiile de Bază ale Parteneriatului Educațional în Dezvoltarea Cognitivă sunt Colaborarea și comunicarea deschisă (Comunicarea eficientă între educatori și părinți este esențială pentru a identifica nevoile și potențialul fiecărui copil și pentru a stabili obiective de dezvoltare comune.); Respectarea rolurilor (Fiecare partener din acest proces are un rol clar definit și important. Educatorii oferă expertiză în procesul de învățare, părinții aduc cunoștințe despre copiii lor, iar comunitatea oferă resurse și experiențe diverse.); Implicare activă și consecventă (Participarea constantă și activă a părinților și a comunității în viața educațională a copilului este esențială pentru o dezvoltare cognitivă optimă.)

*Formele principale de Parteneriat Educațional în Dezvoltarea Cognitivă a Preșcolarilor sunt:*

**a. Parteneriatul între Școală și Familie, unde se pot realiza activități de lectură împreună cu părinții:** Educatorii pot încuraja părinții să citească zilnic copiilor, pentru a le dezvolta vocabularul, înțelegerea textului și dragostea pentru lectură. Părinții pot folosi întrebări deschise pentru a stimula gândirea critică a copilului, de exemplu: "Ce crezi că se va întâmpla în continuare în poveste?". Totodată se mai pot realiza Jocuri educative acasă: Părinții pot implica copiii în jocuri care să stimuleze abilitățile cognitive, cum ar fi puzzle-uri, jocuri de construcție sau jocuri de memorie. Aceste activități nu doar că îmbunătățesc gândirea logică, ci și creează un cadru de învățare prin joacă.

**b. Parteneriatul între Școală și Comunitate, unde se pot realiza Excursii educative:** Grădinițele pot organiza excursii la biblioteci, muzee, ferme sau teatre, pentru a oferi copiilor experiențe directe și practice. Aceste activități dezvoltă cunoștințele despre lume și stimulează curiozitatea. **Colaborarea cu profesioniști din comunitate** este esențială în dezvoltarea cognitivă

a preșcolarilor: Invitația unor profesioniști (polițiști, medici, artiști) la grădiniță ajută copiii să descopere diferite profesii și să își lărgescă orizontul de cunoaștere.

c. **Programe de Voluntariat în Grădiniță: Participarea părinților la activități educaționale**, unde aceștia pot fi invitați să participe la activități de lectură, ateliere de creație sau proiecte de grup, ceea ce contribuie la consolidarea relației dintre copil, familie și școală. Aceste programe de voluntariat îi ajută pe copii să simtă sprijinul constant al părinților în procesul lor educațional.

Principalele beneficii ale parteneriatului educațional în dezvoltarea cognitivă sunt: Dezvoltarea abilităților de gândire critică: Parteneriatul educațional oferă copiilor oportunități de a participa la activități diverse, care le stimulează gândirea critică, abilitățile de analiză și rezolvare de probleme; Stimularea creativității: Prin activități artistice și experiențiale organizate de părinți și comunitate, copiii își pot dezvolta creativitatea și imaginația; Îmbunătățirea abilităților de comunicare: Implicarea părinților în activități de lectură, discuții și povestiri dezvoltă abilitățile de comunicare ale copiilor și îi ajută să își exprime ideile și sentimentele; Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare: Copiii simt sprijinul și implicarea părinților și a comunității, ceea ce le crește motivația de a învăța și de a explora lumea din jur.

Ca în orice activitate, apar anumite provocări. În cazul parteneriatului educațional, acestea pot fi: lipsa timpului: părinții care lucrează cu normă întreagă pot întâmpina dificultăți în a se implica activ în activitățile educaționale ale copiilor; diferențele de cultură și limbă: în comunitățile diverse, diferențele de cultură și limbă pot îngreuna comunicarea și colaborarea dintre școală și familie; resurse limitate: lipsa resurselor financiare sau materiale poate reprezenta o barieră în implementarea activităților educaționale comune.

Soluțiile pentru dezvoltarea unui parteneriat educațional eficient pot fi: crearea unui mediu de comunicare deschisă: organizarea de întâlniri periodice, folosirea platformelor digitale și a aplicațiilor de comunicare pot facilita schimbul de informații între școală și părinți; activități adaptate nevoilor fiecărei familii: educatorii trebuie să fie flexibili și să ofere opțiuni variate de implicare, astfel încât părinții să poată participa în funcție de programul lor; organizarea de workshop-uri și sesiuni de informare pentru părinți: acestea ajută părinții să înțeleagă importanța implicării în educația copiilor și să învețe modalități eficiente de a sprijini dezvoltarea cognitivă acasă.

#### *Exemple de Practici Eficiente în Parteneriatul Educațional*

- **„Săptămâna Părinților”**: Organizarea unei săptămâni în care părinții sunt invitați să participe la activitățile grădiniței. Aceștia pot citi povești, pot desfășura ateliere sau pot prezenta profesia lor copiilor.

- **Jurnalul de Învățare**: Un caiet în care părinții și educatorii pot nota observații despre dezvoltarea copilului, întrebări sau idei de activități, menținând astfel un dialog constant despre progresul preșcolarului.

- **Clubul „Micul Explorator”**: Organizarea unor sesiuni de explorare a naturii, a muzeelor sau a altor locuri educative, cu participarea părinților și a educatorilor.

În concluzie, parteneriatul educațional în dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor este un instrument esențial pentru crearea unui mediu de învățare bogat și stimulat. Prin colaborarea dintre școală, familie și comunitate, copiii beneficiază de oportunități variate de a-și dezvolta abilitățile cognitive, comunicative și socio-emoționale, pregătindu-i pentru o viață de succes.

Implicarea activă a tuturor partenerilor în procesul educațional contribuie la formarea unor copii încrezători, curioși și pregătiți să facă față provocărilor viitoare.

### **Bibliografie**

1. BUS, A. G., VAN IJZENDOORN, M. H., & PELLEGRINI, A. D. (1995). *Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review of Educational Research.*
2. DESLANDES, R. (2009). *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-Community Partnerships.*
3. EPSTEIN, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.*
4. EPSTEIN, J. L., & SHELDON, S. B. (2002). *Present and Accounted For: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. The Journal of Educational Research.*
5. HENDERSON, A. T., & MAPP, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement.*
6. HOOVER-DEMPSEY, K. V., & SANDLER, H. M. (1997). *Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research.*
7. SYLVA, K., MELHUISE, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I., & TAGGART, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report.*



## PROVOCĂRI ACTUALE PENTRU INOVAREA EDUCAȚIEI CURRENT CHALLENGES FOR EDUCATION INNOVATION

*Elena Bîrsan, doctor, conferențiar universitar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Elena Bîrsan, doctor, associate professor  
UPS „Ion Creangă” from Chisinau*

<https://orcid.org/0000-0003-3900-1687>

[elena.birsan32@yahoo.com](mailto:elena.birsan32@yahoo.com)

**CZU: 37.091.3:37.01**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p69-75**

**Abstract.** Education in the Republic of Moldova, in the last decade, has undergone continuous transformation and development in all aspects. In the context of globalization and international competition, the need for innovative school organization is increasingly taking shape, which, in fact, is determined by legal provisions such as the Education Code, the National Development Strategy "Education 2030", etc. Referring to the international situation, it can be said that innovation in the educational system in the Republic of Moldova since the 90s, becomes one of the systems in which many changes have been made in all its components. The approach of innovation as a process aims at highlighting the novelty component, which can be applied in the production or management process of the organization, under conditions of efficiency. In this article we will analyze the concept of innovation, aspects of innovation in education. Also characteristics, dimensions and factors of innovation.

**Keywords:** education, innovation, social innovation, educational innovation, educational innovation, educational innovation.

**Rezumat.** Educația în Republica Moldova, în ultimul deceniu, a cunoscut o continuă transformare și dezvoltare sub toate aspectele. În contextul globalizării și al concurenței internaționale, se configurează tot mai mult necesitatea organizației școlare inovative, care, de fapt, este determinată de prevederile legale precum: Codul Educației, Strategia Națională de Dezvoltare „Educația 2030” ș.a. Raportându-ne la situația internațională, se poate afirma că inovația la nivelul sistemului educațional din Republica Moldova începând cu anii 90, devine unul dintre sistemele în care s-au operat multe schimbări, la nivelul tuturor componentelor sale. Abordarea inovației ca proces vizează punerea în evidență a componentei de noutate, ce poate fi aplicată în procesul de producție sau de gestiune a organizației, în condiții de eficiență. În articolul de față vom analiza conceptul de inovație, aspecte ale inovației în educație. La fel vom analiza caracteristicile, dimensiunile și factorii inovației.

**Cuvinte-cheie:** educație, inovație, inovație socială, inovație educațională, inovație în învățământ.

Educația este o activitate socială complexă, organizată care contribuie la dezvoltarea personalității cu scopul integrării active și creative în viața socială. La fel vom menționa că, educația reprezintă acel sistem al vieții sociale sensibil la mesajele viitorului care crează premise și nu impune soluții unilaterale. Lumea în care trăim astăzi este plină de tulburări tehnologice și doar inovația poate face diferența între supraviețuire și dezastru. Evoluțiile rapide ale tehnologiei și nu doar, au făcut ca organizațiile să devină din ce în ce mai dependente de capacitatea lor de a aduce produse inovatoare pe piață. Înțelegem că explozia informațională a timpurilor în care trăim solicită schimbare și inovație permanentă în educație. Dealtfel, cercetătorul G. Berger anticipa, cu mulți ani în urmă, că „trăim într-o lume în care, nu va mai fi loc decât de inovatori” [10]. Această expresie explică în viziunea noastră necesitatea inovației în toate domeniile în general și în domeniul educațional în mod particular. Făcând apel la inovație vom spune că ne referim la creștere, la recunoașterea oportunităților de a face ceva nou, pentru a crea valori. Or, inovația nu se întâmplă pur și simplu, este un proces complex care implică riscuri și are nevoie de un management atent și sistematic. La fel înțelegem că, inovația este un proces extins de preluare a ideilor pentru schimbare și transformarea lor în realitate eficientă. Prin urmare, inovarea socială

este, acel catalizator pentru schimbarea socială, care oferă soluții noi atât la problemele sociale cât și economice. Dealtfel, domeniile în care acționează inovația socială sunt foarte diverse: de la cele tradiționale – sănătate, **educație**, administrație, economie etc. – la cele mai puțin convenționale – gestionarea resurselor umane, amenajarea spațiului etc.

Referințe privind inovația (mai mult al inovației sociale) au fost identificate în lucrările publicate la începutul sec. al XX-lea, în literatura de specialitate. Cea mai simplă definiție, este oferită de cercetătorul Geoff Mulgan care consideră că inovarea reprezintă „*idei noi care funcționează*” [Apud, 9, p. 14]. Iar J. B. Taylor este considerat primul cercetător care a utilizat conceptul de *inovație*, definindu-l ca „*un nou mod de a face lucrurile – cu scopul explicit de a răspunde unei nevoi sociale*” [6, p. 3]. Din definiția relatată menționăm că inovația apare pentru a da răspuns unor necesități ale societății și fiecare perioadă istorică vine cu necesitățile sale și respectiv cu inovațiile caracteristice acestei perioade. Astfel, la începutul anilor '60, ai sec. XX la nivelul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) ia naștere un Centru pentru cercetare și inovare în învățământ (CERI) având obiectivul de a promova inovarea în domeniul învățământului. Totodată, autoarea G. Neagu ne sugerează că „momentul apariției acestui centru nu este întâmplător”, reamintim că anii '60–'70 sunt ani de referință în istoria sistemelor de învățământ [5, p. 112]. Cunoaștem că după sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial și până la mijlocul anilor '60, sistemele de învățământ din majoritatea țărilor se confruntă cu două probleme majore: 1). *inegalitățile de șanse de acces la educație* și 2). *diminuarea semnificativă a suportului financiar de la bugetele de stat*. Am putea spune că aceste aspecte au și contribuit la ideea de apariție a inovației în educație. Înțelegem că, implementarea inovațiilor în învățământ se realizează prin reforme educaționale sau prin introducerea diferitelor schimbări la nivel structural și funcțional în scopul perfecționării procesului educațional. Tot în acest context este și definiția lui P. Drucker care menționează că inovarea presupune o „*schimbare care creează o nouă dimensiune a performanței*” [Apud, 7, p. 25]. Astfel, deducem că pentru a obține performanță, indiferent de domeniu, avem nevoie stringentă de inovație/inovații.

Cercetătorul român S. Cristea menționează în Dicționarul de pedagogie că inovația în educație reprezintă un „*produs de tip superior, primar, al creativității pedagogice, validat prin originalitatea sa și relevanța confirmată la nivel social, la scara sistemului și a procesului de învățământ*” [3, p. 295]. Inovația în acest caz, este un produs superior, primar dar care necesită validare atât la nivel social cât și la nivel de proces de învățământ. O altă definiție importantă pentru cercetarea de față este a autorului L. Vlăsceanu, care menționează că inovația în învățământ se poate realiza prin *reforma educațională* și *schimbarea pedagogică*. Prima (reforma educațională n.a.), desemnează un tip de inovație structurală și sistematică – sistematică și structurală, care afectează funcționarea și raporturile structurale din întregul sistem de învățământ. A doua formă de realizare (schimbarea educațională n.a.), urmărește „*îmbunătățirea sau modernizarea practicii educaționale, conform obiectivelor predeterminate*.” În viziunea autorului, cele două se pot corela în cadrul unui proces de inovare planificat [8, p. 82]. Vom face trimitere la o altă definiție care este considerată punctul de referință pentru cei care analizează tema inovației în învățământ și anume a lui Huberman, publicată în 1973. În viziunea sa o inovație este „*o ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă și puțin probabil să se producă frecvent*”. Același autor, Huberman, în cercetările sale diferențiază inovațiile între:

- ✓ inovații care introduc schimbări tehnice (TIC);

- ✓ inovații de natură conceptuală (noi cursuri, programe educaționale, metode de învățământ);
- ✓ inovații care introduc schimbări în relațiile interpersonale [apud, 5, p.115].

Astfel, inovarea pedagogică este o mișcare de la tradiție la modernitate, prin introducerea unor schimbări, în scopul creșterii eficienței procesului de instruire și formare a personalității omului contemporan. Implementarea inovațiilor în învățământ se realizează prin reforme educaționale sau prin introducerea diferitelor schimbări la nivel structural și funcțional în scopul perfecționării procesului educațional [10]. Prin urmare, inovația urmărește identificarea de soluții, oportunități, strategii, prin care să fie atins idealul educațional. Într-o formă mai succintă putem spune că inovația în educație poate fi definită ca o *îmbunătățire măsurabilă, deliberată și durabilă, produsă ca urmare a instalării, acceptării și propagării unei schimbări*. Reprezentând o înnoire intenționată și bine fundamentată, sugerată grație desfășurării de cercetări pedagogice științifice. Se cere să menționăm că o înnoire dobândește statut de inovație dacă îndeplinește următoarele **cerințe**:

- presupune schimbări privind strategiile educaționale, modificări de atitudini și mentalități;
- presupune transformări importante și eficiente pe scară largă și de durată;
- presupune modificări substanțiale în proiectarea politicii educaționale [ibidem].

Continuăm cercetarea de față cu opinia autoarei M. Bocoș care menționează în cercetările sale că, inovația în învățământ constă în „*acceptarea, instalarea și utilizarea unei/unor schimbări cu efecte pozitive asupra activității educaționale ulterioare*”. Astfel, inovațiile nu au valoare în sine și pentru sine, ci numai atunci când se pot „*integra și articula în contextul general al sistemului educațional, sincronizându-se cu logica acestuia*” [Apud, 9, p. 20].

Efectuând o analiză a definițiilor menționate în cercetare putem identifica principalele **caracteristici ale inovației în învățământ** și anume:

➤ inovația propune o ameliorare care poate fi **măsurată** (creșterea nivelului de educație al populației, a ratei de participare școlară, performanțelor educaționale obținute de elevi la diferite examene, etc.);

➤ inovația trebuie să fie **durabilă** (descentralizarea învățământului);

➤ inovația trebuie să fie o **acțiune deliberată**, care să contribuie la reușita școlară a unui număr cât mai mare de indivizi (prelungirea duratei obligatorii de școlarizare, programe educaționale de incluziune în sistemul de învățământ a persoanelor cu dizabilități, a celor defavorizați din punct de vedere socioeconomic și familial, a adulților etc.) [5, p.118]. Tot în contextul dat menționăm că, inovația apare ca urmare a unei crize (așa cum am menționat anterior, criza financiară), însă pentru a evolua, a se dezvolta și a ajunge la rezultate durabile inovația este condiționată de existența și acțiunea unor factori, de preferat favorabili inovației. Important pentru noi este și inovația la nivelul învățământului superior. Din aceste considerente, vom face trimitere la cercetătorul Jean-Pierre Bèchard care în lucrarea „*L’enseignement superieur et les innovations pedagogiques: une récession des écrits*”, analizează această temă. Astfel, autorul propune o analiză complexă a factorilor care pot influența inovația, subliniind că aceștia pot fi în egală măsură atât favorabili declanșării și evoluției inovației cât și inhibitori pentru procesul de inovație. Și că totul depinde de contextul în care acționează aceștia, de capacitatea de gestionare și implicare a instituției, cadrelor didactice etc. Vom face trimitere în cele ce urmează la acești factori declanșatori cât și inhibitori ai inovației în învățământ (după Bèchard, 2001). Conform opiniei cercetătorului, există 4 tipuri de **factori** care acționează la nivelul mediului; la nivelul

instituției; la nivel de departament; la nivel de clasă (profesori și elevi/ studenți). Expunem succint în cele ce urmează factorii menționați:

### **1. Factori care acționează la nivelul mediului:**

- ❖ *schimbare în general* – se referă la reeditarea conținuturilor universității într-o societate aflată în proces de transformare tehnologică și pedagogică emergentă;
- ❖ *actorii schimbării* – sunt organizații profesionale, private, publice, civile etc., care urmăresc schimbarea conținutului învățământului;
- ❖ *strategiile schimbării* – se referă la strategii legislative, de cooperare, colaborare, competiție.

### **2. Factori care acționează la nivelul instituției:**

- ❖ *percepția actorilor schimbării* – dominate de percepții negative asupra resurselor financiare alocate învățământului superior și necesitatea schimbării programelor de învățământ;
- ❖ *formularea strategiilor* – analiza puterii și slăbiciunii instituțiilor de învățământ în ceea ce privește identificarea soluțiilor, ocaziilor, pistelor de atingere a obiectivelor pe care și le-au propus;
- ❖ *implementarea* – transpunerea practică a soluțiilor, strategiilor identificate.

### **3. Factorii care acționează la nivel de departament:**

- ❖ *climatul de muncă* – climat de colaborare între cadrele didactice sau de necolaborare;
- ❖ *rolul șefului de departament* – care poate iniția, incita la colaborare, cooperare sau poate avea o atitudine indiferentă;
- ❖ *activitățile profesorilor* – asumarea riscului, tehnici inovative de predare/ învățare/ evaluare etc.

### **4. Factori care acționează la nivel de clasă (profesori și elevi/ studenți):**

- ❖ *atitudine favorabilă schimbării* sau rezistență la schimbare, la nivelul colectivului didactic;
- ❖ motivație și satisfacție în muncă sau dezinteres;
- ❖ cultură organizațională școlară. [5, p. 119].

Factorii menționați explică semnificațiile unor modificări necesare în sistemul educațional pentru a spori inovația. Or, nu toate modificările de către toți membrii sunt acceptate și percepute ca utile sistemului educațional. Este imperios necesar să facem apel la definiția conceptului – inovare – conform Codul-ui cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova, unde în Articolul 20 identificăm: „*Inovare – aplicare a rezultatului final, nou sau perfecționat, al activității din domeniul cercetării științifice și transferului tehnologic realizat în formă de cunoaștere, produs, serviciu, proces competitive, noi sau perfecționate, utilizate în activitatea practică și/sau comercializate pe piață*” [11]. Prin acest document (Codul n.a) se înțelege importanța inovației și pentru Republica Moldova alături de alte state ale lumii.

Făcând referire la inovație în educație vom face trimitere la un proces de învățare, de achiziționare de noi cunoștințe, de noi moduri de a lucra, fapt pe care personalul didactic, elevii și părinții acestora, alte autorități îl experimentează deja. Astfel, observăm că formarea unei culturi școlare favorabile inovației are la bază și motivația profesională a cadrelor didactice. Iar motivația și satisfacția în muncă a cadrelor didactice reprezintă una dintre temele de interes pentru cercetători, pentru că s-a constatat că reușita educațională a elevilor/ studenților depinde, într-o foarte mare măsură, de tipul de motivație al cadrelor didactice și de gradul de satisfacție profesională. Cu

referire la satisfacția în muncă menționăm că, este definită ca „o atitudine pe care o au angajații față de munca lor, precum și ca o stare emotivă pozitivă ce rezultă din părerea personală a angajatului vis-a-vis de munca sa sau climatul muncii [4, p. 180]. Vom menționa că, cercetătorii Drummond și Stoddart (1991) au divizat conceptul de satisfacție în muncă în două *categorii: satisfacție generală și satisfacție specifică*. În viziunea autorului satisfacția generală se referă la senzația personală pe care angajatul o are despre serviciul său. Iar satisfacția specifică se raportează la variate aspecte ale serviciului, precum condițiile de muncă, salariul, relațiile dintre angajați și superiori, politicile organizaționale [1, p. 83]. Toate aceste aspecte sunt importante atât pentru angajatori cât și pentru angajați, iar cooperarea dintre aceștea vor conduce la satisfacție și inovație. Menționăm, că pe lângă conceptul de inovație deseori se utilizează și conceptul de reformă. Unde, *reforma* este asociată cu criteriile de *eficiență și profitabilitate*, iar *inovația* este legată de obiect, muncă sau produs. Astfel, inovația este mai mult un *proces multidimensional* stabilit într-un context dat. Tot în aceeași arie rămânem și menționăm ideea cercetătorul Cros în viziunea căruia inovația este dezvoltată în jurul a cinci *componente: nou, produsul, schimbarea, acțiunea finalizată și procesul*. Cu alte cuvinte, autorul susține că inovația în formare se bazează pe schimbare în funcție de acțiunea din care face parte procesul [Apud, 6, p. 5]. În continuare facem trimitere la ideea lui S. Cristea care menționează despre diferența dintre reformă și inovație în învățământ. Astfel, în viziunea autorului, „reforma, este impusă centralizat – de sus în jos – și din start are un grad mare de generalitate, cea de-a doua, inovarea, poate demara de la nivelul unei instituții de învățământ, de la nivelul unui colectiv didactic, cercetători, grup de parteneri în problemele educației – de jos în sus – și abia după ce-și dovedește eficiența este preluată la scară extinsă” [3, p. 389].

În aceeași cheie este și opinia autoarei V. Cojocar care menționează că, inovația în educație, apare la nivelul a trei *dimensiuni*:

1. *dimensiune curriculară*- în cadrul programelor școlare;
2. *dimensiune pedagogică*- în cadrul procesului de învățământ;
3. *dimensiune managerială*- la nivelul subdiviziunilor, funcțiilor realizate de către toți angajații din instituția de învățământ [2, p.154].

Important pentru cercetarea noastră este și viziunea autorilor Francis D. și Bessant J.(2005) care propun patru *categorii de inovații* (identificați în literatură ca cei „4P” ai inovației):

*P1- inovația de produs*- presupune „introducerea unui bun sau serviciu care este nou sau este îmbunătățit semnificativ cu privire la caracteristicile lor sau utilizările intenționate”. Acestea includ îmbunătățiri semnificative ale specificațiilor tehnice, componentelor și materialelor, Dealtfel, inovațiile de produs pot utiliza noi cunoștințe sau tehnologii, tot așa cum se pot baza pe noi utilizări sau combinații ale cunoștințelor și tehnologiilor existente.

*P2 - inovația de proces*- se referă la implementarea unei metode noi sau îmbunătățite semnificativ de producție (noi procedee de fabricație sau fluxuri tehnologice) sau unei metode noi de livrare. Rezultatul inovării de proces trebuie să fie semnificativ în ceea ce privește: nivelul producției, calitatea produselor sau reducerea costurilor de producție și distribuție.

*P3 - inovația de poziționare* – se referă la schimbarea contextului în care sunt livrate produsele dar care nu afectează semnificativ compoziția sau funcționalitatea produsului. Trăsătura principală a acestei strategii de poziționare inovativă a produselor este managementul identităților, prin publicitate, marketing ș.a.

*P4 - inovația de paradigmă* - semnifică o schimbare a modelelor mentale de acțiune pentru rezolvarea problemelor asociate cu inovarea unui produs sau serviciu particular. Acest tip de inovație este încă în umbră și manifestă o anumită neclaritate [12]. Tot în aceeași arie rămânem și indicăm opiniile cercetătorilor Cooper (1998), Gopalakrishnan și Damanpour (1997) care disting două aspecte conceptuale ale inovației și anume:

- ✓ *inovația ca proces* care încurajează schimbarea (rezultatul accentului pe inovație);
- ✓ *inovația ca eveniment*, obiect sau produs discret, caracterizată prin noutate [apud, 5, p. 115].

Continuăm cercetarea cu rezultatele autoarelor T. Șova, V. Rusov și L. Cotos care în ghidul metodologic *Managementul inovațiilor în educație* menționează *dimensiunile* inovației și anume: *cunoștințele; noutatea; implementarea și utilizarea eficientă și crearea valorii* [7, p.41]. Consultând literatura de specialitate identificăm procedee tehnice de aplicare a inovațiilor și anume:

- remanierea, care vizează schimbări de structură, ca spre exemplu noua structură a învățământului liceal și superior;
- substituirea, de exemplu, înlocuirea unui manual cu altele mai moderne (manuale alternative);
- restructurarea, spre exemplu a planului de învățământ, prin introducerea unor noi discipline (ecologia ș.a.);
- adăugarea, adică introducerea unor elemente noi în învățământ, a planurilor cadru ș.a.;
- eliminarea unor forme învechite cum sunt relațiile autoritare și înlocuirea lor cu cele democratice în relația profesor-elev [10].

Studiile asupra inovației în învățământ acordă un accent deosebit pe rolul personalului didactic în procesul de inovație, pe caracteristicile, comportamentele de care trebuie să dispună acesta. Astfel, principalele *caracteristici ale unui cadru didactic inovator* sunt cooperarea, colaborarea, încrederea în ceilalți, dorința și voința de a inova (Boiron M. ). Toate acestea probează că inovația în educație nu ține nici de vechimea în activitate a cadrelor didactice, nici de disciplina predată, sau treapta de învățământ la care predau etc. Inovația în educație poate și trebuie să fie susținută și stimulată, atât prin măsuri care să acționeze din interiorul sistemului, cât și din afara acestuia. Prin urmare, se cere să menționăm că un rol important îl deține finanțarea corespunzătoare a învățământului, deoarece inovația solicită un suport financiar. Prin urmare, în interiorul sistemului se poate acționa prin continuarea procesului de descentralizare.

Înțelegem, că societatea actuală are nevoie de *stimulare a inovației* și un mod eficient ar consta în recompensa muncii în echipă. În prezent, la nivelul sistemului educațional personalul didactic, dar și elevii/studentii sunt evaluați, recompensați în funcție de activitatea individuală. Munca în echipă, implicarea în diverse programe, proiecte educaționale nefiind recompensată nu este atractivă pentru indivizi. În aceste condiții nici motivația profesională și nici satisfacția în muncă nu sunt considerabile, fapt care împiedică formarea unei culturi școlare favorabile inovației. Ca produs pedagogic creativ, inovația în educație asigură:

- a) *originalitate*, realizată prin restructurare, respectiv prin reconstrucția unei noi structuri a sistemului de învățământ, a modelului de cercetare pedagogică, a planului de învățământ, a unei programe școlare/universitare, a unui manual școlar/ universitar, a unui proiect de lecție etc.;
- b) *valoare socială*, semnificativă, cu efecte pozitive durabile, funcțional-structurale, la scara întregului sistem de învățământ (nu doar la nivelul unei trepte sau discipline de învățământ, a unei școli, a unei comunități profesionale, a unui grup sau microgrup, a unei/unor persoane) [3, p. 316].

Un alt element supus inovării îl reprezintă tipul de competențe ce urmează a fi formate la indivizi într-o societate în care nu mai există frontierele de odinioară. Într-o societate bazată pe cunoaștere, sistemele de învățământ au obligația de a-și proteja cetățenii, oferindu-le pregătirea școlară și profesională de care au nevoie.

În concluzie vom menționa, inovația ar trebui să fie un element de bază al strategiei de supraviețuire a fiecărei organizații, inclusiv a celor educaționale. Inovațiile sunt considerate factori cheie pentru a favoriza creșterea și menținerea poziției competitive a țărilor și organizațiilor în economia globală. Sistemul educațional actual se caracterizează prin forme incipiente ale inovației, care însă – printr-o intervenție susținută atât din interiorul sistemului, precum și din afara acestuia – are șanse să devină o constantă a sistemului.

### **Bibliografie**

1. BOGATHY, Z. (coord.). *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2004. 320 p. ISBN- 973-681-536-6
2. COJOCARU, V., *Managementul proceselor inovative în sistemul educațional*. p.152-158. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/152-158\\_5.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/152-158_5.pdf)
3. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6
4. CHETRARU Ag. BOLEA Z. *Unele aspecte psihologice ale satisfacției în muncă a cadrelor didactice*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2017, Nr. 5 (105). pp.178-182. Disponibil la: <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/29.-p.178-182.pdf>
5. NEAGU, G. *Inovația în învățământ*. În: *Calitatea vieții, XX*. Nr.1-2, 2009. pp. 110-121. Disponibil la: <https://revistacalitateavietii.ro/journal/article/view/461/386>.
6. POGOLȘA, L. *Inovația în educație*. În: *Tehnologii didactice moderne*. pp. 3-10. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/3-10\\_6.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/3-10_6.pdf)
7. ȘOVA, T., COTOS, L. *Managementul inovațiilor în educație*. Bălți: 2019. 100 p. ISBN 978-9975-3369-6-3.
8. VLĂSCEANU, L. *Decizie și inovație în învățământ*. E.D.P., București, 1979. 124 p.
9. VÎLCEANU, D. *Inovarea socială și participarea cetățenească*. Rezumatul tezei de doctor. București: 2024. 34 p. Disponibil la: <http://doctorat.snspace.ro/wp-content/uploads/2024/06/Rezumat-teza-Denisa-Vilceanu-RO.pdf>
10. <https://edict.ro/innovatia-educationala/> (accesat la- 14.09.24)
11. [https://utm.md/acte\\_normative/externe/codulStiintaInovare.pdf](https://utm.md/acte_normative/externe/codulStiintaInovare.pdf). (accesat la- 20.09.24)
12. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Inova%C8%9Bie> (accesat la- 19.09.24)

**MOTIVAȚIA PERFORMANȚEI ÎNVĂȚĂRII ÎN VALORIFICAREA  
CURRICULUMULUI ȘCOLAR  
THE MOTIVATION OF LEARNING PERFORMANCE IN THE VALUATION  
OF THE SCHOOL CURRICULUM**

**Diana-Gabriela CORFU**, *doctorand,*  
*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*  
*PhD students, „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau*  
ORCID: 0009-0005-3272-8826  
e-mail: corfudiana@yahoo.com

**CZU: 37.015.3(498)**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p76-81**

**Abstract.** This article aims to provide an explicit view on how motivation contributes to increased learning performance and how it can influence the valorization of the school curriculum. In today's educational context, the school curriculum represents more than a formalized structure of knowledge that students must acquire. The curriculum reflects a complex set of educational objectives, skills and values essential to the formation of the individual. In this framework, student performance and active engagement in the learning process are essential to the valorization of the curriculum. However, these results largely depend on the students' motivation to engage in the educational process. Motivation is thus one of the key factors influencing effective learning and student performance.

**Keywords:** motivation, performance, learning, school curriculum

Motivația este un concept multidimensional, care implică factori cognitivi, emoționali și comportamentali ce determină direcția, intensitatea și persistența comportamentului uman. În contextul educațional, motivația este definită ca forța care inițiază și susține activitatea de învățare a elevilor (Schunk, Pintrich & Meece, 2014). Studiile din domeniul psihologiei educaționale au evidențiat existența a două tipuri principale de motivație.

Motivația intrinsecă se referă la dorința elevilor de a învăța pentru satisfacția personală și plăcerea pe care o găsesc în activitatea de învățare. Elevii motivați intrinsec sunt cei care își doresc să învețe din curiozitate, din dorința de a descoperi lucruri noi și de a-și depăși propriile limite. Conform teoriei autodeterminării (Deci & Ryan, 1985), elevii motivați intrinsec au o autonomie crescută și sunt mai capabili să-și regleze propriul proces de învățare, ceea ce duce la performanțe academice superioare.

Motivația extrinsecă este determinată de factori externi, cum ar fi recompensele materiale, aprecierile sociale sau dorința de a evita pedepsele. Deși motivația extrinsecă poate stimula comportamentele de învățare pe termen scurt, ea nu duce întotdeauna la o implicare profundă în procesul de învățare. De exemplu, elevii care învață pentru a obține note bune sau pentru a mulțumi profesorii pot să nu dobândească o înțelegere profundă a materialului, ci doar să memoreze informațiile pentru a trece testele (Ames, 1992).

Deși ambele tipuri de motivație pot stimula comportamentul de învățare, motivația intrinsecă este mai eficientă în susținerea unei învățări autentice și de durată, deoarece aceasta este asociată cu angajamentul pe termen lung și dezvoltarea autonomiei în învățare.



## **Performanța învățării și valorificarea curriculumului**

Performanța academică reprezintă măsura în care elevii reușesc să îndeplinească obiectivele de învățare stabilite de curriculumul școlar. Curriculumul modern nu se limitează doar la transmiterea de cunoștințe teoretice, ci urmărește formarea unui set larg de competențe, inclusiv gândirea critică, creativitatea, abilitățile de rezolvare a problemelor și colaborarea (Biggs & Tang, 2011). Astfel, succesul elevilor nu se reflectă doar în notele obținute, ci și în capacitatea lor de a aplica ceea ce au învățat în contexte noi și de a contribui activ la societate.

Pentru a avea un curriculum eficient, acesta trebuie să fie valorificat de elevi. Aceasta înseamnă că elevii trebuie să fie capabili să înțeleagă și să aplice conceptele predate, să dezvolte abilități cognitive superioare și să se implice activ în activitățile de învățare. Cu toate acestea, implicarea elevilor depinde în mod direct de nivelul lor de motivație. Elevii motivați intrinsec, care sunt interesați de ceea ce învață, vor fi mai predispuși să își depășească limitele, să exploreze în profunzime subiectele și să contribuie activ la propriul proces de învățare (Schunk, et al., 2014).

Un exemplu relevant este învățarea bazată pe proiecte, unde curriculumul este valorificat prin aplicarea cunoștințelor teoretice în rezolvarea unor probleme practice. Elevii care sunt motivați intrinsec vor fi mai implicați în acest tip de activități, deoarece văd relevanța directă a cunoștințelor dobândite. Astfel, valoarea curriculumului nu stă doar în conținutul său, ci și în modul în care este perceput și interiorizat de către elevi.

### **Factori care influențează motivația și performanța în învățare**

Motivația și performanța sunt influențate de o serie de factori individuali și contextuali. Factorii individuali includ aspecte precum trăsăturile de personalitate, interesele și obiectivele fiecărui elev. Elevii care au obiective de învățare clare și relevante pentru propriile interese sunt mai predispuși să fie motivați și să depună eforturi pentru a obține rezultate superioare (Schunk, et al., 2014). De asemenea, un alt factor individual important este autoeficacitatea, care reprezintă încrederea elevului în capacitatea sa de a învăța și de a obține succes. Elevii cu un nivel ridicat de autoeficacitate sunt mai predispuși să fie motivați să depună eforturi continue, chiar și în fața obstacolelor.

Factorii contextuali includ mediul de învățare, metodele de predare utilizate de profesori și relația dintre elev și profesor. Un mediu de învățare stimulant, care promovează interacțiunea și colaborarea, are un impact pozitiv asupra motivației elevilor. De exemplu, metodele interactive, cum ar fi discuțiile de grup sau proiectele de colaborare, pot stimula curiozitatea și angajamentul elevilor, transformând procesul de învățare într-o experiență relevantă și plăcută (Biggs & Tang, 2011). Relația dintre profesor și elev este, de asemenea, esențială. Elevii care simt că sunt sprijiniți și încurajați de către profesorii lor sunt mai predispuși să fie motivați și să depună eforturi pentru a obține performanțe academice ridicate (Hattie, 2008).

### **Rolul motivației în performanța academică și valorificarea curriculumului**

Pentru a valorifica curriculumul și a stimula motivația elevilor, cadrele didactice și părinții trebuie să adopte o serie de strategii educaționale care să se concentreze pe nevoile individuale ale fiecărui elev.

Motivația elevilor joacă un rol central în performanța lor școlară, deoarece aceasta influențează modul în care aceștia abordează sarcinile de învățare și perseverează în fața dificultăților. Conform studiilor realizate de **Schunk, Pintrich și Meece (2014)**, elevii motivați intrinsec tind să obțină rezultate superioare și să demonstreze o înțelegere mai profundă a materialului predat, în comparație cu cei motivați doar de factori extrinseci.

De asemenea, aceștia sunt mai dispuși să își asume riscuri și să participe la activități mai complexe, ceea ce duce la o valorificare mai bună a curriculumului.

Învățarea centrată pe elev este una dintre cele mai eficiente metode de stimulare a motivației intrinseci. Aceasta presupune implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, oferindu-le ocazia să exploreze subiecte care le stârnesc interesul și să participe la activități relevante pentru viața reală. Prin implicarea directă a elevilor în alegerea subiectelor de studiu și în crearea activităților, aceștia dezvoltă un sentiment mai mare de control asupra propriului proces de învățare, ceea ce duce la o motivație crescută (Bruner, 1966).

Învățarea diferențiată este o altă strategie importantă, care implică adaptarea metodelor de predare la stilurile și nevoile individuale de învățare ale fiecărui elev (Vygotsky, 1978). Aceasta presupune crearea unor experiențe de învățare personalizate, oferind elevilor multiple modalități de a aborda materialul educațional. De exemplu, un elev cu o predispoziție pentru învățarea vizuală poate beneficia de utilizarea hărților conceptuale sau a diagramelor, în timp ce un elev care preferă învățarea kinestezică poate fi implicat în activități practice sau de experimentare.

Un alt exemplu concret este legat de studiul **Hattie (2008)**, care a sintetizat peste 800 de meta-analize legate de performanța academică. Hattie a concluzionat că motivația și **autoeficacitatea** sunt printre cei mai importanți factori care influențează succesul academic, având un impact mai mare decât metodele de predare tradiționale. Elevii care au un nivel ridicat de autoeficacitate tind să fie mai implicați și să își atingă obiectivele educaționale, fiind capabili să valorifice mai bine curriculumul.

**Feedback-ul continuu și evaluarea formativă** sunt, de asemenea, aspecte esențiale în stimularea motivației și îmbunătățirea performanței. Datele arată că elevii care primesc feedback regulat și constructiv sunt mai motivați să își îmbunătățească performanțele și să atingă obiectivele curriculare (Hattie, 2008). Feedback-ul ajută elevii să își înțeleagă punctele forte și punctele slabe și să își ajusteze strategiile de învățare în mod corespunzător.

#### **Performanța în curriculumul școlar: Analiza datelor**

Performanța academică a elevilor este evaluată în mod obișnuit prin teste standardizate, evaluări formative și sumative, precum și prin proiecte care măsoară gradul de înțelegere și aplicare a cunoștințelor. În România și în alte țări europene, evaluările de tip **PISA (Programme for International Student Assessment)** oferă o imagine globală asupra performanței elevilor în domenii cheie precum citirea, matematica și științele naturale. Rezultatele PISA din 2018, de exemplu, au arătat că în România, doar 59% dintre elevi au atins nivelul de competență minim în citire, comparativ cu media OCDE de 77% (OECD, 2019). Conform rezultatelor PISA 2022, performanța elevilor români în citire a înregistrat o medie de 428 de puncte, semnificativ sub media OECD de 476 de puncte.

Deși rezultatele din România nu s-au schimbat semnificativ față de 2018, există o diferență semnificativă între performanțele elevilor români și cele ale elevilor din alte țări membre ale OECD, ceea ce reflectă dificultățile întâmpinate în valorificarea curriculumului și a resurselor educaționale la nivel național. Aceste rezultate subliniază necesitatea îmbunătățirii strategiilor educaționale și a sprijinului acordat elevilor, mai ales în contextul socio-economic care influențează performanța. Elevii din medii defavorizate tind să obțină rezultate mai slabe, evidențiind o problemă de echitate în educație, atât în România, cât și în alte țări analizate în cadrul PISA. Datele recente reflectă o tendință globală de declin în performanțele la citire și matematică, fenomen asociat în mare parte cu efectele pandemiei asupra procesului educațional, care a avut un

impact semnificativ în multe țări. Toate acestea subliniază necesitatea unei mai bune valorificări a curriculumului și a stimulării motivației elevilor.

De asemenea, cercetările arată că performanța elevilor nu este distribuită uniform în funcție de factori precum statutul socio-economic, accesul la resurse educaționale sau suportul familiei. Datele de la **Institutul Național de Statistică** din România indică o corelație puternică între accesul limitat la resurse și performanțele academice scăzute (INS, 2020). Aceasta sugerează că, în anumite contexte, lipsa de resurse poate eroda motivația extrinsecă a elevilor și poate limita capacitatea lor de a valorifica curriculumul.

În mod similar, datele furnizate de **Eurostat** arată că în 2023, România a înregistrat o rată a abandonului școlar de **16,6%**, cea mai ridicată din Uniunea Europeană. Această valoare este semnificativ peste media UE, care s-a situat la **9,5%**. În contrast, alte state membre au înregistrat progrese majore în reducerea acestui fenomen. De exemplu, Croația și Polonia au cele mai scăzute rate de abandon școlar, de **2%** și respectiv **3,7%**, iar Spania a înregistrat o scădere importantă, ajungând la **13,7%**. Un factor important în abandonul școlar este lipsa motivației de a continua studiile, ceea ce reflectă nevoia de a îmbunătăți strategiile educaționale pentru a stimula motivația și implicarea elevilor în procesul de învățare.

Pentru a oferi o perspectivă mai amplă și mai detaliată asupra temei, voi prezenta câteva date statistice suplimentare relevante în legătură cu motivația, performanța academică și valorificarea curriculumului școlar.

**1. Nivelul alfabetizării funcționale în România** - Conform studiilor recente, în România, aproximativ **44%** dintre elevi sunt considerați analfabeți funcțional, ceea ce înseamnă că, deși pot citi un text, nu reușesc să îl înțeleagă sau să îl interpreteze corect. Acest procent este semnificativ mai mare față de media europeană, care este de aproximativ **20%**. Acest indicator subliniază problemele profunde legate de motivația și performanța în cadrul sistemului educațional românesc.

**2. Diferențe între mediul urban și rural** - Performanțele academice și accesul la resurse educaționale sunt semnificativ influențate de mediul de proveniență al elevilor. În mediul rural, rata abandonului școlar depășește **20%**, comparativ cu **7,9%** în București. Elevii din mediul rural au acces mai limitat la resurse digitale, infrastructură educațională și profesori calificați, ceea ce afectează negativ rezultatele lor academice și motivația de a continua studiile.

**3. Impactul socio-economic asupra performanțelor academice** - Datele din **Raportul Eurostat** indică faptul că există o corelație strânsă între nivelul socio-economic al familiilor și performanțele academice ale elevilor. În România, **34,5%** dintre tineri se află în risc de sărăcie sau excluziune socială, ceea ce contribuie la scăderea nivelului de performanță școlară și creșterea riscului de abandon.

**4. Accesul limitat la educația digitală** - În contextul pandemiei, accesul la educația digitală a devenit un factor crucial pentru performanța academică. În România, în anul 2020, doar **61%** dintre elevi aveau acces la internet și dispozitive electronice adecvate pentru a participa la lecții online, mult sub media europeană de **80%**. Acest acces limitat la tehnologie a contribuit la creșterea inegalităților educaționale și a scăzut motivația multor elevi de a continua studiile.

**5. Diferențe de gen în educație** - Datele din 2023 arată că în România, **11,3%** dintre băieți abandonează școala, comparativ cu **7,7%** dintre fete, ceea ce indică o diferență semnificativă de gen în rata abandonului școlar. Această diferență se explică parțial prin presiunea culturală și socială asupra băieților de a intra pe piața muncii mai devreme, în special în mediile defavorizate.

Aceste date statistice reflectă provocările cu care se confruntă sistemul educațional românesc și subliniază nevoia unor măsuri mai eficiente pentru îmbunătățirea motivației și performanței elevilor, mai ales în mediile defavorizate.

În concluzie, motivația performanței învățării este un factor critic în valorificarea curriculumului școlar. Elevii care sunt motivați să învețe vor fi mai predispuși să obțină rezultate academice superioare și să se implice activ în procesul de învățare, ceea ce va duce la o valorificare completă a curriculumului.

Profesorii și părinții au un rol crucial în crearea unui mediu de învățare stimulant, adaptat nevoilor individuale ale elevilor, și în oferirea de feedback constructiv și încurajator. Prin aplicarea unor strategii educaționale eficiente, motivația elevilor poate fi stimulată, iar performanța lor îmbunătățită, contribuind astfel la formarea unor tineri bine pregătiți pentru provocările viitorului.

Motivația și performanța învățării sunt esențiale pentru valorificarea curriculumului școlar, iar aceste aspecte trebuie privite în contextul provocărilor sociale, economice și culturale care afectează sistemul educațional din România.

Datele statistice analizate demonstrează o corelație puternică între factori precum accesul limitat la resurse educaționale, mediul socio-economic și performanțele academice ale elevilor. Rata ridicată a abandonului școlar, în special în zonele rurale, analfabetismul funcțional și inegalitățile de acces la educația digitală sunt probleme grave care subminează eficiența curriculumului și limitează progresul tinerilor.

Deși reformele din sistemul educațional din România, inclusiv cele propuse prin programul „România Educată”, vizează îmbunătățirea calității și echității în educație, implementarea acestor măsuri este adesea insuficientă pentru a combate pe deplin problemele existente. Rata abandonului școlar din România rămâne cea mai mare din Uniunea Europeană, cu 16,6% în 2023, ceea ce arată incapacitatea sistemului de a răspunde nevoilor elevilor, în special în mediile defavorizate.

Pentru a îmbunătăți performanța școlară și a stimula motivația elevilor, este necesară o abordare complexă, care să includă măsuri eficiente la nivel sistemic, investiții în infrastructura educațională, sprijin pentru profesorii din zonele defavorizate și politici care să combată inegalitățile economice. De asemenea, trebuie încurajată personalizarea învățării, astfel încât curriculumul să răspundă nevoilor și intereselor fiecărui elev. În plus, un accent mai mare trebuie pus pe dezvoltarea motivației intrinseci a elevilor, prin implicarea activă în procesul de învățare și crearea unui mediu educațional stimulant, inclusiv prin metode de predare moderne și interactive. Astfel, îmbunătățirea motivației și performanței învățării va contribui nu doar la o valorificare mai bună a curriculumului școlar, ci și la dezvoltarea unor tineri capabili să facă față provocărilor economice și sociale ale viitorului.

O educație eficientă și echitabilă reprezintă cheia pentru reducerea inegalităților, creșterea incluziunii sociale și dezvoltarea sustenabilă a României.

## Bibliografie

1. **AMES, C.** Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* [online]. 1992, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>.
2. **BIGGS, J., TANG, C.** *Teaching for quality learning at university: What the student does*. 4th ed. Berkshire: Open University Press, 2011.
3. **BRUNER, J. S.** *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.
4. **CSIKSZENTMIHALYI, M.** *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.
5. **DECI, E. L., RYAN, R. M.** *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media, 1985.
6. **HATTIE, J.** *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2008.
7. **OECD.** PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education [online]. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponibil la: <https://doi.org/10.1787/9789264300000-en>.
8. **ROMÂNIA.** Institutul Național de Statistică. *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2021-2022* [online]. București: INS, 2023. Disponibil la: <https://www.edu.ro/rapoarte-publice-periodice>.
9. **SCHUNK, D. H., PINTRICH, P. R., MEECE, J. L.** *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 4th ed. New York: Pearson, 2014.
10. **VIAU, R.** *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique, 1994.
11. **VYGOTSKY, L. S.** *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

# TREBUIŢE ŞI PARTICULARITĂŢI ALE PREADOLESCENŢILOR DIN PERSPECTIVA SOCIAL-MORALĂ ŞI INTERCULTURALĂ

## NEEDS AND CHARACTERISTICS OF PREADOLESCENTS FROM THE SOCIAL- MORAL AND INTERCULTURAL PERSPECTIVE

Roxana DOROBANTU-DINA, Dr. prof.  
Şcoala Gimnazială „I.C. Lăzărescu” Țițești-Argeş (România)

Roxana DOROBANTU-DINA, Dr. prof.  
Secondary School „I.C. Lăzărescu” Țițești-Argeş (Romania)  
ID ORCID 0000-0002-7216-6785  
scoala.iclazarescu1@yahoo.com

CZU: 37.015.3:37.035:316.7

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p82-89

**Rezumat:** Lucrarea de față aduce în prim plan necesitatea abordării educației actuale din perspectiva social-morală, centrată pe trebuințele și particularitățile preadolescenților, ca actori principali în predare-învățare-evaluare. Luând în considerare particularitățile și trebuințele preadolescenților, legislația în vigoare și Parteneriatul educațional școală-familie, putem obține profilul absolventului pregătit pentru provocările socio-profesionale, aceasta fiind dezideratul spre care tinde orice societate în timpurile actuale.

Având drept reper analiza bazelor teoretice și experiențiale, observațiile, discuțiile sincere cu părinții, dirigințele și consilierul școlar, considerăm că *analiza trăsăturilor caracteriale* determină trebuințele și particularitățile preadolescenților din perspectiva social-morală și interculturală, în vederea formării comportamentului pozitiv.

Astfel, pornind de la specificitatea vârstei preadolescenților a fost elaborată *Matricea strategiilor educative raportată la specificitatea trebuințelor elevilor din clasele gimnaziale pentru comportamentul socio-moral dezirabil*. La baza conceperii acesteia, care reprezintă un valoros *instrument de lucru pentru cadre didactice*, a stat studierea și analiza documentelor de specialitate și lucrările cercetătorilor în domeniu, în vederea formării comportamentului social-moral și intercultural al preadolescenților.

**Abstract:** The present paper brings to the fore the need to approach current education from a social-moral perspective, centered on the needs and particularities of preadolescents, as the main actors in teaching-learning-evaluation. Taking into account the particularities and needs of pre-adolescents, the legislation in force and the school-family educational partnership, we can obtain the profile of the graduate prepared for socio-professional challenges, this being the ideal towards which any society tends in current times.

Having as a benchmark the analysis of the theoretical and experiential bases, the observations, the honest, open discussions with the parents, the directors and the school counselor, we believe that the analysis of the character traits determines the needs and particularities of the preadolescents from the social-moral and intercultural perspective, in order to form positive behavior.

Thus, starting from the specificity of the age of preadolescents, the Matrix of educational strategies related to the specificity of the needs of secondary school students for desirable socio-moral behavior was developed. The basis of its conception, which represents a valuable working tool for teaching staff, was the study and analysis of specialized documents and the works of researchers in the field, in order to form the social-moral and intercultural behavior of preadolescents.

**Cuvinte-cheie:** educație, familie, cultură, preadolescență, educație interculturală, religie.

**Keywords:** education, family, culture, preadolescence, intercultural education, religion.

Caracterul copilului se formează în timp și acesta influențează în foarte mare măsură evoluția preadolescentului, a ființei umane în genere. Conform opiniei specialiștilor, de exemplu *L. Cuznețov* [8] educația și formarea personalității copilului sunt strâns legate de fiecare etapă a dezvoltării sale; rolul profesorilor este esențial în formarea modelului de absolvent al școlii gimnaziale. Formarea atitudinală și aptitudinală se face treptat de către profesor și părinte, cu răbdare, empatie, trecând peste neajunsurile și provocările specifice fiecărei etape a vârstei.

Referindu-ne la educația elevilor în general și la trebuințele și particularitățile preadolescenților din perspectiva social-morală și interculturală, atât profesorii, cât și familia au menirea de a lua în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale școlarii.

Astfel, condițiile de viață, modelul parental, mediul familial, obișnuințele din familie [1] – care devin un mod de viață, conduc elevul într-o anumită direcție spre dezvoltare intelectuală, la vârsta preadolescenței fiind receptiv și ușor de modelat. În consecință, fie că ne referim la calitatea noastră de dascăli sau la părinți, implicarea elevilor de vârstă gimnazială ar trebui să fie în activități educative adecvate vârstei, deoarece dezvoltarea psihică este în strânsă concordanță cu funcțiunile morale și fizice ale copilului. Nu trebuie minimalizat faptul, că *cea mai mare parte a timpului elevul o petrece acasă, alături de familie, unde se formează primele deprinderi de conduită morală și interculturală*. Această realitate conduce către permanentizarea a *parteneriatului școală-familie*, ca o garanție a înțelegerii și respectării atribuțiilor ce revin fiecărei părți.

*Modelul comportamental al părinților*, care direcționează elevul în mod indubitabil, valorile sociale, religios-morale și culturale pe care le au membrii familiei, conduc spre formarea competențelor sociale, morale și interculturale. Trebuie să remarcăm, de asemenea *rolul dirigintelui, al consilierului școlar și al fiecărui profesor*, de a privi cu toată empatia și responsabilitatea formarea elevilor în fiecare etapă a dezvoltării lor fizice și psihice. De asemenea, au responsabilitate în organizarea și valorificarea tuturor etapelor de viață ale elevilor în activitățile didactice.

Preadolescența este etapa cea mai dificilă, marcată de neînțelegeri și nepotriviri de idei, străduința elevului de a i se recunoaște personalitatea, de formare a calităților moral-volitiv. [9]

Ținând seama de modalitatea lor de a acționa - cât se poate de variat și uneori ostentativ, profesorii se confruntă cu aceste manifestări ale preadolescenților, care au fost însușite și promovate de când erau mici. De asemenea, este indicat ca profesorii să aibă în vedere etapa aceasta de creștere a elevului, cu toate schimbările organice și funcționale care au loc, dorințele și spectrul de interes, precum și „modelele” pe care le au ca repere de urmat.

O serie de lucrări aparținând cercetătorilor scot în evidență faptul că *preadolescența* (E. Verza [18, p. 438], etc. reprezintă trecerea de la copilărie la adolescență, prilej cu care au loc foarte multe *schimbări fiziologice*. Acestea influențează procesul de învățare al elevului, în formarea grupurilor sale de interes, în stabilirea priorităților de eficientizare a timpului personal și școlar, de formare atitudinală, cu tendința vădită spre a dispune liber propria voință. Autorii L. Cuznețov, C. Călarăș, C. Ețco [9, p. 416], apreciază *etapa pubertății*, ca fiind etapa de creștere și dezvoltare, care trece cu repeziciune, de la 12-13 ani până la 14-15 ani, având ca finalitate maturitatea fizică și psihică, posibilitatea de reproducere și de integrare socială a ființei umane. Este etapa de sine stătătoare a vieții fiecăruia dintre noi, care presupune numeroase schimbări la nivel fiziologic și psihologic, când *se dezvoltă conștiința morală și crește stima de sine, au loc o serie de trăiri afective și emoționale de neînțeles pentru cei din jur, al căror scop este stabilirea propriei identități, dorința de libertate decizională și separare de mediul familial, cu scopul apartenenței la un grup, caracterizat prin aceleași preocupări și coduri de comunicare, precum și înfiriparea prieteniei, ca relație*.

Cunoscută și sub denumirea de școlaritatea mijlocie, ca urmare a faptului că se desfășoară clasele gimnaziale, perioada pubertății rămâne una a celor mai intense trăiri. *Este marcată de schimbarea colectivului de elevi, ca urmare a promovării de la nivel primar la gimnaziu, cunoașterea și interacțiunea cu un număr mai mare de profesori; diversificarea disciplinelor de învățământ, adaptarea la noul grup social, implicarea în activități cu un nivel mai mare de responsabilitate, parcurgerea unei noi etape, de cunoaștere și intercunoaștere* [18, p. 441].

Preocuparea principală trebuie să rămână învățarea, bazată pe formarea competențelor. [14] Competența socială și interculturală care se formează la vârsta preadolescenței va fi „cartea de vizită” ce-l va însoți permanent, fiind importantă și utilă în parcursul său educațional și social. Pe acest fundal, *prezentarea succintă a elementelor de noutate care influențează activitatea elevului aflat în clasele gimnaziale, devine necesară:*

- “contactul” cu un număr mai mare de discipline școlare;
- domenii noi de învățământ, conținuturi științifice mai ample, care conduc la formarea competențelor cheie, a competențelor generale și specifice;
- străduință mai mare pentru a face față cerințelor (uneori până la acribie) fiecărui profesor;
- optimizarea timpului și alocarea unei plaje orare mai generoase pentru învățare;
- concentrare mai mare, care conduce spre generalizarea și abstractizarea gândirii;
- în contextul celor mai sus menționate – se impune o empatie mai mare din partea dirigintelui, a consilierului școlar și a tuturor cadrelor didactice față de elevi, *care să preîntâmpine pragul emoțional în procesul tranziției de la clasele primare la gimnaziu;*
- în planul schimbărilor fizice, constatăm adesea o creștere evidentă în greutate și înălțime a școlărilor la vârsta preadolescenței, mai întâi la fete și apoi la băieți, fapt care conduce uneori spre un aspect neproportional, acesta fiind subiectul de calomniere a lor;
- au loc o serie de modificări ale sistemului endocrin, care conduc spre:
- frecvente stări de oboseală, nervozitate, sentimentul că nu este înțeles pe deplin, comportament neobișnuit în unele circumstanțe, transpirații și roșeața pielii în situații emoționale semnificative, tonusul verbal în schimbare etc.

Pentru toate aceste aspecte, preadolescentul *trebuie ajutat să le depășească mai ușor, printr-o consiliere plăcută, caldă - venită deopotrivă din partea dascălilor și a familiei.* [11, p. 82]

- Acum este perioada când preadolescentul își dezvoltă calitățile observaționale, devine interesat de ceea ce îl înconjoară și dovedește *preocupare pentru activitățile sportive, acțiunile bazate pe joc în echipă, învățarea în grup, evenimente caritabile, tabere de creație sau cercuri tehnico-aplicative etc. Dorește să fie apreciat, valorizat și să i se recunoască statutul de lider;*
- un rol important îl au acum atenția și gândirea, dezvoltarea memoriei și a limbajului;
- fetele sunt preocupate pentru a se remarca mai mult în aria disciplinelor umaniste (scriu poezii, compuneri, desenează), iar băieții performează spre activități sportive și (TIC);
- un impact considerabil remarcat de cadrele didactice în formarea și dezvoltarea CI elevilor îl reprezintă *mediul familial, care influențează atitudinea elevilor diferit în funcție de:*

**a) persoanele adulte** cu care interacționează; elevul dorește să îi fie recunoscută personalitatea, spre a fi luat în considerare ca o persoană matură, chiar dacă este evident opusă potențialului de care el dispune. În baza studiului de specialitate întreprins de J. Hattie [15, p. 96], rezultă că elevii de gimnaziu *alocă foarte mult timp pentru relaționarea cu semenii, iar îndemnul părinților și al cadrelor didactice ca elevii să învețe – nu își găsește rostul în totalitate, deoarece „nivelul de trai este mai ridicat al celor care câștigă din propria afacere – fără studii înalte”.*

**b) raporturile cu elevii de aceeași vârstă;** am constatat adesea interesul acestora pentru socializarea cu semenii, cel mai adesea în grup (de Watsapp, Viber, Instagram, Facebook etc.), relațiile de prietenie favorizând dezvoltarea fizică și psihică, acestea fiind valorile sale.

Astfel, elevii acordă o *atenție sporită solidarității de grup, atașamentului față de unii colegi sau colege și deseori imitarea comportamentului acestora.* Grupul de prieteni, (de aceeași vârstă!) contribuie la satisfacerea nevoii de validare și la petrecerea timpului într-un mod agreabil; de



regulă băieții sunt interesați de activitățile sportive, plimbări cu bicicleta, fotbal, acțiuni de tipul celor propuse de Organizația Națională „Cercetașii României”, în timp ce fetele sunt preocupate de modă, cursuri de dansuri populare sau moderne, întâlniri pe grupurile de socializare etc.

Deseori se observă tendința elevilor din clasele gimnaziale *de-a ascunde părinților parte din preocupările pe care le au, tendința de-a avea secrete, pe care le securizează cu parolarea telefonului sau a laptopului*. Uneori au loc neînțelegeri în raporturile părinți-copii. Cei mai mulți elevi agreează activitățile non-formale, în echipe mixte, dezvoltându-se afectiv-emoțional, din care am desprins și noi *două caracteristici*, în consonanță cu cercetătorii din domeniu: [12, p. 210, 109].

- se adaptează modificărilor amintite mai sus și sunt dezinvolți, cooperanți, sinceri etc.;
- o caracteristică negativă în comportamentul elevilor din clasele gimnaziale: *neadaptare, tendința de a fi refractari la solicitările adulților, iute la mânie, dezinteresați* etc.

c) **raporturile cu colegii** de sex opus; prin metoda observației directe am constatat atitudini diferite atât la fete, cât și la băieți în formarea competenței interculturale. Elevii *pot fi modelați* cu ușurință, *în funcție de temele propuse, fie în acțiuni formale sau non-formale*.

S-a dezvoltat spiritul de echipă, interesul pentru activitățile practice, aplicative dar și prietenii sincere și deschise. Rolul părinților și al profesorilor este important în această perioadă, deoarece *pot apărea situații în care elevul – dintr-un exces de autonomie sau libertate – să concretizeze prietenii cu necunoscuți, care l-au contactat prin rețelele de socializare*. Acesta este reversul tehnologiei digitale și a posibilității de relaționare, în vederea formării competenței sociale și interculturale. Elevii care sunt la vârsta gimnazială – *foarte ușor pot fi ademeniți de necunoscuți*, care sunt rău intenționați, care *ii pot șantaja sau exploata*. Nevoia de socializare la vârsta gimnazială este una firească, de aceea trebuie acordată încredere elevilor.

Astfel, acolo unde situația o impune, **rolul profesorului este unul dublu** [16, p. 11, 76]:

a) *de a implica elevii* în toate acțiunile prin care se pot forma competențe social-morale (acțiuni pe care le-am amintit) și

b) *de a purta discuții cu părinții* pentru a permite accesul copiilor la astfel de activități, *trecând peste prejudecăți, discriminare, marginalizare, segregare, excluziune socială sau idei preconcepute*. Prin participarea la activitățile cu caracter social-moral elevii devin mai comunicativi, sunt mai cooperanți și mai bine pregătiți pentru integrarea în viața socială și profesională. Astfel, profesorii pot oferi numeroase exemplificări elevilor, din care să aprecieze valoarea activităților social-morale cu caracter formativ. Prin acestea este cunoscută cultura națională, sunt promovate și conservate valorile autentice. Se formează indubitabil comportamente social-morale dezirabile, atât pentru familie cât și pentru societate.

În acest context susținem *necesitatea expunerii trăsăturilor caracteriale ale elevilor din clasele gimnaziale în concordanță cu elemente ale specificității vârstei*. În acest fel, profesorii să poată propune și implementa cele mai potrivite strategii educaționale. Într-o ordine aleatorie, subliniem că *elevii din clasele gimnaziale au nevoie* de:

- înțelegere, încredere, comunicare deschisă, atașament reciproc, bazat pe respect și apreciere;
- au nevoie de modele și de organizarea eficientă a timpului; au nevoie de încurajare, ocrotire fizică și emoțională; este necesară implicarea în activități formative, care să le stimuleze creativitatea și să le pună în valoare potențialul intelectual, fizic, afectiv;
- le sunt foarte utile exemplele de bună practică, exemplificări de reușită dar și insucces;
- ar trebui să cunoască măsurile de prevedere, pe care să le aplice când este cazul;
- simt nevoia de valorizare prin care să crească stima de sine.

- În sprijinul celor menționate, a fost elaborată **Matricea strategiilor educaționale în vederea formării comportamentului social-moral**, raportată la specificitatea trebuințelor elevilor din clasele gimnaziale. La baza conceperii acesteia, care reprezintă un *instrument de lucru pentru cadrele didactice*, a stat studierea și analiza documentelor de specialitate și lucrările cercetătorilor în domeniu [2; 3; 4; 5; 6; 7; 14, p. 12; etc.]. Acestea fac referire la *particularitățile de vârstă*, cunoaștere și înțelegere asimilate elevului de vârstă gimnazială. De asemenea, fac referire la ansamblul *strategiilor* armonizate cu principiile care stau la baza educației, alături de procedeele cunoașterii.

**Tabelul 1. Matricea strategiilor educaționale** privind trebuințele și particularitățile preadolescenților din perspectiva social-morală și interculturală

<b>Forme</b>	<b>Trăsăturile caracteriale</b>	<b>Elemente ale specificității vârstei elevilor din clasele gimnaziale</b>	<b>Strategii educaționale pentru formarea comportamentelor social-morale</b>
Pozitive	comunicare deschisă, altruism, compasiune, respect, dreptate, înțelegere, voluntariat, empatie, onestitate;	Pentru elevii din clasele gimnaziale, care se află la vârsta „marilor transformări” fizice, psihice, emoționale – colectivul clasei are întâietate în preocupările zilnice; elevii doresc să li se valideze calitățile pe care le au (altruism, compasiune, respect, dreptate, voluntariat, empatie, onestitate) atât de către cadre didactice, colegi cât și părinți etc. Pentru momentele când are trăiri precum supărare, neînțelegere, invidie, indiferență, ostilitate – elevul dorește să fie înțeles - că acestea sunt trecătoare.	-Atașamentul, aprecierea și valorizarea necondiționată a elevilor – pentru creșterea stimei de sine. -Implicarea în sarcini de lucru specifice vârstei lor, în activități preponderant non-formale, unde să fie fructificate și evidențiate aceste trăsături caracteriale pozitive. -Cadrul didactic poate fi adesea exemplul pe care-l urmează elevii, regăsind în comportamentul acestuia forme pozitive ale trăsăturilor caracteriale, în activitățile de grup: voluntariat, acțiuni social-caritabile, vizite, excursii, activități meșteșugărești, concursuri tehnico-aplicative, proiecte interșcolare, activități sportive și de petrece a timpului liber, tabere de creație etc.
Negative	Minciuna	Pentru preadolescenți obiceiul de a minți dovedește, fie o suferință afectivă sau o dizarmonie a personalității. „Copilul care minte este fie nesatisfăcut de realitatea înconjurătoare, fie nemulțumit de sine însuși”. Printre cauzele cele mai frecvente: frica de pedeapsă (aceasta favorizând minciuna de apărare), precum și limitarea sau	-Implicarea elevilor în acțiuni care conduc la dezvoltarea simțului realității; -aducerea unor exemple concludente despre nevoia de exactitate; -redarea fidelă a faptelor observate; -corectarea cu tact pedagogic a fabulației exagerate; utilizarea povestirilor moralizatoare și a materialelor video cu impact pozitiv.

	interdicția activităților care-i plac, de regulă jocurile, telefonul sau petrecerea timpului liber.	
Capriciul	Întâlnit cu preponderență la elevii din clasele primare, iar în ultimii zece ani și la elevii de gimnaziu, reprezintă o dezvoltare insuficientă a inhibiției interne, un sistem nervos slab. Poate fi generat de alintare, răsfăț și satisfacerea tuturor dorințelor. Forme de manifestare: țipete, izbucniri afective dacă i se refuză ceva, mimarea plânsului, cuvinte urâte. Fetele aflate la vârsta preadolescenței sunt capricioase, ca semn al feminității.	Remediul pedagogic presupune luarea unei atitudini hotărâte; -stabilirea unor obligații convenționale; -adoptarea unui mod de viață ordonat la școală și acasă; -includerea elevului în activitățile de grup; -trasarea unor sarcini graduale pe care să le respecte; -atitudinea indiferentă din partea cadrului didactic la formele de manifestare capricioase, în vederea îndreptării și a educării inhibițiilor.
Discriminarea	Preadolescentul are așteptări pozitive de la grupul clasei, altfel se va simți nemulțumit, abătut, cu frustrări pentru perioada adultă. Trăsăturile personalității vor fi limitate, ca urmare a stimei de sine foarte scăzute. Discriminarea vine din prejudecăți, din adâncuri, din cărți și filme.	Folosirea oricărui prilej pentru a contesta discriminarea, profesorul dând dovadă de bunătate, susținând „pentru” dreptul fiecărei persoane de a fi tratată cu demnitate și respect; -sensibilizarea elevilor spunându-le: „ce crezi că simte un coleg care este discriminat pe criteriu etnic, religios, cultural, social, rasial etc.?”
Prejudecățile	Adesea, prejudecata se rezumă la căutarea unui țap ispășitor (cum ar fi învinuirea „lor”, a minorităților, pentru rezultatele slabe ale grupului, insucces la unele activități competiționale etc.); -conștientizarea faptului că așa cum limbajul se învață și prejudecățile sunt dobândite de-a lungul timpului. Elevii adoptă ușor ceea ce văd în jur, puterea exemplilor pozitive	-Limitarea acelor devieri afective (prejudecăți, discriminare, rasism, marginalizare etc.); -implicarea elevilor în activități de tipul: serbări școlare, excursii, proiecte de parteneriat interșcolar, activități administrative la nivelul clasei, vizionarea unor materiale video cu tematică interculturală adaptată etc.; -precizarea faptului că toți oamenii sunt egali, iar scopul tuturor este să trăiască în armonie, acordând egalitate de șanse tuturor;

contribuind la educația interculturală a acestora.

-diseminarea unor exemple din activități formale, non-formale sau informale, efectele prejudecăților față de colegi sau oameni în general.

Alături de alte documente, în *Legea Educației* 1/2011, art. 3 (g), art. 4 (d) se stabilește: „formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste, pe cultura națională, pe stimularea dialogului intercultural”, precum și în *Convenția ONU* privind Drepturile Copilului art. 32, (1) „dreptul copilului de a practica activități recreative proprii vârstei sale, de a participa liber la viața culturală; (2) și punerea la dispoziție a mijloacelor adecvate de petrecere a timpului liber și a activităților recreative, artistice și culturale, în condiții de egalitate.”

Având în vedere cele menționate mai sus cu privire la *drepturile copilului* și Parteneriatul educațional școală-familie [13] în cadrul discuțiilor cu părinții, elevii și cadrele didactice, s-a evidențiat importanța formării deopotrivă a unui comportament social-moral și intercultural. Acestea contribuie la inserția lor socială, reușita școlară și profesională. [17, p. 304]

### Bibliografie

1. BAZGAN, M. *Formarea competenței interculturale a profesorului*. Teza de doctorat. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujană, 2014. 243 p. ISBN 978-973-595-789-61.
2. BÎRLOGEANU, L., CRIȘAN, A. *Ghid de politici interculturale*. București: Educația 2000, 289 p. ISBN 9975-79-026-7
3. BÎRZEA, C. *Interculturalitate, multiculturalitate și educație interculturală*. În *Revista de pedagogie*, anul LI, nr. 1-6/2003, 2004. p. 178-192.
4. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013, 470 p. ISBN 9789734632480.
5. BONTAȘ, I. *Tratat de Pedagogie*. București: All, 2008. 400 p. ISBN 978-973-571-7384
6. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 371 p. ISBN 973-686-695-5
7. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. 345p. ISBN 978-973-46-1562-9
8. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: Centrul Editorial-poligrafic al USM, 2008. 624 p. ISBN 987-9975-70-717-6.
9. CUZNEȚOV, L., CĂLARAȘ, C., EȚCO, C. *Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2016. 517 p. ISBN 978-9975-110-57-0
10. CUZNEȚOV, L., CĂLARAȘ, C., EȚCO, C. *Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2016. 517 p. ISBN 978-9975-110-57-0
11. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 433 p. ISBN 978-9975-3232-1-5
12. CUZNEȚOV, L. *Familia ca proiect existențial. Management familial*. Chișinău: Primex com SRL. 2018. 323 p. ISBN 978-9975-3232-7-7
13. DOROBANTU-DINA, R. *Parteneriatul educațional școală-familie – factor optimizant în formarea comportamentului prosocial al elevilor*. În: *Studia Universitatis Modaviae*, Chișinău, nr. 9(159) din 2022

14. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale* Inst. de Politici Publice. Chișinău: Lexon Prim, 2015. 108 p. ISBN 978-9975-9609-8-4
15. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei. 2014. 222 p. ISBN 978-606-719-058-8
16. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
17. PÂSLARU, VI. *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*. În: *Didactica Pro*, 2011, nr.2, pp.4-8. ISSN 1810-6455.
18. VERZA, E., VERZA. FI. E. *Psihologia vârștelor*. București: Pro Humanitate, 2000. 307 p. ISBN 973-99734-4-2.

# INOVAȚIE ȘI TRANSFORMARE ÎN EDUCAȚIE: ROLUL INTELIGENȚEI ARTIFICIALE (IA) ÎN OPTIMIZAREA PROCESELOR EDUCAȚIONALE

## INNOVATION AND TRANSFORMATION IN EDUCATION: THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN OPTIMIZING EDUCATIONAL PROCESSES

Andrei GALBENU, drd., profesor  
*Liceul Teoretic „Traian Lalescu” Ilfov, România*

Andrei GALBENU, drd., profesor  
*„Traian Lalescu” Theoretical Highschool, Ilfov, Romania*  
ORCID: 0009-0000-1850-2533  
Email: andrei.galbenu@gmail.com

CZU: 37.091.3:004.8:37.021

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p90-96

**Abstract.** This paper examines the rapid evolution and integration of Artificial Intelligence (AI) in education. It highlights the two major categories of AI, Weak AI and Strong AI, and explores how various applications, from adaptive learning systems to generative AI tools, are reshaping educational processes. The study emphasizes the role of AI in enhancing personalized learning, reducing administrative burdens, and improving the overall quality of education. It also discusses the challenges associated with AI implementation and suggests pathways for future research in AI-driven educational innovation.

**Keywords:** Artificial Intelligence, AI in education, personalized learning, educational innovation, Generative AI.

**Rezumat.** Acest articol examinează evoluția rapidă și integrarea Inteligenței artificiale (IA) în educație. Sunt prezentate cele două categorii majore de IA, Inteligența Artificială Slabă și Inteligența Artificială Puternică, și sunt explorate diverse aplicații, de la sisteme de învățare adaptivă la instrumente de tip IA generativă, care transformă procesele educaționale. Studiul subliniază rolul IA în îmbunătățirea învățării personalizate, reducerea sarcinilor administrative și creșterea calității generale a educației. De asemenea, sunt discutate provocările implementării IA și sunt sugerate direcții de cercetare viitoare în inovația educațională bazată pe IA.

**Cuvinte-cheie:** Inteligență Artificială, IA în educație, învățare personalizată, inovație educațională, IA generativă.

Impactul dezvoltării rapide a sectorului tehnologic a produs unde de șoc în aproape toate domeniile de activitate, eliminând astfel limite în modul de organizare și funcționare sau producție. Inteligența artificială reprezintă, fără îndoială, o forță motrică în dezvoltarea societății, transformând fiecare domeniu [1], fiecare cu particularitățile sale. Important de amintit este faptul că inteligența artificială, cu toate ramurile ei de dezvoltare, reprezintă o capacitate a unor programe de îndeplinire a unor sarcini care sunt îndeplinite, în mod curent, de oameni.

Din ce în ce mai vizibilă, Inteligența artificială (IA) a devenit o componentă integrată a vieții cotidiene, influențând modul în care interacționăm, lucrăm sau învățăm. De la asistenți virtuali, până la recomandările personalizate pe platformele de streaming sau cumpărături online, IA este prezentă în numeroase aspecte ale activităților zilnice. Aceasta nu doar că optimizează procesele de rutină, dar aduce și inovație în domenii variate, inclusiv în sănătate, transport, finanțe și educație [2]. Pentru domeniul educației, aceste tehnologii inovatoare au permis procesului de predare-învățare să devină mai eficient și mai eficient. Inovația nu poate surveni dacă societatea lucrează doar după norme bine stabilite, în unele cazuri este necesar a trece peste aceste norme, dezvoltând noi modalități de a realiza lucrurile [3].

## Inteligența Artificială (IA)

Termenul de Inteligență artificială (AI în engleză) inventat în 1955 de profesorul emerit de la Stanford, John McCarthy, atribuindu-i definiția potrivit căreia aceasta reprezintă „știința și ingineria de a crea mașini inteligente”[4], ceea ce înseamnă o inteligență a mașinilor sau a software-ului, deosebită de cea naturală a oamenilor. Pornind de la această definiție, încercând o adaptare în contextul social actual, inteligența artificială reprezintă o abilitate tehnică, în special a sistemelor de calculatoare, de simulare a inteligenței și comportamentului uman capabilă să învețe din mediul înconjurător, să relaționeze și să rezolve diferite probleme, având la baza un set de date implementate de om.

Din punct de vedere al clasificării, inteligența artificială (IA) are două mari clase: Weak AI (inteligența Artificială Slabă) și Strong AI (Inteligența Artificială Puternică)

- a. Weak AI (inteligența Artificială Slabă) – se referă la sisteme care îndeplinesc anumite sarcini conform parametrilor impuși de factorul uman.
  - asistenți vocali, chatboți, motoare de recomandare și căutare, aplicații pentru navigație, filtre spam, funcții de autocorectare etc.
- b. Strong AI (Inteligența Artificială Puternică) – sisteme care se apropie de inteligența umană, cu conștiință proprie, în prezent, fiind un model ipotetic.
  - Roboți domestici, mijloace de transport complet autonome, programare etc.

Inteligența artificială este utilizată în prezent, la scară largă, în multe dintre domeniile economice, în administrație și știință. Adoptarea Inteligenței artificiale a creat posibilitatea inovării în domeniile în care a fost introdusă, producând efecte permanente și pe termen lung. Un cadru al adoptării Inteligenței artificiale (IA) [5] evidențiază factorii care preced și urmează procesului de acceptare și adoptare a inteligenței artificiale, precum și legătura cu inovația. Astfel, există o serie de antecedente ale adoptării inteligenței artificiale (IA) în domeniile tehnologic, social și economic care, favorizând inovația, au produs consecințe benefice dezvoltării și transformării domeniilor și subdomeniilor respective [5]. Rezultatele acestui proces de adoptare s-a tradus prin inovarea produselor și serviciilor, a derulării de procese, a modelelor de business etc., care continua spre noi orizonturi de dezvoltare.

Tabelul 1 ilustrează cele patru tipuri de Inteligență artificială (IA) aflate în diferite stadii de utilizare sau dezvoltare.

**Tabelul 1. Tipuri de Inteligență Artificială**

<b>Inteligență Artificială (IA)</b>	<b>Descriere</b>	<b>Exemple</b>
Reactive Machines (Mașini Reactive)	-cele mai simple forme de AI -pot răspunde la stimuli în timp real, dar nu au capacitatea de a stoca informații sau de a învăța din experiențe anterioare	-programul de șah IBM Deep Blue -motorul de căutare și recomandări Netflix
Limited Memory Machines	-poate stoca temporar informații și le poate folosi pentru a lua decizii	-mașinile autonome, ChatGPT, Bard,

(Mașini cu Memorie Limitată)		DeepAI, Siri, Alexa, Cortana
Theory of Mind (Teoria Minții)	-capabil să înțeleagă emoțiile, gândurile și dorințele umane pentru a interacționa în mod empatic	-doar model teoretic, în curs de dezvoltare
Self-Awareness (Conștiința de sine)	-cel mai avansat tip de AI, capabil de conștiință proprie -AI-ul conștient de sine ar înțelege propriile gânduri și stări și ar putea lua decizii autonome	-model ipotetic, nu a început dezvoltarea acestui tip de IA

În cazul utilizării Inteligenței artificiale (IA), trebuie amintite două dintre subdomeniile acesteia, *învățarea automată* (Machine learning) și *învățarea profundă* (Deep learning) care au generat multe dintre inovațiile prezente astăzi [6]. Aceste două concepte se concentrează pe crearea de modele capabile să învețe din date.

**Învățarea automată**, subdomeniu al inteligenței artificiale (IA), permite calculatoarelor să învețe din date fără a fi explicit programate, folosind algoritmi pentru a găsi tipare și a face predicții pe baza datelor. În cadrul acestui subdomeniu, se disting trei scenarii de învățare [6,7]:

- **învățarea supravegheată** - bazată pe un set predefinit de date unde fiecare exemplu utilizat are o corespondență între input și output, învățând pe baza datelor predefinite să facă predicții pe noi seturi de date necunoscute;
- **învățarea nesupravegheată** - algoritmul dezvoltă capacitatea de a identifica tipare sau grupări ascunse în date, fără a necesita date predefinite;
- **consolidarea învățării** - algoritmul este instruit să interacționeze cu un mediu și să învețe prin procesul de încercare și eroare, primind feedback sub formă de recompense sau penalizări, ajutându-l să-și ajusteze comportamentul și să-și îmbunătățească performanța în timp.

**Învățarea profundă**, un subset al învățării automate, se bazează pe rețele neuronale artificiale alcătuite din mai multe straturi, inspirate de structura creierului uman, având capacitatea de a extrage modele necesare din date în mod automat, cu o intervenție umană minimă [6,7]. Primul tip de învățare este utilizat cu precădere pentru sarcini precum recunoașterea textului sau analiza datelor, al doilea având utilitate în procesarea unor cantități mari de date cu aplicare în aplicații pentru recunoașterea imaginii, procesarea limbajului natural sau conducerea autonomă.

Creșterea exponențială a puterii de calcul a condus la dezvoltarea Inteligenței artificiale (IA) capabilă să învețe din procesare unor volume foarte mari de date, fără o programare prealabilă. În ultima decadă, Inteligența artificială (IA) a devenit parte integrată a vieții, transformând modul în care trăim, de la modul în care se desfășoară activitatea individului, la modul în care comunică cu alți indivizi sau modul în care interacționează cu tehnologia.

### **Inteligența artificială în educație**

Progresul în domeniul tehnologiei prin implementarea diferitelor tipuri de inteligență artificială nu poate ocoli modul în care se desfășoară procesul instructiv-educativ cu toate implicațiile acestuia. Harry [8] subliniază că utilizarea IA în educație se referă la utilizarea aplicațiilor care au la baza Inteligența artificială (IA) precum chatbot-urile, roboții, sistemele



inteligente de tutorat, sistemele automate de înștiințare, notare etc., conducând la o învățare personalizată care poate genera rezultate îmbunătățite în rândul elevilor și studenților, permițându-le acestora să învețe în ritm propriu, crescând calitatea educației. Fomunyam [9] evidențiază faptul că utilizarea IA într-un procent mare va genera transformări importante în educație, inclusiv posibilitatea ca sistemele informatice să ofere lecții personalizate pentru fiecare elev sau student, eliberând astfel profesorii de o parte semnificativă din sarcinile de tip administrativ.

Holmes și colab. [2] aduc în discuție temerea legată de introducerea inteligenței artificiale în educație potrivit căreia profesorii vor fi înlocuiți, elevii și studenții urmând a fi instruiți de roboți. Totuși, aceași autori subliniază că realitatea este diferită. Inteligența artificială are rol transformățional asupra procesului instructiv-educativ, de îmbunătățire a modului în care se desfășoară acesta, inteligența artificială fiind doar un asistent, nu un înlocuitor al factorului uman. Pedro și colab. [10] evidențiază faptul că factorul uman va fi întotdeauna prezent, putându-se ajunge, cel mult, la un profesor dual, o formă de IA care să asiste factorul uman dar care să îl degrezeze pe acesta de părțile administrative și care să ajute la personalizare învățării în funcție de nevoile beneficiarului. Manyika și colab. [11] afirmă că profesorii performanți vor continua să existe în viitor, doar că vor fi sprijiniți în demersurile educative de diferite forme de IA pentru a oferi experiențe de învățare eficiente. Totodată, subliniază și faptul că tot profesorii umani vor fi cei care vor preda cursuri menite să dezvolte latura afectivă a elevilor și studenților, creativitatea, imaginația sau comunicarea și relațiile interumane. Jain și colab. [12] susțin că inteligența artificială (IA) contribuie semnificativ la îmbunătățirea educației, creând un mediu de învățare mai flexibil și personalizat pentru profesori și beneficiari. Prin automatizarea anumitor sarcini, ajută profesorii să urmărească progresul studenților și să ofere feedback mai precis, răspunzând, în același timp, mai eficient nevoilor individuale ale studenților. Pe măsură ce educația se digitalizează, tehnologia IA deschide noi posibilități de colaborare și învățare atât în interiorul, cât și în afara sălilor de clasă.

Impactul inteligenței artificiale (AI) asupra educației, în special cea de tip generativ (GenAI) precum Chat GPT, Gemini etc., asistenții personali precum Cortana, Siri, Alexa etc., potrivit lui Aldosari [13], poate fi pe două direcții fundamentale: (1) la nivel de curriculum și (2) la nivel administrativ. În ceea ce privește curriculum-ul, acesta poate fi dezvoltat ținând seama de utilizarea inteligenței artificiale astfel încât să fie adaptat nevoilor fiecărui individ în parte. Inteligența artificială poate determina parcursul individualizat al unui individ, cuprinzând abilități, limitări sau stiluri de învățare potrivite. Din punct de vedere pedagogic, introducerea inteligenței artificiale, poate fi considerată ca o evoluție a strategiei învățării asistate de calculator (IAC). La nivel administrativ, inteligența artificială poate prelua sarcini precum generarea graficelor de consultanță, atribuirea notelor, planificarea activităților, trimiterea de mesaje privind activitățile programate etc., maximizând astfel timpul dedicat activităților instructive și de implicare a elevilor în acestea.

Inteligența artificială poate fi utilizată într-o varietate de activități, atât educaționale, cât și de ordin administrativ. Tabelul 2 conține câteva exemple de Inteligență artificială cel mai des întâlnită în educație.

**Tabelul 2. Utilizarea Inteligenței artificiale (IA) în educație**

<b>Tipul de Inteligență Artificială</b>	<b>Aplicare</b>	<b>Exemple</b>
Sisteme de învățare adaptivă	- personalizează lecțiile și exercițiile în funcție de progresul elevilor	DreamBox
Sisteme de tutorat	- oferă asistență personalizată elevilor în timp real	Carnegie Learning, ALEKS
Automatizarea evaluării	- automatizează procesul de notare și evaluare	Gradescope, Turnitin
Asistenți virtuali	- oferă suport tehnic și răspunsuri rapide la întrebările elevilor	Google Assistant, Siri
Sisteme de recomandare	- sugerează resurse educaționale personalizate	Coursera, Khan Academy
Analiză educațională bazată pe IA	- analizează datele elevilor pentru a îmbunătăți metodele de predare și/sau evaluare	Edmodo, Brightspace Insights
Simulări și realitate virtuală (VR)	- oferă experiențe interactive și practice prin simulări virtuale/realitate augmentată	Labster, Google Expeditions
Învățare bazată pe jocuri și AI	- crează medii de învățare interactive prin jocuri educaționale	Kahoot!, Quizlet

După cum se poate observa în tabelul anterior, IA tinde să aibă o utilizare din ce în ce mai frecventă în domeniul educației. Această nu doar devine indispensabilă prin ușurarea activității profesorilor, dar are și capacitatea de a suplini și personaliza procesul educativ pentru fiecare beneficiar în parte, sporind eficacitatea și calitatea educației. Inteligența artificială în educație a evoluat de la tehnologii tradiționale de calculator la sisteme educaționale inteligente online și, în prezent, include utilizarea roboților umanoizi și chatbot-urilor pentru a prelua sau completa activitățile profesorilor.

#### **Utilizarea Inteligenței artificiale (IA) de tip generativ- GenAI**

Introducerea Inteligenței artificiale (IA) de tip generative (GenAI) a creat atât oportunități, cât și provocări în modelul tradițional de abordare a sistemelor de educație. Rizvi [14] se referă la Inteligența artificială de tip GenAI ca fiind o clasă a Inteligenței artificiale (IA) care poate genera conținut nou și unic, precum imagini, texte, suport video sau audio, prezentări, modele 3D, bazându-se pe datele existente. Ceea ce diferențiază GenAI de Inteligența artificială (IA) tradițională este chiar modul în care aceasta este capabilă să creeze conținut nou, original, nerepetitiv, imitând inteligența umană. Această capacitate a GenAI de a se adapta situațiilor de utilizare și de generare de conținut nou, o transformă într-o unealtă care sporește creativitatea și eficiența în domeniul educației. De la momentul lansării, pe data de 30 noiembrie 2022, a lui ChatGPT, s-a creat o nouă direcție de dezvoltare în sistemele de educație care sugerează că elevii și studenții trebuie pregătiți pentru a face față unui viitor susținut de GenAI.

Chiu [15] evidențiază faptul că vor apărea noi rezultate ale învățării, atât în rândul cadrelor didactice prin dezvoltarea de competențe care să le permită utilizarea GenAI în procesul de predare, cât și în rândul elevilor și studenților, care vor utiliza acest tip de IA în procesul de învățare. Același autor afirmă că utilitatea acestui tip de IA se poate reflecta în producerea de conținut personalizat, crearea de materiale pentru transferul de informație sau evaluare, oferirea de feedback, transmiterea de teme personalizate etc., concluzionând că GenAI poate avea multe întrebuințări. Chiu și colab. [16] identifică patru domenii educaționale majore în care Inteligența artificială (IA), implicit GenAI, poate fi utilizată: învățarea, predarea, evaluarea și administrare, creând noi rezultate pentru actanții implicați în acest proces. Dezvoltarea și perfectarea tehnologiilor de tip GenAI va adăuga noi roluri ale Inteligenței artificiale (IA), introducând noi rezultate ale învățării. În acest sens, GenAI va fi capabilă să flexibilizeze componentele procesului de învățare astfel încât acesta să se potrivească fiecărui individ, conform nevoilor proprii.

Așa cum a fost deja explicat, GenAI contribuie la personalizarea predării și învățării însă poate depăși această limită. Jameel & Arsalan [17] completează acest cadru al contribuției GenAI cu crearea de medii de colaborare, crearea de conținut și exprimarea creativității, luarea de decizii pe baza statisticilor generate, precum și etica și responsabilitatea în folosirea acestei tehnologii.

### **Concluzii**

În contextul educației influențate de inteligența artificială, este crucial să acționăm împreună pentru a valorifica impactul revoluționar al Inteligenței artificiale (IA), în timp ce abordăm provocările și aspectele care necesită atenție. Adoptând noile tendințe, depășind provocările și valorificând oportunitățile, educatorii pot utiliza inteligența artificială pentru a oferi experiențe educaționale mai accesibile și incluzive pentru toți elevii. Pe măsură ce ne îndreptăm către o educație susținută de IA, este esențial să ne menținem angajamentul față de etică, inovație pedagogică și excelență, contribuind astfel la progresul societății. Integrarea Inteligenței Artificiale Generative (GenAI) în educație marchează o schimbare profundă de perspectivă, deschizând noi oportunități pentru a îmbunătăți procesele de predare și învățare, personalizarea experiențelor educaționale, încurajarea inovației și creativitatea.

### **Bibliografie**

1. MICHENI, Elyjoy, MACHII, Jackson, MURUMBA, Julius. The Role of Artificial Intelligence in Education. *Open Journal for Information Technology* [online]. 2024, 7, pp. 43-54. DOI 10.32591/coas.ojit.0701.04043m.
2. HOLMES, Wayne, BIALIK, Maya, FADEL, Charles. *Artificial Intelligence in Education: Promise and Implications for Teaching and Learning*. 2019.
3. CHEN, L., CHEN, P., LIN, Z. Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, [online]. 2020, vol. 8, pp. 75264-75278. DOI 10.1109/ACCESS.2020.2988510.
4. ANDRESEN, S. L. John McCarthy: father of AI. *IEEE Intelligent Systems*. 2002, vol. 17, pp. 84-85. DOI 10.1109/MIS.2002.1039837.
5. MARIANI, Marcello M., MACHADO, Isa, NAMBISAN, Satish. Types of innovation and artificial intelligence: A systematic quantitative literature review and research agenda. *Journal of Business Research*, [online]. 2023, vol. 155, Part B. DOI 10.1016/j.jbusres.2022.113364.
6. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. What is AI? [online]. Disponibil la: <https://www.iso.org/artificial-intelligence/what-is-ai> [Accesat 10 octombrie 2024].

7. GASNAŞ, Ala, GLOBA, Angela. Rolul inteligenţei artificiale în educaţie. In: Acta et commentationes (Ştiinţe ale Educaţiei), 2023, nr. 2(32), pp. 46-57. ISSN 1857-0623. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v32i2.46-57>
8. HARRY, Alexandra. Role of AI in Education. *Interdisciplinary Journal and Humanity (INJURITY)*. 2023, vol. 2, pp. 260-268. DOI 10.58631/injury.v2i3.52.
9. FOMUNYAM, K. G. Theorising Machine Learning as an Alternative Pathway for Higher Education in Africa. *International Journal of Education and Practice* [online]. 2020, vol. 8, no. 2, pp. 268–277. DOI 10.18488/journal.61.2020.82.268.277.
10. PEDRO, F., SUBOSA, M., RIVAS, A., VALVERDE, P. *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Paris: UNESCO, 2019.
11. MANYIKA, J., CHUI, M., MIREMADI, M., BUGHIN, J., GEORGE, K., WILLMOTT, P., DEWHURST, M. *A Future That Works: Automation, Employment, and Productivity*. Chicago: McKinsey Global Institute, 2017.
12. JAIN, S., JAIN, R. Role of artificial intelligence in higher education – An empirical investigation. *International Journal of Research and Analytical Reviews*. 2019, vol. 6, no. 2, pp. 144z-150z.
13. ALDOSARI, S. A. The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. *International Journal of Higher Education* [online]. 2020, vol. 9, no. 3. DOI 10.5430/ijhe.v9n3p145.
14. RIZVI, Nusrat. *From Chalkboards to Chatbots: The Role of Generative AI in Education*. 2024.
15. CHIU, Thomas K. F. Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023, vol. 6, art. no. 100197. DOI 10.1016/j.caeai.2023.100197.
16. CHIU, T. K. F., XIA, Q., ZHOU, X.-Y., CHAI, C. S., CHENG, M.-T. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computer & Education: Artificial Intelligence* [online]. 2023, art. no. 100118. DOI 10.1016/j.caeai.2022.100118.
17. JAMEEL, Tariq, ARSALAN, Huzaifa. *Adapting Education for the AI Era: Strategies for Generative AI Integration*. 2024. DOI 10.13140/RG.2.2.10251.50723.

### **Webografie**

18. THE ED ADVOCATE. *Vision for the Future of Artificial Intelligence in Education* [online]. Disponibil la: <https://www.theedadvocate.org/vision-future-artificial-intelligence-education/> [Accesat 15 septembrie 2024].
19. FORBES TECH COUNCIL. *Artificial Intelligence in Schools Is Closer Than You Think* [online]. Disponibil <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2017/02/17/artificial-intelligence-in-schools-is-closer-than-you-think/#3956c9b382f4> [Accesat 15 septembrie 2024].
20. COURSERA. *Types of AI* [online]. Disponibil la: <https://www.coursera.org/articles/types-of-ai> [Accesat 1 octombrie 2024].
21. FORBES ADVISOR. *Types of AI* [online]. Disponibil la: <https://www.forbes.com/advisor/in/business/software/types-of-ai/> [Accesat 2 octombrie 2024].
22. IBM THINK. *Artificial Intelligence: Types of AI* [online]. Disponibil la: <https://www.ibm.com/think/topics/artificial-intelligence-types> [Accesat 4 octombrie 2024].

**SPECIFICUL METODELOR DE ALFABETIZARE EMOȚIONALĂ  
A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ  
THE SPECIFICS OF EMOTIONAL LITERACY METHODS  
FOR YOUNG SCHOOL-AGE PUPILS**

**Cristina KARABULUT**, *doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău, învățătoare la clasele primare, profesoară de limba engleză, grad didactic doi,  
Instituția Publică Gimnaziul Nr. 31, Chișinău, Republica Moldova*

**Cristina KARABULUT**, *PhD student, State Pedagogical University "Ion Creangă" from  
Chisinau, primary school teacher, English teacher, second teaching degree, Public Institution  
Gimnaziul Nr. 31, Chisinau, Republic of Moldova  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9183-5251>  
e-mail: karabulut.cristina@gmail.com*

„Capacitățile de a iubi și de a accepta iubirea, pierdute de majoritatea oamenilor, pot fi recuperate și antrenate prin cinci exerciții precise, simple, tranzacționale”.

Psihoterapeut C. Steiner

**CZU: 373.3:159.942**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p97-104**

**Abstract:** The article is devoted to the issues of developing emotional literacy as the ability to develop one's own emotions and other people's emotions, the ability to adequately express them, as well as availability on this basis for emotional interaction. Emotional literacy can be seen as a body of knowledge and skills that can be developed through specific educational methods at early school age. The article substantiates the idea that the methods of developing emotional literacy can and should be implemented in the educational process.

**Keywords:** emotional literacy, methods, pupils.

**Rezumat:** Articolul este dedicat problemelor dezvoltării alfabetizării emoționale ca abilitatea de a înțelege propriile emoții și emoțiile altor oameni, capacitatea de a le exprima în mod adecvat, precum și disponibilitatea pe această bază pentru interacțiunea emoțională. Alfabetizarea emoțională poate fi privită ca un corp de cunoștințe și abilități care pot fi dezvoltate prin metode educaționale specifice la vârsta școlară mică. Articolul fundamentează ideea că metodele de dezvoltare a alfabetizării emoționale pot și trebuie implementate în procesul educațional.

**Cuvinte-cheie:** alfabetizare emoțională, metode, elevi.

Implementarea educației emoționale în școli este din ce în ce mai necesară pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. În cadrul legislației educaționale și curriculare formarea competenței emoționale este o competență de bază, o recunoaștere a necesității și învățării acesteia. Aceste abilități nu numai că îmbunătățesc relațiile interpersonale, dar joacă și un rol important în creșterea academică și personală a elevilor.

Renunțatul psiholog D. Goleman a folosit conceptul de „alfabetizare emoțională”, atunci când a vorbit despre obiectivele specifice ale diferitelor programe de formare, în timpul cărora oamenii au stăpânit conștientizarea emoțiilor lor, înțelegerea emoțiilor altor oameni, abilitățile de exprimare emoțională și interacțiune eficientă. Alfabetizarea emoțională a început să fie privită ca un set de cunoștințe și abilități care pot fi dezvoltate cu ajutorul strategiilor educaționale specifice.

În lucrările unui număr de cercetători (C.Steiner, P. Sharp, H. Goodman) , alfabetizarea emoțională este considerată baza competenței emoționale și a maturității sociale a unui individ, parte a abilităților flexibile. abilități care pot și ar trebui predate. Cercetătorul C. Steiner credea că alfabetizarea emoțională a unei persoane poate fi predată printr-o serie de exerciții.

În opinia Гнатышина Е. V., Василенко Е. А (2023), conceptul de „alfabetizare emoțională” este mai restrâns decât conceptul de „inteligență emoțională” include în primul rând aspectele cognitive ale funcționării inteligenței emoționale (conștientizarea și identificarea emoțiilor, cunoașterea expresiei emoționale a unei persoane și abilitățile corespunzătoare, care se poate forma printr-o pregătire adecvată. Astfel, alfabetizarea emoțională poate fi considerată ca alfabetizare funcțională a unei persoane în domeniul emoțiilor și sentimentelor, precum și a metodelor de comportament în situații emoționale. În esență, alfabetizarea emoțională este baza cognitivă a inteligenței emoționale[7, p. 29].

C. Steiner, un expert în educație și dezvoltare umană, a fost cunoscut pentru abordările sale inovatoare în educația copiilor și pentru promovarea unei înțelegeri holistice a dezvoltării acestora. În ceea ce privește alfabetizarea emoțională, Steiner a pus un accent deosebit pe integrarea emoțiilor în procesul educativ, considerând că educația trebuie să răspundă nu doar nevoilor intelectuale ale copilului, ci și celor emoționale și sociale.

Componentele alfabetizării emoționale după C. Steiner (recunoașterea sentimentelor, empatia, gestionarea emoțiilor, remedierea problemelor emoționale, interactivitate emoțională). Aceste sunt legate de modul în care educația poate sprijini dezvoltarea emoțională și socială a elevilor, astfel încât aceștia să învețe să își înțeleagă și să își exprime emoțiile într-un mod sănătos[6, p. 105]. Se propune în tabelul 1.1. componentele nominalizate și metode de dezvoltare ce promovează o educație holistică care ține cont atât de nevoile intelectuale, cât și de cele emoționale ale elevilor.

**Tabelul 1.1. Componentele alfabetizării emoționale și metodele de dezvoltare ale acestora după C. Steiner**

Nr. Ord.	Componente ale AE	Metode de dezvoltare
1.	Recunoașterea sentimentelor	„Roata emoțiilor”, „Semaforul emoțional”, „Desenează-ți emoțiile”, „Povestea emoțională”, „Jurnalul emoțional”.
2.	Empatia	„Ascultare activă”, „Măgelele de empatie”, „Runda de complimente”, „Jocuri de rol”, „Ajută un prieten”.
3.	Gestionarea emoțiilor	„Tehnici de respirație”, „Căsuța de liniștire”, „Ce simt eu acum?”, „Liniștea prin mișcare”, „Găsește soluția”.
4.	Remedierea problemelor emoționale	„Exerciții de gândire pozitivă și reframing”, „Crearea unui mediu sigur și susținător”, „Învățarea abilității de a cere ajutor”, „Tehnici de mindfulness”, „Învățarea prin experiențe”.
5.	Interactivitate emoțională	„Pătrățelele emoționale”, „Zidul de emoții”, „Răspunsuri în lanț”, „Emoțiile pe carduri”, „Cercul emoțional”.

*Recunoașterea sentimentelor* este o abilitate esențială pentru dezvoltarea alfabetizării emoționale a elevilor din clasele primare. Învățând să identifice și să înțeleagă emoțiile proprii și ale celor din jur. Elevii pot învăța să reacționeze într-un mod mai adecvat și să-și gestioneze sentimentele mai eficient. Iată câteva metode eficiente pentru recunoașterea sentimentelor, care pot fi aplicate cu succes în școlile primare[1, p. 135]:

#### **1. „Roata emoțiilor”**

- **Descriere:** O metodă vizuală care ajută elevii să identifice și să eticheteze emoțiile.
- **Metodologia:** Creează o roată sau o diagramă cu diferite emoții (fericire, tristețe, furie, frică, surpriză, etc.), iar elevilor pot indica ce emoție simt într-un anumit moment al zilei. Acest instrument vizual îi ajută pe elevi să devină conștienți de propriile stări emoționale.
- **Exemplu:** La începutul zilei sau după un eveniment important, întreabă elevii „Ce emoție simți acum?” și lasă-i să aleagă sau să descrie emoția potrivită.

#### **2. „Semaforul emoțional”**

- **Descriere:** O metodă simplă de recunoaștere a stării emoționale prin culori.
- **Metodologie:** Folosește un semafor cu trei culori (roșu, galben, verde). Elevii trebuie să își indice starea emoțională printr-o culoare: roșu pentru furie sau frustrare, galben pentru neliniște sau confuzie și verde pentru calm sau fericire. Aceasta le permite să își recunoască emoțiile într-un mod rapid și eficient.
- **Exemplu:** La începutul zilei sau într-un moment de pauză, întreabă-i „Cum te simți acum? Alege culoarea care te reprezintă.”

#### **3. „Desenează-ți emoțiile”**

- **Descriere:** Desenul este o metodă eficientă pentru a ajuta elevii să își exprime și să recunoască emoțiile atunci când cuvintele nu sunt suficiente.
- **Metodologie:** Cere-le elevilor să deseneze cum se simt într-un anumit moment sau să creeze un desen care să ilustreze o emoție specifică (de exemplu, cum arată „furia” sau „tristețea”).
- **Exemplu:** După o discuție despre emoțiile zilei, întreabă-le să deseneze un personaj care exprimă o emoție și să explice ce simte acel personaj.

#### **4. „Povestea emoțională”**

- **Descrierea:** Povestile sunt o metodă excelentă de a ajuta elevii să înțeleagă și să recunoască emoțiile, prin identificarea acestora în comportamentele personajelor.
- **Metodologia:** Citește o poveste în care personajele trăiesc diverse emoții. După aceea, discută cu elevii ce emoții au simțit personajele și cum ar fi putut ele să reacționeze diferit.
- **Exemplu:** „Cum credeți că se simte Maria când și-a pierdut jucăria? Ce alte emoții ar putea experimenta?”

#### **5. „Jurnalul emoțional”**

- **Descriere:** Scrierea sau desenarea emoțiilor într-un jurnal ajută elevii să reflecteze asupra trăirilor lor și să le recunoască mai ușor.
- **Metodologia:** Fiecare elev poate avea un „jurnal emoțional” în care să își noteze sau să deseneze ce emoții simte în diferite momente ale zilei. Poți oferi întrebări

ghidate, precum „ Ce ai simțit astăzi când ai învățat ceva nou?” sau „ Cum te-ai simțit la școală când ai primit un compliment?”

- Exemplu: „ Începe-ți jurnalul cu un desen sau o propoziție despre cum te simți astăzi. Poți folosi culori sau simboluri care te ajută să exprimi mai bine starea emoțională.”

*Empatia* este o abilitate esențială pe care elevii trebuie să o învețe încă de la o vârstă fragedă, deoarece îi ajută să se conecteze cu ceilalți și să construiască relații pozitive. În clasele primare, învățarea empatiei poate fi integrată într-o varietate de activități care sunt interactive, vizuale și accesibile. Iată câteva metode prin care elevii pot învăța și manifesta empatie[2, p. 125-127]:

### 1. „Ascultare activă”

- Cum ajută: Învățându-i pe elevi să asculte cu adevărat ce spun ceilalți, fără a întrerupe și fără a judeca, îi ajutăm să înțeleagă mai bine emoțiile și nevoile celor din jur.
- Metodologia: Organizează sesiuni în care un elev povestește ceva important pentru el, iar ceilalți trebuie să asculte atent, fără a întrerupe. După ce termină de vorbit, ceilalți pot reflecta ceea ce au auzit (ex: „ Înțeleg că te-ai simțit trist când...” ) și pot adresa întrebări pentru a arăta că sunt cu adevărat interesați.

### 2. „Mărgelile de empatie”

- Cum ajută: Îi învață pe elevi să își exprime sprijinul față de ceilalți și să recunoască momentele când pot arăta empatie.
- Metodologia: Fiecare elev primește un șir de mărgelile colorate. De fiecare dată când un copil observă un act de empatie (ex. ajutându-l pe un coleg sau ascultându-l când este supărat), îi oferă o mărgea celui care a acționat empatic. La finalul zilei sau săptămânii, discutați despre momentele în care au manifestat empatie și cum s-au simțit.

### 3. „Runda de complimente”

- Cum ajută: Împărtășirea de complimente sincere ajută elevii să învețe să aprecieze și să își susțină colegii, promovând un mediu de respect și încredere.
- Metodologia: În fiecare zi sau săptămână, organizează o „rundă de complimente” în care fiecare elev spune un compliment sincer unui alt coleg (ex: „ Îmi place cum ai fost atent cu colegul tău astăzi” sau „ Ești mereu foarte amabil și asta mă face să mă simt fericit”).

### 4. „Jocuri de rol”

- Cum ajută: Jocurile de rol le permit elevilor să se transpună în locul altora, ajutându-i să înțeleagă perspective diferite și să practice reacții empatică.
- Metodologia: Creează scenarii în care elevii trebuie să joace roluri diferite, de exemplu, unul joacă rolul unui copil supărat și altul rolul unui prieten care încearcă să îl ajute. După fiecare joc de rol, discutați despre cum s-au simțit fiecare și ce reacții au fost utile.

### 5. „Ajută un prieten”

- Cum ajută: Îi învață pe copii să manifeste empatie prin fapte concrete, ajutându-i să conștientizeze cât de mult înseamnă să oferi ajutor celor din jur.
- Metodologia: Încurajează elevii să realizeze acțiuni mici de ajutor pentru colegii lor (ex: să împartă o jucărie, să ajute la curățenie). După fiecare acțiune de acest tip, întreabă-i cum s-au simțit atunci când au ajutat și ce au simțit ceilalți.



Pentru elevii din clasele primare, *gestionarea emoțiilor* reprezintă o abilitate vitală pentru dezvoltarea lor emoțională și socială. Se propun câteva metode eficiente și accesibile de gestionare a emoțiilor care pot fi utilizate în școală[3, p. 95-97]:

### 1. „Tehnici de respirație”

- Cum ajută: Respirația adâncă ajută la calmarea sistemului nervos și poate reduce sentimentele de anxietate, furie sau stres.
- Metodologia: Împărtășește cu elevii tehnica de respirație „4-7-8”: inspiră adânc pe nas timp de 4 secunde, ține respirația timp de 7 secunde și expiră lent pe gură timp de 8 secunde. Aceasta poate fi practică ori de câte ori simți că nu mai poți gestiona o emoție puternică.

### 2. „Căsuța de liniștire”

- Cum ajută: Crearea unui spațiu sigur unde elevii pot merge atunci când sunt copleșiți de emoții poate contribui la auto-reglarea emoțională.
- Metodologia: Amenajează un colț în clasă, numit „căsuța de liniștire”, cu jucării de pluș, cărți de colorat sau muzică liniștitoare. Elevii pot veni aici atunci când simt nevoia de o pauză pentru a se calma.

### 3. „Ce simt eu acum?”

- Cum ajută: Înainte de a putea gestiona emoțiile, elevii trebuie să învețe să le recunoască și să le numească corect.
- Metodologia: Creează o listă de emoții sau un „panou al emoțiilor” cu imagini care reprezintă diverse stări (fericire, tristețe, frică, etc.). Fiecare elev își poate arăta sau spune ce emoție simte în acel moment. Aceasta le va permite să conștientizeze mai bine ce simt și să învețe cum să le gestioneze.

### 4. „Liniștea prin mișcare”

- Cum ajută: Activitatea fizică poate ajuta elevii să își elibereze energia acumulată și să se calmeze.
- Metodologia: Organizează exerciții fizice simple, mers pe loc sau dans pe muzică liniștitoare. Mișcarea ajută la eliberarea tensiunii și permite elevilor să se concentreze pe respirație și corpul lor.

### 5. „Găsește soluția”

- Cum ajută: Învățându-i pe elevi să identifice soluții la conflicte sau situații care le provoacă emoții intense, aceștia devin mai încrezători și mai calmi.
- Metodologia: Începe cu un scenariu simplu de conflict sau o problemă emoțională („Ce faci dacă te superi pe un coleg?”). Încurajează-i să vină cu soluții practice, cum ar fi „vorbește calm” sau „cer ajutorul unui adult”. Acest lucru îi ajută să învețe să își regleze emoțiile prin acțiuni concrete.

*Remediarea problemelor emoționale* este un proces important și poate varia de la o persoană la alta, în funcție de experiențele și nevoile individuale. Problemele emoționale, de exemplu anxietatea, tristețea, furia sau conflictele interpersonale, pot afecta performanța școlară și relațiile cu colegii. Există mai multe etode eficiente care pot fi utilizate pentru a ajuta elevii să își gestioneze aceste probleme și să își regăsească echilibrul emoțional[4, p. 50-52]:

## 1. „Exerciții de gândire pozitivă și reframing”

- Descriere: Încurajează gândirii pozitive și reframing-ul (schimbarea perspectivei) ajută elevii să își gestioneze gândurile negative și să le transforme în oportunități de învățare.
- Metodologie:
  - a. Reformularea gândurilor negative: ajută elevii să identifice gândurile negative și să le reformuleze într-o manieră pozitivă. De exemplu: „Nu pot să fac asta” poate fi transformat în „Am nevoie de mai multă practică și o voi face”.
  - b. Tehnici de auto-motivare: Încurajează elevii să își folosească afirmații pozitive pentru a-și înfrunta fricile sau incertitudinile, cum ar fi „Sunt capabil să fac față acestei provocări” sau „Mă voi descurca mai bine data viitoare”.

## 2. „Crearea unui mediu sigur și susținător”

- Descriere: Crearea unui mediu de învățare sigur și susținător este esențială pentru ca elevii să își exprime emoțiile și să se simtă sprijiniți în procesul lor de învățare emoțională.
- Metodologia:
  - a. Crearea unui spațiu de discuție deschisă. Încurajează elevii să își exprime sentimentele și îngrijorările într-un mod deschis, fără teamă de judecată.
  - b. Stabilirea unor reguli de respect și sprijin reciproc: asigură-te că toți elevii se simt în siguranță în cadrul grupului și că există un climat de respect și înțelegere.

## 3. „Învățarea abilității de a cere ajutor”

- Descriere: Este important ca elevii să învețe că este în regulă să ceară ajutor atunci când au dificultăți emoționale.
- Metodologia: „Cine te poate ajuta?”: Ajută elevii să înțeleagă care sunt persoanele la care pot apela pentru sprijin (profesori, consilieri, părinți, prieteni). Încurajează-i să își exprime nevoia.

## 4. „Tehnici de mindfulness”

- Descriere: Mindfulness-ul (atenția conștientă) ajută elevii să devină mai conștienți de gândurile și emoțiile lor, fără a le judeca. Aceasta îi învață cum să rămână prezenți în momentul actual, reducând stresul și îmbunătățind auto-reglarea emoțională.
- Metodologia:
  - a. Exerciții de observare: Împărtășește cu elevii exerciții simple de mindfulness (observarea unui obiect sau a unui sunet timp de 3-5 minute, fără a-l judeca).
  - b. „Cinci simțuri”: Îndeamnă-i să identifice și să numească câte un obiect pentru fiecare simț (văz, auz, miros, gust, atingere) pentru a-i ajuta să rămână antrenați în prezent.
  - c. „Minute de liniște”: Încurajează momente de liniște în care elevii să se concentreze pe respirație sau pe simțuri pentru a-și calma mintea.

## 5. „Învățarea prin experiențe”

- Descriere: Reflectarea asupra experiențelor traumatiche și identificarea lecțiilor învățate pot ajuta la transformarea durerii în oportunități de creștere personală.

- Metodologia: După finalizarea unei activități de învățare (proiect, un experiment), întreabă-i pe elevi ce au învățat, ce le-a plăcut și ce ar face diferit data viitoare.

*Interactivitatea emoțională* se referă la modul în care oamenii își exprimă și își gestionează emoțiile în relațiile cu ceilalți. În continuare se enumeră câteva metode care pot ajuta la îmbunătățirea interactivității emoționale[5, p. 130-131]:

### 1. „Pătrățelele emoționale”

- Cum ajută: Ajută elevii să înțeleagă cum se combină și cum se schimbă emoțiile în diferite situații.
- Metodologia: Creează o foaie sau o tablă cu pătrățele în care sunt ilustrate diverse emoții. Elevii trebuie să își aleagă emoțiile și să le plaseze într-un pătrat pe care îl pot descrie cu un cuvânt sau o propoziție („Mă simt mândru pentru că am ajutat un coleg”).

### 2. „Zidul de emoții”

- Descriere: Ajută elevii să se simtă susținuți și să se exprime deschis în legătură cu ceea ce simt.
- Metodologia: Oferă elevilor cartonașe pe care să scrie sau să deseneze o emoție pe care o simt într-o zi, apoi li se cere să plaseze cartonașele pe un perete sau pe un „zid emoțional”. Astfel, vor vedea că nu sunt singuri în a experimenta diverse stări emoționale.

### 3. „Răspunsuri în lanț”

- Descriere: Această activitate ajută elevii să învețe să exprime emoțiile într-un mod coerent și să dezvolte abilități de comunicare.
- Metodologia: Un elev începe prin a spune un sentiment sau o emoție și un alt elev trebuie să răspundă cu o propoziție despre o situație în care a simțit aceeași emoție. De exemplu, „Mă simt fericit atunci când sunt cu prietenii”, iar următorul poate spune: „Și eu mă simt fericit când cânt la ora de muzică”.

### 4. „Emoțiile pe carduri”

- Descriere: Aceasta este o metodă de învățare prin joc care le permite elevilor să își eticheteze emoțiile.
- Metodologia: Fiecare elev primește un set de carduri cu imagini care ilustrează diverse emoții. După aceea, li se poate cere să aleagă cardul care reflectă cel mai bine cum se simt în acel moment sau să explice o situație în care au simțit acea emoție.

### 5. „Cercul emoțional”

- Descriere: Această metodă ajută la crearea unui spațiu sigur în care elevii își pot exprima emoțiile liber, fără a fi judecați și învață să asculte activ.
- Metodologia: Organizează un cerc în care fiecare elev poate împărtăși, pe rând, ce emoție a simțit în ziua respectivă sau ce l-a afectat. Se poate folosi și un obiect, cum ar fi o minge pe care doar cel care o ține o poate folosi pentru a vorbi.

Metodele de dezvoltare a alfabetizării emoționale sunt profund legate de cele cinci componente ale acesteia. Aceste metode sunt concepute pentru a ajuta elevii să recunoască, să înțeleagă, să exprime și să gestioneze emoțiile lor și ale celor din jur, încurajându-i să aplice aceste

abilități în viața de zi cu zi. Prin activități interactive, cum ar fi jocurile de rol, discuții ghidate, exerciții de auto-reflexie și activități de grup, elevii pot învăța să aprecieze valoarea alfabetizării emoționale și să o aplice în relațiile lor sociale, educaționale și personale.

## Bibliografie

1. BARBU, E., Pedagogia culturii emoționale – știință a educației orientată spre formarea competențelor sociale, În: Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 3(29), 2022, p. 134-141, ISSN 1857-0623.
2. BATOG, M., Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial (Ghid metodologic), Chișinău, 2022, (CEP UPSC), 129 p., ISBN 978-9975-46-662-2.
3. COJOCARU-BOROZAN, M., Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2012, 240 p., ISBN 978 9975-46-126-9.
4. ȘOVA, A., PAREA, A., Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare: Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți, Bălți: S.n., 2020 (Tipografia din Bălți), 110 p., ISBN 978-9975-3478-4-6.
5. ȚIBU, S, Goia, D., et al. Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul II. Învățământ gimnazial. Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. Unitatea de Cercetare în Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică S.A, 2021. 240 p. ISBN 978-606-31-1319-2.
6. STEINER, Cl. Emotional literacy; intelligence with a heart. (2003) Disponibil: <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf> [accesat 30.10.2024].
7. ГНАТЬШИНА Ек. и Е. Василенко. Эмоциональная грамотность и методы ее формирования у подростков и юношества. Научно-педагогическое обозрение. 2023, 3 (49). стр. 28–34. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-3-28-34.

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI COMUNICATIV-INTERCULTURALĂ  
LA ȘCOLARII MICI  
DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE-INTERCULTURAL COMPETENCE  
IN YOUNG SCHOOLCHILDREN**

**Natalia MIHĂILESCU**, *dr. în științe ale educației*  
*Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*  
*PhD. in Educational Science, Cahul State University „Bogdan Petriceicu Hasdeu”*

ORCID: 0000-0002-3587-9110

e-mail: mihailescu.natalia01@gmail.com

**Rosina TALASIMOV**, *profesor de limbă engleză*  
*Liceul Teoretic „Nicolae Mihai”, s. Ciobalaccia*  
*English teacher "Nicolae Mihai" Theoretical High School, Ciobalaccia village*  
e-mail: barbarovarosina@gmail.com

**CZU: 373.3.017**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p105-113**

**Abstract.** One of the most important trends in modern language education in primary school is the orientation of the educational process towards the formation of the main features of the child's secondary linguistic personality in the process of learning a language and cultures in order to achieve intercultural understanding. In this sense, the concept of 'language learning' is gradually being replaced by the concept of 'language and culture teaching', which involves the development of the child's ability to participate effectively in real intercultural communication. A multicultural environment is an intercultural and interlinguistic space in which representatives of different languages and cultures interact, which requires the regulation of cultural and linguistic contacts. Especially in the last two decades, extensive international research and work has been carried out in the field of intercultural education, highlighting its major role in the context of a globalized, multicultural and interconnected world. Moreover, the role of intercultural education in language education was discussed and studied and its importance in the development of intercultural competences of citizens was recognized.

Aware of this situation, the guidelines of intercultural education, especially in Europe, have encouraged the implementation of educational policies in this regard. However, despite these guidelines and recommendations, there is still a lack of awareness and knowledge on the part of language teachers and other stakeholders in education.

**Keywords:** intercultural communication, culture, change, etc.

Formarea competențelor elevilor este sarcina principală a reformei sistemului de învățământ al Republicii Moldova în etapa actuală. La nivel internațional, problema competenței se reflectă în materialele UNESCO, care conturează gama de competențe care ar trebui să fie deja considerate de toată lumea drept rezultatul dorit al educației. Jacques Delors a definit principalele competențe globale, formulând „patru piloni pe care se bazează educația: *a învăța să cunoaștem, să înveți să faci, învățând să trăim împreună, învățând să trăim*” [8, p. 37]. Natura globală a orientărilor-scop enunțate este evidențiată, în special, de următoarea formulare dată de J. Delors: „*a învăța să faci, pentru a dobândi nu numai calificări profesionale, ci și, în sens mai larg, competență. , ceea ce face posibil să facem față diverselor situații numeroase și să lucrezi în grup*” [Ibidem, p. 38].

W. Hutmacher citează conținutul celor cinci competențe cheie adoptate de Consiliul Europei. Acestea sunt: competențe politice și sociale, capacitatea de a-și asuma responsabilitatea, de a participa la luarea deciziilor în grup, de a rezolva conflictele în mod non-violent, de a participa la menținerea și îmbunătățirea instituțiilor democratice;

- *competențe legate de viața într-o societate multiculturală* care împiedică manifestarea (renașterea) rasismului și xenofobiei și dezvoltarea intoleranței - adică competențe interculturale: acceptarea diferențelor, respectul față de ceilalți și capacitatea de a trăi cu oameni din alte culturi, limbi și religii;
- *competențe legate de stăpânirea comunicării orale și scrise*, inclusiv, limba străină.
- *competențe asociate cu creșterea informatizării societății*: deținerea de noi tehnologii informaționale, înțelegerea modalităților de aplicare a acestora, punctele slabe și punctele forte, capacitatea de a formula judecăți critice în raport cu informațiile difuzate de mass-media și publicitate;
- *competențe asociate cu dezvoltarea „sinelui”*: capacitatea de a învăța de-a lungul vieții [4, p. 38].

În contextul problemei competențelor cheie, ar fi bine să ne oprim asupra modelului dezvoltat și adoptat în cadrul programului TUNING („Tuning Educational Structures”), la care au participat peste 100 de universități din 16 țări care au semnat Declarația de la Bologna. Acest model include mai multe grupuri de competențe combinate în două blocuri: competențe generale și speciale (profesionale). Grupele de competențe generale sunt corelate cu competențele cheie descrise mai sus și conțin următoarele subgrupe [10]:

1. *Competențe instrumentale*: abilități cognitive (*capacitatea de a înțelege și folosi idei și considerații*), abilități metodologice (*capacitate de a înțelege și gestiona mediul, de a organiza timpul, de a construi strategii de învățare, de luare a deciziilor și de rezolvare a problemelor*), abilități tehnologice (*abilități legate de utilizarea tehnologiei, abilități de calculator și abilități de gestionare a informațiilor*), abilități lingvistice, competențe comunicative. Competențele instrumentale sunt specificate în următoarele cunoștințe, aptitudini și abilități: capacitatea de analiză și sinteză; capacitatea de organizare și planificare; cunoștințe de bază în diverse domenii; pregătire temeinică privind bazele cunoștințelor profesionale; comunicare scrisă și orală în limba maternă; cunoașterea unei a doua limbi; cunoștințe de bază pe calculator; abilități de management al informațiilor (abilitatea de a găsi și analiza informații din diverse surse); capacitatea de a rezolva probleme și de a lua decizii.

2. *Competențe interpersonale*: abilități individuale legate de capacitatea de exprimare a sentimentelor și atitudinilor, de reflecție critică și de capacitatea de autocritică; abilități sociale asociate proceselor de interacțiune și cooperare socială, capacitatea de a lucra în grup, de a accepta obligații sociale și etice. Acestea includ:

- capacitatea de a critica și de autocritică;
- capacitatea de a lucra în echipă, inclusiv interdisciplinar, eterogene;
- abilități interpersonale;
- capacitatea de a comunica cu specialiști din alte domenii;
- capacitatea de a percepe diversitatea și diferențele interculturale;
- capacitatea de a lucra într-un mediu internațional;
- aderarea la valorile etice.

3. *Competențe de sistem*: o combinație de înțelegere, atitudine și cunoștințe care vă permite să percepeți în mod adecvat raportul părților întregului și să evaluați locul fiecăreia dintre componentele din sistem, capacitatea de a planifica schimbări pentru a îmbunătăți sistemul și proiectarea sistemului nou. Acestea includ:

- capacitatea de a aplica cunoștințele în practică;
- aptitudini de cercetare;
- capacitatea de a învăța;
- capacitatea de adaptare la situații noi;
- capacitatea de a genera idei noi (creativitate);
- leadership;
- înțelegerea culturilor și obiceiurilor altor țări;
- capacitatea de a lucra independent;
- capacitatea de a dezvolta și gestiona proiecte;
- inițiativa și spiritul antreprenorial;
- preocupare pentru calitate;
- lupta pentru succes.

Ținând cont de opiniile de mai sus cu privire la competențele cheie, evidențiem competențele în raport cu aria realității sociale în care sunt dezvoltate. Odată cu dezvoltarea deplină a întregului lor spectru, se formează competența socială a individului.

Pentru reprezentanții minorităților naționale din Republica Moldova, formarea competenței sociale este foarte importantă.

#### **Componentele competenței sociale [3, p.28]:**

1. *Competență politică și socio-economică*: orientare în mediul politic, în tendințele dezvoltării mondiale și a statului, în procesele socio-economice statale și mondiale; capacitatea de a-și asuma responsabilitatea, de a participa la elaborarea deciziilor de grup; prezența propriei viziuni asupra proceselor politice și socio-economice, dorința de a participa la acestea.

2. *Competență socio-comunicativă*: capacitatea de a întreprinde acțiuni colective, de a organiza interacțiunea (în sens larg); abilități interpersonale, capacitatea de a rezolva conflictele în mod non-violent; orientarea în situații sociale, capacitatea de a alege o strategie eficientă de comportament și modalități adecvate de comunicare, dorința de interacțiune socială și capacitatea de a lucra într-o echipă eterogenă; aderarea la valorile etice.

3. *Competență multiculturală*: capacitatea de a percepe diversitatea și diferențele interculturale și de a interacționa într-o societate multiculturală (multinațională, policonfesională), respect pentru alte caracteristici culturale, obiceiuri și tradiții, interes pentru o cultură străină, capacitatea de a vedea în ea o zonă pentru experiență personală îmbogățitoare.

4. *Competență informațională și instrumentală*: abilități informatice și tehnologii informaționale moderne, capacitatea de a colecta și analiza informații, capacitatea de a utiliza eficient informațiile, aplicarea cunoștințelor în practică, concentrarea pe o evaluare critică a informațiilor.

5. *Competență individual-personală*: capacitatea de autoeducare și autodezvoltare; dorința de creștere personală, de îmbunătățire a statutului social; capacitatea de autorealizare creativă în societate, de manifestare a celor mai bune calități, de succes, capacitatea de adaptare la situații noi, dorința unui stil de viață sănătos.

Deci, competența socială este reprezentată în mod substanțial de o combinație de competențe politice și socio-economice, socio-comunicative, multiculturale, informațional-instrumentale și individuale personale. Ne evidențiem ca componente structurale orientate psihologic; cunoștințe și aptitudini (componenta cognitivă), caracteristicile gândirii (componenta intelectuală), experiența comportamentului, activitate, comunicare (componenta activitate-comportamentală).

„A învăța să trăim împreună” – adică – competența interculturală, care stă la baza dezvoltării dialogului intercultural. Dialogul intercultural este o modalitate specială de comunicare interculturală care vizează înțelegerea reciprocă și îmbogățirea reciprocă a subiectelor care comunică într-un mediu multicultural [1, p. 380].

Sistemul de învățământ este cea mai importantă instituție de reproducere socială și securitate de stat, un factor de conducere în conservarea și dezvoltarea culturilor și limbilor naționale, un instrument eficient pentru integrarea culturală și politică a societății moldovenești. Asigurarea păcii civile și stabilității sociale, crearea unui regim favorabil socializării noilor generații este deosebit de importantă în etapa actuală a modernizării Republicii Moldova, care se desfășoară în contextul variabilității crescute a lumii moderne.

Un sistem inovator holistic de educație multiculturală, care ține cont de interesele statului, de caracteristicile naționale și etnice și culturale ale populației, de condițiile dialogului intercultural și de sarcinile de proiectare a armoniei interetnice poate asigura satisfacerea unei astfel de solicitări.

Dezvoltarea unui sistem de învățământ multicultural este parte integrantă a dezvoltării culturale, care pornește din necesitatea păstrării situației socio-culturale de pluralism și diversitate, de a proteja identitatea fiecărei comunități etnice, creând astfel o fundație umanitară pentru civil, supraviețuitor, principiile etnice ale ordinii sociale.

Alături de prevederile privind unitatea spațiului cultural și educațional al Republicii Moldova, Legea Educației stabilește principiile pentru protecția și dezvoltarea de către școli a culturilor și tradițiilor culturale naționale. Interesele naționale și culturale ale reprezentanților minorităților naționale din Republica Moldova în domeniul educației presupun restabilirea funcțiilor etno-culturale și etno-sociale ale școlii. În același timp, sistemul de învățământ, izvorât din tradiții culturale și istorice, adresate nevoilor și aspirațiilor lor urgente de viitor, trebuie neapărat să se dezvolte în spațiul multidimensional al culturii etnice, național-teritoriale, panmoldovenești și mondiale [8, p.128].

Obiectivele specifice ale educației multiculturale sunt [9, p. 286]:

- formarea unei personalități dezvoltate cuprinzător și armonios, capabilă de autodezvoltare creativă și de desfășurare a autodeterminării etno-culturale și civile pe baza tradiției naționale, a valorilor culturii moldovenești și mondiale;
- reproducerea și dezvoltarea culturilor naționale și a limbilor native ale minorităților naționale din Republica Moldova ca instrumente necesare pentru socializarea generațiilor tinere și cea mai importantă bază pentru formarea și funcționarea națiunii civile moldovenești la nivelurile sale de bază - etno-culturale și naționale;
- formarea identității civice moldovenești în condițiile multiculturalismului și multilingvismului poporului multinațional al Republicii Moldova;
- crearea condițiilor pentru păstrarea și dezvoltarea cooperării complementare a tuturor grupurilor etno-culturale într-o singură comunitate economică, socială, politică și culturală, numită națiune civilă moldovenească;
- pregătirea eficientă a absolvenților de școală și universitate pentru viață în condițiile civilizației moderne, extinderea oportunităților de autorealizare, creștere socială și îmbunătățirea calității vieții;



- dezvoltarea potențialului educațional și profesional al Republicii Moldova, educația tinerilor pregătiți pentru activități intelectuale, organizaționale, de producție responsabile și productive într-o lume deschisă, multiculturală și multilingvă.

Realizarea acestor scopuri este asigurată de următoarele principii ale politicii educaționale a Republicii Moldova [ibidem, p.287]:

- păstrarea integrității spațiului cultural și educațional al republicii;
- familiarizarea cu moștenirea spirituală tradițională și cultura națională profesională;
- natura umanistă, laică și multiculturală a educației;
- responsabilitatea statului ca copiii să primească o educație cu drepturi depline;
- baza științifică a conținutului educației și principiile educației;
- variabilitatea alegerii de către părinți a traiectoriei educaționale a copilului;
- formarea stereotipurilor morale și etice și educarea abilităților de muncă;
- necesare pentru activitatea profesională activă.

Interesele dezvoltării sociale și culturale, nevoile de modernizare și scopurile formării unei identități civice moldovenești presupun crearea unui sistem holistic de educație multiculturală cu sens, care să introducă un copil purtător de cultură autohtonă în cultura generală a Republicii Moldova și a lumii. Deschiderea educației este asigurată în fiecare etapă prin utilizarea metodelor de predare a dialogului intercultural.

În același timp, intereselor etno-culturale ale reprezentanților grupurilor „netitulare” ale populației trebuie să li se ofere posibilitatea de a-și studia limba și cultura maternă într-o școală cu profil etno-cultural adecvat [11].

În conformitate cu modelul etno-politic al națiunii civile moldovenești, conținutul educației multiculturale poate fi împărțit condiționat în trei părți culturale interdependente:

- *etno-cultural*, sau oferirea unei persoane cu oportunitatea de a se identifica ca reprezentant al unui anumit grup etno-lingvistic;
- *pan-moldovenesc* (național), sau oferirea unei persoane cu posibilitatea de a se identifica ca reprezentant al națiunii civile moldovenești;
- *globală* sau oferind unei persoane includerea în procesele civilizaționale globale și posibilitatea identificării ca membru egal al comunității internaționale.

Astfel, reproducând formele de viață socială și culturală ale poporului multinațional al Republicii Moldova, educația multiculturală permite unei persoane nu numai să participe la dialogul intercultural, ci și să își înțeleagă mai bine propria cultură în strânsă relație cu alte culturi ale Republicii Moldova și a lumii [5, p. 88].

Baza lingvistică-socio-culturală a identității moldovenești este competența lingvistică, care asigură formarea unei personalități multiculturale care vorbește mai multe limbi. Dezvoltarea educației multilingve în lume este determinată de tendințele generale de integrare, dialogul culturilor, extinderea comunicării interculturale. Corelația fundamentată metodologic a predării și învățării limbilor este cea mai importantă componentă a educației multiculturale, extinzând percepția individuală a viziunii asupra lumii, înarmand o persoană cu un set de coduri socioculturale corespunzătoare structurii identitare complexe. În paradigma umanistă a educației, rolul unei limbi străine este, de asemenea, în creștere, folosită ca modalitate de a înțelege lumea, de a se familiariza cu cultura multor țări și popoare și de a realiza apartenența la o comunitate culturală planetară.

Crearea condițiilor pentru organizarea procesului de creștere și predare a copiilor în limba maternă este una dintre cerințele principale pentru sistemul de învățământ pentru minoritățile naționale, întrucât educația urmărește [3, p. 29]:

- formarea unei personalități versatile, armonioase, independente și creatoare, utile societății, cu șanse egale cu toți cetățenii republicii;
- conservarea și dezvoltarea culturilor minorităților etnice ale republicii, educarea conștiinței naționale;
- familiarizarea cu valorile culturale ale altor popoare, în special cultura moldovenească, în care sunt integrați reprezentanți ai tuturor etniilor republicii ca urmare a activităților și implementării lor socio-economice;
- formarea unei personalități cu cel puțin o dublă identitate lingvistică și culturală și viziune culturală.

Deci, ce competențe se dezvoltă prin educația interculturală?

Educația interculturală ar trebui să conștientizeze copiii/adolescenții cu privire la identitatea culturală sau identitățile hibride care sunt prezente în familia lor imediată și mai largă. De asemenea, copiii ar trebui să învețe despre elementele altor culturi din mediul apropiat, care reprezintă, de asemenea, o parte a identității sociale și spațiale a regiunii și țării lor. Nu în ultimul rând, copiii ar trebui să învețe despre elementele altor culturi străine care apar individual în mediul lor (de exemplu, un copil dintr-o altă țară migrează într-un anumit loc) sau despre alte culturi străine (cu ajutorul literaturii, internetului).

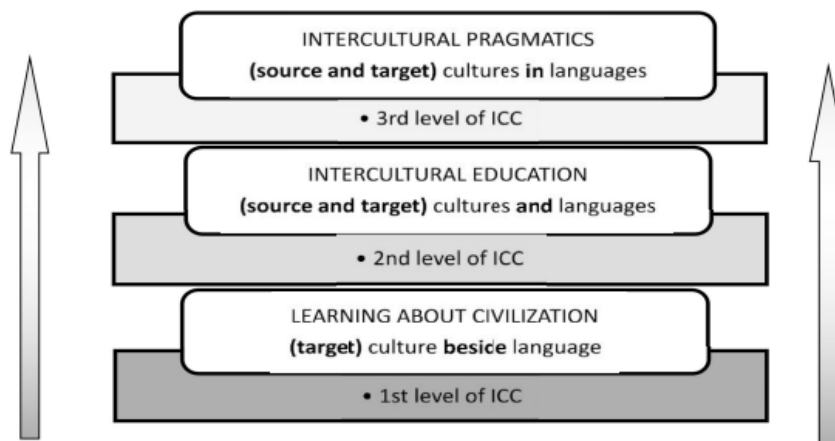
Conștientizarea propriei culturi și capacitatea de empatie față de alte culturi sunt condiții importante pentru comunicarea interculturală contemporană de succes. În cele din urmă, multe studii arată că este mai ușor pentru acei tineri care au învățat alte limbi și au învățat despre alte culturi devreme să treacă barierele mentale ale diferitelor culturi. Ei sunt capabili să accepte diversitatea și diferitele diferențe, precum și să învețe cu ușurință o limbă străină. Dar cunoașterea tinerilor și a sentimentelor lor de etnie este doar un punct de plecare pentru atingerea obiectivelor educației interculturale pentru orice profesor de Limba străină 1 și Limba străină 2.

Educarea pentru conștientizarea interculturală și interetnică prezintă o abordare extrem de interdisciplinară, ale cărei rezultate se reflectă și într-o gamă largă de competențe ale profesorilor, atât generale, cât și specifice disciplinei. Prin urmare, un profesor ar trebui să fie capabil: să integreze diverse științe și forme de cunoaștere, să utilizeze diferite metode și să organizeze integrarea inter-curriculară și să aplice alte forme de abordare holistică a predării și atât a cercetării, cât și a învățării experiențiale care permit dezvoltarea conștientizării interetnice. Profesorul ar trebui să fie în primul rând un ghid care moderează munca și cercetarea independentă a elevilor, un tutore la maturizarea elevilor și un interlocutor în formularea opiniilor respective ale elevilor asupra relațiilor sociale, inclusiv interetnice [11].

Pentru un profesor, abilitățile care se referă la propria conștientizare a problemei etnice sunt adecvate. Conștientizarea interetnică a unui profesor, care implică relația cu o primă și, de asemenea, cu alte culturi, precum și cu valorile culturale comune, este o condiție prealabilă pentru creșterea gradului de conștientizare a elevilor. Conștientizarea interetnică a unui profesor, care implică relația cu alte culturi, precum și cu valorile culturale comune, este o condiție prealabilă pentru creșterea gradului de conștientizare a elevilor. Numai un profesor cu o atitudine clară față de propria sa cultură și alte culturi își poate informa elevii cu privire la elementele culturale. Astfel, educația interculturală, unde se pune accent pe confruntarea primei și a doua culturi, prima și a

doua limbă, este o abordare care emană din mediul imediat și predă pentru a trăi într-un mediu care nu este monoetnic, monolingv. Acest lucru este important, indiferent dacă profesorul predă prima sau a doua limbă străină.

## INTERCULTURAL EDUCATION



### Approaches towards Intercultural Communicative Competence

**Figura 1.** Competența comunicativ-interculturală

Există abordări diferite față de competența comunicativă interculturală sau, cu alte cuvinte, pot fi descrise trei niveluri de educație interculturală în sensul larg al cuvântului (Fig. 1) [10].

**La primul nivel**, educația interculturală constă în așa-numita învățare despre civilizație, ceea ce înseamnă că limba și cultura sunt predate separat, iar competența interculturală este limitată la cunoașterea tradițiilor și obiceiurilor culturale ale comunității lingvistice țintă.

Se poate merge mai departe spre reflecția critică cu privire la cultura sursă și țintă care decurge din compararea directă și constantă a două culturi, așa că **la al doilea nivel** vorbim de educația interculturală în sensul real al cuvântului.

Educația interculturală care urmărește cel mai înalt, **al treilea nivel** de competență interculturală este reprezentată de observarea modului în care culturile sunt exprimate în limbi. Este orientat spre înțelegerea diferențelor în elementele lingvistice ale limbii sursă și țintă, care derivă din diferențele culturale. Abordarea finală este aceea a concentrării pe pragmatica interculturală. Pragmatica interculturală, în special abordarea stabilită de lingvistul polono-australian Anna Wierzbicka (2003), care se ocupă de analiza contrastivă a diferitelor limbi atât la nivel semantic, cât și pragmatic, deci se ocupă de tratarea interculturală a cuvintelor, combinațiilor de cuvinte și textelor [7, p.20].

Tehnologiile moderne ale limbajului permit astfel de metode, în special corpuri de text, care permit executarea de analize la scară mică susținute statistic și o comparație interlingvistică a datelor lingvistice în clasă. Pe această bază, se pot trage concluzii cu privire la fondul cultural al expresiilor lingvistice mai ușor și cu mai multe dovezi.

O astfel de activitate de cercetare, folosind corpus de text și alte resurse lingvistice, este o motivație pentru o învățare mai aprofundată a limbii și culturii, ceea ce oferă, fără îndoială, un

nivel mai înalt de competență comunicativă interculturală. În plus, astfel de abordări în predare dezvoltă nu numai componentele cognitive și emoționale ale competenței comunicative interculturale, ci și componenta activă/dinamică. Sub supravegherea profesorului, elevii explorează în mod independent noi surse de informații pentru diferite medii culturale, adună informații, compară materiale, discută asemănări și diferențe și își validează opiniile despre diverse medii culturale prin proiecte.

În general, predarea modernă a primei sau a doua limbi străine subliniază tot mai mult importanța participării active a elevilor. El pune nevoile și dorințele elevilor în prim-planul predării, în timp ce profesorul se retrage în fundal și acționează doar pentru a ghida și supraveghea activitățile elevilor. Activitățile necesită materiale adecvate, adaptate muncii individuale, și diverse tipuri de materiale și resurse de învățare (materiale web, filme, emisiuni de televiziune, ziare și alte texte nonliterare, texte literare, texte muzicale etc.). Această abordare permite elevilor să-și dezvolte competența cognitivă și să știe să o folosească în situațiile cotidiene de comunicare interculturală. Acest lucru este important, indiferent dacă profesorul este de prima sau a doua limbă străină [11].

*Educația interculturală în predarea limbii străine 2.* Să vedem în primul rând de ce includem aspectele interculturale în predarea limbii ca a doua limbă străină? Didactica unei a doua limbi străine poate fi altfel bazată pe diferite cadre teoretice, cum ar fi conceptul de educație interculturală în predarea limbilor străine, teoria actelor de vorbire, lingvistica funcțională a lui Halliday, teoria traducerii, teoria interdisciplinară, teoria limbilor în contact și transferul de limbă, dar acestea mai ales împărtășesc un scop comun, adică din punct de vedere intercultural, prin punerea în lumină a fenomenelor lingvistice în predarea limbilor străine pentru a ajunge la o acceptare informată a diferitelor realități lingvistice și culturale, ajutând astfel elevii să evite lipsele comunicării interculturale [6, p.11].

Evident, este necesar să se țină cont de cunoștințele lingvistice anterioare ale elevului, prin urmare, ne angajăm diferit în predarea începătorilor decât în predarea nivelurilor intermediare și, din nou, diferit la nivelurile avansate. Ideea este că toate nivelurile de predare pot dezvolta toate cele trei abordări ale competenței comunicative interculturale: în primul rând, predarea separată a limbii și culturii țintă, în al doilea rând, limbile și culturile țintă și sursă în paralel și în al treilea rând, limbile și culturile țintă, cultura sursă atât exprimată în limba țintă, cât și în limba sursă. Când se discută un anumit subiect și la un anumit nivel de competență lingvistică, una dintre aceste abordări poate fi mai vizibilă și, alteleori, o altă abordare poate ieși în evidență. Cu începătorii, probabil că vom discuta mai des despre cultură sub formă de informații despre cultură separat de limbă (nivelul I de educație interculturală), în timp ce la nivelul avansat putem observa adesea modul în care cultura se reflectă în limbajul semnelor și al structurilor (nivelul 3 de educație interculturală). La toate nivelurile de competență lingvistică anterioară a elevilor, este întotdeauna logic să se confrunte limba și cultura țintă cu limbile și culturile sursă (nivelul 2 de educație interculturală). În acest fel, elevii vor fi mai motivați deoarece subiectul de observație va fi întotdeauna cultura lor primară. De asemenea, datorită abordării creative și exploratorii, care este cerută de o astfel de confruntare interculturală, abilitățile lingvistice dobândite vor fi mai durabile și dotate cu abilități interculturale.

Toate cele trei abordări sunt, desigur, utile și pentru predarea Limbii străine 1, care poate avea o serie de obiective și metode comune în comun cu predarea Limbii străine 2, dar să vedem de ce are sens să includem conținut multicultural și în predarea Limbii străine 1 [ibidem, p. 12].

*Educația interculturală în predarea limbii străine 1.* Scopul legăturii conținutului altor culturi cu elemente ale primei limbi străine și culturi (în special literatura) în predarea limbii materne nu este doar învățarea despre alte culturi, ci și conștientizarea specificului culturii primare sau majoritare. Psihologia socială și cunoștințele aferente științelor sociale vorbesc despre faptul că numai atunci când ne confruntăm cu alte identități devenim mai intens conștienți de propria noastră identitate. Acest lucru este deosebit de relevant pentru populația tânără, care a fost descrisă anterior ca experimentând etnia lor, spre deosebire de generațiile mai în vârstă – fără o încărcătură emoțională specială și o percepție ca o componentă implicită a activităților de zi cu zi, în special locale. Tinerii își declară clar etnia doar în situațiile în care consideră necesar, de exemplu, situații de confruntare interculturală, ceea ce înseamnă că tinerii sunt conștienți de identitatea lor națională, mai ales atunci când sunt în contact direct cu membrii altor naționalități [2, p. 44].

În cazul analizei interculturale a Limbii străine 1 și a limbilor cu care venim în contact, putem, prin urmare, să examinăm în mod clar particularitățile Limbii străine 1, care pot fi mai bine luminate nu numai de cei care o învață ca a doua limbă străină, ci și tot de vorbitori nativi de Limbii străine 1. În acest fel ne vom dezvolta, lărgi și aprofundăm competența de comunicare interculturală în Limba străină 1, prin care elevii vor fi echipați pentru utilizarea Limbii străine 1 în situații interculturale de zi cu zi.

#### **Bibliografie:**

1. BANKS, J. *Multicultural education and global citizens. The Oxford Handbook of Multicultural Identity.* New York: Oxford University Press, 2014, 379-395 p.  
<https://academic.oup.com/edited-volume/28131?login=false>
2. Council of Europe. *White Paper on Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg Cedex, 2008, F-67075.
3. GOLLNICK, D., CHINN, P. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, (9th edition), Pearson, Boston, MA., 2013, 117 p. ISBN 0-13-119719-3.
4. HUTMACHER, W. *Key competencies for Europe.* Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997, 38 p.
5. SANTOS, M. *Intercultural education in primary school: a collaborative project*, Vol. 14 No.1, 2014, 140p. [https://www.academia.edu/21049176/Intercultural\\_education\\_in\\_primary\\_school\\_a\\_collaborative\\_project](https://www.academia.edu/21049176/Intercultural_education_in_primary_school_a_collaborative_project)
6. VESNA, M. *Science and Research Centre, Koper (Slovenia) University of Trieste (Italy) Intercultural methods of language teaching*, 11 p.  
[https://www.academia.edu/23059447/Evolution\\_and\\_perspectives\\_on\\_intercultural\\_coexistence\\_at\\_the\\_Slovene\\_Italian\\_border](https://www.academia.edu/23059447/Evolution_and_perspectives_on_intercultural_coexistence_at_the_Slovene_Italian_border)
7. WIRZBICKA, A. *English: Meaning and Culture.* Oxford University Press, 2003, 20 p.  
<https://academic.oup.com/book/32730/chapterabstract/272585883?redirectedFrom=fulltext>
8. ДЕЛЮР, Ж. *Образование – скрытое сокровище.* Москва: Московская школа политических исследований, 2002, 128 p. <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
9. НИКИТЧЕНКО, А. *Развитие Межкультурной Компетентности Учащихся В Системе Общесреднего Образования Республики Молдова*, 286 p.
10. [https://manageulpsslatina.files.wordpress.com/2014/12/lafer-cristina\\_ghid\\_metodic\\_metode-procedee-si-tehnici-de-predare-limbii-culturii-si-civilizatiei-anglo-saxone.pdf](https://manageulpsslatina.files.wordpress.com/2014/12/lafer-cristina_ghid_metodic_metode-procedee-si-tehnici-de-predare-limbii-culturii-si-civilizatiei-anglo-saxone.pdf)
11. <https://rm.coe.int/intercultural-methods-of-language-teaching-vesna-micolic/1680a02241>

# TRANSFORMAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN EDUCAȚIA REMEDIALĂ DIGITALIZATĂ

## TRANSFORMING LEARNING THROUGH DIGITIZED REMEDIAL EDUCATION

**Maria MOCANU**, *doctorandă, anul al III-lea,*  
*UPS „Ion Creangă” din Chișinău,*  
*profesor la Șc. Gimn., Florea Julea, Negrilești, jud Galați, Romania*  
*PhD student 3rd year, UPS "Ion Creanga", Chisinau,*  
*teacher at Șc. Gimn." Florea Julea, Negrilești, jud Galați, Romania*  
ORCID: 0000-0002-6961-8760  
e-mail: mariuca\_mihalca@yahoo.com

**CZU: 37.091(498)**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p114-118**

**Abstract.** Remedial education is a specific form of instruction designed to close the gap between a student's current level of understanding and expected learning outcomes. It provides individualized support to students who are experiencing difficulties in particular skills or subjects, helping them to catch up with their peers and build a solid foundation for future learning.

This paper explores the nature, needs, challenges and recommendations of remedial education for the sustainability of quality effectiveness and success in teaching and learning. It presents the objective and content of this paper in detail to show the real potential and benefits of implementing digitized remedial education.

Despite all the efforts, there are still low quality results, low level of performance and lack of progress in the Romanian education system, according to the latest PISA results.

However, little research and practice is done on corrective or remedial methods to effectively combat our educational problems; however, it is a well-established fact that providing solutions is the most important part of addressing a problem.

This paper therefore process the nature, roles and other relevant aspects of remedial education program for solving major curriculum and educational problems in our schools with special reference to secondary education.

**Keywords:** remedial education, technology, digitization, PISA tests.

Procesele educaționale normale facilitează o învățare completă și de înaltă calitate pentru elevi. Aceasta este educația calitativă adecvată care aduce împlinirea pentru individ și satisfacerea nevoilor de dezvoltare ale societății (Majasan 1998).

Cu toate acestea, problemele din programul educațional conduc la o învățare incompletă care se manifestă prin rezultate slabe la ore, examene naționale și internaționale.

Un aspect esențial care necesită atenție aparte și care nu poate fi ignorat este remedierea problemelor existente și deosebite din cadrul procesului de dezvoltare al beneficiarului programului educațional, pentru a asigura o evoluție pozitivă și de succes. Acest lucru este crucial pentru a oferi un sprijin adecvat și pentru a îmbunătăți experiența și rezultatele de învățare ale acestora.

La fel ca elevii din alte țări care participă la PISA 2022, elevii din România au studiat într-un mediu complex și complex în perioada 2020-2022, afectați de criza globală de sănătate, închiderile prelungite ale școlilor și cursurile de învățare online fără precedent. În multe cazuri

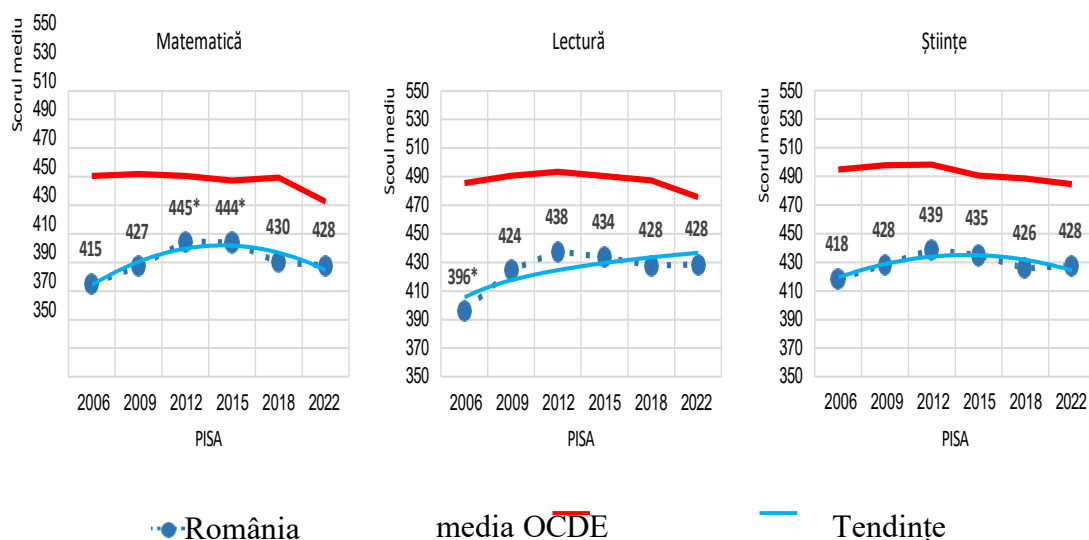
inadecvate, predarea online este oferită folosind infrastructura, iar personalul didactic nu este neapărat pregătit să integreze TIC în predare/învățare/evaluare.

În acest caz, rezultatele PISA 2022 fie se vor îmbunătăți, fie vor stagna. Există îmbunătățiri clare în dotările de resurse materiale, inclusiv existența unor resurse proprii de dezvoltare profesională în domeniile digitalizării și TIC, dar scorurile medii la matematică, lectură și știință au stagnat față de ciclul anterior sau ciclul anterior. Legat de distribuția studenților în funcție de nivelul de competență, așa cum este definit în PISA.

În țările OCDE, va exista o scădere medie de 15 puncte la matematică și 10 puncte la citire în 2022 față de 2018, cu o imagine similară în știință.

În România, situația poate fi considerată stabilă față de ciclul anterior, cu scoruri medii similare obținute în toate domeniile. Cu toate acestea, referindu-ne la 2012, se poate spune că matematica, în zece ani, a scăzut cu 17 puncte. În plus, comparativ cu anul 2015, s-a înregistrat o scădere de 16 puncte procentuale.

Pe de altă parte, la lectură, se înregistrează o creștere de 33 de puncte în 2022 față de 2006, iar la știință, rezultatele sunt similare.



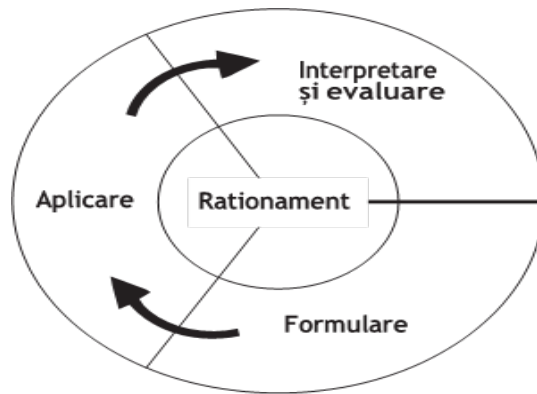
**Figura 1.** Tendințe cu privire la performanțele la matematică, lectură și științe, în România

*Notă: \*indică faptul că diferențele de scor dintre anul marcat și anul 2022 sunt semnificative statistic. (Sursa: Baza de date PISA 2022)*

Competențele matematice se referă la utilizarea matematicii într-o varietate de contexte pentru a rezolva probleme din lumea reală, inclusiv raționamentul matematic (deductiv și inductiv) și rezolvarea de probleme, precum și concepte, proceduri și instrumente matematice pentru descrierea, explicarea și crearea de probleme. Previziuni ale fenomenelor.

Definiția competenței matematice se concentrează pe utilizarea matematicii pentru rezolvarea problemelor de zi cu zi, dar consideră și raționamentul matematic ca un aspect important. Cadrul PISA 2022 consideră raționamentul matematic ca fiind în centrul rezolvării problemelor și în centrul abilității matematice generale.

În figura 2. Se ilustrează relația dintre raționamentul matematic (deducție și inducție) și rezolvarea problemelor, așa cum se reflectă în ciclul de rezolvare a problemelor (modelare) din cadrele PISA 2003 și PISA 2012.



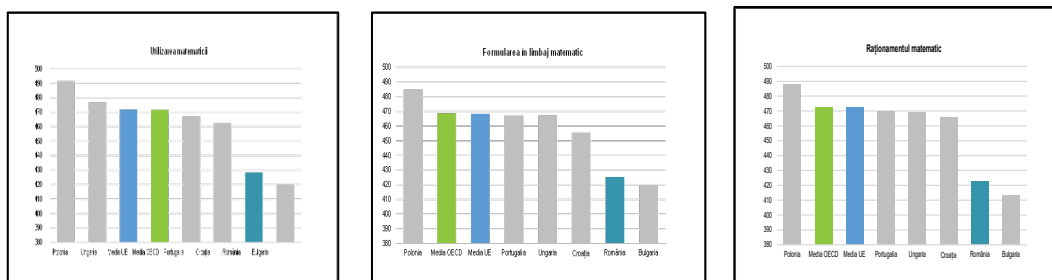
**Figura 2.** Competența matematică: relația dintre raționamentul matematic și ciclul de rezolvare (modelare) a problemelor (Sursa: OCDE (2023, p. 23))

Elevii își demonstrează competența matematică atunci când sunt capabili să-și folosească mai întâi cunoștințele pentru a recunoaște natura matematică a unei situații (probleme) întâlnite în viața de zi cu zi și apoi să o formuleze în termeni matematici.

Trecerea de la situații vagi și confuze din lumea reală la probleme matematice bine definite necesită raționament matematic. Odată ce conversia este finalizată cu succes, conceptele matematice, algoritmi și procedurile învățate trebuie utilizate pentru a rezolva problemele matematice rezultate. Cu toate acestea, această situație poate necesita decizii strategice cu privire la selecția acestor instrumente și ordinea în care ar trebui aplicate – o manifestare a raționamentului matematic. Elevii trebuie să evalueze soluțiile matematice găsite prin interpretarea rezultatelor în situații originale din viața reală.

Utilizarea matematicii implică utilizarea raționamentului matematic împreună cu utilizarea cunoștințelor teoretice, procedurale și factuale și a instrumentelor matematice pentru a obține o soluție matematică. Aceasta include efectuarea de calcule, manipularea expresiilor și ecuațiilor algebrice sau a altor modele matematice, analiza informațiilor într-un mod matematic, utilizarea graficelor și diagramelor, elaborarea de descrieri și explicații matematice și utilizarea instrumentelor specifice pentru rezolvarea problemelor.

Interpretarea datelor matematice presupune reflectarea asupra soluțiilor sau rezultatelor matematice în contextul unei probleme sau al unei provocări. Aceasta implică utilizarea raționamentului matematic pentru a analiza soluțiile matematice în ceea ce privește contextul problemei și pentru a stabili dacă rezultatele sunt raționale și au sens în situația respectivă, stabilind în același timp ce merită evidențiat atunci când se explică soluția. PISA evaluează performanța elevilor pe baza proceselor specifice domeniului matematică.



**Figura 3.** Scoruri medii pe procesele cognitive asociate competenței matematice, în România și în țările de referință (Sursa: Baza de date PISA 2022)



Scorurile medii ale elevilor români în domeniile matematice esențiale prezintă un model notabil. În domenii specifice precum Formularea matematică, ei au obținut un scor de 425, în timp ce la Aplicarea matematică, scorul lor a fost ușor mai mare, de 428. În plus, performanța lor în interpretarea și evaluarea matematică se aliniază îndeaproape cu media națională la matematică, care se situează la 428. Cu toate acestea, este important de remarcat faptul că scorul la Raționament matematic este relativ mai mic, înregistrându-se cu 5 puncte sub media națională. Atunci când scorurile elevilor români sunt comparate cu cele ale unor țări de referință precum Polonia, Portugalia, Ungaria și Croația, devine evidentă o diferență netă. De fapt, elevii români obțin scoruri semnificativ mai mici, cea mai mare diferență fiind observată în comparație cu Polonia, unde diferența ajunge la un nivel considerabil de 65 de puncte. Această discrepanță evidențiază domeniile în care elevii români ar putea avea nevoie de îmbunătățiri.

În schimb, merită menționat faptul că elevii români tind să își depășească colegii din Bulgaria în aproape toate categoriile matematice, cu excepția notabilă a Formulei matematice. În ciuda acestui avantaj, este totuși alarmant faptul că scorurile lor sunt cu peste 40 de puncte mai mici decât cele ale omologilor în procesele mediiile OCDE și UE. Acest lucru indică faptul că, deși pot avea puncte forte în raport cu anumiți vecini, există încă o provocare mai amplă de a îndeplini standardele stabilite de sistemele educaționale mai avansate din regiune.

Având în vedere aceste rezultate este clar că există un decalaj între obiectivele didactice propuse și rezultatele elevilor. În ultimul deceniu, la matematică se înregistrează o scădere de 17 puncte, pe când la celelalte domenii cum ar fi lectură sau științe, nu se constată diferențe.

Toate țările din lume sunt pe deplin angajate să atingă obiectivul privind educația prezentată în obiectivele de dezvoltare durabilă, care subliniază necesitatea ca fiecare copil și tânăr să atingă un nivel minim de competență atât în citire, cât și în matematică, în special cel puțin nivelul 2, până în anul 2030. Pentru a atinge acest obiectiv ambițios, se depun diverse eforturi, inclusiv integrarea studiilor de educație remedială digitalizată, care sunt concepute pentru a îmbunătăți rezultatele învățării și pentru a acoperi lacunele existente în cunoștințe.

În România, una dintre principalele inițiative de reformă educațională aflate în curs de desfășurare este cunoscută sub numele de proiectul România Educată, care își propune să transforme peisajul educațional și să se asigure că toți elevii au posibilitatea de a reuși în demersurile lor academice. Această inițiativă este o componentă vitală a angajamentului mai larg de a îmbunătăți standardele și rezultatele educaționale pentru tinerii cursanți din întreaga țară. Echitatea în educație și reducerea ratelor abandonului școlar sunt principalele obiective ale unor inițiative precum : Programul național de activități remediale pentru elevi, programul „Școală după școală” și Mecanismul de alertă timpurie în educație (MATE).

Educația remedială utilizează o varietate de concepte și materiale tradiționale materiale, precum și proceduri și strategii tehnice. Jones (1970) confirmă că remedierea și alte proceduri didactice corelate pot fi aplicate sistematic sau deduse și testate experimental. De asemenea, trebuie remarcat faptul că educația remedială este considerată cel mai bine ca o parte integrantă, dar foarte importantă a sistemului normal de predare-învățare. Prin urmare, ea a fost pusă în practică în sistemele avansate de învățământ din Europa și America, unde, pe lângă alți factori, este responsabilă pentru notele mari obținute de elevi în școlile lor. Se spune că educația remedială este responsabilă pentru avansul fulminant al Occidentului în domeniile social, economic, științific și tehnologice.

Educația remedială ar trebui să fie dezvoltată separat, concentrându-se pe înțelegerea adecvată a elevilor, utilizarea eficientă a competențelor profesorilor și o gestionare sistematică a acestora. Această dezvoltare trebuie să înceapă de la pregătirea profesorilor și să continue în practica profesională din învățământul preprimar și secundar. Conținutul și organizarea programei școlare în cadrul școlilor gimnaziale ar trebui să fie modificate pentru a integra procedurile de remedie prin ore sau zile suplimentare, precum și idei și activități adaptate. De asemenea, este esențial să se mobilizeze resurse adecvate pentru educația remedială, incluzând fonduri de la guvern și agenții de asistență, care să fie gestionate eficient de către școli și consiliile de administrație. În plus, echipamentele, facilitățile, materialele și personalul didactic și tehnic necesar ar trebui să provină din aceste fonduri și din alte surse disponibile.

**Concluzii.** Studiile prezentate pun în evidență, într-un mod foarte clar și convingător, importanța esențială a educației remediale în cadrul sistemului educațional, subliniind totodată atât necesitatea stringentă a acesteia, cât și oportunitățile valoroase pe care le oferă în contextul gimnaziului. Această ramură a educației se dovedește a fi extrem de importantă, având capacitatea de a oferi nu doar conținuturi relevante și adaptate nevoilor elevilor, ci și metode didactice inovatoare și eficiente, care pot sprijini tinerii într-un mod semnificativ în parcursul lor educațional. În acest sens, este crucial ca educația remedială să fie implementată nu doar într-un mod eficient, ci și adaptabil, iar acest proces să fie supus unei îmbunătățiri continue, pentru a face față provocărilor și dinamicii specifice educației din România. Prin această abordare, ne asigurăm că elevii primesc sprijinul necesar pentru a depăși dificultățile întâmpinate în procesul de învățare. De aceea, este esențial ca investițiile în dezvoltarea acestor tipuri de programe educaționale să fie realizate cu seriozitate, deoarece aceste inițiative vor aduce beneficii semnificative nu doar elevilor individuali, ci și întregului sistem educațional, contribuind astfel la formarea unor cetățeni mai bine pregătiți, mai competenți și capabili să facă față provocărilor societății contemporane. Această investiție în educația remedială va stimula dezvoltarea personală și profesională a tinerilor, facilitându-le integrarea reușită în comunitate și succesul școlar.

### **Bibliografie**

1. Atezah, Moses Mbangwana (2001). “*Remedial Education: Better Option for Our Educational System.*” In South-South Journal of Culture and Development,
2. OCDE (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
3. OCDE (2023a), *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
4. OCDE (2023b), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

## STRATEGIES FOR DEVELOPING SELF-IMAGE IN YOUNG SCHOOLCHILDREN

**Laura-Monica MORĂRAȘU**, doctorandă,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
profesoară pentru învățământul primar,  
Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România

**Laura-Monica MORĂRAȘU**, PhD student  
„Ion Creangă” Pedagogical University, Republic of Moldova  
primary school teacher,  
“Miron Costin” Lower Secondary School, Bacău, România  
ORCID: 0000-0002-1247-6538  
e-mail morarasumonica@yahoo.com

**CZU: 373.3:37.013:159.922.7**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p119-124**

**Abstract:** Self-image is the personal view, or mental picture, we have of ourselves. Self-image is an „internal dictionary” describing characteristics of the self, such as intelligent, beautiful, ugly, talented, selfish, kind, etc. The concept of sine is interpreted in a reflective manner as a psychological expression that lies at the core of an individual's identity and continuity. The extent to which we perceive ourselves in our minds depends on how much we respect ourselves and each other.

**Keyword:** self-concept, self-image, self-awareness, developing.

Today's education should enrich the child as an individual, preparing them for life while fostering creativity, initiative, autonomy and contributing to overall personal progress. Research in pedagogy and psychology suggests that even in preschool years, children acquire the deepest and most lasting psychological traits related to their personality, sensitivity and mental flexibility.

Research on identity issues, by its various assumptions, tends to conflate identity (both as a phenomenon and as a concept) with self-image and group image. It is precisely this conflation of related (but by no means identical) concepts that makes Krapman's identity theory useful in clarifying this relationship. According to Krapman, identity is the individual's performance of engaging in social action and shared communication, and he argues that identity is dynamic and should not be confused with an individual's "rigid" self-image. [4]

Mielu Zlate defines self-image as the totality of expressions, ideas and beliefs about an individual's personality [7], while G. Claus, as quoted by V. Ceaușu, views self-image as the utilization of the idea of self, acknowledging one's preference for assigning skills and propensities. [6]. One's behavior serves as a representation of their self-image and helps them identify who they are in the face of shifting external conditions. [8]. Morris Rosenberg initially discussed self-image in 1965.

Self-image, first mentioned by Morris Rosenberg in 1965, is a person's view or conception of themselves (what they think they are like). This includes body image and gender.

According to the Cambridge Dictionary Online (2021), self-image is how a person feels about his or her character, accomplishments, and social worth.

Self-image consists of what a person perceives and thinks about himself or herself, what he or she perceives others to think about him or her, and what a person thinks he or she wants to be, i.e., his or her ideal self. These thoughts may relate to a person's perceived physical appearance, personality, skills, values and principles, and perceptions of how he or she fits into society's norms around masculinity and femininity. [9].

Suzan Oltman describes the three components of self-image as follows (Oltman, 2014)

How people perceive or think about themselves; what others think about them and the ideal image of oneself that one would like to be.

Self-image is reflexively embodied as an expression of the psychological present against the backdrop of a person's identity and continuity. How we perceive ourselves depends on the extent to which we gain self-esteem and self-respect. Therefore, agreeing with ourselves and evaluating what we do well contributes to self-esteem and self-confidence. Accepting that we have weaknesses too and not criticising ourselves for these constantly, represents the foundation of the tolerance towards ourselves and the others. Maintaining a balance between excessive self-praise and constant self-criticism is essential for a healthy mindset.

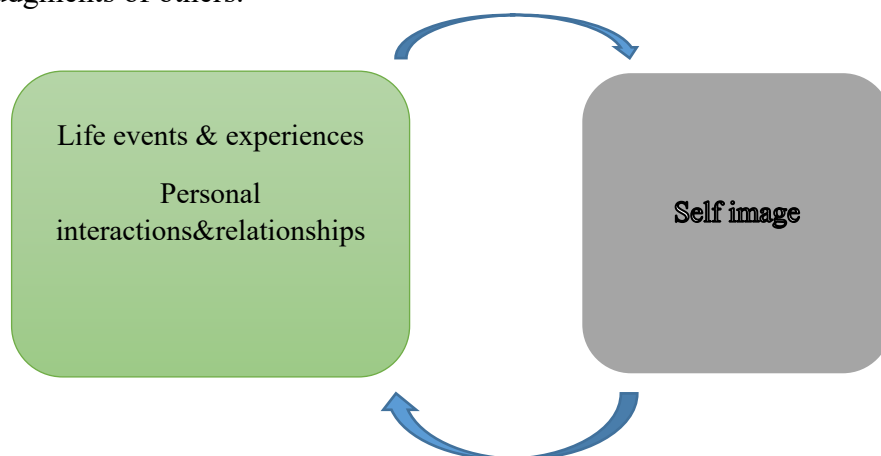
Numerous writers have taught the importance of knowing oneself, especially one's self-image, and Socrates also taught, "Know thyself". [3 ] Even Socrates taught, "Know thyself"[3] Jean La Fontaine wrote something similar in 1679, "He who knows the universe and does not know himself knows nothing". [6]. From these quotes, we can conclude that people were aware of the importance of self-image in their lives even before the concept of self-image was established. Without good self-perception, it is impossible to relate to others and reach one's full potential in life. Eleanor Roosevelt wrote in This is my story: "These words are quite accurate. Although influenced by contact with others, if an individual knows himself or herself, he or she can correctly select the information he or she receives. Thus the self-image remains unchanged. The presence of constructive criticism is welcome and helps to correct shortcomings and omissions and strengthen the individual.

Self-image is a concrete representation of the way people see or show themselves to the others. Building self-image is a personal construction and involves three steps:

- the importance of the others' opinions in building self-image;
- the factors that influence the others' perceptions regarding us;
- the extent to which behaviour and motivation have an impact on the formation of self-image. [10]

In building self-image the following steps are involved:

- The self represents the image one considers to define their personality. As a consequence of self-image formation, comes an evaluation of it.
- The self is reflected in terms of congruence or discrepancy between self-image and the judgments of others.



**Fig. 1 Cycle of influence**

Content of Self-Image. It is more restricted than that of the self and includes: body image and conscious mental traits; social identity (family, occupation, age, status etc.); understanding of

our behavior in relation to values and attitudes; role representations; feelings towards oneself, others and situations; feeling the present( now, here, me); life projects and strategies for their achievement, personalized physical and psychosocial space; systems of interpersonal relationships, past and present, real and virtual.

Functions of Self-Image:

- Acts as a mediator and reference for interpersonal knowledge and perceptions;
- Regulates attitudes and behaviors in relation to assumed values and goals;
- Mediates interpersonal relationships;
- Regulates the level of aspiration.

Psychosocial Processes Involved in the Formation of Self-Image:

a) Social reflection.

b) Social comparison.

Even if the others project an image upon us, we have to make sure about it. Social comparison starts in early childhood( interpersonal relationships specific to age), continues in our teenage and further on.

Self-image, like self-awareness, is a complex process involving several dimensions. It is not a homogeneous structure, in which we distinguish between: the real self, the future self, the ideal self. [2]

The real self, also called the actual self, is the result of our experiences and the social and cultural framework in which the individual lives. It constitutes the physical, cognitive, emotional, social and spiritual ego.

The future self represents the subject's future aspirations, realistic aspirations that can be achieved thanks to the resources at his/her disposal.

The ideal self is the person who wants to be, but is aware that he or she does not have the resources to reach it. The ideal self cannot be reached. Being stuck in the gap between the real self and the ideal self leads to complacency, frustration, and even depression on a permanent basis. The dominance of the ideal self is a fairly common phenomenon during adolescence. Under the influence of the media, they want to be like certain celebrities and eventually become disappointed with their lives. This is why it is important for teenagers to distinguish between their ideal self and their future self and learn that the latter is attainable. The ideal self has a positive role to play, as long as it provides a path to the future self and does not get in the way of the desired end result. [2]

In terms of primary school students, their integration into the school group and interaction in a formal educational environment that aims at preparing them for a successful social integration, shape and continuously change their personalities. Schoolchildren in early stages of development can perceive themselves as unique and bearing certain characteristics in comparison to their peers, whereas during daily interactions in their school life they can become close to similar children who share common interests and aspirations or they can find similarities with certain colleagues( usually the ones with good academic results). They want to be like them. The classroom becomes a place where children form their identities and learn the rules of group life due to their need of bonding with classmates and teachers.

Constant interaction with peers, based on observations and on „I am...“(which asks them to continue a sentence about their characteristics) shows that the way young schoolchildren build self-image when introducing themselves, or in specific situations or in school contexts when they are questioned is based on awareness. When they introduce themselves in specific situations or in school contexts, it is obvious that building self-image is based on being aware of the self. Their identity is shaped by physical attributes that differentiates them from the others. Therefore, they

describe their physical self in detail, identifying the colour of their eyes and hair (dark blue eyes) and other traits(long nose, plump body), becoming distinct from other classmates with similar characteristics. The attribute „beautiful” is very frequent in children’s self-introduction. This is an indicator that it is an attribute every child receives not only in familiar groups but also in other interactions.

Some children mention their parents’ names to point out the existing relationship. Self-image of young schoolchildren is tightly connected to their family and each child brings to school their family universe. Among other characteristics children are aware of are the ones associated with daily activities, like the school they attend or the class they are in. Also they are aware of the relationships with the others, they understand determinism, are capable of detachment of concrete immediate reality and establish regional identity like „ from Bacau”, national identity like „Romanian”, supranational identity like „European” or even religious identity; ability to establish more general identities is noticeable starting with 10 year-olds.

Positive attributes like brave, smart, good, active, hardworking, serious, cheerful, generous, friendly are usually found in daily registers of young schoolchildren. These refer to interpersonal characteristics we need for social interaction( friendly, generous, cheerful), to self-determination and initiative( serious, hardworking, active), to personality traits, including the ability to adapt to certain situations like school( good), to favourable cognition skills( smart). The general portrait of self-identity is focused on positive aspects of the self and the relationship with the others regarding the positive characteristics of self-determination. These are also the parents’ decisions whose examples of behaviour agreed by school are transmitted to their children.

Emotional and empathic relationships established between children and their classmates is essential in shaping self-image. There are cases when children are rejected by the whole group or a part of it or when they are having a hard time dealing with the teacher’s inappropriate language or behaviour. At the same time, being rejected or bullied by peers, leads to low self-esteem and shaping a negative self. Being popular or rejected can be influenced by the image created through academic effort, grades, sociability, particular interests or behaviour. Also some students have better chances to gain respect due to their strong personality. Others know how to establish social contacts and become popular quite easily, good relationships with peers offering them motivation to learn. Teachers, without realising it, may prefer working with dynamic students which can lead to students’ isolation who are rejected by the group.

Practical Activity - Mirror, Mirror:

Objective: Raise awareness of physical self-image

Materials: Writing tools, worksheet, large mirror (for the children to see themselves in an upright position).

Activity Description:

1. Take a close look at yourself in the mirror.
2. After that, quickly finish the table below.

What the mirror shows me that I don't like

What the mirror shows me that I like

Work Method:

Answer the following questions:

- How does what you like about yourself help you?
- What has what you don't like about yourself deprived you of or hindered you?
- What could you do about what you don't like about yourself to diminish it? [5 ]

Practical Activity: My fingerprint (after I. Grigoraș, P.Șoldănescu Career Counseling)

Objective: Raise awareness of personal characteristics.

Materials: Writing tools, colored pencils, A4 paper.

Activity Description:

Part one:

1. Draw the outline of your hand on a sheet of paper.
2. Write your first name in the middle of the hand.
3. On each finger, write a characteristic that describes you.

Part two:

1. Turn the sheet and draw another outline of your hand.
2. Write your first name in the middle.
3. Hand the sheet to a deskmate.
4. Your deskmate writes on each finger a characteristic they think describes you.

Last part of the exercise:

1. Discuss with your deskmate the characteristics you wrote and justify the choices.
2. Discuss with your deskmate the characteristics they wrote, emphasizing similarities and differences.

Games for developing self-awareness, self-evaluation, and self-image I used in Personal development classes:

There are a lot of games in this category. Here are some examples:

a) Your Own Business Card:

Use coloured pencils, cardboard and coloured paper. Children draw symbols that characterize them using colored pencils, cardboard and coloured paper. They then wear the cards on their chests and present their symbols to each other in a circle.

b) Competence Tree:

A large piece of cardboard with a tree is prepared. The same number of branches as the number of children in the class is drawn. Children's names are written at the ends of the branches. On each leaf of the tree, one of the children's abilities is written after discussions. The leaves of the tree appear after several discussions. Special abilities and strengths of the children are written on the leaves.

c) My Source of Joy:

Children draw their source of joy—things in their lives that make them happy. Discuss their drawings. [5].

## References

1. ALLPORT, G.: Structura și dezvoltarea personalității, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. BĂBAN, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Cluj-Napoca: Imprimeria „ARDEALUL”, 2001. 257 p. ISBN 973-0-02400-6
3. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională, București: Editura Curtea Veche Publishing, 2001. 420 p. ISBN 973-8120-67-5

4. KRAPPMAN, L. Az identitás szociológiai dimenziói. (Dimensiunile sociologice ale identității), în: Szociológiai füzetek, Budapest, 1980
5. LUPU, D.A. Dezvoltarea încrederii în sine. Ghid practic. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2019. 170 p. ISBN 978-606-37-0585-4
6. STEIN , J. S., Book, H., Forța inteligenței emoționale, București: Editura Allfa, 2007, 288 p, ISBN 978-973-8457-21-8
7. ZLATE, M. Eul și personalitatea. București: Trei, 2002. 273 p. ISBN 973-8291-30-5
8. <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/Identitatea22114122116.php>
9. <http://www.cdt-babes.ro/articole/imaginea-de-sine-stima-de-sine-si-increderea-in-sine.php>
10. [http://download.intel.com/corporate/education/emea/rom/elem\\_sec/tools\\_resources/plans/Conduita/Referat\\_imaginea\\_de\\_sine.pdf](http://download.intel.com/corporate/education/emea/rom/elem_sec/tools_resources/plans/Conduita/Referat_imaginea_de_sine.pdf)
11. <https://www.simplypsychology.org/self-image.html>



## VALORIFICAREA CONSILIERII PSIHOPEDAGOGICE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII EMOȚIONALE

### VALUATION OF PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELING OF TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL CREATIVITY

**Olga MUNTEANU**, doctorandă,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**Olga MUNTEANU**, PhD student,  
State Pedagogical University „Ion Creangă” from Chisinau  
ORCID:0009-0006-3542-9618  
olgamunteanu80@gmail.com

CZU: 37.011.31:159.94

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p125-131

**Abstract:** Creativity is a complex process, generating original solutions to problems that do not have simple answers. This attribute is related to novelty, effectiveness and authenticity, essential in evaluating creative emotional reactions. Studies suggest that emotional creativity, an emerging concept, includes both conscious and unconscious dimensions, having a significant impact on interpersonal relationships and the educational environment. The components of creativity relate to divergent thinking, which involves fluency, flexibility, originality and elaboration. Emotional creativity is identified as a competency of emotional intelligence, characterized by the ability to generate new and useful emotional reactions. Studies demonstrate that emotions influence creativity, highlighting the importance of managing emotions in educational and interpersonal processes. Emotional intelligence thus becomes very important in the process of personal and social development, facilitating the management of emotions and influencing creativity. In particular, the development of emotional creativity in teachers is essential, because educators can positively influence not only children, but also the educational environment as a whole.

**Keywords:** emotional culture, emotional creativity, counseling, teaching staff.

**Rezumat:** Creativitatea este un proces complex, generând soluții originale pentru probleme care nu au răspunsuri simple. Acest atribut este legat de noutate, eficiență și autenticitate, esențiale în evaluarea reacțiilor emoționale creative. Studiile sugerează că creativitatea emoțională, un concept emergent, include atât dimensiuni conștiente, cât și inconștiente, având un impact semnificativ asupra relațiilor interumane și mediului educațional. Componentele creativității se leagă de gândirea divergentă, ce implică fluență, flexibilitate, originalitate și elaborare. Creativitatea emoțională este identificată ca o competență a inteligenței emoționale, caracterizată prin capacitatea de a genera reacții emoționale noi și utile. Studiile demonstrează că emoțiile influențează creativitatea, subliniind importanța gestionării emoțiilor în procesele educaționale și interumane. Inteligența emoțională devine astfel foarte importantă în procesul de dezvoltare personală și socială, facilitând gestionarea emoțiilor și influențând creativitatea. În special, dezvoltarea creativității emoționale la cadrele didactice este esențială, deoarece educatorii pot influența pozitiv nu doar copiii, ci și mediul educațional în ansamblu.

**Cuvinte-cheie:** cultura emoțională, creativitate emoțională, consiliere, cadru didactic.

Tema dezvoltării culturii emoționale este deosebit de relevantă în știința psihologică actuală, această trăsătură fiind considerată una dintre cele mai esențiale calități atât la nivel personal, cât și profesional. În ciuda diverselor perspective epistemologice și praxiologice oferite de cercetători din multiple domenii de-a lungul timpului, subiectul continuă să ofere, mai mult decât în trecut, oportunități și nevoia unor noi direcții analitice și de cercetare, menite să sprijine dezvoltarea unui nivel funcțional optim al stabilității emoționale.

Practica educațională evidențiază importanța cunoașterii universului afectiv al celui educat, prin întărirea legăturilor emoționale, prin expresivitatea și imparțialitatea profesorului în relația cu elevii, aspect care a condus la formularea conceptului de cultură emoțională a profesorului, dezvoltat de Cojocaru-Borozan M. În studiul monografic „Teoria culturii emoționale”. Cercetătoarea susține, prin argumente bine fundamentate, că „valorile noii paradigme educaționale, promovate de societatea contemporană, necesită un echilibru între IQ și EQ, armonie

în comunicarea profesorului atât cu sine însuși, cât și cu elevii. Dezvoltarea emoțională, esențială pentru o comunicare didactică eficientă, constituie o provocare semnificativă pentru sistemul educațional, în contextul tendințelor de integrare europeană, comunicare globală și mobilitate școlară” [6, p.52].

În materialul de curs „*Educația pentru dezvoltarea emoțională și sănătatea mentală*” se evidențiază conceptul conform căruia pedagogia culturii emoționale îndeplinește următoarele roluri :

- educarea emoționalității;
- funcția culturală de intelectualizare a experiențelor emoționale;
- dezvoltarea și promovarea valorilor culturii emoționale [apud 3, p.135].

Cultura emoțională al cadrului didactic, ca parte esențială a culturii sale pedagogice (ce cuprinde dimensiuni psihologice și sociale), se exprimă prin „unitatea dimensiunilor intrapersonale și comunicativ-relaționale.” În context pedagogic, acest concept oferă „o semnificație extinsă” universului afectivității, manifestat atât în plan profesional, cât și în cel uman. Structura sa integrează „o combinație de calități și abilități emoționale, comunicative și de autoreglare personală, facilitând conștientizarea” și valorificarea pozitivă a „stărilor și sentimentelor proprii și ale celorlalți” [ibidem].

Studiile privind nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale de-a lungul timpului au arătat că oamenii progresa pe măsură ce reușesc să își controleze mai bine impulsurile emoționale, se motivează mai ușor, își dezvoltă empatia și flexibilitatea socială, devenind astfel mai inteligenți din perspectivă emoțională. Astfel, aceștia au șanse mai mari să fie înțelegători atât cu sine, cât și cu cei din jur, să fie mulțumiți de viață și eficienți, colaboratori de încredere, beneficiind de un avantaj în orice sferă a vieții — fie în relațiile personale și intime, fie în respectarea normelor nescrise ce susțin succesul într-un domeniu profesional, datorită *competențelor emoționale* pe care le posedă.

*Competențele emoționale* facilitează un nivel de performanță care influențează eficiența în gestionarea emoțiilor.

O definiție mai detaliată a competențelor emoționale, ca parte integrantă a culturii emoționale a cadrelor didactice, este oferită de Cojocaru-Borozan, M. [5]: „Definim competența emoțională ca fiind rezultatul creșterii EQ, un set de convingeri și atitudini legate de importanța disciplinării comportamentului afectiv, o paletă variată de cunoștințe despre viața afectivă a individului, un ansamblu de abilități care permit gestionarea și direcționarea adecvată a energiei emoționale, integrarea reușită în orice mediu social și construirea unei cariere semnificative.” Această definiție susține ideea că „nivelul competențelor reflectă, în ansamblu, gradul de cultură emoțională a personalității.”

În competențele emoționale specifice profesiei didactice, cercetătoarea include : *implicarea emoțională, influența emoțională, flexibilitatea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea, activismul emoțional, expresivitatea, rezistența la stres, profunzimea percepției emoționale, adaptabilitatea emoțională și creativitatea emoțională* [6, p.271].

Problema creativității și dezvoltarea abilităților creative, deși nu este o preocupare nouă, are o importanță accentuată în prezent, deoarece progresul științific al societății moderne depinde tot mai mult de creativitatea umană. Dezvoltarea socio-economică este, în mare măsură, condiționată de aportul de imaginație, ingeniozitate și originalitate adus în diversele domenii de activitate umană.

Potrivit lui Al. Roșca, creativitatea reprezintă un fenomen complex, având multiple aspecte și dimensiuni. Acesta definește creativitatea ca fiind procesul prin care se generează un produs nou sau original, care este valoros din punct de vedere social. Într-o perspectivă largă, creativitatea poate viza soluționarea de probleme, găsirea de idei și metode noi, însă aceste soluții pot să nu fie originale pentru întreaga societate, fiind descoperite independent. Astfel, produsul poate fi inovator doar pentru respectivul individ sau un grup restrâns [15, p.7].

În unele cercetări, ca atribut al creativității se evidențiază, de asemenea, autenticitatea – un concept din domeniul psihologiei umaniste și psihoterapiei, care reflectă una dintre cele mai importante caracteristici integrative ale personalității. Autenticitatea se caracterizează prin capacitatea de a trăi experiențe imediate în mod holistic, fără a fi distorsionate de mecanismele de apărare psihologică. Aceasta permite separarea instanței interioare, denumită conceptul de sine, de lumea externă, ceea ce constituie sursa relației activ-transformatoare a individului cu sine și cu lumea. Subliniind importanța legăturilor dintre obiectul creativității și inițiatorul acesteia, C. Wilson și M. Brown introduc conceptul de „creativitate autentică” – cea care păstrează „amprenta” individualității creatorului. Se remarcă faptul că autenticitatea nu este specifică doar produselor creative ale artiștilor, muzicienilor și scriitorilor, ci este, de asemenea, prezentă în practica educațională [17].

Noutatea, eficiența și autenticitatea reprezintă cele mai importante caracteristici ale unui concept nou pentru psihologie – *creativitatea emoțională* [18, p.88].

Psihologii cognitiști au ajuns la concluzia că, dacă pentru rezolvarea sarcinilor la nivel emoțional este necesară o anumită capacitate, atunci pentru manifestarea creativității în acest domeniu este necesară și o abilitate specială – *creativitatea emoțională* [19].

Conceptul de creativitate emoțională a intrat în câmpul conceptual al psihologiei datorită lui J. R. Averill, care a dezvoltat în 1980 teoria constructivistă a emoțiilor. Conceptul de bază al teoriei este sindromul emoțional (emoția ca produs al activității creative). Sindromurile emoționale reprezintă modele organizate de reacții. În viața de zi cu zi, acestea corespund unor noțiuni precum „furie”, „dragoste”, „tristețe” etc. [2].

Potrivit lui С.П. Деревянко [apud 18], structura creativității emoționale cuprinde componente conștiente și inconștiente, fiecare având anumite elemente specifice. În acest sens, pot fi identificate două tipuri de creativitate emoțională: conștientă și inconștientă. Creativitatea emoțională conștientă se caracterizează printr-o aspirație spre trăiri emoționale sincere și spirituale în conținut, dobândirea experienței emoționale și exprimarea adecvată a acestor trăiri în interacțiunea cu ceilalți. Creativitatea emoțională inconștientă se manifestă prin capacitatea de a acumula diverse impresii emoționale, având o reflexivitate redusă și, uneori, un grad de neclaritate [ibidem].

Conform lui J. R. Averill, o reacție emoțională poate fi considerată creativă dacă îndeplinește simultan trei criterii: noutate, eficiență și autenticitate. Noutatea presupune capacitatea de a genera reacții emoționale noi în comparație cu comportamentul anterior al individului sau cu comportamentul tipic într-o anumită situație. Eficiența se referă la utilitatea potențială a răspunsului emoțional pentru individ sau grup. În acest context, reacțiile excentrice, care deviază de la norme și nu corespund cerinței de eficiență, nu sunt considerate creative. Autenticitatea se manifestă prin faptul că reacția emoțională trebuie să reflecte evaluările și opiniile individuale, constituind o formă de auto-exprimare a personalității. Reacțiile neautentice, pe de altă parte, sunt

o copie sau o caricatură și oferă puține oportunități pentru dezvoltare ulterioară. Astfel, J. R. Averill evidențiază următoarele componente structurale ale creativității emoționale ca trăsătură de personalitate [2]:

- *Pregătirea*-capacitatea de a învăța să înțeleagă trăirile emoționale pe baza experienței emoționale anterioare. Persoanele pentru care emoțiile constituie un aspect important al vieții analizează și încearcă să înțeleagă experiențele lor, fiind sensibile la viața emoțională a altora, având un nivel de pregătire mai ridicat decât indivizii mai indiferenți față de emoții.
- *Noutatea*-capacitatea de a trăi emoții neobișnuite, greu de descris.
- *Eficiența*-capacitatea de a transmite emoțiile expresiv și în mod util pentru sine și pentru ceilalți.
- *Autenticitatea*-capacitatea de a exprima emoțiile într-un mod sincer și realist; emoțiile sunt considerate autentice dacă sunt compatibile cu cele mai importante interese ale personalității și contribuie la bunăstarea acesteia [1].

Cojocaru-Borozan M. [5] definește creativitatea emoțională ca fiind competențele afective de a simți și exprima emoțiile sincer într-un mod unic facilitând îndeplinirea eficientă a cerințelor atât la nivel intrapersonal, cât și la nivel interpersonal.

E. Torrance, în urma lui J. Guilford, evidențiază următoarele componente ale creativității:

- *Fluiditatea* (viteza, productivitatea) – abilitatea de a genera un număr mare de idei, exprimate în formulări 128otent sau sub formă de desene;
- *Flexibilitatea*-capacitatea de a propune idei diverse, de a trece de la un aspect al problemei la altul și de a utiliza strategii variate pentru soluționarea problemelor;
- *Originalitatea*-abilitatea de a genera idei care se deosebesc de cele evidente, banale sau bine stabilite; originalitatea soluțiilor presupune capacitatea de a evita răspunsurile evidente și triviale;
- *Elaborarea*-(abilitatea de a detalia o idee nouă) [16].

Aceste componente Т.Н. Березина, Р.Н. Терещенко le găsesc și în structura creativității emoționale:

- *Fluiditatea*-numărul de experiențe emoționale diverse;
- *Flexibilitate*-capacitatea de a trece de la un tip de emoții la alt tip de emoții;
- *Originalitate*-capacitatea de a experimenta emoții noi, nestandardizate în situații obișnuite;
- *Elaborarea*-capacitatea de a transmite emoția trăită cu toate detaliile, de a o exprima în detaliu [apud 18].

Legătura dintre emoții și creativitate este examinată de autori precum Metcalfe (1986), care se concentrează asupra soluționării problemelor și a sentimentelor asociate cu apropierea sau anticiparea soluțiilor, obiectivelor etc.; Hope și Kyle (1990), precum și Smith și colaboratorii (1990), care demonstrează că stările afective influențează performanța creativă. De asemenea, James (1995) face referire la efectul emoțional asupra stării de conflict și la reacțiile originale pe care le-au avut subiecții săi în legătură cu situațiile conflictuale [apud 13, p.2].

Emoția pare a fi o trăsătură fundamentală a psihologiei umane, având numeroase implicații în relațiile interumane, în mediile educaționale, în afaceri și în leadership. Inteligența emoțională este esențială, constituind baza a ceea ce suntem, ființe vii, înainte de toate, ființe emoționale. Aceasta se referă la capacitatea noastră de a ne înțelege și de a gestiona emoțiile, astfel încât să ne

controlăm cât mai bine și să diminuăm impactul emoțiilor negative. Inițial, emoțiile ne copleșesc, urmate de gânduri, pe baza cărora acționăm, iar gândurile nu pot fi direcționate dacă emoțiile nu sunt gestionate adecvat [11].

Creșterea relevanței acordate creativității atât la nivel individual, cât și de grup sau în societate i-a determinat pe mulți autori să investigheze modalitățile de stimulare a creativității și să identifice factorii care o pot sprijini sau inhiba. Persoanele care manifestă un nivel ridicat de inteligență emoțională par a fi dotate și cu o creativitate superioară, conform celor mai recente studii de specialitate. Se consideră că creativitatea este un fenomen multidimensional, în care intervin atât personalitatea și stilul de gândire, cât și motivația și stilul de viață. În articolele publicate în *Journal of Educational Psychology* [12], Thorens (1998) ne prezintă trei definiții ale creativității: a) definiția educațională – creativitatea ca proces de anticipare a problemelor, lacunelor, elementelor omise și evenimentelor neplăcute, constând în formularea de ipoteze referitoare la aceste deficiențe; b) definiția artistică – creativitatea ca dorință, cunoaștere, contemplare, percepție vizuală și olfactivă, explorare profundă, conectare la căldura și lumina soarelui; c) definiția legată de supraviețuire, creativitatea fiind considerată abilitatea individului de a face față situațiilor dificile.

Studiile efectuate până acum subliniază o corelație pozitivă semnificativă între creativitate și inteligența emoțională. Această inteligență este complexă, având impact în diverse domenii, incluzând relația cu succesul personal și profesional. Goleman (1995) a abordat această temă, evidențiind conexiunea dintre inteligența emoțională și performanța individuală, dar și dezvoltarea abilităților de leadership (Higgs și Rawland, 2005).

În studiul publicat în 2007 de Ivcevic, Brackett și Mayer, intitulat *Emotional intelligence and emotional creativity*, este clarificată corelația pozitivă dintre creativitate și inteligența emoțională, arătând că emoțiile joacă un rol esențial în stimularea creativității. Creativitatea, asociată cu imaginația, depinde de modul în care emoțiile sunt gestionate și integrate în procesul de gândire [11].

Capacitatea de a recunoaște și de a gestiona emoțiile contribuie la gândirea creativă, permițându-le indivizilor să abordeze problemele din perspective diverse și să dezvolte soluții inovatoare. Aceste observații sunt susținute de o literatură extinsă, care arată că emoțiile influențează nu doar cogniția, ci și abordarea creativă a problemelor [ibidem].

Blocajele creativității, conform autorului Mihaela Roco [14, p.108], ar fi cele de factură emoțională, respectiv teama de a nu greși, cele de factură culturală cum ar fi dorința de apartenență la grup, cele de factură perceptivă – sentimentul de absență a creativității, complexe personale, sentimentele de inferioritate sau de vinovăție apărute în urma situațiilor traumatizante, toate acestea declanșând stări involuntare de jenă sau inhibiție.

Analizând funcțiile și sarcinile cerute unui cadru didactic cu abilități de consiliere psihopedagogică, constatăm că acesta va trebui să devină : educator, confident, ascultător, ghid, mediator, formator, manager, negociator, mentor etc. Învățarea modului de a-și modifica cognițiile și comportamentul în funcție de context sau situație pentru a se adapta și integra mai eficient în societate, de a stabili relații cu ceilalți, de a dobândi și a opera cu tehnici de rezolvare a conflictelor inter- și intrapersonale, se realizează prin contribuția directă a profesorilor și educatorilor. Ele se dezvoltă pe parcursul procesului de învățare prin activități de instruire-educare și activități de consiliere psihopedagogică. Aceste două activități au scopul comun : de a oferi sprijin și ajutor celor implicați în procesul de instruire-învățare [10, p.35].

Cadru didactic modern nu mai este cel care oferă elevilor/copiilor un anumit mod de înțelegere a științei, nu este cel care subliniază ceea ce este mai bun și mai eficient în opinia sa, ci este cel care oferă metode și tehnici prin care elevii/copiii le vor asimila, în felul lor, în funcție de nevoile și personalitățile lor. Este foarte important ca profesorii să acorde atenție la traseul individual al fiecărui elev, ajutându-i să-și dezvolte personalitatea prin exploatarea la maximum a potențialului lor intelectual. Așadar, în activitatea sa, el va pleca de la principiul că fiecare elev are la dispoziție un set de disponibilitățile trebuie de actualizat, iar el, cadrul didactic, este cel care îl va ajuta pe elev/copil să conștientizeze aceste disponibilități pe care le va valorifica în activitatea sa [4, p.6].

Putem menționa, că creativitatea emoțională joacă un rol vital în eficiența pedagogică, influențând pozitiv atât procesul de învățare, cât și dezvoltarea personală a cadrelor didactice.

Astfel, consilierea psihopedagogică adresată cadrelor didactice poate fi un proces interactiv și personalizat, care să le ofere sprijinul și resursele necesare pentru a-și îmbunătăți practica educațională și pentru a obține rezultate optime în cadrul activităților lor didactice [9, p.36].

În concluzie menționăm că cultura emoțională a cadrelor didactice, integrată în formarea profesională, devine un pilon central în educația modernă, iar conștientizarea și dezvoltarea acestei dimensiuni afective sprijină o comunicare autentică și echilibrată între cadre didactice și copii, contribuind la o atmosferă educațională propice învățării și dezvoltării personale.

Creativitatea emoțională, definită prin capacitatea de a exprima emoții autentice și constructive, este esențială în adaptarea și flexibilitatea pedagogică, stimulează o abordare inovatoare a predării, contribuind la crearea unor experiențe educative adaptate nevoilor copiilor și ale societății, iar formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul inteligenței și creativității emoționale este fundamentală pentru un progres constant în educație.

#### **Bibliografie:**

1. AVERILL, J. R. A tale of two Snarks: emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychol. Inquiry.*, 2004. Vol. 15, № 3. Pp. 228-233.
2. AVERILL, J. R. Emotions as mediators and as products of creative activity. *Creativity across domains: face of muse.* Mahwah, 2005. Pp. 225-243.
3. BARBU, E.-G. Pedagogia culturii emoționale – știință a educației orientată spre formarea competențelor sociale. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2022, nr. 3(29), pp. 134-141.
4. BĂBAN, A. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere.* Cluj-Napoca: Ardealului, 2009. 307 p.
5. BOROZAN, M. Emotional culture – foundation of teachers' success. În: *Interpersonal Communication cognitive and praxiological dimensions of communication, Lucrările Conferinței Științifice Internaționale*, vol. 2. Iași: Performantica, 2021. P.37-43. ISBN 978-606-685-793-2
6. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu asupra cadrelor didactice.* Chișinău, Tip. UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.
7. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice.* Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2011.
8. Cultura emoțională a profesorului [online] [cit. 20.10.24] Disponibil: <https://tribunainvatamantului.ro>

9. DAFINOIU, I. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Polirom, 2007. 23 p.
10. DUMITRU, I. Al. *Consilierea psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Polirom. 2008. 332 p. 978-973-46-0869-0.
11. Inteligența emoțională și creativitate. [online] [citată 28.10.24] Disponibil: [www.didactic.ro/](http://www.didactic.ro/)
12. Journal of Educational Psychology. [online] [citată 22.10.24] Disponibil <https://www.apa.org/pubs/journals/edu>
13. RACU, J. *Relația dintre inteligența emoțională și creativitate la adolescenți* [online] [citată 28.10.24] Disponibil: <http://dir.upsc.md>
14. ROCO, M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. București: Editura Polirom, 2004. 248 p. ISBN 973-683-654-1
15. STAMATI, M., STAMATI, E. Dezvoltarea creativității copilului de vârstă preșcolară prin activități artistico-plastice. In: *Educația lingvistică și literară în contextul dezvoltării valorilor general-umane*. 2017, Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017, pp. 304-306.
16. TORRANCE, E. P. *Education and the 131otentia 131otential*. Minneapolis University of Minnesota Press, 1963.
17. WILSON, C. Creativity and authenticity: perspectives of creative value, utility and quality. DAKAM: Eastern Mediterranean Academic Research Center, 2015. Pp. 149-160.
18. АНДРЕЕВА, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: Специфика и взаимодействие. Новополюкк Полоцкий государственный университет 2020. 356 с. ISBN 978-985-531-717-4
19. ВАЛУЕВА, Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. Рос. Акад. Наук, Ин-т психологии, 2009. С. 216-227.

## ASIGURAREA STĂRII DE BINE A ELEVILOR – CONDIȚIE DE SPORIRE A CALITĂȚII SUCCESULUI ȘCOLAR

### ENSURING STUDENTS' WELL-BEING – A CONDITION FOR INCREASING THE QUALITY OF SCHOOL SUCCESS

**Popescu MARIN** – profesor de biologie, grad didactic II.  
Instituția Publică Școala Profesională Nr. 6 mun. Chișinău.

**Popescu MARIN** – biology teacher, didactic grade II.  
Public Institution Vocational School No. 6 Chisinau municipality.

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-7939-4799>

e-mail: [popescum21@mail.ru](mailto:popescum21@mail.ru)

**CZU: 37.091.3:159.923**

**DOI: 3510.46727/c.8-9-11-2024.p132-135**

**Rezumat:** În ultimul timp se discută tot mai insistent despre asigurarea stării de bine a elevilor acasă, la școală, în comunitate și în general, remarcându-se în mod evident necesitatea studierii acesteia. Este un subiect tot mai des abordat în ultimii ani de diverse surse de specialitate și nu doar. În cea mai mare măsură, calitatea activităților desfășurate de zi cu zi, fie prin muncă, odihnă, joacă, comunicare, desen, învățare etc., depinde de starea de *bine* în care se află elevul pentru momentul dat. Nu necesită mari studii pentru a confirma faptul că starea de sănătate, disconfortul fizic și/sau psihic și lipsa dispoziției pozitive joacă un rol foarte important și uneori radical la desfășurarea diferitelor activități cât și luarea deciziilor, cu atât mai mult activitățile în care este implicată munca intelectuală.

**Cuvinte-cheie:** stare de bine fizic, stare de bine psihologic, succes și insucces școlar.

**Abstract:** Lately, there has been an increasing discussion about the well-being of students at home, at school, in the community and in general, and there is a clear need to study it. It is a topic that has been increasingly addressed in recent years by a variety of specialized and other sources. To a large extent, the quality of everyday activities, whether through work, rest, play, communication, drawing, learning, etc., depends on the well-being of the pupil at the time. It does not require much research to confirm that health, physical and/or mental discomfort and lack of positive moods play a very important and sometimes radical role in the performance of various activities and decision-making, especially in activities involving intellectual work.

**Keywords:** physical well-being, psychological well-being, school success and failure

Ajunși la vârsta de 15 ani, adolescenții au petrecut deja o perioadă semnificativă de timp în sălile de clasă: fiind la ore, socializându-se cu colegii și interacționând cu profesorii și cu ceilalți membri ai personalului. Astfel, ceea ce se întâmplă în instituțiile de învățământ este foarte important pentru a înțelege dacă elevii sunt bine din punct de vedere mental, cât de fericiți și satisfăcuți sunt ei de diferite aspecte ale vieții lor și atitudinile lor față de școală. În același timp, starea lor de bine la vârsta de 15 ani, precum și atitudinile lor față de școală și învățare și aspirațiile sunt rezultatul cumulativ al câtorva influențe asupra cursului vieții lor: al predispoziției genetice și al influențelor timpurii asupra dezvoltării lor fizice și cognitive, al influenței directe a stării lor de bine din trecut asupra celei prezente, al expunerii unor medii ce promovează dezvoltarea lor sănătoasă și al accesului lor la resursele necesare în familiile lor, în comunitățile lor și la instituția de învățământ. Deși, acest capitol accentuează unele asociații între rezultatele stării de bine și factorii contemporani având legătură cu școala și cu educația, acest accent nu neagă importanța altor factori în formarea stării de bine a tinerilor [1, p.76].

Starea de bine, ca standard de calitate a educației, este un concept din psihologia sănătății, care nu se reduce la starea de confort a elevului în școală, dar devine și valoare psihologică care completează/actualizează celelalte valori autentice promovate de școală: Adevărul, Binele, Frumosul și Sacrul, din perspectiva educației centrate pe cel ce învață [2, p.58].



În termeni foarte generali, starea de bine poate fi descrisă drept calitatea vieții unei persoane. “Starea de bine” subiectivă este constituită din două componente generale: (a) judecățile în legătură cu satisfacția în viață și (b) echilibrul afectiv sau măsura în care nivelul de afect pozitiv depășește nivelul de afect negativ în viața individului (Andrews & Withey, 1976; A. Campbell, Converse, & Rodgers, 1976; Diener, 1984).

Literatura de specialitate stabilește o serie de contexte în care este experimentată starea de bine. Acestea recunosc faptul că starea de bine are o natură multidimensională, incluzând aspecte cognitive, emoționale, sociale, fizice și spirituale.

*Starea de bine cognitivă* este asociată cu realizarea și succesul. Acesta include modul în care sunt prelucrate informațiile și luate hotărâri. Bunăstarea cognitivă este importantă pentru dobândirea cunoștințelor și învățare. *Starea de bine emoțională* se referă la conștiința de sine și adaptarea emoțională. Aceasta include procesul de coping și este adesea reflectată de nivelul de rezistență a unei persoane. Bunăstarea emoțională este în parte dependentă de capacitatea de auto-reflecție.

*Starea de bine socială* se referă la experimentarea unor relații pozitive și conectarea cu ceilalți și este importantă pentru un comportament pro-social și empatia față de ceilalți. *Starea de bine fizică* reprezintă măsura în care o persoană se simte sănătoasă și în siguranță din punct de vedere fizic. Bunăstarea fizică crează premise pozitive pentru sănătate. *Bunăstarea spirituală* se referă la sentimentul unei persoane de sens și scop. Acesta poate include conexiunea la cultură, religie sau comunitate și include convingerile, valorile și noeme etice [3, p.10]. *Succesul școlar* reprezintă rezultatele obținute la un randament superior în conformitate cu nivelul cerințelor programelor școlare și al finalității învățământului. Succesul vizează rezultatele prin anumite cerințe impuse și nu prin deziderate îndeplinite de către unii elevi sau studenți. Succesul este rezultatul autorealizării de sine, cu eforturi mari, cu sacrificii, cu muncă continuă, din dorința de autoexprimare și autorealizare, dar și de a fi recunoscut [6 p. 118].

În contextul sporirii calității succesului școlar a elevilor prin intermediul asigurării stării de bine, psihologul american Abraham Maslow a elaborat piramida trebuințelor umane. Conform teoriei lui Maslow, trebuințele umane sunt organizate într-o structură ierarhică, la bază fiind plasate trebuințele fiziologice iar în vârful piramidei, trebuințele referitoare la realizarea de sine(vezi figura 1).



Figura 1. Maslow reprezintă aceste trebuințe în două categorii: *trebuințe de deficiență* și *trebuințe de creștere sau dezvoltare*. Sistemul lui Maslow presupune o ordine de prioritate, în sensul că o trebuință superioară nu se exprimă decât atunci când au fost satisfăcute, macăr parțial trebuințele de nivel imediat inferior. Astfel dacă trebuințele fiziologice sunt satisfăcute apar alte trebuințe, cele de securitate și confort material. Odată satisfăcut acest nivel lasă să apară nevoia de afecțiune, de prietenie, care este o trebuință de nivel superior. În felul acesta pe măsură ce sunt satisfăcute trebuințele de ordin inferior, apare o trebuință de ordin imediat superior [4].

Psihologul american (Maslow) afirmă că, cu cât o trebuință se află mai spre vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană, iar satisfacerea ei produce mulțumire și dezvoltă o tensiune plăcută în organism. Deși trebuințele superioare nu sunt vitale pentru organism, ele sunt mai importante pentru subiectivitate, satisfacerea lor îmbogățind sfera spirituală a personalității și mărindu-i performanța socială. Trebuințele superioare dobândesc o oarecare independență funcțională și se impun ca fiind mai semnificative în măsura în care trebuințele inferioare, mai puternice și intense, sunt satisfăcute. Trebuințele de perfecționare, realizare socială, autodependență, sub imperiul motivației de creștere, se comută progresiv la niveluri de organizare tot mai înalte și se angajează pregnant în creație[4].

Cea mai înaltă motivație, *autoactualizarea*, poate fi atinsă numai dacă celelalte nevoi sunt satisfăcute[4].

Această teorie are implicații deosebite pentru actul educațional. Profesorii trebuie să cunoască faptul că nu pot fi activate trebuințele de ordin superior ale elevilor, precum trebuința de a cunoaște și înțelege, trebuința de performanță, dacă nu au fost satisfăcute trebuințele de deficiență. Pentru a putea învăța bine, elevii ar trebui, mai întâi, să se simtă fizic confortabil, să se simtă în siguranță, relaxați, îndrăgiți, apreciați și să aibă o stimă de sine ridicată. Elevii vor da un randament mai mare într-un mediu relaxat și sigur decât în unul tensionat și amenințător. Când în clasă e o atmosferă încordată, singurul lucru așteptat cu toată nerăbdarea este... pauza! Profesorul poate acționa în așa fel încât însușirea cunoștințelor să se realizeze într-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără amenințări cu note mici sau cu pedepse. De asemenea, profesorul îl poate ajuta pe elev să aibă încredere în forțele proprii, în capacitățile lui de a rezolva sarcinile școlare, și în felul acesta să aibă o stimă de sine ridicată[1, p.72].

Sănătatea noastră este o funcție a psihicului și a gândirii pozitive. Omul este ceea ce gândește. O gândire care selectează emoții pozitive, o gândire bazată pe mulțumire fermă, va asigura o sănătate bună și desigur succes și împlinire personală. De cele mai multe ori, solicitările și exigențele față de elevi sunt atât de multiple, încât atenuază prelucrarea adecvată a informației, produc o supraîncărcare și o extenuare care se reflectă în modul de a gândi, acționa, simți, în diminuarea performanțelor, recurgerea la acțiuni riscante, încălcarea regulilor, stări de frustrare, anxietate, izolare, teamă etc.

**Bibliografie:**

1. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Agenția Națională Pentru Curriculum și Evaluare. Republica Moldova în PISA 2018. 170 p.
2. Viorica Goraș-Postică. Conferința Științifică Internațională. Pledorii pentru starea de bine a elevului și a profesorului în școală. p.58.  
Disponibil:[https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/58-61\\_14.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/58-61_14.pdf)
3. Hp. Robot. Evaluarea Stării de Bine a Copilului în Școală 2017-2019. Cluj-Napoca, România. 29 p. Disponibil:<https://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/12/Sinteza-stare-de-bine-in-scoala-2019.pdf>
4. Maslow A., Motivation and Personality. Harper - Row, New York, 1970. 399p.
5. Dorina Sălăvăstru, Psihologia Educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
6. Elena Losii. Psihologia Educației. Chișinău. CEP USM, 2014. 118 p.

**CERCETAREA PEDAGOGICĂ - DEMERS STRATEGIC ÎN FORMAREA  
PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE**

**PEDAGOGICAL RESEARCH - STRATEGIC APPROACH IN THE PROFESSIONAL  
TRAINING OF TEACHERS**

**Elena RUSU**, doctor, conferențiar universitar  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD, associate professor „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
ORCID: 0009-0000-0801-6451  
e-mail: elenarusu003@gmail.com

**Ioana Georgiana FRUJINĂ**, *doctorandă*  
*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*  
*PhD students, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau*  
ORCID: 0000-0002-9839-0590  
e-mail: georgiana.pirvulescu@yahoo.com

**CZU: 378.126:001.89**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p136-139**

**Abstract.** The system of professional training of teaching staff is currently in the process of continuous modernization and asserts itself as relevant through the active promotion of pedagogical research.

Every teaching staff must be aware of the fact that pedagogical research contributes essentially to the permanent optimization of the professionalization system of teaching staff and the educational process, to the efficiency of the professional training paradigm, to the foundation of professional identity, supporting and optimizing educational practices. Pedagogical research is a strategic approach to estimate the impact of changes and innovations in the educational process, but also to make educational activities more effective and valuable.

**Keywords:** pedagogical research, teaching staff, professional training of teaching staff, educational system

Complexitatea și specificitatea deosebită a fenomenelor educaționale și diversitatea abordărilor, desemnează imperativ necesitatea aplicării *cercetării pedagogice*. Iată de ce, modernizarea sistemului educațional și formarea profesională a cadrelor didactice, atât inițială cât și continuă este inevitabil legată de *cercetarea pedagogică*.

*Cercetarea pedagogică* este un demers strategic, un tip special de cercetare științifică, destinată rezolvării problemelor apărute în procesul educațional, care vizează investigarea, cunoașterea, înțelegerea, analiza, descrierea și dezvoltarea diferitelor aspecte și probleme legate de educație prin găsirea unor răspunsuri clare, temeinice și fundamentate științific.

Cercetarea pedagogică este o componentă a activității educaționale a cadrului didactic, care asigură organizarea tuturor celorlalte tipuri de activități, reprezentând totodată, o provocare care are multiple semnificații atât în aspecte teoretice, metodologice, cât și practice. Cercetarea pedagogică influențează dezvoltarea competenței profesionale a cadrului didactic și exercită funcția de intermediar al acestei dezvoltări. Ea contribuie esențial la formarea profesională a cadrului didactic ca subiect activ al propriei dezvoltări.

Majoritatea cadrelor didactice în formare sunt conștiente de necesitatea cercetării pedagogice pentru cariera lor profesională de succes, apreciind-o drept acțiune complexă, proiectată, organizată, coordonată, evaluată, de identificare a fenomenelor, acțiunilor, relațiilor, cauzelor, efectelor variabilelor educației, de analiză și prefigurare a soluțiilor de optimizare a sistemului educațional.

În accepțiunea lui S. Cristea, *cercetarea pedagogică* reprezintă domeniul activității sociale, care se realizează, în mod special, în cadrul sistemului și al procesului educațional, pentru a îmbunătăți permanent educația și instruirea. [4, p. 59]

Conform viziunii M. Bocoș, *cercetarea pedagogică* reprezintă un proces critic, dinamic și continuu de cunoaștere, prin care se formulează întrebări sistematice în legătură cu componentele și variabilele fenomenului educațional și în care se încercă să se răspundă la aceste întrebări. [2, p. 3]

V. Rusov și L. Cotos caracterizează *cercetarea pedagogică*, ca fiind o cercetare ce presupune cunoașterea integră, onestă, conștiincioasă și demonstrabilă, a unor date cu valoare de adevăruri obiective despre realitatea educațională. [6, p. 8]

Așadar, *cercetarea pedagogică*, implică realizarea unor *demersuri științifice* de studiere a faptelor pedagogice, punerea în aplicare a activităților specifice legate de toate componentele fenomenului educațional: curriculum, cadre didactice, elevi, mediu educațional activități și resurse educaționale. Exprimându-se ca un produs intelectual, produs al rațiunii, cercetarea pedagogică reprezintă un produs intelectual prin descoperirea sensului educației și a cunoașterii realității educaționale.

După cum menționează cercetătoarea M. Bocoș, a devenit evident că, atât la macro, cât și la micro nivel, este nevoie de analize fine, de profunzime, de pătrunderea în esența fenomenelor educaționale, de descoperirea cauzelor reale și resorturilor lor interioare, a legităților interne care le guvernează existența, a legăturilor cu alte fenomene, de anticiparea direcțiilor lor de dezvoltare, de identificarea de soluții optimizatoare, de validarea acestora ș.a.m.d. [2, p. 3]

Cercetătorii L. Antonesei, L. N. Popa, A.V. Labăr expun considerentul că cercetarea pedagogică crește eficiența actelor educaționale concrete. Se poate spune că sporește esențial preocuparea continuu de remediere, de optimizare a metodelor, mijloacelor, formelor educației. Prin cercetarea pedagogică se caută modalitățile cele mai indicate de adaptare a soluțiilor teoretice găsite la realitatea educațională. [1, p. 11]

Profesionalizarea cadrelor didactice implică nu numai dezvoltarea variatelor aspecte ale personalității, dar și concordanța celor care vor asigura calitatea și eficiența rezolvării problemelor educaționale. Astfel, orice cadru didactic trebuie să-și dezvolte indispensabil competențe de cercetare pedagogică.

Competențele de cercetare pedagogică sunt un indice al unui specialist bine pregătit, cu o gândire critică, inovatoare, progresistă, capabil să sesizeze probleme deficitare din sistemul educațional și să identifice cauzele lor, să construiască un proiect ameliorativ, să valorifice experiențele avansate din domeniul educațional, să asigure depășirea rutinei, conservatismului, dogmatismului etc.

Prin formarea competențelor de cercetare pedagogică se urmărește achiziția de noi cunoștințe, surprinderea specificului fenomenului educațional în complexitatea caracteristicilor sale, a relațiilor educator-educat, înțelegerea subiectului și obiectului educației, analiza formelor

cauză-efect, orientarea implicațiilor educaționale în formarea personalității copiilor, aplicarea adecvată a metodelor de cercetare științifică.

Cercetarea pedagogică propune cadrelor didactice în formare modele, proiecte de acțiune, direcții de cercetare experimentală, soluții de perspectivă pentru dezvoltarea și realizarea educației.

Astfel, *obiectivul principal al cercetării pedagogice* este definirea și argumentarea legilor și principiilor care ordonează acțiunea de proiectare și de realizare a educației, atât la nivel de proces cât și la nivel de sistem educațional. Reglarea și autoreglarea practicilor educaționale, descoperirea sensului și orientarea celor direct implicați în procesul educațional pot fi, de asemenea considerate obiective ale cercetării pedagogice.

Ponderea cercetării pedagogice pentru formarea profesională a cadrelor didactice, este destul de semnificativă, atât în formarea: *teoretică* cu roluri constatative, descriptive, explicative, interpretative a diferitelor aspecte ale educației, detectarea cauzelor și efectelor, de prelucrare cantitativă și calitativă a datelor, de formulare teoretică a relațiilor stabile, emiterea generalizărilor; cât și formarea *practică* care permite formularea unor ipoteze de optimizare a procesul educațional, în diferite contexte specifice, pentru a interveni eficient și obținerea transformări calitative excelente. [6, p. 9]

Sintetizând preocupările mai multor cercetători M. Bocoș [3], S. Cristea, M. Cojocaru-Borozan, L. Sadovei, L. Papuc [5], N. Silistraru [7], privind importanța cercetării pedagogice în formarea profesională a cadrelor didactice, putem constata că cercetarea pedagogică asigură contingența substanțială între educație și știință. În consecință, dezvoltarea sistemul educațional se produce, practic, datorită cercetării pedagogice și a cadrului didactic-cercetător.

Sistemul educațional modern necesită cadre didactice bine pregătite pe domeniul cercetării, care vin cu convingeri, idei, judecăți, orientări și viziuni noi asupra procesului educațional, care reflectă asupra activității sale, ca un profesionist în domeniul educației, care operează cu principii metode de realizare a activității de cercetare.

Implicarea directă a cadrelor didactice în cercetări pedagogice, și anume combinarea sistematică a activităților de predare și cercetare, au doar consecințe favorabile asupra formării profesionale a cadrelor didactice, generând totodată și un impact pozitiv asupra formării generale a personalității lor. Încurajarea activității de cercetare ale cadrelor didactice reprezintă o prioritate pentru sistemul educațional, deoarece doar astfel, cadrele didactice ar putea identifica modalități coerente de rezolvare a situațiilor problematice cu care se confruntă. Revalorificarea modalităților de abordare a nevoilor educaționale ale celor educați poate fi de asemenea definitiv pentru o linie de cercetare științifică aplicată.

Tot în această ordine de idei, putem conchide că cercetarea pedagogică oferă cadrelor didactice o abordare solidă pe domeniile reflecției pedagogice și acțiunilor educative care se exprimă prin:

- fundamentarea teoretică a educației;
- conturarea obiectivelor educației;
- cunoașterea conținutului educației;
- cunoașterea și aplicarea practicilor educaționale;
- monitorizarea și evaluarea calității procesului educațional;
- cunoașterea rolului și calității resursei umane din educație;
- cunoașterea mecanismelor de planificare și formulare participativă de politici educaționale.

Datorită cercetării pedagogice, cadrele didactice își pot lărgi orizontul de cunoaștere, își pot consolida eforturile de autoperfecționare, preluând și adaptând experiențe didactice pozitive, valorificându-le în mod creativ în propria practică educațională.

Prin urmare, încurajarea activităților de cercetare pedagogică a cadrelor didactice reprezintă o prioritate pentru factorii de decizie din domeniul educațional, deoarece numai în acest fel, cadrele didactice, identifică modalități consecvente de rezolvare a problemelor cu care se confruntă atât cadrele didactice cât și sistemul educațional.

Influențele formative, cum ar fi deschiderea față de lucruri noi și față de progresele cercetării, adoptarea unor atitudini științifice, pozitive și critice față de realitățile educaționale și față de noile comportamente pedagogice, precum și o schimbare calitativă a gândirii pedagogice sunt deosebit de importante pentru profesionalizarea cadrului didactic. Activitatea și colaborarea în cadrul echipelor de cercetare pot ajuta cadrele didactice să-și perfecționeze strategiile de colectare, prelucrare și analiză a datelor și să rezolve probleme practice.

*Concluzie:* Valoarea cercetării pedagogice derivă din necesitatea reînnoirii continue a sistemului de profesionalizare a cadrelor didactice și a procesului educațional, în vederea eficientizării paradigmei de formare profesională a cadrelor didactice, pentru evaluarea impactului unor schimbări și inovații în procesul educațional, dar și pentru a face activitățile educaționale mai eficiente, mai valoroase.

### **Bibliografie**

1. ANTONESCI, L., POPA, L.N., LABĂR, A.V., *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Ed. Polirom, 2009. 192 p. ISBN 978-973-46-1279-6
2. BOCOȘ, M. *Metodologia cercetării pedagogice*. Suport de curs. PDF. [https://www.academia.edu/31498207/METODOLOGIA\\_CERCET%C4%82RII\\_PEDAGOGICE](https://www.academia.edu/31498207/METODOLOGIA_CERCET%C4%82RII_PEDAGOGICE)
3. BOCOȘ, M. *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2007. 288 p. ISBN 973-686-483-9.
4. CRISTEA S. *Cercetarea pedagogică*. Revistă de teorie și practică educațională Didactica Pro, Nr 2 (84) 2014, Chișinău, p. 56-60, ISSN 1810-6455
5. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN M., SADOVEI L., PAPUC L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 306 p. ISBN 978-606-31-0184-7
6. RUSOV, V., COTOS L., *Cercetarea pedagogică*. Suport de curs. Bălți: Tipogr. Indigou Color, 2020, 128 p. ISBN 978-9975-3470-2-0
7. SILISTRARU, N. *Cercetarea pedagogică*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UST, 2012. ISBN 978-9975-76-081-2

# VALOAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ȘI A CULTURII EMOȚIONALE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

## THE VALUE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMOTIONAL CULTURE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

ELENA RUSU, doctor, conferențiar universitar  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD, associate professor „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
ORCID: 0009-0000-0801-6451  
e-mail: elenarusu003@gmail.com

CZU: 378.126:159.94

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p140-146

**Abstract.** Emotional intelligence and emotional culture represent a preponderance in the professional training of teachers, being an important reference system in the development, integration and consolidation of professional skills and especially emotional skills. The presence of emotional intelligence and emotional culture determines the depth and foundation of the affective integrity of teaching staff, including emotional, intellectual and regulatory constituents, converted into the process of achieving professional goals and personal aspirations. At the same time, emotional intelligence and emotional culture ensure good functionality of behavioral skills at the level of self-regulation constructs and interpersonal relationships established by teachers. The level of emotional intelligence development indicates the descriptors of performance in educational activity and professional skills.

**Keywords:** emotional intelligence, emotional culture professional training of teachers, emotional competence, teachers.

Exigențele sistemul educațional actual impune inevitabil cadrelor didactice performante profesionale, culturale, psiho-comportamentale, morale, relaționale. Pentru a răspunde acestor imperative, cadrele didactice sunt supuse unei serii de rigori de calitate, angajându-se să-și dezvolte inteligența emoțională și cultura emoțională, care integrează comportamentele sociale și emoționale, învățate și exprimate în competențe profesionale și emoționale.

Inteligența emoțională și cultura emoțională a cadrelor didactice, desemnează principalul deziderat al formării profesionale, iar constituirea unor noi competențe profesionale, oferă o expunere inovatoare a profesiei de educator, spriginită pe inteligență emoțională și cultură emoțională, constituind astfel, o componentă esențială a procesului formării profesionale a cadrelor didactice.

Actualmente mai mulți cercetători M. Borozan [1], D. Goleman [5], I.O. Pânișoară [7], И.Н. Андреева [9], apreciază rolul indispensabil al inteligenței emoționale și culturii emoționale în asigurarea succesului personal și profesional al cadrelor didactice, devenind mod de apreciere a reușitei și calității activității pedagogice pe dimensiunea socio-afectivă. Prin urmare, este susținută ideea că inteligența emoțională și cultura emoțională reprezintă o constituentă a culturii profesionale a cadrelor didactice de natură psihopedagogică și sociopedagogică.

Valorificând semnificativ conceptul de cultură emoțională cercetătoarea M. Borozan menționează: – *cultura emoțională a cadrelor didactice constituie o formațiune dinamică a personalității, reflectată în unitatea dimensiunilor: intrapersonală și comunicativ-relațională.* [2, p. 32]. În aprecierea cercetătoarei dimensiunea *intrapersonală* include componente structurale precum: *imaginea de sine* (considerația de sine și de alții, asertivitatea), *motivația normativă*



(principii, reguli, funcții ale expresiilor emoționale), *cogniția* (cunoștințe și experiențe emoționale), *conotativitate* (semnificații atribuite conduitelor emoționale).

Dimensiunea *comunicativ-relațională* conține componente care vizează anumite laturi cum ar fi: latura *discursivă* (vizând funcționalitatea strategiilor discursive aplicate), latura *managerială* (arta gestionării emoțiilor), latura *integratoare* (ingineria emoțională declanșând premise ale inteligenței sociale – aptitudini sociale de autorealizare, autonomie și inserție maximă), latura *axiologică* (valori emoționale pedagogice reflectate în comportamentul deontologic) - prezentate într-un sistem de variabile afective, elaborate/adoptate de cadrele didactice pentru maximizarea eficienței profesionale, exprimate prin competențe emoționale, integrându-se într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale [ibidem].

И.Н. Андреева consideră *inteligenta și cultura emoțională*, drept educație a emoționalității, nivelul dezvoltării emoționale/afective, presupunând receptivitate emoțională și responsabilitate în raport cu șine și cu alții, contribuind la adaptarea socio-afectivă optimă cu un accentul deplasat pe orientarea umanistă [9, p. 12]

Inteligenta emoțională și cultura emoțională a cadrelor didactice în formare, avantajază confirmarea profesionalismului pedagogic și creează oportunități de adaptare socială de succes prin competențe emoționale, generând creșterea nivelului de cultură profesională. Competențele emoționale au valoare de elemente structurale ale culturii emoționale a cadrelor didactice. Ele se exprimă prin capacitatea de autodisciplină a vieții emoționale, iar cultura emoțională mobilizează întregul potențial necesar pentru validarea strategiilor de reacționare emoțională bazate pe valori morale.

Nivelul *culturii emoționale* al cadrelor didactice este specificat de calitatea *inteligentei emoționale*. Inteligența emoțională este un componentă care reflectă maturitatea emoțională, ceea ce îmbunătățește performanța personală, relațională și profesională, în cele din urmă ajută la realizarea și creșterea calității generale a vieții.

*Cultura emoțională* constă dintr-un spectru divers de cunoștințe, fiind o consecință a sporirii *inteligentei emoționale*. Cultura emoțională include un sistem de convingeri/atitudini despre importanța reglării comportamentului emoțional, integrând un spectrul variat de cunoștințe despre viața emoțională a cadrelor didactice. Cultura emoțională este un ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea optimă în mediu educațional și crearea unei cariere de succes.

*Cultura emoțională* specifică cadrelor didactice integrează: *angajament emoțional, mobilitate emoțională, orientare emoțională pozitivă, compasiune emoțională, activism emoțional, expresivitate emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzime a percepției emoționale, flexibilitate emoțională, creativitate emoțională* [1, p. 5].

*Inteligenta emoțională* constituie geneza *culturii emoționale* a cadrelor didactice, deoarece asigură o gestionarea corectă a emoțiilor, sentimentelor, stărilor emoționale dezvoltă capacitatea de a alege modul în care se exprimă anumite situații, ceea ce pentru activitatea didactică are o valoare extremă. *Inteligenta emoțională* este o componentă a *culturii emoționale*. [8, p. 37].

Elementele structurale ale inteligenței emoționale și culturii emoționale se regăsesc printre componentele absolut necesare *profesiogramei* cadrului didactic, iar nivelul dezvoltării inteligenței emoționale determină descriptorii performanței în activitatea pedagogică [6, p. 95].

Adesea accentuăm prezența la cadrele didactice a competențelor ce țin de cunoștințele de specialitate sau disciplina de studiu, fiind categorici că anume acestea susțin realizările deosebite și randamentul ridicat în activitatea didactică. Pe când analiza mai multor studii ne demonstrează că persoanele, care posedă o inteligență emoțională și o cultură emoțională dezvoltată au mai multe oportunități în realizarea profesională de succes.

Cadrele didactice prin intermediul inteligenței emoționale și a culturii emoționale, pot corect să identifice și să gestioneze atât propriile emoții cât și ale celorlalți, cooperând eficient în cadrul grupurilor de muncă, având o puternică motivație intrinsecă, evitând și rezolvând conflictele ce apar, fiind mai abili și optimiști. Astfel, inteligența emoțională și cultura emoțională, devin din ce în ce mai importante, deoarece asigură eficiența socio-emoțională a personalității și profesionalității cadrelor didactice.

Cercetătorul D. Goleman consideră că în timp ce *inteligența emoțională* determină capacitatea noastră de a învăța elemente de bază ale autocontrolului și ale altora, *cultura emoțională* arată cât de mult din acel potențial am acumulat într-o formă pe care o putem traduce de fapt în abilități aplicabile practic [5, p. 15].

Cultura emoțională a cadrelor didactice este o însușire reputată, întemeiată pe inteligența emoțională, și a cărei finalități este o performanță profesională reușită. Fiind o consecință a inteligenței emoționale, care cuprinde capacități *intra* (personale) și *interpersonale* (sociale), cultura emoțională a cadrelor didactice se exprimă prin:

- *convingeri privind importanța disciplinării comportamentului emoțional;*
- *cunoștințe despre viața emoțională;*
- *capacități ce permit gestionarea adecvată a energiei emoționale și integrarea cu succes în orice mediu social/educațional pentru crearea unei cariere didactice reușite.*

Inteligența emoțională și cultura emoțională în formarea profesională a cadrelor didactice se fundamentează pe *două direcții*:

**1. personală** – modul de comportament în diverse circumstanțe;

**2. socio - afectivă** – modul cum sunt utilizate bunele relații cu cei din jur.

Direcția formării **personale**, include:

- **Conștiința emoțională** - conștientizarea propriilor emoții și motivul acestora; asigurarea legăturii între simțuri, gândire, fapte, vorbe; cunoașterea emoțiilor și sentimentelor care pot afecta performanțele; ghidarea după valori și obiective personale.

- **Autoevaluarea corectă** - cunoașterea punctelor tari și vulnerabile; acceptarea experiențelor anterioare; deschiderea spre feed-back-uri constructive, perspective noi, autoperfecționare.

- **Încrederea în sine** - încrederea în forțele proprii; puterea susținerii propriilor păreri chiar dacă nu sunt acceptate de majoritatea.

- **Autocontrolul** - depășirea fără dificultăți a stărilor impulsive sau frustrărilor; păstrarea calmului și în cele mai tensionate momente; raționarea justă și concentrarea chiar și în situații tensionate; depășirea fără dificultăți a stărilor impulsive sau frustrărilor; păstrarea calmului și în cele mai tensionate momente.

Direcția formării **socio – afective** cuprinde:

- **Empatie** - sensibilitate la emoțiile și sentimentele celor din jur; înțelegerea punctelor de vedere ale celorlalți; ajutorarea și aprecierea stărilor afective ale celorlalți.

- **Asertivitate** - înțelegerea nevoilor altor oameni; căutarea căilor de creștere a satisfacției și loialității altor persoane; oferirea cu ușurință a asistenței sau consultanței.

➤ *Dezvoltarea celorlalți* - recunoașterea capacităților și rezultatelor celorlalți; oferirea feedback-ului constructiv și identificarea nevoilor de dezvoltare a celorlalți; realizarea în ipostază de mentor.

➤ *Toleranță* - manifestarea înțelegerii față de oameni din diferite medii sociale; înțelegerea diverselor puncte de vedere și observarea diferențelor din cadrul grupurilor; perceperea diversității ca pe o oportunitate; opunerea intoleranței.

➤ *Comunicarea* – priceperea de a fi persuasiv și a face influența; utilizarea modalităților convingătoare adaptate situațiilor; folosirea strategiilor complexe pentru obținerea consensului; aplicarea dramatismului pentru a sublinia propriile opinii.

➤ *Leadershipul sau arta conducerii* - exprimarea entuziasmului și susținerea misiunii comune; preluarea rolului de conducător în caz de necesitate; călăuzirea celorlalți spre evaluarea și reușită; conducerea prin exemplu propriu.

➤ *Catalizator al schimbării* - recunoașterea nevoilor de schimbare și înlăturarea barierelor; provocarea necesităților și identificarea priorităților de schimbare; modelarea schimbărilor și antrenarea celorlalți.

➤ *Gestionarea conflictelor* - aplicarea tactului în cazul persoanelor și a situațiilor dificile; identificarea conflictelor, neînțelegerilor și soluționarea lor; încurajarea discuțiilor de grup sau dezbaterilor; căutarea soluțiilor de tipul câștigi-câștigi.

➤ *Construirea de relații* - căutarea relațiilor care sunt benefice pentru ambele părți; construirea raporturilor interumane și implicarea altora; întreținerea relațiilor personale de prietenie cu colegii, partenerii.

➤ *Colaborarea și cooperarea* - schimbul de idei, informații și resurse; promovarea unui climat pozitiv, de prietenie și înțelegere reciprocă; stabilirea și întreținerea relațiilor de colaborare; sesizarea și valorificarea oportunităților de cooperare.

➤ *Munca în echipă* - promovarea în echipă a respectului, cooperării și întrajutorării; antrenarea membrilor echipei în activități entuziaste și participative; construirea identității echipei, spiritului de echipă și implicarea.

Inteligența emoțională și cultura emoțională pot determina o carieră satisfăcătoare și un leadership eficient. Prin urmare, *predilecțiile specifice* la baza cărora stă inteligența emoțională și cultura emoțională spre care ar trebui să se aspire într-o activitate didactică trebuie să includă:

▪ *dezvoltarea carierei didactice* – stăpânirea unui mod sănătos de gândire, evaluarea corectă și echilibrată a comportamentului și stării sale emoționale, utilizarea rațională a cunoștințelor, emoțiilor și statutului său social;

▪ *dezvoltarea abilităților manageriale* – deținerea abilității de control, persuasiune, comunicare interpersonală eficientă, capacitatea de gestionare corectă a conflictelor, rezolvarea situațiilor social-emoționale dificile;

▪ *dezvoltarea capacităților de lucru în echipă* – conștizarea socială, responsabilitatea colectivă, empatie, capacitatea de a fi cooperant și activ, aptitudinea de a construi și menține relații benefice cu ceilalți [8, p. 42].

Toate acestea pot fi realizate numai cu cunoștințe suficiente despre emoțiile personale și ale altor persoane sau, mai bine spus, cu o inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltate.

Educația, ce include inteligența emoțională și cultură emoțională pornește de la faptul că totalitatea comportamentelor cadrelor didactice, atât cele care privesc probleme importante cât și cele neîsemnate, permite să se creeze un echilibru mai sănătos în relațiile cu copii.

Inteligența emoțională și cultura emoțională oferă o gestionare adecvată a emoțiilor și dezvoltă capacitatea de a alege modul corect de comunicare în anumite situații, care au o valoare extremă pentru activitatea didactică. Abilitatea de a comunica eficient și de a construi relații interpersonale pozitive este arta inteligenței emoționale și culturii emoționale ce rezumă cadrul activității didactice.

M.J. Elias, S.E. Tobias, B.S. Friedlander [4] în studiile lor expun apreciable convingeri cât de valoroase sunt inteligența emoțională și cultura emoțională pentru activitatea cadrului didactic. Ei susțin ideea că alfabetizarea emoțională este imperativul prioritar al fiecărui cadru didactic. Ca urmare, e nevoie ca programele de formare a cadrelor didactice să satisfacă și obiectivele:

- să contribuie la creșterea gradului de conștientizare a propriilor emoții și a importanței dezvoltării inteligenței emoționale și culturii emoționale la sine și la copii;
- să se echepeze cu metode și instrumente simple și eficiente pentru a acționa în mod pozitiv asupra copiilor [4, p. 21]

Educația bazată pe inteligența emoțională și cultură emoțională formează bunăstarea emoțională și spirituală a copiilor, care de fapt este hotărâtoare pentru identitatea lor. Atunci când cadrele didactice oferă copilului un mediu sănătos și stabil, tocmai acest echilibru pe plan emoțional și spiritual îi alimentează capacitatea copilului de a da ceva în schimb celor din jur – rezultatul fiind că toți avem de câștigat [8, p. 44].

A fi cadru didactic înseamnă a te confrunta cu o serie nesfârșită de mici evenimente, situații dificile, de conflicte și de crize neașteptate care necesită un răspuns (și nici un răspuns nu este lipsit de consecințe). Abilitatea de a procesa toate aceste informații, în special pe cele care presupun percepția, asimilarea, înțelegerea și controlul emoțiilor, depinde foarte mult de prezența și nivelul dezvoltării inteligenței emoționale și culturii emoționale la cadrele didactice. În acest context se înscriu și concepțiile lansate de cercetătorii M. Borozan [1, 2], A. Cury [3], I.O. Pânișoară [7], etc., care constată că cele mai eficiente cadre didactice au în comun un aspect de importanță crucială: toți au un *grad înalt de dezvoltare a inteligenței emoționale și a culturii emoționale*.

În acest context se înscriu și concepțiile lui A. Cury, [3, p. 67], care de asemenea este în acord cu faptul că cadrele didactice cu inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltată au reușite mai bune, deoarece capacitatea de-a evalua și prețui viața, perseverența, motivația, fermitatea, capacitatea de autoanaliză le este caracteristică.

Convingerile lansate au fost dezvoltate în șapte comportamente sau însușiri determinante ale cadrelor didactice cu inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltată:

1. *Cadrele didactice cu inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltată* - sunt elocvenți, cunosc modalitatea de funcționare a intelectului (transformă informația în cunoaștere și cunoașterea experiență), - dezvoltă la proprii elevi capacitatea de administrare a gândurilor și a emoțiilor, de a fi lider, de a trece prin pierderi și frustrări, de a depăși conflictele;

2. *Cadrele didactice cu inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltată* - stăpânesc metodologia învățării, au sensibilitate (acceptă toți elevii și îi înțeleg chiar și pe cei mai dificili) – dezvoltă la elevi stima de sine, stabilitatea, liniștea interioară, capacitatea de a contempla frumosul, de a ierta, de a-și face prieteni, sociabilitatea;

3. *Cadrele didactice cu inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltată* - educă emoția, îi învață pe elevi să exploreze lumea și propria ființă, dezvoltă la proprii elevi sentimentul

de siguranță, toleranță, solidaritatea, perseverența, protecția contra stimulilor nocivi, inteligența emoțională;

4. *Cadrele didactice cu inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltată* - folosesc memoria ca artă de a gândi, îi învață pe elevi să gândească și nu să repete informația, dezvoltă la proprii elevi deprinderea de a gândi înainte de a reacționa, expunerea ideilor și nu impunerea lor, conștiința critică, capacitatea de dezbateră, de a pune întrebări, de a lucra suficient în echipă;

5. *Cadrele didactice cu inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltată* - sunt maeștri, formează elevi care vor schimba lumea, dezvoltă la elevi, înțelepciunea, sensibilitatea, dragostea de viață, capacitatea de a-i influența pe alții;

6. *Cadrele didactice cu inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltată* - corectează conduitele și rezolvă conflictele, îi învață pe elevi să gândească, să privească în interiorul lor, dezvoltă la proprii elevi capacitatea de a depăși starea de anxietate, de a rezolva crizele interpersonale, sociabilitatea, capacitatea de a se proteja emoțional, de a fi capabil să preia conducerea în situații tensionate;

7. *Cadrele didactice cu inteligență emoțională și cultură emoțională dezvoltată* - educă pentru o profesie și pentru viață (îi învață pe elevi să desprindă o lecție de viață din fiecare experiență neplăcută) - dezvoltă la proprii elevi: capacitatea de a depăși conflictele sociale, solidaritatea, spiritul întreprinzător, capacitatea de a ierta, de a pune întrebări, de a stabili obiective [3, p. 68-69].

De asemenea, A. Cury atrage atenția și asupra celor șapte greșeli ale cadrelor didactice, care afectează copilul mai mult în plan socio-emoțional și anume: a corecta în public; a exprima autoritatea în mod agresiv; a fi excesiv de critic; a obstrucționa (împiedica) copilăria celui educat; a pedepsi la furie și a pune limite fără a oferi explicații; a fi nerăbdător și a renunța să faci educație; a promite fără să se țină de cuvânt; a distruge speranțele și visele. [3, p. 16]

Pentru asigurarea dezvoltării echilibrate a personalității copiilor, conform El. Macavei e nevoie de sporit randamentul inteligenței emoționale și a culturii emoționale a cadrelor didactice. Deoarece, problemele dezechilibrului emoțional, controlul redus asupra stărilor emoționale, conflictele intra și interpersonale conduc la apariția unui sistem de probleme afective. Iar valoarea profesională a cadrului didactic este în funcție de elementele structurale ale personalității sale, între care calitatea afectivității ocupă un loc central. Luând notă de acestea, putem conchide că cadrelor didactice, în special, le revine responsabilitatea schimbării sociale care trebuie precedată prin schimbarea de sine, ce implică modul prospectiv de gândire și receptivitatea la nou [apud: 8].

Își exprimă aprecierea prezenței inteligenței emoționale și a culturii emoționale la cadrele didactice și И.Н. Андреева, care consideră că inteligența emoțională și cultura emoțională susține consolidarea aptitudinilor pedagogice, creând oportunități pentru adaptarea profesională de succes prin intermediul competențelor emoționale, generând sporirea nivelului de profesionalism [9, p. 218].

Inteligența emoțională și cultura emoțională pentru cadrele didactice în formare este indispensabilă, deoarece este o predicție valorică a dezvoltării. Deținerea inteligenței emoționale și culturii emoționale oferă în esență cunoașterea propriilor emoții, gestionarea acestora, înțelegerea și luarea în considerație a emoțiilor celorlalți. Pentru orice cadru didactic inteligența emoțională și cultura emoțională este un angajament permanent în privința dezvoltării și o evoluție personală continuă. Crizele emoționale asociate cu diverse evenimente atât din viața personală și

profesională, cât și cele din viața discipolilor săi – sunt ameliorate sau cel puțin mai ușor de suportat pentru persoanele cu nivel înalt de inteligență emoțională și cultură emoțională.

*În concluzie:* Cadrele didactice la care inteligența emoțională și cultura emoțională este bine dezvoltată, vor fi în stare să creeze un mediu de încredere și onestitate, în care să domine rațiunea și competitivitatea, care poate să realizeze și stăpâni propriile emoții.

Estimarea valorii inteligenței emoționale și a culturii emoționale pentru succesul profesional al cadrului didactic reprezintă totalitatea aprecierilor, interpretărilor, impresiilor, legate de propria persoană, de cei din jur și de diverse situații. Aceste estimări sunt în mare măsură determinate de mediul social, experiențele anterioare, sisteme de convingeri și valori și iau forma unui dialog interior. Evaluarea gradului de conștientizare al inteligenței emoționale și culturii emoționale ajută la înțelegerea modului în care dialogul interior influențează sentimentele, acțiunile și reacțiile acestora, putând fi schimbate în funcție de diverse situații.

### **Bibliografie:**

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipog. UPS „I. Creangă”, 2012. 239 p. ISBN 978 9975-46-126-9
2. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipog. UPS „Ion Creangă”, 2010. 230 p. ISBN 978-9975-46-066-8
2. CURY A. *Părinți străluciți, profesori fascinanți. Cum să formăm tineri fericiți și inteligenți*. București: Ed. For You, 2007. 176 p. ISBN: 2000000780733
4. ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E., FRIDLANDER, B. S., *Inteligența emoțională în educarea copiilor*. București: Ed. Curtea veche Publishing, 2012. 304 p. ISBN 978-973 669-834-7
5. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea veche Publishing, 2008. 430 p. ISBN 978- 973-669-520-9
6. MITROFAN, N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Ed. Academiei, 1988. 216 p. ISBN 978-973-12-67-06
7. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Ed. Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8
8. RUSU, E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*. Chișinău: Tipog. „Garamond-Studio”, 2015, 218 p. ISBN 978-9975-115-61-2
9. АНДРЕЕВА, И.Н. *Эмоциональная компетентность в работе учителя*. Москва: Народное образование, 2006, № 2, стр. 216-223

## NOȚIUNEA, ESENȚA ȘI CONȚINUTUL REFERENDUMULUI THE NOTION, ESSENCE AND CONTENT OF THE REFERENDUM

Igor SOROCEANU, formator în domeniul electoral  
Instituția Publică „Centrul de instruire continuă în domeniul electoral”(CICDE)  
al Comisiei Electorale Centrale);  
masterand la Programul de master „Formarea formatorilor”,  
Universitatea de Stat din Moldova,  
trainer in the electoral field, Public Institution "Centre for continuous training in the electoral  
field" (CICDE) of the Central Electoral Commission);  
Master's student at the Master's Program "Training of Trainers"  
State University of Moldova  
ORCID: 0000-0002-8719-0454  
e-mail: soroceanuuigor@gmail.com,

**CZU: 324**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p147-152**

**Abstract.** The referendum in the Republic of Moldova represents an important way in which citizens can express their will and influence political and social decisions. The essence of this democratic instrument lies in the power it gives the population to participate directly in the decision-making process, to support or reject certain legislative or political initiatives. The essence of the referendum in the Republic of Moldova must be related to respecting the will of the people and promoting participatory democracy. Through this tool, citizens have the opportunity to make their voices heard and express their views on matters of importance to their society. Referendums can address a wide range of issues, such as constitutional changes, important laws, public policies, or decisions about membership of international organizations. They are therefore an essential way in which citizens can exercise their sovereignty and influence the political and social direction of a country. Thus, in the order that follows, we propose to highlight the most important particularities regarding the basic notion, the doctrinal and legislative essence, as well as the detailed content of the referendum together with all its identification and manifestation typology.

**Keywords:** referendum, popular initiative, parliamentary initiative, presidential initiative, constitutional, legislative, consultative.

**Introducere.** Un referendum este o procedură prin care cetățenii sunt chemați să-și exprime votul asupra unei chestiuni specifice, adesea legată de o decizie politică sau legislativă. În general, rezultatul referendumului este consultativ sau obligatoriu, în funcție de legislația specifică a fiecărui stat. Importanța referendumului în cadrul unei democrații este crucială. Prin intermediul acestuia, cetățenii își pot exprima opinia directă cu privire la chestiuni de interes public major, având astfel o influență directă asupra procesului decizional. Acest instrument democratizează procesul politic, oferind o modalitate de participare directă și egală pentru toți cetățenii.

**Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării.** La momentul actual, importanța și scopul de elaborare a prezentului demers științific, apare din intenția autorului de a releva în prim-plan unele repere doctrinare și legislative privind noțiunea, esența și conținutul referendumului. Totodată este și necesitatea stringentă de efectuare a unei analize ample referitor la esența subiectului cercetării [8, p.284].

**Materiale utilizate și metode aplicate.** În procesul elaborării articolului științific ne-am ghidat de mai multe și diverse metode de cercetare științifică care au făcut posibilă investigarea

corespunzătoare a subiectului titlative, dintre care putem enumera: metoda analizei, metoda sintezei, metoda deducției, metoda sistemică, metoda istorică, precum și metoda comparativă.

Baza teoretico-juridică a demersului științific cuprinde materialul definitiv precum ar fi legislația națională specifică domeniului respectiv de cercetare, cercetările de specialitate autohtone, precum și rapoartele de activitate ale instituțiilor cheie cu atribuții în domeniul electoral – care direct sau indirect, abordează esența și conținutul subiectului supus cercetării.

**Rezultatele obținute în baza analizelor științifice efectuate.** Referendumul reprezintă un instrument democratic prin care cetățenii unei țări sunt chemați să-și exprime opinia sau să ia o decizie cu privire la o anumită problemă de interes public. Această formă de consultare directă a populației este crucială în procesul democratic, deoarece oferă o modalitate prin care cetățenii pot influența deciziile guvernului și pot contribui la modelarea politicilor publice. Importanța referendumului poate fi evidențiată în mai multe moduri, și anume:

1. **Exprimarea voinței populare.** Referendumurile permit cetățenilor să-și exprime direct opiniile și preferințele cu privire la diverse probleme, indiferent de complexitatea acestora;

2. **Legitimitate democratică.** Prin implicarea directă a cetățenilor în procesul decizional, referendumurile contribuie la consolidarea legitimității guvernului și a deciziilor acestuia;

3. **Promovarea transparenței și responsabilității.** Prin organizarea unui referendum, guvernul este obligat să își justifice deciziile și să ofere oportunitatea cetățenilor de a se implica în procesul decizional, ceea ce poate promova transparența și responsabilitatea în conducerea statului;

4. **Consolidarea coeziunii sociale.** Referendumurile pot juca un rol important în consolidarea coeziunii sociale prin implicarea cetățenilor în dezbateri publice și în luarea deciziilor care afectează comunitatea în ansamblu;

5. **Participarea civică și educația democratică.** Organizarea referendumurilor poate contribui la stimularea participării civice și la educarea cetățenilor în privința procesului democratic. Acest lucru îi poate încuraja pe oameni să devină mai implicați în viața politică și să fie mai informați în legătură cu problemele și deciziile importante;

6. **Protecția drepturilor și libertăților cetățenești.** Referendumurile pot fi utilizate pentru a proteja drepturile și libertățile fundamentale ale cetățenilor [2, p.24].

Cuvântul referendum sau plebiscit este originar din limba latină și este folosit pentru a desemna procesul de consultare directă a cetățenilor unei țări în legătură cu un text de lege de o importanță cu totul deosebită sau asupra unei situații de importanță națională. Referendumul sau plebiscitul este o formă de democrație directă, în contrast cu democrația reprezentativă [6].

**Dreptul de participare la referendum.** Au dreptul de a participa la referendum toți cetățenii care au împlinit vârsta de 18 ani până în ziua referendumului inclusiv, cu excepția persoanelor condamnate prin hotărâre judecătorească definitivă la pierderea drepturilor electorale.

**Valabilitatea referendumului.** Referendumul este valabil dacă la acesta participă cel puțin jumătate plus unul din numărul persoanelor înscrise în listele electorale [5]. Rezultatul referendumului este exprimat prin numărarea tuturor voturilor valabile exprimate și publicarea rezultatului final, în forma votului direct exprimat individual, sub forma unui *Da* sau *Nu*. Majoritatea referendumurilor, cu excepții notabile care au nevoie de o lege specială care să menționeze excepția, necesită doar o majoritate simplă (jumătate din totalul voturilor valabile exprimate plus unul) pentru a determina rezultatul final, care poate fi un *Da* în favoarea situației, planului, proiectului sau legii sau un *Nu* [7].



**Conținutul referendumului.** Conținutul referendumului poate fi divers, cuprinzând o gamă largă de probleme, de la adoptarea sau modificarea Constituției până la aprobarea unor legi specifice sau respingerea unor decizii luate de autorități.

**Avantaje și dezavantaje ale referendumului.** Referendumul poate avea următoarele avantaje: *crește participarea civică* – referendumul îi implică direct pe cetățeni în procesul decizional; *legitimitate crescută* – deciziile validate prin referendum au o legitimitate mai mare în ochii publicului; *sensibilizare pe teme importante* – dezbaterile din cadrul campaniei referendumului pot educa cetățenii cu privire la problemele supuse votului. Totodată, referendumul poate avea și unele dezavantaje, precum ar fi: *costuri ridicate* – organizarea unui referendum implică costuri logistice semnificative; *decizii populiste* – votul emoțional sau lipsa informării complete a alegătorilor pot duce la decizii neavansate și *tirannia majorității* – rezultatul referendumului poate să nu reflecte opinia tuturor cetățenilor.

În continuitatea studiului, vom enunța unele exemple de referendumuri istorice, care au avut o semnificație deosebită în perioada desfășurării acestora:

**1. referendumul din Grecia din 2015.** Grecia a organizat un referendum cu privire la planul de austeritate propus de creditorii internaționali. Rezultatul a fost o respingere a planului, ceea ce a dus la prelungirea crizei datoriilor grecești;

**2. referendumul pentru Brexit din 2016.** Regatul Unit a organizat un referendum cu privire la ieșirea din Uniunea Europeană. Rezultatul a fost o victorie pentru tabăra pro-Brexit, ceea ce a dus la un proces complex de negociere și retragere din UE.

Referendumurile pot fi de mai multe tipuri, în funcție de criteriul lor clasificare. Astfel, în ordinea care succede, evidențiem următoarele tipuri de referendumuri:

**a)** după criteriul efectelor juridice produse, referendumurile pot fi: **decizionale** (produc efecte juridice obligatorii) și **consultative** (nu produc efecte juridice obligatorii);

**b)** după criteriul de decizie adoptată în urma referendumului cu precădere în cazul referendumului legislativ, se distinge referendum **normativ** (care tinde la adoptarea unui act normativ) și referendum **abrogativ** (Constituția Italiei a prevăzut posibilitatea abrogării unor acte normative prin decizie populară);

**c)** după criteriul competenței discreționare lăsate inițiatorului referendumului, se poate face o distincție între referendumul **obligatoriu** (este impus de Constituție, el se organizează ex-officio, de îndată ce condițiile descrise de norma constituțională sunt îndeplinite. De regulă el are caracter decizional (Franța, România); de asemenea, el are ca obiect legile constituționale și actele de drept internaționale (cu excepția notabilă a Portugaliei) și referendumul **facultativ** (este prevăzut de Constituție ca posibil, dar depinzând de manifestarea expresă a voinței unuia (Președintele Republicii în Franța sau România) sau mai multor (Guvern, Parlament și/sau șef de stat în Spania sau Grecia) subiecte de drept, de regulă el are caracter decizional);

**d)** după inițiativă, poate fi referendum de **inițiativă populară** – inițiat de un număr de cetățeni care solicită organizarea votului; referendum de **inițiativă parlamentară** – inițiat de o anumită proporție din membri Parlamentului și referendum de **inițiativă prezidențială** – inițiat de către președintele țării;

**e)** totodată, mai există referendum **constituțional** – vizează adoptarea sau modificarea Constituției; referendum **legislativ** – vizează adoptarea sau abrogarea unei legi; referendum **abrogativ** – vizează abrogarea unei legi deja adoptate și referendum **consultativ** – vizează obținerea opiniei cetățenilor cu privire la o anumită problemă.

**Rolul referendumului în exprimarea voinței poporului.** Referendumul joacă un rol crucial în exprimarea voinței poporului într-o democrație. Unele aspecte cheie ale acestui rol fiind:

- *Democrația participativă.* Referendumul oferă cetățenilor posibilitatea de a-și exprima opinia directă cu privire la chestiuni importante. Acest lucru contribuie la promovarea democrației participative, în care cetățenii nu doar votează pentru reprezentanți, ci și pentru politici și decizii directe;

- *Legitimitate și mandat.* Prin intermediul referendumului, guvernele pot obține un mandat clar și legitim pentru acțiunile și deciziile lor. Atunci când o majoritate a cetățenilor votează în favoarea unei anumite propuneri sau politici în cadrul unui referendum, guvernul poate interpreta acest lucru ca o susținere legitimă din partea poporului;

- *Controlul puterii politice.* Referendumul poate servi ca un mecanism de control asupra puterii politice. Cetățenii pot folosi referendumul pentru a contesta sau a corecta deciziile guvernului sau a influența agenda politică într-un mod care reflectă mai bine interesele lor;

- *Implicarea cetățenilor.* Referendumul poate stimula implicarea și angajamentul civic al cetățenilor. Participarea la procesul de vot și de luare a deciziilor poate consolida legăturile sociale și politice în comunitate și poate încuraja o mai mare atenție la problemele politice și sociale;

- *Consolidarea legitimității instituțiilor.* Atunci când rezultatele referendumului sunt respectate și implementate de către guvern și alte instituții, acestea pot contribui la consolidarea legitimității și credibilității acestor instituții în ochii cetățenilor;

- *Rezolvarea controverselor.* Referendumurile pot fi utilizate pentru a rezolva controverselor sau disputele politice. Atunci când există opinii divergente în cadrul unei societăți cu privire la o anumită chestiune, organizarea unui referendum poate oferi o modalitate obiectivă de a determina voința majorității;

- *Reprezentarea minorităților.* Referendumurile pot oferi un mijloc de protejare a drepturilor minorităților. Deși majoritatea poate decide rezultatul, unele referendumuri pot include clauze de protecție a drepturilor minorităților sau pot fi concepute pentru a asigura că opiniile și interesele acestora sunt luate în considerare;

- *Educarea și informarea publicului.* Procesul de desfășurare a unui referendum poate avea un impact educativ și informativ asupra publicului. Dezbaterile publice, campaniile și discuțiile despre chestiunile supuse votului pot ajuta la creșterea conștientizării și înțelegerii cetățenilor cu privire la problemele politice și sociale;

- *Stabilirea direcțiilor viitoare.* Referendumurile pot influența direcția viitoare a unei țări sau a unei comunități. Rezultatele unui referendum pot avea consecințe pe termen lung asupra politicii, economiei și societății în ansamblu, modelând modul în care se iau deciziile și se abordează problemele în viitor;

- *Consolidarea coeziunii sociale.* Chiar și în cazurile în care există opinii divergente, procesul de desfășurare a unui referendum și respectarea rezultatului acestuia pot contribui la consolidarea coeziunii sociale și la acceptarea deciziilor politice. Este important ca toate părțile implicate să respecte procesul democratic și să colaboreze pentru a pune în aplicare rezultatele referendumului.

În vederea organizării unui referendum, trebuie respectată mai întâi procedura de inițiere a acestuia, care constă în adunarea semnăturilor a cel puțin 2% din cetățenii cu drept de vot pentru a iniția un referendum legislativ, iar pentru a iniția un referendum constituțional sunt necesare semnăturile a cel puțin 6% din cetățenii cu drept de vot.

Inițiativa este depusă la Curtea Constituțională care verifică respectarea condițiilor legale. Curtea poate admite sau respinge inițiativa în termen de 45 de zile.

În termen de 6 luni de la admiterea inițiativei de către Curtea Constituțională, Parlamentul adoptă o lege privind organizarea referendumului. Legea stabilește data votării, formularea întrebării, modul de organizare și desfășurare a campaniei electorale.

Campania electorală se desfășoară timp de cel puțin 30 de zile înainte de data votării. Toate opiniile *pro* și *contra* trebuie să aibă acces egal la mass-media.

Referendumul este valid dacă la vot participă cel puțin 33% din cetățenii cu drept de vot. O propunere este adoptată dacă obține majoritatea voturilor exprimate, dar nu mai puțin de 50% + 1 din voturile valabil exprimate.

**efectele referendumului în Republica Moldova.** Efectele referendumului depind de tipul de referendum. Astfel, dacă ne referim la un **referendumul decizional**, efectul constă în *adoptarea propunerii* – propunerea supusă referendumului devine lege sau se modifică Constituția conform rezultatului votului și Parlamentul este obligat să adopte legile necesare implementării propunerii, sau *respingerea propunerii* – propunerea nu este adoptată și nu poate fi supusă din nou referendumului timp de cel puțin 3 ani. În condițiile unui **referendumul consultativ** efectul constă în *rezultatul votului* – are o valoare politică și morală importantă și servește ca o orientare pentru Parlament și Guvern în luarea deciziilor și nu are un caracter obligatoriu.

Totodată, este de remarcat faptul că, există și unele efecte generale ale referendumului, acestea pot fi: *creșterea participării cetățenilor la viața politică* – referendumul oferă cetățenilor posibilitatea de a se exprima direct asupra unor probleme importante și contribuie la consolidarea democrației și la sporirea încrederii în instituțiile statului; *stimularea dezbaterii publice* – referendumul generează o dezbatere publică largă pe tema supusă votului și contribuie la o mai bună informare a cetățenilor și la o mai bună înțelegere a argumentelor pro și contra; *legitimarea deciziilor politice* – un referendum reușit poate oferi o legitimitate sporită a deciziilor politice luate de Parlament sau Guvern și contribuie la creșterea încrederii cetățenilor în deciziile luate de autorități.

**Concluzie.** Prin referendumuri, cetățenii moldoveni au posibilitatea să se pronunțe asupra problemelor de interes național, precum reformele constituționale, aderarea la organizații internaționale, politica externă sau alte aspecte cheie ale vieții naționale. Aceste consultații populare pot contribui la consolidarea democrației și la promovarea valorilor democratice în societatea moldovenească.

Cu toate acestea, pentru ca referendumurile să își atingă pe deplin potențialul democratic, este important să existe transparență, echitate și o implicare activă a cetățenilor în procesul de organizare și desfășurare a acestora. De asemenea, rezultatele referendumurilor ar trebui să fie respectate și implementate în mod corespunzător de către autorități, în conformitate cu principiile statului de drept și cu respectarea voinței poporului exprimată în mod democratic. Pentru ca referendumurile să fie cu adevărat reprezentative și să servească intereselor publice, este esențial să existe un cadru legal clar și transparent pentru organizarea și desfășurarea lor. Procesul de pregătire și desfășurare a unui referendum ar trebui să fie supravegheat de autorități independente și să respecte standardele internaționale în materie de democrație și drepturile omului. De asemenea, educația civică joacă un rol crucial în asigurarea participării informate a cetățenilor la procesul de referendum. Cetățenii trebuie să fie înțeleși în mod clar procedurile și implicațiile deciziilor pe care le iau atunci când votează într-un referendum. Esența referendumului în

Republica Moldova trebuie să fie legată de promovarea democrației, a participării active a cetățenilor și a respectării voinței poporului exprimată în mod democratic. Prin intermediul referendumurilor corect organizate și desfășurate, Moldova poate consolida procesul său democratic și poate promova o societate mai inclusivă și mai reprezentativă.

#### **Referințe bibliografice:**

1. *Codul electoral al Republicii Moldova* nr.325 din 08.12.2022 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.426-427 din 23.12.2022, în vigoare conform ultimelor modificări și ajustări din 25.01.2024 (Legea nr.1 din 18.01.2024);
2. MUNTEANU, I., *Referendumul în Republica Moldova: Provocări și perspective*. În: Revista de Științe Politice și Relații Internaționale, vol.17, nr.3/2020, p.75-92;
3. POPESCU, A., *Democrația și referendumul în Republica Moldova: Studiu de caz*. În: Studii de Științe Politice, vol.24, nr. 2/2019, p,127-142;
4. *Comisia de la Veneția, Referendumurile în Republica Moldova: Raport de evaluare*, Consiliul Europei, 2018;
5. CRISTIAN, A, SCHIAU, M., *Motivarea Curții Constituționale: de ce majoritate este nevoie pentru demiterea președintelui Traian Băsescu*, din 12.07.2012. link: <https://www.gandul.ro/politica/motivarea-curtii-constitutionale-de-ce-majoritate-este-nevoie-pentru-demiterea-presedintelui-traian-basescu-9852833>, accesat la 20.08.2024;
6. STANCU C-V, *Drept constituțional și instituții politice – referendum*. link: <https://regielive.net/referate/drept/drept-constitutional-si-institutii-politice-referendum-173232.html>, accesat la 23.08.2024;
7. *Glasul Aradului, Referendumul pentru revizuirea Constituției – condiții de desfășurare, din 15.01.2014*. link: <https://www.glsa.ro/referendumul-pentru-revizuirea-constitutiei-conditii-de-desfasurare/>, accesat la 28.08.2024;
8. SOROCEANU, Ig., *Scrutinul majoritar și scrutinul reprezentării proporționale*. În: materialele Conferinței științifico-practică internațională „Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă”, ediția a XI-a, din 16-17 martie 2024, volumul II, p.283-287, numărul total de pagini: 328, ISBN 978-9975-46-905-0 (PDF);
9. SOROCEANU, Ig., *Cauzele și condițiile de desfășurare a infracțiunilor electorale*. În: Revista Vector European, nr.2/2024, p.47-51, numărul total de pagini: 246, ISSN 2345-1106 /ISSNe 2587-358X;
10. FUIOR I., *Istoria referendumului în România*, din 14.07.2012. link: <https://iulianafuior.wordpress.com/2012/07/>, accesat la 29.08.2024;
11. STANCU, C., *Drept constituțional și instituții politice – referendum*. link: <https://regielive.net/referate/drept/drept-constitutional-si-institutii-politice-referendum-173232.html>, accesat la 30.08.2024.

## ETAPELE DE FORMARE A MOTIVAȚIEI LIMBAJULUI LITERAR ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

### THE STAGES OF TRAINING THE MOTIVATION OF THE LITERARY LANGUAGE IN ROMANIAN AT PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Lidia STRAH, conf.univ.dr.în pedagogie

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Mariana BUZEA, doctorand , prof.pt învă.primar,

UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: <https://orcid.org/000-0002-6112-9073>

mariana.2286@yahoo.com

CZU: 373.3:372.881.116(498):159.947

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p153-158

#### Abstract

School learning motivation refers to the totality of factors that determine, organize and support student learning efforts. Starting from the idea that motivation is a key factor in school success, the ability of the teacher to motivate students is one of the most important skills needed in the school context to increase the efficiency of learning. Creating a motivating educational climate for learning, based on positive interpersonal relationships, a pleasant and supportive atmosphere in the classroom, requires a very good knowledge of motivational factors, as well as the individuality of the students and is a challenge for the teacher.. In the process of stimulating student motivation, it should be borne in mind that a motivating teaching activity is one that actively involves students and captures their interest. As ways to arouse the curiosity of students, it is recommended to introduce the elements of novelty and create cognitive conflicts, by using case study or by or training students in team projects, organizing knowledge in the form of schemes, which allow highlighting the links between concepts, establishing links between the areas of interest of the student and the teaching activity.

**Keywords:** pupils, literary language, literary units, lexis.

#### Rezumat

Motivația învățării școlare se referă la totalitatea factorilor care determină, organizează și susțin eforturile de învățare ale elevilor. Pornind de la ideea că motivația constituie un factor cheie în succesul școlar, abilitatea profesorului de a motiva elevii este una dintre cele mai importante abilități necesare în context școlar pentru creșterea eficienței învățării. Crearea unui climat educațional motivant pentru învățare, bazat pe relații interpersonale pozitive, o atmosferă plăcută și suportivă în clasă, presupune o foarte bună cunoaștere a factorilor motivaționali, cât și a individualității elevilor și constituie o provocare pentru profesor.

În procesul de stimulare a motivației elevilor, trebuie avut în vedere faptul că o activitate didactică motivantă este aceea care îi implică în mod activ pe elevi și le captează interesul. Ca modalități de stârnire a curiozității elevilor sunt recomandate introducerea elementelor de noutate și crearea unor conflicte cognitive, prin utilizarea studiului de caz sau prin sau antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă, organizarea cunoștințelor sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte, stabilirea unor legături între domeniile de interes ale elevului și activitatea de predare.

**Cuvinte cheie:** elevi, limbaj literar, unități literare, lexic.

Profesorul abordează evaluarea într-un fel în care poate influența, de asemenea, motivația elevilor. Atunci când evaluarea se focalizează pe progresul elevilor, pe recunoașterea efortului depus pentru îmbunătățirea propriilor performanțe, îi poate determina pe elevi să se implice mai mult în activitățile de învățare, să persevereze. Feedbackul are rolul de a oferi elevilor informații importante despre nivelul lor de cunoștințe și poate deveni un instrument eficient de motivare a învățării atunci când este oferit într-un interval de timp relativ scurt de la încheierea sarcinii, când

se raportează la un nivel de competență care ar trebui atins și nu la un standard de excelență, când are caracter corectiv, oferind și explicații în ceea ce privește greșelile (Opre, Benga, Băban, 2015, p. 44).

În modelul ARCS al lui John Keller (Keller, 1987, pp. 3-5), există patru condiții esențiale pentru promovarea și susținerea motivației în procesul de învățare: *atenția, relevanța, încrederea, satisfacția*. Atenția, ca primă condiție, poate fi obținută în două moduri: stimularea perceptivă – folosește surpriza sau incertitudinea pentru a câștiga interes, dar și evenimente inedite, surprinzătoare, incongruente și incerte, sau stimularea curiozității prin întrebări provocatoare sau probleme care trebuie rezolvate. Adevărata provocare este menținerea atenției pentru un timp cât mai îndelungat, iar acest lucru poate fi obținut prin: participarea activă (adoptarea unor strategii precum jocuri, jocuri de rol sau alte metode practice pentru a-i implica pe elevi), variabilitate (utilizarea unei varietăți de metode în prezentarea materialului), umorul, incongruențele și conflictele cognitive, exemplele specifice, folosirea unor stimuli vizuali. Relevanța conținutului predat pentru interesele personale ale elevilor poate crește motivația acestora. Ea poate fi evidențiată utilizând un limbaj concret și exemple cu care copiii sunt familiarizați. Keller include între strategiile de obținere a relevanței valorificarea abilităților și cunoștințelor preexistente ale elevilor, explicarea utilității conținuturilor predate atât pentru situația prezentă, cât și pentru situațiile viitoare, furnizarea unor metode alternative pentru a-și realiza sarcinile și a-și atinge scopurile. În ceea ce privește încrederea, pentru ca elevii să fie motivați este important ca ei să cunoască și să înțeleagă cât de probabil este succesul personal în sarcină. Dacă ei consideră că nu pot îndeplini obiectivele sau că o pot face, dar cu costuri prea mari de timp și efort, motivația lor va scădea. Astfel, elevii ar trebui ajutați să estimeze probabilitatea succesului prin prezentarea cerințelor de performanță și a criteriilor de evaluare și să simtă că dețin un anumit control asupra învățării și evaluării lor, să creadă că succesul lor este un rezultat direct al efortului depus. Învățarea în sine devine motivantă atunci când aduce satisfacție elevului sau sentimente de realizare. Elevii vor identifica beneficiile abilităților dezvoltate prin activitățile școlare dacă li se oferă oportunitatea de a utiliza cunoștințele și deprinderile dobândite recent într-un cadru real.

Dacă problemele de motivație ale elevului au la bază percepțiile acestuia cu privire la competențele sale de a îndeplini sarcinile și la gradul de control pe care crede că îl exercită asupra activității de învățare, R. Viau recomandă câteva strategii ce pot crește nivelul încrederii și al auto-eficacității (Sălăvăstru, 2004, p. 94):

- a-i învăța pe elevi să gândească pozitiv în situația unei activități dificile;
- obișnuirea elevilor să își stabilească standarde de reușită realiste, prin raportare la succesele anterioare;
- a le oferi elevilor ocazia să își stabilească singuri obiectivele învățării;
- a le solicita elevilor să verbalizeze operațiile pe care le execută în timpul rezolvării unei sarcini;
- a-i învăța pe elevi să nu se culpabilizeze și să nu se judece sever atunci când greșesc.

Dezvoltarea și menținerea motivației școlare se poate realiza și prin: stabilirea unor scopuri adecvate, prin managementul mediului de învățare (controlul distractorilor), al timpului, al efortului și al reacțiilor emoționale (Opre, Benga, Băban, 2015, pp. 47-52). Stabilirea scopurilor se referă la propunerea unui standard de performanță în ceea ce privește realizarea unei sarcini și presupune un demers în cinci pași (Dembo, 2004, pp. 101-105): identificarea și definirea scopului; generarea unor modalități de atingere a scopului respectiv; realizarea unui plan de acțiune pentru

atingerea scopului; implementarea planului; evaluarea progreselor. Anumite caracteristici ale scopurilor determină măsura în care acestea influențează pozitiv motivația: specificitatea (sunt formulate în termeni clari, preciși), proximitatea (scopurile pe termen scurt sunt preferate celor pe termen lung), gradul de dificultate (perceperea unui scop ca fiind dificil de atins poate avea ca rezultat implicarea activă în sarcină atunci când copilul are un nivel ridicat al sentimentului de autoeficacitate, dar și abandonarea sarcinii, dacă propriile abilități sunt văzute ca fiind insuficiente). Caracteristicile dezirabile au fost grupate sub acronimul SMART; așa-numitele scopuri SMART trebuie să fie specifice (S), măsurabile (M), orientate către acțiune (A), realiste (R) și proxime în timp (T).

Strategiile prin care timpul este utilizat denumește managementul timpului în mod optim, în procesul de învățare. Pentru început, elevii trebuie să observe și să autoevalueze modul în care își petrec timpul, activitățile pe care le desfășoară și distribuirea lor pe parcursul unei zile. Dezvoltarea sistemului de management al timpului presupune:

- realizarea unui orar, program al activităților zilnice, săptămânale, semestriale;
- planificarea sarcinilor astfel încât să poată fi îndeplinite în 30-60 de minute;
- stabilirea unor scurte pauze (5-10 minute) la fiecare oră de studiu;
- estimarea timpului necesar îndeplinirii fiecărei sarcini;
- stabilirea priorităților;
- rezolvarea sarcinilor mai puțin plăcute înaintea celor plăcute;
- anticiparea situațiilor de suprasolicitare și realizarea în avans a unor activități de studiu.

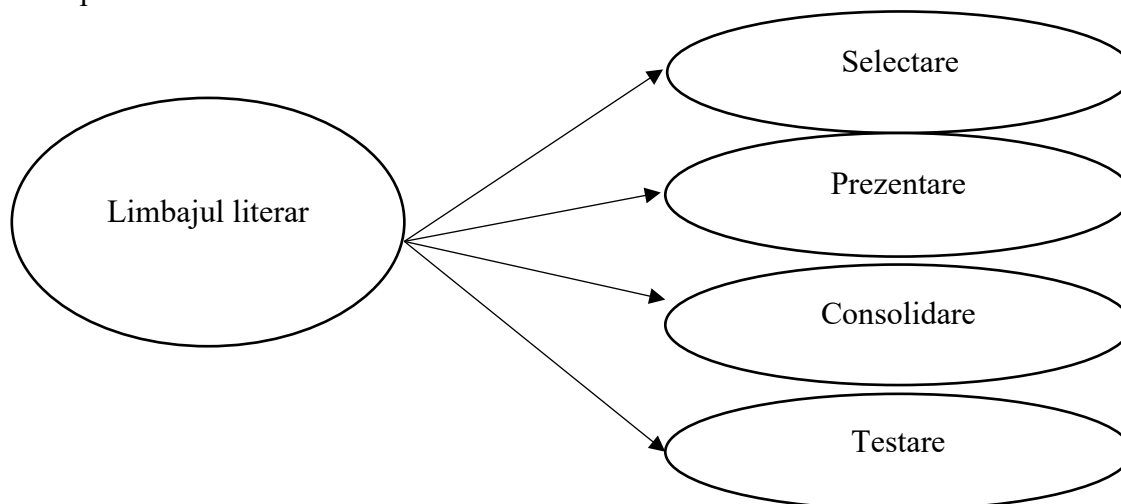
Managementul mediului de învățare vizează identificarea și eliminarea surselor care pot fi responsabile pentru perturbarea concentrării atenției. În acest sens, se recomandă automonitorizarea mediului de studiu și identificarea factorilor responsabili pentru distragerea de la studiu, fie că sunt externi: sursele de zgomot, prezența altor persoane, televizorul, calculatorul, telefonul, fie interni: îngrijorarea, problemele somatice, visatul cu ochii deschiși. Pentru controlul distractorilor externi se recomandă stabilirea unui spațiu destinat doar învățării, înlăturarea zgomotelor sau a persoanelor care pot distra atenția. Pentru controlul distractorilor din sursă internă se recomandă programarea activităților de studiu după masă și odihnă, pentru a preveni oboseala, alternarea materiilor de studiu pentru a preveni plictiseala, stabilirea obiectivelor învățării, identificarea unor surse de informație care pot facilita învățarea, monitorizarea nivelului de concentrare a atenției (Opre, Benga, Băban, 2015, p. 49).

Asupra motivației pentru învățare își exercită influența și stările emoționale ale elevului. Rolul de mediator între reacțiile emoționale și comportamentele de învățare îi revine monologului interior, dialogului pe care fiecare îl poartă cu propria persoană (self-talk). Monologul poate fi pozitiv sau negativ, de unde rezultă și impactul lui asupra învățării: gândurile negative (ex. „Nu o să reușesc niciodată să rezolv probleme la chimie”) dau naștere emoțiilor negative, disfuncționale (ex. frustrare, nemulțumire) și comportamentelor dezadaptative (ex. evitarea sarcinilor, dezinteresul), în timp ce gândurile pozitive dau naștere emoțiilor funcționale și comportamentelor adaptative. Monologul interior negativ poate fi modificat într-unul pozitiv prin căutarea și formularea unor afirmații cu caracter pozitiv care să crească nivelul motivației (ex. „Ce aș putea să îmi spun pentru a mă ajuta?”).

Etapele de formare a motivației limbajului literar în limba română constituie un ansamblu complex de metode și tehnici cu ajutorul cărora elaborează o strategie concretă de activitate cu elevii claselor primare în vederea eficientizării procesului de instruire.

Datorită eficacității acestor etape în scopul promovării unei comunicări literare specifice, elevul poate să își dezvolte capacitatea de exprimare orală și scrisă. Un alt avantaj îl constituie faptul că interacțiunea dintre profesor și elev este mai dinamică iar motivația acestora de a dezvolta în continuare competența de comunicare literară este în creștere.

Etapele de formare a motivației limbajului literar au devenit o modalitate eficientă în organizarea materiei literare precum și un mijloc de comunicare literară ce ține de cultura elevului din clasele primare.



**Fig. 2.1. Etapele de bază ale formării motivației limbajului literar în literatura română**

Pe parcursul anilor de învățare, elevii claselor primare își îmbogățesc vocabularul de bază literar și cel potențial prin însușirea unităților literare, ce aparțin diferitor "câmpuri textuale": literatura română, literatura universală specifice comunicării literare [p. 115-120]. Acest lucru este favorabil pentru integrarea diferitor unități literare și atunci, după cum menționează cercetătorul Lazăr A (Lazăr A. Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar. București: Editura Didactică și Pedagogic, 1975, p.231). În scopul dinamizării limbajului literar se implementează etapa de selectare a limbajului literar minim, în cadrul căreia se va ține seama de:

- valoarea semantică a cuvintelor, a unităților literare, finalizată cu o fișă literară specifică orientării literare a elevului (pământ, lacrimi, băiat, repede, nu intru, școlii etc);
- unele tangente ale stilului publicistic cu cel literar (a o lua la sănătoasa, a ocoli păpușoiul, a consolida puterea, etc.);
- procesul de derivare și compunere a cuvintelor: cu cât mai multe lexeme se formează de la rădăcină unui cuvânt, cu atât mai multe sensuri vor învăța individual elevii (doi hojmălai, doi băieți, proprietar, proprietate, împrumutat etc.);
- polisemia cuvintelor: valoarea cuvântului este determinată de multitudinea de sensuri ale cuvântului. Avantajul elevului crește în cunoașterea sensului de bază al cuvântului pentru a asimila și celelalte sensuri necunoscute ale acestuia (a se sfâdi, a se certa, a ridica vocea, a fi mândru; răutăcios, needucat, urcios, neliniștit, etc.);
- "cuvinte dominante" în enunțuri, spre exemplu: mare...mai mare; mai bine...mai puțin bine; același...aceiași; a porunci...a indica; căci era...și era; a-i spune...a-i vorbi);



- “cuvinte uzuale” specifice limbajului literar, prevăzute de curriculumul disciplinar și frecvente în textele literare: îndeamnă păcatul, a tremura de mânios, făcătorul de vânătăi, etc. (Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1996, p.485).

La etapa de prezentare a unităților literare noi, elevii, de cele mai multe ori, încearcă să stabilească o legătură semantică a unităților literare direcționată la nivelul de înțelegere al elevului, la capacitatea lui de a înțelege fragmentul literar. Iată de ce fiecare compartiment al lecției trebuie să fie coordonat în mod obligator de către profesor, pentru “a reduce problemele de comunicare literară în favoarea valorilor formative a limbajului literar, în scopul asigurării depline a funcției de a comunica corect și a evita “expresiile-prietene false” (Nicola...p.107-122).

Potrivit lui Mîslițchi V., pentru a evita influența mediului lingvistic la etapa de prezentare a limbajului literar e necesară “cunoașterea adecvată literară a unui cuvânt sau a unei îmbinări de cuvinte dintr-un câmp literar” bine determinat (Mîslițchi V. *Dezvoltarea motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică*. Revista *Acta et commentationes* (Științe ale educației), nr. 2(13), 2018, p.121-130. ISSN 1857-0623). Spre exemplu, cuvântul “merinde” poate avea următoarele sensuri: mâncare, hrană, aliment. Antrenarea practică a elevului spre “asimilarea unui singur sens” va facilita practicarea exercițiilor ce țin de cunoașterea literară a textului. În condițiile formării și prezentării vocabularului literar pasiv, limbajul literar nu depinde de “restricțiile semantice”, deoarece, în cazul nostru, sensul unui cuvânt este determinat de contextul literar recepționat, iar elevii pot să-și demonstreze individual abilitățile de lectură și înțelegere a unui text literar și deprinderea de a respecta tehnicile de lucru cu îmbinările de cuvinte, cu unități literare care participă la formarea “câmpului literar” respectiv (Coșan A, Vasilescu A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988. p.127)

Un alt principiu didactic susținut de către cercetătoarea A. Vizental, susține ideea că în procesul de prezentare a unei unități literare noi apare necesitatea de a explica elevilor specificul “unităților însușite” prin stabilirea de raporturi semantice, cu alte cuvinte, ce țin de limbaj literar. De exemplu, sensul cuvântului *a merge în lume* “nu-l confruntăm” doar cu un singur sens: a merge, a călători în alte țări, dar îl plasăm în diferite “câmpuri literare”, pentru a explica acele sensuri, care pot avea “tangente literare” (Walker T.D. *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții de bună-dispoziție*. București: Editura Trei, 2018 p.218 ISBN: 606-40-0370-6). Cu cele din mediul lingvistic: în floarea vârstei - tânăr, plin de viață; gânduri posomorâte - triste, problematice; oaste ticăloasă - care ucide; pe sprânceană dealului - pe margine, pe locul potrivit; avere - bogăție; plăieșii - străjer, grănicer. Acesta este, de fapt, un principiu didactic care, din păcate, este totalmente neglijat din cauza lipsei de timp.

În dezvoltarea limbajului literar, o semnificație deosebită i se atribuie familiarizării elevilor cu acele unități literare care fac parte din vocabularul activ literar și pasiv al acestora, un obiectiv destul de important și la etapa de prezentare.

Se știe, că folosirea corectă a vocabularului literar permite cunoașterea rațională a unităților literare. În legătură cu acest fenomen, metodistul Kiraly Fr. înaintează și câteva cerințe metodice:

- La prezentarea limbajului literar pentru îmbogățirea vocabularului literar al elevului se va atrage atenția la explicarea acelor unități literare, care nu pot avea câteva asemănări. Astfel, elevii au posibilitatea să operaționalizeze activitatea lor individuală în aspectul explicării sensului acestor cuvinte;

- Pentru a dinamiza vocabularul literar activ al elevului în aspect rațional, se va lucra doar cu un singur sinonim al cuvântului, care are capacitatea să formeze unități literare și care țin de aspectul semantico-literar al unităților literare însușite;
- În funcție de capacitățile literare individuale ale elevilor la predarea sinonimelor se va respecta un antrenament metodic corect în ceea ce privește utilizarea exercițiilor lexicale [p.28-37] (Kiraly Fr. Sinonimia între teorie și practică. În: Limbă și literatură, nr.3, 1981 p.28-42).

Un aspect destul de important în dezvoltarea limbajului literar este formarea la elevi a abilităților de utilizare dinamică a unităților literare, iar aceasta activitate poate fi realizată numai în baza activităților de vorbire, scriere, audiere, citire. Practica Pedagogică ne-a demonstrat că pentru o comunicare eficientă literară asemenea activități sunt cele mai reușite la o lecție de literatură română, iar “coparticiparea” lor se finalizează cu o consolidare adecvată a materiei literare în viziunea lui Lazăr A., o comunicare literară eficientă este strictă dependentă de etapa consolidării limbajului literar, care accentuează și randamentul de însușire a unităților literare, și necesitatea de a oferi șanse egale în vederea integrării literare a elevilor [p.120-128].

La etapa de consolidare a unităților literare necesar să luăm în considerare:

- includerea în procesul de predare - învățare, doar a lexicului literar util și necesar elevului;
- utilizarea unui singur aspect de predare;
- stimularea condițiilor de utilizare a limbajului literar în sfera practică de comunicare literară;
- organizarea unui sistem de exerciții care vizează eficacitatea învățării limbajului literar;
- incapacitatea elevului de a efectua individual unele activități de învățare a limbajului literar.

### **Bibliografie:**

1. Coșan A, Vasilescu A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988. p.127
2. Dembo, M. (2004). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A self-management approach*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey;
3. Keller, J. M. (1987). *Development and use of the ARCS model of instructional design in Journal of instructional development*, Vol.10, No. 3, p. 2-10, dx.doi.org/10.1007/BF02905780
4. Lazăr A. *Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogic, 1975, p.231
5. Măslîchi V. *Dezvoltarea motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică*. Revista Acta et commentationes (Științe ale educației), nr. 2(13), 2018, p.121-130. ISSN 1857-0623
6. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1996, p.485
7. Opre, A., Benga, O., Băban, A. (coord.) (2015). *Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare*. Cluj-Napoca: Editura ASCR;
8. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom
9. Walker T.D. *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții de bună-dispoziție*. București: Editura Trei, 2018 p.218 ISBN: 606-40-0370-6

**SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE GÂNDIRE CRITICĂ  
LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ**

**SPECIFIC LEARNING BASED ON CRITICAL THINKING  
IN EARLY SCHOOL AGE STUDENTS**

**Sorina VETRILĂ**, doctorand  
Școala Doctorală „Științe ale Educației”, UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD students, „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
ORCID: 0000-0001-8047-5273  
e-mail: vetrila.sorina@liceuldavinci.md

**Nicolae SILISTRARU**, dr. hab., prof. univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
dr. hab., prof. univ., State Pedagogical University "Ion Creangă" from Chisinau  
ORCID: 0000-0001-9469-4434  
e-mail: nsilistraru@gmail.com

**CZU: 373.3.015.3**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p159-166**

**Annotation:** In this article we describe the current situation regarding the educational process in which the student of small school age learns and makes the best use of his potential. Thus, the fundamental responsibility, in this context, rests with the teacher. To teach means to cause the change of what the students are at a given moment in what it is desirable to become, by involving them in relevant experiences of knowledge, of action, of living. Primary school must focus on the cultivation of critical thinking, and not the simple recording of knowledge.

**Keywords:** critical thinking, cognitive skills, character traits, reflection, motivation.

**Actualitatea cercetării.** Analizând o viziune complexă asupra procesului de învățământ, subliniem necesitatea unui echilibru multidimensional pentru a răspunde provocărilor unei lumi aflate în continuă schimbare, axându-se pe tradiție și modernitate. *Tradiția* reprezintă fundația valorilor educaționale, iar *modernitatea* introduce adaptabilitatea și inovația. Studiile științifice arată că un sistem educațional eficient combină metode pedagogice clasice (precum învățarea secvențială) cu tehnologii moderne (platforme digitale). Or, acest echilibru necesită integrarea unor metode active (proiecte interdisciplinare, colaborative) cu abordări structurale deja validate.

În raport cu aceste idei, cercetătorul *H. Catalano*, afirmă despre rigoarea educațională, ce se referă la respectarea standardelor academice și metodologice, în timp ce libertatea permite explorarea creativă a cunoștințelor. Tot odată, autorul vorbește despre relevanța *teoriilor constructiviste*, susținând că *învățarea semnificativă apare când elevii sunt încurajați să fie activi și să-și construiască propriile cunoștințe*. Învățătorul trebuie să mențină un mediu structurat, dar flexibil, în care elevii să poată explora idei noi fără teama de a greși. Învățarea bazată pe teorie oferă înțelegere conceptuală, în timp ce aplicarea practică asigură transferul acestor cunoștințe în situații reale [3, p.11].

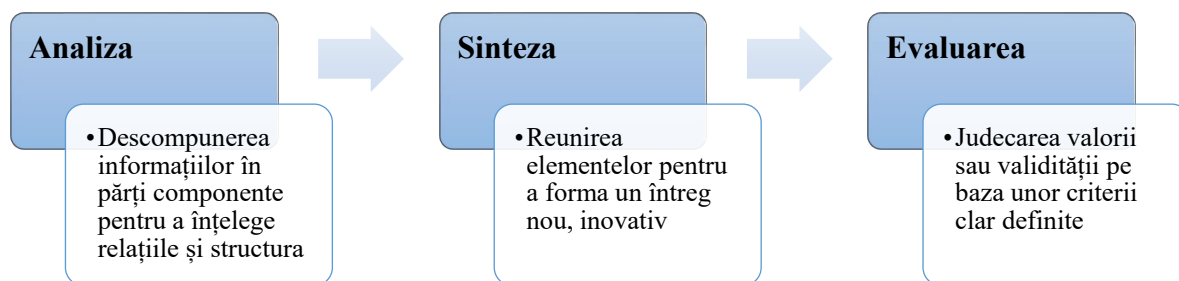
Astfel, în literatura din domeniu se vehiculează o viziune sistemică asupra educației, în care succesul depinde de integrarea armonioasă a dimensiunilor menționate. Iar, adaptarea la o lume în schimbare necesită o atitudine reflexivă și o deschidere constantă atât din partea elevilor, cât și a

educatorilor, având ca scop formarea unor indivizi bine pregătiți pentru complexitatea lumii moderne.

I. *Albulescu*, autorul manualului *Instruirea bazată pe înțelegere: cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient*, menționează faptul că în școala primară actuală, confruntată cu numeroase și complexe provocări, învățătorii sunt chemați să depășească formalismul și stereotipiile, să părăsească drumul bătătorit, viața monotonă a rutinei și să recurgă cu mult curaj la aplicarea creativă a noilor paradigme ale predării și învățării în realizarea activităților educative. Învățătorii trebuie să răspundă cu dăruire diferitelor nevoi și interese ale elevilor mici, să permită stiluri și ritmuri diferite de învățare și, astfel, să asigure o educație de calitate [1, p.7].

D. *Sălăvăstru*, menționează în manualul *Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale*, despre un ideal pedagogic centrat pe crearea unui mediu de învățare stimulat și colaborativ, care să promoveze dezvoltarea gândirii critice și a competențelor de învățare autentică. Climatul emoțional pozitiv în clasă este esențial pentru implicarea activă a elevilor, iar crearea unui mediu bazat pe încredere și respect reciproc stimulează autonomia, competența și relaționarea. Învățătorul trebuie să adopte o atitudine empatică, să valorizeze contribuțiile fiecărui elev și să încurajeze exprimarea liberă a ideilor, fără teama de a greși [8, p.204-205].

La fel de importante, susține autoarea sunt discuțiile și dezbaterile care stimulează gândirea critică, dezvoltă abilitățile de argumentare și cresc motivația intrinsecă. Conform teoriei învățării sociale (A. Bandura), interacțiunea cu ceilalți contribuie la procesul de învățare prin modelare și schimb de perspective. Învățătorul poate utiliza metode precum dezbateri structurate, brainstorming, jocuri de rol și studii de caz pentru a încuraja elevii să exploreze idei noi. Astfel, în maniera descrisă de D. *Sălăvăstru* promovează o pedagogie centrată pe elev, care dezvoltă nu doar cunoștințele, ci și competențele esențiale pentru viitor. Prin încurajarea gândirii critice, a investigării și a învățării active, elevii sunt pregătiți să devină cetățeni implicați, creativi și responsabili într-o societate în continuă schimbare. **De fapt, gândirea critică** reprezintă un nivel avansat al proceselor cognitive, conform taxonomiei lui **B. Bloom**, fiind caracterizată de competențe de analiză, sinteză și evaluare, care sunt susținute de valori și criterii bine definite. Taxonomia abilităților cognitive a lui Bloom clasifică învățarea în șase niveluri ierarhice: *cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare* (redefinite ulterior ca: amintire, înțelegere, aplicare, analiză, evaluare și creare). Gândirea critică aparține ultimelor trei niveluri (figura 1.):



**Figura 1. Nivelurile gândirii critice**

V. *Flueraș* [6, p.47], în lucrarea *Teoria și practica învățării prin cooperare*, menționează că gândirea și **învățarea critică** reprezintă un proces complex, încurajat de o atitudine deschisă față de diversitatea ideilor și experiențelor și de renunțarea la dogma „unicului răspuns corect”. Învățătorii trebuie să creeze medii de învățare incluzive, în care elevii să se simtă liberi să-și exprime ideile, indiferent de cât de neconvenționale sau diferite ar fi acestea. Exemple de astfel de

metode include dezbateri în clasă pe teme controversate și varii activități care solicită comparații între perspective culturale diferite [5, p.47].

I.-Al. Dumitru propune o definiție funcțională a **gândirii critice**, care subliniază curiozitatea, investigarea sistematică și responsabilitatea. Curiozitatea este considerată o trăsătură esențială pentru dezvoltarea gândirii critice. Conform teoriilor despre învățarea experiențială, *curiozitatea* stimulează explorarea, ceea ce conduce la achiziția de cunoștințe și înțelegerea mai profundă. Învățătorii pot încuraja curiozitatea elevilor prin întrebări deschise, sarcini exploratorii și acces la resurse diverse care să-i provoace să investigheze lumea din jurul lor [4, p.33].

În același tip, menționează autorul, procesul de a pune întrebări este un instrument-cheie al gândirii critice. Întrebările bine formulate conduc la clarificarea și aprofundarea ideilor. În educația modernă, această practică este parte a metodologiei învățării prin descoperire. Astfel, învățătorii pot stimula elevii să formuleze întrebări despre conținutul învățat, să exploreze răspunsuri alternative și să își dezvolte propriile ipoteze, creând astfel un mediu de învățare activă. Manifestarea gândirii critice descrisă în manualul *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă* relevă un proces sistematic și aprofundat, care implică mai multe dimensiuni cognitive și atitudinale. Colectarea de fapte este o componentă esențială a raționamentului logic, conform metodologiei științifice. În gândirea critică, acest proces implică verificarea surselor și analiza datelor pentru a susține opiniile cu dovezi concrete. Astfel, elevii pot fi antrenați să caute și să documenteze dovezi relevante pentru a susține argumentele lor, utilizând metode precum analiza textelor, cercetarea de teren sau utilizarea bazelor de date.

O altă componentă ar fi *înțelegerea cauzalității* ca o componentă centrală a gândirii critice. Aceasta ajută elevii să treacă de la observații de suprafață la înțelegerea mecanismelor fundamentale care stau la baza fenomenelor. Învățătorii pot utiliza metode precum studiile de caz, analiza fenomenelor naturale sau economice și întrebările ghidate pentru a stimula descoperirea cauzelor. *Gândirea ipotetică*, o altă trăsătură esențială a gândirii critice, permite elevilor să analizeze situații din perspective diverse, chiar dacă acestea sunt speculative. Această abordare stimulează flexibilitatea cognitivă.

În acest context, *manifestarea gândirii critice*, așa cum este descrisă mai sus, implică un set de abilități interconectate care vizează *analiza, evaluarea, creativitatea și asumarea responsabilității*. Aceste competențe nu sunt doar cognitive, ci și atitudinale (tabelul nr. 1), reflectând o abordare activă, reflexivă și responsabilă a învățării. Învățătorii pot utiliza strategii variate pentru a stimula aceste abilități, pregătindu-i pe elevi să devină indivizi autonomi, inovatori și capabili să gestioneze complexitatea lumii moderne.

**Tabelul 1. Manifestarea comportamentelor adaptative adecvate și eficiente ale elevilor [4, p.32]**

Pentru a ajunge să gândească critic, elevii trebuie:	
<i>Să devină indivizi autonomi, responsabili și încrezători în propriile capacități.</i>	Încrederea în sine este un factor esențial pentru dezvoltarea autonomiei și implicarea activă în procesul de învățare. Elevii care au încredere în propriile idei sunt mai dispuși să le analizeze, să le argumenteze și să le supună dezbaterilor, manifestând astfel gândire critică.

<i>Să participe direct în procesul de aplicare a cunoștințelor în contexte practice.</i>	Implicarea activă a elevilor în procesul de învățare este un factor determinant al eficienței învățării. Atunci când elevii participă direct și entuziașt la activități, ei procesează mai bine informațiile și le integrează în mod semnificativ.
<i>Să accepte diferențele de opinie și să analizeze critic argumentele, fără a le respinge</i>	Ascultarea activă și respectuoasă este un proces conștient, care implică nu doar receptarea mesajului, ci și înțelegerea, empatia și validarea interlocutorului. Această abilitate poate fi dezvoltată prin instruire și practică, conform teoriilor comunicării interpersonale.
<i>să contribuie cu propriile perspective și să dezvolte argumente solide, bazate pe raționamente bine structurate.</i>	Dialogul constructiv implică schimbul deschis de idei și argumente într-un mod respectuos și rațional. Interacțiunea socială joacă un rol esențial în dezvoltarea gândirii, iar dialogul este un mediu propice pentru învățare.

*Gândirea critică* constă din procesul mental de analiză și evaluare a informațiilor, a afirmațiilor, a propozițiilor, a abordărilor etc. pretinse de autori a fi adevărate; ea reprezintă un proces mental continuu, dificil de aplicat, care cere exercițiu sistematic, antrenament, perseverență și talent din partea celui care o însușește, o dezvoltă și o utilizează. Ea presupune un proces de reflecție interioară asupra sensului și semnificațiilor informațiilor și afirmațiilor, cu examinarea atentă a dovezilor existente și a raționamentelor oferite. În acest sens, se aplică mai multe proceduri de investigație, prin intermediul cărora realitatea este fragmentată, descompusă în sisteme, subsisteme, părți, (inter)relații, (inter)determinări și acțiuni, o analizează static și dinamic, încercând să identifice toate elementele, componentele, funcțiile, formele, regularitățile și calitățile care pot avea utilitate sau relevanță în analize.

Dar, în manualul *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succese*, cu argumente convingătoare, cercetătorul român *I. Neacșu* [7], ne explică faptul că *gândirea critică* implică precizie, acuratețe și dedicare în aflarea răspunsului corect la o problemă controversată, aflată în explorare/examinare.

Autorul ne descrie **gândirea critică** ca un proces complex, metodic și orientat spre aprofundarea și rezolvarea problemelor controversate, punând accent pe rigoare, atenție la detalii și reflecție. Fiecare dintre elementele menționate contribuie la formarea unui mod de gândire analitic și obiectiv. Detaliile joacă un rol crucial în identificarea indiciilor care pot schimba sau îmbunătăți înțelegerea unei probleme. Conform teoriei inductive, observațiile detaliate duc la generalizări mai precise. Învățătorii pot încuraja elevii să examineze atent textele, experimentele sau situațiile, punând întrebări precum: „Ce detaliu nou observi?” sau „Cum influențează acest detaliu înțelegerea ta?” [7, p.153].

De asemenea, analiza din perspective diferite promovează flexibilitatea cognitivă și toleranța față de ambiguitate, ambele esențiale în gândirea critică. Edward de Bono subliniază importanța gândirii laterale pentru descoperirea soluțiilor inovatoare. Elevii pot fi încurajați să analizeze un text sau o situație din perspectiva autorului, a cititorului și a unui observator extern.

În manualul *Psihologia educației*, psihologul *E. Losii* [6, p.93], vorbește despre *formarea și dezvoltarea gândirii critice a elevilor*, care poate fi realizată doar printr-o participare activă

a acestora în procesul de predare-învățare. Astfel, elevii trebuie susținuți să învețe prin descoperire, prin efort propriu, recurgând la diferite problematizări (situații problematice din care trebuie să iasă singuri, probleme dificile care trebuie rezolvate individual etc.). De asemenea, elevii trebuie obișnuiți să descopere singuri probleme pe care apoi să le rezolve, sau chiar să creeze singuri probleme, după un anumit algoritm, după o anumită formulă dată.

Aceiași idee, privind *dezvoltarea gândirii critice a elevilor*, o identificăm în manualul *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, în care se evidențiază **procesul gradual de formare a gândirii critice, creative și constructive**, subliniind progresul elevilor pe mai multe planuri esențiale pentru dezvoltarea intelectuală și personală. Aceste treceri implică transformări cognitive, sociale și emoționale, fiecare contribuind la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru învățarea autonomă și responsabilă. Activități precum dezbaterile, prezentările orale sau redactarea de eseuri argumentative pot ajuta elevii să exerseze formularea ideilor și susținerea acestora în fața unui public. Recunoașterea valorii ideilor celorlalți este o etapă necesară pentru dezvoltarea empatiei și a înțelegerii sociale. Ulterior, dobândirea încrederii în propriile idei bazate pe argumente contribuie la formarea autonomiei intelectuale [4, p.27].

Despre exersarea gândirii critice, menționează cercetătoarea *M.-D. Bocoș* în manualul *Instruirea interactivă*. Acest proces include realizarea următoarelor *operații*: conceptualizare, comparație, analiză, sinteză, evaluarea informațiilor, reflecție personală (și colectivă), aplicare [2, p.399]. În acest context educațional, **dezvoltarea gândirii critice** nu este doar o activitate cognitivă, ci implică și formarea **trăsăturilor de caracter** ale elevilor. Această abordare holistică recunoaște că valorile, atitudinile și trăsăturile morale sunt esențiale pentru ca gândirea critică să fie aplicată în mod responsabil și constructiv. În această ordine de idei, autorul *Richard Paul*, citat de către *D. Sălăvăstru*, în manualul *Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale*, identifică **șapte trăsături caracteriale** fundamentale pentru un **gânditor critic**, subliniind că dezvoltarea gândirii critice nu se limitează la competențele cognitive, ci necesită și o formare etică și morală.

Trăsăturile de caracter identificate de Richard Paul (**tabelul nr. 2**) pun accent pe **dimensiunea etică și morală a gândirii critice**, subliniind că aceasta nu este doar un proces intelectual, ci și unul profund legat de integritatea și responsabilitatea individului. Învățătorii joacă un rol cheie în cultivarea acestor trăsături, modelând comportamente și creând contexte de învățare care să stimuleze gândirea profundă, empatia și onestitatea intelectuală. Aceste trăsături pregătesc elevii să devină gânditori critici autentici și cetățeni responsabili.

**Tabelul 2. Șapte trăsături caracteriale fundamentale pentru un gânditor critic**  
[8, p.209-210]

<i>Trăsături</i>	<i>Definiție</i>	<i>Importanță</i>	<i>Exemplu</i>
<b><i>Umilință intelectuală</i></b>	Conștientizarea limitelor propriei cunoașteri, recunoașterea ignoranței și acceptarea posibilității de a greși	Aceasta permite o deschidere reală către noi perspective și învățare, fără a fi blocat de prejudecăți sau vanitate intelectuală	Un elev care admite că nu înțelege pe deplin un subiect este mai dispus să pună întrebări și să învețe mai profund
<b><i>Curaj intelectual</i></b>	Disponibilitatea de a analiza echitabil idei sau	Curajul intelectual permite gânditorilor	Dezbaterea unei perspective politice

	puncte de vedere incomode sau nepopulare, indiferent de preferințele personale	să exploreze idei care contrazic propriile convingeri și să ia decizii informate	opuse propriei opinii, cu obiectivitate
<b><i>Empatie intelectuală</i></b>	Capacitatea de a te pune în locul altcuiva pentru a-i înțelege mai bine punctul de vedere și motivațiile	Promovează înțelegerea și toleranța în discuțiile intelectuale, reducând conflictele cauzate de neînțelegeri	Într-o dezbatere, un elev încearcă să vadă problema din perspectiva adversarului înainte de a răspunde
<b><i>Integritate intelectuală</i></b>	Fidelitatea față de propriile standarde intelectuale, aplicarea lor consecventă atât asupra propriei gândiri, cât și asupra altora	Previne ipocrizia intelectuală și promovează o abordare onestă și riguroasă a argumentației	Un profesor aplică aceleași criterii de evaluare pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu care are simpatii personale
<b><i>Perseverență intelectuală</i></b>	Dorința de a continua să explorezi, să cercetezi și să aprofundezi un subiect, chiar și în fața obstacolelor sau dificultăților	Perseverența este esențială pentru descoperirea adevărurilor complexe și pentru evitarea concluziilor premature	Un cercetător continuă să investigheze o problemă științifică, în ciuda lipsei inițiale de rezultate.
<b><i>Încrederea în rațiune</i></b>	Credința în capacitatea rațiunii de a oferi soluții corecte și echitabile pentru problemele personale și sociale	Încurajează utilizarea gândirii logice și bazate pe dovezi, în locul impulsurilor emoționale sau prejudecăților	Într-o decizie controversată, un elev se bazează pe argumente logice și date, mai degrabă decât pe emoții sau presiuni sociale.
<b><i>Sensul intelectual al justiției</i></b>	Dorința de a lua în considerare toate perspectivele, evaluându-le după criterii obiective și echitabile	Previne favorizarea unor puncte de vedere pe baza intereselor personale sau a sentimentelor	Un judecător analizează dovezile dintr-un caz, indiferent de simpatiile sau antipatiile față de persoanele implicate

*Strategia gândirii critice aplicată învățării* poate fi descompusă în patru componente majore, conform cercetătorului I. Neacșu [7, p.153]:

1. *Motivarea* este procesul prin care un individ este stimulat extern (prin recompense, feedback, obiective clare) sau intern (curiozitate, dorință de autodepășire) să aplice și să exerseze tehnicile de gândire critică, iar *auto-motivarea* reprezintă capacitatea unei persoane de a se mobiliza și a persevera în utilizarea SGC, fără a depinde exclusiv de factori externi. Auto-motivarea asigură continuitatea în exersarea gândirii critice, ducând la o internalizare mai profundă a strategiilor.



2. *Evaluarea* implică un proces complex și sistematic care sprijină procesul de gândire critică în învățare. Aceasta include analiza coordonatelor contextuale, utilizarea cunoștințelor anterioare și identificarea punctelor slabe sau necunoscute, toate fiind elemente esențiale pentru o înțelegere profundă și o rezolvare eficientă a problemelor.

3. **Realizarea investigativă a sensului** implică un proces complex și orientat spre o **înțelegere profundă și autentică**, care merge dincolo de simpla acumulare de informații. Aceasta presupune o explorare critică și personalizată a subiectelor de învățare, prin întrebări reflexive, răspunsuri analizate și interpretări în context social și personal.

4. *Reflecția* reprezintă un proces profund de autoanaliză și dialog interior, care implică explorarea experiențelor și a perspectivelor oferite de interacțiunea cu ceilalți. Acest proces este esențial pentru înțelegerea esenței învățării, dezvoltarea gândirii critice și valorizarea capitalului uman în societatea modernă bazată pe cunoaștere.

În acest context, rolul central al *gândirii critice* în procesul de învățare, evidențiind faptul că aceasta nu doar facilitează înțelegerea și utilizarea conținuturilor academice, ci și contribuie la formarea unei *conduite autonome, colaborative și responsabile*. Acest proces presupune implicarea elevilor sau studenților într-o abordare reflexivă, argumentativă și creativă a cunoașterii. Iar utilizarea **strategiilor, metodelor și tehnicilor de gândire critică** transformă procesul de învățare într-unul **autonom, colaborativ și reflexiv**, contribuind la dezvoltarea unei poziții personale bine argumentate, dar deschise către diversitate. Aceasta pregătește elevii și studenții să devină cetățeni informați, empatici și creativi, capabili să contribuie pozitiv la o societate bazată pe cunoaștere, dialog și valori comune. Profesorii joacă un rol crucial în facilitarea acestui proces, prin ghidare, încurajare și crearea unui mediu educațional deschis și stimulat.

### Concluzii

- Gândirea critică, ca un proces dinamic, combină curiozitatea, raționamentul sistematic și responsabilitatea personală. Într-un cadru educațional, aceasta poate fi dezvoltată prin metode de predare centrate pe elev, care să încurajeze investigația, luarea de decizii informate și asumarea răspunderii pentru idei și soluții. Acest tip de abordare pregătește elevii pentru a deveni cetățeni activi, creativi și responsabili.

- Gândirea critică ca un proces complex, include precizie, atenție la detalii, reflecție profundă și obiectivitate. Aceste abilități se pot dezvolta prin practică constantă, metode interactive și o abordare metacognitivă, ghidată de profesori. Elevii care își cultivă gândirea critică devin mai capabili să analizeze informații, să ia decizii informate și să contribuie la rezolvarea problemelor într-un mod responsabil și creativ.

- Învățătorul devine un ghid care încurajează întrebările și dezbaterile, mai degrabă decât un transmițător de informații. Crearea unui mediu sigur, în care elevii să se simtă confortabili să-și exprime ideile fără teama de a greși, este esențială pentru asumarea responsabilității.

### Bibliografie

1. ALBULESCU, I. *Instruirea bazată pe înțelegere: cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient*. București: Didactica publishing House. 2020. 198 p. ISBN 978-606-048-291-8.
2. BOCOȘ, M.-D. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom. 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3359-3.
3. CATALANO, H. *Procesul de învățământ: direcții epistemice, pragmatice și experiențiale*. București: EDP. 2018. 151 p. ISBN 978-606-31-0474-9.

4. DUMITRU, I. - Al. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest. 2000. 288 p. ISBN 973-36-0332-5.
5. FLUERAȘ, V. *Teoria și practica învățării prin cooperare*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință. 2005.
6. LOSÎI, E. *Psihologia educației*. Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra Psihologie. Chișinău: CEP USM, 2014. 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2.
7. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succese*. Iași: Polirom. 2015. 314 p. ISBN: 978-973-46-5146-7.
8. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale*. Iași: Polirom. 2009. 228 p. ISBN 978-973-46-1525-4

## SECȚIA II. DIDACTICA ȘTIINTELOR

### REZULTATE EXPERIMENTALE PRIVIND DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE PRIN INTERDISCIPLINARITATE

### EXPERIMENTAL RESULTS ON THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN LEARNING THROUGH INTERDISCIPLINARINESS

**Alina Ionela AVRAM**, Profesor învățământ primar/director/doctorandă  
Liceul Tehnologic "Dimitrie Leonida" Piatra Neamț, județul Neamț, Romania  
**Alina Ionela AVRAM**, Primary education teacher/director/doctoral student  
Technological High School "Dimitrie Leonida" Piatra Neamț, Neamț, country, Romania  
ORCHID:009-0000-8324-1376  
e-mail: ciprian.alina31@yahoo.com

**CZU: 373.3.026**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p167-170**

**Abstract:** The integrated approaches involved didactic methods and strategies that linked different learning areas in order to create coherent and relevant educational experiences for the students, facilitating the ability of the problem-solving skills, critical thinking, motivation, creativity, imagination, initiative. Considered as an educational method the integrated learning demonstrated that it can encourage connections between disciplines of study, promotes a holistic understanding of knowledge, develops critical and creative skills, motivates students to achieve academic performanc. The integrated learning brings engagement and professional involvement for the teaching staff. Through the interdisciplinary approach, the improvement of the learning can be noticed on the one hand, many traditional educational programs tend to be spread and divided, and on the other hand the importance of teacher training in order to adopt teaching methods that encourage the integration of knowledge. The interdisciplinary curriculum contributes at the developing of a relevant education according to contemporary needs.

**Keywords:** interdisciplinarity, school performance, skills, interest, methodology

Abordarea interdisciplinară este un concept care se referă la integrarea și legăturile stabilite între diferite discipline de învățământ, în scopul abordării problemelor complexe sau pentru a dezvolta noi perspective în cercetare. Ca metodologie coordonatoare, interdisciplinarity implică folosirea cunoștințelor și metodologiilor din diverse obiecte de studiu pentru a explora o temă comună. Din acest punct de vedere, acest demers presupune colaborarea între specialiști din diferite domenii de activitate, ce conduce la identificarea unor soluții inovatoare și la dezvoltarea unor teorii noi, facilitând o abordare holistică [3]. În învățământul primar, interdisciplinarity poate avea un impact semnificativ asupra interesul elevilor pentru învățare prin faptul că permite integrarea diferitelor discipline, activitățile interdisciplinare sporesc motivația elevilor, încurajează gândirea critică și abilitățile de rezolvare de probleme, stimulează curiozitatea și dorința de explorare, promovează lucrul în echipă și contribuie semnificativ la creșterea interesului pentru învățare, făcând acest proces mai plăcut, relevant și adaptat nevoilor individuale ale elevilor de vârstă școlară mică.

Prin prisma interacțiunii dintre mediul social și dezvoltarea cognitivă, interesul nu reprezintă doar un aspect pasiv, ci un motor activ al activității de învățare și dezvoltare. Astfel, interesele copilului sunt influențate de contextul social și cultural în care se dezvoltă. Cu alte cuvinte, familia, școala și comunitatea joacă un rol crucial în modelarea interesului, iar, la rândul lor, aceste interese pot evolua pe măsură ce copilul interacționează cu mediul său [8]. Factorii

psihologici sunt luați în considerare în strategiile educaționale sprijinind reușita elevilor și sunt esențiali pentru înțelegerea modului în care aceștia își ating potențialul maxim: motivația, atitudinea față de învățare, stima de sine, abilitățile cognitive, sprijinul social, gestionarea stresului, stilurile de învățare [9].

Rezultatele experimentale privind cercetarea pedagogice la care vom face referire se bazează pe selectarea zonei de interes pentru elevii din învățământul primar; rolul definitoriu pe care îl are interdisciplinaritatea în dezvoltarea interesului pentru învățare la elevii din învățământul primar, în special, elevii din clasele I respectiv clasele a II-a. Astfel, în scopul valorificării rezultatelor experimentale, cercetarea pedagogică pe care am desfășurat-o a reprezentat o investigație constatativ-aplicativă, derulată în cadrul a 4 clase de elevi din învățământul primar clasa I A și clasa a II-a A. Strategiile didactice care încurajează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare au favorizat interacțiunea și colaborarea, înțelegerea mai profundă a materialului, încurajarea creativității, dezvoltarea capacității de analiză, argumentare și luarea deciziilor [4]. În studiul experimental privind dezvoltarea interesului pentru învățare prin interdisciplinaritate în învățământul primar, metodologia integrată se referă la un set de strategii și abordări educaționale concepute în scopul stimulării curiozității, motivației și implicării elevilor în procesul de învățare. În acest sens, prezentăm câteva dintre componentele cheie ale acestei metodologii integrate: aplicabilitatea informațiilor teoretice în activități practice, învățarea interdisciplinară, învățarea în colaborare, utilizarea tehnologiei, învățarea personalizată, folosirea jocurilor educaționale și activitățile ludice, oferirea unui feedback regulat și constructiv.

Validarea rezultatelor valoroase din punct de vedere practic a interdisciplinarității reflectă faptul că, **înainte de introducerea factorului de progres-interdisciplinaritatea**- doar 35% dintre elevii clasei IA (grup experimental) și 40% dintre elevii clasei I B ( grup de control) prezintă un nivel ridicat al interesului pentru învățare. Pe de altă parte, doar 28% dintre elevii clasei a II-a A (grup experimental) și 32% dintre elevii clasei a II-a B ( grup de control) prezintă un nivel ridicat al interesului pentru învățare. Acest fapt demonstrează că lipsa interdisciplinarității a condus la o înțelegere limitată a informațiilor acumulate, deoarece elevii nu au avut ocazia să observe cum aceste informații se întrepătrund în viața reală sau să înțeleagă contextul mai larg în care sunt folosite. Rezultatele școlare valoroase obținute la sfârșitul experimentului pedagogic, respectiv 78% dintre elevii clasei IA (grup experimental) și doar 36% dintre elevii clasei I B ( grup de control) prezintă un nivel ridicat al interesului pentru învățare. De asemenea, 67% dintre elevii clasei a II-a A (grup experimental) și doar 28% dintre elevii clasei a II-a B ( grup de control) prezintă un nivel ridicat al interesului pentru învățare. Această situație ne arată faptul că, abordarea interdisciplinară reprezintă o necesitate pentru a sigura o învățare coerentă și eficientă la nivelul învățământului primar prin: formarea unei viziuni de ansamblu în ceea ce privește cunoștințele acumulate, dezvoltarea competențelor complexe, precum: strategii pedagogice interdisciplinare, gândirea critică, creativitatea și capacitatea de rezolvare a problemelor, structura interdisciplinară a curriculum-ului pentru învățământul primar. Alături de avantajele interdisciplinarității (îmbunătățirea motivației elevilor, dezvoltarea competențelor sociale, gândirea integrată) se identifică și provocările care trebuie depășite (lipsa materialelor didactice și a ghidurilor adaptate, parcurgerea de către profesori a unui program de formare continuă pentru a lucra interdisciplinar) [1].

Din rezultatele experimentale valoroase, dezvoltarea interesului pentru învățare demonstrat la grupele experimentale comparativ cu grupele de control, se datorează metodologiilor CLR (comunicare în limba română)-MEM (matematică și explorarea mediului)-AVAP (arte vizuale și abilități practice)-MM (muzică și mișcare)-DP (dezvoltare personală). Prin aplicarea acestor metodologii, s-a urmărit și demonstrat acumularea de cunoștințe, formarea unei atitudini pozitive față de activitatea de învățare, stimularea curiozității și a dorinței de a explora lumea din jur. Acest deziderat ajută la crearea unui mediu educațional dinamic și stimulant, care să răspundă nevoilor și intereselor elevilor. Referitor la disciplina CLR, este cunoscut faptul că ”privitul și răsfoitul cărților este o acțiune spirituală și spiritualizantă” deoarece însăși cartea reprezintă ”o provocare misterioasă către valori” [5, p. 228]. În cadrul acestui model educațional, metodele de predare trebuie adaptate la nevoile și particularitățile individuale ale elevilor de vârstă școlară mică, cu aplicarea următoarelor principii și metode:

- principii metodologice: învățarea prin joc, învățarea activă, personalizarea învățării, integrarea competențelor, evaluarea formativă;
- metode de predare: povestirea și lectura, dialogul și discuțiile libere, exerciții de vocabular, scriere creativă, folosirea resurselor digitale;
- exemple de activități: jocuri de cuvinte, activități de citire, ateliere de creație, jocuri de rol;

Legătura interdisciplinară dintre CLR-MEM-MM-AVAP-DP a condus, în studiul nostru, către îmbunătățirea procesului de învățare și, implicit, nivelul de dezvoltare a interesului pentru învățare, în situația cercetării noastre, de 3 ori mai mult comparativ cu datele obținute înainte de implementarea abordării interdisciplinare. Drept pentru care au fost urmărite și atinse următoarele obiective:

O1-îmbunătățirea vocabularului, a capacității de a argumenta (CLR)

O2-formarea unei gândiri critice, analitice și înțelegerea legăturilor dintre științe și matematică, alături de aplicațiile lor în practică (MEM)

O3-îmbunătățirea creativității, a abilităților de lucru în colaborare, promovarea unui stil de viață sănătos (MM)

O4-creșterea stimei de sine, gestionarea emoțiilor și îmbunătățirea relațiilor cu grupul de prieteni sau colegi de clasă (DP)

Prin intermediul activităților interdisciplinare, se remarcă îmbunătățirea procesului de învățare, multe programe educaționale tradiționale tind către compartimentate, importanța formării cadrelor didactice în scopul adoptării metodelor de predare care încurajează integrarea cunoștințelor, iar modelul de curriculum interdisciplinar contribuie la dezvoltarea unei educații mai relevante și adaptate nevoilor contemporane [2].

Astfel, putem conchide că interdisciplinaritatea implică combinarea perspectivei psihologice cu cele din domeniul sociologiei, antropologiei, educației și filosofiei. Importanța interacțiunii dintre diferite obiecte de studiu este argumentată prin faptul că procesele cognitive nu pot fi înțelese complet dacă sunt studiate izolat. Din această perspectivă, învățarea și dezvoltarea

sunt procese constructive, iar educația și psihologia trebuie să colaboreze pentru a crea metode și strategii eficiente de învățare [6]. Dezvoltarea interesului pentru învățare este un proces complex, influențat de o combinație de factori interni și externi care pot fi gestionați pentru a determina dorința elevilor de a învăța, și anume: factori afectivi (motivația, emoțiile), factori sociali (familia, grupul de prieteni/colegi), factori pedagogici (metode de predare, tactul pedagogic al cadrul didactic), factori ambientali (mediul școlar, resursele educaționale), factori individuali (stilul de învățare, abilitățile cognitive și predispozițiile), cultura și contextul social (valori culturale, contextul socio-economic). Având în vedere particularitățile psihologice și cognitive ale elevilor din învățământul primar, rezultatele deosebite ale cercetării pedagogice, privind rolul hotărâtor al interdisciplinarității în dezvoltarea interesului pentru învățare, se concretizează în: importanța disciplinei CLR în dezvoltarea cognitivă și socială a elevilor, precum și în formarea identității naționale, aplicarea diversificată a metodelor și strategiilor didactice potrivite (constructiviste, tradiționaliste și moderne), modalități de planificare a activităților didactice și instrumentele de evaluare interdisciplinare, utilizarea materialelor didactice inovatoare pentru a sprijini învățarea, soluții pentru depășirea provocărilor [7].

### **Bibliografie**

1. ARDELEAN, A. *Interdisciplinaritatea-necesitate obiectivă a învățământului primar*, Iași: Editura Pim, 2010
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie: axiome și perspective*, Iași: Editura Polirom, 2013
3. ISAC, V. *Interdisciplinaritatea-metodologie coordonatoare a elaborării științifice*. In: Forum, 1980, nr. 7-8, p. 71-74
4. JOIȚA, E. *Locul și rolul metodelor activ-participative în învățământul actual*, în Revista de pedagogie, numărul 10, 1961
5. PÂSLARU, VI. *Dicționar de educație literar-artistică*, Chișinău: Editura Universitara, 2024, ISBN 978-606-28-1800-5
6. PIAGET, J. *Interdisciplinaritatea în științele umane*, București : Editura Politică, 1966
7. TOMA, A. M., HÎRDAN C. *Didactica limbii române în învățământul primar*, Craiova: Editura Universitaria, 2015
8. VÎGOTSCHI, L. S. *Problema interesului în psihologia copilului*, București: Editura Pedagogică, 1965
9. KLEȘAN, T. *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978
10. KRUTETSKY, V.A. *Fundamentele de Psihologie Pedagogică*, Educație, 1976, p. 235

# STRATEGII DIGITALE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE PUBLICĂ LA ELEVII DE LICEU

## DIGITAL STRATEGIES FOR DEVELOPING PUBLIC SPEAKING COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

---

**Ionuț Avram**, doctorand la  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și profesor de limba și literatura  
engleză la Colegiul Național Costache Negri, Târgu Ocna, județul Bacău, România

**Ionuț Avram**, PhD student  
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau and English language and literature  
teacher at Costache Negri National College, Târgu Ocna, Bacău county, Romania

ORCID: 0009-0001-4003-2205

E-mail: ionut\_avram90@yahoo.com

CZU: 373:316.77+004

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p171-178

**Abstract:** This paper explores the use of digital strategies in the development of public speaking competence among high school students. By integrating modern digital resources, it aims to improve students' ability to communicate effectively in public. This study explores how digital tactics can help high school students become competent communicators. Effective communication is essential for personal and professional success in today's digital age. This study investigates how students' public speaking skills can be improved in the classroom by incorporating digital tools such as interactive platforms, video feedback, and online resources. These tactics support increased self-confidence, critical thinking and effective communication by creating an engaging and interactive learning environment. The study provides useful strategies and assesses how well they work for developing communication skills. The results demonstrate how revolutionary digital tools can be in education, especially when it comes to developing the communication skills that will be essential for future leaders and professionals.

**Keywords:** digital resources, public speaking, high school students, competence, communication

### Rezumat

Această lucrare explorează utilizarea strategiilor digitale în dezvoltarea competenței de a vorbi în public în rândul elevilor de liceu. Prin integrarea resurselor digitale moderne, se urmărește îmbunătățirea capacității elevilor de a comunica eficient în public. Acest studiu analizează modul în care tacticile digitale pot ajuta elevii de liceu să devină comunicatori competenți. Comunicarea eficientă este esențială pentru succesul personal și profesional în era digitală în care trăim. Acest studiu investighează modul în care pot fi îmbunătățite abilitățile de vorbire în public ale elevilor în clasă prin încorporarea unor instrumente digitale precum platforme interactive, feedback video și resurse online. Aceste tactici sprijină creșterea încrederii în sine, gândirea critică și comunicarea eficientă prin crearea unui mediu de învățare interesant și interactiv. Studiul oferă strategii utile și evaluează cât de bine funcționează acestea pentru dezvoltarea competențelor de comunicare. Rezultatele demonstrează cât de revoluționare pot fi instrumentele digitale în educație, în special atunci când vine vorba de dezvoltarea competențelor de comunicare care vor fi esențiale pentru liderii și profesioniștii din viitor.

**Cuvinte-cheie:** resurse digitale, comunicare publică, elevi liceu, competență, comunicare

## INTRODUCERE

Când vorbim despre comunicare ne gândim imediat la schimbul de idei, impresii, informații dintre două sau mai multe persoane.

În cadrul educațional, elevii folosesc abilitățile de comunicare pentru a pune întrebări și a răspunde la ele, pentru a participa la discuții de grup și pentru a-și prezenta ideile și proiectele. Ei învață să comunice eficient prin intermediul temelor orale și scrise, precum și prin proiecte de colaborare și muncă în grup. Comunicarea eficientă joacă, de asemenea, un rol crucial în cadrul ședințelor părinți-profesori, aceasta permite profesorului să împărtășească progresul elevului, iar părinților să își exprime preocupările și să fie informați cu privire la performanța și comportamentul elevului. În plus față de rolul său în clasă, abilitățile de comunicare sunt, de asemenea, importante pentru succesul viitor al elevilor, deoarece sunt esențiale pentru cererile de înscriere la facultate și de angajare, precum și pentru comunicarea profesională la locul de muncă.

În sens larg, comunicarea umană este știința utilizării metodelor de exprimare (cuvinte, limbajul corpului, tehnici specifice), capacitatea de a înțelege, interpreta și utiliza feedback-ul, precum și abilitatea și dorința de a direcționa mesajul către destinatar, ținând cont de nevoile acestuia, de nevoia de a înțelege și de căutarea înțelegerii.

Pe de o parte, comunicarea este un aspect important al procesului educațional în școli. O comunicare eficientă între profesori și elevi, precum și între elevi, este esențială pentru crearea unui mediu de învățare pozitiv și productiv. Profesorii folosesc diverse forme de comunicare pentru a transmite informații, a oferi instrucțiuni, a oferi feedback și a evalua învățarea elevilor. Aceștia folosesc comunicarea verbală sub formă de prelegeri, discuții în clasă și conversații individuale, precum și comunicarea nonverbală prin intermediul limbajului corporal și al mijloacelor vizuale.

De asemenea, elevii folosesc abilitățile de comunicare în clasă pentru a pune întrebări și a răspunde la ele, pentru a participa la discuții de grup și pentru a-și prezenta ideile și proiectele. Ei învață să comunice eficient prin intermediul temelor orale și scrise, precum și prin proiecte de colaborare și muncă în grup. Comunicarea eficientă joacă, de asemenea, un rol crucial în cadrul ședințelor părinți-profesori, aceasta permite profesorului să împărtășească progresul elevului, iar părinților să își exprime preocupările și să fie informați cu privire la performanța și comportamentul elevului. În plus față de rolul său în clasă, abilitățile de comunicare sunt, de asemenea, importante pentru succesul viitor al elevilor, deoarece sunt esențiale pentru cererile de înscriere la facultate și de angajare, precum și pentru comunicarea profesională la locul de muncă.

În sens larg, comunicarea umană este știința utilizării metodelor de exprimare (cuvinte, limbajul corpului, tehnici specifice), capacitatea de a înțelege, interpreta și utiliza feedback-ul, precum și abilitatea și dorința de a direcționa mesajul către destinatar, ținând cont de nevoile acestuia, de nevoia de a înțelege și de căutarea înțelegerii.

## ACTUALITATEA TEMEI

În ceea ce privește *actualitatea și importanța temei abordate, pedagogi din spațiul român precum Constantin Cucoș ori Mielu Zlate și pedagogi occidentali precum Jeremy Harmer ori Jim Scrivener au evaluat strategiile de comunicare la elevii de diverse vârste.*

Sunt diverse motive pentru care activitatea de comunicare, fie scrisă sau prezentată oral, este practică pe durata lecției de limba și literatura română cu elevi de vârstă școlară mare. Motivele ar putea fi: “înțelegerea ideii principale a unui text, identificarea unei informații specifice dintr-un



text, deducerea unei informații pe baza a ceea ce se știe dintr-un text” (Vizental, 2014, p.158). În ceea ce privește abordarea activității de comunicare la lecția de limba și literatura română, este bine cunoscut faptul că un cadru didactic trebuie să desfășoare activitatea într-o manieră diferită cu elevii de vârstă școlară mică (5-12 ani) față de adolescenți și adulți. Elevii de vârstă școlară mică percep, „înțeleg ceea ce este vizibil, concret și palpabil iar din această cauză ei au nevoie de activități care să le capteze atenția și interesul în mod direct” (*Ibidem*, p.121). La acest stadiu, activitățile de comunicare, de achiziție de noi cunoștințe nu trebuie să fie bazate pe noțiuni gramaticale, pe informații abstracte întrucât acestea vor crea dezinteres și frustrări pentru micii elevi.

Pe de altă parte, trebuie să definim conceputul de competență din punctul de vedere al comunicării. Capacitatea de a comunica cu succes idei și informații prin vorbire, scriere și ascultare se numește competență de comunicare. Aceasta cuprinde capacitatea de a comunica cu succes în diferite medii și audiențe, utilizând în același timp vocabularul, tonul și indicii nonverbale adecvate. Succesul atât în situații personale, cât și în cele profesionale necesită competențe de comunicare eficiente.

Tehnicile de comunicare au deasemeni un impact deosebit asupra activității de comunicare din clasa de elevi la lecția de limba și literatura română. Adriana Vizental (p.216) identifică 4 puncte diferite de atins pentru dezvoltarea abilității de comunicare:

- a oferi elevilor șansa de a vorbi spontan, liber și a participa activ în cadrul lecției;
- a crea activități interesante care să îi provoace pe elevi din punct de vedere cognitiv și să îi motiveze;
- a oferi suportul necesar, fără a deveni imperativi și a nu le lua elevilor șansa de a fi creativi ori independenți;
- a crea o atmosferă prietenoasă, relaxantă, care să nu inducă sub nicio formă anxietate

### **SCOPUL CERCETĂRII & SEMNIFICAȚIA TEORETICO-PRACTICĂ**

Din punctul de vedere al relevanței teoretice și aplicative, subiectul dezvoltat în această lucrare este de maximă actualitate având în vedere faptul că, era actuală tehnologică are la baza comunicarea sub diferite forme, fie că vorbim de site-uri de socializare ori pagini web cu caracter informativ, enciclopedic sau de divertisment. Scopul cercetării vizează importanța dezvoltării competenței de comunicare publică la elevii claselor liceale cu ajutorul resurselor digitale folosite în și în afara clasei.

### **OBIECTIVUL ȘI IPOTEZA DE CERCETARE**

Teza de față are ca obiectiv înțelegerea diferitelor competențe de comunicare publică la elevii claselor din ciclul liceal cu vârsta cuprinsă între 15-18 ani din cadrul Colegiului Național Costache Negri din Târgu Ocna, județul Bacău, România. Această teză are în vedere aplicarea acestor competențe prin utilizarea unor activități de învățare moderne bazate pe joc, lucru în echipă și mai ales a tehnicii multimedia și resurselor digitale (ex. pagini web, videoproiector, tablă interactivă). Ipoteza tezei este axată pe îmbunătățirea utilizării resurselor digitale pentru dezvoltarea competenței de comunicare publică la elevii claselor liceale.

## ANALIZA SITUAȚIEI ÎN DOMENIUL TEZEI

Adriana Vizental identifică două moduri de comunicare orală: modulul conversațional și modulul expozitiv (monologic).

Oamenii intră în contact unii cu alții prin conversație, ceea ce se numește modul conversațional de comunicare. Conversația informală, de tip "dus-întors" între două sau mai multe persoane este ceea ce o definește. În acest mod, oamenii vorbesc pe rând și comunică între ei folosind atât indicii verbale, cât și nonverbale pentru a arăta că ascultă și răspund.

Următoarele sunt câteva componente esențiale ale comunicării conversaționale:

Conversațiile implică două sau mai multe persoane care se angajează într-un schimb de gânduri și informații de tip "dus-întors".

Feedback: În timpul unei conversații, oamenii își oferă reciproc feedback prin intermediul unor indicatori nonverbali, cum ar fi limbajul corpului și expresiile faciale, precum și prin indicii vocale, cum ar fi acordul sau dezacordul.

Luare de cuvânt: În cadrul unei conversații, participanții își schimbă rolurile și își indică unul altuia când este rândul lor să vorbească, folosind indicii verbale precum "după tine" sau "dă-i drumul".

Flexibilitate: În funcție de participanți și de context, conversațiile își pot schimba caracterul și pot lua noi direcții sau subiecte.

Context: Mediul înconjurător, relațiile dintre participanți și scopul conversației, toate contribuie la forma pe care o iau conversațiile.

Construcția: Atunci când un discurs construit, ambii participanți contribuie la crearea și semnificația acestuia. Vorbirea și ascultarea au loc pe parcursul unei discuții. Pentru a arăta că sunt atenți și că participă la conversație, participanții folosesc atât indicatori verbali, cât și nonverbali.

În continuare sunt prezentate câteva componente esențiale ale formei expositive de comunicare.

Transmiterea informațiilor: Obiectivul principal al comunicării expositive este de a transmite cunoștințe și informații unui ascultător. Comunicarea expositivă este frecvent organizată într-un mod sistematic, ca o listă de puncte sau un plan.

Comunicare într-un singur sens: În cazul comunicării expositive, informația este, în mod normal, transmisă de vorbitor sau scriitor și primită de audiență sau cititor. Comunicarea expositivă utilizează frecvent un limbaj formal, punând accentul pe claritate și acuratețe.

Utilizarea de exemple și dovezi: Comunicarea expositivă utilizează frecvent exemple și dovezi pentru a susține afirmațiile și argumentele și pentru a consolida puterea de convingere a informațiilor.

Interacțiunea este de obicei limitată în comunicarea expositivă, fie că este vorba despre vorbitor, scriitor sau public.

Analiza publicului: Mesajul va fi adaptat la cerințele, interesele și calitățile publicului de către vorbitor sau scriitor.

În mediile academice și profesionale, unde informațiile corecte și fiabile sunt esențiale, tehnica de comunicare expositivă este frecvent utilizată.

Nu în ultimul rând, atunci când vorbim despre dezvoltarea competențelor de comunicare publică la elevii claselor liceale, trebuie să prezentăm câteva puncte generice privind impactul resurselor digitale asupra celor implicați în procesul instructiv-educativ.

Instrumentele digitale, cum ar fi aplicațiile și platformele de comunicare online, pot fi utilizate într-o varietate de moduri pentru a sprijini persoanele în îmbunătățirea abilităților lor de

comunicare. Platformele de comunicare online precum Zoom, Skype și Google Meet, de exemplu, pot fi utilizate pentru instruire și exersare în comunicarea virtuală. Competențele lingvistice pot fi îmbunătățite prin utilizarea instrumentelor online de învățare a limbilor străine precum Duolingo sau Babbel. Site-urile de socializare, precum Facebook și Twitter, pot fi utilizate pentru dezvoltarea brandului personal și pentru a exersa comunicarea scrisă. În plus, există foarte multe jocuri și aplicații create special pentru a ajuta oamenii să-și perfecționeze abilitățile de comunicare, cum ar fi aplicațiile de inițiere a conversațiilor și de vorbire în public. Aflat în strânsă legătură cu resursele digitale se află și conceptul de „predare digitală”. Termenul „predare digitală” descrie furnizarea de informații educaționale și facilitarea învățării prin intermediul tehnologiei. Aceasta poate implica utilizarea resurselor și programelor online, cum ar fi sistemele de gestionare a învățării, sălile de clasă virtuale și modulele de e-learning. În plus, față de strategiile de predare convenționale, aceasta poate încorpora, de asemenea, utilizarea resurselor digitale, inclusiv filme, animații și activități interactive.

Printre numeroasele avantaje ale predării digitale se numără o mai mare accesibilitate la educație, o mai mare flexibilitate în ceea ce privește timpul și locul de desfășurare, precum și posibilitatea unei învățări mai individualizate și în ritm propriu. Ea prezintă totuși anumite dificultăți, cum ar fi cerința de a avea echipamente digitale fiabile și conectivitate la internet, precum și instruirea cadrelor didactice în ceea ce privește utilizarea tehnologiei.

### **SEMNIFICAȚIA TEORETICĂ**

Importanța teoretică a studiului constă în dezvoltarea strategiilor de formare a competenței de comunicare publică la elevii claselor liceale, utilizând resurse digitale. Deasemeni, este foarte important ca în acest stadiu să definim, să înțelegem importanța conceptului de competență. În sens generic, competența este caracterizată ca fiind un ansamblu unitar de cunoștințe, priceperi, aplicarea lor în viața de zi cu zi depinzând de circumstanțele în care individul se plasează (Apostolache, 2022, p.20 apud Caprara și Cervone, 2003; Korthagen, 2004). Sunt identificate trei categorii de competențe ( Ibidem, apud Spencer și Spencer, 1993; Goleman 1998):

- competențe cognitive (cum ar fi recunoașterea anumitor modele specifice);
- competențe emoționale (cum ar fi gestionarea, canalizarea propriei energii și a emoțiilor pentru a atingerea unor rezultate, a unor performanțe înalte);
- competențe legate de inteligența socială (cum ar fi abilitatea de a interacționa cu alte persoane în diverse situații sociale)

Cu alte cuvinte, competența are caracteristici polivalente, având impact personal (de ordin cognitiv, emoțional) cât și social. Legându-ne de subiectul acestei teze - competența de comunicare publică, acesta implică un ansamblu de cunoștințe, calități și aptitudini care dau dreptul de a discuta, a decide într-un domeniu și de a sugera soluții privind rezolvarea unor probleme. Comunicarea publică a elevilor din ciclul liceal reprezintă un punct extrem de important în dezvoltarea acestora din foarte multe puncte de vedere iar demonstrarea acestei competențe se va putea demonstra în diverse medii sociale.

Compențele nu sunt observabile în mod direct (Apostolache, 2022, p.22) ci se manifestă într-un anumit model de performanță atunci când sunt aplicate (Ibidem, apud Spencer și Spencer, 1993). Dincolo de latura cognitivă și socială, este foarte important să acordăm atenție asupra laturii emoționale, a efectelor educației online asupra dezvoltării socio-emoționale.

## **SEMNIIFICAȚIA PRACTICĂ**

În această dezvoltare, utilizarea resurselor digitale poate adăuga o dimensiune suplimentară și poate oferi o serie de avantaje utile asupra actului de comunicare publică. Acestea sunt câteva motive importante pentru care elevii de liceu ar trebui să dobândească competențe de comunicare publică cu ajutorul resurselor digitale:

**Capacitatea de a comunica eficient:** Capacitatea de comunicare publică nu se limitează la capacitatea de a vorbi în fața unui grup de oameni, ci și la abilitățile generale de comunicare, cum ar fi ascultarea activă, formularea de concepte clare și răspunsul adecvat la întrebări. Este esențial să dobândești aceste abilități pentru a reuși într-o varietate de domenii, de la cariera profesională până la relațiile interpersonale.

**Pregătirea pentru viitor:** Capacitatea de a comunica public folosind resurse digitale este vitală într-o lume din ce în ce mai digitală. Elevii de liceu care învață să folosească instrumentele și metodele digitale pentru a comunica eficient vor fi mai avantajați în viitor, fie că continuă să studieze, fie că intră pe piața muncii.

**Dezvoltarea auto-conștientizării:** Mulți tineri se tem să vorbească în public. Cu toate acestea, îmbunătățirea abilităților de comunicare publică îi poate ajuta să aibă mai multă încredere în sine. Elevii pot să se înregistreze și să se autoevalueze cu ajutorul resurselor digitale, ceea ce le permite să-și îmbunătățească treptat performanța.

## **STRATEGII DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE PUBLICĂ UTILIZÂND RESURSE DIGITALE**

Pe plan european, o imagine asupra strategiilor de utilizare a resurselor digitale este oferită de rețeaua Eurydice a Comisiei Europene. Pentru a face o scurtă descriere a acestei rețele, putem spune că rețeaua Eurydice oferă descrieri ale sistemelor de învățământ la nivel național, studii comparative, indicatori și statistici de referință. Rețeaua Eurydice își propune să promoveze înțelegerea, colaborarea, încrederea și mobilitatea la nivel european și internațional pe plan educațional. Eurydice contribuie semnificativ la atingerea obiectivelor Strategiei „Europa 2020” și la raportul privind procesul Bologna privind învățământul superior. Rețeaua Eurydice colectează statistici relevante și informații despre legile și reglementările naționale în vigoare. Atunci când este cazul, analizele rețelei sunt completate de rezultatele principalelor cercetări și anchete internaționale. Mai jos atașăm o secțiune din subcapitolul „4.1.1. Strategii actuale privind educația digitală în școală” al raportului Eurydice „Educația digitală din școlile din Europa”.

„Cel mai recent raport Eurydice care are legătură cu educația digitală în Europa Date cheie privind învățarea și inovarea prin TIC în școlile din Europa (EACEA/Eurydice, 2011a), a arătat că în anul de referință (2009-2010), toate țările europene aveau strategii naționale pentru a încuraja utilizarea TIC în educație. Într-adevăr, Comisia Europeană tocmai adoptase o nouă Agendă digitală pentru Europa în 2010 (119), prin care competența mediatică și digitală a fost confirmată din nou drept una dintre provocările centrale ale educației. Deși raportul a constatat că toate țările europene aveau implementate strategii naționale pentru a încuraja utilizarea tehnologiei digitale în diferite domenii, 28 de țări adoptaseră o strategie digitală dedicată special educației. Strategiile urmăreau dobândirea de către elevi a abilităților digitale specifice, asigurarea de formare specifică pentru cadrele didactice și dotarea școlilor cu tehnologie și infrastructură de ultimă generație. Digitalizarea continuă și tot mai mare a tuturor aspectelor vieții, precum și schimbările chiar în domeniul tehnologiei, înseamnă că strategiile și politicile guvernamentale devin rapid depășite.

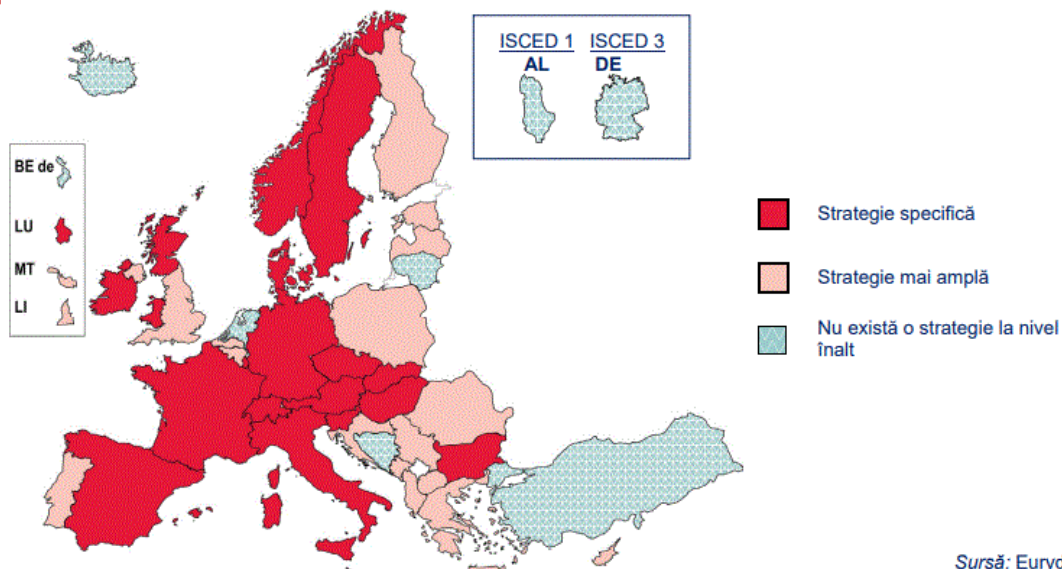
Țările europene trebuie să revizuiască în mod continuu și să-și reînnoiască abordările pentru a răspunde noilor cereri pentru o educație digitală de calitate superioară în școală. Prin urmare, deloc surprinzător, aproape la un deceniu după cel mai recent raport Eurydice, practic toate sistemele de educație au implementate strategii pentru educația digitală. Figura 4.1 arată dacă sistemele de educație au o strategie specifică dedicată educației digitale sau dacă au o strategie mai amplă care încorporează elemente de educație digitală. În sens larg, jumătate dintre țări abordează educația digitală în cadrul unei strategii mai ample, iar acestea se regăsesc mai ales în estul și sud-estul Europei. Pe de altă parte, 18 sisteme de educație au o strategie specifică și cele mai multe se află în vestul, centrul și nordul Europei (120).

Diferitele tipuri de strategii mai ample care includ educația digitală sunt:

- strategii privind educația și învățarea pe tot parcursul vieții (comunitățile franceză și flamandă din Belgia, Estonia, Croația, Cipru, Letonia, Finlanda, Albania și Macedonia de Nord);
- strategii digitale și strategii privind societatea informațională și competența mediatică (Grecia, Malta, Portugalia, România și Muntenegru);
- strategii în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii (STIM) (Liechtenstein);
- strategii industriale și de dezvoltare socio-economică (Polonia și Regatul Unit – Anglia);
- strategii privind inovarea (Regatul Unit – Irlanda de Nord).

Numai șase sisteme de educație nu au în prezent o strategie privind educația digitală: comunitatea germanofonă din Belgia, Lituania, Olanda, Bosnia și Herțegovina, Islanda și Turcia. Totuși, în Lituania, strategia precedentă s-a aplicat până în 2016 și în prezent se elaborează una nouă. În Olanda, o strategie/agendă de digitalizare a fost prezentată în martie 2019. În Turcia, în absența unei strategii la nivel înalt, FATIİH (Mișcarea pentru Creșterea Oportunităților și Îmbunătățirea Tehnologiei) reprezintă un proiect la scară mare și o mișcare educațională sprijinită de autoritățile la nivel înalt în domeniul educației care urmărește să dezvolte competența digitală și utilizarea în scop pedagogic a tehnologiei în școli”.

**Figura 4.1: Tipuri de strategii la nivel înalt care includ educația digitală în școală, în învățământul primar și secundar general (ISCED 1-3), 2018-2019**



## Bibliografie

1. Apostolache, Roxana (2022), Competența pedagogică digitală, Editura Polirom
2. Caprara, G. V., Cervone, D. (2003), A conception of a personality for a psychology of human strengths Personality as an agentic, self- regulationg system în <https://doi.org/10.1037/10566-005>
3. Harmer, J. (2015), The Practice of English Language Teaching, London, Pearson Education Limited
4. Raportul Eurydice „Educația digitală din școlile din Europa” ([https://publications.europa.eu/resource/cellar/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1.0011.01/DOC\\_1](https://publications.europa.eu/resource/cellar/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1.0011.01/DOC_1))
5. Redston C., Cunningham, G. (2020), Face2face Elementary, Cambridge University Press
6. Rîncă, F. (2017), A Practical Course for English Exams, Bacău, Rovimed Publishers
7. Scrivener, J. (2011), Learning Teaching - 3rd Edition, Thailand, Macmillan Education
8. Susan Ko, Steve Rossen (2010), Teaching Online: A Practical Guide, New York, USA, Routledge
9. Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993). Competence at Work: Models for Superior Performance. New York : John Wiley & Sons.
10. Vizental, A. (2014), Metodica Predării Limbii Engleze, București, Editura Polirom
11. <https://sites.google.com/site/consiliereonline2/copii/caracterizare-general-a-varsta-scolara-mica>
12. <https://dexonline.ro/>
13. <https://dictionary.cambridge.org/>
14. <https://ro.weblogographic.com/difference-between-experimental-and-observational-study-4241>

# UTILIZAREA METODELOR ACTIV-PARTICIPATIVE ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTELOR PROSOCIALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ THE USE OF ACTIVE-PARTICIPATIVE METHODS IN DEVELOPING PROSOCIAL BEHAVIORS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Ana-Maria BEȘU, profesor grad didactic I, Liceul Tehnologic  
” Dimitrie Leonida” Piatra Neamț, Neamț, România  
Ana-Maria BEȘU, PhD, First Degree Teacher, "Dimitrie Leonida"  
Technological High School, Piatra Neamț, Neamț, Romania  
ORCID:0000-0001-8875-8497  
maria\_maty31@yahoo.com

CZU: 373.3.017

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p179-186

**Abstract:** Active-participative methods in primary education are essential for promoting prosocial behaviors among young students. These methods, focused on student engagement and interaction, support an inclusive classroom environment and help develop empathy, cooperation, and conflict resolution skills. By incorporating techniques such as cooperative learning, role-playing, and peer teaching, educators can significantly enhance students' social and emotional learning (SEL) outcomes. This article explores the effectiveness of various active-participative strategies in developing prosocial behaviors in primary school students, focusing on best practices and evidence-based approaches.

In today's society, characterized by diversity and social challenges, developing prosocial behavior in young school-age students is of crucial importance. Students who learn to collaborate, empathize, and manage conflicts constructively not only perform better academically but also contribute to creating a more cohesive and inclusive society. Research shows that these early social skills are strong predictors of long-term success, both in personal and professional life. Therefore, education that prioritizes prosocial behavior supports the development of responsible citizens who can navigate the complexities of interpersonal relationships and contribute positively to the communities they are part of. Implementing these educational practices is essential to meet the emerging needs of a constantly changing society and to prepare students for future challenges.

**Keywords:** active-participative methods, prosocial behavior, primary education, cooperative learning, social-emotional learning.

## Rezumat

Metodele activ-participative în contextul învățământului primar sunt esențiale pentru promovarea comportamentelor prosociale în rândul elevilor mici. Aceste metode, centrate pe implicarea și interacțiunea elevilor, susțin un mediu incluziv în clasă și ajută la dezvoltarea empatiei, cooperării și abilităților de rezolvare a conflictelor. Prin integrarea unor tehnici precum învățarea cooperativă, jocul de rol și predarea între colegi, educatorii pot îmbunătăți semnificativ rezultatele în învățarea socială și emoțională (SEL) ale elevilor. Acest articol explorează eficacitatea diferitelor strategii activ-participative în dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevii din școala primară, cu accent pe cele mai bune practici și abordări bazate pe dovezi.

În societatea actuală, caracterizată de diversitate și provocări sociale, dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică este de o importanță crucială. Elevii care învață să colaboreze, să empatizeze și să își gestioneze conflictele într-un mod constructiv nu doar că performează mai bine în mediul academic, dar și contribuie la formarea unei societăți mai coezive și mai incluzive. Cercetările arată că aceste abilități sociale timpurii sunt predictorii puternici ai succesului pe termen lung, atât în viața personală, cât și profesională. Astfel, educația care prioritizează comportamentul prosocial sprijină dezvoltarea unor cetățeni responsabili, capabili să navigheze complexitățile relațiilor interpersonale și să contribuie pozitiv la comunitățile din care fac parte. Implementarea acestor practici educaționale este esențială pentru a răspunde nevoilor emergente ale unei societăți în continuă schimbare și pentru a pregăti elevii pentru provocările viitorului.

**Cuvinte-cheie:** metode activ-participative, comportament prosocial, educație primară, învățare cooperativă, învățare social-emoțională.

Dezvoltarea comportamentelor prosociale — acțiuni menite să aducă beneficii altora, precum ajutorul, împărtășirea și manifestarea empatiei — este crucială în primele etape ale educației unui copil. Cercetările indică faptul că promovarea acestor comportamente poate

conduce la relații sociale mai bune, succes academic și bunăstare generală (Caprara et al., 2014). Metodele activ-participative, care implică elevii activ în procesul de învățare, s-au dovedit a fi deosebit de eficiente în promovarea acestor comportamente (Johnson & Johnson, 2009). Acest articol revizuieste literatura de specialitate cu privire la metodele activ-participative și impactul lor asupra dezvoltării comportamentelor prosociale în rândul elevilor din învățământul primar, oferind cadrelor didactice strategii practice pentru implementarea în clasă.

Metodele activ-participative sunt strategii de predare care implică elevii în procesul de învățare prin activități ce necesită colaborare, gândire critică și rezolvare de probleme (Baines et al., 2017). Principalele abordări includ învățarea cooperativă, învățarea bazată pe proiecte, predarea între colegi și jocul de rol. Aceste metode se aliniază cu teoria constructivistă a învățării, care susține că elevii învață cel mai bine prin implicare activă și interacțiune socială (Vygotsky, 1978).

Comportamentele prosociale la copiii de școală primară sunt legate de inteligența emoțională, autoreglare și relații pozitive cu colegii (Eisenberg et al., 2015). Aceste comportamente sunt esențiale pentru crearea unui mediu de învățare suportiv în care elevii se simt în siguranță și apreciați. Strategiile eficiente pentru dezvoltarea comportamentului prosocial se concentrează pe modelare, întărire și oferirea de oportunități pentru ca elevii să exerseze aceste abilități în contexte reale.

Cercetările au arătat că metodele activ-participative pot îmbunătăți eficient comportamentele prosociale. Johnson și Johnson (2009) au descoperit că învățarea cooperativă, unde elevii lucrează în grupuri mici către un obiectiv comun, îmbunătățește semnificativ abilitățile sociale și crește empatia între colegi. Similar, activitățile de joc de rol permit elevilor să experimenteze perspective diferite, ceea ce poate reduce prejudecățile și poate crește înțelegerea față de ceilalți (Slavin, 2014).

Pentru a analiza impactul metodelor activ-participative asupra comportamentului prosocial în educația primară, am căutat date și cercetări relevante, concentrându-mă pe studii efectuate în special la școlarii mici (educația primară) publicate între 2000 și 2023. S-a efectuat o meta-analiză a acestor studii pentru a identifica cele mai eficiente strategii pentru promovarea comportamentului prosocial.

**1. Învățarea Cooperativă** este una dintre cele mai cercetate și eficiente metode activ-participative. Aceasta implică elevii care lucrează în grupuri mici, diverse, în care fiecare membru contribuie la succesul grupului. Această metodă nu numai că îmbunătățește performanțele academice, dar și dezvoltă un sentiment de responsabilitate, pe măsură ce elevii învață să se sprijine reciproc (Gillies, 2016). Un studiu realizat de Caprara et al. (2014) a demonstrat că învățarea cooperativă poate duce la creșteri semnificative ale comportamentelor prosociale, cum ar fi împărtășirea și ajutorarea, în rândul elevilor din școala primară. Profesorii pot implementa activități structurate de învățare cooperativă precum „Jigsaw,” unde fiecare elev dintr-un grup devine expert pe o parte a subiectului și o predă colegilor. Această strategie promovează responsabilitatea și ajută elevii să vadă valoarea contribuției fiecărui membru (Aronson, 2008).

**2. Jocul de rol** permite elevilor să interpreteze diverse scenarii, ajutându-i să înțeleagă și să empatizeze cu perspective diferite. Această metodă este deosebit de eficientă în predarea abilităților de rezolvare a conflictelor și a abilităților de reglare emoțională (Garaigordobil, 2014). De exemplu, elevii pot juca rolul unui conflict comun în clasă, ceea ce le oferă instrumente practice pentru gestionarea conflictelor în viața reală. Includerea activităților de joc de rol axate pe conflicte comune din clasă poate oferi elevilor instrumentele necesare pentru a naviga provocările sociale. Profesorii ar trebui să ghideze elevii prin sesiuni de reflecție după activitate pentru a discuta ce au învățat și cum s-au simțit în timpul exercițiului.

**3. Predarea între colegi**, unde elevii își predau unul altuia sub supravegherea profesorului, s-a dovedit a îmbunătăți atât abilitățile academice, cât și cele sociale. Topping (2005) a descoperit că tutoring-ul între colegi duce la o îmbunătățire a stimei de sine, a rezultatelor academice și a relațiilor interpersonale. Această metodă încurajează elevii să preia controlul asupra învățării lor



și promovează un mediu de învățare colaborativ. Organizarea de sesiuni de tutoring între colegi, unde elevii cu performanțe mai ridicate îi ajută pe cei care au nevoie de mai mult sprijin, poate fi benefică pentru ambele grupuri. Această metodă nu doar întărește cunoștințele de conținut, ci și construiește un sentiment de comunitate și respect reciproc între elevi.

**Tabel 1: Metode activ-participative folosite în dezvoltarea comportamentului prosocial**

Metoda	Caracteristici Cheie	Impact asupra Comportamentului Prosocial	Suport în Cercetare
Învățarea Cooperativă	Munca în grup, obiective comune	Crește empatia, lucrul în echipă și împărtășirea	Johnson & Johnson, 2009
Jocul de Rol	Interpretarea scenariilor, adoptarea perspectivelor	Îmbunătățește empatia, reduce prejudecățile	Slavin, 2014
Predarea între Colegi	Elevii predau colegilor, colaborare	Crește stima de sine, întărește relațiile	Topping, 2005
Învățarea Bazată pe Proiecte	Rezolvarea problemelor reale, proiecte conduse de elevi	Dezvoltă cooperarea, abilități de rezolvare de probleme	Baines et al., 2017

Cercetarea noastră explorează dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică folosind și metodelor activ-participative cu accent pe cele mai eficiente strategii identificate în studii publicate între anii 2000 și 2023. În acest context, am investigat trei abordări principale: învățarea cooperativă, jocul de rol și simulările, precum și predarea între colegi și tutoring-ul, toate aceste metode fiind integrate în desfășurarea Opționalului „Un infinit de fapte bune” și proiectul „Promovarea comportamentului prosocial în școli: Teorii, practici și impact”. Proiectul nostru a fost structurat pe trei secțiuni:

**Conferință pentru cadre didactice:** Această secțiune, intitulată „Promovarea comportamentului prosocial în școli: Teorii, practici și impact”, a oferit un cadru teoretic și practic pentru implementarea comportamentelor prosociale în mediul școlar. Scopul principal a fost de a echipa cadrele didactice cu cunoștințe și instrumente necesare pentru a încuraja comportamentele prosociale în rândul elevilor.

**Activități de voluntariat cu elevii:** Sub titlul „Construind comunități solidare: Activități de voluntariat pentru elevi”, aceste activități au facilitat implicarea directă a elevilor în comunitate. Prin participarea la acțiuni de voluntariat, elevii au învățat să colaboreze, să dezvolte empatia și să își asume responsabilitatea socială.

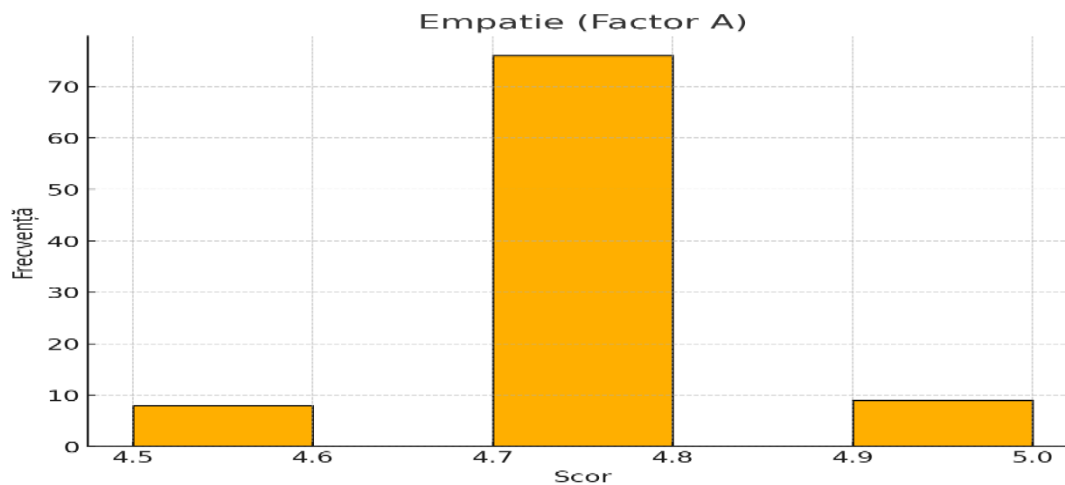
**Concurs de Creație:** „Creativitate și inspirație: Concursul Artei cu suflet” a oferit elevilor o platformă pentru exprimarea valorilor prosociale prin artă. Activitățile au inclus poezii, povești, postere și desene care au încurajat reflecția asupra empatiei, generozității și colaborării.

Proiectul a implicat cadre didactice din patru județe din România și parteneri internaționali, având un impact asupra a peste 1500 de elevi prin activități de voluntariat și evenimente educaționale orientate spre dezvoltarea comportamentelor prosociale.

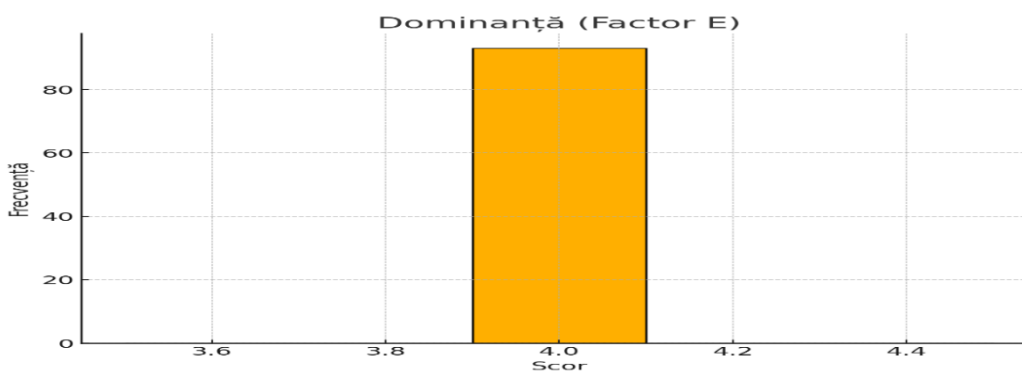
În cadrul conferinței, chestionarele aplicate adulților au furnizat date care validează aceste intervenții educaționale.

Analiza a relevat:

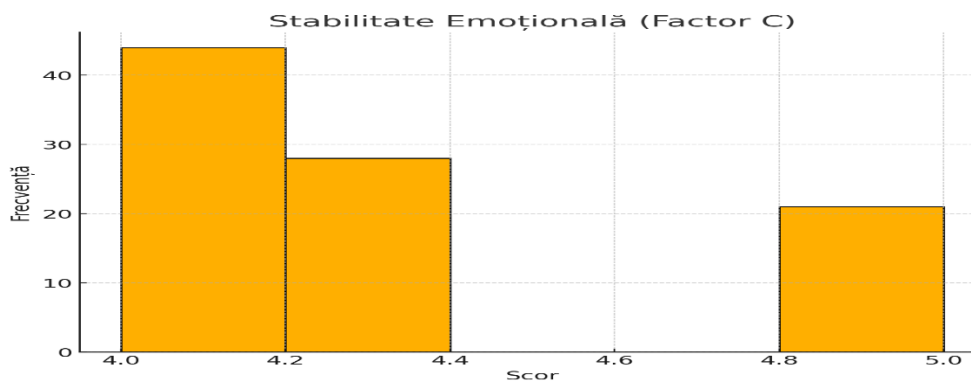
- **Empatie (Factor A):** Nivel ridicat de empatie, reflectând capacitatea de a înțelege și răspunde adecvat la emoțiile altora.



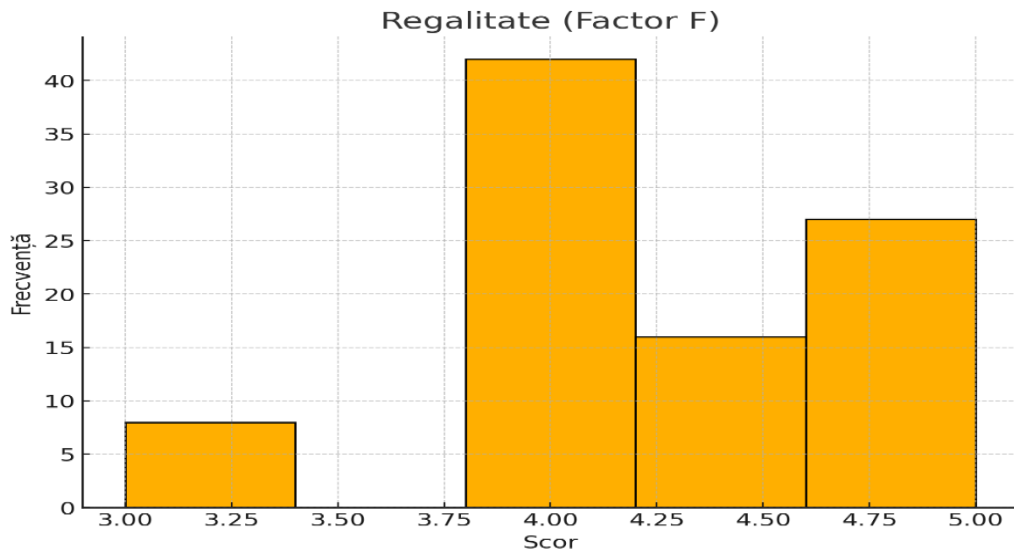
- **Dominanță (Factor E):** Variabilitatea scorurilor sugerează o diversitate în stilurile de leadership și în abordarea dificultăților, aspecte relevante pentru dinamica relațiilor interpersonale.



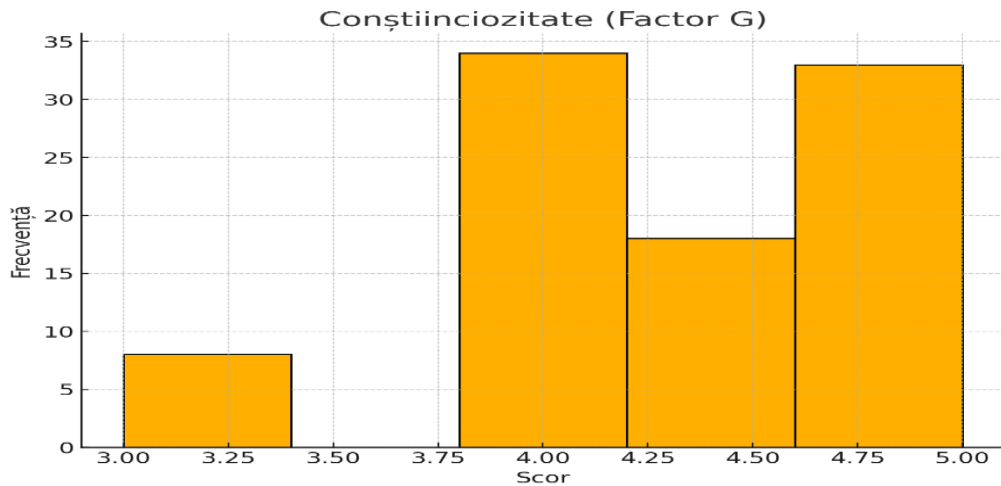
- **Stabilitate Emoțională (Factor C):** Gestionarea eficientă a emoțiilor și menținerea stabilității în situații de conflict sunt esențiale pentru relații prosociale armonioase.



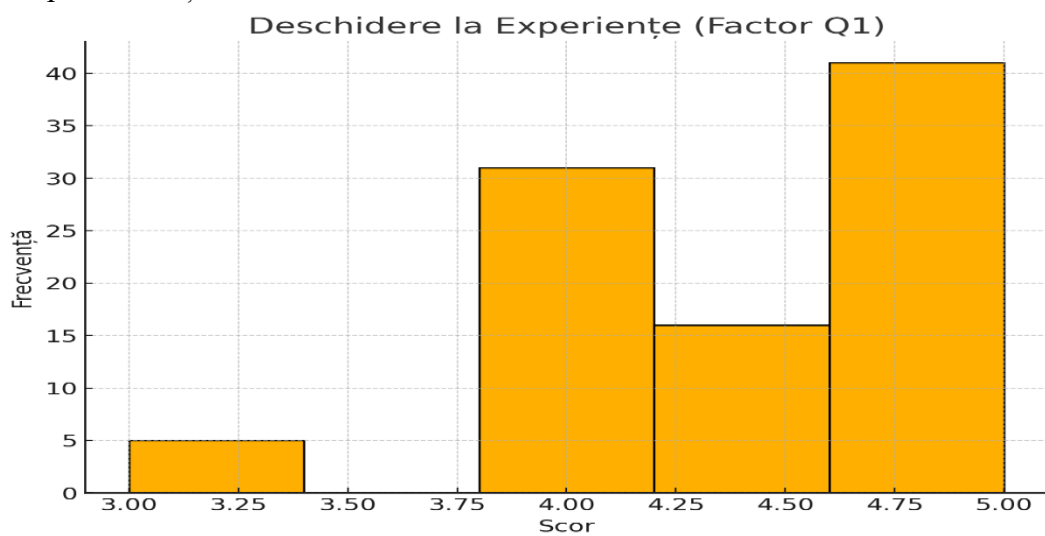
- **Regalitate (Factor F):** Frecvent oferirea de suport moral și deschidere în relațiile interpersonale.



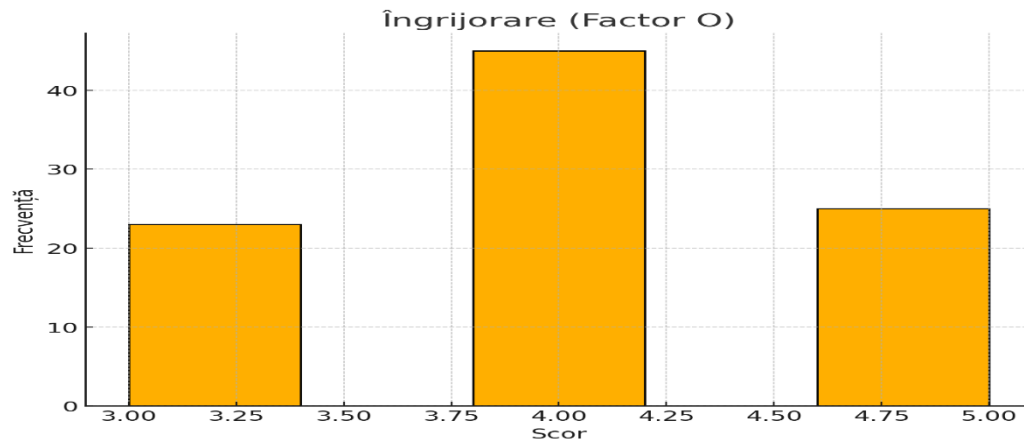
- **Conștiințiozitate (Factor G):** Implicarea responsabilă și consecvența în sprijinirea celorlalți reflectă trăsături prosociale solide.



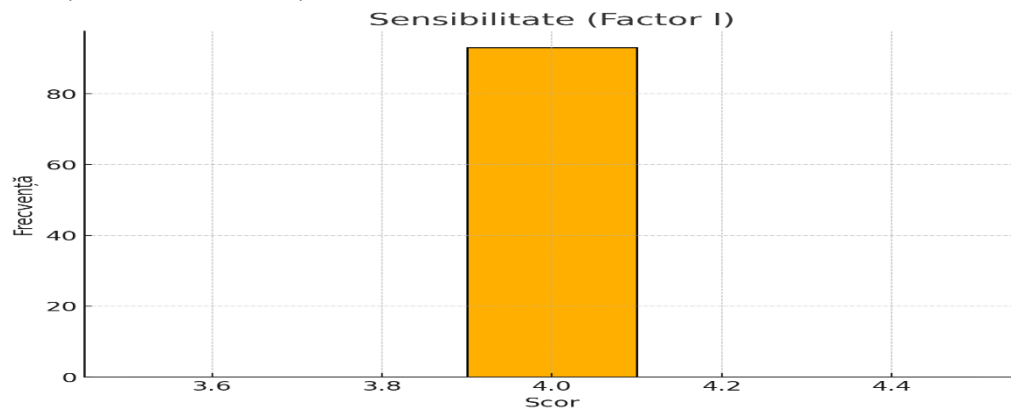
- **Deschidere la Experiențe (Factor Q1):** A fost remarcată o deschidere spre colaborare și receptivitate față de idei noi.



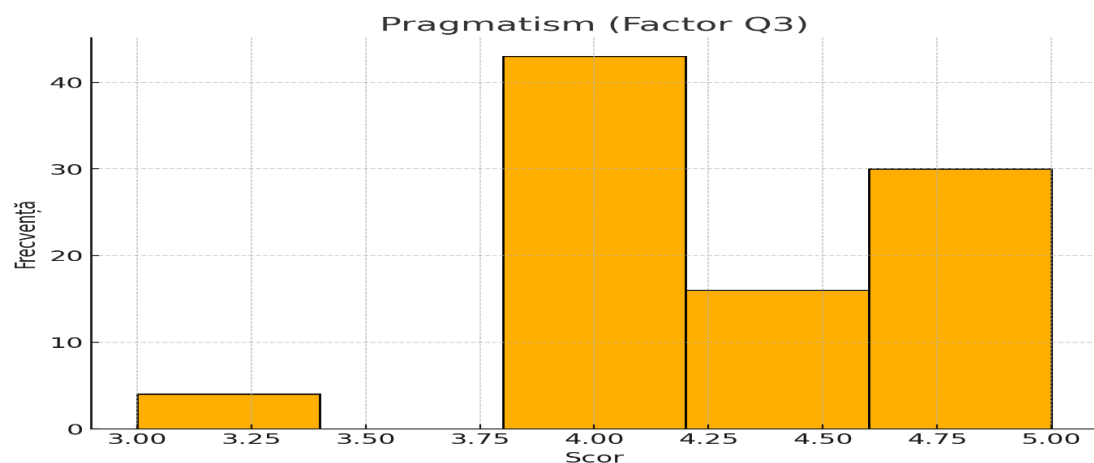
- **Îngrijorare (Factor O):** Un echilibru sănătos între auto-îngrijire și preocuparea pentru ceilalți.



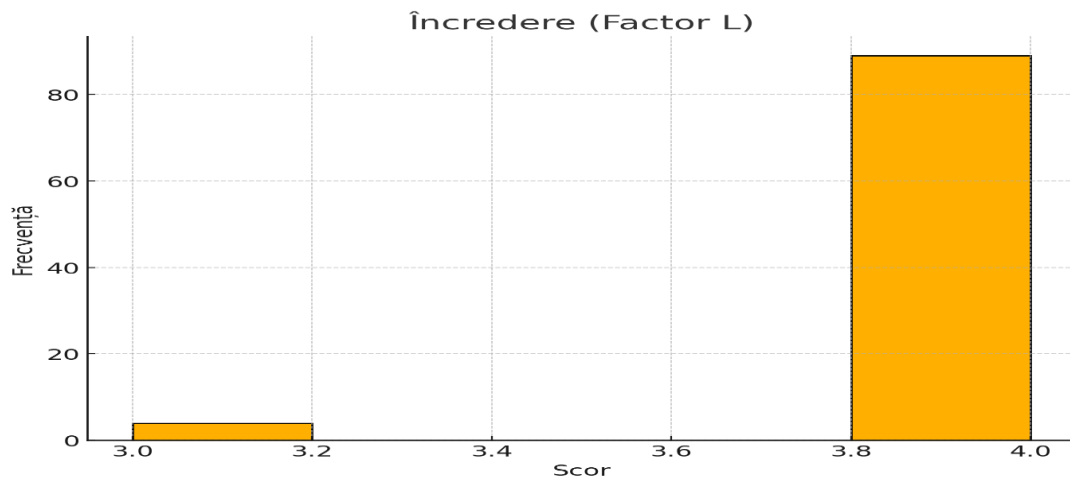
- **Sensibilitate (Factor I):** Disponibilitatea crescută de a sprijini nevoile altora subliniază importanța empatiei în relațiile de sprijin.



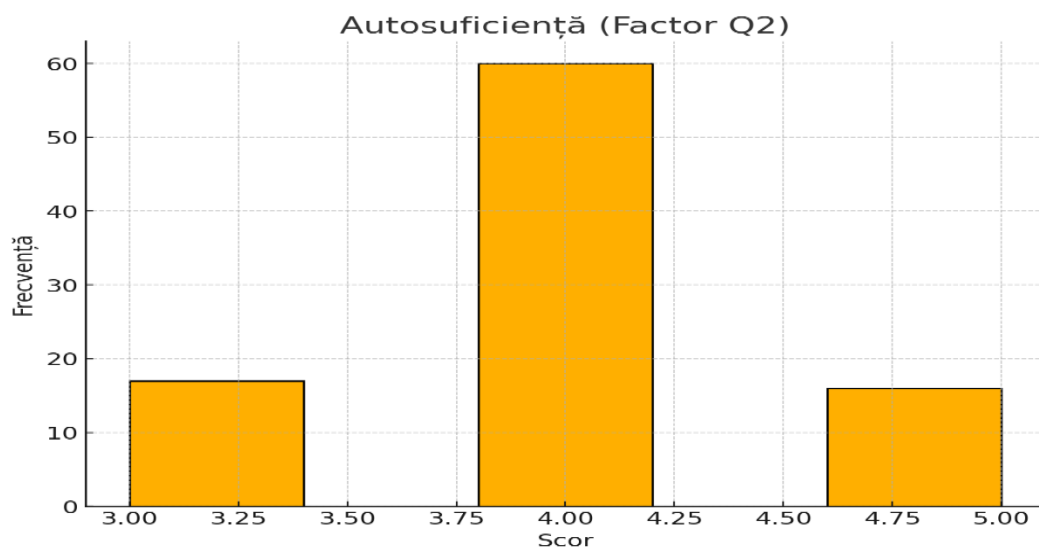
- **Pragmatism (Factor Q3):** Recunoașterea meritelor și abordarea echilibrată susțin cooperarea eficientă în grupuri.



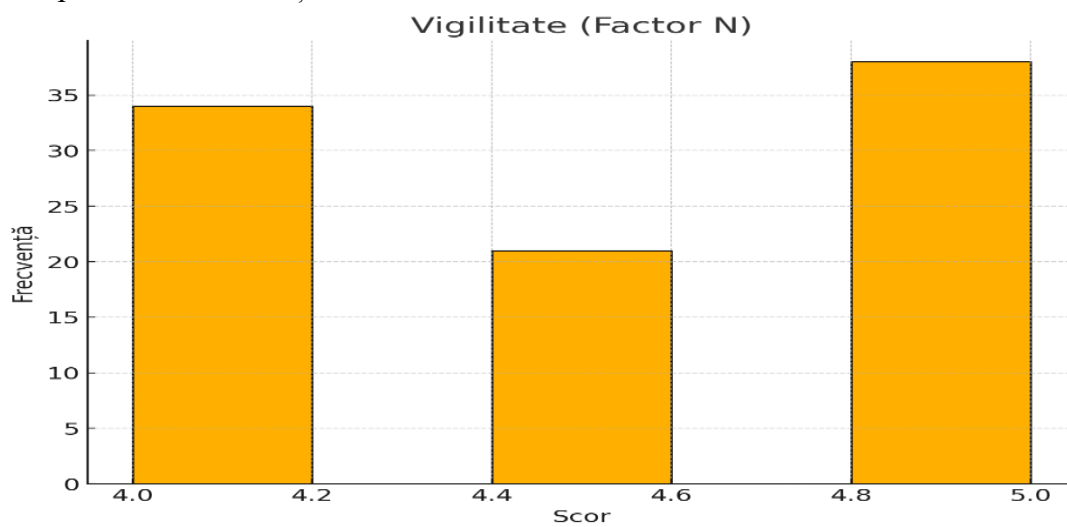
- **Încredere (Factor L):** Nivel rezonabil de încredere și partajare, facilitând relațiile interpersonale pozitive.



- **Autosuficiență (Factor Q2):** Flexibilitate în compromisuri și abilitatea de a coopera eficient.



- **Vigilantă (Factor N):** Vigilența față de echitate și corectitudine consolidează încrederea și respectul în comunități.



Integrarea metodelor activ-participative în educația timpurie este esențială pentru dezvoltarea unui comportament prosocial solid. Aceste abordări contribuie semnificativ la formarea unor comunități școlare mai empaticе, colaborative și incluzive, favorizând astfel crearea unui mediu educațional care sprijină nu doar dezvoltarea academică, ci și pe cea socio-emoțională a elevilor. Rezultatele obținute subliniază necesitatea unei implementări continue și susținute a acestor strategii, având potențialul de a transforma experiențele de învățare și de a modela comportamentele prosociale a elevilor de vârstă școlară mică în mod durabil.

Metodele activ-participative sunt de neprețuit în dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevii din învățământul primar. Prin crearea unui mediu de învățare care pune accent pe colaborare, empatie și respect reciproc, învățătorii pot îmbunătăți semnificativ dezvoltarea socială și emoțională a elevilor lor. Implementarea acestor strategii necesită o planificare atentă și un angajament pentru crearea unei culturi incluzive în clasă. După cum sugerează cercetările, beneficiile acestor metode depășesc performanțele academice, contribuind la dezvoltarea holistică a fiecărui copil.

## **Bibliografie**

1. Aronson, E. (2008). *The Jigsaw Classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
2. Baines, E., Blatchford, P., & Webster, R. (2017). The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs. *Education 3-13*, 45(4), 482-495.
3. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2014). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
4. Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th ed., Vol. 3, pp. 610-656). Hoboken: Wiley.
5. Garaigordobil, M. (2014). Effects of a psychological intervention on factors related to prosocial behavior. *Psychosocial Intervention*, 23(3), 187-192.
6. Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3).
7. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
8. Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Annals of Psychology*, 30(3), 785-791.
9. Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
10. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

# EDUCAȚIA STEAM - CHEIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE ELEVILOR

## STEAM EDUCATION - THE KEY TO THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL SKILLS

CAZACIOC Nadejda, drd., cercetător științific,  
asistent universitar, Catedra chimie UPS „Ion Creangă” din Chișinău,  
CAZACIOC Nadejda, PhD student, scientific researcher,  
university assistant, Chemistry Department UPS "Ion Creangă" from Chisinau,  
<https://orcid.org/0000-0002-1086-633X>  
[cazaciocnadejda@gmail.com](mailto:cazaciocnadejda@gmail.com)

CZU: 37.022

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p187-192

**Rezumat:** Educația STEAM joacă un rol crucial în dezvoltarea competențelor necesare pentru o lume dinamică și globalizată. Această abordare interdisciplinară promovează integrarea cunoștințelor din domenii variate, oferind elevilor o perspectivă holistică și aplicată asupra problemelor complexe. Proiectele STEAM, precum „Roboți pentru Viitor” sau „Aplicații mobile pentru sănătate”, evidențiază importanța colaborării între discipline pentru dezvoltarea abilităților critice, creative și tehnice. Elevii învață să coreleze concepte din știință, tehnologie, arte și matematică, aplicându-le în contexte reale pentru a rezolva problemele actuale. Proiectele de acest tip contribuie la dezvoltarea gândirii critice, capacității de rezolvare a problemelor și colaborării, competențe esențiale pentru succesul profesional în diverse domenii. Prin promovarea creativității și a inovării, educația STEAM oferă elevilor o pregătire adecvată pentru provocările viitoare.

**Cuvinte-cheie:** Educație STEAM, interdisciplinaritate, competențe profesionale, inovație, gândire critică, colaborare.

**Abstract:** STEAM education plays a crucial role in developing the skills needed for a dynamic and globalized world. This interdisciplinary approach promotes the integration of knowledge from various fields, giving students a holistic and applied perspective on complex issues. STEAM projects such as "Robots for the Future" or "Mobile Apps for Health" highlight the importance of cross-disciplinary collaboration for developing critical, creative and technical skills. Students learn to correlate concepts from science, technology, the arts, and math by applying them to real-world contexts to solve current problems. Projects of this type contribute to the development of critical thinking, problem-solving and collaboration skills, essential skills for professional success in various fields. By fostering creativity and innovation, STEAM education provides students with adequate preparation for future challenges.

**Keywords:** STEAM education, interdisciplinarity, professional skills, innovation, critical thinking, collaboration.

### Introducere:

Educația în secolul XXI se confruntă cu provocări semnificative, pe măsură ce ritmul accelerat al inovației tehnologice și al globalizării schimbă rapid cerințele pieței muncii. Pentru a ține pasul cu aceste schimbări, școlile trebuie să adopte metode educaționale care să pregătească elevii nu doar pentru a acumula cunoștințe teoretice, ci și pentru a le aplica eficient în situații reale [4]. În acest context, abordarea educațională STEAM a câștigat tot mai multă atenție datorită capacității sale de a integra cunoștințele din diverse domenii și de a le corela cu realitatea profesională. Educația STEAM nu doar că promovează interdisciplinaritatea, ci ajută elevii să dezvolte competențe esențiale pentru succesul într-o economie globalizată și dinamică. Prin combinarea unor discipline aparent diverse precum știința și arta, această abordare încurajează o înțelegere holistică a problemelor, oferind elevilor o viziune complexă și inovatoare asupra

provocărilor cu care se vor confrunta în carierele lor [9]. Acest tip de educație depășește limitele educației tradiționale, care tinde să compartimenteze cunoștințele, și se concentrează pe dezvoltarea abilităților aplicative, cum ar fi gândirea critică, creativitatea, colaborarea și rezolvarea problemelor. O altă dimensiune importantă a educației STEAM este promovarea gândirii integrative. În loc să se limiteze la învățarea individuală a unor discipline distincte, STEAM le permite elevilor să vadă conexiunile dintre acestea și să înțeleagă cum se pot aplica principiile științifice și tehnologice pentru a crea soluții inovatoare în arte sau în viața de zi cu zi [6]. Această abilitate de a vedea imaginea de ansamblu și de a conecta concepte din diverse domenii este esențială pentru a face față provocărilor unei lumi interconectate.

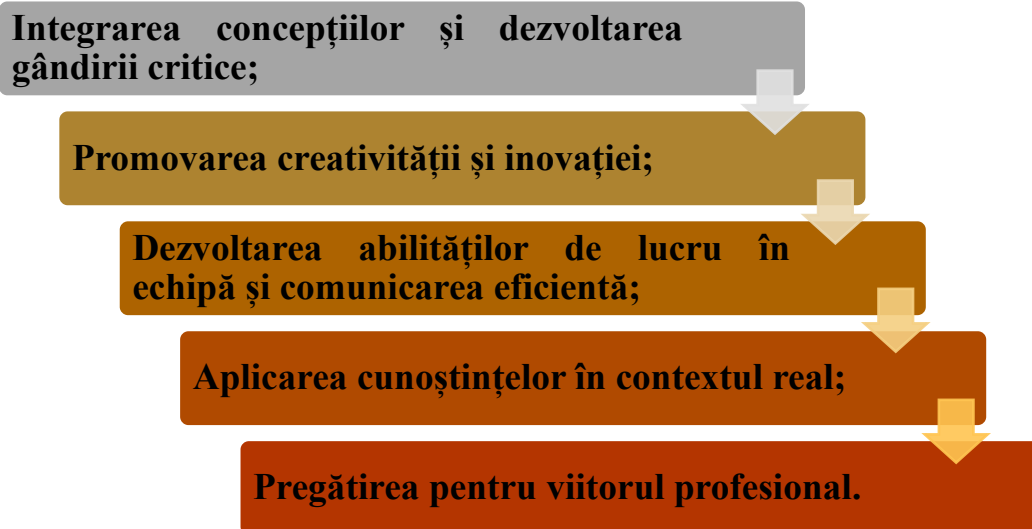
### **Metode și materiale**

În ultimele decenii, sistemele educaționale din întreaga lume, inclusiv în Republica Moldova, au fost supuse unor transformări semnificative. Reforma educațională a fost impusă de necesitatea adaptării la schimbările rapide din societate și economie. În Republica Moldova, accentul pe calitate și eficiență în educație a devenit tot mai evident, având ca scop crearea unui sistem educațional care să pregătească elevii pentru cerințele unei lumi în continuă schimbare. Un aspect crucial al acestei reforme este îmbunătățirea calității educației prin implementarea standardelor naționale de referință și bune practici, așa cum sunt prevăzute în Codul Educației. Acest cadru legislativ subliniază importanța adaptării curriculumului și a metodelor de predare pentru a răspunde nevoilor actuale ale elevilor, în special în contextul dezvoltării competențelor profesionale facilitând dezvoltarea unor abilități care sunt necesare într-o lume complexă și interconectată. Educația orientată spre dezvoltarea competențelor profesionale este crucială pentru formarea echitabilă a angajatului pentru câmpul muncii, încă din instituțiile preuniversitare, fapt care să permită fiecărui elev prioritar să își dezvolte potențialul maxim. În acest context, interdisciplinaritatea ca element de bază a paradigmei conceptuale a educației STEAM devine un instrument fundamental pentru atingerea acestui obiectiv major al secolului XXI [3]. Educația STEAM este o abordare pedagogică integrată care promovează o învățare completă prin conectarea și aplicarea conceptelor din mai multe domenii de cunoaștere. Aceasta se fundamentează pe ideea că disciplinele din cele cinci domenii – știință, tehnologie, inginerie, arte și matematică – nu doar se completează reciproc, ci sunt interdependente. Această interconectare contribuie la formarea unei viziuni unitare și profunde asupra problemelor complexe, ajutând elevii să abordeze provocările într-un mod integrat și aplicat.

În contextul formării profesionale a educabililor, abordarea STEAM joacă un rol crucial în dezvoltarea competențelor esențiale pentru succesul într-o lume din ce în ce mai interconectată și dinamică prin *integrarea cunoștințelor* din știință, tehnologie, inginerie, arte și matematică pentru a oferi o înțelegere complexă și aplicată a problemelor. Prin această integrare, elevii nu doar că învață concepte izolate, dar și înțeleg cum acestea se interconectează în contexte reale și își dezvoltă abilitățile de *gândire critică*. De exemplu, un proiect care combină ingineria cu artele poate implica construirea unui dispozitiv artistic care utilizează principii fizice și tehnologice, în timp ce aplică soluții creative. Această abordare dezvoltă gândirea critică și capacitatea de a rezolva probleme, competențe esențiale în orice domeniu profesional. Educația STEAM subliniază importanța *creativității și inovației* în rezolvarea problemelor. Prin combinarea elementelor artistice cu cele științifice și tehnologice, elevii sunt încurajați să abordeze problemele din perspective diferite și să dezvolte soluții inovatoare [10]. De exemplu, dezvoltarea de soluții tehnologice pentru probleme artistice sau utilizarea artei pentru a explica concepte științifice poate



duce la realizarea unor proiecte originale și creative. Aceste experiențe nu doar că îmbunătățesc abilitățile de gândire critică ale elevilor, dar și le stimulează creativitatea, pregătindu-i pentru profesii care necesită inovație și abordări originale.



**Fig. 1. Reperetele esențiale ale educației STEAM în dezvoltarea competențelor profesionale**

Proiectele STEAM adesea implică *colaborarea între elevi* din diferite discipline, promovând astfel dezvoltarea abilităților de *lucru în echipă și comunicare eficientă*. De exemplu, într-un proiect care integrează ingineria și artele, unii elevi pot lucra la aspectele tehnice, în timp ce alții se concentrează pe designul artistic. Această colaborare necesită o comunicare clară și eficientă, precum și capacitatea de a lucra în echipă pentru a atinge obiectivele comune. Aceste abilități sunt esențiale în majoritatea domeniilor profesionale și contribuie la succesul profesional al elevilor. Un aspect cheie al educației STEAM este *aplicarea cunoștințelor într-un context real*. Proiectele interdisciplinare permit elevilor să aplice conceptele învățate în situații concrete, demonstrând relevanța acestora în viața reală [8]. De exemplu, un proiect care implică construirea unui dispozitiv ecologic poate combina cunoștințe din știință, inginerie și matematică pentru a aborda probleme de mediu. Această aplicare practică a cunoștințelor nu doar că întărește înțelegerea elevilor, dar și le arată cum aceste concepte sunt esențiale pentru rezolvarea problemelor actuale și viitoare. *Abordarea STEAM pregătește elevii pentru viitorul profesional* prin dezvoltarea unei baze solide de competențe interdisciplinare. Într-o economie globală din ce în ce mai interconectată și tehnologic avansată, abilitățile de a integra cunoștințe din diferite domenii sunt extrem de valoroase. Elevii care au experiență în aplicarea conceptelor STEAM sunt bine pregătiți pentru cariere în domenii variate, de la inginerie și tehnologie până la arte și design, având avantajul unei perspective comprehensive și interconectate asupra problemelor.

În cadrul educației STEAM, interdisciplinaritatea joacă un rol esențial în dezvoltarea competențelor profesionale ale elevilor, pentru că anume această abordare permite corelarea conceptelor curriculare și integrarea cunoștințelor din diverse domenii cu realitatea trăită de educabili, ajutând astfel elevii să abordeze problemele din multiple perspective și să dezvolte soluții inovatoare. Proiectele STEAM, dezvoltate și implementate în SUA și țările cu o experiență mai mare în domeniu sunt exemple concrete de bune practici în acest domeniu. Drept reper ne poate servi proiectul „*Roboți pentru viitor*” [2] care scoate în evidență integrarea științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii și cum această interconectare a domeniilor contribuie la

dezvoltarea competențelor tehnice și gândirii critice ale elevilor. Elevii care participă la construirea și programarea roboților învață nu doar concepte tehnice, dar și cum să le aplice într-un context real, integrând cunoștințele dobândite din diferite domenii pentru a rezolva probleme complexe.

#### **Activități și metodologie:**

1. **Inginerie și design:** Elevii au început prin proiectarea și construcția fizică a roboților, utilizând concepte de inginerie mecanică și electronică. Aceasta a implicat lucrul cu diferite materiale și componente electronice, precum senzori și servomotoare.
2. **Programare:** În paralel, elevii au învățat să programeze roboții folosind limbaje de programare precum Python și C++. Această parte a proiectului a fost esențială pentru dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și de gândire logică.
3. **Matematică:** Pentru a asigura funcționarea corectă a roboților, elevii au aplicat concepte matematice precum trigonometria și algebra pentru a calcula traiectoriile și pentru a optimiza performanța roboților.
4. **Științe:** Experimentele științifice au fost integrate pentru a testa și a evalua diferitele senzorii și tehnologii utilizate în roboți, contribuind la îmbunătățirea designului și funcționalității acestora.

**Rezultatele studiului** au arătat că elevii implicați în proiectul „Roboți pentru Viitor” au dezvoltat competențe critice și creative, demonstrând o mai bună capacitate de rezolvare a problemelor și de colaborare în echipă. De asemenea, au fost observați progrese semnificative în înțelegerea aplicată a conceptelor matematice și științifice.

În mod similar, un alt exemplu de bune practici este proiectul „**Aplicații mobile pentru sănătate**” [1] în cadrul căruia se combină biologia, matematica și informatica pentru a dezvolta soluții inovatoare în domeniul sănătății. Această integrare permite elevilor să aplice conceptele științifice și matematice într-un context practic, stimulând creativitatea și gândirea critică necesară pentru dezvoltarea de aplicații mobile eficiente și relevante.

#### **Activități și metodologie:**

1. **Informatică:** Elevii au dezvoltat aplicații mobile folosind platforme de dezvoltare software și tehnologii web. Aceste aplicații au inclus funcționalități precum monitorizarea activității fizice și analiza dietei.
2. **Biologie:** În dezvoltarea aplicațiilor, elevii au integrat informații despre nutriție și sănătate, bazându-se pe concepte biologice precum metabolismul și digestia.
3. **Matematică:** Pentru a analiza datele colectate de aplicații, elevii au aplicat statistica și algebra pentru a dezvolta algoritmi de calcul și grafice informative.
4. **Arte:** Aspectul vizual al aplicațiilor a fost creat de elevii din domeniul artelor, care au lucrat la designul interfeței utilizatorului și la prezentarea vizuală a informațiilor.

**Rezultatele proiectului** „Aplicații Mobile pentru Sănătate” ne demonstrează că elevii au învățat să combine cunoștințele din diferite domenii pentru a crea soluții practice și inovatoare. De asemenea, elevii au dezvoltat abilități de programare, de aplicare a conceptelor biologice și de design vizual. Evaluarea finală a arătat că elevii au obținut o înțelegere aprofundată a modului în care tehnologia poate fi utilizată pentru a aborda probleme de sănătate.

**Proiectul „Experimente de fizică prin artă”** [5] oferă o altă ilustrare a abordării interdisciplinare. Aici, combinația dintre fizică și arte vizuale permite elevilor să exploreze concepte fizice prin realizarea de lucrări de artă interactive, facilitând o mai bună înțelegere a principiilor științifice și dezvoltând abilități de colaborare și comunicare.

### **Activități și metodologie:**

1. **Fizică:** Elevii au studiat concepte fizice precum forțele, mișcarea și energia și au aplicat aceste concepte în realizarea de lucrări artistice care ilustrează fenomene fizice.
2. **Arte Vizuale:** Elevii au creat opere de artă care includ instalări interactive și sculpturi care demonstrează principii fizice. Aceste lucrări au fost proiectate pentru a permite spectatorilor să interacționeze cu artefactele și să experimenteze conceptele fizice în mod direct.
3. **Matematică:** Elevii au utilizat matematică pentru a calcula dimensiunile și proporțiile lucrărilor de artă, precum și pentru a analiza datele colectate din experimentele fizice.

Proiectul „Experimente de Fizică prin Artă” a demonstrat că integrarea fizicii și artei poate îmbunătăți înțelegerea și aprecierea conceptelor științifice. Elevii au avut oportunitatea de a experimenta principiile fizice într-un mod creativ și interactiv, dezvoltând în același timp abilități în artă și matematică.

Aceste exemple subliniază cum educația STEAM promovează învățarea integrată prin aplicarea conceptelor științifice și matematice în contexte creative și practice. Elevii învață astfel nu doar cum să abordeze problemele din perspective diferite, dar și cum să dezvolte soluții inovatoare care îmbină cunoștințe și abilități din multiple domenii. Această abordare holistică este esențială pentru formarea profesională a elevilor, pregătindu-i pentru succesul într-o lume din ce în ce mai complexă și interconectată.

### **Concluzii**

Educația STEAM reprezintă o abordare inovatoare și integrată care ajută la formarea competențelor profesionale esențiale pentru succesul în carieră. Prin promovarea interdisciplinarității, creativității, colaborării și aplicabilității în contexte reale, STEAM pregătește elevii pentru o lume în care abilitățile de integrare a cunoștințelor din diverse domenii sunt indispensabile. Această abordare oferă elevilor nu doar cunoștințe teoretice, ci și o pregătire practică și adaptabilă, care le va permite să fie competitivi pe piața muncii și să contribuie activ la inovația și dezvoltarea societății în viitor. *Formarea și dezvoltarea competențelor profesionale* este una dintre dimensiunile centrale ale educației STEAM prin combinarea științei cu artele, ingineriei cu matematica sau tehnologiei cu creativitatea artistică, elevii își dezvoltă capacitatea de a găsi soluții inovatoare pentru problemele cu care se confruntă, fie ele tehnice, sociale sau artistice. Această sinergie între domenii nu doar că facilitează învățarea eficientă a conceptelor teoretice, dar le oferă elevilor un cadru practic în care aceste concepte pot fi aplicate în mod real, întărind astfel relevanța lor în viața profesională. Fiecare proiect STEAM îi provoacă pe elevi să aplice cunoștințele teoretice într-un mod practic și colaborativ, contribuind astfel la dezvoltarea abilităților necesare pentru viitoarele cariere profesionale.

## Bibliografie

1. ANDERSON, J. D., & ROBERTSON, M. L. Mobile Health Applications in STEAM Education: An Interdisciplinary Approach. In: Journal of Educational Technology & Society. 2021, vol. 24(2), pp. 45-58.
2. BEVAN, B., & BRADFORD, R. Robotics in Education: An Interdisciplinary Approach. In: International Journal of STEM Education. 2020, vol. 7(1), pp. 12-23.
3. COROPCEANU E., CAZACIOC N. Conceptul educațional STEAM–manifest al transferului tehnologic în educație //Univers Pedagogic. – 2023. – T. 79. – №. 3. – C. 59-66.
4. GREMALSCHI, A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2015.
5. LIN, C., & ZHAO, D. Integrating Physics and Art in Education: An Interdisciplinary Experiment. In: Journal of Science Education and Technology. 2019, vol. 28(5), pp. 678-689.
6. NAHABA, L. Management participativ. In: Didactica Pro. nr. 1(101), 2017, p. 51.
7. PĂLĂȘAN, T., CROC NAN, D.O., HUȚANU, E. Interdisciplinaritatea și integrare – o nouă abordare a științelor în învățământul universitar. In: Revista Formarea continuă a C.N-F.P. din învățământul preuniversitar. București, 2003.
8. PRUNICI, M., PRUNICI, E. Realizarea transdisciplinarității în procesul educațional la geografie, biologie, chimie și fizică. IȘE. CZU: 372.891+372.857+372.854+372.853.
9. TURCU, L. N., TURCU, D. A. Abordarea conținuturilor învățării prin prisma interdisciplinarității și transdisciplinarității. Tecuci: C.N.A.E.; Umbrărești: Școala Gimnazială Sf. Stelian.
10. VECHIU, C. Abordarea interdisciplinarității în cercetarea științifică a studenților de la facultățile de sport. In: Știința Culturii Fizice. 2019, nr. 34(2), pp. 55-59. ISSN 1857-4114.

# NATURALEȚE ȘI ELEGANȚĂ ÎN RELAȚIA ÎNVĂȚĂTOR-ELEV

## NATURALNESS AND ELEGANCE IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

**Paraschiva-Alina CÂRDEI**, Profesor învățământ primar,  
Școala Gimnazială „Gheorghe Popadiuc” Rădăuți  
**,Paraschiva-Alina CÂRDEI**, Primary School Teacher,  
"Gheorghe Popadiuc" Secondary School, Rădăuți  
alinamedvediu@gmail.com

**CZU: 37.064.2**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p193-198**

**Abstract.** The article explores the impact of naturalness and elegance in the teacher-student relationship, highlighting how these traits enhance both academic performance and students' personal development. Naturalness is associated with authenticity and flexibility in educational interactions, offering students a safe and encouraging space for free expression. Elegance, on the other hand, is demonstrated through tactful, refined, and respectful behavior, contributing to the effective management of classroom challenges. Examples from Montessori pedagogy, conflict resolution in schools, and the Social and Emotional Learning (SEL) program illustrate the benefits of these approaches. In the long term, students learn to be responsible citizens with strong social and emotional skills. The article concludes that a relationship based on naturalness and elegance prepares students not only for academic success but also for professional life and society.

**Keywords:** naturalness, elegance, teacher-student relationship, social skills, empathy

**Rezumat.** Articolul explorează impactul naturaleții și eleganței în relația profesor-elev, subliniind cum aceste două trăsături îmbunătățesc atât performanțele academice, cât și dezvoltarea personală a elevilor. Naturalitatea este asociată cu autenticitatea și flexibilitatea în interacțiunile educaționale, oferind elevilor un spațiu sigur și încurajator pentru a se exprima liber. Eleganța, pe de altă parte, se manifestă printr-un comportament tactic, rafinat și respectuos, ce contribuie la gestionarea eficientă a provocărilor din clasă. Exemple din pedagogia Montessori, gestionarea conflictelor în școli și programul SEL (Social and Emotional Learning) ilustrează beneficiile acestor abordări. Pe termen lung, elevii învață să fie cetățeni responsabili, cu abilități sociale și emoționale solide. Concluzia articolului este că o relație bazată pe naturalețe și eleganță pregătește elevii nu doar pentru succes academic, ci și pentru viața profesională și societate.

**Cuvinte cheie:** naturalețe, eleganță, relație profesor-elev, abilități sociale, empatie

În procesul educațional, relația dintre învățător și elev joacă un rol crucial în modelarea experiențelor de învățare, influențând atât performanțele academice, cât și dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. Două concepte esențiale pentru această relație sunt **naturalitatea** și **eleganța**, termeni care, deși asociați deseori cu caracteristicile sociale și estetice, au un impact profund asupra cadrului educațional.

**Naturalitatea** se referă la comportamentul autentic și sincer al învățătorului, manifestat prin modul în care acesta interacționează cu elevii săi fără a impune bariere artificiale. Este vorba despre o comunicare deschisă și apropiată, care reduce distanțele ierarhice și creează un mediu educațional în care elevii se simt confortabil să se exprime. Un învățător natural reușește să fie el însuși în sala de clasă, fără a adopta măști sau comportamente rigide.

**Eleganța** în educație nu se referă doar la aspectul estetic sau formal, ci la un mod rafinat de a interacționa cu copiii, demonstrând respect, grijă și o abilitate de a gestiona relațiile într-o manieră calmă și demnă. Un învățător elegant poate să gestioneze situațiile conflictuale cu tact și să ofere îndrumare elevilor într-un mod care să le protejeze demnitatea și încrederea în propria persoană.

Îmbinarea naturaleții și eleganței în comportamentul învățătorului are un impact puternic asupra modului în care elevii înțeleg procesul educațional și se implică în acesta. Aceste două

trăsături ușurează comunicarea, încurajează încrederea și susțin formarea unui climat educațional pozitiv.

Relația dintre învățător și elev este esențială pentru dezvoltarea unui mediu de învățare eficient. Studiile de specialitate subliniază că interacțiunile pozitive dintre profesor și elev contribuie la creșterea angajamentului școlar și a performanței academice (Hattie, 2009). În plus, relațiile interpersonale solide între învățători și elevi reduc riscul de abandon școlar și sprijină dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor.

În contextul educațional, naturalețea și eleganța profesorului contribuie la îmbunătățirea relațiilor interpersonale, facilitând un mediu de învățare în care elevii se simt sprijiniți și motivați. John Dewey, unul dintre principalii susținători ai educației progresive, propune ideea că educația nu este doar o pregătire pentru viață, ci viața însăși, iar relațiile interpersonale din clasă joacă un rol esențial în modelarea experiențelor de învățare (Dewey, 1938). Un învățător care manifestă naturalețe și eleganță creează un spațiu sigur pentru elevi, în care aceștia se simt bine, respectați și apreciați, aspecte importante pentru dezvoltarea lor academică și personală.

Relațiile interpersonale din educație se bazează pe mai multe teorii psihologice și educaționale, care explică modul în care interacțiunile sociale dintre profesori și elevi influențează procesul de învățare și dezvoltarea personală a acestora. Aceste teorii reprezintă baza pentru înțelegerea importanței naturaleței și eleganței în relațiile educaționale.

Teoria atașamentului, propusă de John Bowlby (1969), susține că relațiile de atașament formate între copii și persoanele care au grijă de ei joacă un rol central în dezvoltarea emoțională și socială. În contextul educațional, profesorii pot deveni figuri semnificative de atașament pentru elevi, mai ales în cazul celor care provin din medii defavorizate sau instabile. Un profesor care manifestă naturalețe și empatie creează un mediu sigur pentru elevi, în care aceștia se pot dezvolta emoțional și social. Această relație de atașament contribuie la creșterea încrederii elevilor în propriile forțe, reducând anxietatea și îmbunătățind performanțele (Ainsworth, 1979). Prin manifestarea naturaleței și eleganței în comportament, profesorii pot întări legăturile afecțive cu elevii, oferindu-le un sentiment de siguranță și sprijin.

Lev Vygotsky, unul dintre cei mai influenți teoreticieni ai educației, a dezvoltat teoria dezvoltării sociale, conform căreia învățarea este în mare parte rezultatul interacțiunilor sociale (Vygotsky, 1978). Potrivit acesteia, elevii își dezvoltă cogniția și abilitățile sociale prin colaborarea cu colegii și profesorii. Relația profesor-elev, atunci când este bazată pe naturalețe și eleganță, poate facilita un proces de învățare colaborativ și interactiv. Profesorii care își manifestă autenticitatea și respectul pentru elevi contribuie la crearea unui mediu educațional deschis, incluziv, în care elevii se simt liberi să participe activ la procesul de învățare. Vygotsky susține că învățarea are loc într-un spațiu numit „zona proximei dezvoltări” (ZPD), în care elevii își pot extinde cunoștințele și abilitățile cu ajutorul îndrumării oferite de profesori (Vygotsky, 1978). Prin manifestarea naturaleței și eleganței în relațiile lor cu elevii, profesorii pot facilita acest proces de învățare prin interacțiune, oferindu-le elevilor sprijinul necesar pentru a progresa în zona proximei dezvoltări.

Daniel Goleman (1995) a popularizat conceptul de **inteligență emoțională**, care se referă la abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona emoțiile proprii și ale celorlalți. În contextul educațional, inteligența emoțională a profesorilor joacă un rol crucial în dezvoltarea unor relații pozitive cu elevii. Profesorii cu o inteligență emoțională ridicată sunt capabili să gestioneze conflictele cu calm și eleganță, oferind elevilor un model de comportament emoțional sănătos.

Aceștia pot recunoaște stările emoționale ale elevilor și pot aborda situația în funcție de nevoile lor emoționale. În acest sens, naturalețea în comportamentul profesorului contribuie la stabilirea unei relații de încredere, în timp ce eleganța în gestionarea emoțiilor și a interacțiunilor interpersonale întărește respectul reciproc dintre profesor și elev (Goleman, 1995).

Naturelețea în relația dintre învățător și elev se referă la autenticitatea și sinceritatea în interacțiunile lor zilnice. Această trăsătură determină modul în care elevii văd profesorii procesul educațional. Un profesor natural este perceput ca fiind apropiat, empatic și de încredere, lucru care contribuie la formarea unei relații educaționale bazate pe respect reciproc și colaborare.

Autenticitatea este una dintre trăsăturile esențiale ale naturaleței în relația profesor-elev. A fi autentic înseamnă a avea comportamente și emoții reale, nefiltrate, în relația cu elevii. Un profesor autentic nu își ascunde personalitatea în spatele unor măști, roluri, ci își exprimă opiniile și sentimentele sincer, permițând elevilor să se simtă confortabil în prezența sa (Rogers, 1969). De exemplu, profesorii care recunosc atunci când greșesc, creează un model sănătos de comportament pentru elevi, demonstrând că a fi uman și a face greșeli face parte din procesul de învățare. Această abordare promovează un mediu deschis și colaborativ, în care elevii se simt liberi să se exprime și să învețe fără teama de judecată sau pedeapsă (Maslow, 1954).

Profesorii, prin comportamentul lor autentic și natural, devin modele pentru elevi. Elevii nu învață doar prin ceea ce li se predă teoretic, ci și prin modul în care profesorii își manifestă atitudinile zilnic. Un învățător autentic transmite elevilor importanța sincerității și respectului în viața de zi cu zi (Piaget, 1970).

Naturelețea în această relație presupune și a fi deschis în fața elevilor, oferindu-le posibilitatea să vadă latura umană a profesorului. Prin exemple personale și experiențe de viață, profesorii transformă actul de învățare într-o experiență interesantă și plină de semnificații. De asemenea, profesorii care manifestă empatie și se raportează la nevoile emoționale și cognitive ale elevilor demonstrează că înțelegerea și compasiunea sunt esențiale într-o educație eficientă (Goleman, 1995).

Empatia este un ingredient esențial al naturaleței în relația învățător-elev. A fi empatic înseamnă a te pune în locul elevilor, a înțelege dificultățile cu care se confruntă și a le oferi sprijin pentru a depăși aceste obstacole. Cadrele didactice empaticе reușesc să creeze un mediu educațional sigur, în care elevii se simt ascultați și sprijiniți (Rogers, 1969).

Comunicarea deschisă este un alt element al naturaleței în relațiile educaționale. Profesorii care încurajează dialogul sincer și deschis cu elevii lor facilitează un schimb de idei care îmbogățește procesul de învățare. Elevii sunt astfel încurajați să pună întrebări, să își exprime opiniile și să colaboreze cu profesorul în găsirea celor mai bune soluții pentru problemele cu care se confruntă (Marzano, 2007)

Eleganța în relația dintre învățător și elev nu se referă doar la aspectul fizic sau la politețea, ci și la comportament, modul respectuos și calm de a gestiona diverse situații problematice. Profesorii care manifestă eleganță în comportament creează un climat educațional echilibrat, bazat pe respect reciproc, în care fiecare elev se simte valorizat.

Eleganța pedagogică este definită printr-o serie de trăsături esențiale precum: tactul, discreția, calmul și demnitatea. Profesorii care își manifestă eleganța în relațiile educaționale comunică clar și nuanțat, reușind să transmită mesaje ușor de înțeles (Brookfield, 2006). Eleganța pedagogică presupune, de asemenea, adaptarea la nevoile și situațiile diverse cu care elevii se confruntă, răspunzând cu echilibru și empatie în fața provocărilor educaționale. Profesorii eleganți

reuesc să rămână calmi și diplomați în situații tensionate, oferind un exemplu pozitiv de autocontrol și maturitate emoțională.

Maniera în care un profesor interacționează cu elevii este un indicator al eleganței în comportament. Un profesor care vorbește cu respect față de elevi, care își alege cuvintele cu grijă și care nu ridică tonul să-și impună autoritatea într-un mod forțat, creează un mediu în care elevii se simt respectați și încurajați să își exprime propriile idei (Wong & Wong, 2009).

Comunicarea deschisă și respectuoasă este esențială pentru construirea unei relații sănătoase între profesor și elev. Profesorii care ascultă activ, care iau în considerare opiniile elevilor și le oferă feedback constructiv, în loc de critici, au o eleganță profesională care îi inspiră pe elevi să adopte un comportament similar (Marzano, 2007). Această manieră de comunicare contribuie la dezvoltarea unui climat pozitiv de învățare.

Situațiile de conflict sunt inevitabile în orice mediu educațional. Totuși, modul în care un profesor gestionează aceste situații reflectă nivelul de eleganță pedagogică. Profesorii eleganți nu răspund la provocări prin agresivitate, ci prin calm, răbdare și dialog deschis. Încearcă să medieze conflictele și să încurajeze rezolvarea problemelor constructiv, oferind elevilor un exemplu de cum să gestioneze situațiile tensionate (Wong & Wong, 2009). În loc să impună pedepse sau să adopte o atitudine autoritară, profesorii eleganți negociază pentru a ajunge la o soluție echilibrată, care să corectă pentru toate părțile implicate. În acest fel, aceștia reuesc să mențină echilibrul și armonia în cadrul clasei, fără a compromite respectul reciproc.

Aplicarea naturaleții și eleganței în relația profesor-elev poate fi observată în diverse situații educaționale concrete.

Educația Montessori, fondată în secolul al XX-lea, este un exemplu de aplicare a naturaleții și eleganței în relația profesor-elev. Aceasta pune accent pe autonomia și libertatea elevului, oferindu-i profesorului rolul de ghid mai degrabă decât de autoritate strictă. În cadrul unei clase Montessori, profesorul își adaptează stilul de comunicare la nevoile fiecărui elev, demonstrând naturalețe prin autenticitatea interacțiunilor și eleganță prin gestionarea calmă și respectuoasă a procesului educațional. Elevii sunt încurajați să exploreze propriile interese într-un mediu de învățare sigur și ordonat, iar profesorii evită să impună soluții sau să intervină în mod autoritar. Această abordare promovează un echilibru sănătos între autonomia elevului și sprijinul profesorului (Lillard, 2005).

Un studiu realizat într-o școală gimnazială din Finlanda a evidențiat impactul eleganței pedagogice în gestionarea conflictelor. Profesorii au fost instruiți să abordeze conflictele din clasă prin dialog deschis și mediere, în loc să recurgă la sancțiuni directe. Elevii implicați în conflicte au fost încurajați să își exprime emoțiile și punctele de vedere, în timp ce profesorii au facilitat comunicarea și au contribuit la găsirea soluțiilor constructive (Sahlberg, 2015). Rezultatele au arătat o scădere a indisciplinei, iar elevii au raportat un sentiment crescut de siguranță și încredere în cadrul școlii. Profesorii au reușit să mențină echilibrul emoțional și să gestioneze conflictele cu eleganță, demonstrând tact și diplomație în interacțiunile elevii. Acest studiu de caz subliniază importanța naturaleții și eleganței în crearea unui climat educațional pozitiv, în care elevii se simt respectați și sprijiniți.

Programul SEL, implementat în numeroase școli din Statele Unite, este un alt exemplu de aplicare a principiilor naturaleții și eleganței în educație. Programul își propune să dezvolte abilitățile sociale și emoționale ale elevilor, încurajându-i să-și gestioneze emoțiile, să stabilească relații pozitive și să ia decizii responsabile. Profesorii joacă un rol esențial în acest proces,



manifestând empatie, calm și respect în toate relațiile cu elevii (Durlak et al., 2011). Prin adoptarea unei abordări naturale și elegante, profesorii care participă la programul SEL își îndrumă elevii să învețe nu doar din punct de vedere academic, ci și să se descurce mai bine în viața de zi cu zi, gestionând conflictele și stresul cu mai multă încredere și maturitate.

Pe termen lung, o relație profesor-elev bazată pe naturalețe și eleganță aduce beneficii atât la nivel personal, cât și academic pentru elevi. Impactul pozitiv al acestei relații se extinde dincolo de timpul petrecut la școală, influențând modul în care elevii văd viața profesională, interacțiunile sociale și dezvoltarea personală.

Unul dintre cele mai evidente beneficii ale unei relații bazate pe naturalețe și eleganță este creșterea performanțelor academice ale elevilor. Studiile au arătat că elevii care se simt înțeleși și sprijiniți de profesorii lor sunt mai motivați să învețe și să se implice în activitățile școlare (Hattie, 2009). Atunci când un profesor este autentic și dă dovadă de empatie, elevii au curajul să adreseze întrebări, să colaboreze și să își exprime gândurile, ceea ce duce la o învățare mai profundă. De asemenea, profesorii care manifestă eleganță în comportament, gestionând situațiile dificile cu calm și respect, reușesc să mențină un mediu de învățare stabil și organizat. Această stabilitate favorizează concentrarea, elevii fiind mai puțin distrași de conflicte sau tensiuni în clasă. Pe termen lung, acest lucru contribuie la îmbunătățirea rezultatelor școlare și la dezvoltarea unor abilități esențiale de studiu (Marzano, 2007).

Relațiile învățător-elev caracterizate de naturalețe și eleganță contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor. Învățătorii care acționează cu empatie, respect și calm vor deveni model de comportament pentru propriii elevi. Astfel, elevii învață să își gestioneze mai bine emoțiile, să comunice eficient și să își dezvolte abilitățile de rezolvare a conflictelor (Goleman, 1995). Aceste abilități sociale și emoționale generează succesul pe termen lung. Elevii care au fost expuși unui mediu educațional bazat pe respect reciproc și comunicare deschisă sunt mai predispuși să dezvolte relații pozitive cu colegii, colaboratorii și superiorii lor, adaptându-se mai ușor la diverse contexte sociale.

Elevii care au parte de o relație pozitivă cu profesorii lor își dezvoltă o stimă de sine sănătoasă. Atunci când un profesor îi tratează cu respect, îi ascultă și le validează punctele de vedere, elevii își formează o imagine de sine pozitivă și capătă încredere în propriile abilități (Maslow, 1954). Acest lucru îi motivează să își asume provocări și să continue să învețe pe tot parcursul vieții.

Un alt beneficiu al relației profesor-elev bazate pe naturalețe și eleganță este pregătirea elevilor pentru viața profesională. Profesorii care își tratează elevii cu respect și le oferă libertatea de a-și exprima ideile în mod autentic îi pregătesc pentru mediile profesionale în care comunicarea eficientă și colaborarea sunt esențiale. Acești elevi învață cum să se comporte cu profesionalism, cum să rezolve conflicte în mod diplomat și cum să își gestioneze emoțiile într-un formal (Brookfield, 2006).

În final, beneficiile unei relații profesor-elev bazate pe naturalețe și eleganță se reflectă și la nivel societal. Elevii care au fost expuși unui mediu educațional respectuos și empatic sunt mai predispuși să devină cetățeni responsabili, care contribuie la crearea unei societăți armonioase. Aceștia au o înțelegere mai profundă a valorilor sociale precum respectul, toleranța și colaborarea, fiind mai dispuși să promoveze aceste valori în comunitățile din care fac parte (Sahlberg, 2015). Pe termen lung, relațiile pozitive dintre profesori și elevi au un impact semnificativ asupra dezvoltării unei societăți echilibrate, în care dialogul și respectul reciproc sunt fundamentale pentru societate.

Naturaleta și eleganța în relația învățător-elev reprezintă fundamente esențiale pentru un proces educațional de succes, bazat pe respect reciproc, empatie și autenticitate. Aceste două trăsături nu doar că îmbunătățesc atmosfera din clasă, dar contribuie și la dezvoltarea pe termen lung a elevilor, atât din punct de vedere academic, cât și personal.

Naturaleta în educație implică o abordare autentică, flexibilă și deschisă în interacțiunea dintre profesor și elev. Profesorii care manifestă naturalete reușesc să creeze un mediu în care elevii se simt liberi să își exprime gândurile și sentimentele, fără teama de a fi judecați sau criticați. Această deschidere facilitează o comunicare sinceră și eficientă, în care elevii pot învăța din propriile greșeli și pot progresa fără presiuni inutile.

Pe de altă parte, eleganța în relația educațională presupune rafinament în modul de abordare a interacțiunilor, un comportament bazat pe respect, tact și demnitate. Profesorii care gestionează conflictele și provocările cu calm și diplomatie oferă elevilor un exemplu de autocontrol și echilibru, pregătindu-i pentru viața de adult și pentru mediile profesionale în care aceste abilități sunt esențiale.

În concluzie, o relație învățător-elev bazată pe naturalete și eleganță aduce numeroase beneficii, de la îmbunătățirea performanțelor academice și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, până la formarea unei stime de sine sănătoase și pregătirea pentru viața profesională. Pe termen lung, elevii care au fost educați într-un astfel de mediu devin cetățeni responsabili, capabili să contribuie pozitiv la societate. Prin urmare, este esențial ca învățătorii și profesorii să își manifeste aceste trăsături în relațiile cu elevii, promovând un climat educațional armonios, în care fiecare individ să se simtă valorificat și respectat. Importanța acestui subiect pentru sistemul educațional contemporan este evidentă, având în vedere nevoia de a pregăti elevii nu doar din punct de vedere teoretic, ci și pentru integrarea în viața socială.

## Bibliografie

1. BROOKFIELD, S. D. *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. 2nd ed., Jossey-Bass, 2006.
2. DURLAK, J. A., et al. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions." *Child Development*, vol. 82, no. 1, 2011, pp. 405-432.
3. GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, 1995.
4. HATTIE, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 2009.
5. LILLARD, A. S. *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press, 2005.
6. MARZANO, R. J. *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD, 2007.
7. MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. 3rd ed., Harper & Row, 1954.
8. ROGERS, C. R. *Freedom to Learn*. 3rd ed., Merrill, 1969.
9. SAHLBERG, P. *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press, 2015.

# ROLUL ACTIVITĂȚILOR PRACTICE ÎN DEZVOLTAREA SOCIALĂ ȘI MOTRICĂ A ELEVILOR

## THE ROLE OF PRACTICAL ACTIVITIES IN STUDENTS SOCIAL AND MOTOR DEVELOPMENT

**Patricia Antonela CÎRDEI**, Profesor asistență medicală,  
Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți

**Patricia Antonela CÎRDEI**, Nursing Assistant Teacher,  
Andronic Motrescu College, Rădăuți  
patricia.cirdei.77@gmail.com

**CZU: 373.025**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p199-204**

**Abstract.** The article explores the role of practical activities in students' social and motor development, emphasizing their importance in modern education. Practical activities significantly improve motor skills through physical exercises, crafts, and other tasks that enhance coordination and dexterity. They also promote social skill development by facilitating interaction and collaboration among students. Additionally, these activities stimulate critical thinking and creativity by challenging students to solve problems and find innovative solutions. Integrating practical activities into the curriculum helps build students' autonomy and responsibility, encouraging them to make decisions and take accountability for their actions. In conclusion, practical activities not only complement theoretical learning but also contribute to shaping individuals capable of quickly adapting and collaborating effectively in an ever-changing society.

**Keywords:** practical activities, motor development, social development, critical thinking, creativity

**Rezumat.** Articolul explorează rolul activităților practice în dezvoltarea socială și motrică a elevilor, subliniind importanța lor în educația modernă. Activitățile practice contribuie semnificativ la îmbunătățirea abilităților motrice prin exerciții fizice, lucrări manuale și alte sarcini care dezvoltă coordonarea și dexteritatea. De asemenea, ele promovează dezvoltarea abilităților sociale, facilitând interacțiunea și colaborarea între elevi. În plus, aceste activități stimulează gândirea critică și creativitatea, provocând elevii să rezolve probleme și să găsească soluții inovatoare. Integrarea activităților practice în curriculum ajută la formarea autonomiei și responsabilității elevilor, încurajându-i să ia decizii și să își asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni. În concluzie, activitățile practice nu doar completează învățarea teoretică, ci contribuie la formarea unor indivizi capabili să se adapteze rapid și să colaboreze eficient într-o societate în continuă schimbare

**Cuvinte-cheie:** activități practice, dezvoltare motrică, dezvoltare socială, gândire critică, creativitate

Activitățile practice ocupă un loc central în procesul educațional, contribuind la dezvoltarea echilibrată a copiilor în mai multe domenii, inclusiv motric, social și cognitiv. Aceste activități nu doar completează învățarea teoretică, ci oferă elevilor ocazia de a aplica direct cunoștințele acumulate, consolidându-le prin experiență. În contextul unei societăți în continuă schimbare, este esențial ca elevii să își dezvolte abilități variate, cum ar fi colaborarea, comunicarea și gândirea critică, iar activitățile practice reprezintă o modalitate eficientă de a atinge aceste obiective.

Conform teoriei **învățării experiențiale** dezvoltată de David Kolb, elevii învață cel mai bine atunci când experimentează direct conceptele pe care le studiază, aplicându-le în contexte reale (Kolb, 2015). Această teorie subliniază importanța participării active a elevilor în procesul de învățare și necesitatea de a oferi contexte practice în care aceștia să își poată dezvolta competențele motrice și sociale.

Dezvoltarea motricității la elevi este un proces esențial în educația timpurie și primară, iar activitățile practice joacă un rol crucial în această direcție. **Motricitatea** poate fi împărțită în două categorii principale: motricitatea grosieră, care implică mișcări mari ale corpului (alergarea, săritul), și motricitatea fină, care se concentrează pe mișcări mai mici și mai precise, cum ar fi scrisul sau decuparea (Piaget, 1969).

Activitățile care încurajează mișcarea întregului corp, cum ar fi jocurile sportive sau dansul, sunt esențiale pentru dezvoltarea motricității grosiere. În cadrul acestor activități, elevii își îmbunătățesc coordonarea, echilibrul și forța fizică. De exemplu, prin participarea la jocuri de echipă, copiii învață să își controleze mișcările în timp ce colaborează cu colegii lor, ceea ce contribuie și la dezvoltarea abilităților sociale. Teoriile dezvoltării lui Jean Piaget subliniază importanța jocului în evoluția capacităților motrice ale copiilor, subliniind că dezvoltarea motorie este strâns legată de dezvoltarea cognitivă (Piaget, 1969). Astfel, atunci când copiii participă la activități sportive, ei își îmbunătățesc nu doar abilitățile fizice, ci și capacitatea de a rezolva probleme și de a lua decizii rapide.

Activitățile practice care implică folosirea mâinilor, cum ar fi desenul, modelarea sau lucrul cu diverse materiale, sunt esențiale pentru dezvoltarea motricității fine. În aceste activități, elevii își dezvoltă precizia și coordonarea între ochi și mână, abilități necesare pentru activități precum scrisul, utilizarea calculatorului sau munca manuală.

Conform studiilor lui Lev Vygotsky, motricitatea fină și cognitivitatea sunt strâns legate, deoarece activitățile care solicită mișcări fine contribuie la dezvoltarea gândirii abstracte și a abilităților cognitive superioare (Vygotsky, 1978). Prin aceste activități, copiii nu doar că își îmbunătățesc abilitățile fizice, dar și capacitatea de a planifica și organiza sarcinile complexe.

Pe lângă beneficiile pentru motricitate, activitățile practice contribuie semnificativ la dezvoltarea socială a elevilor. Interacțiunea cu colegii în cadrul unor activități practice stimulează colaborarea, comunicarea și dezvoltarea empatiei. Într-o societate modernă, abilitățile sociale sunt la fel de importante ca cele cognitive, deoarece succesul în multe domenii depinde de capacitatea de a lucra eficient în echipă.

Activitățile practice de grup, cum ar fi proiectele comune sau jocurile de echipă, îi ajută pe elevi să învețe să colaboreze. În cadrul acestor activități, copiii trebuie să își împartă responsabilitățile, să negocieze soluții și să ia decizii împreună, ceea ce le dezvoltă capacitățile de leadership și cooperare. Teoriile sociale ale lui Vygotsky subliniază că dezvoltarea cognitivă și socială a elevilor este stimulată prin interacțiunea cu ceilalți și prin participarea la activități comune (Vygotsky, 1978). În acest sens, activitățile practice oferă un cadru ideal pentru ca elevii să își dezvolte atât competențele sociale, cât și pe cele cognitive.

Participarea la activități practice de grup îi pune pe elevi în situații în care trebuie să interacționeze cu colegii lor, să înțeleagă perspectivele celorlalți și să își gestioneze propriile emoții. Conform lui Piaget, jocul și interacțiunile sociale sunt esențiale pentru învățarea empatiei și dezvoltarea abilităților emoționale (Piaget, 1969). În timpul acestor activități, elevii au ocazia să experimenteze situații variate din punct de vedere emoțional, cum ar fi bucuria succesului sau frustrarea unui eșec, și învață să își gestioneze emoțiile într-un mod constructiv.

Activitățile practice oferă un cadru natural pentru dezvoltarea abilităților de comunicare. În timpul unui proiect sau al unei activități de echipă, elevii trebuie să își exprime ideile, să asculte punctele de vedere ale celorlalți și să negocieze soluții. Aceste experiențe sunt esențiale pentru dezvoltarea abilităților interpersonale.

Conform teoriei învățării experiențiale a lui Kolb, interacțiunile active și schimbul de idei în cadrul activităților practice sunt esențiale pentru formarea unor abilități sociale solide (Kolb, 2015).

Pe lângă efectele benefice asupra dezvoltării motrice și sociale, activitățile practice joacă un rol crucial în stimularea gândirii critice și a creativității la elevi. Gândirea critică implică capacitatea de a analiza, evalua și sintetiza informații într-un mod logic și structurat, în timp ce creativitatea este abilitatea de a genera idei noi și inovatoare. În contextul educațional modern, aceste două abilități sunt esențiale pentru pregătirea elevilor să facă față provocărilor complexe ale societății contemporane.

Activitățile practice îi provoacă pe elevi să abordeze problemele într-un mod structurat, solicitându-le să ia decizii și să găsească soluții la diverse sarcini. Spre exemplu, în cadrul unui proiect de construcție sau experimentare științifică, elevii trebuie să aplice cunoștințele teoretice și să analizeze cum se comportă materialele sau cum evoluează un proces, în funcție de diferiți factori.

În conformitate cu teoria **învățării experiențiale** a lui David Kolb, atunci când elevii sunt implicați activ în rezolvarea problemelor, aceștia trec printr-un ciclu de învățare format din patru etape: experiență concretă, observație reflectivă, conceptualizare abstractă și experimentare activă (Kolb, 2015). Acest ciclu îi ajută să dezvolte o gândire critică, deoarece le cere să reflecteze asupra rezultatelor și să ajusteze strategiile pentru a obține soluții mai eficiente.

Creativitatea este încurajată prin activități practice care le permit elevilor să exploreze și să experimenteze în mod liber, să testeze diferite soluții și să își dezvolte propria viziune asupra unei probleme sau a unei provocări. Activități precum desenul, modelarea, scrierea creativă sau proiectele de grup în care elevii trebuie să creeze un produs final le oferă acestora posibilitatea de a-și exprima individualitatea și de a contribui cu idei inovatoare.

John Dewey, unul dintre pionierii educației progresive, a susținut că învățarea prin experiență nu doar că stimulează creativitatea, ci și îi ajută pe elevi să înțeleagă lumea în mod activ, prin implicarea directă în problemele reale ale societății (Dewey, 1916). Prin activitățile practice, elevii nu doar reproduc cunoștințele dobândite în clasă, ci le aplică într-un mod personal, găsind soluții noi și originale la provocările pe care le întâmpină.

Proiectele interdisciplinare care combină diverse domenii de studiu – cum ar fi științele, artele și tehnologia – sunt o formă de activitate practică ce stimulează atât gândirea critică, cât și creativitatea. Aceste proiecte îi provoacă pe elevi să facă conexiuni între diferite arii de cunoaștere și să aplice cunoștințe din diverse domenii pentru a crea soluții inovatoare.

De exemplu, într-un proiect care implică designul unui robot, elevii trebuie să își folosească cunoștințele de matematică, fizică și informatică pentru a construi un dispozitiv funcțional, dar și abilitățile creative pentru a proiecta un robot estetic și util. Aceste activități permit elevilor să își dezvolte capacitatea de a aborda problemele într-un mod holistic, folosind atât gândirea logică, cât și creativitatea.

Integrarea activităților practice în curriculum este o provocare majoră pentru multe școli, dar este esențială pentru asigurarea unei educații echilibrate și relevante pentru realitățile secolului XXI. Educația bazată exclusiv pe teorie și memorare mecanică nu mai este suficientă pentru a pregăti elevii pentru viitorul lor profesional și personal. Din acest motiv, școlile trebuie să își adapteze curriculumul pentru a oferi elevilor mai multe oportunități de a învăța prin experiență.

Una dintre modalitățile prin care școlile pot facilita învățarea prin activități practice este prin alocarea de timp dedicat acestor activități în programul zilnic al elevilor. Acest lucru poate implica introducerea orelor de lucru manual, ateliere creative, sesiuni de educație fizică sau laboratoare de științe. În plus, proiectele interdisciplinare și activitățile extracurriculare pot fi integrate în mod regulat în orarul elevilor, pentru a asigura un echilibru între teorie și practică.

Un studiu realizat de OECD subliniază că școlile care au implementat programe de învățare practică au observat o îmbunătățire semnificativă în performanțele elevilor atât la nivel academic, cât și în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale (OECD, 2023). Astfel, integrarea acestor activități devine esențială pentru a răspunde nevoilor complexe ale elevilor din ziua de azi.

Un alt aspect important este formarea profesorilor pentru a facilita și coordona activități practice în clasă. Aceasta presupune nu doar oferirea de resurse și echipamente necesare, ci și organizarea de cursuri și ateliere pentru profesori, care să îi ajute să înțeleagă și să implementeze metode de predare bazate pe experiență. De asemenea, este esențial ca profesorii să fie capabili să își adapteze metodele de evaluare pentru a reflecta progresul elevilor în activitățile practice.

John Dewey a subliniat că profesorii trebuie să joace un rol activ în ghidarea elevilor în procesul de învățare, oferindu-le experiențe relevante și îndrumându-i să reflecteze asupra acestora (Dewey, 1916). Această abordare modernă necesită o schimbare în modul tradițional de predare, orientându-se mai mult către facilitarea activă decât către transmiterea pasivă a informației.

Pentru a stimula implicarea elevilor în activități practice, este esențial ca **mediul de învățare** să fie unul interactiv și adaptat nevoilor lor. Clasele ar trebui să fie echipate cu resurse adecvate – cum ar fi echipamente sportive, materiale pentru arte plastice și tehnologie modernă – care să faciliteze participarea activă a elevilor.

În plus, profesorii ar trebui să încurajeze **învățarea prin descoperire**, oferindu-le elevilor oportunități de a explora și de a experimenta în mod direct. Aceasta le va permite să își dezvolte abilitățile motrice, sociale și cognitive într-un mod mai natural și mai plăcut.

Activitățile practice joacă un rol important în formarea autonomiei și responsabilității elevilor. Aceste două aspecte sunt esențiale în procesul de maturizare și de pregătire a elevilor pentru viața de adult. Implicarea activă în sarcini practice îi încurajează pe copii să ia decizii, să își asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni și să învețe din greșeli, toate acestea contribuind la formarea unui sentiment de autonomie.

Prin participarea la activități practice, elevii încep să își dezvolte **autonomia** – capacitatea de a acționa independent și de a lua decizii pe cont propriu. Acest lucru este esențial nu doar pentru succesul academic, ci și pentru pregătirea elevilor în a gestiona provocările vieții de zi cu zi. În cadrul acestor activități, ei sunt puși în situații care le permit să își dezvolte încrederea în propriile abilități și să își asume responsabilitatea pentru acțiunile lor.

De exemplu, un proiect individual care implică o sarcină practică, precum construirea unui obiect, le permite elevilor să își planifice și să își organizeze munca în mod independent. Ei învață să își gestioneze timpul, să identifice pașii necesari pentru finalizarea proiectului și să găsească soluții la dificultățile întâmpinate pe parcurs. În plus, procesul de reflecție asupra muncii lor, după finalizarea sarcinii, contribuie la conștientizarea și perfecționarea abilităților personale.

Conform teoriei dezvoltării cognitive a lui Piaget, autonomia nu este doar rezultatul maturizării biologice, ci și al interacțiunilor cu mediul. Prin activități practice, elevii interacționează cu lumea înconjurătoare și cu diverse probleme, fapt ce contribuie la dezvoltarea autonomiei (Piaget, 1969).

Activitățile practice le oferă elevilor ocazia să își asume **responsabilități**, fie că este vorba de finalizarea unui proiect sau de colaborarea într-un grup. Prin aceste experiențe, elevii învață să accepte faptul că acțiunile lor au consecințe și că succesul unei activități depinde adesea de implicarea și efortul personal. În acest mod, activitățile practice contribuie la dezvoltarea unor trăsături importante, precum disciplina, perseverența și angajamentul față de sarcinile asumate.

În special în activitățile de grup, responsabilitățile individuale sunt clar definite, iar elevii învață că îndeplinirea propriilor sarcini este esențială pentru succesul întregului grup. Acest lucru îi ajută să devină conștienți de impactul acțiunilor lor asupra celorlalți și îi învață să își organizeze mai bine activitățile pentru a evita să îi dezamăgească pe colegi.

Lev Vygotsky a subliniat că învățarea are loc cel mai eficient în interacțiune socială, iar elevii își asumă responsabilități într-un mod mai natural atunci când sunt încurajați să colaboreze și să își împartă sarcinile (Vygotsky, 1978). Prin intermediul activităților practice, elevii sunt expuși unor situații reale în care asumarea responsabilității este esențială pentru atingerea obiectivelor comune.

Un alt beneficiu important al activităților practice este dezvoltarea **abilităților de organizare și gestionare personală**. Elevii care participă la astfel de activități sunt obligați să își planifice munca, să își stabilească obiective realiste și să își aloce resursele de timp și efort într-un mod eficient. De asemenea, ei învață să își prioritizeze sarcinile și să își gestioneze stresul în fața unor termene limită.

Activitățile care implică proiecte mai complexe – fie individuale, fie de grup – oferă ocazia perfectă pentru elevi de a învăța să gestioneze mai multe sarcini simultan. În plus, aceștia devin conștienți de importanța organizării și a planificării în atingerea obiectivelor pe termen lung.

John Dewey, în lucrările sale despre educația practică, a subliniat că învățarea prin experiență nu doar că dezvoltă abilități academice, ci și contribuie la formarea unor **competențe esențiale pentru viață**, precum capacitatea de a organiza și gestiona sarcinile zilnice (Dewey, 1916). Astfel, activitățile practice devin o pregătire ideală pentru provocările vieții cotidiene.

Un alt aspect esențial al dezvoltării responsabilității este capacitatea de a **evalua progresul personal** și de a învăța din greșeli. Activitățile practice oferă un cadru în care elevii pot experimenta și pot face greșeli într-un mediu sigur, unde eșecurile sunt considerate parte integrantă a procesului de învățare. Această abordare le permite elevilor să își dezvolte **reziliența** și să accepte eșecul ca pe o oportunitate de învățare, nu ca pe un capăt de drum.

Prin reflecția asupra greșelilor făcute în cadrul activităților practice, elevii își îmbunătățesc capacitatea de autoevaluare și își ajustează strategiile de lucru pentru a atinge performanțe mai bune în viitor. Această formă de **autocorecție** contribuie la dezvoltarea unui sentiment de responsabilitate față de propriul proces de învățare și a unei **atitudini proactive** în fața provocărilor.

Kolb subliniază în teoria sa despre învățarea experiențială că **reflectarea asupra experiențelor** este un pas crucial în procesul de învățare, deoarece îi ajută pe elevi să identifice aspectele care pot fi îmbunătățite și să adopte noi strategii pentru viitor (Kolb, 2015).

Activitățile practice reprezintă o componentă fundamentală a educației moderne, nu doar prin contribuția lor la dezvoltarea motrică și socială a elevilor, dar și prin stimularea gândirii critice, creativității și a responsabilității personale. Prin implicarea activă în activități practice, elevii învață să își dezvolte autonomia, să își asume responsabilități și să își organizeze eficient activitățile, pregătindu-se astfel pentru provocările pe care le vor întâmpina în viața de adult.

Educația bazată pe experiență oferă un cadru ideal pentru dezvoltarea abilităților necesare în secolul XXI, formând o generație de tineri capabili să se adapteze rapid la schimbările societății și să colaboreze eficient în rezolvarea problemelor complexe. În final, integrarea activităților practice în curriculum contribuie la formarea unor indivizi mai responsabili, autonomi și pregătiți pentru viitor.

## **Bibliografie**

1. KOLB, DAVID A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2nd edition. Upper Saddle River: Pearson Education, 2015. ISBN 978-0133892406.
2. VYGOTSKY, LEV S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. ISBN 978-0674576292.
3. PIAGET, JEAN. *The Psychology of the Child*. Translated by Helen Weaver. New York: Basic Books, 1969. ISBN 978-0465095001.
4. DEWEY, JOHN. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916. ISBN 978-0684838281.
5. OECD. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.



**ANALIZA SI INTELEGEREA TEXTELOR LITERARE -  
PROCESE COGNITIVE SUPERIOARE**

**ANALISYS AND UNDERSTANDING LITERARY TEXTS -  
HIGHER COGNITIVE PROCESSES**

**Elena-Cristina CIRSTEA**, doctorand anul III,  
U P S., „Ion Creangă”

**Elena-Cristina CIRSTEA**, doctoral student the year II,  
„Ion Creanga” SPU Chisinau

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0287-2219>  
e-mail: [cry7592@yahoo.ro](mailto:cry7592@yahoo.ro)

**CZU: 37.025:801.82**

**DOI : 10.46727/c.8-9-11-2024.p205-209**

**Abstract.** The research conducted by O. Costea, A. Crișan, and M. Dulamă highlights the difficulties of comprehension in reading a foreign language, emphasizing that selecting the correct meaning from multiple options is essential. The distinction between "meaning" and "significance" is important: significance is independent of context, whereas meaning gradually forms through the influence of surrounding words. Reading is seen as a specific form of reception, where the reader's response determines the understanding of the text. According to Reception Theory, reading involves a dynamic interaction between the text and the reader, with four stages of perception, from word recognition to message interpretation. In this context, C. Șchiopu proposes stages of reception: explanation, comprehension, and interpretation, each contributing to the formation of meaning. Reading and comprehension are interdependent processes, with additional challenges in the case of complex literary texts, where linguistic knowledge and reading strategies are crucial for proper understanding.

**Keywords:** meaning, reception, interaction, interpretation, foreign literature.

**Rezumat.** Cercetările realizate de O. Costea, A. Crișan și M. Dulamă subliniază dificultățile de comprehensiune în lectura în limba străină, accentuând că selecția sensului dintr-o multitudine de variante este esențială. Distincția între „sens” și „semnificație” este importantă: semnificația este independentă de context, pe când sensul se formează gradual prin influența cuvintelor din jur. Lectura este văzută ca o formă specifică de receptare, unde reacția cititorului determină înțelegerea textului. Conform Teoriei Receptării, lectura implică o interacțiune dinamică între text și cititor, având patru etape de percepție, de la recunoașterea cuvintelor până la interpretarea mesajului. În acest context, C. Șchiopu propune etape de receptare: explicarea, comprehensiunea și interpretarea, fiecare contribuind la formarea sensului. Lectura și comprehensiunea sunt procese interdependente, cu provocări suplimentare în cazul textelor literare complexe, unde cunoștințele lingvistice și strategiile lectorale sunt cruciale pentru o înțelegere adecvată.

**Cuvinte cheie :** sens, receptare, interacțiune , interpretare, literatura straina.

Cercetările reprezentative analizate de cercetătorii O. Costea [6,p.68]; A. Crișan [7, p.51-54]; M. Dulamă [8, p.77-81] evidențiază faptul că principalele dificultăți în procesul de lectură în limba străină sunt de ordin comprehensiv. Din multitudinea de variante de sens elevii trebuie să selecteze varianta cea mai plauzibilă, luând în vedere contextul lingvistic și mediul socio-cultural.

Noțiunea de *sens* e adeseori confundată cu cea de *semnificație*. Cu referință la cercetările efectuate în acest domeniu de către savanții W. Börner și K. Vogel [4,p.67;], constatăm:

- semnificația este doar valoarea semantică a cuvântului sau a enunțului independent de orice context;
- sensul nu se deduce numai din semnificația cuvântului, ci depinde, în mare măsură, de influența cuvintelor, care-l preced și succed, de posibilitățile de substituție.

Așadar, sensul se formează gradual și cumulativ în pas cu avansarea în lectură [3,p.32-p.244].

Receptarea corectă a sensului poate fi realizată prin comprehensiunea conținuturilor în urma unei lecturi bine organizate de către cadrele didactice din învățământul primar. Relația dintre receptare și lectură pare a fi aceea dintre general și particular, lectura fiind, de fapt, o formă specifică a receptării. În opinia noastră, deosebirea pertinentă între receptare și lectură o sugerează chiar sensul cuvântului *a recepta, a primi, a fi afectat de, a lăsa să intre, a înregistra, a capta* [DEX]. În prezent, potrivit școlii de la Konstanz, numită *Rezepziionsasthetik* [9, s.326], termenul de receptare sugerează reacția subiectului față de text, iar termenul de lectură sugerează modul în care e configurat textul în obiectivitatea sa. Prin urmare, noțiunea de lectură privelegiază ceea ce textul conține, pe cand noțiunea de receptare - ceea ce subiectul reține.

În această ordine de idei, H. R. Jauss [9,p.34], fondatorul *Teoriei Receptării*, afirmă că lectura trebuie concepută ca o relație între doi protagoniști: un om care arată și altul care vede. Lectura are a face cu efectul produs (*Wirken*), condiționat de text, iar receptarea - cu semnificația dată sensului de destinatar.

Conform *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* [5,p.77-p.204], procesul de receptare a sensului se organizează în **patru etape** care – în timp ce se desfășoară conform unei secvențe liniare (de jos în sus) – sunt mereu actualizate și reinterpretate (de sus în jos) în funcție de realitate, așteptări și de comprehensiunea textuală nouă, într-un proces interactiv inconștient.

Aceste **patru etape** de percepție sunt: recunoașterea grafiei și cuvintelor (manuscrite și imprimate), recunoașterea pertinentei textului în integritate, comprehensiunea textului ca entitate lingvistică, interpretarea mesajului în context.

Prin urmare, pentru a citi, studentul trebuie să fie capabil de:

- a *percepe* textul scris (aptitudini vizuale);
- a *recunoaște* grafia (aptitudini ortografice);
- a *identifica* mesajul (aptitudini lingvistice);
- a *înțelege* mesajul (aptitudini semantice);
- a *interpreta* mesajul (aptitudini cognitive).

Lectura cunoaște, așadar, o arie de dezvoltare vastă, începând implicit cu decodificarea simplă și finalizând explicit în diverse forme de interpretare. Aici intervin implicații psihologice destul de largi care explică relația dintre înțelegerea textului (comprehensiune), decodificarea, receptarea și interpretarea.

Analizând relația dintre lectură și decodificare, înțelegem că orice lectură e o decodificare, pe cand decodificarea poate deveni lectură numai în anumite condiții. Decodificare poate fi considerată lectură în enunțuri elementare, monosemantice, de obicei de natură terminologică sau literară (altfel spus descifrarea se echivalează cu comprehensiunea). În cazurile mai complicate, decodificarea constituie doar baza procesului de formare a sensului [12,p.73,-p.160].

Decodificarea comportă: un caracter precis la nivel alfabetic (în cadrul fiecărei limbi există o corelație determinată între litere și sunete); un caracter probabil la nivel frastic (fiecare cuvânt are un număr de denotații, atestate și ierarhizate în dicționar); un caracter deschis, incert, ambiguu la nivel textual (întrucât semnificațiile parțiale se instituie în funcție de sensul global).

Hermeneutica, numită arta comprehensiunii și interpretării, contribuie la dezvăluirea sensului, transformând elemente obscure în cele clare prin intermediul reflecției conștiinței [2,p.125- 127].

Hermeneutica se axează, după cercetătoarea E. Țau [p.31], pe trei operații fundamentale: explicarea, comprehensiunea, interpretarea.

Pornind de la operațiile enumerate, savantul C. Șchiopu [p.22; C. Șchiopu, Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teză de dr. hab. în științe pedagogice. Chișinău, 2016, p.264] delimitează 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 savantului C. Șchiopu [10,p90, 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 vocabular colocvial 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 [1,p.100- p.170].

### **Bibliografie**

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, p.170
2. **Barboș N.** *Abordare științifico-pedagogică a relațiilor dintre lectura comprehensivă, decodare, receptare și interpretare. În: Revistă de științe socioumane*, 2012, nr.1, p.125-127
3. **Berca I.**, *Metodica predării limbii române. Citirea. București: Editura Didactică și Pedagogică*, 1971, p.244
4. **Börner W., Vogel K.**, *Texte im Fremdspracherwerb. Tübingen: Günter Narr Verlag*, 1996, s.256, ISBN, 3823350838, 9783823350835
5. **Cadrul European de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare. Chișinău: Tipografia Centrală**, 2003. p.204
6. **Costea O.**, *Didactica lecturii, o abordare funcțională*. Iași: Institutul European, 2006. p.68
7. **Crișan A.**, *Textul, lectura și proiectarea conținuturilor învățării. În: Revista Limba română*, 1992, nr.4, p.51-54, ISSN 0254-4741

8. **Dulamă M.**, *Organizarea activităților de învățare din perspectiva paradigmei cognitive.*  
*In: Didactica Pro*, 2014, nr. 5-6, p.77-81
9. **Jauss H. R.**, *Jauss H. R. Die Theorie der Rezeption. Konstanz: Verlag*, 1998
10. **Șchiopu C.**, *Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teză de dr. hab. în științe pedagogice.* Chișinău, 2016, p.264, ISBN 9789731230955
11. **Țau El.**, *Exerciții de identitate*, Chișinău: Notograf Prim, 2015, ISBN 978-9975-84-176-4
12. **Vasile M.**, *Teoria literaturii*, București, Editura: Atos, 1997, p.160, ISBN 9739587763

## EVALUARE FORMATIVĂ

### FORMATIVE ASSESSMENT

Aura COMORAȘU, profesor grad didactic I,  
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiaș”  
Sascut, Bacău, România

Aura COMORAȘU, Secondary School Sascut,  
Sascut, Bacău, România

ORCID: 0000-0002-3589-2534

Email: auracomorasu@gmail.com

CZU: 373.026:[811.135.1+821.135.1]

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p210-214

**Abstract:** Formative assessment is an ongoing and interactive process of assessment, which aims to support students in learning and adjust teaching methods along the way. In Romanian Language and Literature classes, formative assessment becomes essential to monitor students' progress and to improve both communication skills and understanding of literary and grammatical concepts.

The Romanian language lesson represents a fundamental component of the language teaching-learning process, in which students acquire information (knowledge, categories, grammatical relations, notions), producing the desired changes in shaping their personality.

Formative assessment plays a central role in the educational process, providing a framework for continuously monitoring student progress, adjusting teaching methods and improving language skills. In secondary school, where students are in the process of forming grammatical skills, formative assessment becomes an essential tool for consolidating knowledge and stimulating critical and reflective thinking.

**Keywords:** assessment, language, teaching, information, progress, grammatical skills

**Rezumat:** Evaluarea formativă este un proces continuu și interactiv de evaluare, care își propune să sprijine elevii în învățare și să ajusteze metodele de predare pe parcurs. La orele de Limba și Literatura Română, evaluarea formativă devine esențială pentru a monitoriza progresul elevilor și pentru a îmbunătăți atât abilitățile de comunicare, cât și înțelegerea conceptelor literare și gramaticale.

Lecția de limba română reprezintă o componentă fundamentală a procesului de predare-învățare a limbii străine, în care elevii dobândesc informații (cunoștințe, categorii, relații gramaticale, noțiuni), producând schimbările dorite în conturarea personalității lor.

Evaluarea formativă joacă un rol central în procesul educațional, oferind un cadru pentru monitorizarea continuă a progresului elevilor, ajustarea metodelor de predare și îmbunătățirea abilităților lingvistice. În gimnaziu, unde elevii sunt în proces de formare a abilităților gramaticale, evaluarea formativă devine un instrument esențial pentru consolidarea cunoștințelor și stimularea gândirii critice și reflexive.

**Cuvinte-cheie:** evaluare, limbaj, predare, informare, progres, abilități gramaticale

Evaluarea formativă este un proces continuu și interactiv de evaluare, care are rolul de a sprijini elevii în învățare și de a ajusta metodele de predare pe parcurs. În cadrul orelor de Limba și literatura română, evaluarea formativă devine esențială pentru a monitoriza progresul elevilor și pentru a îmbunătăți atât abilitățile de comunicare, cât și înțelegerea conceptelor literare și gramaticale.

Evaluarea formativă joacă un rol central în procesul educațional, oferind un cadru pentru monitorizarea continuă a progresului elevilor, ajustarea metodelor de predare și îmbunătățirea

abilităților lingvistice. În gimnaziu, unde elevii sunt în plin proces de formare a competențelor gramaticale, evaluarea formativă devine un instrument esențial pentru consolidarea cunoștințelor și pentru stimularea gândirii critice și reflexive.

Lección de limba română reprezintă o componentă fundamentală a procesului de predare - învățare a limbii, în care elevii achiziționează informații (cunoștințe, categorii, raporturi gramaticale, noțiuni), producând modificările dorite în modelarea personalității acestora. [2]

În demersul didactic, cea mai utilizată lecție de limba română este cea a însușirii noilor cunoștințe, când în aceeași oră se studiază mai multe noțiuni sau categorii gramaticale, de genul modurile și timpurile verbale sau funcțiile sintactice ale verbului. În același timp, se urmărește dobândirea noilor cunoștințe. De asemenea, profesorul trebuie să selecteze exerciții adecvate nivelului clasei sau după gradul priceperilor și deprinderilor însușite. Esențial este ca orice lecție să debuteze cu *captarea atenției*, prin care se urmărește stimularea atenției și interesului pentru învățare a tuturor elevilor, sporindu-le dorința de a se implica activ în procesul de învățare, iar acest lucru se poate realiza folosind brainstormingul sau diverse exerciții de spargere a gheții.

În acest sens s-a apelat la tehnici de implicare a elevului în diverse jocuri didactice sau prin folosirea metodei interviul în direct sau a metodei exploziei stelare.

*Enunțarea obiectivelor* s-a realizat mereu pe nivelul de înțelegere al elevilor, deoarece actul didactic reprezintă un proces instructiv-educativ. În plus, motivarea elevilor se poate realiza și astfel, prin conștientizarea rezultatelor scontate ale învățării.

O altă etapă importantă a lecției este *actualizarea cunoștințelor* învățate anterior ce au rolul totodată de a fixa noțiunile. S-a urmărit ca în locul verificării detaliate a lecției precedente, am apelat la verificarea întregii materii parcurse de elevi, punând accent pe ce este esențial, dar fără a intra în amănunte neesențiale, eliminând stresul și demotivarea, antrenând cât mai mulți elevi (dar nu mereu aceiași). În ciuda faptului că elevii au demonstrat că încă mai au în memorie cunoștințele învățate anterior pentru a duce la îndeplinirea obiectivelor, a fost suficient ca unii să realizeze acest lucru, iar toate acestea s-au putut produce cu ajutorul conversației catihetice, pe care am folosit-o în cea mai mare parte.

După ce m-am asigurat că toți elevii pot continua învățarea, am trecut la transmiterea sarcinilor de lucru sau etapa prezentării optime a conținutului, oferind în același timp și condițiile necesare pentru a le realiza.

În etapa de dirijare a învățării, am preferat de cele mai multe ori demersul inductiv, pornind de la particular la general, de la exemple la definiții. Astfel, actualizarea definiției verbului s-a pornit de la exerciții de recunoaștere sau de exemplificare a verbului sau o secvență de redactare a unei compuneri narative, folosindu-se conversația euristică îmbinată cu metoda exercițiului. Demersul didactic a continuat prin analiza exemplurilor și evidențierea specifică fiecărui mod personal în parte, utilizând fie analiza morfosintactică, fie metoda *Schimbă perechea!*, antrenându-i pe elevi să participe activ în lecția de predare a noilor concepte.[3]

Pentru realizarea fiecărei sarcini s-a stabilit un timp limită, precizându-l elevilor și solicitându-le să se încadreze în el. În mod special, au fost ajutați elevii cu un ritm mai lent de învățare, astfel încât și aceștia să-și adapteze resursele interne ale învățării la natura fiecărei sarcini de lucru. Formularea definiției noului concept a fost urmată de exerciții de recunoaștere a modurilor și timpurilor verbale, a categoriilor gramaticale ale verbului ori a funcțiilor sintactice sau de exerciții de formulare a unor exemple cu verbe la diferite moduri și timpuri verbale. Tot în această secvență a lecției, pe baza metodei exercițiului, îmbinat cu problematizarea, conversația și analiza, se pot elucida problemele de ortografie și ortoepie ale verbului.

Un moment important al lecției este cel al evaluării progresului instruirii. Deoarece evaluarea formativă a învățării este, de fapt tot o învățare, aceasta a fost abordată ca pe un sprijin acordat elevilor pentru a-și fixa temeinic cunoștințelor și de a-și putea identifica în timp util dificultățile și lacunele în pregătire.

Acest tip de evaluare se realizează doar individual, în timpul testelor de progres, elevii nu au fost sprijiniți sub nicio formă și nici nu li s-a permis să se ajute între ei. S-a acordat timp suficient pentru ca elevii să-și autocorecteze lucrările de progres, deoarece cunoașterea rezultatelor reprezintă momentul de maximă intensitate a învățării, realizându-se producerea conexiunii inverse și, chiar elevii slabi devin conștienți de propriile greșeli. Autocorectarea testelor de către elevi mai prezintă un alt avantaj, prin efectul formativ imediat pe care îl produce asupra fiecărui elev, intensificând astfel retenția la nivelul memoriei de scurtă durată și asigurând condițiile de trecere masivă a cunoștințelor în memoria de lungă durată.

Etapa reflecției este realizată cu ajutorul cvintetului sau a eseului de 5 minute ce au rolul de sintetiza cunoștințele și de a mobiliza ideile elevilor privind noul conținut informațional.

O altă lecție de predare - învățare a limbii este cea de fixare a cunoștințelor gramaticale și de formare a priceperilor și deprinderilor, ce are drept scop, atât aprofundarea și consolidarea cunoștințelor, cât și formarea de a utiliza independent în exprimare elementele de limbă însușite. [2]

Acest tip de lecție este folosit după lecțiile de însușire mai dificilă a noilor conținuturi, unde se impune formarea unor deprinderi de scriere corectă.

De exemplu, în studiul verbului, la clasa a VI-a, se poate organiza o lecție de fixare pentru a consolida cunoștințele despre modurile verbului și a forma priceperile de a le recunoaște în text, utilizându-le în mod corect, valorificând metodele active ca *Mozaic*, *metoda Cadranelor*, *Jurnalul cu dublă intrare* sau *metoda RAI*.

De asemenea, se pot constitui subiecte de fixare a următoarelor probleme:

- aplicații ortografice și ortoepice la verb;
- scrierea corectă a anumitor forme verbale la diferite moduri;
- deosebirea dintre predicatul verbal și cel nominal;
- analiza completă a verbului;
- redactarea compunerii narative, a rezumatului;
- modificarea unor texte trunchiate extrase din compunerile elevilor;
- interpretarea textelor narative literare/ nonliterare;

Noțiunile de teorie literară și participarea elevului la interacțiuni verbale simple cu mai mulți interlocutori au fost dezvoltate de profesor în lecțiile de fixare a cunoștințelor cu ajutorul metodelor moderne, de genul Bingo!, *Morișca* sau *Jocul de rol*, prin care s-au însușit noțiunile privind verbul.

O altă lecție care prezintă o deosebită importanță este cea de recapitulare și sistematizare, în care profesorul urmărește dezvoltarea caracterului conștient al însușirii noțiunilor gramaticale de către elevii săi, asigurarea preciziei și trăinicieii, consolidarea priceperilor și deprinderilor formale.

O repetare și sistematizare sumară a cunoștințelor este întâlnită în toate lecțiile în care se predau cunoștințe noi, uneori în cadrul actualizării, alteori pe parcursul predării, dar de cele mai multe ori în etapa de fixare a cunoștințelor.

De exemplu, lecții de recapitulare despre valorile morfologice ale verbului, modului și timpurilor verbale sau la începutul capitolelor despre verb.

Astfel de lecții se mai pot organiza la terminarea unui capitol dedicat verbului ori la sfârșitul semestrului sau anului școlar. În cadrul acestor lecții, am folosit metoda cubului, cvintetul, metoda



Mozaic, Știu/ Vreau să știu/ Am învățat sau Diagrama Venn, toate acestea le –am prezentat în detaliu în capitolul anterior.

Totodată, lecțiile de verificare a deprinderilor ortografice și de punctuație sunt des întâlnite la gimnaziu, prin care se verifică nivelul achizițiilor lingvistice a elevilor.

Pe baza rezultatelor testelor de progres s-a putut realiza sarcini diferențiate de lucru pentru acasă, în vederea rezolvării lacunelor descoperite la elevi, pentru accentuarea retenției cunoștințelor pentru toți elevii, susținând transferul acestora pe verticală (aprofundarea cunoștințelor și cântărirea capacităților formative) și pe orizontală (lărgirea cunoștințelor, adăugarea de detalii la conținuturile esențiale deja însușite).

### **Importanța evaluării formative la lecțiile de gramatică**

La nivel gimnazial, lecțiile de gramatică urmăresc dezvoltarea unor competențe fundamentale, precum înțelegerea și aplicarea corectă a normelor limbii române, identificarea și analiza structurilor gramaticale, dar și utilizarea corectă a acestora în contextul comunicării scrise și orale. În acest context, evaluarea formativă are următoarele roluri importante:

1. **Monitorizarea progresului individual:** La orele de gramatică, evaluarea formativă ajută profesorul să observe în ce măsură elevii își însușesc cunoștințele și abilitățile. Prin evaluare constantă, profesorul poate identifica din timp dificultățile întâmpinate de elevi și poate adapta materialele didactice sau activitățile de învățare în funcție de nevoile fiecăruia.
2. **Corectarea greșelilor în timp real:** Un alt rol esențial al evaluării formative este acela de a oferi elevilor posibilitatea de a corecta greșelile imediat după ce le-au făcut. În acest fel, erorile gramaticale, precum acordul între subiect și predicat sau utilizarea corectă a timpurilor verbali, sunt identificate și corectate înainte de a deveni obiceiuri persistente.
3. **Feedback-ul imediat:** Evaluarea formativă se bazează pe oferirea unui feedback constructiv, care le permite elevilor să înțeleagă unde au greșit și cum își pot îmbunătăți performanțele. Feedback-ul nu este doar o corectare a greșelilor, ci și un mod de a încuraja reflecția asupra propriului proces de învățare.
4. **Implicarea activă în procesul de învățare:** Evaluarea formativă oferă elevilor ocazia de a participa activ în procesul educațional. Prin activități interactive, precum jocurile de gramatică, exercițiile de grup sau evaluarea colegială, elevii devin mai motivați să-și perfecționeze competențele.

### **Tehnici de evaluare formativă la lecțiile de gramatică**

Evaluarea formativă în gimnaziu poate fi aplicată printr-o varietate de metode, adaptate specificului lecțiilor de gramatică. Dintre acestea, cele mai eficiente tehnici sunt:

1. **Exerciții gramaticale scurte și variate:** Profesorul poate utiliza fișe de lucru sau exerciții scurte, care să acopere diferite aspecte gramaticale. De exemplu, la lecțiile despre părțile de propoziție, elevii pot primi sarcini de identificare a subiectului și predicatului în propoziții complexe. Rezultatele sunt discutate imediat, oferind ocazia de corectare și clarificare a conceptelor neînțelese.
2. **Întrebări directe și reflectare:** Întrebările de tip deschis, adresate pe parcursul lecției, sunt un mod eficient de a verifica înțelegerea elevilor. De exemplu, la explicarea unei reguli gramaticale, profesorul poate întreba: „De ce credeți că este important să respectăm regula de acord între subiect și predicat?”. Aceasta stimulează elevii să reflecteze asupra importanței normelor gramaticale.

3. **Evaluarea colegială (peer assessment):** Elevii pot corecta lucrările colegilor lor, în special la exerciții de identificare a greșelilor gramaticale sau la compuneri. Această metodă dezvoltă abilități de autoevaluare și stimulează gândirea critică.
4. **Portofoliul gramatical:** Elevii pot fi încurajați să își creeze un portofoliu care să includă exerciții corectate, fișe de lucru, teste și compuneri. Acest portofoliu permite profesorului să observe progresul pe termen lung și să ofere feedback specific fiecărui elev.
5. **Jocuri de gramatică:** Activitățile ludice, cum ar fi concursurile de identificare a greșelilor sau de formare a propozițiilor corecte, pot face procesul de învățare mai atractiv și dinamic. Acestea oferă o evaluare indirectă și informală, în timp ce elevii se distrează și își îmbunătățesc abilitățile.

#### **Exemple de aplicare a evaluării formative în lecțiile de gramatică**

1. **Lecția despre modurile și timpurile verbale:** După predarea teoretică, elevii pot primi un text scurt în care trebuie să identifice modurile și timpurile verbale utilizate. Apoi, profesorul poate cere elevilor să transforme propozițiile din text în alte moduri și timpuri. Această activitate este urmată de o discuție în care elevii primesc feedback asupra corectitudinii transformărilor și asupra înțelegerii fiecărui concept.
2. **Lecția despre părțile de propoziție:** După o scurtă recapitulare a teoriei, elevii pot lucra în perechi pentru a analiza structura gramaticală a unor propoziții. Fiecare echipă primește propoziții diferite și trebuie să identifice corect subiectul, predicatul și alte funcții sintactice. În final, rezultatele sunt discutate și explicate în fața clasei, iar profesorul oferă feedback personalizat pentru clarificarea conceptelor greșit înțelese.

#### **Beneficiile evaluării formative la orele de gramatică**

- **Îmbunătățirea performanțelor școlare:** Prin identificarea rapidă a greșelilor și corectarea lor imediată, elevii reușesc să asimileze mai bine noțiunile gramaticale, iar acest lucru se reflectă în performanțele lor academice.

- **Stimularea gândirii critice și reflexive:** Evaluarea formativă îi încurajează pe elevi să-și evalueze propriile greșeli și să fie mai responsabili față de procesul lor de învățare.

- **Creșterea motivației și a încrederii în sine:** Feedback-ul pozitiv și corectările constructive oferite constant ajută elevii să fie mai motivați să își dezvolte abilitățile gramaticale și să își depășească dificultățile.

Prin urmare, evaluarea formativă în cadrul lecțiilor de gramatică la gimnaziu contribuie la dezvoltarea unei înțelegeri profunde a normelor limbii române și la formarea competențelor esențiale pentru comunicarea corectă și eficientă. Prin aplicarea unor metode variate de evaluare și oferirea unui feedback constant și constructiv, elevii devin participanți activi în procesul de învățare, îmbunătățindu-și în același timp performanțele academice și încrederea în sine.

#### **Bibliografie**

1. Goia, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj- Napoca, 2002.
2. Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.
3. Pavelescu, Marilena, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Corint, București, 2010.

**RECEPTAREA ȘI INTEGRAREA VALORILOR MORAL-RELIGIOASE PRIN  
INTERMEDIUL VALORIFICĂRII PILDELOR MÂNTUITORULUI ȘI A FABULELOR  
CULTE ÎN CADRUL MODELULUI EXPERIMENTAL IMPLEMENTAT ELEVILOR  
DIN CICLUL PRIMAR**

**RECEIVING AND INTEGRATION OF MORAL-RELIGIOUS VALUES THROUGH  
THE VALUATION OF PARABLES OF THE SAVIOR AND CULT FABLES WITHIN  
THE FRAMEWORK OF THE EXPERIMENTAL MODEL IMPLEMENTED TO  
PRIMARY CYCLE STUDENTS**

**Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU**, student doctorand, an III,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU**, PhD student, third year,  
„Ion Creanga” SPU of Chisinau,  
ORCID 0000-0003-1246-004X  
adrian.dascalescu@ltdolhasca.ro

**CZU: 373.3.017.93**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p215-223**

**Abstract:** The article presents the results of an educational program for primary school students, implemented between September 2023 and May 2024, which focused on moral-religious modeling by capitalizing on the parables of the Savior and religious fables. A sample of 140 students divided into experimental and control groups participated in it, coming from the "Oltea Doamna" Technological High School in Dolhasca, Suceava county. The program involved the weekly presentation of the Parables of the Savior and religious fables to the students in the experimental sample, with the aim of shaping their behaviors by capitalizing on these texts. At the end of the intervention, a questionnaire structured in seven chapters assessed the behavioral changes, emphasizing the educational experiences of the last year. The results indicated a significant increase in the interest of students in the experimental group for the religion lesson, attributing this fact to an interactive and empathetic teaching method. The students learned moral values such as kindness, forgiveness and friendship, and many of them were able to relate various biblical parables. They also developed a deeper relationship with the church and showed an improvement in family and social relationships, showed an increase in positive behaviors, in contrast to students in the control group, where progress was more limited.

**Keywords:** moral-religious education, parables of the Savior, questionnaire, fables

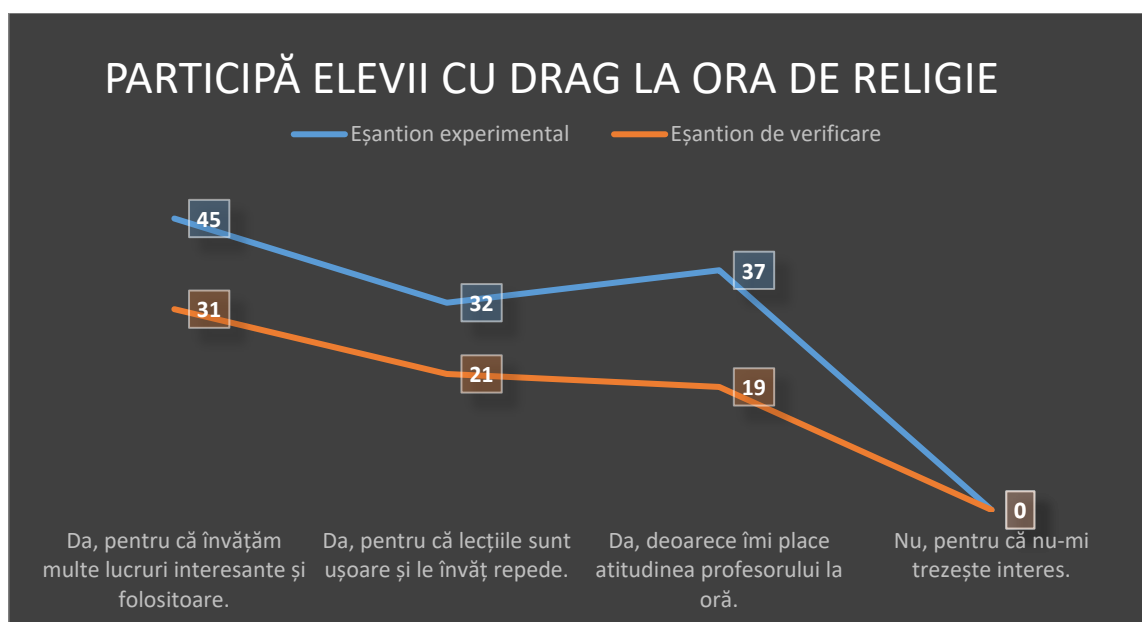
În contextul unui mediu de o complexitate crescândă și în continuă evoluție, omul beneficiază de cea mai extinsă perioadă a copilăriei dintre toate speciile terestre, un interval esențial pentru adaptarea la aceste condiții. În vederea facilitării acestei adaptări, s-a dezvoltat o activitate specializată, educația. De-a lungul istoriei, educația a fost definită de gânditori precum Platon, Aristotel, J. A. Comenius, I. Kant, J. F. Herbart, É. Durkheim și alții [15]. Marele pedagog Constantin Cucoș subliniază originea latină a termenului „educație”, din cuvintele „educō, educare”, care înseamnă „a alimenta, a îngriji, a crește”, referindu-se atât la îngrijirea ființelor umane, cât și la creșterea animalelor sau cultivarea plantelor, și „educō, educere”, care semnifică „a duce, a conduce, a scoate” [1, p. 106]. Educația nu se limitează doar la dezvoltarea cognitivă, ci include și dezvoltarea moral-religioasă, pe care unii autori o consideră cea mai profundă dimensiune a educației, având rolul de a modela profilul moral al persoanei prin dezvoltarea cunoștințelor și a conduitei morale [14, p. 333]. Analizând o parte din literatura de specialitate, [2], [1], [4], [5], [9], [6], se poate constata că educația moral-religioasă se fundamentează pe principii și norme divine, precum iubirea, compasiunea, dreptatea, smerenia, mila și credința, care nu doar transmit cunoașterea intelectuală a virtuților, ci formează caracterul persoanei în

conformitate cu voia divină. Pentru a împlini binele moral, această cunoaștere trebuie să fie completată de trăiri afective și de o voință puternică. Astfel, educația moral-religioasă echilibrează dimensiunile academice, contribuind la dezvoltarea holistică a individului, fiind esențială atât pentru formarea personală a elevilor, cât și pentru bunăstarea societății în ansamblu.

Consultând și alte studii și cercetări în domeniu, [8], [10], [7], [11], [12], [13], [3], am formulat o ipoteză inițială, conform căreia, prin implementarea unui program educativ, destinat elevilor din ciclurile primar și gimnazial, axat pe modelarea moral-religioasă a comportamentului prin valorificarea Pildelor Mântuitorului și a fabulelor culte, ar facilita înțelegerea, integrarea și dezvoltarea unui astfel de comportament. Conduși de această ipoteză, am implementat în perioada septembrie 2023 - mai 2024 un program săptămânal, ce a cuprins prezentarea în fața elevilor a unei pilde a Mântuitorului și a unei fabule culte, după un grafic prestabilit.

Eșantionul de subiecți a fost compus, similar cu etapa de pretestare, dintr-un număr de 140 de elevi din ciclul primar de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna” din Dolhasca, județul Suceava, România, împărțiți în două grupuri egale, de câte 70 de elevi: primul grup a constituit eșantionul experimental, iar al doilea grup a fost utilizat ca eșantion de control. Îl considerăm unul reprezentativ deoarece cuprinde elevi cu vârste cuprinse între 7 și 11 ani, majoritari de religie Creștin Ortodoxă, dar și trei elevi aparținând cultelor neoprotestante, cu rezidența în orașul Dolhasca și satele din jurul acestuia, având diferite nivele de bunăstare materială.

Pe perioada implementării programului intervențional, elevii au fost observați sistematic, atât la orele de curs, cât și pe perioada pauzelor, pentru a se observa modalitatea acestora de a se comporta și de a relaționa. La finalul implementării programului, pentru a asigura un grad crescut de obiectivitate și pentru a culege și a sistematiza un număr semnificativ de informații conforme cu ipoteza și obiectivele cercetării, dar și pentru a evalua modificările comportamentale ale elevilor, a fost utilizat un chestionar similar celui din perioada de pretestare, dar cu accent pe cele petrecute în ultimul an, apoi am corelat răspunsurile oferite în etapa inițială de pretestare cu cele actuale. În cadrul primului capitol, după cum era de așteptat, doar vârsta elevilor a crescut între cele două testări, numărul lor rămânând același. Cu ocazia analizei răspunsurilor primite în cel de-al doilea capitol, am fost plăcut surprinși să observăm faptul că în continuare toți elevii participă cu entuziasm la ora de Religie, însă motivele pentru care o fac sunt diferite între cele două eșantioane, evidențiindu-se o creștere semnificativă a interesului față de conținutul atractiv al orelor de religie, precum și o intensificare a simpatiei manifestate față de cadrul didactic care predă la clasele incluse în eșantionul experimental, din analiza răspunsurilor primite putându-se observa două aspecte esențiale: atmosfera pozitivă creată la ore, datorită absenței comportamentului critic din partea profesorului, și metoda de predare interactivă, în special utilizarea pildelelor însoțită de mimarea acestora pentru a le ilustra. În concluzie, putem afirma că metoda de predare bazată pe empatie și implicare activă contribuie la creșterea interesului și a implicării elevilor, facilitând o conexiune personală între conținutul educațional și experiențele de viață ale lor. Pentru clarificare, vom detalia sistematic răspunsurile în figura numărul unu.



**Fig. 1. Motivația pentru care participă elevii ciclului primar la ora de Religie, în posttest**

De asemenea, după implementarea programului intervențional, s-au evidențiat diferențe semnificative între eșantioanele analizate în ceea ce privește modalitățile de a face ora de Religie mai atractivă. Dacă în etapa de pretestare răspunsurile erau relativ echilibrate, în posttest, elevii din eșantionul experimental au manifestat un interes crescut pentru implicarea în activități extrașcolare și pentru introducerea mai multor pilde și lecturi moralizatoare în cadrul orelor, unii elevi propunând pentru aceasta extinderea duratei orelor de religie sau chiar introducerea a două ore de religie pe săptămână pentru a putea desfășura toate activitățile planificate. Acestea pot fi observate în tabelul numărul unu.

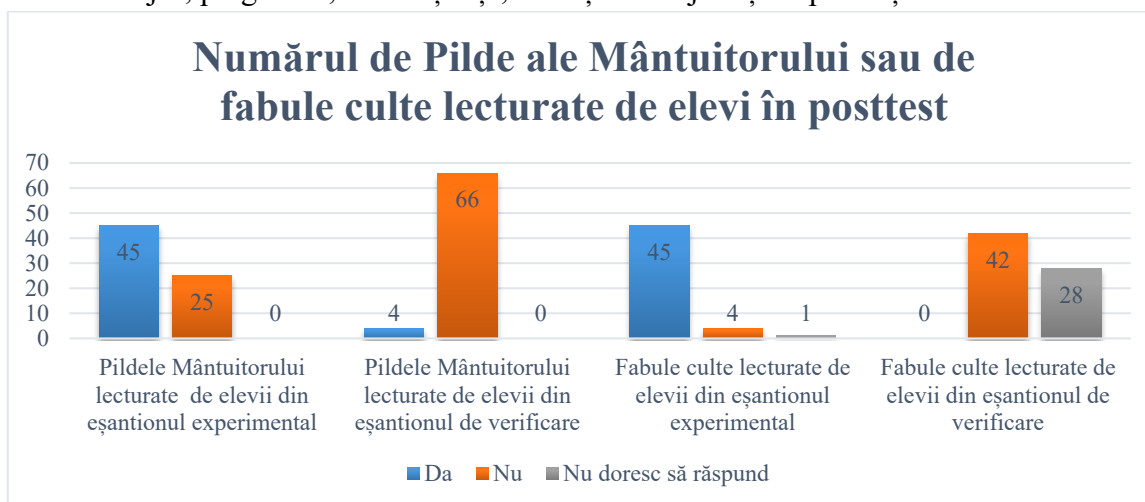
**Tabelul 1. Modalități prin care ora de Religie ar putea deveni mai atractivă prin prisma elevilor ciclului primar, în posttest**

Eșantion/ Acțiuni de îmbunătățire a orei de Religie	Să ne jucăm mai mult	Să cântăm mai mult	Să decupăm, lipim, construim	Să fie folosite mai multe filmulețe	Să facem mai multe concursuri școlare	Să participăm la mai multe activități extrașcolare	Să ascultăm mai multe pilde/povești moralizatoare
Experimental	40	15	20	32	35	40	44
De verificare	30	18	22	20	26	24	10

În același capitol, în cadrul itemului al treilea, elevii au fost intervievați privind momentul în care au început să îndrăgească ora de Religie, aceștia menționând diverse clase, de la clasa pregătitoare până la clasa a patra. În urma analizei răspunsurilor s-a observat că, pentru elevii din eșantionul experimental, lecțiile au devenit mai atractive datorită Pildelor Mântuitorului prezentate și implicării active a cadrului didactic. Acest aspect este reflectat în răspunsurile elevilor, care au remarcat plăcerea de a asculta pilde și de a urmări imagini asociate acestora, precum și carisma profesorului. De asemenea, aceasta din urmă a fost apreciată și de elevii din eșantionul de verificare, care și-au exprimat nostalgia față de perioada în care studiau cu același profesor, subliniind calmul și răbdarea acestuia în explicarea lecțiilor și implicarea sa activă, prin jocuri educative. Itemul al patrulea din același capitol le-a solicitat elevilor să relateze o pildă biblică cunoscută, unde, dacă în etapa de pretestare, marea majoritate a elevilor din cele două eșantioane

nu au fost capabili să identifice nicio pildă, unii confundând pildele Mântuitorului cu diverse povestiri biblice din Vechiul Testament, și doar câțiva elevi din ambele eșantioane au menționat Pilda Talanților și a Fiului Risipitor, după implementarea programului de intervenție, s-a observat o îmbunătățire semnificativă în eșantionul experimental, elevii fiind capabili să relateze și să sintetizeze 13 pilde diferite. În contrast, elevii din eșantionul de verificare au continuat să menționeze doar Pilda Fiului Risipitor, iar majoritatea încă mai confundă pildele Mântuitorului cu relatările evenimentelor din timpul Marilor Sărbători creștine, cu descrierea creației lumii sau cu alte relatări biblice veterotestamentare. Referitor la sursa cunoașterii pildei respective, elevii au identificat ora de religie ca principală sursă de cunoaștere a pildele, urmată de slujbele religioase, manualul de Religie, părinții și rudele, iar în ultimul rând, internetul. Un aspect îmbucurător a fost menționat de o elevă din eșantionul experimental, care a relatat că, după prezentarea pildei săptămânii la ora de Religie, a citit din nou textul acasă pentru o înțelegere mai profundă, afirmând: „Am citit acasă pilda săptămânii și mi-a plăcut foarte mult” (fată, 10 ani, clasa a III-a).

În cadrul celui de-al treilea capitol, care a fost orientat către lectura moral-religioasă a elevilor din ambele eșantioane, s-a constatat o îmbunătățire în rândul elevilor din eșantionul experimental; astfel, 45 dintre aceștia afirmând că au inclus și Pilde ale Mântuitorului între lecturile suplimentare, spre deosebire de doar patru elevi din eșantionul de verificare. Printre cele mai lecturate pilde am regăsit „Pilda celor 10 fecioare”, „Pilda fiului risipitor”, „Pilda grăuntelui de muștar”, „Pilda viței și a mlădiței” și „Pilda casei zidite pe stâncă”, alături de alte lecturi biblice despre viața Mântuitorului și a persoanelor din Vechiul Testament. În urma acestor lecturi, elevii au arătat că s-au simțit mai fericiți, smeriți, calmi și au învățat să fie mai buni, mai iertători și mai prevăzători. În ceea ce privește fabulele culte lecturate de elevi în cadrul orelor de Comunicare în limba română, din ultimul an, analiza răspunsurilor relevă iarăși diferență semnificativă între cele două eșantioane. Dacă elevii din eșantionul de verificare fie nu și-au amintit, fie nu au lecturat fabule, 42 dintre aceștia afirmând că nu au lecturat, iar 28 refuzând să răspundă la acest item, un număr considerabil de elevi din eșantionul experimental au raportat că au lecturat fabule în cadrul orelor, menționând titluri precum „Toporul și pădurea”, „Greierele și furnica”, „Ursul și vulpea”, „Hainele cele noi ale împăratului”, „Corbul și vulpea”, „Câinele și cățelul” și „Băiatul cu doi ochi”. Pentru claritate, această situație a fost ilustrată în figura numărul doi. Elevii au subliniat, de asemenea, că în urma lecturării acestor fabule au învățat valori precum bunătatea, prietenia, atenția față de cei din jur, pregătirea, recunoștința, dorința de a ajuta și importanța lecturii.



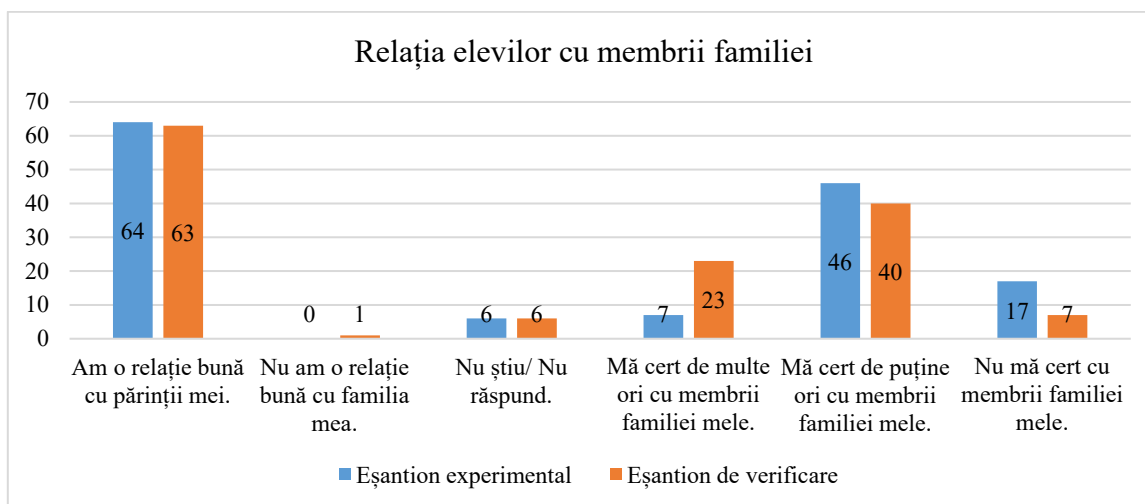
**Fig. 2. Numărul de Pilde ale Mântuitorului sau fabule culte lecturate de elevi, în posttest**

Capitolul al patrulea viza relația elevilor cu Sfânta Biserică, din ultimul an, unde, în urma analizei răspunsurilor, s-a putut constata faptul că toți elevii frecventează Sfânta Biserică. De asemenea, s-a remarcat o creștere a frecvenței participării la Sfintele slujbe ale Bisericii împreună cu o sporire a atenției față de acestea de către elevii din eșantionul experimental, aceștia recunoscând mai multe pilde discutate la ora de Religie, precum „Pilda fiului risipitor”, „Pilda Samarineanului milostiv”, „Pilda oii pierdute”, „Pilda Viței și a mlădiței”, „Pilda vameșului și a fariseului”. Spre deosebire de aceștia, elevii din eșantionul de verificare, deși au afirmat că participă la Sfintele Slujbe, fiind atenți la acestea, nu au putut enumera nici măcar o pildă recunoscută.

Capitolul al cincilea s-a focusat pe dinamica relațiilor dintre elevi în mediul școlar, cu un accent pe formarea și menținerea prietenilor. La primul item fiind intervievați dacă au și prieteni printre colegii lor în ultimul an, am putut constata, în urma analizei răspunsurilor, că doar trei elevi nu și-au format sau menținut prietenii în această perioadă, în timp ce ceilalți au raportat că au între doi și zece prieteni, diferența dintre cele două eșantioane constând în media numărului de prieteni, aproximativ șapte în cadrul eșantionului de verificare și patru în cel experimental; astfel, aceștia din urmă alegându-și prietenii mai mult pe baza trăsăturilor morale, iar elevii din eșantionul de verificare alegându-i mai mult pe baza trăsăturilor fizice și a altor aspecte de natură materială și socială, cum ar fi, spre exemplu, faptul că un coleg a invitat la ziua sa de naștere pe o altă colegă, acest lucru determinând-o să îl aleagă drept prieten. Printre motivele generale ale formării prietenilor au fost amintite bunătatea, vecinătatea, faptul că se cunosc de la grădiniță, pasiunile comune și trăsăturile pozitive ale colegilor. Prezintă activitățile pe care le desfășoară împreună cu prietenii lor, elevii au menționat în mod predominant, la fel ca în perioada de prestare, jocul, în diversele sale forme. Alături de acesta au fost menționate diverse activități școlare sau extrașcolare, teme și petrecerea timpului împreună. Îmbucurător este faptul că, în eșantionul experimental, participarea la slujbele religioase și la corul bisericesc au fost indicate ca activități desfășurate în grupul de prieteni. Ultimul item al acestui capitol a fost unul mai mult de natură personală, cerându-le elevilor să își evalueze propriul comportament, indicând și dacă ar dori să schimbe ceva la acesta. Analizând răspunsurile primite, s-au putut observa diferențe notabile între cele două eșantioane: dacă în eșantionul experimental, doar doi elevi au refuzat să răspundă la item, nouă arătând că ar schimba aspecte legate de păstrarea calmului și a bunătății față de colegi, iar restul arătând că au un comportament bun și de dorit, în eșantionul de verificare, majoritatea elevilor au refuzat să răspundă la această întrebare, doar 18 considerând că au un comportament bun, în timp ce șapte au menționat dorința de a schimba comportamentul, prin a deveni mai calmi, mai iertători și chiar prin renunțarea la anumite violențe fizice exercitate asupra unui coleg de clasă, ilustrativ fiind răspunsul „Aș vrea să mă opresc din a-l bate pe Teodor” (băiat, 11 ani, clasa a IV-a, eșantion de verificare). Un caz notabil este cel al unui elev care, inițial, declara că nu are un comportament bun și nici nu dorește să-l schimbe. După perioada de intervenție, acesta și-a îmbunătățit comportamentul, devenind mai sociabil și atent la cursuri. Cu toate acestea, observările individuale au arătat că mai are aspecte de îmbunătățit, cum ar fi notarea corectă și completă a celor discutate la ore.

Itemii capitolului al șaselea din chestionar s-au focusat pe dinamica relației dintre elevi și familiile acestora, în ultimul an, unde, analizând răspunsurile oferite de elevii din ambele eșantioane, am constat faptul că majoritatea elevilor consideră că au o relație pozitivă cu familia

lor, cu excepția unui singur elev din eșantionul de verificare, care a mărturisit că nu percepe o relație favorabilă în cadrul familial. Considerăm necesar ca situația elevului menționat să fie investigată mai detaliat împreună cu cadrul didactic responsabil de clasă, pentru a identifica cauzele și gravitatea problemei. De asemenea, din totalul elevilor, 12 elevi, câte șase din fiecare eșantion, au preferat să nu răspundă la acest item. Comparativ cu perioada de pretestare unde conflictele familiale aveau o frecvență aproximativ similară la elevii din cele două eșantioane, în ultimul an, aceste conflicte, conform răspunsurilor oferite de elevi, par a fi mai puțin frecvente în rândul elevilor din eșantionul experimental comparativ cu cei din eșantionul de verificare. Astfel, 17 elevi din eșantionul experimental au afirmat că nu se ceartă deloc cu familia, față de doar șapte elevi din eșantionul de verificare. În plus, 46 de elevi din eșantionul experimental au declarat că se ceartă doar ocazional cu membrii familiei, comparativ cu 40 de elevi din eșantionul de verificare. Totuși, 13 elevi din eșantionul experimental și 18 din eșantionul de verificare au indicat că se confruntă cu conflicte mai frecvente în mediul familial, așa cum se ilustrează în figura numărul trei.



**Fig. 3. Opinia elevilor privitoare la relația cu familia, în posttest**

Solicitându-le elevilor să prezinte care sunt, în opinia lor, principalele motive ce stau la baza acestor certuri din cadrul familiei, aceștia au menționat în primul rând lipsa de ascultare a fraților mai mici, dorința simultană de a folosi același obiect, neimplicarea în activitățile casnice și nesupunerea față de părinți. Unii elevi au menționat restricțiile impuse de părinți, cum ar fi faptul că nu le permit să desfășoare anumite activități, după cum afirmă o elevă din clasa a patra, din eșantionul experimental, care nu este lăsată de părinți să gătească. Se poate observa astfel că aceste motive nu par a fi grave, fiind tipice relațiilor familiale cotidiene și fiind legate în mare parte de dinamica zilnică dintre frați, părinți etc. Cu toate acestea, un caz aparte atrage atenția asupra impactului dramatic pe care neînțelegerile dintre părinți, în special infidelitatea, îl pot avea asupra copiilor: o elevă din eșantionul experimental identifică drept sursă a certurilor din familia ei infidelitatea tatălui, pe care consideră că nu îl poate ierta, ceea ce exprimă o profundă dezamăgire față de tatăl său. Într-o notă mai pozitivă, o elevă de zece ani din eșantionul experimental a arătat faptul că dacă înainte nu se înțelegea atât de bine cu fratele mai mic, acum se înțelege perfect, ceea ce ne determină să credem că prin programul propus se poate realiza o îmbunătățire a relațiilor dintre frați. Fiind intervievați despre care ar fi posibilele soluții pentru a spori fericirea familiei, elevii au identificat ca elemente esențiale pentru aceasta iubirea, înțelegerea, unitatea, bucuria și grija reciprocă, și au subliniat importanța muncii, în cazul părinților pentru a asigura un trai decent,



în cazul copiilor prin perseverența în învățare la școală, pentru a aduce bucurie părinților. Elevii din eșantionul experimental au menționat, de asemenea, importanța exprimării sentimentelor pozitive față de copii din partea părinților și evitarea expunerii acestora la neînțelegerile dintre adulți. Îmbucurător este faptul că, în opinia elevilor din eșantionul experimental, credința și ascultarea de Dumnezeu, împreună cu participarea la slujbele bisericești, au fost văzute, de asemenea, ca fiind esențiale pentru fericirea familiei. Prin ultimul item din acest capitol, elevii au fost întrebați dacă cunosc vreo pildă rostită de Mântuitorul sau vreo fabulă despre viața de familie, iar în urma analizei răspunsurilor primite s-a putut constata faptul că un număr semnificativ de elevi din eșantionul de verificare nu cunosc astfel de pilde sau fabule, doar șapte dintre aceștia amintind de Minunea transformării apei în vin la Nunta din Cana Galileii; prin contrast, 31 de elevi din eșantionul experimental au enumerat „Pilda fiului risipitor” și „Pilda celor zece fecioare”. Cu toate acestea, un răspuns al unei eleve din eșantionul de verificare ne-a surprins plăcut, aceasta arătând că nu cunoaște o astfel de pildă sau fabulă, dar și-a exprimat dorința de a învăța mai multe. Răspunsurile au fost centralizate în tabelul cu numărul doi.

**Tabelul 2. Cunoașterea de către elevi a unei pilde a Mântuitorului sau a unei fabule culte cu tematica vieții de familie, în posttest.**

Eșantion/ Număr total elevi	Numărul elevilor care cunosc măcar o pildă spusă de Mântuitorul, sau o fabulă cultă despre viața de familie.	Numărul elevilor care nu cunosc vreo pildă spusă de Mântuitorul sau o fabulă cultă despre viața de familie.	Numărul elevilor care nu doresc să răspundă.
Experimental/70	31 (44 %)	39 (56%)	0
De control/70	7 (10 %)	49 (70%)	14 (20 %)

Ultimul capitol al chestionarului a cuprins itemi ce au fost concentrați pe percepția elevilor cu privire la activitățile extrașcolare. Analizând răspunsurile primite s-a putut constata o diferență majoră între cele două eșantioane: dacă elevii din eșantionul experimental au raportat o participare de 90% la astfel de activități, doar 31% dintre elevii din eșantionul de verificare au menționat același lucru. Cele mai frecvent menționate activități au fost serbările de sfârșit de an școlar și cele organizate cu ocazia Marilor Sărbători Creștine, cu ocazia Zilei Mamei, participarea la Sfintele Taine ale Spovedaniei și Împărtășaniei în posturile Nașterii și Învierii Domnului, excursiile și concursurile școlare. Privitor la ce i-a atras pe elevi la aceste activități, aceștia au arătat că participarea alături de colegii lor sau chiar de părinții lor a contribuit la crearea unei experiențe plăcute și apreciate, în ansamblu activitățile fiind definite de elevi drept „interesante”. În ceea ce privește participarea la Sfintele Taine ale Spovedaniei și Împărtășaniei, alături de întreaga clasă și de alte clase, a fost remarcabil faptul că unii elevi au manifestat bucurie față de această comuniune atât spirituală, cât și socială; spre exemplu, un elev din clasa a treia din eșantionul experimental a subliniat faptul că îi place atunci când merge împreună cu alți elevi din clase diferite la Sfânta Biserică, deoarece nu îi place să stea singur în Biserică, evidențiind astfel aceste două forme de comuniune mai sus amintite. La itemul privitor la impactul acestor activități asupra lor, elevii au indicat faptul că i-au ajutat să devină mai buni unii cu ceilalți, mai atenți la nevoile celorlalți, mai emoționați și ascultători. De asemenea, au subliniat că activitățile le-au întărit credința, i-au ajutat să depășească timiditatea și să se bucure de realizările comune. Elevii au învățat să fie mai atenți la dimensiunea spirituală a vieții, exprimându-și, totodată, bucuria pentru recompensele primite la finalul activităților, precum premii, dulciuri sau pizza. La finalul capitolului, li s-a solicitat elevilor să propună activități care ar putea crește atractivitatea activităților extrașcolare, unde, demonstrând

un interes crescut, aceștia au sugerat creșterea frecvenței și duratei activităților, implicarea mai multor clase și a părinților, organizarea de vizite la mănăstiri și muzee, precum și includerea mai multor jocuri, desene și chiar jocuri video. Printre răspunsurile oferite de elevii din eșantionul experimental, am observat faptul că unii dintre elevi consideră că aceste activități sunt bune așa cum se desfășoară, alții își doresc ca în cadrul acestora să fie prezentate mereu pilde sau cât mai multe istorisiri despre viața și activitatea Mântuitorului, și nu în ultimul rând să li se ofere elevilor să lectureze câte o carte în fiecare excursie, ceea ce sugerează faptul că experimentul a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării educaționale și spirituale a elevilor.

În concluzie, după analiza tuturor răspunsurilor primite, dar și corelându-le cu observațiile directe asupra elevilor din cele două eșantioane, atât în timpul orelor de curs, cât și în pauzele dintre acestea, putem afirma faptul că ipoteza formulată anterior a fost confirmată, programul de intervenție propus în cadrul acestui studiu s-a dovedit a fi extrem de util în creșterea interesului și a implicării elevilor în activitățile educative, în special în ceea ce privește educația moral-religioasă, elevii din eșantionul experimental manifestând o îmbunătățire clară în multiple domenii, atât sub aspect cognitiv, cât și relațional, aceștia demonstrând o mai bună înțelegere a valorilor morale și dezvoltându-și relațiile de prietenie pe criterii moral-etice. De asemenea, au contribuit la reducerea în intensitate a conflictelor familiale, au arătat o creștere semnificativă a interesului pentru lecturi moralizatoare și o participare mai frecventă și atentă la slujbele religioase. Rezultatele au arătat, totodată, că metoda de predare interactivă, ce s-a bazat pe empatie, utilizarea pildelor Mântuitorului și a fabulelor culte, dar și implicarea elevilor în activități extrașcolare, au avut un impact pozitiv, contribuind la crearea unui mediu educațional mai empatic și incluziv, în care elevii au fost mai deschiși la învățare și la formarea unor valori pozitive durabile, consolidându-și atât cunoștințele religioase, cât și comportamentele morale. Suntem convinși că extinderea acestui program și la elevii din eșantionul de control ar conduce, de asemenea, la o îmbunătățire a dezvoltării acestora din punct de vedere moral-religios.

### **Bibliografie**

1. CUCOȘ, C. (coord.), *Pedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași, Editura Polirom, 2009. 766 p. ISBN 978-973-46-1403-5.
2. CUCOȘ, Constantin, *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*, ediția a II-a, Editura Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1405-9.
3. CREȚU, Liliana. Impactul disciplinei Religie în formarea valorilor moral-spirituale la preadolescenți. [online] În: *Valorile moral-spirituale ale educației*. 2015. p. 289-292. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/289-292\\_5.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/289-292_5.pdf) [accesat 2024-02-21].
4. CRISTEA, Sorin. Educația morală. În revista *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2010, 61.3: 53-56. Disponibil la [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Educatia%20moral.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20moral.pdf) [acesat 2023-11-20].
5. CRISTEA, Sorin. *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010. ISBN 978-973-46-1562-9.
6. DEWEY, John. *Școala și societatea – trei prelegeri; Principiile morale în educație; Copilul și curriculumul*, (trad. Sorin Petrescu), Editura Pro Universitaria, București, 2022. ISBN 978-606-26-1479-9.

- 7 . GÎNJU, Tatiana. Modalități de educație morală a elevilor din ciclul primar. Online. În: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*. 2022. p. 9-14. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/9-14\\_39.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/9-14_39.pdf) [accesat 2024-03-10].
8. HARUȚA, Augustina, *Educația morală a elevilor de vârstă școlară mică în cadrul instruirii*. Online. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/1p-502-513.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/1p-502-513.pdf) [accesat 2024-02-15].
9. MOȘIN O.; I. SCHEAU și D. OPRIȘ. *Educația din perspectiva valorilor Vol. 7: Summa theologiae*, Editura Eikon, București, 2015. ISBN 978-606-711-376-1.
10. OPRIȘ, Dorin, et al. Utilizarea textului biblic în activitățile didactice desfășurate la religie. Anchetă pe bază de chestionar. *Altarul Reîntregirii*, 2006, 11.3: 41-61. Disponibil: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=67760> [accesat 2024-03-11].
11. SARANCIUC-GORDEA, Liliana și Ludmila URUSU. *Studierea copilului prin metoda observării și documentării: Suport de curs*. Online. Univ. Ped. De Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Centrul Editorial Didactic „Pas cu Pas”. – Chișinău, 2015, 136 p. ISBN 978-9975-125-71-0. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3611/Studierea-copilului-Metoda-observarii-documentarii-Suport-curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [accesat 2024-03-10].
12. ȘCHIOPU, Constantin. Valori și atitudini în interpretarea operei literare. Online. *Limba Română*, 2017, 239.3: 88-94. Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/88\\_94\\_Valori%20si%20atitudini%20in%20interpretarea%20operei%20literare.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/88_94_Valori%20si%20atitudini%20in%20interpretarea%20operei%20literare.pdf) [accesat 2024-03-07].
13. ȘCHIOPU, Constantin. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2022. ISBN 978-9975-3207-4-0.
14. VOICU, Cornelia. Educația morală: context educațional. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice*. 2019. p. 330-337. Disponibil la [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/330-337\\_2.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/330-337_2.pdf) [accesat 2023-08-13].
15. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Educație> [accesat 2024-09-10].

# ÎNVĂȚAREA LITERATURII ROMÂNE PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAR , ÎN CICLUL PRIMAR

## LEARNING ROMANIAN LITERATURE THROUGH THE LITERARY TEXT IN PRIMARY SCHOOL

Nicoleta DOBRIN , doctorand anul IV ,  
U.P.S. ,, Ion Creangă” Chișinău  
Dobrin Nicoleta, doctoral student ,the year IV,  
U.P.S., Ion Creangă” Chișinău  
orcid.id: 0001-8106-14510000  
nicoleta.dobrinn@gmail.com

CZU: 373.3.016:801.82

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p224-227

**Abstract:** The study of Romanian literature by students of primary classes , occupies an important place both in the process of primary education and in the daily of the student , first of all , due to the role of the knowledge of the Romanian literature in the artistic literary education of the student for the harmonious development of the socio-cultural enviroment.

In the last two decades , numerous studies have been published on the appropriation of Romanian literature by pupils of primary classes in the aspect of literary - artistic education (LAE).

An important thing to mention is that the purpose of teaching Romanian literature in primary classes is intersting and complex and includes both the instructive and educational aspect.

**Keywords:**literary artistic education, literary text, psychological elements, literary communication .

**Rezumat:** Studiarea literaturii române de către elevii claselor primare ocupă un loc important atât în procesul învățământului primar, cât și în viața de toate zilele ale elevului, în primul rând, datorită rolului cunoașterii literaturii române în educația literar-artistică a elevului pentru dezvoltarea armonioasă a mediului socio-cultural. [1, p. 7-8]

În ultimele două decenii au fost publicate numeroase studii despre însușirea literaturii române de către elevii claselor primare în aspectul educației literar-artistice (ELA). Unele dintre ele sunt cercetările efectuate de către: Vl. Pâslaru – perspectiva literară și culturală; C. Parfene – teoria orientării comunicativ-literară; Crenguța Oprea – abordarea strategiilor didactice interactive în predarea-învățarea literaturii române; A. Nicu, Al. Panfil, M. Pârvolescu, R. Barthes, Al. Bojin, Fl. Chereja, I. Dersidan, V. Goia, C. Șchiopu, B. A., B. T., R. Jakobson, etc.

Un lucru important de menționat este că scopul predării literaturii române în clasele primare este interesant și complex, și include atât aspectul instructiv, cât și cel educativ.

**Cuvinte-cheie:**educație artistică literară, text literar, elemente psihologice, comunicare literară.

Semnificația instructiv-educativă constă în aceea, că unul din obiectivele principale ale predării-învățării literaturii române este educația literar-artistică a elevului claselor primare, „trezirea interesului față de funcțiile literaturii române”, de procesul studierii și de aplicarea ei în viață. Posedarea activ-comunicativă a literaturii include, pe lângă audiere, vorbire, citire, scriere și elemente psihologice.

Pentru ca elevii să posede mai bine conținutul operei literare, ei trebuie să-și formeze deprinderi literare, consideră didacticianul C. Parfene [7,p.11-15] .Pentru a dezvolta exprimarea de caracter productiv, autorul recomandă ca subiecții să fie antrenați în exprimarea literară, în exprimarea liberă a ideilor, avansând ideea că exprimarea literară se formează numai pe calea unei dezvoltări literare treptate, logice, evitând însușirea prealabilă, mecanică a comportamentelor literare.

De aceea, este oportun să împărțim procesul de predare-învățare a literaturii române în etape de formare a deprinderilor literare și etapa de folosire a acestor deprinderi în activitatea de comunicare literară a elevilor [9, p.34-35] Dacă ne referim la ideile cercetătorului Șchiopu C., constatăm că învățarea literaturii române este un proces cumulativ care combină comportamente cognitive și deprinderi psihomotrice noi. Treptat, elevii vor însuși și un sistem suplimentar de comunicare. Ei înțeleg că literatura română, blocul literar asimilat nu este numai un cod bine programat prin care poate să-și exprime gândurile, ideile, ci o parte integrantă a unui mediu de educație literar-artistică bine conturat. [16, p.13-14] Un conținut literar bine asimilat poate avea nu numai o valoare de comunicare literară, ci și de documentare, observă Vlad Carmen, o valență educativă evidentă. Literatura română este cea poartă a inteligenței literare, susține autorul, care vor deschide oricărei personalități o lume nouă spre cunoaștere mondială. [20,p.69-70] Prin cunoașterea unei culturi literare noi, înțelegem tot ceea ce poate oferi elevului procesul de studiere a literaturii române în aspect educațional, cognitiv și dezvoltativ.

Elemente ale conținutului literar sunt cunoștințele, competențele, motivația, corelare cu asemenea aspecte ale procesului didactic ca învățarea, cunoașterea, evaluarea și educația literară. În această viziune, componentele unei culturi literare pot fi definite ca scopuri educaționale.

Este relevantă ideea promovată de cercetătorul M. Pârvulescu care menționează că scopurile educative ale studierii literaturii române sunt asigurate de conținutul textelor literare și tematica lor, de metodica studierii, de rezultatele însușirii practice a literaturii române, precum și de personalitatea profesorului și cea atmosferă, pe care o creează el în clasă. [15,p.21-24]

Prin toate compartimentele ei, Literatura Română (LR) își aduce contribuția la dezvoltarea gândirii și la modelarea sentimentelor literare, asigurând elevului suportul „evoluției literare” intelectuale, precum și posibilitatea integrării în viața culturală. Îmbinarea obiectivelor de ordin lingvistic, cognitiv, afectiv și cultural pune în evidență caracterul echilibrat al rolului formativ al literaturii române în cadrul procesului instructiv-educativ. Ținem să menționăm faptul că pentru realizarea scopurilor instructiv-educative, ca unitate esențială de învățare poate fi utilizat textul literar, deoarece el contribuie la o învățare eficientă a conținuturilor literare (CL). Acest fapt a fost demonstrat de cercetătorii Cazacu B. și Vlad Carmen, care susțin că textul literar ocupă un loc important și aproape exclusiv în procesul de predare-învățare-evaluare a conținuturilor literare [6,p. 181-183] ,[20 ,69-70 p ].

Cu unele argumente în acest sens vine și cercetătoarea Pavelescu Marilena, care a constatat că studierea conținuturilor literare a fost întotdeauna asociată cu utilizarea textelor literare. În pofida faptului că mijloacele tehnice au evoluat, metodologia de predare a suferit schimbări, textele literare au devenit niște „documente autentice ale conținuturilor literare”, în special în metodica predării literaturii române pentru învățământul primar.

Textul literar ocupă un loc important în procesul de predare-învățare a literaturii române, susține autoarea, nu este necesar „să amânăm acest proces, e necesar să-l accelerăm” [17, p.21-24] (Pavelescu Marilena.).

Importanța textului literar în procesul de predare-învățare-evaluare a literaturii române a evoluat în funcție de diverse curente metodologice [2,126p, 3, 240p, 18, 19] Statutul textului literar, în viziunea M. Pârvulescu, poate fi apreciat ca fiind măreție, decadentă, reînviere. Măreția textului literar s-a manifestat în secolul XIX, o perioadă când textul literar deținea un rol important în cadrul dezvoltării literaturii clasice române.

Aceste idei le găsim în studiile semnate de cercetătorii Bojin Alexandru și Goia V., care în urma examinării problemei în contextul metodologiei tradiționale de predare a literaturii române au evidențiat următoarele: „În acea perioadă era dificil de stabilit o distincție: învățarea limbii române prin intermediul literaturii române sau învățarea literaturii române cu ajutorul limbii române”, astfel aceste două domenii au fost comasate în curentul tradițional; textul literar a devenit principalul suport al comunicării literare. [4, p.231-234] În aceeași arie de idei, Jakobson R. susține că a fost o perioadă când factorul principal în învățarea literaturii române erau conținuturile literare în calitate de model al educației literare a elevilor.

[13,p.20-22]

Autorul insistă asupra ideii, că importanța acordată textului literar în asimilarea literaturii române n-a încetat să fie recunoscută ca fiind prioritară. Cercetătorul M. Grigoroviță menționează valoroasa serie de publicații a Institutului Herder din Leipzig, Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, afirmă că a apărut o lucrare care tratează problema textelor literare în procesul de predare-învățare a textului literar. Autorii acestei lucrări M. Laschmann și G. Schroder aduc din prezentul volum o contribuție valoroasă în rezolvarea problemei dificile de asimilare a textelor literare. Pornind de la constatarea că, după o perioadă de timp, în care, din diferite motive, textul literar a fost eliminat din învățământ, dar în ultimul timp s-a produs un revirament justificat în favoarea textului literar, care și-a demonstrat utilitatea sa. Dacă vom reveni la frumusețea textului literar, fie că este narativ sau descriptiv, susțin autorii, e necesar să ținem cont de „retrăirile adevărate” ale elevilor din ciclul primar, deoarece retrăirile copilului sunt cu mult mai evidente în fața textului artistic, care îl putem citi în ochii copiilor, iar concentrarea și liniștea care se lasă asupra clasei în timpul lecturii fragmentelor literare ne pune pe gânduri [11, p.61-62]. Valoarea textelor literare, susține savantul E. Coșeriu, citat de Vlad Carmen, este indiscutabilă, datorită faptului că tocmai acest tip de text este cel mai bogat din punct de vedere funcțional în raport cu toate celelalte tipuri textuale. [19, p.166-167]. În aceeași ordine de idei, [12,p.56-59].

I.Gruca constată că spațiul literar este locul – spațiul unde comunicarea literară face minuni în viața elevului, funcționează și produce blocuri de comunicare literară pentru mediul lingvistic al elevului.

Reactualizarea textului literar în cadrul studierii literaturii române în clasele primare este caracterizată în mare parte de impactul abordării comunicative, Corti M. și Cerghit I. subliniază că abordarea comunicativă (AC) acordă o deosebită importanță utilizării a noțiunilor de „abordare comunicativă a contextelor și abordarea comunicativă a textelor literare”. O altă opțiune a autorilor vine să confirme că textul literar autentic este un mijloc eficient de învățare a literaturii române, prin intermediul textului literar autentic elevul are posibilitatea să-și realizeze scopurile practice. „Numai textul literar autentic poate să prezinte elevului conținutul literar într-un mod mai viu, și mai convingător, o strategie mai convingătoare în educația literar-artistică a elevilor” [8, p.247-248].

Textul literar autentic fiind transformat, care are proprietatea de a „vehicula informația literară”, oferă din punct de vedere pedagogic un model ușor de utilizat pentru asigurarea unei „învățări literare”, afirmă Carpov Maria [4, 34-36].

Reflectând ideile de mai sus observăm că învățarea literaturii române pentru ciclul primar se realizează prin intermediul textului literar autentic, deoarece el antrenează elevii în procesul de însușire și perfecționare a deprinderilor de exprimare literară, fiind un mijloc real de îmbogățire a cunoștințelor de literatură.

Textul literar autentic este o structură complexă, în care componentele se interacționează, iar „întregul literar” se reflectă în fiecare dintre detaliile ce contribuie la configurarea lui. Reprezentând un „unicat”, textul literar autentic este o lucrare originală și irepetabilă care refuză contrafacerea. Mai mult decât atât textul literar autentic contribuie, prin calitatea scrierii sale, la îmbogățirea limbajului și explorarea efectelor ce țin de conținutul literar al situației de comunicare literară.

## Bibliografie

1. Albușescu I., Albușescu M.- *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată* , Iași : Polirom , 2000 .p.7-8; 224p , ISBN-973-683-566-9.
2. Berard Evelyne, *L approche communicative ; Theorie et pratiques* , Paris : International 1991 , 126 p ;
3. Biard Jacqueline , Denis Frederique , *Didactique du texte litteraire* , Paris , Nathan , 1993 .240 p . ISBN -978-2091902500
4. Bojin Alexandru , *Metodica predării limbii și literaturii române* București : Editura Didactică și Pedagogică , 234p
5. Carpov Maria – *Prin text , dincolo de text* , Iași , editura UAIC , 1999 .208 p , ISBN 973-9312-46-2..
6. Cazacu B – coord., *Modalități de interpretare a textului literar*, București, SSF, 1981.
7. Constantin Parfene , *Literatura în școală* , Iași : Editura Universității „Al.Ioan Cuza , 1997, 299p
8. Corti Maria – *Principiile comunicării literare* , București , editura Univers , 1981 , 210 p .
9. Dersidan I , *Metodica predării limbii și literaturii române* , Oradea: Editura Universității Emanuel , 2003 , 400p) .
10. Goia V., Drăgătoiu I – *Metodica predării limbii și literaturii române* , București , Editura Didactică și Pedagogică , 1995 , 182 p , ISBN:973-30-4231).
11. Grigoroviță M.- *Predarea limbilor străine* .București.EDP , 1995 , 127 p , ISBN 973-30-4220X.
12. Gruca Isabelle – *Didactique du texte litteraire –Francais dans le Monde* , 1996 ,nr 285 ISBN 5OIP13D1918PR.
13. Jakobson R. , *Ce este poezia? Ce este literatura? Școala formală rusă* , Antologie și prefață de Mihai Pop, editura Univers, 1983, 720 p) , Antologie și prefață de Mihai Pop, editura Univers, 1983, 720p.
14. Parfene Constantin , *Literatura în școală* , Iași , editura Universității „ AL Cuza, 1997, 299p
15. Pârvolescu M., *Metodica predării limbii și literaturii române*, București: Corint, 2010. 384p
16. Pâslaru VI, *Introducere în teoria educației literar-artistice* , Ch:Museum 2001.311p , p.13-14)
17. Pavelescu Marilena – *Metodica predării limbii și literaturii române* , București , editura Corint , 2010 , 384p (p.21-24).ISBN- 9789731355627.
18. Plett H.F. – *Știința textului și analiza de text* , București Univers , 1983\_: ISBN 5OIP13D1918PR. p 56-59 , ISSN-0015-9395
19. Vlad Carmen – *Sensul, dimensiunea esențială textului* , Cluj: Dacia , 1994 , ISBN- 973-35-0408-4
20. Vlad Carmen- *Textul și coerența* , Cluj-Napoca , Tipografia Universității , 1985 , p 69-70

# EXPLORAREA ȘI DESCOPERIREA: ELEMENTE CHEIE ÎN ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ A PREȘCOLARILOR

## EXPLORATION AND DISCOVERY: KEY ELEMENTS IN PRESCHOOLER'S EXPERIENTIAL LEARNING

**Amalia ENACHE**, doctorandă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Amalia ENACHE**, PhD student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,  
ORCID: 0000-0003-4606-6016  
e-mail: amigeoenache@yahoo.com

CZU: 373.2.025

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p228-234

**Abstract.** Experiential learning is essential for the holistic development of preschoolers, providing them with opportunities to explore their environment and discover through direct experiences. This type of learning stimulates children's natural curiosity, supporting the development of cognitive, socio-emotional, and motor skills. Through active interaction with their surroundings, preschoolers not only acquire new knowledge but also develop essential skills for the future. In the process of exploration and discovery, preschool children enhance their creativity, critical thinking, and problem-solving abilities, helping them prepare for real-life situations. This paper examines the essential role of exploration and discovery in experiential learning, highlighting both theoretical foundations and practical applicability in early childhood education. Concrete examples of activities and educational strategies that support experiential learning are presented, emphasizing the importance of child-environment interaction. Additionally, ways in which educators can facilitate this process are analyzed, focusing on designing stimulating learning environments centered on hands-on activities and direct interactions with the surroundings. The study draws on sources from specialized literature and current research, offering recommendations for improving educational strategies.

**Keywords:** Experiential learning, preschoolers, exploration, discovery, development.

**Rezumat.** Învățarea experiențială este esențială pentru dezvoltarea holistică a preșcolariilor, oferindu-le oportunități de a explora mediul înconjurător și de a descoperi prin experiențe directe. Acest tip de învățare stimulează curiozitatea naturală a copiilor, sprijinind formarea abilităților cognitive, socio-emoționale și motorii. Prin interacțiunea activă cu mediul, preșcolarii nu doar că asimilează cunoștințe noi, ci și își dezvoltă abilități esențiale pentru viitor. În procesul de explorare și descoperire, copiii preșcolari își dezvoltă creativitatea, gândirea critică și capacitatea de a rezolva probleme complexe, contribuind la pregătirea lor pentru situații reale din viața de zi cu zi. Lucrarea de față examinează rolul esențial al explorării și descoperirii în învățarea experiențială, evidențiind atât fundamentale teoretice, cât și aplicabilitatea practică în educația timpurie. Sunt prezentate exemple concrete de activități și strategii educaționale care susțin învățarea experiențială, cu accent pe importanța interacțiunii dintre copil și mediu. De asemenea, sunt analizate modalități prin care educatorii pot facilita acest proces prin proiectarea unor medii de învățare stimulative, centrate pe activități practice și interacțiuni directe cu mediul. Studiul se bazează pe surse din literatura de specialitate și cercetări actuale, oferind recomandări pentru creșterea strategiilor educaționale.

**Cuvinte-cheie:** Învățare experiențială, preșcolari, explorare, descoperire, dezvoltare.

**Introducere.** Învățarea experienței copiilor este o abordare educațională esențială în dezvoltare, în special în educația timpurie. Acest tip de învățare se bazează pe interacțiunea directă a copilului cu mediul său, oferindu-i oportunitatea de a învăța prin explorare, descoperire și experimentare. În educația preșcolariilor, curiozitatea joacă un rol esențial, deoarece încurajarea ei naturală și stimularea inițiativei sunt elemente cheie pentru formarea unei baze solide de cunoștințe și abilități esențiale pentru viitorul lor academic și personal.

Explorarea și descoperirea sunt elemente fundamentale în acest proces, permițând copiilor să înțeleagă mai bine lumea înconjurătoare prin experiențe senzoriale și practice. În acest context, educatorii creează medii de învățare stimulative, care ajută pe copii să se implice activ în procesul educațional. Această implicare promovează nu doar dezvoltarea cognitivă, ci și abilități socio-



emoționale, cum ar fi colaborarea, rezolvarea problemelor și comunicarea. Prin activități care îi provoacă să exploreze și să descopere, să își dezvolte creativitatea și să creeze critică, ce contribuie la formarea unei viziuni complexe asupra lumii.

Lucrarea de față propune să examineze în profunzime modul în care explorarea și descoperirea susțin învățarea experiențială la preșcolari, oferind o analiză atât a fundamentelor teoretice, cât și a metodelor practice aplicate în educația timpurie. Scopul principal al cercetărilor este de a evidenția importanța acestor metode de dezvoltare a copiilor și de a oferi recomandări educatorilor pentru optimizarea mediului educațional.

**I. Fundamente teoretice ale învățării experiențiale.** Învățarea experiențială se bazează pe ideea că indivizii dobândesc cunoștințe și abilități prin implicarea directă în experiențe practice. Această abordare este profund influențată de lucrările unor teoreticieni precum John Dewey, Lev Vygotsky și David Kolb, ale căror concepte stau la baza dezvoltării acestor metode educaționale.

**John Dewey** este considerat unul dintre pionierii învățării experiențiale. În lucrările sale, J. Dewey subliniază importanța experienței directe și a reflectării asupra lor în procesul de învățare. El argumentează că educația ar trebui să fie bazată pe probleme reale și experiențe concrete, în care elevii sunt activi implicați și în care învățarea este legată de context și interesele lor. J. Dewey credea că învățarea este un proces continuu și dinamic care se produce atunci când indivizii sunt angajați într-o experiență activă și reflectivă, ceea ce le permite să facă conexiuni între noi informații și cunoștințele anterioare [1].

**Lev Vygotsky** a adus o contribuție semnificativă la înțelegerea socială învățării și a dezvoltării cognitive prin teoria sa a zonei de dezvoltare proximale. Conform lui L. Vygotsky, învățarea are loc cel mai eficient atunci când copiii sunt ghidați de educatori sau colegi într-o zonă de dezvoltare care este puțin dincolo de nivelul lor actual de competență, dar accesibilă cu sprijinul adecvat. Această teorie subliniază importanța interacțiunilor sociale și a colaborării în procesul de învățare, aspecte esențiale ale învățării experiențiale, care implică activități de grup și explorare ghidată [8].

**David Kolb** a dezvoltat un model de învățare experiențială care include patru etape principale: experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. Modelul sugerează că învățarea este un ciclu continuu în care indivizii trec printr-o experiență, reflectă asupra acestei dezvoltări directe, dezvoltă teorii și concepte reflectă și apoi aplică aceste concepte în noi experiențe. D. Kolb subliniază că indivizii pot învăța din experiențele lor și pot dezvolta abilități și cunoștințe noi într-un mod sistematic și adaptativ [4].

**Sinergia teoreticienilor:** Împreună, lucrările lui J. Dewey, L. Vygotsky și D. Kolb oferă un cadru teoretic solid pentru înțelegerea și aplicarea învățării experiențiale. J. Dewey oferă baza pentru importanța experienței directe și a reflectării, L. Vygotsky subliniază rolul interacțiunilor sociale și al suportului în învățare, iar D. Kolb oferă un model practic pentru ciclul de învățare experiențială. Aceste concepte sunt esențiale pentru dezvoltarea și implementarea metodelor educaționale bazate pe învățarea experiențială, care promovează o învățare activă, interactivă și adaptivă.

În plus față de teoriile lui J. Dewey, L. Vygotsky și D. Kolb, educația timpurie și învățarea experiențială sunt susținute și de cercetări recente care demonstrează beneficiile acestor metode pentru dezvoltarea holistică a copiilor. De exemplu, studii recente arată că învățarea prin experiențe practice, cum ar fi jocurile de construcție, activitățile în aer liber și proiectele creative,

contribuie la dezvoltarea abilităților motorii fine, a gândirii critice și a încrederii în sine la preșcolari [5; 9].

Aceste fundamente teoretice oferă un cadru solid pentru dezvoltarea rolului esențial pe care explorarea și descoperirea îl joacă în procesul de învățare a preșcolariilor. Prin aplicarea acestor concepte în practică, educatorii pot crea medii de învățare stimulative și interactive, care facilitează implicarea activă a copiilor în propriul proces de dezvoltare.

**II. Explorarea și descoperirea ca metode de învățare la preșcolari.** Explorarea și descoperirea sunt componente esențiale ale învățării experiențiale, în special în contextul educației timpurii. Aceste metode permit copiilor să interacționeze activ cu mediul lor, promovând învățarea prin experiență directă și personală.

**Explorarea** implică investigarea activă a mediului și manipularea obiectelor, ceea ce ajută copiii să înțeleagă concepte abstracte prin experiențe concrete. De exemplu, prin explorarea materialelor naturale (cum ar fi pietrele, frunzele sau apa), copiii pot învăța despre proprietățile fizice ale obiectelor și despre fenomenele naturale într-un mod interactiv. Această abordare este susținută de cercetări care arată că activitățile exploratorii contribuie la dezvoltarea abilităților cognitive și motorii, ajutând copiii să dezvolte gândirea critică și capacitatea de a rezolva problemele [7].

**Descoperirea** se referă la procesul prin care copiii formează înțelegeri și concepte noi prin experimentare și reflecție. Aceasta include activități care încurajează copiii să investigheze, să testeze ipoteze și să tragă concluzii. De exemplu, atunci când copiii se angajează în activități de construcție sau de experimentare cu substanțe, ei descoperă relațiile de cauză-efect și învață despre principiile fundamentale ale științei și matematicii într-un mod practic. Studiile sugerează că activitățile nu doar că stimulează curiozitatea și dorința de învățare, dar contribuie și dezvoltarea competențelor necesare pentru succesul academic ulterior [3].

Implementarea acestor metode în curriculumul preșcolar implică crearea de medii de învățare care sunt dinamice și stimulative. Educatorii trebuie să proiecteze activități care să le permită copiilor să exploreze liber și să descopere prin propria lor inițiativă. Exemple de astfel de activități includ jocurile de rol, experimente cu diferite texturi și materiale, și explorarea mediului natural. Aceste activități sunt concepute pentru a încuraja observația, experimentarea și reflectarea, elementele cheie ale învățării experiențiale [6].

Un aspect important al metodei de descoperire a acestor capacități este ca educatorii să faciliteze discuțiile și reflectarea asupra experiențelor trăite. Prin întrebări deschise și ghidare, educatorii pot ajuta copiii să analizeze și să înțeleagă mai profund lecțiile învățate din explorările lor. Acest tip de reflecție contribuie la consolidarea dezvoltărilor și a dezvoltării abilităților de gândire critică [2].

**III. Rolul educatorului în facilitarea învățării experiențiale.** Rolul educatorului este esențial în facilitarea învățării experiențiale la preșcolari. Educatorii nu doar că creează medii de învățare stimulative, dar sunt și ghizi activi care sprijină și încurajează explorarea și descoperirea către copii. Acest rol implică mai multe aspecte importante, care contribuie la eficiența metodei de învățare experiențială.

**1. Crearea unui mediu de învățare stimulativ:** Educatorii trebuie să proiecteze medii de învățare care să fie sigure, interesante și pline de oportunități pentru explorare. Aceasta poate include utilizarea materialelor variate, organizarea activității în aer liber și asigurarea unui spațiu

flexibil care să permită diferite forme de joacă și experimentare. Potrivit lui K. Pruett [7], un mediu bine conceput este esențial pentru stimularea curiozității și a dorinței de învățare a copiilor.

**2. Facilitarea explorării și descoperirii:** Educatorii joacă un rol activ în facilitarea procesului de explorare și descoperire prin oferirea de resurse și prin ghidarea activităților. Ei pot pune întrebări deschise care să încurajeze gândirea critică și pot observa activitățile copiilor pentru dezvoltarea nevoilor și interesele lor. E. Hirst [3] sugerează că educatorii ar trebui să fie atenți la modul în care copiii interacționează cu materialele și să le ofere provocări adecvate pentru a-i stimula să exploreze mai adânc.

**3. Ghidarea și reflectarea:** În timpul activităților de explorare, educatorii pot interveni pentru a oferi feedback și pentru a încuraja reflectarea asupra experiențelor trăite. Acest proces ajută copiii să facă legături între activitățile lor și conceptele teoretice, consolidând astfel învățarea. Potrivit Consiliului Național de Cercetare (2001), discuțiile ghidate și întrebările de reflecție sunt esențiale pentru a ajuta copiii să înțeleagă și să internalizeze lecțiile învățate.

**4. Observarea și adaptarea:** Educatorii trebuie să observe atent progresul copiilor și să adapteze activitățile pentru a răspunde nevoilor individuale și grupului. Aceasta poate implica modificarea resurselor disponibile, ajustarea nivelului de dificultate al sarcinilor și oferirea de suport suplimentar atunci când este necesar. G. Forman și C. Cox [2] subliniază importanța adaptării mediului educațional pentru a răspunde diverselor stiluri de învățare și interese ale copiilor.

**5. Promovarea unui climat de învățare pozitiv:** Este important ca educatorii să creeze un climat pozitiv și să încurajeze să sprijine riscul de a face greșeli și să promoveze perseverența. Un climat de învățare în care copiii se simt susținuți și încurajați este esențial pentru succesul învățării experiențiale [6].

Educatorii care adoptă aceste practici pot contribui semnificativ la dezvoltarea abilităților cognitive, sociale și emoționale ale copiilor, asigurându-se că învățarea experiențială este eficientă și împlinitoare.

**IV. Impactul învățării experiențiale asupra dezvoltării copilului preșcolar.** Învățarea experiențială are un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copiilor preșcolari. Prin implicarea în activități interactive și exploratorii, copiii dezvoltă abilități esențiale care contribuie la pregătirea pentru învățarea ulterioară și pentru viață.

**Dezvoltarea cognitivă:** Activitățile de învățare experiențială stimulează gândirea critică și capacitatea de rezolvare a problemelor. K. Pruett [7] subliniază că prin explorarea și manipularea obiectelor, se dezvoltă abilitățile de raționament și înțelegere a conceptelor abstracte. De exemplu, atunci când copiii experimentează cu materiale diferite pentru a construi structura sau pentru a observa reacțiile chimice, ei învață despre principiile cauzalității și relațiilor de spațiu și timp. Această formă de învățare le permite să facă conexiuni între concepte și să aplice cunoștințele în contexte noi.

**Dezvoltarea emoțională:** Învățarea experiențială contribuie la dezvoltarea emoțională a copiilor prin creșterea încrederii în sine și a abilității de a face față provocărilor. E. Hirst [3] evidențiază faptul că implicarea în activități care sunt atât provocatoare, cât și realizabile îi ajută pe copii să se simtă competenți și capabili. Prin succesul în sarcinile de explorare și descoperire, copiii dezvoltă o imagine pozitivă despre sine și învață să gestioneze emoțiile legate de succes și eșec.

**Dezvoltarea socială:** În plus, învățarea experiențială promovează abilități sociale importante, cum ar fi cooperarea și comunicarea. NAEYC [6] subliniază activitățile de grup, cum ar fi jocurile de rol sau proiectele de echipă, care le permite copiilor să colaboreze, să împărtășească idei și să rezolve probleme împreună. Acest tip de interacțiune socială nu doar că le dezvoltă abilități de comunicare, dar le învață și importanța lucrului în echipă și a respectului față de ceilalți.

**Reflecția și consolidarea învățării:** G. Forman și C. Cox [2] discută despre importanța reflecției în procesul de învățare experiențială. Reflecția asupra experiențelor de învățare permite copiilor să integreze și să înțeleagă mai bine lecțiile învățate. Educatorii care facilitează sesiuni de reflecție și discuții îi ajută pe copii să analizeze ceea ce au învățat și să aplice aceste cunoștințe în experiențele viitoare. Acest proces contribuie la dezvoltarea unei înțelegeri profunde și durabile a conceptelor studiate.

Învățarea experienței are un impact profund asupra dezvoltării globale a copilului preșcolar, stimulând creșterea cognitivă, emoțională și socială. Prin crearea de oportunități de învățare activă și reflectivă, educatorii pot sprijini dezvoltarea echilibrată a copiilor și pregătirea acestora pentru provocările viitoare.

**V. Studiu de caz / Exemple de bună practică.** Pentru a ilustra aplicarea efectivă a învățării experiențiale în educația timpurie, vom analiza două exemple relevante din literatura de specialitate și un studiu de caz din cercetările proprii.

### **1. Exemple din literatura de specialitate**

**Programul „Jocurile naturii”:** Un exemplu notabil este programul „Jocurile naturii”, care a fost implementat în mai multe grădinițe din Scandinavia. Acest program se bazează pe învățarea experienței prin explorarea mediului natural. În cadrul acestuia, copiii sunt încurajați să petreacă timp în aer liber, să observe și să interacționeze cu elementele naturii, cum ar fi plantele, animalele și diverse fenomene naturale [3]. Evaluările programului au arătat că participanții dezvoltă o înțelegere mai profundă a mediului înconjurător, creează simultan abilități cognitive și socio-emoționale, cum ar fi rezolvarea lor și colaborarea în echipă.

**Programul „Curiosity corner”:** În Statele Unite, programul „Curiosity corner” se concentrează pe explorarea și descoperirea prin activități de învățare bazată pe joc. Acest program este structurat pentru a încuraja curiozitatea naturală a copiilor prin activități interactive și experimentale, cum ar fi jocurile de rol, experimentarea cu materiale diverse și explorarea tematicilor de interes [2]. Studiile privind acest program au demonstrat că, copiii care au participat la „Curiosity corner” dezvoltă abilități de gândire critică și creativitate mai avansată comparativ cu cei care urmează un curriculum tradițional.

**2. Studiu de caz din cercetările proprii - Învățarea prin explorare „Exploratorul”:** În cadrul cercetării mele, am analizat un program educațional implementat într-o grădiniță din Constanța, denumit „Exploratorul”. Programul a fost conceput pentru a integra metode de învățare experiențială în activitățile zilnice ale copiilor preșcolari, fiind desfășurat pe o perioadă de 3 luni. Eșantionul de studiu a inclus 45 de copii cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani, organizați în două grupe. Metodele de învățare prin explorare și descoperire au fost centralizate în activități care implicau explorarea mediului înconjurător (ieșiri în aer liber), experimentarea cu diverse materiale (atelier de lucru cu elemente naturale) și participarea la jocuri de rol pentru stimularea creativității.

Rezultatele programului „Exploratorul”- Analiza acestui program a arătat că preșcolarii care au participat au înregistrat o creștere semnificativă în mai multe domenii de dezvoltare. În ceea ce privește abilitățile cognitive, s-a observat o îmbunătățire considerabilă în rezolvarea problemelor, gândirea critică și capacitatea de a formula soluții creative. De asemenea, abilitățile sociale ale copiilor, cum ar fi colaborarea și comunicarea, s-au dezvoltat în mod semnificativ, iar din punct de vedere emoțional, copiii și-au dezvoltat încrederea în sine și au demonstrat o mai bună gestionare a emoțiilor.

Metodologia de analiză - Evaluarea programului „Exploratorul” s-a realizat printr-o combinație de observații directe în timpul activităților educative, aplicarea unor chestionare părinților și educatorilor, precum și prin analiza progresului copiilor în raport cu obiectivele pedagogice stabilite. Observațiile au evidențiat faptul că mediul de învățare dinamic și stimulativ a avut un impact pozitiv asupra gradului de implicare al copiilor în activități. Feedback-ul educatorilor a subliniat importanța adaptării activităților la nevoile și interesele fiecărui copil, ceea ce a sporit nivelul de participare și motivație. În plus, părinții au raportat un nivel ridicat de satisfacție, remarcând dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor lor, precum și o mai bună capacitate de auto-reglare emoțională.

Exemplele din literatura de specialitate și studiul de caz evidențiază eficacitatea metodelor de explorare și descoperire în educația timpurie. Implementarea acestor metode poate aduce beneficii semnificative în dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copiilor preșcolari.

## VI. Concluzii și recomandări

### Concluzii

Învățarea experiențială se dovedește a fi extrem de eficientă în educația timpurie, având un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copiilor preșcolari. În cadrul acestei lucrări, am explorat cum metodele de explorare și descoperire contribuie la dezvoltarea abilităților esențiale ale copiilor.

1. **Activități bazate** pe învățarea experiențială stimulează gândirea critică și abilități de dezvoltare a problemelor. Copiii învață prin interacțiunea directă cu mediul și manipularea obiectelor, ceea ce le permite să dezvolte înțelegeri profunde ale conceptelor abstracte [7; 3].

2. **Crearea emoțională:** Prin implicarea în activități provocatoare, dezvoltarea copiilor în încrederea în sine și în dezvoltarea emoțiilor legate de succes și eșec. Explorarea și descoperirea contribuie la formarea unei imagini pozitive despre sine și la dezvoltarea abilităților de a face față provocărilor [6].

3. **Dezvoltarea socială:** Activități importante de grup și jocurile de rol sprijină abilități de comunicare și colaborare. Copiii învață să lucreze împreună, să împărtășească idei și să rezolve probleme în echipă [2].

### Recomandări

**Integrarea activităților experiențiale în curriculum:** Educatorii ar trebui să integreze activități bazate pe explorare și descoperire în curriculumul preșcolar, asigurându-se că acestea sunt adaptate nivelului de dezvoltare a copiilor și că oferă oportunități variate de învățare. Crearea de medii stimulative și interactive este esențială pentru maximizarea beneficiilor învățării experiențiale [2].

1. **Formarea continuă a educatorilor:** Este important ca educatorii să participe la programul de formare continuă să le ofere cunoștințe și abilități pentru implementarea eficientă a metodelor

de învățare experiențială. Formarea ar trebui să includă strategii de observare și evaluare a progresului copiilor, precum și metode de facilitare a reflecției și discuțiilor [3].

2. **Evaluarea și adaptarea programelor educaționale:** Evaluarea constantă a programelor educaționale bazate pe învățarea experiențială este crucială pentru asigurarea eficacității acestora. Feedback-ul copiilor, părinților și educatorilor ar trebui să utilizeze pentru a se adapta și trebuie să fie activitățile și strategiile de învățare [6].

3. **Promovarea colaborării între instituții :** Este benefic ca grădinițele să colaboreze cu organizații educaționale și comunități locale pentru a dezvolta și implementa proiecte de învățare experiențială. Această colaborare poate aduce resurse suplimentare și poate oferi copiilor oportunități de învățare diversificate [2].

Învățarea experienței oferă un cadru eficient pentru dezvoltarea preșcolariilor, contribuind la formarea abilităților cognitive, emoționale și sociale. Implementarea acestei metode într-un mod bine planificat și evaluat poate sprijini dezvoltarea armonioasă a copiilor și poate pregăti baza pentru învățarea ulterioară.

## **Bibliografie**

1. DEWEY, J. *Experience and Education*. Macmillan: 1938. ISBN: 978-0020748200
2. FORMAN, G. și COX, C. *The Role of Play in Early Childhood Curriculum*. Oxford: Oxford University Press. 2005. ISBN: 9780198528519.
3. HIRST, E. *Early Years Curriculum: Exploring the Role of Exploration and Discovery*. London: Routledge. 2015. ISBN: 9781138793934.
4. KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall: 1984. ISBN: 978-0132952613.
5. MOON, J. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge. 2004 ISBN: 9780415335164.
6. NAEYC. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*. National Association for the Education of Young Children. 2020. ISBN: 9781938113956.
7. PRUETT, K.D. *Me, Myself, and I: The Importance of Exploration and Play in the Family*. New York: HarperCollins. 2004. ISBN: 9780060522495.
8. VYGOTSKY, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press: 1978. ISBN: 978-0674576292.
9. WOOD, E., & ATTFIELD, J. *Play, Learning, and the Early Childhood Curriculum*. London: SAGE Publications. 2005. ISBN: 9781412906913.

**PROCESUL DE PREDARE - ÎNVĂȚARE A MESAJULUI LITERAR ORAL LA  
LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMANTUL PRIMAR DIN PERSPECTIVA  
STRATEGIEI COMUNICATIVE**

**THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF THE ORAL LITERARY MESSAGE  
TO ROMANIAN LITERATURE IN PRIMARY EDUCATION FROM THE  
PERSPECTIVE OF THE COMMUNICATIVE STRATEGY**

**Veronica Alina FLOREA**, doctorand,  
Școala Doctorală „Științe ale Educației”,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Veronica Alina FLOREA**, PhD students, „Ion Creanga” State  
Pedagogical University of Chisinau  
ORCID: 0000-0002-3245-0570  
e-mail: florea\_alina28@yahoo.com

**CZU: 373.3.016:821.135.1**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p235-238**

**Abstract.** From the perspective of reception - learning of the oral literary message, we define the literary communication competence as a complex of attitudes regarding the importance of valuing the oral literary message, the set of capacities of identification - decoding - semantic equivalence - coding in Romanian literature - contextual use - lexico-verbal integration of the oral literary message and a system of knowledge about the literary language.

The communicative approach involves teaching activities: pre-communicative (structural activities), communicative (functional communicative activities, activities between literary communes).

**Keywords:** oral literary message, teaching activities pre-communicative, communicative

Practica de predare a literaturii române, demonstrează că nu există strategii recomandate exclusiv pentru receptarea - învățarea mesajului literar oral, cele mai multe cercetări sugerează utilizarea unei game largi de strategii comunicative prin intermediul activităților pro-comunicative și comunicative.

Este important pentru profesorii de literatură română să proiecteze activități didactice pentru ciclul primar cu scopul utilizării sistematice a mesajului literar oral. Mai mult decât atât, elevii învață mai bine atunci când sunt integrați în activități de colaborare și interacțiune cu colegii și se pot relaxa în procesul de receptare - învățare a mesajului literar oral în diferite contexte, texte, generând integrarea mesajului literar în cele patru dimensiuni ale învățării literaturii române. Este necesar a spori gradul de conștientizare a importanței mesajului literar oral prin sensibilizarea acestora asupra mesajului literar oral folosite la lecțiile de literatură română, explorarea mesajului literar oral în mediul lingvistic, socio-cultural.

Din perspectiva receptării - învățării mesajului literar oral, definim competența de comunicare literară ca fiind un complex de atitudini privind importanța valorizării mesajului literar oral, ansamblul de capacități de identificare - decodificare - echivalare semantică - codificare în literatura română - utilizare contextuală-integrare lexico-verbală a mesajului literar oral și un sistem de cunoștințe despre limbajul literar.

Predarea și învățarea mesajului literar oral în literatura română pentru învățământul primar din perspectiva strategiei comunicative implică mai multe aspecte esențiale.

- **Dezvoltarea competențelor de comunicare-** Elevii sunt încurajați să își dezvolte abilitățile de exprimare orală și de receptare a mesajelor literare. Acest lucru se realizează prin activități interactive și discuții care stimulează gândirea critică și creativitatea.
- **Utilizarea textelor literare-** Se folosesc texte literare adecvate vârstei pentru a capta interesul elevilor și pentru a le dezvolta gustul pentru lectură. Aceste texte sunt analizate și discutate în clasă pentru a înțelege mai bine mesajele și temele literare.
- **Metode interactive de predare-** Profesorii utilizează metode interactive, cum ar fi jocurile de rol, discuțiile de grup și prezentările orale, pentru a face procesul de învățare mai atractiv și mai eficient
- **Integrarea tehnologiei-** Utilizarea resurselor digitale și a platformelor online poate îmbunătăți experiența de învățare, oferind acces la o varietate de materiale educaționale și facilitând comunicarea între elevi și profesori

Aceste strategii contribuie la crearea unui mediu de învățare dinamic și stimulat, care sprijină dezvoltarea competențelor de comunicare și înțelegerea profundă a literaturii române.

Eficacitatea realizării procesului de învățământ primar din perspectiva strategiei comunicative literare constă în orientarea didactico - pedagogică spre construirea soluțiilor de predare și învățare comunicativă eficientă, recomandarea strategiilor ce asigură o predare comunicativă literară a mesajului literar oral în învățământul primar, precum și evidențierea caracteristicilor competenței de comunicare literară care constituie indicatori ai recunoașterii mesajului literar oral în procesul educational. Competența comunicativă este capacitatea de a informa și modifica mediul literar, de a formula scopuri și a le atinge, cumulând întregul ansamblu de abilități personale: a ști; a ști să faci; a ști să fii; a ști să devii [2, p.88], un evantai de comportamente comunicative literare, o utilizare strategică a mediului lingvistic și cultural într-o anumită comunitate [ibidem, p.96].

Un alt punct de vedere, în ceea ce privește competența comunicativă, exprimă cercetătorul Canale M. și Swain M., ce identifică patru dimensiuni ale competenței comunicative: gramaticală, socio-lingvistică, discursivă, strategică. [7, p.1-7]. O investigație recentă a competenței comunicative a realizat cercetătorul L. Bachman, care include în competența comunicativă dimensiunile: organizațională, ce include atât pe cea gramaticală, cât și pe cea textuală; pragmatică, ce vizează atât competența sociolingvistică, cât și cea locuționară. [1, p.98]. Prin conexiunea diverselor elemente ale strategiei didactice ce implică situații favorabile pentru învățare, modalități de instruire eficientă, se încearcă diferențierea și individualizarea procesului didactic, se respectă principiile științifice în activitatea practică de instruire [5]. Criteriile de combinare și de corelare a activităților comunicative incluse în cadrul modelului de receptare - învățare a mesajului literar oral prin intermediul strategiilor comunicative vizează, în egală măsură, modul de dirijare a învățării învățământul primar printr-o predare comunicativă literară a mesajului literar oral pentru formarea competenței de comunicare literară la lecțiile de literatură română.

Decizia privind accentuarea activităților comunicative funcționale și de interacțiune socială a fost influențată de poziția cercetătorilor Sarivan L., Gavrila R., care menționează că strategiile mobilizate pentru realizarea unor activități cu dimensiuni comunicative pot varia în dependență de gradul de cunoaștere al literaturii române. Astfel, un actor care nu stăpânește suficient de bine componenta literară a unui context sau text, poate completa această deficiență relativă, atunci când



interacționează cu un bun cunoscător al literaturii române, printr-un comportament care emană deschidere, sociabilitate, bunăvoință, comportamentul în cauză fiind realizat prin comportamentele lingvistice și pragmatice, formate în cadrul activităților precomunicative. [6, p. 100 ] și divizarea activităților comunicative [4, p. 108].

În activități comunicative productive, receptive, interactive, de mediere, au condus la elaborarea unui sistem de predare comunicativă a mesajului literar oral, pornind de la implementarea indicatorilor calității receptării - învățării mesajului literar oral în cadrul activităților precomunicative și continuând cu aceiași indicatori în activitățile comunicative. Distincțiile constatative dintre aceste două forme de activități sunt prezentate în tabelul 1.

**Tabelul 1.** Distincțiile constatative

Activități precomunicative	Activități comunicative
specifice elevilor în clasele primare; <ul style="list-style-type: none"> <li>• sunt o modalitate eficientă de formare și revizuire a sistemului de comunicare literară;</li> <li>• facilitează familiarizarea cu limbajului literar și informații ce țin de cultura elevului;</li> <li>• reprezintă pași de pregătire către activitățile de comunicare literară.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oferă posibilitatea de a folosi unitățile literare într un context literar adecvat;</li> <li>• creează o varietate de situații și relații culturale, cum ar fi comunicare literară;</li> <li>• facilitează discuția în perechi, în grup, simularea, jocul de rol;</li> <li>• solicită utilizarea “resurselor literare” pentru a depăși un decalaj de informații sau a rezolva o problemă de comunicare literară.</li> </ul>

**Tabelul 2.** Diferențe între activitățile precomunicative și comunicative

Activități comunicative	Activități comunicative
Activități comunicative funcționale	Activități de interacțiune socială
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>receptive (orale și scrise)</i> - recepționarea unui text cu ajutorul mesajului literar oral, de la cadrele didactice ale învățământului primar sau de la un coleg, nefiind obligat să răspundă.</li> <li>2. <i>productive (orale și scrise)</i> - comunicarea unui mesaj literar sau scris, nefiind solicitat niciun răspuns de la interlocutor.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Interactive</i> - încadrarea într-un dialog în procesul de receptare - învățare a mesajului literar oral față în față cu colegul sau cadrul didactic al învățământului primar.</li> <li>2. <i>de mediere</i> - recepționarea unui mesaj literar oral de la coleg, profesor sau autorul unei informații literare; interpretarea rolului de intermediar în cadrul unei activități interactive.</li> </ol>

Descrierea în partea teoretică a lucrării, a scopurilor activităților comunicative literare prin care încurajează elevul de a căuta informații, de a depăși obstacole, de a discuta despre subiectele literare și de a învăța o anumită cultură, chiar și atunci când o lecție este orientată spre dezvoltarea abilităților de scriere și citire, a demonstrat că elevii dobândesc mai multe cunoștințe atunci când predarea are loc într-o atmosferă dinamică, interactivă.

### **Bibliografie**

1. BACHMAN L. F, *Fundamental Consideration in Language Testing*, Oxford: OUP, 1997. 408 p
2. CALLO T., *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Litera, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8
3. CANALE M., SWAIN M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Macquarie University/ Open University, Departament of Linguistics, UK  
Journal of Applied Linguistics, 1980. v. 1, p. 1-7
4. LITTLEWOOD W., *Comunicative Language Teaching*, Cambridge: University Press, 2004, 108p.
5. NICOLA I., *Tratat de pedagogie*, Editura Aramis, 2008
6. SARIVAN L., GAVRILĂ R., *Predarea - învățarea interactivă centrată pe elev. Unitatea de management al proiectelor cu finanțare externă*. București, MECI, 2009, 100 p.

**TIC ȘI ABORDAREA STEAM ÎN PREDAREA MATEMATICII:  
INOVAȚIE ȘI EFICIENȚĂ ÎN EDUCAȚIA MATEMATICĂ  
ICT AND THE STEAM APPROACH IN MATHEMATICS TEACHING:  
INNOVATION AND EFFICIENCY IN MATHEMATICS EDUCATION**

**Simona GAVRILĂ**, drd., prof. grad didactic I., UPS „ Ion Creangă ” din Chișinău  
Liceul Tehnologic „Anghel Saligny”, Bacău, România  
**Simona GAVRILĂ**, PhD Candidate, Teacher didactic degree I, "Ion Creanga"  
SPU of Chisinau,  
„Anghel Saligny”, Technological High School, Bacău, Romania  
ORCID: 0009-0004-2662-9373  
e-mail prof.simonagavrila@gmail.com

**CZU: 37.016:51**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p239-244**

**Abstract.** The integration of Information and Communication Technologies (ICT) and the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) approach in the teaching of mathematics represents a significant change in modern education, providing students with new and innovative opportunities to learn and apply theoretical concepts in a practical and interdisciplinary way. The article explores the impact of these educational technologies and methods on the learning process, emphasizing the use of interactive platforms to understand abstract concepts and provide instant feedback to students. In the STEAM approach, mathematics is integrated into interdisciplinary projects that allow students to apply mathematical concepts in fields such as natural sciences, technology, engineering and the arts, promoting creativity and collaboration. Educational projects carried out as part of "Green Week" and "Other School", such as "Mathematics, seismology and STEAM education, the strategic alliance in combating climate change" and "Earthquake hunting", demonstrate the applicability of mathematics in the analysis of seismic data and understanding the impact of climate change. The article highlights the results of these projects and their impact on students, who gained a better understanding of mathematics and developed essential skills for the future. By integrating ICT and STEAM in education, not only more effective and interactive learning is ensured, but also the formation of critical, analytical and creative thinking, necessary to face the current global challenges.

**Keywords:** TIC, STEAM, teaching mathematics, climate change, seismology.

**Rezumat.** Integrarea Tehnologiilor Informației și Comunicațiilor (TIC) și a abordării STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) în predarea matematicii reprezintă o schimbare semnificativă în educația modernă, oferind elevilor oportunități noi și inovatoare de a învăța și aplica concepte teoretice într-un mod practic și interdisciplinar. Articolul explorează impactul acestor tehnologii și metode educaționale asupra procesului de învățare, punând accent pe utilizarea platformelor interactive pentru înțelegerea conceptelor abstracte și oferă feedback imediat elevilor. În cadrul abordării STEAM, matematica este integrată în proiecte interdisciplinare ce permit elevilor să aplice concepte matematice în domenii precum științele naturale, tehnologia, ingineria și artele, promovând creativitatea și colaborarea. Proiecte educaționale realizate în cadrul „Săptămânii Verzi” și „Școlii Altfel”, precum „Matematica, seismologia și educația STEAM, alianța strategică în combaterea schimbărilor climatice” și „Vânătoarea de cutremure”, demonstrează aplicabilitatea matematicii în analiza datelor seismice și înțelegerea impactului schimbărilor climatice. Articolul evidențiază rezultatele acestor proiecte și impactul lor asupra elevilor, care au dobândit o mai bună înțelegere a matematicii și și-au dezvoltat competențele esențiale pentru viitor. Prin integrarea TIC și STEAM în educație, se asigură nu doar o învățare mai eficientă și interactivă, dar și formarea unei gândiri critice, analitice și creative, necesare pentru a face față provocărilor globale actuale.

**Cuvinte-cheie:** TIC, STEAM, predarea matematicii, schimbări climatice, seismologie.

## **Introducere**

Într-o lume din ce în ce mai tehnologizată și dinamică, educația trebuie să se adapteze rapid pentru a răspunde cerințelor societății moderne. Abordările educaționale tradiționale, centrate pe transmiterea de cunoștințe într-un mod unidirecțional, nu mai sunt suficiente pentru a pregăti elevii pentru provocările complexe ale viitorului. Tehnologia Informației și Comunicațiilor (TIC) și abordarea STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) oferă soluții inovatoare care promovează o învățare interdisciplinară, activă și orientată către dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și a creativității.

Educația STEAM în particular este un concept relativ nou, care introduce artele în cadrul deja bine stabilit al STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică), recunoscând rolul creativității și al gândirii critice în inovare. Prin integrarea TIC și STEAM în predarea matematicii, profesorii pot oferi elevilor nu doar cunoștințe teoretice, ci și oportunitatea de a înțelege aplicabilitatea lor practică în diverse domenii. Acest articol explorează modul în care TIC și STEAM transformă predarea matematicii, punând accent pe proiectele educaționale inovatoare desfășurate în cadrul Săptămânii Verzi și Școlii Altfel.

### **TIC în predarea matematicii**

Tehnologia a revoluționat modul în care predăm și învățăm matematica. Prin utilizarea TIC, conceptele abstracte din matematică devin mai accesibile și mai ușor de înțeles pentru elevi. Aplicațiile și platformele educaționale interactive, precum GeoGebra, Desmos sau MATLAB, permit elevilor să vizualizeze și să manipuleze grafice, funcții și modele matematice în timp real, transformând astfel matematica într-o disciplină dinamică și atractivă dedesubt.

Un exemplu relevant este aplicația GeoGebra, care permite elevilor să construiască modele geometrice și să vizualizeze interactiv soluțiile problemelor algebrice și trigonometrice. Utilizarea acestui tip de software nu doar că simplifică procesul de predare pentru profesor, dar le oferă elevilor posibilitatea de a explora și experimenta într-un mediu vizual interactiv. În plus, aceste tehnologii facilitează învățarea adaptivă, oferindu-le elevilor feedback instantaneu și personalizat [i].

Un alt avantaj al utilizării TIC în matematică este accesibilitatea resurselor educaționale online. Elevii pot accesa lecții video, tutoriale, exerciții și teste interactive care le permit să-și consolideze cunoștințele și să exerseze într-un ritm propriu. Platformele precum Khan Academy oferă lecții structurate care acoperă o gamă largă de subiecte matematice, de la aritmetică de bază până la analiza matematică avansată. Prin intermediul acestor platforme, elevii pot beneficia de un suport educațional constant și individualizat, care completează predarea clasică din clasă [ii].

### **Abordarea STEAM în matematică**

STEAM reprezintă o evoluție a conceptului STEM, integrând artele ca parte importantă a procesului educațional. În matematică, această abordare încurajează elevii să aplice conceptele teoretice în contexte practice și creative. În loc să vadă matematica doar ca un set de reguli și formule, elevii sunt stimulați să utilizeze matematica pentru a crea, a inova și a rezolva probleme reale [iii].

Un exemplu clasic de integrare STEAM este utilizarea matematicii în designul arhitectural. În cadrul unui proiect STEAM, elevii pot folosi matematica pentru a crea modele geometrice și pentru a calcula dimensiunile și proporțiile unei clădiri sau ale unei structuri. Prin această activitate, elevii nu doar că își dezvoltă abilitățile matematice, dar își exersează și creativitatea, învățând să aplice conceptele teoretice în mod practic [iv].

În plus, integrarea artei în STEM permite elevilor să dezvolte gândirea vizuală și creativitatea, aspecte esențiale pentru inovare. Matematica, combinată cu artele, devine un instrument esențial pentru dezvoltarea unor soluții inovatoare în domenii precum designul grafic, ingineria și chiar științele sociale .

### **Proiecte educaționale realizate în Săptămâna Verde și Școala Altfel “Matematică, seismologia și educația STEAM, alianța strategică în combaterea schimbărilor climatice”**

În cadrul Săptămânii Verzi, un proiect intitulat “Matematică, seismologia și educația STEAM, alianța strategică în combaterea schimbărilor climatice” a demonstrat cum poate fi utilizată matematica pentru a înțelege și combate efectele schimbărilor climatice. Elevii au fost implicați într-o serie de activități interdisciplinare care au combinat matematica cu seismologia și științele mediului pentru a modela impactul cutremurelor asupra schimbărilor climatice [v].

Proiectul a inclus utilizarea de softuri de simulare seismică și de analiză matematică pentru a studia fenomenele naturale și pentru a prezice impactul acestora asupra ecosistemelor. De exemplu, elevii au fost provocați să creeze modele matematice pentru a calcula energia eliberată de un cutremur și să analizeze cum astfel de dezastre naturale pot contribui la modificările climatice. Proiectul a evidențiat modul în care educația STEAM poate stimula o mai bună înțelegere a problemelor globale și poate inspira soluții inovatoare pentru combaterea acestora .

Argumentul pentru acest proiect educativ este că a avut o abordare holistică și interdisciplinară a problemelor complexe ale schimbărilor climatice și hazardelor naturale. Iată câteva motive cheie pentru implementarea acestui proiect:

**Abordare Interdisciplinară:** Proiectul integrează cunoștințe și abilități din domenii variate precum matematica, seismologia și educația STEAM (știință, tehnologie, inginerie, artă și matematică), permițând elevilor să exploreze și să înțeleagă schimbările climatice din mai multe perspective [vi].

**Conștientizarea și Acțiunea:** Elevii nu numai că vor învăța despre schimbările climatice și hazardelor naturale, ci și despre modalitățile în care aceste fenomene afectează mediul și comunitatea lor. Prin proiecte practice și acțiuni concrete, ei vor fi încurajați să devină agenți activi ai schimbării și să contribuie la soluționarea problemelor de mediu.

**Dezvoltarea Abilităților Practice:** Proiectul oferă elevilor oportunități de a dezvolta abilități practice și de gândire critică în proiectarea, construcția și analiza clădirilor sustenabile, precum și în elaborarea și implementarea soluțiilor inovatoare pentru combaterea schimbărilor climatice [vii].

**Relevanță și Aplicabilitate:** Subiectele abordate în cadrul proiectului sunt extrem de relevante și actuale în contextul societății contemporane. Elevii vor învăța să aplice cunoștințele dobândite în problemele reale și vor dezvolta competențe care le vor fi utile pe termen lung, atât în carieră, cât și în viața de zi cu zi.

**Învățare Experiențială și Colaborare:** Prin implicarea în activități practice, cum ar fi construirea de clădiri și dezvoltarea de proiecte interdisciplinare, elevii vor avea oportunitatea de a-și aplica cunoștințele într-un context real și de a colabora în echipe pentru a găsi soluții creative și sustenabile.

**Impactul Asupra Comunității:** Prin proiectele lor și acțiunile de conștientizare, elevii pot avea un impact semnificativ asupra comunității lor, contribuind la educația și mobilizarea celor din jur în ceea ce privește combaterea schimbărilor climatice și protejarea mediului înconjurător.

### **Activități realizate în cadrul proiectului:**

#### ➤ **Construirea de Clădiri Sustenabile:**

- ✓ Elevii au fost împărțiți în echipe și li s-a cerut să proiecteze și să construiască clădiri sustenabile folosind materiale reciclabile precum cartonul, hârtia și plasticul reciclat.
- ✓ Au folosit cunoștințele de geometrie și matematică pentru a calcula dimensiunile și proporțiile clădirilor și pentru a asigura stabilitatea și rezistența acestora la factori precum seismele și schimbările climatice.
- ✓ Materiale necesare: carton, hârtie, plastic reciclat, lipici, foarfece, rigle, calculatoare sau tablete pentru calculul dimensiunilor.

#### ➤ **Explorarea Filmulețelor despre Hazardele Naturale și Impactul Schimbărilor Climatice:**

- ✓ Elevii au avut acces la o serie de filmulețe documentare care au prezentat diferite tipuri de hazard natural (cutremure, inundații, furtuni etc.) și modul în care acestea sunt influențate de schimbările climatice.
- ✓ Au fost încurajați să țină un jurnal de observații și întrebări pe parcursul vizionării filmulețelor, iar apoi să participe la discuții în grup pentru a analiza și a interpreta informațiile dobândite.
- ✓ Materiale necesare: acces la internet, echipament audiovizual pentru vizionarea filmelor, jurnale de observații.

#### ➤ **Dezvoltarea de Proiecte Interdisciplinare:**

- ✓ În această etapă, elevii au lucrat în echipe pentru a dezvolta proiecte interdisciplinare care să abordeze probleme specifice legate de schimbările climatice și hazarde naturale în comunitatea lor sau în alte regiuni afectate.
- ✓ Au integrat cunoștințe și abilități din matematică, seismologie, geografie, biologie și alte domenii relevante pentru a propune soluții inovatoare și sustenabile pentru protejarea mediului și prevenirea hazardelor naturale.
- ✓ Materiale necesare: acces la resurse online și bibliotecă pentru cercetare, calculatoare pentru elaborarea proiectelor, materiale pentru prezentare (foi, creioane, postere etc.).

### **Rezultate obținute ca urmare a implementării proiectului:**

1. **Conștientizarea crescută:** Elevii au dobândit o înțelegere mai profundă a schimbărilor climatice și a hazardelor naturale și a impactului acestora asupra mediului și a comunității lor.

2. **Competențe dezvoltate:** Au dobândit competențe practice în proiectarea, construirea și analizarea clădirilor sustenabile, precum și abilități de gândire critică, comunicare eficientă și lucrul în echipă.

3. **Creativitate și inovație:** Au fost încurajați să exploreze idei noi și să găsească soluții inovatoare pentru combaterea schimbărilor climatice și reducerea riscurilor asociate hazardelor naturale.

4. **Acțiune comunitară:** Au fost motivați să devină agenți activi ai schimbării și să contribuie la conștientizarea și mobilizarea comunității în ceea ce privește protejarea mediului și prevenirea hazardelor naturale.

5. **Proiecte interdisciplinare:** Elevii au dezvoltat și au implementat proiecte interdisciplinare care abordează aspecte specifice ale schimbărilor climatice și ale hazardelor naturale, demonstrând integrarea cunoștințelor și abilităților din mai multe domenii.

6. **Impact pozitiv:** Prin proiectele lor și acțiunile de conștientizare, elevii pot avea un impact pozitiv asupra comunității lor, contribuind la protejarea mediului și la creșterea rezilienței comunității față de schimbările climatice.

7. **Continuarea implicării:** Elevii sunt încurajați să-și continue implicarea în problemele legate de mediu și să devină cetățeni responsabili și activi în combaterea schimbărilor climatice și protejarea mediului înconjurător.

Prin atingerea acestor rezultate, elevii sunt pregătiți să facă față provocărilor viitoare și să devină lideri în eforturile de protejare a mediului și combatere a schimbărilor climatice în societatea contemporană.

### **„Vânătoarea de cutremure”**

Un alt proiect interesant desfășurat în cadrul Școlii Altfel a fost “Vânătoarea de cutremure”, o activitate interdisciplinară care a combinat matematica, seismologia și tehnologia. Elevii au fost învățați să folosească aplicații de monitorizare a activității seismice pentru a urmări cutremurele din diferite zone ale lumii și pentru a analiza datele seismice colectate de la diverse stații de monitorizare.

În urma parteneriatului încheiat cu Institutul Național de Cercetare - Dezvoltare pentru Fizica Pământului, Liceul Tehnologic Anghel Saligny din Bacău a fost dotat cu o stație seismică, devenind astfel parte din rețeaua Seismică Educațională Raspberry Shake, alături de alte 2000 de stații din întreaga lume, și singura stație seismică din județul Bacău. Instrumentul permite atât înregistrarea cutremurelor locale, cât și a celor regionale și mai îndepărtate și oferă posibilitatea folosirii datelor înregistrate în activități educaționale cu elevii.

Obiectivele parteneriatului constă în colaborarea pentru promovarea activităților și evenimentelor educaționale de prezentare a științei și cercetării și derularea de activități specifice de conștientizare a importanței cercetării și a comunicării acestora către elevii din toate ciclurile educaționale.

Cutremurele de pământ sunt considerate cele mai mai distrugătoare fenomene naturale, producând pierderi fizice, socio-economice și culturale. Deși pierderile fizice precum viețile oamenilor, distrugerea clădirilor și a infrastructurilor vor avea impactul cel mai mare și imediat, celelalte tipuri de pierderi pot avea un efect și mai profund și de lungă durată asupra comunităților [viii].

Efectele fenomenelor naturale sunt agravate de nivelul scăzut de conștientizare a acestora de către populație, precum și de lipsa cunoștințelor, a comportamentelor și a atitudinilor necesare pentru a ne proteja în fața acestor fenomene distrugătoare.

Proiectul a avut ca scop învățarea elevilor să identifice tipare și corelații în datele seismologice, aplicând concepte matematice precum probabilitatea și statistica. Elevii au avut ocazia să calculeze probabilitatea producerii unor viitoare cutremure, folosind modele matematice predictive. Această activitate le-a oferit oportunitatea de a aplica cunoștințele teoretice în contexte reale și de a înțelege importanța matematicii în monitorizarea și prevenirea dezastrelor naturale.

### **Concluzie**

Integrarea TIC și STEAM în predarea matematicii reprezintă o oportunitate unică de a transforma educația într-o experiență activă, relevantă și orientată către viitor. Proiectele realizate în cadrul Săptămânii Verzi și Școlii Altfel demonstrează cum aceste metode inovatoare pot stimula gândirea critică, creativitatea și abilitățile de rezolvare a problemelor, pregătindu-i pe elevi pentru provocările globale [ix].

Folosirea TIC și a abordării STEAM în educație nu doar că facilitează învățarea conceptelor matematice complexe, dar oferă și contextul necesar pentru a aplica aceste cunoștințe în mod practic, contribuind astfel la formarea unor generații capabile să abordeze probleme precum schimbările climatice și dezastrelor naturale. Educația interdisciplinară, susținută de tehnologie și creativitate, poate deveni un motor al inovării și al progresului în educația modernă [x].

### **Bibliografie**

1. LARKIN, K. & CALDER, N. *Mathematics and Digital Technology: The Perfect Partnership. Journal of Educational Research*, 2020, 56(2), pp. 99-112.
2. JONES, K. . *The Impact of ICT in Mathematics Education. Educational Studies*, 2021, 45(4), pp. 367-380.
3. BLACKWELL, T. & GREENE, P., *Practical Applications of Probability in Seismology. Mathematical Methods Journal*, 2023, 17(4), pp. 102-119.
4. HALL, D. & SANDOVAL, L., *Creativity in STEAM Education: Integrating the Arts in Mathematics. International Journal of STEM Education*, 2022, 9(2), pp. 189-203.
5. HALL, D. & SANDOVAL, L., *Creativity in STEAM Education: Integrating the Arts in Mathematics. International Journal of STEM Education*, 2022, 9(2), pp. 189-203.
6. ROBERTS, A., *The Future of STEAM Education: Addressing Global Challenges. Education for Sustainability*, 2022, 31(2), pp. 57-73.
7. SMITH, R. & TAYLOR, M. . *Integrating Technology in the Math Classroom. Technology in Education Journal*, 2019, 12(3), pp. 22-34.
8. WILLIAMS, H., *Seismic Activity and Mathematical Modeling. Geophysical Research Journal*, 2020, 68(1), pp. 75-88.
9. THOMPSON, P., *STEAM in Mathematics Education: A Framework for Innovation. STEAM Journal*, 2018, 4(1), pp. 25-40.
10. WHITE, J., *Environmental Challenges and the Role of STEAM Education. Science and Society*, 2023, 15(6), pp. 45-53.



# METODA PROBLEMATIZĂRII LA ORELE DE MATEMATICĂ

## THE METHOD OF PROBLEMATIZATION IN MATHEMATICS CLASSES

Nicoleta GORDILĂ, profesor de matematică  
IPLT „Mihai Eminescu” mun. Bălți  
e-mail: nicoleta.birnaz15@gmail.com

CZU: 373.016:51

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p245-250

**Abstract.** The text focuses on the importance and exemplification of applying the problematization method in mathematics classes, particularly in middle school. The need to use the problematization method is described in the National Curriculum for the subject of Mathematics, as well as in the 2022 PISA International Student Assessment. The author aims to highlight and present two best practices applied during geometry and algebra classes with 9th and 8th grade students. The proposed examples would ensure the development of the competencies outlined by the curriculum and the PISA assessment and would address the minimum competency level.

**Keywords:** Problem situation, problematization, method, School Curriculum for Mathematics (2020), PISA 2022 Assessment, didactic design of content units.

**Rezumat.** Textul este axat pe importanța și exemplificarea aplicării metodei problematizării la orele de matematică, în clasele de gimnaziu. Necesitatea utilizării metodei problematizării este descrisă în Curriculum-ul național la disciplina Matematica, cât și în Evaluarea Internațională a elevilor PISA 2022. Autorul își propune să evidențieze și să prezinte două bune practici aplicate în cadrul orele de geometrie și algebră, cu elevii claselor a 9-a și a 8-a. Exemplele propuse ar asigura dezvoltarea competențelor propuse de curriculum și de evaluarea PISA și ar remedia nivelul minim de competență.

**Cuvinte cheie:** Situația problemă, problematizarea, metodă, Curriculumul școlar la Matematică (2020), Evaluare PISA 2022, proiectarea didactică a unităților de conținut.

Clay P. Bedford afirmă că „îți poți da unui elev câte o lecție în fiecare zi, dar dacă îl poți îndruma să învețe stărnindu-i curiozitatea, el își va dedica întreaga viață învățării”. Cheia succesului în trezirea curiozității elevului, este defapt metoda didactică aplicată. Metoda reprezintă drumul, calea de urmat de către profesor și elevi, în vederea atingerii obiectivelor. Metodele reprezintă modalități de acțiune prin intermediul cărora, elevii, sub tutela profesorului sau independent, își pot asimila cunoștințe, forma și dezvolta priceperi, deprinderi, atitudini [1].

Predarea matematicii în Republica Moldova este susținută de o gamă largă de documente oficiale, precum curriculum național, planul-cadru, manuale, ghiduri metodologice și politici educaționale, toate având rolul de a asigura un cadru coerent și eficient pentru dezvoltarea competențelor matematice.

Unul din documentele naționale de bază, curriculumul național la disciplina Matematica, precum, ghidul metodologic susține că „în cadrul predării – învățării matematicii e necesară crearea unor condiții favorabile antrenării elevilor pe calea căutărilor, a cercetării, care să favorizeze învățarea prin problematizare și descoperire” [2].

La nivel internațional Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) evaluează competențele în domenii precum *matematica*, științele și citirea. Unul din nivelurile generale de alfabetizare în domeniile utilizate în testarea PISA 2022 este „alfabetizarea matematică care se definește drept capacitatea persoanei de a utiliza competențele matematice pentru a soluționa probleme într-o varietate de contexte din lumea reală. Aceasta include concepte, proceduri, fapte și instrumente pentru a descrie, explica și prezice fenomene” [3].

Obiectivele evaluării PISA în domeniul matematicii sunt:

- *evaluarea competențelor matematice* - nu testează doar cunoștințele matematice teoretice, ci se concentrează pe abilitatea elevilor de a aplica aceste cunoștințe în contexte reale;
- *promovarea gândirii critice*, pune accent capacitatea de a analiza informațiile, nu doar pe memorarea formulelor și a conceptelor.

OECD evaluează următoarele competențe:

- *modelarea matematică* - capacitatea de a transforma problemele din viața reală în modele matematice și de a utiliza aceste modele pentru a găsi soluții;
- *rezolvarea problemelor matematice variate*, inclusiv probleme neobișnuite care necesită gândire critică;
- *interpretarea datelor* - capacitatea de a analiza, interpreta și comunica informații bazate pe date, inclusiv interpretarea graficelor și a diagramei.

Metoda care ar reuși să acopere condițiile cerute de către curriculumul național și de către Evaluarea Internațională PISA este *problematizarea* - metodă de învățământ de tip euristic, care constă din punerea în fața elevului a unor dificultăți create în mod deliberat, în depășirea cărora, prin efort propriu, elevul învață ceva nou [1].

Metoda problematizării își găsește utilizare în diverse contexte educaționale unde se pot crea situații-probleme care urmează a fi soluționate prin gândire colectivă, prin cercetare și descoperire.

Învățarea prin problematizare este descrisă în curriculumul național la disciplina Matematica ca metodă esențială pentru „asigurarea unor condiții favorabile privind transferul cunoștințelor matematice dobândite și conștientizate în diverse domenii, inclusiv în viața cotidiană și în domeniul determinat de aria curriculară. În acest sens, profesorul de matematică va utiliza orice posibilitate de a exemplifica aplicațiile matematicii în fizică, chimie, biologie, informatică, în viața cotidiană și în alte domenii” [2]. Cu toate acestea, este un proces destul de anevoios, dificil și complicat pentru un profesor de a găsi situații reale, din viața cotidiană, care să fie potrivite temei, clasei, vârstei, preferințelor și intereselor elevilor.

Aplicarea acestei metode la lecțiile de matematică are ca scop crearea cunoștințelor durabile la fiecare elev. Profesorul aspiră la trecerea cunoștințelor elevilor din memoria de scurtă durată sau de lucru în memoria de lungă durată, evitând supraîncărcarea. Pentru aceasta punctează mai multe aspecte:

- mediul ambiat în care se află elevii și preferințele lor;
- apelul la cunoștințele anterioare (conceptele, conținuturile cheie studiate în anii precedenți);
- posibilitatea îmbinării stilurilor de învățare (auditive, tactil-kinestezic și vizual);
- repetarea informației în diferite contexte;
- prezentarea informațiilor care au o încărcătură emoțională;
- optarea pentru informații bine structurate și organizate logic.

Un exemplu de aplicare a metodei problematizării în clasa a 9-a, la tema 3 „Operații cu numere reale. Proprietăți” din proiectarea didactică a unităților de conținut propusă de către Ministerul Educației și Cercetării Republicii Moldova, 2024, este prezentat mai jos. Din simplul motiv că elevii cunosc mulțimea numerelor reale, elementele ei, cât și proprietățile, am propus să începem tema cu patru probleme, din diferite domenii.

Prima problemă [Figura 1] a fost rezolvată cu ajutorul gândirii colective și cu apelarea la conceptele cunoscute din clasa a 7-a *pătrate perfecte, ordonarea numerelor reale*. Împreună cu elevii au fost găsite trei metode de soluționare a problemei respective [Tabelul 1].



Imaginea 1 - Stâlp ancorat

### Situație problemă

- Pentru a pune încă o ancoră stâlpului din Imaginea 1, inginerul calculează și găsește că lungimea ancorei trebuie să fie  $\sqrt{107}$  metri.
- Îi ajung 10 metri de sârmă pentru realizarea ancorei?
- Justifică răspunsul

Fig. 1. Situația problemă numărul I  
Tabelul 1. Soluțiile problemei nr. 1



Imaginea 1 - Stâlp ancorat

### Soluție la problemă

- $\sqrt{100} < \sqrt{107} < \sqrt{121}$
- $10 < \sqrt{107} < 11$
- $\sqrt{107} \approx 10, \dots m$
- Nu este suficientă sârmă pentru realizarea ancorei.

### Soluția 2

Tabel cu valorile radicalilor numerelor naturale cuprinse între 1 și 25				
$\sqrt{1} = 1$	$\sqrt{6} = 2,4494\dots$	$\sqrt{11} = 3,3166\dots$	$\sqrt{16} = 4$	$\sqrt{21} = 4,5825\dots$
$\sqrt{2} = 1,4142\dots$	$\sqrt{7} = 2,6457\dots$	$\sqrt{12} = 3,4641\dots$	$\sqrt{17} = 4,1231\dots$	$\sqrt{22} = 4,6904\dots$
$\sqrt{3} = 1,7320\dots$	$\sqrt{8} = 2,8284\dots$	$\sqrt{13} = 3,6055\dots$	$\sqrt{18} = 4,2426\dots$	$\sqrt{23} = 4,7958\dots$
$\sqrt{4} = 2$	$\sqrt{9} = 3$	$\sqrt{14} = 3,7416\dots$	$\sqrt{19} = 4,3588\dots$	$\sqrt{24} = 4,8989\dots$
$\sqrt{5} = 2,2360\dots$	$\sqrt{10} = 3,1622\dots$	$\sqrt{15} = 3,8729\dots$	$\sqrt{20} = 4,4721\dots$	$\sqrt{25} = 5$

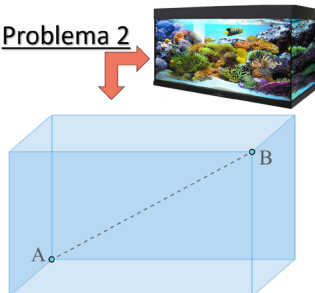
### Soluția 3

- Utilizarea minicalculatorului pentru aflarea valorii aproximative a rădăcinii pătrate.



Profesorul a propus spre rezolvare o altă problemă cu același nivel de complexitate [Figura 2], lipsa tabelului cu valorile radicalului și a calculatorului de buzunar, practic a impus rezolvarea problemei prin prima metodă [Tabelul 1], abordând cunoștințele din clasa a 7-a.

### Problema 2



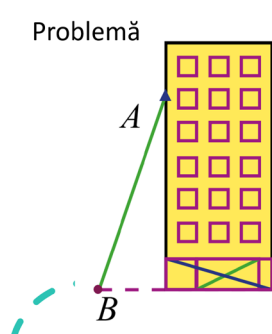
Imaginea 2 - Acvariu

- În acvariul din Imaginea 2 cea mai mare lungime o are segmentul  $AB$  și este egală cu  $\sqrt{47}$  cm. Poți introduce în acest acvariu o tijă metalică cu lungimea de 7,3 cm?

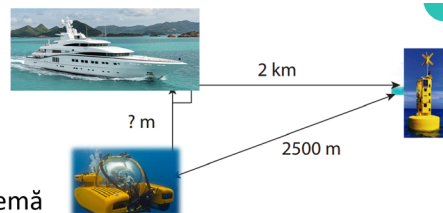
Fig. 2. Situația problemă numărul II

În continuare, pentru aprofundarea cunoștințelor, elevilor le-au fost propuse spre rezolvare alte două probleme cu un nivel mai avansat de complexitate [Tabelul 2].

Tabelul 2. Situația problemă numărul III și IV



• O echipă de intervenție dorește să ajungă pe terasa unei clădiri, în punctul A, situat la distanța 15,8 m față de sol. Persoanele care intervin montează o scară din punctul B, situat la distanța 4,2 m de clădire. Echipa are scări rabatabile de 10 m, 18 m, 25 m. Care dintre acestea este potrivită pentru intervenție?



Problemă

• Un submarin detectează o baliză maritimă la o depărtare de 2500 de metri. Un vapor aflat exact deasupra submarinului detectează baliza la 2 km. La ce adâncime se află submarinul?

Aceste două probleme au impus reamintirea conținuturilor din clasa a 8-a, precum *triunghiul dreptunghic, proprietățile și teoremele importante ale acestuia, cât și operarea cu numerele reale*. Prin aceste patru probleme elevii au înțeles cât de importantă este conexiunea cu cunoștințele anterioare cât și legătura strânsă dintre mulțimea numerelor reale cu viața cotidiană.

În cazul elevilor din clasa a 9-a, metoda problematizării a contribuit la dezvoltarea abilităților de gândire analitică și creativă. Prin identificarea și soluționarea problemelor, elevii au învățat să abordeze situații diverse dintr-o perspectivă critică și să își dezvolte flexibilitatea în gândire, ceea ce este esențial nu doar în matematică, ci și în viața de zi cu zi.

Bilanțul lecției a fost mai deosebit și mai diferit comparativ cu celelalte lecții. De data aceasta elevii au primit un formular, cu o singură întrebare „Situațiile problemă propuse de către profesorul de matematică mă ajută mai bine să: Înțeleg tema; Să observ unde pot aplica cunoștințele/competențele pe care le formez la orele de matematică; Nu mă ajută; Nu îmi plac situațiile problemă” [Figura 3]. Întrebarea a fost cu posibilitatea de alegere multiplă. La chestionar au participat 70 de elevii din clasa a 9-a, dintre care:

- 67,1% sau 47 de elevi din cei 70, au ales opțiunea situațiile problemă propuse de către profesorul de matematică mă ajută mai bine să observ unde pot aplica cunoștințele/competențele pe care le formez la orele de matematică;
- 54,3% sau 38 de elevi din cei 70, au ales opțiunea situațiile problemă propuse de către profesorul de matematică mă ajută mai bine să înțeleg tema;
- 4,3% sau 3 elevi din cei 70, au ales opțiunea nu îmi plac situațiile problemă;
- 0% elevi au ales opțiunea situațiile problemă propuse de către profesorul de matematică nu mă ajută.

Analizând rezultatele obținute, putem conchide că această metodă ar putea fi un exemplu de bune practici pentru orele de matematică, în clasa a 9-a, care corespund cerințelor curriculumului național cât și evaluărilor internaționale PISA.

Situațiile problemă propuse de către profesorul de matematică mă ajută mai bine să:

Копировать

70 ответов

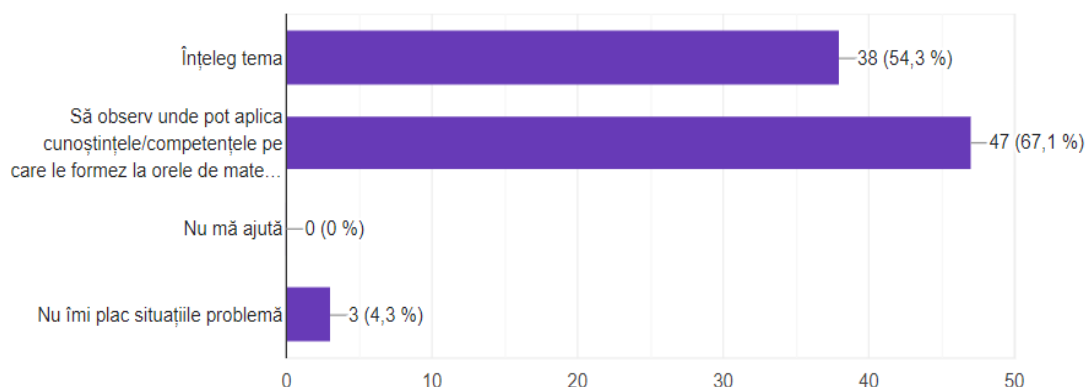


Fig. 3. Rezultatele chestionarului aplicat elevilor din clasa a 9-a

Un alt exemplu de aplicare a metodei problematizarea pe care îl puteți observa mai jos este de la o lecție de geometrie, din clasa a 8-a, la tema 19 „Cercul. Elementele cercului. Discul. Elementele discului”, din proiectarea didactică a unităților de conținut propusă de către Ministerul Educației și Cercetării Republicii Moldova, 2024.

Imediat după momentul organizatoric, profesorul cu materialele necesare roagă doi elevi să țină bine suportul (punctul fix ce va reprezenta centrul cercului) pentru fixarea a câtorva benzi de aceeași lungime (15 benzi a câte 150 cm), explică elevilor că suportul trebuie fixat și că nu se



admite mișcarea acestuia. După care, la dorință se apropie câte un elev și fixează un capăt al benzii de suport și al doilea capăt este ținut de elev astfel ca banda să fie întinsă. Procesul continuă, până când se termină benzile [Figura 4]. După care profesorul intervine cu o serie de întrebări: „ce figură ați obținut?, cum se numește punctul fix din interiorul cercului?, cum se numesc segmentele formate din benzi?, câte raze putem înscrie într-un cerc?, este necesar ca razele să fie de aceeași lungime? din ce este format un diametru?, care este legătura dintre diametru și rază?, ce formează două raze și cu centru cercului?...

Fig. 4. Materiale necesare. Rezultatele obținute

Metoda respectivă a adus o serie de avantaje:

- Elevii au pătruns cu adevărat în esența definiției cercului – ulterior elevii nu confundă elementele principale ale cercului;
- Au examinat în realitate elementele principale ale cercului;
- Au observat frumoasa relație dintre diametrul și raza cercului;
- Au înțeles cât de important este ca razele dintr-un cerc să fie de aceeași lungime;
- Fără ajutorul profesorului au constatat că într-un cerc poți înscrie o infinitate de raze ș.a.

Metoda a decurs într-un mediu ambiant plăcut, informația a fost structurată, au fost subliniate cuvintele cheie de către profesor și elevi, au fost puse în aplicare stilurile de învățare, a fost făcut apelul la cunoștințele anterioare și a fost prezentă repetiția (repetarea conceptelor studiate în anii precedenți). Plus la aceasta, a fost o activitate dinamică, care a dat o altă notă lecției de matematică.

Problematizarea a stimulat elevii clasei a 8-a la înțelegerea profundă a conceptelor matematice. Elevii au fost provocați să identifice figura obținută, elementele principale, cât și relațiile dintre acestea. Această metodă favorizează învățarea activă și colaborativă, elevii lucrează în echipă pentru a rezolva problema și a da răspuns la întrebările profesorului. Toate cele enunțate mai sus, au avut un rol substanțial la trecerea conținuturilor în memoria de lungă durată. Din acest motiv putem considera și acest exemplu unul demn de bunele practici pentru orele de geometrie.

În concluzie, metoda problematizării este esențială pentru a transforma orele de matematică într-un mediu dinamic, în care elevii nu doar memorează formule, ci învață să gândească independent, să apeleze la cunoștințele anterioare și să aplice cunoștințele noi obținute în mod creativ și eficient. Metoda problematizării dezvoltă la elevi abilități de gândire critică, necesare în orice domeniu de activitate, nu doar în matematică.

### Referințe bibliografice

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Disponibil pe Internet: < <https://fliphtml5.com/vgki/xnqq/basic> >
2. *Curriculum național aria curriculară Matematica și Științe, disciplina Matematica. Clasele V-IX*. Chișinău, 2020. 180 p. ISBN 978-9975-3438-7-9.
3. *Republica Moldova în Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2022*. Disponibil pe Internet: < [https://ance.gov.md/sites/default/files/raport\\_pisa\\_2022\\_1.pdf](https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_pisa_2022_1.pdf) >
4. Dicționar explicativ ilustrat al limbii române. Ch.: Arc. Gunivas, 2007. 2280 p.



# NOILE TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ȘI DE COMUNICARE (NTIC) ȘI IMPLICAȚIILE LOR ASUPRA EDUCAȚIEI

## NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THEIR IMPLICATIONS FOR EDUCATION

**Aurelia IANCU**, Studentă doctorandă  
UPS „ Ion Creangă ” din Chișinău

**Aurelia IANCU**, PhD student

"Ion Creangă" SPU, of Chisinau

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9352-8204>

e-mail : [auraalexiancu@yahoo.com](mailto:auraalexiancu@yahoo.com)

**CZU: 37.01:004**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p251-255**

**Rezumat.** În ultimii ani, educația digitală a devenit una dintre problemele prioritare ale învățământul românesc, prin predarea alfabetizării și comunicarea digitală a devenit obligatorie pentru orice participant la procesul educațional. Integrarea și utilizarea diverselor tehnologii în procesul educațional nu mai este considerat o mișcare de avangardă, ci o necesitate. În întreaga lume, observăm o schimbare a conținutului cultural către educația digitală, facilitând accesibilitatea produselor educaționale oricui, oriunde și oricând. Educația virtuală a devenit în ultimii ani un fenomen în industria românească și efectele sale pe termen scurt, mediu și lung ar trebui evaluate cu mai multă atenție. De la evoluția tehnologiei informației și comunicațiilor la integrare și convergență , acest articol analizează schimbările sociale aduse de aceste acțiuni. Conceptele cheie ale interdependenței: tehnologie, informație și alfabetizare digitală sunt discutate și analizate cu referire la introducerea noilor tehnologii ale informației și comunicațiilor. Ceea ce urmează este o introducere în principalele strategii europene pentru dezvoltarea și promovarea societății informaționale și a cunoșterii și, în final, utilizarea tehnologiei informației și comunicării în învățământul preuniversitar.

**Cuvinte-cheie:** TIC, NTIC, alfabetizare informațională.

**Abstract.** In recent years, digital education has become one of the priority issues in Romanian education, with the teaching of digital literacy and communication being mandatory for any participant in the educational process. The integration and use of various technologies in the educational process is no longer considered a vanguard movement, but a necessity. Around the world, we are witnessing a shift in cultural content towards digital education, making educational products accessible to anyone, anywhere, anytime. Virtual education has become a phenomenon in the Romanian industry in recent years and its short, medium and long term effects should be evaluated more carefully. From information and communication technology evolution to integration and convergence , this article analyzes the social changes brought by these actions. Key concepts of interdependence: technology, information and digital literacy are discussed and analyzed with reference to the introduction of new information and communication technologies. What follows is an introduction to the main European strategies for the development and promotion of the information and knowledge society and, finally, the use of information and communication technology in pre-university education. What follows is an introduction to the main European strategies for the development and promotion of the information and knowledge society and, finally, the use of information and communication technology in pre-university education.

**Cuvinte-cheie:** ICT, NICT, information literacy.

### Noile Tehnologii Informaționale și de Comunicare

În 1946, New York Times a anunțat public existența computerului ENIAC descrisă ca „mașină uimitoare care aplica pentru prima dată viteza electronică în rezolvarea sarcinilor matematice considerate prea dificile și prea complicate” (Grier, 2009) În contextul erei digitale actuale, viteza de acces la internet prin intermediul noile tehnologii (smartphone-uri, tablete, mini-computere, laptopuri etc.) sunt considerate fenomene fără precedent

în istoria inovației tehnologice. Acest fenomen a luat amploare în toate domeniile de activitate și au condus inevitabil la dezvoltarea altor domenii de activitate, inexistente în urmă cu câteva decenii. Astfel, școala a fost nevoită să se adapteze acestor transformări, prin integrarea și utilizarea tehnologiei în cadrul disciplinelor existente, fie prin introducerea unei discipline distincte. Începând cu anii 1980, pe măsură ce utilizarea TIC în școli s-a extins, la fel s-a extins și dorința ca noile tehnologii să devină din ce în ce mai răspândite în mediile educaționale. Cercetările din literatura de specialitate (Taylor 2003, 263) evidențiază dihotomia dintre calculatoare (văzute ca profesori) și computere (privite ca instrumente de sprijinire și de favorizare a obiectivelor școlare). În această etapă, tehnologia este implementată în școli sub formă de disciplină unică, elevii au ocazia să învețe să folosească computere. Odată cu dezvoltarea rapidă a tehnologiei, această disciplină a fost denumită IT, un nume definit de capacitatea de a stoca și găsi informații. Pe măsură ce internetul s-a extins în toate domeniile, facilitând comunicarea între oameni din diferite părți ale pământului, denumirea de IT a fost înlocuită cu TIC, iar accentul se pune acum pe mișcarea bidirecțională a informațiilor în mediul virtual (Pelgrum, 2009b, 176).

TIC și-a schimbat treptat denumirea în NTIC (Noile tehnologii informaționale și de comunicare), schimbarea a fost impusă de digitalizarea și evoluția tehnologiei, care a pus la dispoziție dispozitive electronice cu 49 caracteristici notabile care fac referire la ușurința manipulării lor, portabilitate, mobilitate și multitudinea de activități ce pot fi desfășurate cu ajutorul acestora. NTIC este definit ca un sistem complicat și complex de date și de instrumente, folosit atât în cadrul disciplinelor de profil, cât și a altor discipline curriculare (Farrukh, Sadwick și Villasenor, 2014). Utilizarea și introducerea NTIC în școli, de: cadrele didactice și elevi, presupune parcurgerea a trei arii de dezvoltare obligatorii propuse de raportul european Lifelong Learning and Innovation in school education (Consortiul Learnovation, 2008): formarea continuă a personalului didactic, asigurarea infrastructurii și rectificarea curriculum-ului. Evoluția erei digitale în care ne aflăm obligă și implică impetuos necesar un nou tip de abordare a fenomenului educațional prin intermediul utilizării constante a noilor tehnologii ale comunicării și informației în procesul instructiv educativ.

*Tehnologiile Informaționale și de Comunicație în Educație (TICE)* sau informatizarea învățământului, presupune proiectarea, realizarea și asistarea procesului de predare – învățare – evaluare prin integrarea tehnologiei informației și a comunicațiilor (Negură, Ion, 2013)

În prezent, sistemele educaționale din întreaga lume implementează din ce în ce mai multe inovații tehnologice și electronice, care oferă avantaje uimitoare în procesul didactic prin tehnologiile informaționale de ultimă oră practice, odată la 3-5 ani modifică conceptul pentru educație. Acest ritm extraordinar de progres tehnologic implică în mod clar schimbări în procesul de predare și învățare în învățământul preuniversitar și universitar. Prin urmare, practica educațională este finalizată folosind metode didactice moderne de predare unice unei societăți informaționale. Aceste abordări presupun o abordare mai orientată spre elev în procesul educațional (Cristea, Sorin, 2000).

Utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicație este o condiție pentru procesul educațional modern, în care principalul lucru nu este traducerea cunoștințelor de bază, ci dezvoltarea abilităților creative, crearea de oportunități pentru realizarea potențialului personal. NTIC nu sunt folosite ca scop, dar sunt totuși niște instrumente de predare care ajută la atingerea obiectivelor curriculum-ului bazat pe centrarea pe elev, formarea cadrelor didactice privind utilizarea NTIC în predarea-învățarea din instituțiile de învățământ. În domeniul implementării



NTIC în educație, abordările strategiilor de formare interactivă sunt o prioritate pentru cercetătorii din întreaga lume. Utilizarea NTIC este o necesitate în procesul educațional modern atunci când principalul lucru nu este traducerea cunoștințelor de bază, ci mai degrabă să dezvolte abilități creative care creează oportunități de a-și realiza potențialul (Csorba, 2001).

Elevul are acces la medii noi de învățare (tabelul 1.1), prin utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicație.

**Tabelul 1.1 Modele de învățare**

<b>Medii de învățare tradiționale</b>	<b>Medii noi de învățare</b>
Instruirea centrată pe profesor	Instruirea centrată pe elev
Un singur mijloc de comunicare	Multimedia
Progres pe un singur parcurs	Progres pe parcursuri multiple
Un singur mijloc de comunicare	Stimulare multisenzorială
Muncă izolată	Muncă de colaborare
Livrare de informații	Schimb de informații
Învățare pasivă	Învățare activă, explorare
O învățare bazată pe cunoștințe și fapte	Gîndire critică
Context artificial, izolat	Context autentic real
Reacție la situație	Acțiune planificată, proactivă

### **Alfabetizări educaționale**

Evoluții fără precedent în echipamente de tehnologie și diversitatea lor duc la necesitatea dezvoltării abilităților și competențelor specifice pentru a utiliza pe deplin și în mod optim noile tehnologii ale informației și comunicației (NTIC). Prezentate în literatura profesională sub denumirea de „alfabetizări”, sunt conturate trei categorii principale: alfabetizare tehnologică, alfabetizare informațională și alfabetizare digitală. Atunci când este analizată individual, fiecare alfabetizare îndeplinește nevoi specifice, după cum urmează: alfabetizarea tehnologică îi ajută pe indivizi să folosească corect resursele TIC și NTIC, alfabetizarea informațională îi antrenează pe indivizi să știe cum să identifice, să filtreze și să utilizeze informațiile în mediile online și alfabetizarea digitală ajută persoanele să înțeleagă cum să identifice, filtreze și să folosească informațiile din mediile online. Alfabetizarea le permite indivizilor să descopere utilitatea dispozitivelor NTIC în viața lor. Pentru a rezuma, putem spune că alfabetizarea tehnologică este echivalentă cu „învățarea despre NTIC”, alfabetizarea informațională este echivalentă cu „învățarea cu NTIC”, iar alfabetizarea digitală este echivalentă cu „învățarea prin NTIC”. Cele trei abilități de alfabetizare sunt interconectate, iar următoarea abilitate de alfabetizare nu poate fi finalizată fără aprofundarea abilității de alfabetizare anterioare.

Completarea fiecăruia dintre tipurile de alfabetizare menționate anterior poate reprezenta o strategie cu rezultate bune pentru învățarea pe tot parcursul vieții, elevii care învață să învețe și facilitarea integrării lor într-o societate permanent transformată. Acest lucru asigură dobândirea de cunoștințe și abilități specifice postului. În contextul unor evoluții tehnologice imprevizibile și din ce în ce mai diverse, putem spune

Procesul de alfabetizare este deschis. Când vine vorba de societăți ale căror structuri se schimbă rapid, orice comparație cu sensul clasic al alfabetizării este insuportabilă.

Dacă la începutul anilor 1990 alfabetizarea era o etapă temporală obligatorie, bine definită – ca perioadă de creștere și durată minimă, necesară – atunci în acest moment ambele sensuri nu mai sunt valabile.

Specificul și relația dintre aceste alfabetizări este una de interdependență: alfabetizarea tehnologică implică tehnologii de învățare/noile tehnologii, alfabetizarea informațională vizează învățarea folosind tehnologiile de comunicare și informație, iar alfabetizarea digitală pune accent pe învățarea prin tehnologie.

Dacă la începutul anilor 1990 alfabetizarea era o etapă temporală obligatorie, bine definită – ca perioadă de creștere și durată minimă, necesară – atunci în acest moment ambele sensuri nu mai sunt valabile.

### **Concluzii**

Integrarea tehnologiei digitale și a educației nu mai este un moft, ci o necesitate, o soluție rapidă și convenabilă. Prin urmare, implementarea tehnologiei informaționale moderne în instituțiile de învățământ necesită înțelegerea și absorbția unor concepte precum cultura informațională, educație, sisteme inteligente de învățare, săli electronice, săli de clasă virtuale etc., care sunt necesare pentru utilizarea profesională zilnică a computerelor și în procese auto-dirijate. Atingerea acestor obiective depinde de disponibilitatea profesorului de a folosi computerele, de stilul profesorului, de numărul de elevi, de interesele, cunoștințele și abilitățile acestora, de atmosfera clasei și de tipul de programe utilizate, de durata orei. Software-ul este integrat în curs și explicațiile sunt sincronizate cu secvențele utilizate, metodele de evaluare și foile de lucru detaliate ( Noveanu, G.N. , Vlădoiu, D. 2009).

Prin urmare, se poate spune că utilizarea internetului și a tehnologiilor moderne reprezintă cea mai sofisticată formă de integrare a educației non-formale în educația formală.

Deși avantajele utilizării tehnologiei informației și comunicării în educație sunt multe, elevul trebuie să efectueze cât mai multe experimente reale pentru a dezvolta spiritul de observație, capacitatea de concentrare, răbdarea, abilitățile practice, concentrarea, și să nu-i transforme în niște „roboți”, adică oameni care știu doar să folosească computerele. La fel de importantă este și nevoia de educație pe tot parcursul vieții, adică orice educație care generează interes și cunoaștere. Deci problema înlocuirii profesorilor cu computere nu poate fi pusă, poate fi folosit doar pentru a optimiza procesul de predare și învățare în anumite etape.

Noile tehnologii informaționale și de comunicare (NTIC) nu trebuie să fie doar niște instrumente de prezentare a conținutului existent într-un mod diferit, trebuie să conducă la o schimbare a modului în care profesorii gândesc și lucrează la clasă, ceva care a fost scos de secole de educația tradițională și a primit puțină atenție. cu personalitățile și posibilitățile elevilor. Utilizarea NTIC nu trebuie să devină o obsesie, întrucât fiecare elev are dreptul la succes academic și la atingerea celor mai înalte standarde posibile de curriculum, așa că trebuie găsite metode de predare adecvate fiecărei situații specifice. Prin urmare, nu putem abandona creta, tabla și buretele sau să lucrăm conform manualelor, să rezolvăm probleme și să desfășurăm experimente practice, deoarece legând direct experiența practică cu ideile teoretice, studiul ajută la formarea abilităților necesare fiecăruia la dezvoltarea personală a elevilor și a societății în care trăiesc.

În concluzie putem spune că pentru a obține un învățământ de calitate și pentru a obține cele mai bune rezultate trebuie să folosim atât metodele tradiționale de predare-învățare-evaluare cât și metodele moderne.

## **Bibliografie**

1. Cristea, Sorin. *Dicționar de pedagogie*, Litera Internațional, 2000.
2. Csorba D., *Curs IAC – Pregătirea motivațională*, București 2001.
3. Farrukh, Adina; Sadwick Rebecca; Villasenor, John. *Youth Internet Safety: Risks, Responses and Research Recommendations*, Center of Technology Innovation at Brookings. 2014 p. 1-18.
4. Grier, D. A. *Too Soon To Tell: Essays for the End of the Computer Revolution*, John Wiley & Sons, Ink, Hoboken, New Jersey. 2009.
5. Negură, Ion, *Valențele formative ale învățării semnificative*. Conferința Științifică Internațională „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, IȘE, Chișinău, 2-3 noiembrie, 2013.
6. Noveanu, G.N., Vlădoiu, D. (2009). *Folosirea tehnologiei informației și comunicării în procesul de predare - învățare*. Educația 2000+, București, 2000.
7. Pelgrum, W. *Indicators on ICT in primary and secondary education: results of an EU study*, în Scheuermann, F., Pedro, F., (eds.) *Assesing the effects of ICT in education – Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. European Union/ OECD, France, 2009b, 165-188.
8. Taylor, R. P., 2003, *Reflections on The Computer in the School. Contemporary Issues, în Technology and Teacher Education*. 2003, vol. 3, nr. 2, p. 253-274.

# DIFICULTATEA FRAZEOLOGIEI ÎN ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBI

## THE DIFFICULTY OF PHRASEOLOGY IN LANGUAGE LEARNING

**Bogdan-Adrian JUDEȚ**, doctorand  
Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București,  
Centrul Universitar Pitești, Școala doctorală de filologie  
**Bogdan-Adrian JUDEȚ**, doctoral student  
National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest,  
University Center of Pitești, Doctoral school of philology  
ORCID: 0009-0004-4914-2277  
email: bogdanadrian07@yahoo.com

CZU: 81'37

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p256-260

**Abstract.** The work explores the challenges faced when learning Romanian idiomatic expressions, particularly those with Latin roots. It highlights the difficulties posed by phraseology, such as the absence of direct equivalents in other languages, the need to understand cultural and historical context, and the ambiguity of certain phrases. Moreover, the syntactic complexity of some idioms makes learners reluctant to use them accurately. Several Latin expressions like "in vino veritas" and "carpe diem" are examined, along with their Romanian counterparts. These expressions carry profound cultural and historical meanings, which are crucial for a deeper understanding of both Romanian language and culture. The work suggests various educational strategies to assist students in learning idiomatic expressions, including practical exercises, literary and cultural analysis, research projects, and the development of teaching materials. Mastering phraseology is essential for achieving linguistic fluency, allowing for more natural and expressive communication while enriching both linguistic and cultural knowledge. It concludes by emphasizing the importance of idiomatic expressions for linguistic fluency and draws connections between Romanian and Latin phraseology. It argues that a properly tailored educational approach can make these expressions more accessible to learners.

**Keywords:** Phraseology, Latin roots, Idiomatic expressions, Cultural context, Linguistic fluency, Educational strategies.

### INTRODUCERE

Învățarea unei limbi străine nu implică doar dobândirea vocabularului și a gramaticii, ci și înțelegerea profundă a culturii și a subtilităților acesteia. Un aspect esențial, dar adesea neglijat, este frazeologia. Frazeologismele, unități lexicale fixe care transmit o semnificație specifică, pot reprezenta o provocare semnificativă pentru elevi. În cazul limbii române, influența latinei este evidentă, iar acest referat va explora dificultățile întâmpinate de elevi în învățarea frazeologismelor românești, având la bază rădăcinile lor latine, și va propune metode didactice eficiente pentru abordarea acestei teme.

#### 1.1. Rădăcinile frazeologiei românești în latina

Limba română, ca limbă romanică, își are originile în latina vulgară, vorbită în provincia Dacia. Această moștenire lingvistică se reflectă nu doar în vocabularul de bază, ci și în frazeologismele care constituie o parte esențială a limbii.

De exemplu, frazeologismele românești precum „in vino veritas” (în vin este adevărul) și „carpe diem” (trăiește clipa) sunt utilizate frecvent, dar ele nu sunt doar simple expresii; ele sunt pline de sensuri istorice și culturale. Această legătură strânsă între română și latină subliniază

importanța frazeologismelor în comunicarea cotidiană, dar și provocările pe care le prezintă în procesul de învățare.

## **1.2. Dificultățile întâmpinate de elevi în învățarea frazeologismelor**

### **1.2.1. Lipsa corespondentelor directe:**

Multe frazeologisme românești nu au echivalente directe în alte limbi, ceea ce poate crea confuzie. De exemplu, expresia „a da cu barda în piatră” nu poate fi tradusă literal fără a pierde sensul. Această caracteristică face ca elevii să aibă dificultăți în asimilarea acestor expresii.

### **1.2.2. Contextul cultural și istoric:**

Frazeologismele au adesea rădăcini adânci în cultura și istoria limbii. Înțelegerea acestora necesită nu doar cunoștințe lingvistice, ci și o familiaritate cu tradițiile și valorile culturale. De exemplu, „a călca pe urmele cuiva” se referă la a urma exemplul cuiva, dar semnificația sa poate varia în funcție de contextul cultural.

### **1.2.3. Ambiguitatea și polivalența:**

Multe frazeologisme pot avea multiple interpretări sau pot fi utilizate în contexte diferite. Această ambiguitate poate duce la confuzie, iar elevii pot ezita să folosească aceste expresii din teama de a nu le interpreta greșit. De exemplu, expresia „cui prodest?” (cui îi folosește?) poate fi folosită în discuții politice sau etice, dar înțelegerea ei corectă depinde de contextul în care este utilizată.

### **1.2.4. Complexitatea sintactică:**

Unele frazeologisme implică o structură sintactică complexă, ceea ce poate face ca ele să fie mai greu de înțeles și de utilizat. De exemplu, „a se da la fund” se referă la a se retrage dintr-o situație, dar construirea frazei poate fi provocatoare pentru cei care nu sunt familiarizați cu structura.

## **1.3. Exemple de frazeologisme latine și echivalentele lor românești**

a) „*In vino veritas*” – „În vin este adevărul” sugerează că oamenii își dezvăluie adevărata natură sub influența alcoolului. În română, această idee poate fi exprimată prin diverse formule, deși nu există un echivalent exact.

b) „*Carpe diem*” – „Trăiește clipa” este un îndemn la a profita de momentul prezent, fără a te îngrijora de viitor. Această frază este folosită frecvent în discursuri motivaționale și literatură.

c) „*Tempus fugit*” – Această expresie înseamnă „timpul zboară” și subliniază natura efemeră a timpului. În română, o expresie similară ar fi „timpul trece repede”.

d) „*Cui prodest?*” – Tradus ca „Cui îi folosește?”, această expresie este folosită pentru a întreba cine beneficiază de o anumită acțiune sau situație, fiind utilă în analiza critică a motivelor din spatele deciziilor.

e) „*Ad astra per aspera*” – Această expresie înseamnă „spre stele prin dificultăți” și este folosită pentru a descrie ideea că succesul se obține prin muncă și perseverență. O formulare similară în română ar fi „prin muncă și dăruire ajungi departe”.

f) „*Dum spiro, spero*” – Tradus ca „Atâta timp cât respir, sper”, această frază exprimă ideea de speranță continuă, chiar și în fața adversității. În română, o formulare similară ar fi „Speranța moare ultima”.

g) „*Aquila non captat muscas*” – Aceasta se traduce ca „Vulturul nu prinde muște”, sugerând că persoanele de rang înalt nu se ocupă de chestiuni mărunte. În română, o expresie echivalentă ar putea fi „Cine se ridică, nu se leagă de fleacuri”.

h) „*Facta, non verba*” – Această expresie înseamnă „faptele, nu cuvintele” și subliniază importanța acțiunii în detrimentul promisiunilor goale. Această idee este similară cu zicala românească „Vorba dulce mult aduce”.

i) „*Sic transit gloria mundi*” – Tradus ca „Așa trece gloria lumii”, această frază evidențiază efemeritatea succesului și a recunoașterii. În română, un concept similar este „Oamenii vin și pleacă”.

j) „*Memento mori*” – Aceasta se traduce prin „Amintește-ți că ești muritor”, având rolul de a ne reaminti despre inevitabilitatea morții. În română, se poate echivala cu „Trăiește-ți viața la maximum, căci nu durează veșnic”.

k) „*Veni, vidi, vici*” – Această expresie, care înseamnă „Am venit, am văzut, am învins”, este folosită pentru a sublinia o victorie rapidă și decisivă. Un echivalent românesc ar putea fi „Am câștigat fără milă”.

l) „*Caveat emptor*” – Tradus ca „Cumpărătorul să fie atent”, această frază este un principiu de bază în comerț care atrage atenția asupra responsabilității cumpărătorului de a verifica calitatea produsului. În română, o idee similară ar putea fi „Fii atent la ce cumperi”.

m) „*Aurea mediocritas*” – Tradus ca „Calea de mijloc aurită”, această expresie sugerează importanța echilibrului în viață. În română, o echivalență ar putea fi „Nici prea mult, nici prea puțin”.

n) „*Dura lex, sed lex*” – Aceasta se traduce ca „Legea este dură, dar este lege”, evidențiind faptul că legea trebuie respectată, indiferent de circumstanțe. În română, un concept similar ar fi „Legea este lege”.

o) „*Labor omnia vincit*” – Această expresie înseamnă „Munca învinge totul”, subliniind valoarea efortului și a muncii asidue. În română, o formulare similară ar putea fi „Munca este cheia succesului”.

p) „*Alis volat propriis*” – Tradus ca „Zboară cu aripile proprii”, aceasta sugerează ideea de independență și auto-suficiență. O expresie românească similară ar putea fi „Fiecare cu ale lui”.

q) „*Non ducor, duco*” – Această expresie înseamnă „Nu sunt condus, ci conduc”, simbolizând determinarea și conducerea activă. În română, o formulare apropiată ar putea fi „Sunt stăpân pe destinul meu”.

r) „*Pacta sunt servanda*” – Tradus ca „Acordurile trebuie respectate”, această frază subliniază importanța respectării angajamentelor. În română, o expresie similară ar fi „Cuvântul dat se ține”.

s) „*Fortuna favet fortibus*” – Tradus ca „Norocul favorizează pe cei curajoși”, această expresie subliniază ideea că riscurile asumate pot aduce recompense. În română, un echivalent ar putea fi „Cine nu riscă, nu câștigă”.

t) „*Semper fidelis*” – Aceasta se traduce ca „Întotdeauna fidel”, folosită pentru a exprima devotamentul și loialitatea. În română, o expresie similară ar putea fi „Fidelitate până la capăt”.

u) „*Cognito, ergo sum*” – Această frază înseamnă „Gândesc, deci exist”, afirmând valoarea conștiinței și a rațiunii. Un echivalent românesc ar putea fi „Exist prin gândire”.

v) „*Ubi concordia, ibi victoria*” – Tradus ca „Acolo unde este unitate, este victorie”, sugerează că colaborarea și unitatea conduc la succes. În română, o formulare similară ar putea fi „Uniți suntem mai puternici”.

## **1.4 Strategii didactice pentru predarea frazeologismelor**

### **1.4.1. Exerciții de utilizare în contexte reale:**

Implementarea unor activități interactive, cum ar fi jocuri de rol sau simulări, poate ajuta elevii să folosească frazeologismele într-un mod natural. De exemplu, profesorii pot organiza dezbateri pe teme de actualitate în care elevii să fie încurajați să utilizeze expresii frazeologice relevante.

### **1.4.2. Analiza literară și culturală:**

Studiul textelor literare sau al discursurilor care includ frazeologisme latine poate oferi elevilor ocazia de a explora nu doar expresiile, ci și contextele culturale și istorice în care acestea au fost folosite. De exemplu, o analiză a operelor lui Mihai Eminescu sau a altor autori români care utilizează frazeologisme poate îmbogăți înțelegerea elevilor.

### **1.4.3. Proiecte de cercetare și prezentări:**

Elevii pot fi încurajați să își aleagă un frazeologism și să cerceteze originile și utilizările acestuia. Această abordare nu doar că le dezvoltă abilitățile de cercetare, dar le permite să aprecieze bogăția lingvistică a limbii române. De exemplu, un proiect ar putea implica analiza diferitelor frazeologisme latine și modul în care acestea au fost adoptate și adaptate în limba română.

### **1.4.4. Crearea de resurse didactice:**

Profesorii pot dezvolta materiale didactice care să includă frazeologisme, exemple de utilizare și explicații ale contextului cultural. Aceste resurse pot fi folosite în clasă sau ca teme pentru acasă, facilitând învățarea autonomă. Crearea unor fișe de lucru sau a unor jocuri educative care să integreze frazeologismele latine poate contribui la o învățare mai interactivă și mai plăcută.

## **1.5. Importanța frazeologismelor în fluenta lingvistică**

Stăpânirea frazeologismelor este esențială pentru atingerea unei fluente lingvistice. Ele contribuie la o comunicare mai naturală și mai expresivă, permițând elevilor să își exprime ideile într-un mod mai sofisticat. Utilizarea frazeologismelor latine poate îmbogăți discursul elevilor și poate facilita o mai bună înțelegere a limbii române. Aceasta nu doar că îmbunătățește abilitățile de comunicare, dar le oferă și o înțelegere mai profundă a identității culturale românești.

## **1.6. Conexiuni între frazeologia română și latina**

O altă direcție de explorare ar fi conexiunea directă dintre frazeologismele românești și cele latine. De exemplu, fraze precum „a avea un cap de țuică” (a fi foarte băut) își au rădăcinile în tradițiile latine legate de vin și consumul de alcool. Această legătură ilustrează modul în care tradițiile și cultura pot influența limbajul și, implicit, dificultățile întâmpinate în învățarea unei limbi. Aceasta subliniază importanța cunoașterii culturale pentru o înțelegere mai bună a frazeologiei.

## **1.7. Concluzie**

Frazeologia constituie un element fundamental în procesul de învățare a limbii române, având la bază influențele profunde ale limbii latine. Provocările întâmpinate de elevi în asimilarea frazeologismelor nu trebuie subestimate, iar educația lingvistică ar trebui să se concentreze pe strategii didactice adaptate. Prin utilizarea frazeologismelor, elevii nu doar că își îmbunătățesc

abilitățile de comunicare, dar și își îmbogățesc cunoștințele culturale, contribuind astfel la o învățare mai completă și mai relevantă.

În concluzie, frazeologia se dovedește a fi un element esențial în procesul de învățare a limbii române, îmbogățind atât vocabularul, cât și înțelegerea culturală a elevilor. Rădăcinile latine ale frazeologismelor românești nu doar că subliniază legătura dintre limbile romanice, dar oferă și o fereastră către tradițiile și valorile care au influențat evoluția limbii române. Prin explorarea acestor expresii, elevii nu doar că devin conștienți de nuanțele și subtilitățile comunicării, dar învață și să aprecieze bogăția patrimoniului cultural românesc.

Dificultățile întâmpinate de elevi în asimilarea frazeologismelor, cum ar fi lipsa corespondentelor directe în alte limbi sau ambiguitatea semnificațiilor, subliniază nevoia de a aborda această temă cu metode didactice inovatoare și eficiente. Prin strategii care includ activități interactive, studii literare și proiecte de cercetare, profesorii pot facilita o învățare mai profundă și mai aplicată. Aceste metode nu doar că ajută la asimilarea frazeologismelor, dar și la dezvoltarea gândirii critice și a capacității de analiză a elevilor.

Mai mult, explorarea legăturilor între frazeologismele românești și cele latine ilustrează nu doar influența lingvistică, ci și intersecțiile culturale care caracterizează evoluția limbii române. Înțelegerea acestor conexiuni este crucială pentru formarea unei identități culturale solide, esențială în contextul globalizării actuale. Aceasta oferă elevilor un cadru pentru a-și dezvolta nu doar competențele lingvistice, ci și o apreciere pentru diversitatea culturală și istorică a lumii din jurul lor.

Asadar, integrarea frazeologismelor în educația lingvistică nu este o simplă opțiune didactică, ci o necesitate în construirea unor vorbitori competenți și încrezători, capabili să navigheze cu succes prin complexitățile și nuanțele limbii române. Aceștia nu doar că își îmbunătățesc abilitățile de comunicare, ci și își largesc orizonturile culturale, devenind astfel cetățeni mai bine pregătiți pentru a face față provocărilor unei societăți în continuă schimbare. Așadar, prin abordarea frazeologiei ca parte integrantă a predării limbii române, educația lingvistică devine nu doar un mijloc de învățare, ci și un instrument de îmbogățire culturală și personală.

## Bibliografie

1. CIORĂNESCU, Alexandru. *Dicționarul frazeologic român*. București: Editura Academiei Române, 2003.
2. DEX. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Editura Univers Enciclopedic, 2012.
3. MĂRGINEANU, Mihai. *Frazeologia românească. Teorie și practică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
4. POPESCU, Radu. *Limba română și latina: paralele și influențe*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2008.
5. ȘERBAN, Ion. *Cultura și limbajul: o abordare interdisciplinară*. Iași: Editura Polirom, 2010.



**TEXTUL LITERAR RECEPTAT PRIN ILIADA**  
**THE LITERARY TEXT RECEIVED THROUGH THE ILIAD**

**Mariana MARIN**, conferențiar doctor,  
**Paula Tamara CIOBÎCĂ**, profesor doctorand,  
Universitatea de Stat din Moldova, Colegiul  
„Andronic Motrescu” din Rădăuți, România

**Mariana MARIN**, Associate Professor, Ph.D.,  
**Paula Tamara CIOBICA**, Ph.D. professor,  
Moldova State University, Andronic  
Motrescu College of Radauti, Romania  
ORCID: 0009-0009-0100-8147  
e-mail: paulaciobica@gmail.com

**CZU: 37.02:801.82**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p261-267**

**Abstract.** Analiza unui text literar poate implica mai multe aspecte, inclusiv explorarea elementelor de bază ale textului, cum ar fi personajele, conflictul și temele, examinarea tehnicilor literare utilizate și interpretarea mesajului sau semnificației textului. Tradițional, receptarea textului literar a fost asociată cu o experiență individuală, intimă, a cititorului cu opera. Cu toate acestea, metodele moderne au deschis noi căi de explorare și înțelegere a textelor literare, oferind atât cititorului, cât și cercetătorului instrumente sofisticate și perspective inedite. Receptarea textului literar prin metode moderne oferă o nouă perspectivă în abordare. Vă propunem astăzi o nouă metodă, intitulată sugestiv ILIADA, o metodă care nu propune revoluționarea sistemului de predare și nici înlocuirea metodelor deja existente. E o metodă care presupune conceperea de activități integrate, de creare a unui ecosistem educațional bazat pe dezvoltarea unei competențe în cadrul proiectelor tematice, în care elevii de vârste diferite să rezolve probleme de viață, în medii de învățare diverse, în contextul unor produse școlare, integrând, cu sens, cunoștințe, sarcini, abilități, atitudini, valori, situații de la diverse discipline școlare, corelând experiențele propuse cu propriile nevoi și interese. ILIADA este o denumire simbolică și strategică, care captează esența interdisciplinarității și importanța integrării variatelor domenii de cunoaștere pentru o educație completă și captivantă.

**Keywords:** literary text, integrated activity, ILIADA

**Rezumat.** Analyzing a literary text can involve several aspects, including exploring the basic elements of the text such as characters, conflict, and themes, examining the literary techniques used, and interpreting the message or meaning of the text. Traditionally, the reception of the literary text has been associated with an individual, intimate experience of the reader with the work. However, modern methods have opened up new avenues of exploration and understanding of literary texts, providing both reader and researcher with sophisticated tools and novel perspectives. The reception of the literary text through modern methods offers a new perspective in approach. Today we propose a new method, suggestively entitled ILIAD, a method that does not propose to revolutionize the teaching system or to replace the already existing methods. It is a method that involves the design of integrated activities, of creating an educational ecosystem based on the development of a competence within thematic projects, in which students of different ages solve life problems, in diverse learning environments, in the context of school products, integrating, with meaning, knowledge, tasks, skills, attitudes, values, situations from various school subjects, correlating the proposed experiences with their own needs and interests. ILIADA is a symbolic and strategic name, which captures the essence of interdisciplinarity and the importance of integrating the various fields of knowledge for a complete and engaging education.

**Cuvinte cheie:** text literar, activitate integrată, ILIADA

Textul literar este o formă de artă care ne invită să explorăm lumi imaginare, să cunoaștem personaje complexe și să înțelegem mai bine lumea în care trăim. Dar cum putem face ca această experiență să fie și mai bogată și mai semnificativă pentru elevi?

Activitățile integrate ne oferă o modalitate excelentă de a conecta textul literar cu alte discipline și cu lumea reală. Prin intermediul acestor activități, elevii pot să aprofundeze înțelegerea textului utilizând activități de cercetare, proiecte creative și discuții, explorând teme, autori, personaje și simboluri într-un mod mai profund. Elevii vor dezvolta abilități de gândire critică analizând texte literare, vor învăța să formuleze întrebări, să evalueze informații și să își construiască propriile opinii. Își îmbunătățesc abilitățile de comunicare prin scriere creativă, prezentări și dezbateri, exprimându-și ideile într-un mod clar și concis. De asemenea, pot să conecteze teoria cu practica prin activități care le permit să aplice cunoștințele dobândite în contexte reale, pot vedea relevanța textului literar în viața lor.

Analiza unui text literar poate implica mai multe aspecte, inclusiv explorarea elementelor de bază ale textului, cum ar fi personajele, conflictul și temele, examinarea tehnicilor literare utilizate și interpretarea mesajului sau semnificației textului. În analiza clasică a unui text literar se identifică elementele de bază: personaje, conflict, temă, apoi se analizează tehnicile literare, limbajul, perspectiva narativă, figuri de stil, apoi se interpretează mesajul, se explorează multiplele înțelesuri și se trag concluzii cu privire la semnificația și importanța textului, precum și raportat la învățăturile care se extrag din textul literar. În timp ce se efectuează o analiză a unui text literar, este importantă concentrarea nu doar pe aspectele evidente ale textului, ci și pe subtilitățile și complexitățile care pot fi relevante pentru înțelegerea sa profundă. De asemenea, este benefică discuția despre text cu alte persoane și explorarea diverselor opinii și interpretări, pentru a obține o perspectivă mai amplă și mai bogată asupra acestuia conținutului textului literar.

Tradițional, receptarea textului literar a fost asociată cu o experiență individuală, intimă, a cititorului cu opera. Cu toate acestea, metodele moderne au deschis noi căi de explorare și înțelegere a textelor literare, oferind atât cititorului, cât și cercetătorului instrumente sofisticate și perspective inedite. Receptarea textului literar prin metode moderne oferă o nouă perspectivă în abordare.

Iată câteva dintre cele mai importante metode moderne utilizate în receptarea textului literar:

- Analiza computerizată a textului:
  - oLingvistică computațională: Analiza frecvenței cuvintelor, a structurilor gramaticale, a rețelelor semantice pentru a identifica teme, motive și stiluri.
  - oMinarea textului: Extragerea de informații relevante dintr-un corp vast de texte (corpusuri textuale), pentru a identifica tendințe și evoluții în literatură.
- Vizualizarea datelor:
  - oRețele semantice: Reprezentarea grafică a relațiilor dintre cuvinte și concepte într-un text, oferind o imagine de ansamblu asupra structurii textului.
  - oHărți de căldură: Identificarea zonelor cu densitate mare de cuvinte cheie sau expresii, pentru a evidenția secțiunile importante ale textului.
- Realitatea virtuală și augmentată:
  - oImersiunea în universul textului: Crearea de experiențe interactive care permit cititorului să exploreze spațiile și personajele dintr-o operă literară.
  - oVizualizarea narativă: Reprezentarea vizuală a structurii narrative și a relațiilor dintre personaje.

- Instrumente digitale de colaborare:

- o Platforme online: Facilitarea discuțiilor și a schimburilor de idei între cititori, creând comunități literare virtuale.

- o Note și comentarii digitale: Permite adnotarea și partajarea de observații asupra textului.

Avantajele utilizării metodelor moderne sunt: aprofundarea analizei textuale prin identificarea unor tipare și conexiuni subtile care pot trece neobservate într-o analiză tradițională, personalizarea experienței de lectură prin adaptarea textului la interesele și nevoile individuale ale cititorului, facilitarea colaborării și a schimbului de cunoștințe prin crearea de comunități online dedicate analizei literare.

Dar cel mai mare avantaj este deschiderea de noi perspective prin explorarea unor aspecte ale textului literar care nu au fost încă suficient studiate. Receptarea textului literar prin metode moderne reprezintă o tendință în continuă dezvoltare, care oferă noi oportunități de explorare și înțelegere a literaturii. Revoluția digitală a transformat profund modul în care interacționăm cu lumea, iar lectura nu a făcut excepție. Tehnologia a deschis noi orizonturi în experiența de lectură, oferind atât avantaje semnificative, cât și provocări interesante. Prin utilizarea metodelor moderne de analiză a textului literar, profesorul extinde perspectivele și elevul descoperă noi modalități de a explora și interpreta operele literare într-un mod inovator și dinamic.

Vă propunem astăzi o nouă metodă, intitulată sugestiv ILIADA, o metodă care nu propune revoluționarea sistemului de predare și nici înlocuirea metodelor deja existente. E o metodă care presupune conceperea de activități integrate, de creare a unui ecosistem educațional bazat pe dezvoltarea unei competențe în cadrul proiectelor tematice, în care elevii de vârste diferite să rezolve probleme de viață, în medii de învățare diverse, în contextul unor produse școlare, integrând, cu sens, cunoștințe, sarcini, abilități, atitudini, valori, situații de la diverse discipline școlare, corelând experiențele propuse cu propriile nevoi și interese. Prin integrare se înțelege acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios de nivel superior și integrarea părților conduce la un produs/rezultat care depășește suma acestor părți. A integra înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios.

Ce este ILIADA? ILIADA reprezintă abrevierea pentru ISTORIE, LIMBĂ/LITERATURĂ, INGINERIE, ARTĂ, DIGITALIZARE, ACȚIUNE. Conceptul ILIADA este o denumire potrivită pentru un proiect interdisciplinar care integrează ISTORIE, LIMBĂ/LITERATURĂ, INGINERIE, ARTĂ, DIGITALIZARE și ACȚIUNE, din următoarele motive:

- o Referință culturală: „Iliada” este una dintre cele mai vechi și mai cunoscute epopei din literatura lumii, scrisă de Homer. Alegerea acestui nume evocă o conexiune cu un text fundamental al culturii și educației, subliniind importanța fiecărei discipline în moștenirea culturală și cunoaștere.

- o Interdisciplinaritate. La fel cum „Iliada” combină narațiunea istorică, elemente mitologice și literare, conceptul ILIADA integrează diferite domenii de studiu, reflectând natura complexă și interconectată a cunoașterii umane. Fiecare literă reprezintă un domeniu esențial, arătând că învățarea holistică este cheia dezvoltării intelectuale.

- o Atractivitate și memorabilitate. Denumirea „ILIADA” este scurtă, ușor de reținut și evocă imagini bogate și captivante. Aceasta poate atrage interesul elevilor, profesorilor și comunității, stimulând curiozitatea și angajamentul față de proiect.

- Simbioză între trecut și viitor. „Iliada” se referă la evenimente din trecut, iar integrarea disciplinelor moderne cum ar fi digitalizarea și ingineria arată evoluția și adaptarea continuă a cunoașterii umane. Acest lucru subliniază importanța învățării din trecut pentru a inova în prezent și viitor.

- Versatilitate și adaptabilitate. Conceptul ILIADA poate fi adaptat pentru diverse proiecte și activități, de la explorări istorice și literare, la inovații tehnologice și artistice, până la acțiuni practice și digitale. Aceasta flexibilitate permite personalizarea și adaptarea proiectului la nevoile și interesele participanților.

- Rezonanță educativă. Termenul sugerează o călătorie epică a cunoașterii și descoperirii, încurajând elevii să își asume rolul de eroi în propriul lor proces educațional. Acesta motivează și inspiră prin analogia cu eroii mitologici care se confruntă cu provocări și triumfă prin curaj și ingeniozitate.

Prin urmare, ILIADA este o denumire simbolică și strategică, care captează esența interdisciplinarității și importanța integrării variatelor domenii de cunoaștere pentru o educație completă și captivantă.

Activitățile integrate devin un nou mod de organizare a învățării. Activitățile se desfășoară pe parcursul a mai multe săptămâni, implică grupe eterogene de elevi, participarea profesorilor de specializări diferite: literatură română, limbă modernă, istorie, desen, istorie, educație tehnologică, educație antreprenorială, informatică. În context crosscurricular, obiectivele pe care le propunem sunt ca, la finalul activității, care se va desfășura pe parcursul a câtorva săptămâni, adaptat la procesul de studii și proiectat în cadrul învățării bazate pe proiect, elevul să învețe să descopere, să învețe să facă, să învețe să muncească în echipă, să învețe să se cunoască și să-și depășească limitele.

În cadrul proiectului, activitatea se desfășoară la 4,6,8 mâini. Atunci când profesorul initiator dorește să folosească experiența unui coleg pe domeniul mai puțin cunoscut de el, invită un mentor pe domeniu. Desfășurându-se în afara disciplinei sau în contextul unui program școlar, având posibilitatea de a alege proiectul tematic care nu presupune eliminarea disciplinelor, el apare ca și complementar procesului de studii și poate fi ușor integrat și în cadrul unui orar tradițional.

Este recomandat caracterul eterogen al vârstelor, deoarece nici viața nu este construită doar din colaborări cu oameni de aceeași vârstă. Astfel, elevii învață să ajute, învață să ceară ajutor și se adaptează ușor la sarcina de lucru.

Stabilim tema proiectului: PRIETENIA. Aparent, o temă simplă, chiar banală, întâlnită în textele epice din clasele primare, gimnaziale și liceale. Deoarece grupul cu care vom lucra acest proiect este eterogen și va avea elevi din clasele a III-a, a VII-a și a XII-a, fiecare se așteaptă să primească o sarcină diferită. Dar sarcina de lucru va fi aceeași: de la temă trecem la dilemă: Ai ocazia să călătorești înapoi în timp și să asculți o conversație secretă între Mihai Eminescu și Ion Creangă. Cum ar influența o călătorie literară imaginația și creativitatea noastră? Stabilim apoi titlul proiectului: *Dosarul secret al marilor clasici*.

Produsele școlare care pot fi elaborate în cadrul acestei activități integrate pot fi: reviste de cercetare, infografice educative, proiecte video, portofoliu digital, prezentare multimedia, machetă, poster, afiș, eseuri și lucrări de cercetare, aplicații sau site-uri web.

Domeniul ISTORIE: Elevii se documentează despre viața celor doi mari scriitori, cercetează aparițiile vremii, analizează modul de descriere din textele memorialistice, compară cu textele epistolare, descriu modul de viață din secolul XIX, reconstruiesc atmosfera, sintetizează

datele culese, coroborează, iar la final evaluează, contextualizează, elucidează și transpun într-un text de tip scris.

**Domeniul LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ:** Elevii scriu mesaje și realizează pliante, prezintă discursuri, inițiază un club de dezbateri, scriu scenariul unei eventuale emisiuni, imaginează conversații între cei doi scriitori, creează notițe, elaborează un infografic, completează un poster, alcătuiesc scurte texte dramatice și le interpretează pe roluri.

**Domeniul INGINERIE:** Elevii amenajează un studiu TV, montează microfoane, mese, lumini, croiesc și cos ținute vestimentare specifice vremii pentru jocul de rol, amenajează o expoziție, realizează macheta.

**Domeniul ARTĂ:** Elevii desenează, pictează, fotografiază, decorează scena spectacolului, improvizează un spectacol, joacă un rol, realizează designul grafic al machetei.

**Domeniul DIGITALIZARE:** Elevii programează și editează, realizează un colaj digital, o carte digitală, un filmuleț video, un album foto digital.

**Domeniul ACȚIUNE:** Elevii prezintă public produsele, organizează o expoziție interactivă, o galerie publică, distribuie pliante, organizează Săptămâna culturală.

### ***DOSARUL SECRET AL MARILOR CLASICI***

#### ***Exemple de dileme***

- Identitate și moștenire culturală:
  - ✓ Cum influențează cunoașterea vieții marilor scriitori, povestirile lor și cele despre ei identitatea noastră culturală?
- Tehnologie și schimbare socială:
  - ✓ Cum s-au schimbat tehnologiile utilizate în secolul XIX și cum au afectat aceste schimbări viața de zi cu zi?
- Valorile și tradițiile în evoluție:
  - ✓ Cum s-au schimbat valorile în societatea noastră de-a lungul secolelor, iar aceste schimbări au fost influențate de evenimente istorice majore?
- Adaptarea la schimbare:
  - ✓ Cum au gestionat bunicile noastre schimbările majore în viața lor, cum ar fi lipsurile materiale sau neînțelegerea lor de către societate?
- Inovație și creativitate:
  - ✓ Care au fost inovațiile aduse de bunicii noștri în literatura română și cum au influențat acestea parcursul literaturii?
- Memorie și amintire:
  - ✓ Cum păstrează și împărtășesc contemporanii operele clasice și cum le putem prezerva pentru generațiile viitoare?
- Cunoaștere și învățare continuă:
  - ✓ Cum au îmbunătățit limba românească marii scriitori pe parcursul vieții lor și ce putem învăța din exemplele lor?

#### ***Exemple de sarcini***

##### **ISTORIE**

✓ Realizați un interviu imaginar cu cei doi scriitori despre experiențele lor în timpul perioadei istorice trăite, folosind documente istorice și mărturii ale acestora din timpul vieții.

✓ Creați o cronologie vizuală a evenimentelor istorice semnificative din viața celor doi scriitori, ilustrând cu imagini sau desene.

✓ Scrieți o compunere despre cum au influențat evenimentele istorice viața lui Eminescu și Creangă și comunitatea literaților de la acea vreme.

✓ Realizați o prezentare power point despre un eveniment istoric important din perioada de viață a lui Eminescu și Creangă și impactul acestuia asupra societății.

#### LIMBĂ/ LITERATURĂ

✓ Scrieți o scurtă povestire fictivă despre o zi din viața scriitorilor în timpul copilăriei lor.

✓ Realizați o poezie inspirată de mărturiile și povestirile din viața fiecărui scriitor.

✓ Scrieți un eseu argumentativ despre prietenie, argumentând cu elemente din viața scriitorilor.

✓ Elaborați un interviu imaginar cu Mihai Eminescu, detaliind experiența sa de la Putna.

✓ Elaborați un interviu imaginar cu Ion Creangă, detaliind experiența sa de la seminarul din Iași.

#### INGINERIE

✓ Realizați o machetă simplă a unei tehnologii utilizate în perioada copilăriei scriitorilor clasici (de exemplu: un leagăn, un coș de nuiete).

✓ Construiți o machetă a casei humuleștene, evidențiind caracteristicile unice ale arhitecturii vremii.

✓ Proiectați și construiți un dispozitiv simplu care ilustrează o inovație tehnologică importantă din timpul vieții clasicii (de exemplu, o mașină de scris veche).

#### ARTĂ

✓ Creați o colaj de fotografii vechi ale scriitorilor, adăugând elemente artistice care reflectă vremurile respective.

✓ Realizați o pictură sau desen care ilustrează o poveste sau o amintire din viața scriitorilor.

✓ Organizați o expoziție de artă în școală, incluzând lucrări inspirate de poveștile și operele literare (amintiri, povestiri, poezii, scrisori).

✓ Realizați un film scurt documentar despre viața lui Eminescu și Creangă, utilizând imagini, fotografii și colaje artistice.

#### DIGITALIZARE

✓ Creați un album digital de fotografii și documente vechi referitoare la cei doi scriitori, adăugând descrieri și note explicative.

✓ Realizați o prezentare power point despre tehnologiile digitale moderne și cum ar fi fost utilizate în viața scriitorilor în secolul XIX.

✓ Proiectați o aplicație mobilă pentru a colecta, organiza și partaja cele mai frumoase versuri eminesciene și cele mai semnificative crâmpene din amintirile lui Creangă într-un mod interactiv.

#### ACȚIUNE

✓ Organizați o zi de deschidere a proiectului în școală, unde elevii pot prezenta amintirile lui Creangă și poeziile lui Eminescu.

✓ Realizați un joc de rol a unui fragment din opera *Amintiri din copilărie* și o dramatizare a unui tablou din poemul *Luceafărul*.

✓ Organizați un eveniment cultural unde elevii pot prezenta proiectele lor legate de dosarul secret al marilor clasici.

✓ Planificați și implementați o campanie de conștientizare în comunitate despre importanța colectării și păstrării specificului național.

Ce face elevul în cadrul acestui proiect? Prezintă, discută, demonstrează, explică, argumentează, interpretează, organizează, coordonează, creează, promovează, participă, colaborează, dezvoltă, publică, mediatizează. Astfel, textul literar va apărea în fața elevului nu ca o obligativitate, ci ca o dorință de cunoaștere, iar elevul va deveni participant activ în procesul formării sale, dezvoltându-și stima de sine și cultivându-i-se interesul pentru valorile nemului. activitățile integrate reprezintă o modalitate eficientă și captivantă de a preda literatura.

Prin conectarea textului literar cu alte discipline și cu lumea reală, putem ajuta elevii să dezvolte o înțelegere mai profundă a lecturii și să își îmbunătățească abilitățile de gândire critică și creativă. Copiii se nasc niște exploratori și atunci când devin mai mari tot ceea ce-și doresc este să-și lărgească orizontul cunoașterii și să-și exploreze propriile limite. Să nu le înăbușim această curiozitate, făcându-i să-și petreacă copilăria pregătindu-se doar pentru a trece un test școlar sau altul, în timp ce aderăm la politicile școlare rigide care înăbușă creativitatea și gândirea independentă.

### **Bibliografie**

1. MARIN, Mariana. *Școala fără profesor?...* Chișinău: Învățătorul Modern, 2016. 320p. ISBN 978-9975-3115-2-6
2. Marin, M. Potâng, T. *Încrederea în școală pornește de la profesor.* în: Revista Învățătorul Modern. 2011, nr.5(15), pp4-7. ISSN 1857-2820

# PROFILUL PROFESORULUI DE FIZICĂ: COMPETENȚE DE SPECIALITATE, PEDAGOGICE ȘI TEHNOLOGICE

## PROFILE OF THE PHYSICS TEACHER: SPECIALIST, PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL SKILLS

Victoria MELINTE, doctorand  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Victoria MELINTE, PhD student  
„Ion Creangă” SPU of Chisinau  
ORCID: 0009-0007-5972-3413  
vmelinte70@gmail.com

CZU: 371.13:53:37.091.3

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p268-273

**Abstract:** The paper characterizes the content, pedagogy and technological competences of the physics teacher. It's that they play a critical role in students' academic success, with the responsibility of inspiring and facilitating the learning of complex physics concepts. It is that the content competence or the physical army consists of understanding the concepts of physics, the relationships between them and the ability to apply the knowledge in different educational contexts; pedagogical competence - from curriculum planning, creating and managing the classroom learning environment and providing feedback, and technological competence - from applying digital tools and resources, integrating software and platforms.

**Keywords:** specialty competences, pedagogical competences, technological competences, physics teachers.

**Rezumat:** În lucrare sunt caracterizate competențele de conținut, pedagogice și cele tehnologice ale profesorului de fizică. Este arătat că ele joacă un rol esențial în succesul academic al elevilor, având responsabilitatea de a inspira și de a facilita învățarea conceptelor complexe ale fizicii. Este arătat că competența de conținut sau cunoașterea fizicii este formată din înțelegerea conceptelor de fizică, a relațiilor dintre ele și abilitatea de a aplica cunoștințele în diferite contexte educaționale; competența pedagogică - din planificarea curriculară, crearea și gestionarea mediului de învățare a clasei și asigurarea feedback-ului, iar competența tehnologică - din aplicarea instrumentelor și resurselor digitale, integrarea soft-urilor și platformelor.

**Cuvinte cheie:** competențe de specialitate, competențe pedagogice, competențe tehnologice, profesori de fizică.

### Introducere

În contextul educațional actual, integrarea competențelor de conținut, pedagogice și tehnologice în formarea profesională a cadrelor didactice a devenit un subiect deosebit de relevant. Cu un sistem educațional dinamic, care se află într-o continuă adaptare la cerințele tehnologiilor emergente și la diversificarea stilurilor de învățare, educația trebuie să fie mai mult decât un proces unidirecțional. Este nevoie de o abordare integrată, care să combine expertiza în domeniul de studiu (competențele de conținut), metodele și strategiile didactice eficiente (competențele pedagogice) și utilizarea tehnologiilor educaționale (competențele tehnologice), pentru a sprijini dezvoltarea elevilor într-un mediu de învățare optim.

Conform cercetărilor recente, competențele de conținut se referă la cunoștințele specifice domeniilor de studiu, care trebuie să fie prezentate într-un mod accesibil și relevant pentru elevi [1]. În același timp, competențele pedagogice se referă la abilitatea profesorilor de a selecta și de a aplica strategii didactice care să răspundă diverselor nevoi de învățare ale elevilor, promovând un mediu activ și colaborativ [2]. În mod complementar, competențele tehnologice sunt esențiale



pentru facilitarea accesului la resurse educaționale și pentru crearea unor experiențe de învățare interactive și personalizate [3].

De asemenea, cercetările recente sugerează că dezvoltarea simultană a acestor trei tipuri de competențe permite educatorilor să își adapteze pedagogia în funcție de contextul digital contemporan și de nevoile individuale ale elevilor, îmbunătățind atât eficiența, cât și calitatea procesului educativ. Este esențial, astfel, ca formarea continuă a cadrelor didactice să țină cont de acest triplu set de competențe, susținându-le dezvoltarea într-un mod holistic.

### **Competențe de specialitate**

Profesorul de fizică trebuie să aibă o bază solidă în cunoștințele de fizică, incluzând atât concepte fundamentale sau de bază cum ar fi mecanica, fizica moleculară și termodinamica, fizica atomului, cât și cele avansate cum ar fi fizica corpului solid, teoria relativității, mecanica cuantică etc. Aceste competențe sunt esențiale pentru:

- Transmiterea cunoștințelor: Profesorul trebuie să poată explica concepte complexe într-un mod accesibil și interesant.
- Îndrumarea învățării prin cercetare a elevilor: O bună cunoaștere a domeniului permite profesorului să ghideze elevii în activități de laborator și proiecte de cercetare.
- Actualizarea cunoștințelor: Domeniul fizicii este în continuă evoluție, așa că profesorul trebuie să fie la curent cu noile descoperiri și teorii.

În articolul lor, cercetătoarele Karoliina Vuola și Maija Nousiainen de la Universitatea din Helsinki subliniază importanța cunoștințelor în fizică ale profesorilor, propunând un cadru pentru a analiza modul în care profesorii de fizică de la început își justifică cunoștințele, în special în domeniul fizicii cuantice și explorează modul în care acest cadru poate îmbunătăți înțelegerea și practicile de predare în domeniu. Cadrul propus pentru analiza justificării cunoștințelor profesorilor de fizică se concentrează pe trei dimensiuni de cunoștințe epistemice: cunoștințe conceptuale, relaționale și strategice. Acest cadru este conceput pentru a inspecta schemele de justificare a cunoștințelor produse de profesorii de pregătire, în special în contextul fizicii cuantice.

1. Cunoștințe conceptuale: Această dimensiune se referă la înțelegerea conceptelor de fizică, definițiile lor și aplicațiile lor în diferite contexte.
2. Cunoștințe relaționale: Aceasta implică înțelegerea relațiilor dintre diferite concepte de fizică și modul în care aceste relații contribuie la o înțelegere coerentă a subiectului.
3. Cunoștințe strategice: Această dimensiune se referă la capacitatea de a aplica cunoștințele în mod eficient în rezolvarea de probleme și argumentare, punând accent pe justificarea pretențiilor de cunoștințe cu dovezi și raționament.

Cadrul urmărește să dezvăluie diferențe semnificative în ceea ce privește modul în care cadrele didactice de pregătire își justifică cunoștințele, evidențiind nevoia de instrumente practice care să îi ajute pe viitorii profesori să organizeze și să reflecte asupra înțelegerii lor asupra conținutului de fizică. Studiul se referă la predarea fizicii cuantice concentrându-se pe provocările cu care se confruntă profesorii de fizică de la început de serviciu atunci când își justifică cunoștințele despre acest subiect complex. Cercetarea examinează în mod specific modul în care acești profesori construiesc scheme de justificare a cunoștințelor legate de fenomenele cuantice, evidențiind dificultățile pe care le întâmpină, deși au studiat anterior subiectul de mai multe ori.

Punctele cheie privind relația cu fizica cuantică includ:

1. Complexitatea conceptelor cuantice: Fizica cuantică este identificată ca fiind una dintre cele mai dificile domenii de predat pentru profesorii de fizică. Studiul sugerează că complexitatea

inerentă a conceptelor cuantice poate împiedica capacitatea cadrelor didactice inițiale de a construi argumente și justificări valide pentru cunoștințele lor.

2. Teme reflectorizante: Utilizarea schemelor de justificare a cunoștințelor ca sarcini reflectorizante le permite profesorilor de pregătire să se implice profund cu conținutul de fizică cuantică. Acest proces de reflexie este crucial pentru a-i ajuta să-și organizeze înțelegerea și să identifice lacunele în cunoștințele lor.
3. Nevoia de sprijin: Constatările indică faptul că profesorii de la pregătire se luptă adesea să își prezinte cunoștințele despre fizica cuantică în mod coerent. Acest lucru subliniază necesitatea unor instrumente și cadre educaționale care să le susțină practicile de învățare și predare în acest domeniu.

În general, studiul subliniază importanța dezvoltării abilităților de argumentare și justificare a cunoștințelor în contextul predării fizicii cuantice, sugerând că aceste abilități sunt esențiale pentru o educație eficientă în fizică. Constatările cheie privind schemele de justificare a cunoștințelor analizate în cercetare includ următoarele:

1. Variație semnificativă în justificare: Analiza a evidențiat diferențe semnificative în ceea ce privește modul în care profesorii de fizică de la început și-au justificat cunoștințele. Această variație a fost evidentă în cele trei dimensiuni de cunoaștere epistemică: cunoștințe conceptuale, relaționale și strategice.
2. Puncte tari și puncte slabe: În timp ce studenții au demonstrat o bună înțelegere a conceptelor relevante (cunoștințe conceptuale), deseori s-au luptat să reflecteze asupra posibilității de utilizare, limitărilor și contextului acestor concepte (cunoștințe strategice). Acest lucru indică o lipsă a unei viziuni coerente asupra cunoștințelor de fizică în rândul multor profesori inițiali;
3. Provocări legate de fizica cuantică: În ciuda faptului că au studiat fizica cuantică de mai multe ori, mulți profesori inițiali s-au confruntat cu dificultăți fundamentale în a-și prezenta cunoștințele. Acest lucru sugerează că experiențele educaționale anterioare ar putea să nu le fi pregătit în mod adecvat pentru a-și articula și justifica înțelegerea unor subiecte complexe precum fizica cuantică.
4. Nevoia de tehnici care susțin gândirea reflexivă și îi ajută pe viitorii profesori să-și organizeze și să-și ia în considerare propriile cunoștințe. Astfel de tehnici pot ajuta la identificarea lacunelor în înțelegerea și îmbunătățirea abilităților de argumentare.
5. Lipsa de înțelegere conceptuală coerentă: Mulți profesori de pregătire au prezentat cunoștințe fragmentare, lipsind o înțelegere coerentă a modului în care diferite concepte de fizică sunt interconectate. Această fragmentare le poate împiedica capacitatea de a construi argumente și justificări valide în fizică.

Constatările subliniază importanța îmbunătățirii abilităților de justificare a cunoștințelor și a furnizării de medii educaționale de susținere pentru a îmbunătăți înțelegerea și predarea fizicii de către profesorii inițiali, în special în domenii provocatoare precum fizica cuantică. [4]

### **Competențe pedagogice**

Pe lângă cunoștințele de specialitate și tehnice, competențele pedagogice sunt cruciale pentru a crea un mediu de învățare eficient.

Competența pedagogică este definită ca o capacitate integrată care permite educatorului să proiecteze și să implementeze activități didactice eficiente, având în vedere obiectivele cognitive, psihomotorii și socioafective. Aceasta implică utilizarea cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în contexte variate, asigurând astfel un proces educațional de calitate. Competența pedagogică

trebuie să integreze obiectivele cognitive (deprinderi intelectuale, strategii cognitive), psihomotorii (deprinderi psihomotorii) și socioafective (atitudini față de educație/ instruire/ învățare). În esență, competența pedagogică se referă la abilitatea de a valorifica resursele educaționale pentru a facilita învățarea și dezvoltarea elevilor în mod eficient și adaptat la nevoile lor. [5]

Competențele pedagogice includ:

- Planificarea lecțiilor: Profesorul trebuie să dezvolte un curriculum care să integreze atât teoria, cât și practica, adaptându-se nevoilor diverse ale elevilor.
- Gestionarea clasei: Abilitățile de gestionare a comportamentului și de stimulare a participării elevilor sunt esențiale pentru un mediu de învățare productiv.
- Evaluarea progresului: Profesorul trebuie să utilizeze diverse metode de evaluare pentru a monitoriza învățarea și a oferi feedback constructiv.

În articolul lor, grupul de cercetători de la Universitatea Masaryk, Brno și Universitatea din Boemia de Vest, Pilsen, Republica Cehă, oferă o perspectivă din studiul lor cu privire la natura dinamică a cunoștințelor privind conținutul pedagogic ale profesorilor de fizică. Această cercetare analizează modul în care profesorii transformă materia în predarea fizicii din ciclul secundar inferior, concentrându-se în mod special pe tema „Compunerea forțelor”. Ei au analizat înregistrările video ale lecțiilor și au dezvoltat o tipologie de reprezentări de conținut care evidențiază flexibilitatea și varietatea pe care profesorii o folosesc în metodele lor de predare. [6]

Principalele constatări cu privire la tipurile de reprezentări ale conținutului utilizate de profesori în cadrul studiului sunt următoarele:

1. **Diversitatea reprezentărilor:** Profesorii au folosit o varietate de tipuri de reprezentări pentru a explica conceptul de „compunerea forțelor”. Aceste reprezentări includ tipuri experimentale, pictoriale, schematice, simbolice și verbale.
2. **Utilizarea în faze diferite ale lecției:** Reprezentările au fost frecvent întâlnite în diferite faze ale lecției, cum ar fi dezvoltarea de noi conținuturi, consolidarea/practicarea și aplicarea/intensificarea. Aceasta sugerează că profesorii adaptează metodele de predare în funcție de etapa lecției și de nevoile elevilor.
3. **Integrarea reprezentărilor:** Tipurile de reprezentări au fost adesea integrate în moduri complexe, demonstrând capacitatea profesorilor de a combina diferite metode pentru a sprijini înțelegerea elevilor. Această integrare reflectă natura dinamică a PCK-ului, permițând profesorilor să ajusteze conținutul în funcție de abilitățile elevilor.
4. **Sensibilitatea la stilurile de învățare ale elevilor:** Utilizarea mai multor reprezentări sugerează o conștientizare a diverselor stiluri de învățare ale elevilor (vizual, auditiv, kinestezic), ceea ce permite profesorilor să răspundă mai bine nevoilor individuale ale acestora.
5. **Flexibilitate în predare:** Studiul a evidențiat că profesorii posedă abilități diferite pentru a preda un anumit concept, ceea ce le permite să folosească reprezentări variate în mod flexibil, sprijinind astfel înțelegerea conținutului de către elevi.

Aceste constatări subliniază importanța diversificării metodelor de predare și a adaptării acestora la nevoile elevilor, evidențind natura dinamică a cunoștințelor de conținut pedagogic ale profesorilor [6].

## **Competențe tehnologice**

În era digitală, competențele tehnologice devin din ce în ce mai importante. Profesorul de fizică trebuie să fie capabil să:

- Utilizeze resurse digitale: Aplicarea tehnologiilor informației și comunicațiilor în procesul de predare și învățare poate îmbunătăți înțelegerea conceptelor fizice.
- Integreze simulări și aplicații: Folosirea simulărilor și a software-ului specific fizicii poate oferi elevilor o experiență practică esențială.
- Promoveze învățarea online: Capacitatea de a crea și gestiona cursuri online, precum și utilizarea platformelor educaționale, devine din ce în ce mai importantă.

Studiind corelarea între triada de competențe ale profesorilor și succesul academic al elevilor lor la Capitolul Electricitate autorii Jonas Kwadzo Kotoka, Jeanne Kriek ajung la concluzia influenței competențelor tehnologice asupra realizărilor elevilor. Această cercetare evidențiază importanța integrării tehnologiei în practicile de predare pentru a implica elevii în mod eficient și pentru a le îmbunătăți experiențele de învățare [7]. De asemenea, rezultatele cercetărilor indică faptul că profesorii care își folosesc eficient cunoștințele de specialitate, pedagogice și tehnologice pot avea un impact pozitiv asupra rezultatelor elevilor. De exemplu, studiul a arătat că niveluri mai ridicate de cunoștințe de specialitate, pedagogice și tehnologice în rândul profesorilor sunt asociate cu o performanță mai bună a elevilor.

Astfel, interacțiunea dintre cunoștințele tehnologice, pedagogice și de conținut îi echipează pe profesori să creeze un mediu de învățare mai eficient, conducând în cele din urmă la rezultate educaționale mai bune pentru elevii lor. Utilizarea tehnologiei în sine ar putea să nu fie suficientă pentru a garanta rezultate îmbunătățite ale elevilor. Tehnologia trebuie combinată cu cunoștințele pedagogice și cele de conținut pentru a îmbunătăți înțelegerea conceptuală și performanța academică a elevilor. Așa cum tehnologia are potențialul de a spori performanța elevilor eficacitatea ei depinde de capacitatea profesorilor de a o integra în mod semnificativ cu cunoștințele lor pedagogice și de conținut.

## **Concluzii**

1. Profilul profesional al profesorului de fizică este determinat de triada de competențe de conținut, pedagogice și tehnologice;
2. La rândul lor, competențele de conținut, adică cele de cunoaștere a fizicii se împart în: cunoștințe conceptuale (înțelegerea conceptelor de fizică), relaționale (înțelegerea relațiilor dintre diferite concepte de fizică) și strategice (abilitatea de a aplica cunoștințele în diferite contexte educaționale);
3. Competențele pedagogice se referă la abilitatea de a facilita învățarea și dezvoltarea elevilor. Ele includ astfel de aspecte ca: dezvoltarea curriculumului și planificarea lecțiilor, crearea mediului de învățare și gestionare a clasei, asigurarea conexiunii bidirecționale elev-profesor permanente (feedback constructiv);
4. Competențele tehnologice ale profesorului de fizică presupun abilitatea utilizării instrumentelor didactice digitale și a resurselor digitale, aplicarea la clasă. Competențele tehnologice sunt eficiente doar îmbinate cu cunoașterea fizicii și cunoștințele pedagogice.

## Bibliografie

1. SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.1177/002205741319300302>
2. DARLING-HAMMOND, L., WEI, R. C., ANDREE, A., RICHARDSON, N., & ORPHANOS, S. (2005). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. *National Staff Development Council*. [https://www.researchgate.net/publication/237327162\\_](https://www.researchgate.net/publication/237327162_)
3. MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054 <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x> .
4. VUOLA, K; NOUSIANEN, M. Physics knowledge justification: an analysis framework to examine physics content knowledge. *Nordina*, 16(2), 2020, p. 149-166
5. CRISTEA, S. Conceptul pedagogic de competență. *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, Numărul 1(65) / 2011 / ISSN 1810-6455
6. JANÍK, T.; NAJVAR, P.; SLAVÍK, J.; TRNA, J. On the dynamic nature of physics teachers' pedagogical content knowledge. *Orbis scholae*, 2009, Vol. 3, No. 2, pp. 47–62, ISSN 1802-4637, [https://karolinum.cz/data/cascislo/6455/OS\\_2009\\_2.pdf](https://karolinum.cz/data/cascislo/6455/OS_2009_2.pdf)
7. KOTOKA, J.; KRIEK, J. Exploring physics teachers' technological, pedagogical and content knowledge and their learners' achievement in electricity. *Journal of Baltic Science Education*, Vol. 22, No. 2, 2023 (PP. 282-293), ISSN 1648-3898 /Print/, ISSN 2538-7138 /Online/, <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.282>

# CURRICULUM ÎN DEZVOLTAREA LOCALĂ ȘI FORMAREA PROFESIONALĂ A LICEENILOR

## CURRICULUM IN LOCAL DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**Lucica - Cristina MOLOCI**, prof. drd. gr. I  
Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți – România  
ORCID: 0009-0009-5620-4022  
moloci.cristina@yahoo.com

**CZU: 377.35**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p274-279**

**Abstract:** This article examines the critical role of the local curriculum in fostering the professional development of high school students, emphasizing the importance of aligning educational content with the specific demands of the local labor market. By adapting the curriculum to the economic and social realities of the region, schools can provide students with the practical skills and knowledge required for a successful transition from education to employment. The research presented includes case studies and examples of best practices from different regions, highlighting how local curricula have been implemented to support industries such as agriculture, tourism, manufacturing, and other key economic sectors. These initiatives not only increase student employability but also contribute to reducing youth unemployment rates and enhancing local economic development. Furthermore, the article discusses how cooperation between schools, local authorities, and businesses can enhance the relevance of vocational training programs, ensuring that students acquire competencies that are in demand. The findings suggest that local curriculum development plays an essential role in bridging the gap between education and employment, ultimately fostering a well-prepared, skilled workforce that is deeply integrated into and responsive to the needs of its community.

**Rezumat:** Acest articol examinează rolul esențial al curriculumului local în dezvoltarea profesională a elevilor de liceu, punând accent pe importanța alinierii conținutului educațional la cerințele specifice ale pieței muncii locale. Prin adaptarea curriculumului la realitățile economice și sociale ale regiunii, școlile pot oferi elevilor competențele practice și cunoștințele necesare pentru o tranziție de succes de la educație la angajare. Cercetarea prezentată include studii de caz și exemple de bune practici din diverse regiuni, evidențiind cum au fost implementate curricula locale pentru a sprijini industrii precum agricultura, turismul, producția și alte sectoare economice importante. Aceste inițiative nu doar că sporesc angajabilitatea elevilor, dar contribuie și la reducerea ratei șomajului în rândul tinerilor și la dezvoltarea economică locală. În plus, articolul discută cum cooperarea dintre școli, autoritățile locale și mediul de afaceri poate îmbunătăți relevanța programelor de formare profesională, asigurând astfel că elevii dobândesc competențe cerute pe piață. Concluziile sugerează că dezvoltarea curriculumului local joacă un rol esențial în reducerea decalajului dintre educație și angajare, contribuind în final la formarea unei forțe de muncă bine pregătite și integrate în comunitatea din care provine.

**Keywords:** local curriculum, professional training, labor market, economic development, professional skills, high school education.

**Cuvinte-cheie:** curriculum local, formare profesională, piața muncii, dezvoltare economică, competențe profesionale, educație liceală.

Curriculumul școlar joacă un rol esențial în pregătirea tinerilor pentru viața profesională, oferindu-le competențele și cunoștințele necesare pentru a răspunde cerințelor tot mai complexe ale pieței muncii. Într-un context al economiilor locale dinamice și diversificate, este crucial ca școlile să adapteze programele educaționale la specificul economic și social al regiunii din care fac parte. Acest lucru nu doar că asigură relevanța și aplicabilitatea imediată a abilităților dobândite de elevi, dar și contribuie la crearea unei forțe de muncă capabile să susțină dezvoltarea economică locală.

Prin includerea în curriculum a unor programe adaptate la cerințele pieței muncii locale, cum ar fi cursurile de formare profesională în domenii precum mecanica, IT-ul, agricultura, turismul sau alte industrii de interes, elevii sunt expuși la un set de competențe tehnice și

profesionale specifice. Acest lucru le oferă un avantaj competitiv, facilitându-le integrarea pe piața muncii imediat după finalizarea studiilor. De exemplu, într-o regiune agricolă, introducerea unor cursuri specializate în tehnici moderne de agricultură sau gestionarea resurselor poate pregăti elevii pentru oportunitățile de angajare locale, diminuând în același timp fenomenul migrației economice.

Mai mult decât atât, un curriculum local bine construit nu doar pregătește elevii pentru a deveni lucrători calificați, ci și dezvoltă o mentalitate antreprenorială, încurajând inițiativele proprii care pot stimula inovația și dezvoltarea economică regională. Astfel, prin corelarea educației cu nevoile economiei locale, elevii pot dobândi atât competențe teoretice, cât și abilități practice care îi fac mult mai pregătiți pentru provocările profesionale.

În concluzie, adaptarea curriculumului la specificul local este esențială pentru a asigura o tranziție lină și eficientă de la școală la carieră. Acest tip de educație, orientat către nevoile locale, nu doar că crește șansele de angajare ale absolvenților, dar susține și dezvoltarea comunității, contribuind la o economie locală sustenabilă și competitivă.

CDL-ul (Curriculum la decizia locală) este o componentă flexibilă și adaptabilă a curriculumului școlar din România, care permite școlilor să personalizeze o parte din conținutul educațional în funcție de nevoile și specificul comunității locale. Spre deosebire de curriculumul național, care este uniform și obligatoriu pentru toate instituțiile de învățământ, CDL oferă școlilor libertatea de a alege sau crea cursuri și activități educaționale ce răspund cerințelor economice, culturale și sociale ale zonei în care funcționează. Acesta reprezintă un instrument important pentru personalizarea învățării și dezvoltarea competențelor relevante pentru contextul în care trăiesc și învață elevii.

CDL-ul este gândit să adreseze două nevoi esențiale:

- Adaptarea educației la contextul local: Într-o țară cu o diversitate economică și socială mare, este important ca elevii să fie pregătiți pentru realitățile pieței muncii și culturale din regiunea în care locuiesc. De exemplu, într-o regiune rurală predominant agricolă, CDL-ul ar putea include cursuri legate de agricultură modernă sau de gestionarea resurselor naturale. Într-o regiune urbană, în schimb, CDL-ul ar putea cuprinde cursuri de tehnologie, programare sau antreprenariat.
- Flexibilitatea curriculară: Spre deosebire de structura rigidă a curriculumului național, CDL-ul permite școlilor să răspundă mai bine intereselor și abilităților elevilor, dar și provocărilor economice și sociale. Astfel, în funcție de resursele și oportunitățile disponibile la nivel local, școlile pot colabora cu autoritățile locale, firme sau instituții din regiune pentru a oferi programe de formare profesională sau cursuri specializate.

Exemple de CDL în practică

În regiunile agricole, școlile din zonele rurale pot introduce cursuri de formare în agricultură ecologică, gestionarea resurselor naturale sau meșteșuguri tradiționale. Aceste cursuri nu doar că îi ajută pe elevi să dobândească competențe practice, dar și să contribuie la menținerea și dezvoltarea economiei locale.

În zonele turistice, liceele din regiunile cu potențial turistic, pot dezvolta cursuri de management hotelier, ghid turistic sau organizarea de evenimente. Aceste competențe sunt extrem de căutate în industria turismului și pregătesc elevii pentru cariere bine plătite în comunitățile lor.

În mediul urban și industrializat, în orașele mari sau zonele industrializate, CDL-ul poate include cursuri de IT, automatizări, mecatronică, dezvoltare software sau antreprenariat. Astfel de cursuri ajută elevii să se pregătească pentru cariere în domenii tehnice sau de afaceri, foarte căutate pe piața muncii locală și globală.

Impactul CDL-ului asupra dezvoltării elevilor și a comunității este semnificativ. Astfel, prin dobândirea unor competențe specifice nevoilor pieței muncii locale, elevii sunt mult mai bine pregătiți pentru a obține un loc de muncă imediat după absolvirea liceului. Acest lucru ajută la reducerea șomajului în rândul tinerilor și la stimularea economiei locale. Atunci când curriculumul este adaptat la cerințele economice locale, elevii sunt mai înclinați să rămână în comunitatea lor după absolvire, ceea ce ajută la prevenirea migrației economice în masă către orașele mari sau către alte țări. Multe programe CDL includ module de antreprenoriat, care încurajează elevii să își dezvolte idei de afaceri proprii. Acest lucru poate duce la crearea de noi afaceri locale, susținând astfel economia și dezvoltarea comunității.

Prin integrarea în CDL a unor cursuri precum comunicare, gândire critică, soluționarea problemelor și abilități de lucru în echipă, elevii nu doar că dobândesc competențe tehnice, dar și dezvoltă abilități esențiale pentru succesul în orice domeniu profesional.

În concluzie, Curriculumul la Decizia Locală reprezintă o oportunitate pentru școli de a deveni catalizatori ai schimbării și dezvoltării economice și sociale în comunitățile lor. Prin adaptarea conținutului educațional la specificul și nevoile locale, CDL-ul nu doar că pregătește elevii pentru piața muncii, ci și contribuie la revitalizarea economiei locale și la dezvoltarea durabilă a regiunilor. Acesta este un exemplu de cum educația poate fi folosită ca un instrument puternic pentru progresul comunităților și pentru îmbunătățirea vieții tinerilor.

Curriculumul la Decizia Locală (CDL) este din ce în ce mai recunoscut ca o componentă esențială a educației liceale în contextul economiilor locale dinamice și variate. Multe studii și cercetări arată că flexibilitatea curriculară poate îmbunătăți pregătirea elevilor pentru piața muncii, crescând în același timp relevanța învățării pentru tinerii din diverse regiuni. Nevoia unui CDL bine structurat în licee derivă din trei factori principali: adaptabilitatea la piața muncii locală, creșterea angajabilității absolvenților și dezvoltarea economică regională.

Studiile indică faptul că un curriculum care se adaptează cerințelor economice locale este esențial pentru pregătirea elevilor de liceu în vederea integrării rapide pe piața muncii. Într-o cercetare realizată de Rădulescu și Popa (2017), autorii subliniază că „curriculumul localizat permite elevilor să dobândească competențe care răspund direct cerințelor angajatorilor locali, reducând astfel decalajul dintre competențele oferite de școală și cele necesare pe piața muncii” (Rădulescu & Popa, 2017, p. 67).

Tot acești autori concluzionează că „În contextul unei economii regionale în schimbare rapidă, CDL este o soluție pragmatică pentru a pregăti tinerii nu doar pentru joburi generale, ci și pentru cariere locale specifice, contribuind astfel la stabilitatea economică a comunității” (Rădulescu & Popa, 2017, p. 70).

Un alt studiu, studiul realizat de Ionescu și Dumitru (2018) a arătat că introducerea CDL în liceele din zonele cu șomaj ridicat a avut un efect pozitiv asupra ratelor de angajare a absolvenților. Autorii au investigat un program de formare profesională bazat pe CDL în județul Hunedoara, unde curriculumul a fost adaptat pentru a include cursuri de minerit și tehnologie, domenii de mare relevanță pentru economia locală. După implementarea CDL, rata de angajare a tinerilor în primele șase luni de la absolvire a crescut cu 25% (Ionescu & Dumitru, 2018). Autorii au menționat în studiul lor faptul că „Elevii care urmează un curriculum localizat își dezvoltă competențe specifice, relevante pentru piața muncii din regiunea lor, ceea ce le oferă o șansă semnificativ mai mare de a se integra rapid în economia locală” (Ionescu & Dumitru, 2018, p. 43).

Un alt aspect important evidențiat de cercetări este faptul că CDL-ul poate contribui la reducerea migrației forței de muncă tineretului din zonele rurale sau semi-urbane. Georgescu (2019) a explorat impactul CDL-ului în liceele din județul Tulcea, unde programul a inclus formare profesională în turism și piscicultură, domenii esențiale pentru economia locală. Studiul a arătat



că, după introducerea CDL-ului, elevii erau mai predispuși să își construiască cariere în zona natală, contribuind astfel la dezvoltarea economică locală (Georgescu, 2019).

„Curriculumul la Decizia Locală nu doar că pregătește elevii pentru piața muncii locale, ci ajută și la combaterea fenomenului migrației economice, contribuind la stabilitatea și dezvoltarea comunității locale” (Georgescu, 2019, p. 55).

Introducerea CDL-ului în licee implică adesea colaborarea între școli, autoritățile locale și mediul de afaceri. Studiul lui Popescu și Olteanu (2020) a subliniat importanța parteneriatelor dintre liceele din județul Cluj și companiile IT locale, în vederea dezvoltării unui curriculum specializat. Acest parteneriat a oferit elevilor posibilitatea de a urma stagii de practică și de a dezvolta competențe direct aplicabile pe piața muncii. Studiul a arătat că astfel de colaborări contribuie nu doar la pregătirea elevilor, ci și la crearea unei forțe de muncă bine pregătite pentru economia locală (Popescu & Olteanu, 2020).

„Parteneriatele dintre școli și companii sunt esențiale pentru a asigura că CDL-ul răspunde într-adevăr nevoilor economice locale și pentru a oferi elevilor o experiență educațională relevantă și practică” (Popescu & Olteanu, 2020, p. 38).

În ceea ce privește Curriculumul la Decizia Locală (CDL) sau echivalentele sale internaționale, numeroase țări au implementat programe de educație flexibilă, adaptate nevoilor economice și sociale locale, sub denumiri precum local curriculum, place-based education sau regional curriculum. Câteva dintre studiile relevante au fost realizate în Noua Zeelandă, Finlanda, SUA și Australia.

Noua Zeelandă a implementat o formă de educație orientată către comunitate, denumită place-based education, care își propune să conecteze educația elevilor cu identitatea culturală și economică a regiunilor în care trăiesc. Conform unui studiu realizat de Smith & Sobel (2010), în școlile din regiunile rurale ale Noii Zeelande, adaptarea curriculumului la specificul cultural și natural al comunității a condus la o creștere a implicării elevilor și la rezultate academice mai bune. „Localizarea curriculumului nu doar îmbunătățește motivația elevilor, ci și le permite să se conecteze mai profund cu valorile și resursele comunității lor” (Smith & Sobel, 2010, p. 45).

Curriculumul local în Finlanda este un element cheie al sistemului educațional finlandez, recunoscut la nivel internațional pentru flexibilitatea și eficiența sa. Acesta permite adaptarea curriculumului național la nevoile, condițiile și specificul fiecărei comunități sau regiuni. În Finlanda, procesul de elaborare a curriculumului este descentralizat, ceea ce înseamnă că, deși există un cadru curricular național, școlile și autoritățile locale au un rol important în ajustarea acestuia pentru a răspunde nevoilor elevilor și ale mediului local.

Caracteristicile curriculumului local în Finlanda sunt:

- Decentralizare și autonomie locală: Curriculumul național stabilește obiective generale și linii directoare, însă fiecare municipalitate și școală din Finlanda are libertatea de a adapta conținutul și metodele de predare. Această descentralizare permite comunităților locale să își dezvolte un curriculum care să reflecte particularitățile culturale, economice și sociale ale regiunii.
- Flexibilitate în predare și învățare: Curriculumul local le permite profesorilor să fie inovatori și să adapteze metodele de predare la nevoile și interesele elevilor. De exemplu, în zonele rurale, școlile pot introduce module de învățare legate de agricultură, gestionarea mediului sau meșteșuguri tradiționale, în timp ce în zonele urbane, accentul poate fi pus pe tehnologie, antreprenoriat sau arte.
- Colaborarea între școli, autorități și comunități: Procesul de dezvoltare a curriculumului local este colaborativ. Școlile lucrează îndeaproape cu autoritățile locale, părinții și comunitatea pentru a crea un curriculum care răspunde atât nevoilor educaționale ale elevilor, cât și

cerințelor economiei locale. Aceasta poate include parteneriate cu companii locale pentru a asigura stagii de practică sau cursuri profesionale relevante.

- Accent pe competențele transversale: Curriculumul local din Finlanda nu se concentrează doar pe competențele academice tradiționale, ci și pe dezvoltarea unor competențe transversale, cum ar fi colaborarea, gândirea critică, rezolvarea problemelor și responsabilitatea socială. Aceste competențe sunt integrate în toate materiile și activitățile, pregătindu-i pe elevi nu doar pentru viața profesională, ci și pentru a fi cetățeni activi în comunitate.
- Învățare bazată pe proiecte și interdisciplinaritate: O altă caracteristică a curriculumului local din Finlanda este integrarea învățării bazate pe proiecte și a interdisciplinarității. În cadrul acestui model, elevii participă la proiecte care le permit să aplice cunoștințele dobândite din mai multe discipline în rezolvarea unor probleme reale din comunitatea lor. De exemplu, un proiect poate implica colaborarea între elevi pentru dezvoltarea unei soluții de mediu locale, cum ar fi reducerea deșeurilor sau îmbunătățirea eficienței energetice.
- Educația pentru dezvoltare sustenabilă: Finlanda pune un accent deosebit pe educația pentru dezvoltare sustenabilă, iar curriculumul local reflectă acest obiectiv. În multe școli, lecțiile și activitățile sunt concepute pentru a încuraja elevii să se gândească la impactul pe care acțiunile lor îl au asupra mediului și comunității. De exemplu, în zonele cu un puternic accent pe agricultură, curriculumul local poate include module despre agricultura ecologică sau gestionarea durabilă a resurselor.

Exemple practice de curriculum avem în orașe precum Espoo sau Tampere, cunoscute pentru industriile lor tehnologice. Aici curriculumul local poate include cursuri specializate în domeniul tehnologiei informației, programării sau roboticii. Aceste școli au parteneriate cu companii IT locale, care oferă stagii de practică și resurse pentru a ajuta elevii să dezvolte abilități aplicabile în aceste domenii. În regiunile rurale, cum ar fi Laponia, curriculumul local poate include cursuri despre gestionarea pădurilor, turism sustenabil sau meșteșuguri tradiționale. În aceste cazuri, școlile colaborează cu comunitățile locale pentru a asigura că elevii învață abilități practice relevante pentru mediul lor, contribuind la dezvoltarea durabilă a regiunii. În unele regiuni ale Finlandei, curriculumul local reflectă moștenirea culturală unică a regiunii, cum ar fi cultura Sami din Laponia. În școlile din aceste regiuni, curriculumul local poate include cursuri despre limba și cultura Sami, precum și despre metodele tradiționale de trai, cum ar fi păstoritul renilor.

Curriculumul local în Finlanda este un exemplu de succes al unui sistem educațional descentralizat, care permite școlilor să adapteze educația la nevoile comunității și să ofere elevilor abilități relevante pentru viața și cariera lor viitoare. Această flexibilitate, combinată cu colaborarea dintre școli și comunitate, contribuie la crearea unui mediu educațional inovator și eficient, în care elevii nu doar că dobândesc cunoștințe academice, dar și competențe practice și transversale necesare în lumea modernă.

În Statele Unite, educația orientată către comunitate, denumită place-based learning, este utilizată în special în școlile din zonele rurale pentru a crea conexiuni între elevi și resursele naturale, istorice și economice ale regiunii lor. Un studiu realizat de Gruenewald și Smith (2014) a examinat impactul acestui tip de educație în statul Vermont. Cercetările au arătat că elevii care au participat la programe de educație bazate pe comunitate au demonstrat o motivație academică sporită și un interes crescut pentru cariere locale.

În studiul lor au afirmat că „Place-based learning provides students with a deeper understanding of their community’s heritage and economic structure, ultimately encouraging them to pursue careers that support local development” (Gruenewald & Smith, 2014, p. 89).

În Australia, mai multe regiuni au adoptat curriculumuri regionale care să răspundă specificului economic al zonelor respective, în special în domeniul resurselor naturale și agriculturii. Fien și Hill (2013) au realizat un studiu în Queensland, unde liceele au dezvoltat

programe de formare profesională legate de agricultură sustenabilă și gestionarea terenurilor. Studiul a arătat că absolvenții acestor programe au fost mai bine pregătiți pentru a contribui la sustenabilitatea economică a regiunilor lor. "Regionalized curricula that focus on local industries, such as sustainable agriculture, not only improve employability but also ensure that graduates are contributing to the economic vitality of their regions" (Fien & Hill, 2013, p. 76).

Concluzia generală privind Curriculumul la Decizia Locală (CDL), atât în contextul național, cât și internațional, este că acesta reprezintă un element esențial pentru modernizarea și adaptarea sistemelor educaționale la nevoile locale și regionale. În România, CDL permite școlilor să răspundă specificului economic și cultural al comunităților, oferind elevilor oportunități de formare profesională relevante pentru piața muncii locale, reducând astfel șomajul și migrația tinerilor. Prin colaborarea cu autoritățile locale și mediul de afaceri, școlile pot dezvolta un curriculum personalizat care să pregătească tinerii pentru cariere de succes în propria comunitate, sprijinind totodată dezvoltarea economică regională.

Experiențele internaționale, cum ar fi cele din Finlanda, Noua Zeelandă sau SUA, arată că un curriculum flexibil, localizat, nu doar îmbunătățește angajabilitatea absolvenților, ci și contribuie la implicarea elevilor în dezvoltarea comunității. Acest tip de curriculum promovează, de asemenea, interdisciplinaritatea, educația bazată pe proiecte și dezvoltarea sustenabilă, oferind elevilor competențe transversale esențiale pentru succesul în viața profesională și personală.

Prin urmare, CDL-ul nu este doar o abordare practică pentru adaptarea educației la cerințele locale, ci și un catalizator pentru dezvoltarea sustenabilă a comunităților și economiilor locale. Flexibilitatea și colaborarea pe care le implică fac din CDL un instrument puternic pentru conectarea educației cu realitățile economice și sociale ale societății moderne.

## **Bibliografie**

1. Fien, J., & Hill, A., 2013. Sustainable agriculture and regionalized curricula: Lessons from Queensland. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(1), pp. 70-80.
2. Gruenewald, D. A., & Smith, G. A., 2014. *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Routledge.
3. Georgescu, M., 2019. Impactul Curriculumului la Decizia Locală asupra dezvoltării economice în zonele rurale din România: un studiu de caz în județul Tulcea. *Revista de Studii Economice*, 34(1), pp. 50-60.
4. Ionescu, D., & Dumitru, A., 2018. Formarea profesională prin CDL în liceele din județul Hunedoara: Efecte asupra angajabilității tinerilor. *Jurnalul Românesc de Educație și Formare Profesională*, 45(3), pp. 35-45.
5. Popescu, C., & Olteanu, I., 2020. Parteneriate educaționale între licee și companiile locale: Un model de succes în județul Cluj. *Revista de Cercetare în Educație*, 12(4), pp. 32-40.
6. Rădulescu, A., & Popa, M., 2017. Curriculumul localizat și angajabilitatea: O analiză a legăturii dintre educație și cerințele pieței muncii. *Revista de Economie Aplicată*, 23(2), pp. 65-73.
7. Sahlberg, P., 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
8. Smith, G. A., & Sobel, D., 2010. *Place- and Community-Based Education in Schools*. New York: Routledge.

## ELEMENTE DE EDUCAREA LIMBAJULUI DIN PERSPECTIVA TEHNICII „MORFOLOGIA BASMULUI”. APLICAȚII PENTRU CADRELE DIDACTICE

### ELEMENTS OF LANGUAGE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE "FAIRY TALE MORPHOLOGY" TECHNIQUE. APPLICATIONS FOR TEACHERS

Adelina OLTEANU-STURZA, doctorandă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Adelina OLTEANU-STURZA, PhD student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,  
ORCID: 0009-0008-8446-9100  
adelinaolteanusturza@gmail.com

CZU: 373.21:821-93

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p280-290

**Abstract:** The article "Elements of language education from the perspective of the morphology of the folktale. Technique applications for teachers" explores how the theory of folktale morphology, developed by Vladimir Propp, can be used in the language education process for children. Folktale morphology identifies the common narrative structure of folktales, focusing on the recurring narrative functions and character types in these stories. This approach provides teachers with an effective method to structure language development activities and encourage children's creativity.

By understanding and applying these elements, teachers can help children develop their linguistic skills, both in terms of understanding literary texts and creating their own stories. Additionally, using this technique in teaching activities stimulates critical thinking and facilitates the understanding of narrative structure, which are essential aspects of developing oral and written expression skills.

The article also offers practical examples, such as exercises in identifying narrative functions or activities to reconstruct folktales, which can be adapted based on the age level and linguistic competencies of the pupils.

**Keywords:** morphology of the folktale, language development, linguistic education, narrative functions, structure of folktales, creativity, teachers, Vladimir Propp, teaching techniques, oral and written expression

**Rezumat:** Articolul „Elemente de educarea limbajului din perspectiva tehnicii ‘morfologia basmului. Aplicații pentru cadrele didactice’” analizează cum poate fi utilizată teoria morfologiei basmului, dezvoltată de Vladimir Propp, în procesul de educare a limbajului la copii. Morfologia basmului identifică structura narativă comună basmelor, concentrându-se pe funcțiile narrative și tipologiile de personaje care apar în mod constant în aceste povești. Această abordare oferă cadrelor didactice o metodă eficientă de a structura activitățile de dezvoltare a limbajului și de a încuraja creativitatea copiilor, respectiv a elevilor.

Prin înțelegerea și aplicarea acestor elemente, cadrele didactice pot ajuta copiii să-și dezvolte competențele lingvistice, atât în ceea ce privește înțelegerea textelor literare, cât și în crearea propriilor povești. De asemenea, utilizarea acestei tehnici în activitățile didactice stimulează gândirea critică și facilitează înțelegerea structurii narrative, aspecte esențiale în dezvoltarea abilităților de exprimare orală și scrisă.

Articolul oferă și exemple de aplicații practice, precum exerciții de identificare a funcțiilor narrative sau activități de reconstituire a basmelor, care pot fi adaptate în funcție de nivelul de vârstă și competențele lingvistice ale elevilor.

**Cuvinte cheie:** morfologia basmului, dezvoltarea limbajului, educație lingvistică, funcții narrative, structura basmelor, creativitate, cadre didactice, Vladimir Propp, tehnici didactice, exprimare orală și scrisă

Mediul grădiniței trebuie să creeze contexte variate de comunicare, în care preșcolarul să își exprime ideile și să folosească activ limbajul. Interacțiunea cu adulții și ceilalți copii are un impact major asupra dezvoltării cognitive, iar inițial, limbajul reflectă nevoile primare sau stările emoționale. Ulterior, prin interiorizare, limbajul devine un instrument al gândirii. Educatoarea,

alături de familie și alți adulți din mediul apropiat, joacă un rol esențial în acest proces, oferindu-i copilului experiențe variate de învățare. Acestea stimulează abilitățile de ascultare, înțelegerea limbajului, comunicarea eficientă, corectitudinea gramaticală și extinderea vocabularului. În grădiniță, poveștile, poeziile, conversațiile și lectura după imagini sunt activități care susțin dezvoltarea vorbirii.

Dezvoltarea limbajului începe odată cu primele sunete și se extinde până la „jocul simbolic,” unde copilul stăpânește fonologia, morfologia, sintaxa și semantica. [6]

Prin interacțiunea cu ceilalți, copilul își extinde dialogurile și începe să exploreze lumea prin întrebări. Activități precum învățarea de poezii, lectura după imagini și poveștile stimulează conturarea identității culturale. Interesul pentru povești fantastice și personaje supranaturale contribuie la această explorare creativă. Limbajul se dezvoltă continuu, în grădiniță, prin povestiri, conversații, jocuri didactice și memorare, educatoarea având rolul de a cultiva și dezvolta aceste abilități. [10]

Povestirea oferă o excelentă oportunitate pentru a familiariza copiii cu sunetele din natură: mormăitul ursului, zumzetul albinelor, picăturile de ploaie, tropotul calului sau foșnetul frunzelor. [5] Aceasta este atât o metodă de transmitere orală a informațiilor și de dezvoltare a comunicării, cât și un mod de explorare a mediului înconjurător și de educare a limbajului. Povestirea poate servi ca model de exprimare corectă din punct de vedere gramatical și stilistic, fiind totodată o modalitate de a învăța cuvinte și expresii noi, de a însuși formule populare și artistice care contribuie la dezvoltarea vorbirii preșcolarului. Eficiența povestirilor este influențată de modul în care se captează atenția copiilor, de tonul calm al educatoarei, de expresivitatea facială și gestică.

Povestirile copilului reprezintă un mijloc esențial de formare a vorbirii. Copiii trebuie învățați încă de mici să își exprime gândurile, dorințele și sentimentele. [2]

În activitățile de lectură a educatoarei și în cele de povestire a educatoarei, putem utiliza metode tradiționale, clasice, dar și metode moderne, cum ar fi ”morfologia basmului” și cardurile lui Propp.

Un argument solid pentru utilizarea cardurilor lui Propp în activitățile de dezvoltare a limbajului la copii și elevi este că acestea oferă o structură narativă clară și accesibilă, facilitând înțelegerea și crearea de povești. Cardurile ilustrează funcțiile narrative și tipologiile de personaje, elemente esențiale în basme, ceea ce ajută copiii să își dezvolte abilitățile de organizare a ideilor și de exprimare coerentă. Prin recunoașterea acestor tipare, copiii nu doar că își îmbogățesc vocabularul și competențele gramaticale, dar sunt stimulați și să creeze povești originale, promovând atât creativitatea, cât și gândirea logică. Totodată, cardurile lui Propp oferă o modalitate interactivă și ludică de învățare, care captează atenția copiilor, făcând procesul de dezvoltare a limbajului mai atractiv și eficient.

Vladimir Propp, folclorist și cercetător rus specializat în basme, a avut un impact semnificativ asupra modului în care înțelegem construcția acestui gen de povești populare. Cea mai importantă contribuție a sa este lucrarea „Morfologia basmului popular”, publicată în 1928, în care analizează structura și personajele basmelor, demonstrând existența unui tipar universal.

Principalele idei ale lui Propp privind structura basmelor se bazează pe următoarele *concepte*:

- Structura universală a basmelor: Propp a remarcat că, deși basmele variază în funcție de cultură și epocă, ele urmează o structură comună. Fiecare basm are o morfologie distinctă, formată din anumite tipuri de roluri și evenimente. El a identificat 31 de funcții (acțiuni)

care apar în mod constant în diverse basme. Aceste funcții sunt universale și apar în același ordin, chiar dacă unele pot fi omise sau combinate în anumite povești.

- Tipologii de personaje: În analiza sa, Propp a observat că în basme apar tipuri recurente de personaje. Printre acestea se numără eroul, antagonistul și ajutoarele, fiecare având un rol bine definit în evoluția poveștii. Propp identifică șapte tipuri de personaje sau „sfere de acțiune” care joacă un rol esențial în basme: eroul (personajul care trece prin încercări și adesea pornește într-o călătorie), agresorul sau antagonistul (personajul care cauzează o problemă sau o amenințare), donatorul (cel care îi oferă eroului un ajutor -un obiect magic, o abilitate etc.), ajutorul (personajul care asistă eroul pe parcursul călătoriei), prițesa sau tatăl ei (aceștia reprezintă scopul final al eroului, căsătoria sau eliberarea), expeditorul (cel care îl trimite pe erou în misiune), falsul erou (un personaj care încearcă să pretindă meritul pentru succesul eroului).
- Elementele structurale: Spre deosebire de alți folcloriști care se concentrau pe simbolismul sau conținutul tematic al basmelor, Propp a fost interesat de ”forma” basmului. El a propus că în spatele diversității basmelor există o structură comună, iar această structură poate fi studiată științific; a identificat componente narrative esențiale care determină progresia acțiunii într-o anumită ordine, culminând cu un final clar. De exemplu, povestea urmează etape precum „situația inițială”, „misiunea eroului”, „întâlnirea obstacolelor” și „rezolvarea conflictului”.
- Construcția narativă: Propp a sugerat că basmele sunt construite prin aranjarea coerentă a personajelor și evenimentelor conform acestui tipar structural. Astfel, crearea unui basm presupune alinierea elementelor narrative în jurul structurii identificate. Cele 31 de funcții identificate de Propp se succed într-un anumit tipar narativ, care este relativ fix. De exemplu, o poveste începe de obicei cu o „lipsă” sau „problemă” pe care eroul trebuie să o rezolve, după care urmează probele prin care trece, ajutoarele pe care le primește și, în final, succesul și recompensa.

Cele 31 de funcții ale basmului, după același autor [9]:

1. Situația inițială: Povestea începe cu o descriere a stării inițiale a personajelor, de obicei introducerea eroului sau a familiei sale. Aceasta este mai mult un preludiu și nu este considerată o funcție activă.
2. Interdicția: Eroul primește un avertisment sau o interdicție pe care nu trebuie să o încalce (de exemplu, să nu meargă într-un anumit loc sau să nu deschidă o anumită ușă).
3. Încălcarea interdicției: Eroul încalcă interdicția sau nu respectă avertismentul primit, declanșând evenimentele care vor urma.
4. Cercetarea: Agresorul sau antagonistul face încercări de a descoperi mai multe informații despre erou, fie prin spionaj, fie printr-o altă metodă de investigare.
5. Livrarea informațiilor: Agresorul obține informațiile dorite, adesea despre eroul însuși, care devine astfel vulnerabil.
6. Înșelăciunea: Antagonistul încearcă să înșele victima pentru a obține ceva (de exemplu, o mască, un deghizament, sau alte mijloace de manipulare).
7. Complicitatea: Eroul sau un alt personaj se lasă păcălit de antagonism și cade în capcană.
8. Lipsa: În această etapă, povestea subliniază că există o lipsă sau o problemă pe care eroul trebuie să o rezolve (de exemplu, un personaj dispăre sau ceva prețios este furat).

9. Medierea: Eroul este chemat să rezolve problema, de obicei de către expeditorul care îi cere ajutorul sau printr-un alt apel la acțiune.
10. Consimțământul eroului: Eroul acceptă misiunea și se angajează să rezolve problema sau să depășească obstacolul.
11. Plecarea: Eroul pleacă într-o călătorie sau aventură pentru a rezolva problema. În multe basme, acesta este punctul de pornire pentru misiune.
12. Prima funcție a donatorului: Eroul întâlnește un donator sau o ființă supranaturală care îi testează curajul sau virtutea.
13. Reacția eroului: Eroul răspunde la testul donatorului, de obicei în mod pozitiv, demonstrând calități precum bunătatea, inteligența sau curajul.
14. Primirea ajutorului magic: Eroul primește un obiect magic sau ajutor supranatural de la donator, care îl va ajuta să-și îndeplinească sarcina.
15. Deplasarea către locul căutării: Eroul ajunge la locul în care va avea loc confruntarea sau încercarea finală.
16. Lupta: Eroul se confruntă cu antagonistul într-o bătălie sau probă majoră, care de obicei reprezintă punctul culminant al poveștii.
17. Marcarea eroului: Eroul primește un semn, o cicatrice sau un alt indicator care îl identifică ca fiind victorios sau demn de recunoaștere.
18. Victoria: Eroul învinge antagonistul, de obicei cu ajutorul obiectului sau abilităților magice primite anterior.
19. Rezolvarea: Problema inițială este rezolvată, fie că este vorba de salvarea unei persoane, de recuperarea unui obiect furat sau de restabilirea ordinii.
20. Întoarcerea eroului: Eroul se întoarce acasă sau la punctul de plecare după ce și-a îndeplinit misiunea.
21. Persecuția: Eroul este urmărit sau atacat de forțele răului sau de antagonistul învins.
22. Ajutorul salvator: Eroul primește ajutor pentru a scăpa de persecuție, fie de la o altă ființă supranaturală, fie de la un ajutor neașteptat.
23. Sosirea incognito: Eroul ajunge înapoi în locul de origine, adesea sub o identitate necunoscută sau în secret.
24. Pretențiile false ale eroului fals: Un alt personaj (falsul erou) încearcă să pretindă meritele pentru faptele eroului adevărat.
25. Sarcina dificilă: Eroul primește o sarcină dificilă care trebuie îndeplinită pentru a-și demonstra valoarea și pentru a obține recompensa finală.
26. Îndeplinirea sarcinii: Eroul îndeplinește cu succes sarcina și își dovedește valoarea.
27. Recunoașterea: Eroul adevărat este recunoscut pentru faptele sale eroice, adesea prin semne distinctive (cum ar fi o cicatrice sau un obiect specific).
28. Demascarea falsului erou: Falsul erou este expus și adevărul despre faptele sale este dezvăluit.
29. Transformarea: Eroul este adesea recompensat printr-o transformare, fie în statut, fie în poziție (de exemplu, devine rege, primește o moștenire sau se căsătorește).
30. Pedepsirea antagonistului: Antagonistul este pedepsit pentru faptele sale rele, adesea prin moarte, exil sau alte forme de pedeapsă.
31. Căsătoria: În multe basme, povestea se încheie cu căsătoria eroului, de obicei cu prințesa, sau cu dobândirea unei recompense importante, simbolizând încheierea ciclului narativ.

Fiecare dintre cele 31 de funcții pe care Propp le-a identificat are o semnificație specifică în dezvoltarea acțiunii narative.

Prin studiile sale, Vladimir Propp a contribuit la o înțelegere mai profundă a elementelor de bază și a structurilor narative comune ale basmelor, subliniind că acestea împărtășesc teme și tipare care transcend barierele culturale.

Utilizarea cardurilor lui Propp pentru activități de educare a limbajului la preșcolari și la școlarii mici poate fi o metodă creativă și interactivă de dezvoltare a competențelor narative și de stimulare a imaginației. Cardurile bazate pe funcțiile narative identificate de Propp pot fi folosite pentru a construi povești, îmbunătățind astfel abilitățile de exprimare orală, vocabularul, coerența în comunicare și înțelegerea structurilor narative. În continuare voi prezenta câteva *modalități prin care pot fi utilizate aceste carduri*:

*-Crearea de povești colective:* Se creează un set de carduri, fiecare reprezentând una dintre funcțiile narative ale lui Propp (de exemplu: "eroul primește o misiune", "antagonistul apare", "ajutorul magic este oferit" etc.). Copiii sunt împărțiți în grupuri și primesc cardurile în ordine aleatorie. Fiecare copil extrage un card și trebuie să creeze o propoziție sau un scurt fragment de poveste în funcție de funcția indicată pe card. Pe măsură ce fiecare copil își adaugă contribuția, povestea ia forma unui basm structurat. Astfel, copiii învață să respecte o ordine narativă și să construiască povești coerente. Această activitate ajută la dezvoltarea coerenței narative, la îmbogățirea vocabularului și la stimularea creativității.

*-Recunoașterea și reconstruirea basmelor cunoscute:* Cardurile sunt folosite pentru a reconstrui povești clasice bine cunoscute de copii, cum ar fi „Scufița Roșie” sau „Cenușăreasa”. Educatoarea prezintă cardurile în ordine aleatorie și copiii trebuie să le aranjeze corect pentru a reconstitui povestea. Aceștia trebuie să identifice momentul corespunzător fiecărui card și să-l integreze în secvența corectă. Această activitate îi ajută pe copii să-și dezvolte înțelegerea secvențialității evenimentelor dintr-o poveste și îi sprijină în a recunoaște structurile narative de bază.

*-Jocuri de rol bazate pe funcții narative:* Copiii sunt invitați să participe la jocuri de rol folosind cardurile pentru a ghida acțiunile personajelor. Fiecare copil primește un card care indică o funcție narativă (de exemplu, "eroul primește ajutor magic"). Ei trebuie să își joace rolul conform funcției respective, improvizând dialoguri și acțiuni. Acest exercițiu poate fi făcut individual sau în grupuri. Această activitate ajută la dezvoltarea abilităților de vorbire și de comunicare, îmbunătățind atât expresivitatea, cât și capacitatea de a urma o structură narativă.

*-Jocuri de potrivire și asociere:* Cardurile pot fi folosite pentru a învăța copiii să asocieze evenimente narative sau funcții cu personaje sau scene. Copiii primesc carduri cu funcții narative, iar educatoarea le oferă imagini sau descrieri ale scenelor din basme. Sarcina lor este să asocieze corect fiecare card cu scena potrivită. De exemplu, cardul „ajutorul magic” poate fi asociat cu imaginea unui vrăjitor care îi dă eroului o baghetă. Acest joc ajută la înțelegerea relațiilor dintre personaje și acțiuni, dezvoltând capacitatea de asociere și relaționare a conceptelor.

*-Construirea unui basm nou:* Copiii folosesc cardurile lui Propp pentru a crea povești originale. Fiecare copil sau grup de copii extrage un număr de carduri și folosește aceste funcții pentru a construi o poveste complet nouă. De exemplu, dacă un copil extrage cardurile „problema”, „ajutorul magic” și „lupta finală”, trebuie să inventeze o poveste în care aceste elemente să apară în ordine. Se dezvoltă creativitatea și gândirea critică, încurajând copiii să își folosească imaginația în cadrul unei structuri narative.



*-Exerciții de limbaj și vocabular:* Educatoarele pot folosi cardurile pentru a introduce și exersa vocabularul specific legat de narativitate și basme. Fiecare card este folosit pentru a introduce cuvinte noi sau pentru a discuta despre concepte literare de bază (de exemplu, „interdicția”, „antagonistul”, „ajutorul magic”). Copiii trebuie să folosească aceste concepte în propoziții proprii, dezvoltându-și astfel vocabularul și înțelegerea limbajului. Prin această metodă se îmbogățește vocabularul și abilitățile de exprimare, ajutând copiii să își formeze un limbaj adecvat pentru a povesti și discuta despre basme.

Cardurile lui Propp sunt o modalitate interactivă și creativă de a dezvolta abilitățile de limbaj la preșcolari și școlarii mici. Folosite în activități variate, acestea ajută copiii să înțeleagă structurile narrative, să își dezvolte capacitatea de a povesti și să își îmbogățească vocabularul, toate într-un mod distractiv și educativ.

Pentru a utiliza eficient cardurile lui Propp în activitățile educative cu preșcolarii și școlarii mici, educatoarele trebuie să aibă în vedere câteva *aspecte esențiale legate de pregătirea și adaptarea activităților la nivelul de înțelegere al copiilor:*

#### 1. *Cunoașterea funcțiilor narrative ale lui Propp*

Educatoarele trebuie să fie familiarizate cu cele 31 de funcții narrative descrise de Propp și cu rolul fiecărei funcții într-o poveste. Nu este necesar să le folosească pe toate în activități, dar trebuie să știe care sunt funcțiile esențiale și cum pot fi ele adaptate la nivelul de vârstă al copiilor. Este important să folosească doar funcțiile simple și relevante pentru vârsta copiilor, cum ar fi "eroul primește o misiune", "eroul primește ajutor magic", "antagonistul apare". Complexitatea trebuie să fie redusă pentru a nu încărca activitatea.

#### 2. *Adaptarea limbajului la nivelul de înțelegere al copiilor*

Educatoarele trebuie să fie capabile să explice funcțiile narrative într-un limbaj accesibil copiilor mici. Termeni precum „antagonist” sau „donator” trebuie înlocuiți cu cuvinte pe care copiii le cunosc, precum „personajul rău” sau „ajutorul magic”. În loc să folosească termenul "funcția antagonistului", educatoarea poate spune "personajul rău care creează probleme în poveste" și să ofere exemple din basme cunoscute.

#### 3. *Cunoașterea etapelor de dezvoltare ale limbajului la copii*

Educatoarele trebuie să fie conștiente de stadiile de dezvoltare a limbajului și capacitățile cognitive ale copiilor de vârste mici. În funcție de vârstă, unii copii pot fi capabili să înțeleagă concepte narrative mai complexe, în timp ce alții au nevoie de activități mai simple și de repetarea structurilor de bază. Pentru preșcolari, activitățile trebuie să fie mai vizuale și să implice mult joc și improvizație, în timp ce pentru școlarii mici se pot introduce structuri narrative mai elaborate și se poate pune accent pe secvențialitatea evenimentelor.

#### 4. *Pregătirea și organizarea materialelor*

Educatoarele trebuie să pregătească din timp cardurile și să le organizeze clar, fie sub formă de imagini reprezentând funcțiile lui Propp, fie prin cuvinte și descrieri ușor de înțeles. De asemenea, este important să aibă la dispoziție basme cunoscute care pot fi folosite ca exemple. Cardurile pot fi colorate și ilustrate pentru a fi atractive pentru copii, iar educatoarele trebuie să aibă la îndemână basme clasice pe care copiii le cunosc deja (de exemplu, „Scufița Roșie”, „Cenușăreasa”) pentru a exemplifica funcțiile.

#### 5. *Crearea unui mediu interactiv și colaborativ*

Activitățile cu cardurile lui Propp trebuie să fie interactive și să încurajeze colaborarea între copii. Educatoarele trebuie să faciliteze discuțiile și să stimuleze participarea fiecărui copil,

ajutându-i să contribuie la construirea poveștii. Educatoarele pot organiza activitățile sub formă de jocuri de echipă, unde copiii lucrează împreună pentru a crea o poveste sau pentru a reconstitui una cunoscută, fiecare contribuind cu idei pe baza cardurilor.

#### 6. *Flexibilitatea în utilizarea cardurilor*

Nu toate funcțiile lui Propp trebuie folosite în fiecare activitate, iar ordinea lor poate fi adaptată în funcție de creativitatea copiilor. Educatoarele trebuie să fie flexibile și să permită copiilor să își folosească imaginația, chiar dacă nu respectă perfect structura unui basm clasic. Educatoarele pot oferi copiilor libertatea de a adăuga propriile idei în poveste sau de a introduce personaje noi. Important este ca activitatea să rămână ghidată de câteva funcții narative de bază, dar să permită și inovația.

#### 7. *Stimularea imaginației și a exprimării orale*

Scopul principal al acestor activități este dezvoltarea abilităților de limbaj și a imaginației. Educatoarele trebuie să încurajeze copiii să povestească și să se exprime liber, fără teama de greșeli, punând accent pe exprimarea creativă. Pentru a stimula exprimarea copiilor, educatoarele pot pune întrebări deschise, de tipul "Ce crezi că se va întâmpla mai departe?" sau "Cum ar putea eroul să scape de personajul rău?", pentru a stimula gândirea creativă și exprimarea orală.

#### 8. *Îmbinarea activităților cu alte discipline*

Educatoarele pot integra cardurile lui Propp cu alte activități educaționale, precum desenul, teatrul de păpuși sau muzica, pentru a face activitățile mai variate și mai captivante. De exemplu, după ce creează o poveste folosind cardurile, copiii pot desena scene din poveste sau pot juca scenele cu păpuși. Aceasta ajută la consolidarea învățării și la stimularea mai multor tipuri de inteligență (vizuală, kinestezică, muzicală).

Înainte de a utiliza cardurile lui Propp, educatoarele trebuie să fie pregătite să adapteze materialul și activitățile la nivelul copiilor, să folosească un limbaj accesibil și să creeze un mediu interactiv și colaborativ. Flexibilitatea și încurajarea creativității sunt esențiale pentru a face activitățile interesante și benefice pentru dezvoltarea limbajului și a imaginației copiilor.

Astfel, am realizat un *instructaj al cadrelor didactice* pentru utilizarea cardurilor lui Propp în activitățile educative. Acest instructaj a fost structurat astfel încât să ofere informații clare, practice și adaptate la nevoile copiilor:

##### 1. *Introducere în teoria lui Propp*

Obiectiv: Cadrele didactice trebuie să înțeleagă noțiunile de bază din „Morfologia basmului” de V. Propp.

Conținut: explicarea pe scurt a celor 31 de funcții narative propuse de Propp; prezentarea câtorva funcții esențiale și relevante pentru lucrul cu copiii mici (de exemplu, funcții ca: „eroul primește o misiune”, „antagonistul apare”, „ajutorul magic este oferit”); discuția despre structura tipică a basmelor și cum funcțiile lui Propp oferă o schemă organizată pentru construirea poveștilor.

Metode: Prezentare PowerPoint, discuție interactivă.

##### 2. *Cum adaptăm teoria lui Propp pentru copii mici*

Obiectiv: Educatoarele și învățătoarele să înțeleagă cum să adapteze funcțiile complexe ale lui Propp la nivelul de dezvoltare cognitivă și lingvistică al preșcolarilor și școlarii mici.

Conținut: selectarea și simplificarea funcțiilor narative potrivite pentru copii (de exemplu, doar 5-7 funcții de bază pentru preșcolari); folosirea unui limbaj accesibil și prietenos (exemplu: în loc de „antagonist” să se folosească „personajul rău”); crearea de exemple simple pe care copiii

le pot înțelege rapid (folosirea basmelor cunoscute de copii, cum ar fi „Scufița Roșie” sau „Cenușăreasa”).

Metode: Exercițiu practic în care educatoarele și învățătoarele identifică funcții relevante din povești cunoscute și le simplifică pentru copii.

### *3. Crearea și utilizarea cardurilor narative*

Obiectiv: Educația cadrelor didactice cu privire la utilizarea efectivă a cardurilor în activitățile de zi cu zi.

Conținut: cum se creează carduri narative: exemple de carduri cu ilustrații și text simplu; prezentarea modului de organizare a cardurilor (de exemplu, culori diferite pentru funcții diferite, ilustrații pentru a face cardurile mai atractive); explicarea diverselor moduri de utilizare a cardurilor: în activități de grup, jocuri de rol, jocuri de asociere, povestiri colective; folosirea cardurilor pentru a stimula interacțiunea și colaborarea între copii.

Metode: Ateliere practice în care cadrele didactice creează propriile carduri și simulează activități cu acestea.

### *4. Tehnici de stimulare a limbajului și a abilităților narative*

Obiectiv: Educatoarele și învățătoarele să învețe cum să folosească cardurile pentru a stimula dezvoltarea limbajului și creativitatea narativă a copiilor.

Conținut: cum să pună întrebări deschise pentru a stimula povestirea („Ce crezi că se va întâmpla mai departe?”, „Cum ar putea eroul să învingă personajul rău?”); tehnici de extindere a vocabularului și de promovare a exprimării orale prin povești; cum să folosească cardurile pentru a îmbunătăți coerența și secvențialitatea narativă în povestiri (de exemplu, aranjarea corectă a evenimentelor pe carduri).

Metode: Demonstrații de activități interactive în care educatoarele și învățătoarele pun întrebări și încurajează răspunsuri creative din partea copiilor.

### *5. Jocuri și activități educative folosind cardurile lui Propp*

Obiectiv: Să pregătească cadrele didactice pentru a integra cardurile lui Propp în diverse jocuri și activități de grup.

Conținut: prezentarea diferitelor tipuri de activități: jocuri de potrivire, crearea de povești colective, jocuri de rol etc.; exemplificarea modului în care aceste activități pot fi integrate în programa zilnică a grădiniței și a școlii; cum să folosească jocurile pentru a dezvolta creativitatea, empatia și colaborarea între copii.

Metode: Exerciții de simulare în care cadrele didactice participă la jocuri și activități folosind cardurile lui Propp.

### *6. Evaluarea și adaptarea activităților*

Obiectiv: Educatoarele și învățătoarele să învețe să evalueze eficiența activităților și să le adapteze în funcție de nevoile fiecărui grup de copii.

Conținut: cum să observe și să evalueze progresul copiilor în dezvoltarea limbajului și a abilităților narative; metode de adaptare a activităților pentru copii cu diferite niveluri de dezvoltare lingvistică; cum să ajusteze activitățile pentru a fi mai atractive sau mai accesibile pentru copii.

Metode: Studii de caz și discuții despre situații reale întâlnite în clasă.

### *7. Integrarea cardurilor lui Propp în alte discipline*

Obiectiv: Să învețe cadrele didactice cum să îmbine activitățile narative cu alte domenii educaționale (arte, muzică, educație morală).



construi povești, învățând să colaboreze, să-și exprime ideile și să accepte ideile celorlalți. Aceasta va stimula gândirea critică și va dezvolta abilități sociale importante, precum ascultarea activă și colaborarea.

#### *6. Flexibilitatea în utilizarea cardurilor în diverse contexte educaționale*

Educatorele și învățătoarele sunt capabile să adapteze cardurile și activitățile în funcție de nevoile fiecărui grup de copii, fie că este vorba de preșcolari sau școlari mici și să integreze aceste activități în diferite discipline (arte vizuale, teatru, muzică). Impact: Activitățile educative vor deveni mai diverse și interdisciplinare, contribuind la dezvoltarea mai multor tipuri de inteligență (vizuală, kinestezică, muzicală, etc.). Aceasta va face ca învățarea să fie mai captivantă și accesibilă pentru toți copiii, indiferent de stilul lor de învățare.

#### *7. Evaluarea și adaptarea continuă a activităților*

Cadrele didactice au învățat cum să evalueze eficiența activităților cu cardurile lui Propp și cum să adapteze aceste activități în funcție de nivelul de progres al copiilor. Vor fi capabile să observe îmbunătățirile în exprimarea orală și în capacitatea copiilor de a construi povești. Impact: O evaluare constantă va permite educatoarelor și învățătoarelor să ajusteze metodele de predare pentru a răspunde nevoilor fiecărui copil și să îmbunătățească calitatea învățării. Astfel, activitățile vor deveni mai eficiente și mai personalizate.

#### *8. Integrarea cardurilor lui Propp cu alte activități educaționale*

Cadrele didactice au dobândit capacitatea de a integra activitățile cu cardurile lui Propp în alte discipline, cum ar fi desenul, muzica, teatrul de păpuși, dezvoltând astfel o abordare holistică a învățării. Impact: Copiii și elevii vor avea ocazia să-și exprime poveștile și ideile printr-o varietate de forme artistice și media, ceea ce va contribui la dezvoltarea lor emoțională, artistică și intelectuală.

Rezultatele instructajului pentru utilizarea cardurilor lui Propp în activitățile educaționale sunt reflectate în dezvoltarea abilităților cadrelor didactice de a folosi eficient aceste instrumente pentru a stimula creativitatea și dezvoltarea limbajului copiilor.

#### *Concluzii*

Instructajul a avut un impact semnificativ asupra competențelor educatoarelor și învățătoarelor în utilizarea cardurilor lui Propp pentru dezvoltarea limbajului și a creativității copiilor. Cadrele didactice de la grădiniță și din școală au devenit mai flexibile și capabile să adapteze activitățile la nevoile fiecărui copil, folosind metode creative și interactive pentru a stimula învățarea. Copiii, respectiv elevii, vor beneficia de un mediu educativ dinamic, în care vor învăța să creeze povești, să colaboreze și să-și dezvolte abilitățile de comunicare într-un mod natural și captivant.

## Bibliografie

1. Alexandru, J., Breben, S., Bunescu V., Cristea, S., Cristescu, M., Ghiță, G., Herseni, I., Mateiaș, A., Pop, E., Popescu-Mihăilești, A., Rotaru, F., Șchiopu, U., Șovar R. *Cunoașterea copilului preșcolar*. Colecția Catedra, editată de Revista de Pedagogie, 1991.
2. Boca-Miron, E., Chichișan, E. *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*. Editura Integral, 2002.
3. Cernăuți-Gorodețchi M. *Poetica basmului modern*, Iași: Universitas XXI, 2002, ISBN: 973-8344-35-2.
4. Claparede, E. *Psihologia copilului și Pedagogia experimentală*. București: EDP, 1975.
5. Dumitrana, M. *Educarea limbajului în Învățământul Preșcolar*. Ed. Compania, 1999.
6. Ionescu, M., Anghelescu, C., Boca, C., Herseni, I., Popescu, C., Statva, E., Ulrich, C., Novack, C. *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, UNICEF, 2010.
7. Hobjilă A. *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului*, Editura Institutul European, 2008.
8. Popescu C.F. *Studii de literatură universală și comparată*, Craiova: Editura Universitaria, 2023, ISBN: 978-606-14-1960-9 82.09. Disponibil:
  2. [https://www.researchgate.net/publication/375828267\\_Studii\\_de\\_literatura\\_universala\\_si\\_comparata](https://www.researchgate.net/publication/375828267_Studii_de_literatura_universala_si_comparata) (vizitat: 01.10.2024)
1. Propp V. *Morfologia basmului*, București: Editura Univers, 1970.
2. Șchiopu, U. *Psihologia copilului*. București: EDP, 1967.

# CONSIDERENTE METODOLOGICE DE CERCETARE A DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE DIALOGARE ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ LA ELEVII DIN GIMNAZIU PRIN UTILIZAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE

## METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS FOR RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF DIALOGUE COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE USE OF DIGITAL TOOLS

Viorica POPAN-MIHALCA, Doctorand anul al III-lea  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT “ION CREANGĂ”

Viorica POPAN-MIHALCA, PhD student,  
“ION CREANGĂ” State Pedagogical University  
ORCID : 0009-0006-9202-5302  
vioricamihalca@yahoo.com

CZU : 373.016 :811

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p291-295

**Rezumat:** Acest articol oferă o sinteză a cercetărilor de specialitate privind dezvoltarea competenței de dialogare într-o limbă străină la elevii de gimnaziu prin utilizarea instrumentelor digitale. Studiul analizează principalele metodologii aplicate în cercetările anterioare, evidențiind impactul pozitiv al tehnologiei în îmbunătățirea abilităților de comunicare orală. Se discută diverse instrumente digitale, precum platformele educaționale, aplicațiile de conversație și resursele interactive, care au fost implementate cu succes în procesul de învățare a limbilor străine. Articolul sintetizează concluziile relevante și sugerează bune practici pentru integrarea acestor tehnologii în predarea limbilor străine la nivel gimnazial, oferind astfel un cadru metodologic actualizat pentru cercetări viitoare.

**Abstract:** This article provides a synthesis of specialist research on the development of dialogue competence in a foreign language in middle school students through the use of digital tools. The study analyzes the main methodologies applied in previous research, highlighting the positive impact of technology in improving oral communication skills. Various digital tools such as educational platforms, chat applications and interactive resources that have been successfully implemented in language learning are discussed. The article summarizes the relevant findings and suggests good practices for the integration of these technologies in secondary language teaching, thus providing an updated methodological framework for future research.

**Cuvinte cheie:** competență de dialogare, limbă străină, gimnaziu, instrumente digitale, educație lingvistică

**Keywords:** dialogue competence, foreign language, secondary school, digital tools, language education

### Prezentarea literaturii de specialitate

Într-o lume globalizată, unde competențele de comunicare într-o limbă străină devin esențiale pentru succesul academic și profesional, învățarea limbilor străine ocupă un loc central în sistemul educațional. În acest context, dezvoltarea competenței de dialogare, care include abilitatea de a purta conversații eficiente și fluente într-o limbă străină, reprezintă o prioritate. În cazul elevilor din gimnaziu, această etapă a educației este critică pentru a stabili bazele unei comunicări eficiente, deoarece la această vârstă tinerii au o capacitate de absorbție a noilor limbi și abilități ridicate. Totuși, metodele tradiționale de predare a limbilor străine nu reușesc întotdeauna să asigure interacțiuni dinamice și autentice care să contribuie la formarea competenței de dialogare. De aceea, includerea instrumentelor digitale în procesul de învățare a devenit o direcție necesară și inovativă.

Utilizarea tehnologiilor digitale în educație a cunoscut o creștere rapidă, oferind elevilor noi modalități de a interacționa cu materialele de studiu și de a colabora cu colegii. În cazul

învățării unei limbi străine, aceste tehnologii pot facilita dezvoltarea competenței de dialogare prin simularea conversațiilor autentice și oferirea de feedback instantaneu. Aplicațiile interactive, platformele de învățare online, precum și utilizarea inteligenței artificiale pentru dialoguri personalizate au revoluționat modul în care elevii își dezvoltă abilitățile de comunicare.

Metodologia cercetării privind dezvoltarea competenței de dialogare într-o limbă străină se bazează pe mai multe abordări teoretice și practice. O primă direcție de cercetare este analiza metodei de învățare bazată pe sarcini (task-based learning), care pune accentul pe realizarea unor activități practice prin dialoguri autentice. În cadrul acestei metode, elevii sunt stimulați să participe activ în conversații ce simulează situații din viața reală, contribuind astfel la o învățare contextualizată și relevantă. Integrarea instrumentelor digitale, precum chatbots sau platforme de discuții online, permite elevilor să exerseze dialoguri într-un mediu sigur, flexibil și personalizat.

O a doua direcție metodologică relevantă este utilizarea platformelor de colaborare online, cum ar fi aplicațiile de videoconferință și rețelele de socializare educaționale. Acestea oferă elevilor oportunități de a dialoga cu vorbitori nativi sau cu alți colegi care studiază aceeași limbă, facilitând învățarea prin practică. În plus, aceste platforme le permit elevilor să primească feedback imediat, îmbunătățind astfel corectitudinea lingvistică și competența pragmatică.

Feedback-ul digital este un alt aspect esențial în dezvoltarea competenței de dialogare. Instrumentele de corectare automată a greșelilor sau evaluarea automată a dialogurilor prin algoritmi de inteligență artificială oferă elevilor o învățare autonomă și personalizată. Elevii pot primi corecturi și sugestii pe loc, ceea ce le permite să-și ajusteze rapid modul de comunicare și să evite repetarea greșelilor.

Reformele din sistemul educațional, atât la nivel național, cât și european, pun accent pe tranziția de la învățământul tradițional la un învățământ centrat pe cel instruit și pe abordarea orientată spre competențe. Aceste schimbări impun instituțiilor de învățământ superior să îmbunătățească procesul de formare a viitorilor specialiști. Viitorul specialist trebuie să dețină cunoștințe solide și abilități bine dezvoltate, să fie capabil să navigheze cu ușurință în cele mai recente realizări din domeniul său profesional și să aibă o competență ridicată de comunicare. În acest context, creșterea calității formării acestei competențe devine o prioritate, deoarece, conform lui Hamdohova S.M., succesul în activitatea profesională depinde în mare măsură de eficiența comunicării. Comunicarea eficientă reprezintă baza menținerii unor relații productive, a înțelegerii reciproce cu colegii, a atingerii obiectivelor profesionale și personale, precum și a auto-perfecționării și auto-realizării, contribuind la depășirea provocărilor personale.[1, p.6]

Competența de comunicare este esențială într-o lume globalizată, având un rol crucial atât în procesul de învățare și acumulare de cunoștințe, cât și în stabilirea relațiilor interpersonale. Aceasta este un element fundamental pentru succesul unei persoane în diverse situații de viață și pentru dezvoltarea altor competențe cheie. Un nivel scăzut al competenței de comunicare și colaborare poate genera anxietate sau panică în fața unor situații precum vorbitul în public, răspunsurile la examene, stabilirea de noi relații cu persoane necunoscute, inițierea și menținerea unui dialog, exprimarea nevoilor, intențiilor, intereselor, opiniilor sau sentimentelor.

Necesitatea dezvoltării competenței de comunicare la elevi și studenți este reflectată în numeroase documente de politici educaționale naționale și internaționale. Printre acestea se numără Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene din 18 decembrie 2006, care subliniază importanța competențelor-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, și Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018, care reiterează necesitatea dezvoltării competențelor-cheie. Alte documente relevante includ Cadrul European de Referință al competențelor-cheie, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL), Codul Educației al Republicii Moldova și Strategia de dezvoltare a educației „Educația-2020”,



precum și Cadrul Național al Calificărilor în Învățământul Superior și Cadrul de Referință al Curriculumului Național.

Competența de comunicare, atât în limba maternă, cât și în limbi străine, reprezintă o parte esențială a celor opt competențe-cheie recomandate de Parlamentul European și de Consiliul Uniunii Europene. Aceste competențe sunt esențiale pentru învățarea continuă și constituie aproximativ 25% din totalul competențelor-cheie. Competența de comunicare în limba maternă este definită ca abilitatea de a exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte, atât oral, cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere), precum și de a interacționa în mod adecvat și creativ într-o varietate de contexte sociale și culturale. [2, p.36]

De asemenea, competența de comunicare în limbi străine are la bază aceleași dimensiuni ca și comunicarea în limba maternă, dar include și abilitățile de mediere și înțelegere interculturală, aspecte care sunt esențiale într-o lume din ce în ce mai interconectată și multiculturală. Aceste abilități sunt importante nu doar pentru dezvoltarea personală, ci și pentru succesul profesional, având un impact semnificativ asupra capacității individului de a naviga într-un mediu social și profesional divers. [3, p.20]

Competența de comunicare se dezvoltă în mediul educațional prin intermediul comunicării pedagogice, care are un rol esențial în activitatea de predare-învățare. Prin comunicarea educațională, profesorii exercită influențe sociale specifice asupra elevilor sau studenților, care sunt fundamentale pentru procesul educativ. Conform cercetătorilor Dandara O., Constantinov S. și Scifos L., acumularea de cunoștințe, formarea atitudinilor și valorilor, precum și dezvoltarea competențelor în cadrul educației, depind în mod direct de calitatea comunicării educaționale .

Bunăiașu C. M. consideră că acest tip de comunicare transferă în mediul educațional nu doar conținuturile, ci și mijloacele comunicării umane, cu scopul de a atinge obiective cognitive și formativ-educative. Astfel, conceptele de comunicare educațională și pedagogică au fost definite și analizate de cercetători precum Botezatu M., Cristea S., Cuceș C. și alții, care au evidențiat importanța relațiilor de interacțiune educațională în cadrul procesului de învățământ.[4,p.199]

Comunicarea didactică și interacțiunile educaționale sunt variabile esențiale care influențează calitatea și eficacitatea mesajelor educaționale, și, în consecință, nivelul de performanță al elevilor sau studenților . Dezvoltarea competenței de comunicare în procesul educațional se bazează pe o serie de principii didactice generale, precum caracterul științific al învățământului, sistematizarea învățării, corelația dintre senzorial și rațional, și integrarea teoriei cu practica .

Cercetătoarea Callo T. subliniază faptul că dezvoltarea eficientă a competenței de comunicare trebuie să respecte 13 principii esențiale, printre care se numără relaționalitatea, motivația, personalizarea, parteneriatul, activizarea și responsabilitatea . Grigoroviță M. adaugă la această listă principii precum orientarea comunicativă, aplicarea practică a celor învățate, motivația învățării, corelarea celor patru componente ale comunicării (ascultare, vorbire, citire, scriere) și însușirea fenomenelor lingvistice în contexte specifice . Aceste principii sunt fundamentale pentru asigurarea unei învățări eficiente și pentru formarea abilităților necesare în diverse contexte de comunicare. [3,p.18]

### **Avantajele utilizării instrumentelor digitale în dezvoltarea competenței de dialogare**

Instrumentele digitale, precum aplicațiile de chat, platformele de învățare online și simulările video, oferă un mediu prielnic pentru dezvoltarea competențelor de dialogare într-o limbă străină. Acestea creează contexte autentice de comunicare, în care elevii au posibilitatea de a dialoga nu doar cu colegii lor, ci și cu vorbitori nativi din alte părți ale lumii. Acest tip de interacțiune promovează o învățare activă și autentică, permițându-le elevilor să își exerseze abilitățile de vorbire și ascultare într-un mod natural.

De exemplu, aplicațiile de tip „chatbots” sau partenerii de conversație virtuali oferă elevilor posibilitatea de a purta dialoguri repetitive și de a primi feedback imediat. Această abordare permite corectarea instantanee a erorilor și îmbunătățirea treptată a competențelor de comunicare. În același timp, platformele educaționale precum Duolingo, Babel sau Memrise oferă resurse interactive și personalizate care permit elevilor să își exerseze abilitățile de vorbire și să își dezvolte vocabularul într-un ritm propriu.

### **Accesibilitatea și personalizarea învățării**

Unul dintre marile avantaje ale utilizării instrumentelor digitale în procesul de învățare a dialogului într-o limbă străină este accesibilitatea. Elevii pot accesa resursele educaționale oricând și de oriunde, ceea ce le permite să învețe într-un ritm flexibil și adaptat propriilor nevoi. În plus, multe aplicații și platforme oferă materiale personalizate, care pot fi adaptate nivelului de competență al fiecărui elev, ceea ce încurajează progresul individual și motivația.

De asemenea, instrumentele digitale facilitează crearea de contexte de învățare colaborativă, în care elevii pot lucra împreună pentru a rezolva sarcini sau pentru a desfășura activități de dialog. Această colaborare în mediul online nu doar că dezvoltă competențele de comunicare, dar și competențele sociale și interculturale, deoarece elevii au posibilitatea să interacționeze cu colegi din alte culturi și să învețe despre diversitatea lingvistică și culturală.

### **Integrarea feedback-ului instant și a jocurilor educaționale**

Un alt aspect esențial al utilizării instrumentelor digitale este feedback-ul instant. Elevii primesc corecții imediat, fie că este vorba de pronunție, construcții gramaticale sau utilizarea corectă a vocabularului. Această caracteristică contribuie la un proces de învățare mai eficient, deoarece elevii au posibilitatea de a-și corecta greșelile în timp real, ceea ce duce la o îmbunătățire rapidă a competențelor de dialogare.

Jocurile educaționale joacă, de asemenea, un rol important în dezvoltarea competenței de dialogare. Acestea transformă învățarea într-o experiență distractivă, menținând astfel interesul elevilor și încurajându-i să participe activ la activitățile de comunicare. În plus, prin utilizarea jocurilor, elevii își exersează abilitățile lingvistice într-un context relaxat și non-formal, ceea ce contribuie la reducerea anxietății de a vorbi într-o limbă străină. [5,p.78]

### **Provocări și limite ale utilizării instrumentelor digitale**

Cu toate avantajele menționate, utilizarea instrumentelor digitale nu este lipsită de provocări. Una dintre principalele dificultăți este dependența de tehnologie și accesul la dispozitivele necesare. În lipsa unei infrastructuri adecvate, elevii pot întâmpina dificultăți în a beneficia de toate resursele disponibile. De asemenea, utilizarea exclusivă a instrumentelor digitale poate duce la o reducere a interacțiunilor față în față, care rămân esențiale pentru dezvoltarea abilităților sociale și comunicative.

În concluzie, utilizarea instrumentelor digitale în dezvoltarea competenței de dialogare într-o limbă străină la elevii din gimnaziu reprezintă o abordare modernă și eficientă. Aceasta oferă multiple avantaje, precum accesibilitatea, personalizarea învățării și feedback-ul instant, dar implică și provocări legate de dependența de tehnologie. Totuși, cu o implementare echilibrată, instrumentele digitale pot contribui semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, pregătindu-i pentru un viitor globalizat.

## **Bibliografie**

1. Хамдохова С. М. Развитие коммуникативных способностей студентов будущих преподавателей в процессе обучения в вузе. В: Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, vol. 16, № 4, 2010. с. 63-67. ISSN 2073-1426.
2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Disponibil:  
<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
3. Callo T. Educația comunicării verbale. București: Litera Internațional, 2003. ISBN 9975-74-559-8.
4. Bunăiașu C. M. Dezvoltarea competențelor de relaționare și comunicare didactică, în cazul viitorilor profesori pentru învățământul primar și preșcolar. În: Creativity, Imaginary, Language. Craiova: SITECH, 2014. p. 199-207. ISBN: 978-606-11- 4381-8.
5. Blajin C., Duhlicher O. Corelarea competenței de comunicare în limba străină cu competența de specialitate a studenților nefilologi. În: Studia Universitatis Moldaviae. Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, nr. 4 (64), 2013. ISSN: 1811-2668

# MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

## HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN EDUCATION

Nicoleta Adriana SCHIPOR, prof. gr. I  
Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți – România  
nycoleta\_morosan@yahoo.com

CZU: 37.014:005.96

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p296-301

**Abstract:** Human resource management (HRM) in education is a complex and dynamic field that deals with all aspects related to the management of teaching and non-teaching staff in educational institutions. From recruitment and selection to assessment and professional development, HRM plays a crucial role in ensuring the effectiveness and quality of the educational act. A motivated, well-trained teaching staff with continuous professional development is essential to provide students with a quality education. Through a strategic approach and the implementation of modern practices, educational institutions can ensure a favorable working environment, optimize human resources and contribute to increasing the quality of the educational act.

**Rezumat:** Managementul resurselor umane (MRU) în învățământ reprezintă un domeniu complex și dinamic, care se ocupă cu toate aspectele legate de gestionarea personalului didactic și nedidactic din instituțiile de învățământ. De la recrutare și selecție până la evaluare și dezvoltare profesională, MRU joacă un rol crucial în asigurarea eficienței și calității actului educațional. Un personal didactic motivat, bine pregătit și cu o dezvoltare profesională continuă este esențial pentru a oferi elevilor o educație de calitate. Printr-o abordare strategică și prin implementarea unor practici moderne, instituțiile de învățământ pot asigura un mediu de lucru favorabil, pot optimiza resursele umane și pot contribui la creșterea calității actului educațional.

**Keywords:** Educational management, style, education, teaching staff, professional development, recruitment, evaluation, motivation

**Cuvinte – cheie:** Management educațional, stil, învățământ, personal didactic, dezvoltare profesională, recrutare, evaluare, motivație

**Managementul educațional** este un domeniu de activitate care urmărește modul de conducere și în același timp de funcționare a organizațiilor educaționale.

Bolam (1999:194) definește managementul educațional ca o “funcție executivă destinată punerii în practică a politicilor aprobate”. Autorul susține că există o diferențiere între management și leadership educațional, afirmând că ”responsabilitatea pentru formularea politicilor și, unde este cazul, transformarea organizațională” (ibid.:194).

Managementul educațional trebuie să aibă în vedere scopul și în același timp obiectivele educației, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative, a resurselor ei, ca activitatea de dezvoltare liberă, armoniasă.

Managerul trebuie să stabilească obiective, dar și modalitățile de a atinge aceste obiective, să asigure resursele necesare, să pregătească personalul, echipele de lucru, să monitorizeze activitățile, să evalueze rezultatele și să ia măsuri atunci când trebuie schimbări.

Din perspectiva lui Toca (2002) managementul educațional este definit ca studierea proceselor și relațiilor care se desfășoară în cadrul instituțiilor de învățământ în timpul realizării procesului educațional, în vederea elaborării legilor care să ducă la creșterea eficienței procesului de învățământ.

I. Toca pune accent pe menționarea procesele și a relațiilor de management pentru a cunoaște și înțelege actul de management educațional. Managementul educațional „se referă la conducerea concepției, realizării și evaluării întregii activități de educație” (Joita, 1995).

Managementul educațional poate fi considerat „știință și arta de a pregăti resursele umane, în vederea formării de personalități, conform anumitor finalități acceptate în același timp de om

dar și de societatea în care ne desfășurăm activitatea. El conține anumite priceperi funcții, norme și metode de conducere care au ca scop realizarea sistemului educativ la cea mai performantă niveluri de calitate” (Jinga, 2001).

Managementul educațional cuprinde pe lângă teoria managementului general și practica acestuia, aplicate procesului și sistemului de învățământ, organizațiilor școlare dar și clasei de elevi.

Orice instituție sau organizație care oferă servicii educaționale este inclusă într-un mediu specific, care influențează și condiționează procesul managerial. Într-o perspectivă generală, acest mediu prezintă câteva coordonate centrale (Rainey, 1997):

- Condiții tehnologice: infrastructură, nivelul de cunoștințe și capacități științifice, comunicații, facilități de transport, etc;
  - Condiții juridice: legi, norme, valori, reglementări caracteristice privind funcționarea instituțiilor de specialitate etc.;
  - Condiții politice: tipurile de politici educaționale și sociale, caracteristice ale acestora, interesul instituțiilor politice, gradul de stabilitate politică etc.;
  - Condiții economice: nivelul de trai al populației, venitul pentru diferite categorii sociale și profesionale, inflația, fiscalitatea, dinamica pieței forței de muncă etc.;
  - Condiții demografice: rata natalității, fenomenul migrației, caracteristici ale populației: vârsta, sexul, rasa, religia, etnia, natalitatea etc.;
  - Condiții ecologice: caracteristici ale mediului ambiant, gradul de poluare, resursele naturale, caracteristici geografice ale zonei etc.;
  - Condiții culturale: valori predominante, atitudini, tradiții, convingeri, procese de socializare privitoare la elemente precum structura familiei, practici politice, practici religioase etc.;
- Managementul educațional se aplică pe anumite niveluri de analiză:
- *managementul procesului și sistemului de învățământ la nivel european, național, local;*
  - *managementul organizațiilor școlare*, ce se bazează pe analiza structurilor instituționale și conducerea lor de către responsabili din învățământ de la cel mai înalt nivel, ministru până la director de școală. Structurile analizate de acest management destinat organizațiilor școlare se referă la școli, organizații sindicale, asociații profesionale ale profesorilor, asociații ale elevilor și părinților, relații cu comunitățile educaționale;
  - *managementul claselor de elevi*, are în vedere diferite moduri de desfășurare și organizare a lecțiilor, clasei de elevi de către managerii operaționali din învățământ (Boboc, 2002).
  - *managementul educației*, ce se ocupă cu metodologia de organizare strategică a activității educative dar și de modul de conducere a sistemului de bază din învățământ.
  - În ceea ce privește activitatea de management pedagogic, acesta poate fi realizat la toate nivelurile de funcționare:
    - nivelul macrostructural (la nivelul sistemului de învățământ);
    - nivelul intermediar (la nivelul instituției - management educațional la nivelul unității școlare);
    - nivelul microstructural (la nivelul clasei de elevi).

Din punct de vedere organizatoric, managementul resurselor umane în cadrul serviciilor educaționale este responsabil de: planificarea resurselor umane în concordanță cu obiectivele managementului general al organizației, recrutarea și angajarea personalului pe principiul competenței, identificarea programelor de pregătire continuă și antrenarea personalului în aceste programe (locale, regionale, naționale sau internaționale), elaborarea unui sistem de salarizare care să stimuleze obținerea unor rezultate deosebite, dezvoltarea comunicării organizaționale, integrarea rapidă a noilor angajați, dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe un sistem de valori însoțit de toți angajații, promovarea principiilor privind etica profesională (Gherguț, 2007).

În lucrarea *New Management in Human Services* (1988), Leon Ginsberg a dezvoltat câteva principia de eficiență în relație cu practica activităților din domeniul serviciilor educaționale. Aceste principii constituie sugestii valoroase pentru organizarea și eficientizarea inclusiv a serviciilor educaționale din țara noastră. Caracterul de generalitate confer acestor principia o flexibilitate deosebită, ceea ce permite aplicarea lor atât în cazul instituțiilor guvernamentale, cât și în cadrul organizațiilor nonguvernamentale sau particulare.

Dintre principii enumerăm:

1. Orientarea și predispoziția spre acțiune în conformitate cu noile structuri ale comunității și cu noile direcții de dezvoltare.
2. Apropierea de beneficiar - se referă la apropierea cât mai mult de nevoile reale ale clienților;
3. Susținerea autonomiei și capacității de inițiativă a personalului;
4. Activitatea prin intermediul personalului propriu;
5. Realizarea unor scopuri realiste și urmărirea valorilor declarate;
6. Flexibilitatea programelor de organizare;
7. Posibilități simultane de coordonare și inițiativă (Gherguț, 2007);

Fiecare manager va dezvolta o viziune specifică pentru școala sa, stabilind obiective specifice care vor fi împărtășite tuturor membrilor comunității școlare.

În concluzie, climatul dezvoltării pentru leadership și management educațional nu a fost niciodată mai dinamic. Conștientizarea rolului esențial al unui leadership de calitate pentru rezultatele educației a condus la idea că programele de formare trebuie să dezvolte cunoștințele, deprinderile și înțelegerea necesară conducerii unei unități de învățământ în contextual unei economii tot mai globalizate (Tony, 2015).

#### **Profesorul/managerul-rol și stil în managementul educațional**

În cadrul unui sistem educațional, managerul stabilește obiective, găsește modalități de a atinge aceste obiective, caută resursele necesare, pregătește personalul făcând o selecție corespunzătoare, formează echipe cu anumite abilități și competențe, elaborează diferite mecanisme în vederea monitorizării și coordonării activităților, evaluează în același timp rezultatele și are posibilitatea de a schimba dacă situația se impune în anumite situații.

Un manager, lider, conducător trebuie să posede anumite calități cum ar fi: inteligență, memorie, spirit de observație, de concentrare, de a decide, acțiunea corectă. Dintre caracteristicile unui manager profesionist amintesc:

- Capacitatea de a înțelege modul în care evoluează organizația școlară;
- Creativitate și flexibilitate, pentru adaptarea la situații concrete, pentru dezvoltarea organizației;
- Obiectivitate, în realizarea planurilor manageriale, în coordonare, îndrumare și evaluare;
- Capacitate de a menține relații umane de calitate;
- Capacitatea de a lucra în echipă;
- Capacitatea de a acționa;
- Conturarea și respectarea unui sistem de principii de eficiență și calitate;
- Abilitatea de a folosi cunoștințele, tehnicile și resursele disponibile în rezolvarea problemelor;
- Abilitatea de a identifica factorii-cheie și de a înțelege relațiile de interdependență dintre ei, pentru a diagnostica și evalua problemele și situațiile cu care se confruntă;
- Abilitatea de a stabili clar obiectivele și de a le urmări;
- Să posede cunoștințe manageriale, economice și psihosociologice;
- Să prezinte simțul responsabilității;
- Să posede loialitatea față de organizația școlară;
- Să prezinte capacitate de creație, spirit de inițiativă;

- Să prezinte abilitatea de a utiliza IT;
- Să posede abilitatea de a comunica și participa active la viața organizației, de a lucra și înțelege oamneii;
- Să fie o persoană deschisă pentru formarea culturii specific și a profesionalizării managerial;
- Să fie o persoană obiectivă în conceperea planurilor manageriale, în coordonare, îndrumare și evaluare;
- Să fie persoana care respectă principiile de eficiență și calitate;

#### **Stiluri de conducere și comunicare managerială**

Henry Mintzberg, în lucrarea *Inside Our strange World of Organisations* (London, Collier MacMillan Publishers, 1989) a analizat modul de conducere a cinci directori generali ai unor organizații și a clasificat astfel activitățile a cinci directori generali ai unor organizații și a clasificat astfel activitățile esențiale ale managerilor de vârf. Henry M. a recunoscut zece roluri ale managerului ce pot fi grupate în trei mari categorii: interpersonal, informațional și decizional.

*Rolurile interpersonale sunt:*

- figură reprezentativă - managerul trebuie să reprezinte grupul (să fie „prima figură”);
- lider - managerul trebuie să fie conducătorul;
- legătură - managerul trebuie să realizeze conexiunile cu alte grupuri.

*Rolurile informaționale ale managerului sunt:*

- monitor - managerul trebuie să fie centrul rețelei de informații a organizației;
- difuzor - managerul trebuie să fie cel care filtrează și diseminează informațiile;
- purtător de cuvânt - managerul trebuie să fie purtător de cuvânt al instituției.

*Rolurile decizionale*

- inițiator - managerul trebuie să fie „întreprinzătorul” cu inițiativă și voință;
- factor de soluționare a perturbărilor - managerul trebuie să rezolve problemele;
- factor de alocare a resurselor - managerul trebuie să aloce resursele financiare;
- negociator - managerul trebuie să fie „negociatorul organizației”

*Clasificarea stilurilor manageriale*

Stilul de conducere este mecanismul de luare a deciziilor în cadrul unei instituții școlare și prezintă anumite dimensiuni refritoare la felul în care se poate lua o decizie, modul în care sunt privite și abordate obiectivele grupului, competența, modalitățile de motivare a colectivului și nu în ultimul rând atitudinea față de angajat.

Cea mai cunoscută clasificare a fost realizată de R. Lippit și K. Lewin, care stabilește cele trei stiluri manageriale considerate tradiționale:

- *stilul autoritar* - se bazează pe o structură ierarhică fixă, în care căile de comunicare sunt unidirecționale, de sus în jos. Acest tip de conducere pleacă de la premisa necesității și utilității măsurilor de constrângere pentru motivarea subordonaților implicați într-o activitate. Astfel se ajunge la stări de frustrare, stagnare și rezistență din partea membrilor organizației; consecința directă constă în faptul că aceștia vor prefera să fie conduși îndeaproape, vor evita răspunderea, se vor cantona într-un domeniu limitat și se vor feri să aibă inițiative personale. Acest tip de conducere predispune către conflicte, deoarece ridică bariere rigide între diversele categorii de personal. Efectele acestor situații se răsfrâng asupra personalului, dar și asupra beneficiarilor direcți sau indirecti care solicită serviciile instituției sau organizației respective;

- *stilul democratic și participativ* - se bazează pe un set de principii fundamentale:

- aderarea personalului la scopul și obiectivele organizației;
- subordonații își pot asuma răspunderi sporite în cazul unui management participativ,
- valorificarea imaginației, a creativității și a spiritului inovator al întregului personal.

- *stilul laissez-faire (permisiv, indiferent)* - se caracterizează prin atitudini de ezitare, expectativă, neutralitate față de problemele manageriale și situațiile conflictuale din cadrul organizației. Nu intervine în relațiile interindividuale tensionate, preferă să amâne luarea

deciziilor, nu are inițiativă și lasă ca lucrurile să se desfășoare de la sine, acționând doar când apar blocaje și când, de cele mai multe ori, este prea târziu. Acest tip de conducere, întâlnit mai frecvent în perioadele de tranziție, de frământări și de convulsii sociale, prin specificul atitudinilor sale nu este compatibil cu domeniul serviciilor educaționale unde inițiativa și capacitatea de inovare sunt fundamentale pentru dezvoltarea și adaptarea acestor servicii la nevoile beneficiarilor.

În practică se întâlnește un alt stil de lider, numit liderul charismatic reprezentat de acea persoană care prin forța stilului și a abilităților sale personale este capabil să exercite o influență deosebită asupra angajaților. Acest tip de lider reușește să se impună printr-o energie deosebită, încredere în sine, putere de contaminare a celor din jur cu spiritul de ordine și respectarea normelor de etică, generează excitație și întărește speranțele angajaților în viziunea sa asupra viitorului. Există persoane care se nasc cu asemenea calități, dar cei mai mulți lideri charismatici învață și își impun acest stil de mare succes, în funcție de cum și ce percep angajații.

P. Hersey și K. Blanchard au propus următoarea clasificare:

- stilul directiv („teii”) - managerul/liderul spune ce trebuie să facă subordonații și controlează (atât cât este posibil) fiecare acțiune, fiind axat pe atribuție (valabil pentru subordonații care nu doresc să se implice în realizarea activităților propuse);
- stilul tutorial („sell”) - managerul/liderul, pentru a convinge, vinde (transmite) sugestii, decizii, fiind implicat în realizarea sarcinii, cât și pe relații umane (valabil pentru subordonații care nu au posibilitatea să efectueze acele activități, dar vor să realizeze activitățile propuse);
- stilul mentorat („participate”) - managerul/liderul participă cu sugestii, sfaturi, sprijin, ori de câte ori este solicitat, fiind centrat pe relații umane (valabil pentru subordonații care nu au posibilitatea și vor, dar nu destul ale căror capacități, motivație se impun a fi îmbunătățite pentru a rezolva activitățile organizației);
- stilul delegator („delegate”) - managerul/liderul delegă subordonaților autoritatea de luare a deciziilor, nefiind centrat nici pe sarcină și nici pe relațiile umane (valabil pentru subordonații care pot și vor suficient să realizeze activitățile organizației).

Tannenbaum și Schmidt (1983) propun un model în șapte trepte care urmărește evoluția atitudinii manageriale de la autoritar la democratic. Astfel, spectrul stilului de conducere conține următorii pași:

1. managerul ia decizia și o anunță fără a se consulta sau a ține cont de o eventuală opinie sau observație venită din partea subordonaților;
2. managerul își impune decizia folosindu-se de toată puterea de convingere;
3. managerul prezintă decizia și invită subordonații să pună întrebări;
4. managerul prezintă variante de decizie ca propuneri de schimbare în cadrul organizației;
5. managerul prezintă problema, primește sugestii și ia decizia;
6. managerul definește limitele problemei și solicită grupului să ia decizia;
7. managerul permite subordonaților să se manifeste între limitele definite de conducere.

În funcție de tipurile de personalități, definite de atitudinea subiecților față de responsabilitate, în ceea ce privește punerea într-o funcție de conducere, s-a realizat o clasificare din perspectiva strictă a responsabilității astfel:

- stilul repulsiv: se bazează pe complexe de inferioritate, nu acceptă avansarea în funcții de conducere, deciziile pe care le ia sunt mai puțin eficiente în anumite situații, se ferește de responsabilități, își însușește rapid anumite decizii, scâzând presiunea rezultată de starea de nesiguranță specifică fazei antedecizionale, manifestă apreciere față de independența celorlalți etc.;
- stilul dominant: este specific persoanelor energice, active, care își doresc dobândirea puterii, sunt persoane care se încred în sine, sunt sigure că postul de guvernare le revine pe drept, își afirmă și impune propria reflexie, sunt persoane ferme, în anumite conjuncturi de îndoială, luptă să își atingă scopurile, dacă nu



reuşeşte să obţină rezultatul dorit nu îşi asumă propria responsabilitate, generând astfel situaţii conflictuale etc. ;

- stilul indiferent: se caracterizează prin lipsa de interes faţă de propriul progres, ca conducător menţine stabilitate între însuşirile sale pozitive şi negative, îi socoteşte pe ceilalţi pe posturi de egalitate, conştiincioşi etc.;

Managementul eficient al unei instituţii de învăţământ depinde în mare măsură de stilul de conducere adoptat de director şi de modul în care comunică cu personalul didactic şi nedidactic. Fiecare stil de conducere are propriile avantaje şi dezavantaje, iar alegerea celui mai potrivit depinde de contextul specific al instituţiei, de personalitatea liderului şi de obiectivele urmărite.

## Bibliografie

1. Anghelache, V., 2012, *Managementul schimbării educaţionale*, Iaşi: Institutul European.
2. Băran-Pescaru, A., 2004, *Parteneriat în educaţie familie - şcoală - comunitate*, Bucureşti: Editura Aramis.
3. Boboc, L., 2002, *Psihosociologia organizaţiilor şcolare şi managementul educaţional*, Bucureşti: EDPRA.
4. Bush T., 2015, *Leadership şi management educaţional: teorii şi practice actuale*, Iaşi: Editura Polirom.
5. Bush, T., 2015, *Leadership şi management educaţional*, Iaşi: Editura Polirom.
6. Crawford, M., 2009, *Getting to the Heart of Leadership: Emotion and Educational Leadership*, Londra: Sage.
7. Cristea, S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
8. Cristea, S., 1998, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
9. Cristea, S., 2004, *Managementul organizaţiei şcolare*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
10. Cuceş, C., 2008, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Iaşi: Editura Paralela 45.
11. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla Camilo José Cela, s/n. 41018. Sevilla (Spain).
12. Ezechil, L., 2002, *Comunicarea educaţională în context şcolar*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
13. Gherguţ, A., 2007, *Management general şi strategic în educaţie: ghid practic*, Iaşi: Editura Polirom.
14. Iosifescu, Ş., 2000, *Manual de management educaţional pentru directorii de unităţi şcolare*, Bucureşti: Editura ProGnosis.
15. Iosifescu, Ş., 2005, *Managementul şi cultura calităţii la nivelul unităţii şcolare*, Bucureşti: I.S.E.
16. Jînga, I., 2001, *Managementul învăţământului cu privire specială la învăţământul preuniversitar*, Editura: Bucureşti Aldin.
17. Joita, E., 1995, *Management şcolar*, Craiova: Editura Gh. C. Alexandru.
18. Stan, E., 2008, *Managementul clasei*, Bucureşti: Editura Aramis.
19. Stanciu, Gh.I., 1983, *Şcoala şi pedagogia în secolul XX*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
20. Tabaciu, A., Moraru, I., 1997, *Tratat de psihologie managerială*, Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică.
21. Toca, L., 2002, *Management educaţional*, Bucureşti: EDP-S.A.
22. Vlăsceanu, M., 2003, *Organizaţii şi comportament organizaţional*, Iaşi: Editura Polirom.

## DIDACTICA STUDIERII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

### DIDACTIC STUDY OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Adriana SLUSAR, drd. UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Adriana SLUSAR, drd. “Ion Creagna” SPU of Chisinau

e-mail: [slusaradriana87@gmail.com](mailto:slusaradriana87@gmail.com)

CZU: 37.016:[811.135.1+821.135.1]

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p302-307

**Abstract.** Didactics of language and literature is a science that is responsible for how to stimulate students to the teaching and learning process, where the processes of acquiring knowledge and knowledge are analyzed, helping the student to have skills in the field of language and literature.

Didactics is a very recent scientific discipline. Its academic recognition is expanding more and more because it is a new field of knowledge. It is currently an area with many expectations. Its core concepts and epistemological underpinnings are in the process of being concretized, while its boundaries continue to expand.

**Keywords:** teaching, communication, education, romanian language and literature, professional competence

**Rezumat.** Didactica limbii și literaturii este o știință care este responsabilă de modul de stimulare a elevilor către procesul de predare și învățare, unde sunt analizate procesele de dobândire a cunoștințelor și a cunoștințelor, ajutând studentul să dețină competențe în domeniul limba și literatura.

Didactica este o disciplină științifică foarte recentă. Recunoașterea sa academică se extinde din ce în ce mai mult, deoarece este un domeniu nou de cunoaștere. În prezent este o zonă cu multe așteptări. Conceptele sale de bază și bazele epistemologice sunt în faza de concretizare, în timp ce limitele sale continuă să se extindă.

**Cuvinte-cheie:** didactică, comunicare, educație, limba și literatura română, competență profesională

**Didactica**, termen ce provine din grecescul „*didaktikos*” ce semnifică „instruire” este o disciplină a pedagogiei ce studiază predarea și învățarea obiectelor școlare pe diferite niveluri de învățământ, dar care cercetează obiectivele, metodele, mijloacele, procedeele, și proiectarea activităților didactice.

Didactica limbii și literaturii este considerată un joc alcătuit din trei părți distincte, în primul rând un profesor, elevii și în final cunoștințe. Prin urmare, este o disciplină care se concentrează pe studiul limbii, al comunicării, al literaturii și al diferitelor sale învățături în cadrul interacționismului social, prin aceea că duce la analiza comportamentelor umane ca acțiuni contextualizate sau situate în care proprietățile structurale sunt un produs al socializării. Didactica limbii și literaturii nu are doar ca obiectiv extinderea cunoștințelor elevilor, ci are și obiectivul de a modifica comportamentul lingvistic al elevilor săi.

Didactica limbii și literaturii este dezvoltată ca spațiu de acțiune asupra diferitelor proceduri de predare și formare a vorbitorilor unei limbi. De asemenea, capacitatea lor de a comunica și, prin urmare, capacitatea lor de a relaționa cu ceilalți, în diverse contexte sociale, folosind diverse coduri. Precum și dezvoltarea lor cognitivă și culturală, unde este direct legată de utilizarea limbajului, abilitățile de comunicare și competența literară.

Potrivit transpunerii didactice, predarea limbii și literaturii nu mai este o simplă modalitate de predare a conținutului lingvistic și literar. În prezent, cadrul conceptual al predării limbii și literaturii se concentrează mai degrabă pe studenți decât pe conținut; mai mult în procesele cognitive de însușire, învățare și dezvoltare decât în resursele de aplicare ale uneia sau alteia teorii lingvistice; mai mult în procesele comunicative în care elevii intervin sau trebuie să intervină decât

în cunoașterea lor asupra sistemului. Din acest motiv, în predarea limbii și literaturii se înțelege că elevul este centrul învățării.

Didactica studierii limbii și literaturii române ajută cadrul didactic să dețină fundamente teoretice și practice, un mod propriu de predare și de asimilare de cunoștințe în trei domenii: limbă, literatură și comunicare orală sau scrisă.

Principalul obiectiv al disciplinei Limba și literatura română este „problematika amplă implicată în procesul însușirii teoretice și practice, conștiente și active, a limbii române literare ca instrument de cunoaștere și comunicare; pe de altă parte, acest proces înseamnă și familiarizarea elevilor cu *literatura română*, pe baza unor modele reprezentative, din diferite etape ale dezvoltării acesteia.” (Parfene C., 1999, p.14)

Didactica pedagogică se află în strânsă legătură cu discipline precum: pedagogia, psihologia și teoria generală a instruirii, teorie ce îi livrează informații folositoare, aplicabile în procesul de instruire. Acest tip de noțiuni pot fi reprezentate de idealul educațional, strategia didactică, resursele materiale, evaluarea, organizarea didactică și sistemul de învățământ.

Principalele științe ale limbii și literaturii române sunt lingvistica, istoria literaturii române, teoria literaturii și sunt cele care oferă materialul brut ce urmează a fi procesat de didactică și modificat conform cerințelor instituției de învățământ.

Conform lui Goia și Drăgoiu, didactica limbii române este o disciplină „de frontieră între științele de specialitate și cele psihopedagogice, care, la fel ca toate disciplinele se îmbogățește prin generalizarea practicii școlare a predării obiectului”. (Goia V., Drăgoiu I., 1995, p. 12)

Reforma învățământului românesc a reprojctat programele școlare, studierea limbii române bazându-se pe dezvoltarea de competențe de comunicare orală, scrisă, pe lectură și pe redactarea de conținut.

Dimensiunile pe care sunt organizate obiectivele generale ale didacticii limbii și literaturii române sunt: *practica rațională și funcțională a limbii* (în care elevii trebuie să știe normale de comunicare orală/scrisă, să se exprime original și clar, să își activeze cunoștințele de limbă, să formeze reprezentări culturale și aptitudini de muncă intelectuală) și *organizarea documentelor școlare* (precum panurile-cadru, materialele suport, programa școlară, manualele și planificările activităților didactice). Toate aceste obiective sunt realizate în raport cu finalitățile educației, după treptele școlare.

Finalitățile reprezintă „un sistem de referință pentru elaborarea programelor școlare și pentru orientarea demersului didactic în clasă.” (Curriculum Național pentru Învățământul Obligatoriu. Cadru de referință, 1997, p. 17)

Încă din primii ani de viață, copilul învață să vorbească limba maternă, acest lucru continuând să aibă loc pe tot parcursul anilor de școală, acest proces reprezentând libertatea de a comunica cu cei din jur, dar în același timp și faptul că individul este constrâns să respecte anumite norme și reguli ale limbii.

Studierea limbii române în instituțiile de învățământ include două aspecte, și anume exersarea comunicării (constă în deprinderea și dezvoltarea abilităților de comunicare, orală, de redactare și de lectură) și studiul în mod sistematic al domeniilor limbii, precum fonetica, morfologia, ortografia, sintaxa și vocabularul (ajută elevii să se exprime spontan, corect și clar).

În studierea limbii și literaturii române, cadrele didactice utilizează anumite metode (metodă, cuvânt provenit din grecescul „methodos”, semnifică „cale de urmat” și reprezintă un

procedeu prin care profesorul predă elevilor, „conform unei strategii didactice”). (Ionescu Miron, Radu Ion, 1995, p. 143)

Metodele utilizate de cadrele didactice pot fi folosite pentru predarea-învățarea mai multor obiecte de studiu (cu caracter general) sau doar pentru un singur obiect de studiu. (cu caracter specific)

Profesorul îmbină, de cele mai multe ori, la clasă metodele clasice, cu cele moderne. Din acestea, menționăm câteva: **comunicarea** (metodă prin care se transmit informații), **conversația** (metodă prin care există un dialog continuu între elev și cadrul didactic și prin care se reia sau se analizează o problemă), **analiza lingvistică** (ajută elevii să descopere formele gramaticale și să facă trecerea de la gândirea concretă la cea abstractă), **învățarea prin descoperire** (în această metodă se folosește gândirea divergentă, dezvoltă gândirea și imaginația), **demonstrația** (înseamnă „a prezenta elevilor obiecte și fenomene reale sau substitutele acestora în scopul ușurării efortului de explorare..., al asigurării unui suport perceptiv ... suficient de sugestiv pentru a face accesibilă predarea și învățarea unor cunoștințe”) (Cerghit I., 2013, p. 172). O altă metodă este **problematizarea** (care supune elevii la un efort intelectual mare cu scopul deslușirii unei probleme, pentru a verifica rezultatele obținute și pentru a le aplica), **exercițiul** (ajută la însușirea de noi cunoștințe, atingerea de performanțe, asigură retenția și la evaluare), **jocul didactic** (cea mai atrăgătoare metodă de predare pentru toate categoriile de vârstă, deoarece provoacă copilul spre cunoaștere) și **instruirea programată** (utilizată cu ajutorul unor programe digitale pentru a ușura asimilarea cunoștințelor și utilizarea tehnologiei moderne).

Pe lângă metodele de predare, cadrul didactic utilizează în predarea limbii și literaturii române anumite materiale didactice și mijloace de învățământ specifice, pentru a avea o strategie didactică eficientă.

Materialele didactice sunt cele cu ajutorul cărora „se potențează valoarea informativă și formativă a procedeelelor folosite în procesul de predare-învățare” (Parfene C., 1999, p. 83) Alegerea acestora va fi realizată de către cadrul didactic cu scopul de a face mai ușor accesul la informații a elevilor, la priceperea acestora și la memorarea de durată.

Principalele materiale didactice folosite în cadrul lecțiilor de Limba și literatura română sunt: fișele de lucru, textele lingvistice, fișele de (auto)evaluare, tabelele, listele, manualele, schemele, culegerile ce conțin exerciții, caietele elevului și bibliografia.

Pe de altă parte, mijloacele de învățământ sunt un ajutor pentru materialele didactice, ce asigură o asimilare de durată a cunoștințelor și informațiilor și o aplicare corectă a acestora în scriere și vorbire.

Principalele mijloace de învățământ în studierea Limbii și Literaturii române sunt: tabla, cartea, videoproiectorul, aspectomatul, înregistrările și videoclipurile.

Disciplina Limba și Literatura română face parte din aria curriculară intitulată Limbă și comunicare și urmărește crearea de competențe de comunicare, proces ce durează din clasa 0 până la finele clasei a XII-a.

Pe parcursul anilor de studiu, elevii învață elementele limbii române cu scopul de a le utiliza în vorbire și scriere și pentru obișnuirea lor cu valorile culturale naționale.

Limba și Literatura română este disciplina care promovează comunicarea autentică, termen ce este definit ca un „schimb interacțional între cel puțin doi indivizi situați social, schimb care se realizează prin utilizarea de semne verbale și non-verbale, fiecare individ putând fi, pe rând sau exclusiv, producător sau consumator al mesajului.” (Moirand Siphie, 1990, p.13), în schimb ce

competența comunicării reprezintă „ansamblul cunoștințelor (a ști) și capacitatea (a ști să facă) pe care subiectul le mobilizează în situația de comprehensiune sau de producere a limbajului / textului.” (Simard Claud, 2002, p. 12) și are ca elemente ajutoare deprinderea de cunoștințe și aptitudini.

Formarea competențelor de comunicare se referă la înșelegerea și producerea unui text oral sau scris, a unui mesaj.

Odată cu apariția termenului de comunicare, în didactica tradițională a Limbii și Literaturii române au apărut schimbări, precum apariția de noi domenii (comunicarea orală și comunicarea scrisă), modul de abordarea a conținuturilor, etc.

Comunicarea orală este utilizată în diferite discipline școlare, în cadrul procesului de predare-învățare, are drept finalitatea atingerea obiectivelor propuse și a competențelor specifice și reprezintă un mod de învățare a conținuturilor. Aceasta este utilizată în relația dintre elevi, dintre elevi și cadrul didactic și în mod special pentru a rezolva sarcini precum răspunderea la întrebări, exprimarea opiniilor, realizarea de dialoguri în diferite situații etc.

Comunicarea scrisă este studiată de specialiștii în domeniu care au realizat lucrări despre compunerile școlare.

Profesorul de Limba și literatura română are obligația de a acorda atenție în mod egal ambelor tipuri de comunicare.

Textele pe care elevii le realizează pot fi: texte argumentative, cereri, curriculum-uri vitae, compuneri libere, texte expositive, jurnale, reclame, știri, anunțuri, etc.

Parfene C. clasifică textele în felul următor: **texte cu caracter epistolar** (telegrama, scrisoarea, vederea), **texte cu destinație oficială** (CV, rapoarte, recomandări, referate, note explicative, procese verbale etc.), **texte cu caracter publicistic** (anunțul, interviul, reportajul, cronică, articolul etc.), **texte ce se bazează pe alte texte științifice sau literare** (comentariul, rezumatul, caracterizarea, sinteza, paralele, analiza etc.) și **textele libere** (descrierile, dialogurile, portretele, narațiuni etc.). (Parfene C., 1980, p. 176)

Studierea literaturii în școală este fundamentală în dezvoltarea personalității elevilor. Spre deosebire de ciclul primar și cel gimnazial care urmăresc formarea de competențe de bază, ciclul liceal urmărește formarea unui „cititor avizat de literatură, capabil să recepteze opera literară în complexitatea ei” (Corniță G., 1993, p. 170-174)

Literatura este o disciplină ce aparține artei, de aceea nu poate fi predată, ci trebuie înțeleasă prin intuiție artistică.

Parfene dezvoltă câteva „principii și cerințe speciale” referitoare la utilizarea literaturii în școli: operele literare dezvoltă sensibilitatea elevilor și gustul pentru estetică. (Parfene C., 1977, p. 166)

Principala formă de organizare a activităților la disciplina Limba și Literatura română este lecția despre care se spune că este cel mai bun mod de realizare a unei teme „într-un cadru adecvat (sala de clasă sau cabinetul de limba română) într-o unitate de timp bine precizată, punând la contribuție metode, procedee și mijloace adecvate pentru obținerea unor obiective speciale și operaționale bine formulate.” (Parfene C., 1999, p. 85). Aceasta constrânge la un loc informațiile, resursele, procedurile, mijloacele de învățământ, metodele cu personalitatea elevilor, a cadrului didactic și cu managementul clasei.

Principalele etape ale unei lecții sunt: momentul organizatoric, (organizarea elevilor și a clasei, verificarea temei), captarea atenției (comunicarea titlului lecției), dirijarea învățării, asigurarea retenției, evaluarea formativă, obținerea performanței și asigurarea feed-back-ului.

Studiile în domeniul didacticii și al pedagogiei clasifică lecțiile în funcție de obiectivul general urmărit, după cum urmează: *lecții de însușire de noi cunoștințe, de formare de deprinderi și priceperi, aplicative, de sistematizare și consolidare de cunoștințe, de recapitulare, de fixare, de evaluare, mixte, meditațiile și consultațiile.*

În cadrul orelor de Limba și Literatura română, didactica a propus următoarele tipuri de lecții:

- lecția de predare-învățare/de transmitere și însușire de cunoștințe noi- are drept obiectiv general transmiterea și însușirea informațiilor despre una sau mai multe noțiuni;
- lecția de consolidare- lecții aplicative, individuale sau în echipă, în care se folosesc diverse exerciții, demonstrația, analiza și conversația;
- lecția de sistematizare/recapitulare- „Scopul repetării este îmbunătățirea caracterului conștient al asimilării, asigurarea preciziei și a duratei de păstrare a cunoștințelor și deprinderilor.” (Eftenie N., 2008, p. 173);

lecția de evaluare/autoevaluare

În concluzie, lecția reprezintă un parteneriat cadru didactic-elev, a cărui implicare este relativ variabilă, deoarece există momente în care profesorul are un rol mai important, care de la un moment dat, se diminuează treptat, luându-i elevul locul.

Didactica limbii și literaturii este prezentată ca un domeniu de dezbatere și reflecție care cuprinde probleme complexe care trebuie abordate din discursurile literare și educaționale. S-ar putea spune că didactica ar trebui concepută ca un discurs care oferă strategii în procesele de predare și învățare, dar și în construcția cunoașterii ca unul dintre accenturile în pedagogiile contemporane.

Studiul și analiza predării limbii și literaturii a câștigat putere în ultimele decenii de către cercetători și profesori de diferite naționalități și instituții. Pe această temă au fost organizate congrese, forumuri, simpozioane, seminarii; Au fost publicate cărți, articole, eseuri și au fost prezentate monografii, lucrări de licență și teze de doctorat; S-au format grupuri de cercetare și proiecte, iar căutarea unor răspunsuri pedagogice la evoluțiile actuale ale noilor culturi și apariția noilor tehnologii de comunicare rămâne nepuizabilă.

Didactica limbajului și literaturii, retrospective și perspective este structurată printr-o organizare tematică care ne oferă o privire retrospectivă în care, așa cum indică și numele, ne permite să călătorim de la originile și evoluția didacticii generale și specifice a limbii și literaturii iar în al doilea rând ne oferă o perspectivă asupra dezvoltării; tendință de didactică specifică a limbii și literaturii centrată pe discurs.

### **Bibliografie**

1. Eftenie N., Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române, Editura Paralela 45, București, 2008
2. Parfene C., Metodică studierii limbii și literaturii române în școală, Editura Polirom, Iași, 1999
3. Ionescu Miron, Chiș Vasile, Strategii de predare și învățare, Editura Științifică, București, 1992

4. Parfene C., Compoziție în școală, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
5. Goia V., Drăgoțoiu I., Metodica predării limbii și literaturii române, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995
6. \*\*\* Curriculum Național pentru Învățământul Obligatoriu. Cadru de referință, Editura Corint, București, 1997
7. Ionescu Miron, Radu Ion, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
8. Jinga I. (coord.), Inspekția școlară, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1984
9. Cerghit I., Metode de învățământ, Editura Polirom, București, 2013
10. Moirand Siphie, Enseigner a communiquer en langue etrangere, Hachette, Paris, 1990, în A. Panfil, Didactica...
11. Simard Claud, Elements de didactique du francais langue premiere, De Bock și Lancier, Montreal, 1997, după A. Pamfil, Elemente de didactica oralului, în revista Perspective, nr. 2 / 2002
12. Corniță G., Metodica predării limbii și literaturii române, Editura Umbria, Baia Mare, 1993
13. Parfene C., Literatura în școală, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977

## DISCIPLINAREA POZITIVĂ – COMPONENTĂ ESENȚIALĂ ÎN DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

### POSITIVE DISCIPLINE – AN ESSENTIAL COMPONENT IN THE HARMONIOUS DEVELOPMENT OF EARLY SCHOOL-AGE STUDENTS

Lilia STEGĂRESCU, dr., grad didactic superior,  
profesoară, IPÎLT „Orizont”, filiala Buiucani, municipiul Chișinău

Lilia STEGĂRESCU, Ph.D., higher teaching degree,  
teacher, IPÎLT "Orizont", Buiucani branch, Chisinau municipality

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4906-0156>

e-mail: [stelili@mail.ru](mailto:stelili@mail.ru), [liliastegarescu73@gmail.com](mailto:liliastegarescu73@gmail.com)

CZU: 373.3.015

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p308-312

**Abstract:** Positive discipline in the primary classrooms facilitates the creation of a safe learning environment, trains students in some sound ethical and civic behaviors.

The article reflects the impact of positive discipline on the harmonious development of primary school students. The etymology and meaning of the word "*discipline*" is described; the stages of positive discipline are listed, as well as the most relevant educational policy documents, which reflect the commitment of the Republic of Moldova to ensure an educational environment favorable to the harmonious development of students.

The author presents: the results of a study with reference to the application of positive discipline at the level of primary education; various types of impediments that occur in both teachers and students in positive discipline; the four types of students whose presence in the classroom requires greater attention from the teacher; some *golden rules*, which can be used by teachers in the positive discipline of students of small school age.

**Keywords:** discipline, positive discipline, harmonious development, students of small school age.

**Rezumat:** Disciplinarea pozitivă în clasele primare facilitează crearea unui mediu sigur de învățare, formează elevilor unele comportamente etice și civice solide.

Articolul reflectă impactul disciplinării pozitive asupra dezvoltării armonioase a elevilor din clasele primare. Este descrisă etimologia și semnificația cuvântului „*disciplină*”; sunt enumerate etapele disciplinării pozitive, precum și cele mai relevante documente de politici educaționale, care reflectă angajamentul Republicii Moldova de a asigura un mediu educațional favorabil dezvoltării armonioase a elevilor.

Autoarea prezintă: rezultatele unui studiu cu referire la aplicarea disciplinării pozitive la nivelul învățământului primar; tipurile de impedimente care apar în disciplinarea pozitivă; cele patru tipuri de elevi a căror prezență în sala de clasă necesită o mai mare atenție din partea profesorului; câteva *reguli de aur*, care pot fi folosite de către cadrele didactice în disciplinarea pozitivă a elevilor de vârstă școlară mică.

**Cuvinte-cheie:** disciplină, disciplinare pozitivă, dezvoltare armonioasă, elevi de vârstă școlară mică.

Este cunoscut faptul că dezvoltarea armonioasă a elevilor de vârstă școlară mică este un proces complex care implică atât evoluția cognitivă, cât și formarea abilităților sociale și emoționale. În primii ani de școală, copiii își dezvoltă bazele pentru o viață academică și personală de succes, iar intervențiile educaționale eficiente joacă un rol crucial în acest sens.

*Disciplinarea pozitivă* este parte componentă a procesului educațional care dezvoltă deprinderile de viață ale copilului, îi arată cum să se comporte adecvat, îi oferă soluții cu efect pe termen lung, contribuie la dezvoltarea abilității copilului de a se autodisciplina, de a face față situațiilor provocatoare, presupune comunicarea clară a așteptărilor și a regulilor, se referă la construirea unei relații bazată pe respect reciproc, dragoste și încredere, îl învață să fie politicos, nonviolent și empatic, îi ghidează comportamentele, respectându-i drepturile la o dezvoltare sănătoasă, la protecție împotriva violenței [9].



Cuvântul „*disciplină*” provine din cuvântul latin „*disciplina*”, care înseamnă instruire sau învățare, fiind derivat din rădăcina cuvântului „*discere*” – a învăța. Astfel cuvântul „*disciplină*” poate fi definit simplu ca transmiterea de cunoștințe și deprinderi, prin procesul de a preda, de a instrui sistematic un discipol sau mai mulți.

Cel mai probabil „*a disciplina*” și-a dezvoltat semnificația spre a instrui o persoană să urmeze un anumit cod de conduită, să respecte și să-și asume un anumit set de linii directoare și principii care o să-i înlesnească o anumită conviețuire socială [4].

Conform dicționarului explicativ al limbii române, „*disciplină*” semnifică totalitatea regulilor de comportare și de ordine obligatorii pentru membrii unei colectivități [3].

După cercetătorii Marlene și Lee Canter, *disciplina pozitivă* presupune formularea și transmiterea așteptărilor în raport cu comportamentul elevului; persistența în așteptări și în dorințe; utilizarea unei voci clare, ferme, calme și a contactului din priviri; utilizarea unor gesturi care să sprijine afirmațiile verbale; influențarea comportamentului elevului, fără amenințări sau strigăte; practicarea tehnicii repetării în defavoarea confruntării și cuprinde cinci etape:

- *Recunoaște și îndepărtează blocajele din calea disciplinei pozitive* (Cele mai multe blocaje se referă la așteptările negative în raport cu elevii; din cauza sănătății precare, a tipului de personalitate sau a mediului deficitar este de așteptat ca ei să greșească.);
- *Exersează utilizarea stilurilor pozitive de răspuns: pasiv, ostil și pozitiv* (Profesorii pasivi nu-i copleșesc pe elevi cu cerințe, dar eșuează în a stabili standarde clare de comportament. Profesorii ostili utilizează o abordare caracterizată prin țipete, amenințări și sarcasm. Profesorii pozitivi își fac cunoscute cu limpezime așteptările atât față de elevi, cât și față de părinți sau administratori.);
- *Fixează limite* (Indiferent de activitate, pentru a fi pozitiv, profesorul trebuie să știe care sunt comportamentele pe care le așteaptă din partea elevilor.);
- *Învăță să respecte limitele* (Limitele sunt cerințele pozitive impuse elevilor; profesorul trebuie să acționeze în mod adecvat atunci când aceștia fie că refuză să răspundă cererilor, fie că acționează în concordanță cu acestea.);
- *Implementează un sistem de aserțiuni pozitive* (Multe dintre elementele anterioare – reguli și limite sunt negative; dar aceasta este numai o latură a domeniului disciplinei, cealaltă fiind pozitivă și manifestându-se prin atenția sistematică acordată elevilor care se poartă în mod adecvat.) [10, p. 111-113].

Cu siguranță, integrarea principiilor de disciplinare pozitivă în instituțiile de învățământ general are un impact pozitiv asupra dezvoltării armonioase a elevilor. Cele mai relevante documente de politici educaționale care reflectă angajamentul Republicii Moldova de a asigura un mediu educațional favorabil dezvoltării armonioase a elevilor, promovând disciplina pozitivă și respectarea drepturilor copiilor în școli ar fi: **Codul Educației al Republicii Moldova**, Articolele 135, 136, [2], **Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030** [11, p. 34], **Regulament-cadru privind organizarea și funcționarea instituțiilor de învățământ primar și secundar general** [8, p. 16], **Codul de etică al cadrului didactic** [1, p. 5], **Legea cu privire la drepturile copilului**, Articolul 6, [7].

Evident că rolul crucial de disciplinare pozitivă a elevilor de vârstă școlară mică îi revine profesoarei la clasă. Cu scopul de a constata care este situația la zi, cu referire la aplicarea disciplinării pozitive la nivelul învățământului primar, am realizat un studiu prin intermediul

chestionarului *Google forms*, pe un eșantion de 122 de profesoare la clasele primare. Rezultatele investigației sunt prezentate în **Tabelul 1**.

**Tabelul 1. Rezultatele investigației *Disciplinarea pozitivă în clasele primare***

<b>Întrebarea</b>	<b>Rezultate</b>
<b>Care este opinia dvs despre aplicarea disciplinării pozitive în clasele primare?</b>	
<i>Foarte benefică</i>	68,9%
<i>Benefică</i>	29,5%
<i>Neutrală</i>	1,6%
<i>Mai puțin benefică o consideră</i>	0%
<i>Nu este benefică</i>	0%
<b>Care sunt cele mai eficiente metode de disciplinare pozitivă?</b>	
<i>Încurajarea comportamentelor pozitive</i>	37,7%
<i>Stabilirea unor limite clare</i>	28,7%
<i>Recompensarea comportamentului dorit</i>	21,3%
<i>Învățarea prin consecințe naturale</i>	9%
<i>Utilizarea empatiei și dialogului</i>	
<b>În ce măsură credeți că disciplinarea pozitivă contribuie la îmbunătățirea relațiilor dintre elevi și cadrele didactice?</b>	
5	69,7%
4	18%
3	5,7%
2	4,9%
1	1,6%
<b>Cât de des utilizați tehnici de disciplinare pozitivă în interacțiunea cu elevii de vârstă școlară mică?</b>	
<i>Zilnic</i>	81,1%
<i>Săptămânal</i>	13,1%
<i>Ocazional</i>	7,4%
<i>Niciodată</i>	0%
<b>Ce dificultăți întâmpinați în implementarea disciplinării pozitive?</b>	
Încălcarea regulilor și a cerințelor unice din partea elevilor	21,3%
Nu întâmpină dificultăți	18%
Lipsa consecvenței între abordările școlii și cele de acasă	13%
Abordarea individuală a elevilor în clasa cu un număr mare de elevi	11,4%
Lipsa feedback-ului imediat	6,55%
Insuficiența resurselor temporale	3,27%

Așadar, disciplinarea pozitivă, în opinia învățătoarelor la clasă, este considerată foarte benefică pentru elevii de vârstă școlară mică (68,9%), fiind utilizată zilnic (81,1%), prin aplicarea metodei *Încurajarea comportamentelor pozitive* (37,7%) și contribuie la îmbunătățirea relațiilor dintre elevi și cadrele didactice (69,7%). În *disciplinarea pozitivă*, la nivelul învățământului

primar, sunt întâmpinate diverse tipuri de impedimente atât din partea profesorilor, cât și din partea elevilor. Din cauza diferențelor în dezvoltarea lor emoțională și cognitivă, unii elevi de vârstă școlară mică (21,3%) au dificultăți în înțelegerea și respectarea regulilor și a cerințelor unice promovate în mediul școlar. Cadrele didactice percep unele inconveniente din cauza lipsei de consecvență între abordările școlii și cele din familiile educabililor (13%), dar și în gestionarea unui număr mare de elevi și a diverselor tipuri de comportamente (11,4%).

Este îmbucurător faptul că unele cadre didactice (18%), care activează la clasele primare, nu întâmpină dificultăți în disciplinarea pozitivă a elevilor de vârstă școlară mică.

Se cunoaște că, elevii sunt ființe unice, diferite, de aceea atenția profesorului trebuie îndreptată spre fiecare individualitate în parte, în special, spre acei elevi care deranjează colegii, perturbă activitatea la ore.

Conform psihiatrului și educatorului austriac *Rudolf Dreikurs* există patru tipuri de elevi a căror prezență în sala de clasă necesită o mai mare atenție din partea profesorului, pentru ca procesul educațional să decurgă în limite optime: **elevul care dorește atenție; elevul care are nevoie de putere; elevul răzbunător și agresiv care, însă, are în suflet suferință și își dorește validare și înțelegere; elevului retras care afișează un soi de inadecvare („clovnul clasei”)** [6].

În această ordine de idei, vom enumera câteva *reguli de aur* pentru a disciplina pozitiv elevii de vârstă școlară mică: respectarea personalității elevului și insistarea la a fi respectat; identificarea motivului care stă în spatele acțiunilor elevului, încercarea de a produce schimbări la acest nivel; oferirea soluțiilor, în loc să se recurgă la pedepse; recompensarea comportamentului pozitiv al elevului, nu doar a succesului în sine; stabilirea regulilor clare care să fie înțelese de elev; descrierea consecințelor, în cazul neconformării elevului, într-un mod calm; aplicarea pedepselor scurte; disciplinarea elevului cu calmitate, pentru a gândi rațional, în beneficiul acestuia [5].

Doar prin aplicarea diverselor metode de disciplinare pozitivă și respectarea recomandărilor enunțate mai sus, cadrul didactic poate menține echilibrul clasei, iar atitudinea pozitivă în îndrumarea elevului, disciplinarea pozitivă și perseveranța vor ameliora, în timp, situațiile de criză comportamentală.

În concluzie, disciplinarea pozitivă în clasele primare este recomandată ca fiind un instrument fundamental pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor de vârstă școlară mică; promovează autoreglarea și responsabilitatea personală; contribuie la formarea unor comportamente etice și civice solide; stimulează empatia și respectul reciproc; ajută la dezvoltarea abilităților sociale și comunicative ale elevilor; îmbunătățește atmosfera generală din clasă și facilitează crearea unui mediu sigur de învățare.

## Bibliografie

1. *Codul de etică al cadrului didactic*. Nr. 861 din 07.09.2015. Monitorul oficial al Republicii Moldova, nr. 59-67, 2016, accesat 07.09.2024. Disponibil: <https://mecc.gov.md/>
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324 (4958-4963), 2014, accesat 07.09.2024. Disponibil: <https://www.legis.md/>
3. *Dicționar explicativ al limbii române*, accesat 06.09.2024. Disponibil: <https://dexonline.ro/>
4. *Disciplina ca esență a educației*, accesat 06.09.2024. Disponibil: <https://www.adibratu.ro/>

5. *Disciplinarea pozitivă a elevilor*, accesat 06.09.2024. Disponibil: <https://iteach.ro/>
6. *Disciplina pozitivă – o provocare a profesorului modern*, accesat 06.09.2024. Disponibil: <https://iteach.ro/>
7. **Legea cu privire la drepturile copilului**, Nr. 338 din 15.12.1994. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 13, art. 127, 1995, accesat 07.09.2024. Disponibil: <https://www.legis.md/>
8. **Regulament-cadru privind organizarea și funcționarea instituțiilor de învățământ primar și secundar general**, accesat 07.09.2024. Disponibil: <https://www.cna.md/>
9. *Schimbări mici, diferențe mari - Ghid de disciplinare pozitivă*, accesat 06.09.2024. Disponibil: <https://cjrae-ab.ro/>
10. Stan E. *Managementul clasei*. Iași: Institutul European, 2009. 9 p. ISBN 978-973-611-606-3.
11. **Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030**. Nr. 114 din 07.03.2023. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 134-137, 2023, accesat 07.09.2024. Disponibil: <https://gov.md/>

# VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE CU PRIVIRE LA IMPLEMENTAREA CONCEPTELOR STEM/ STEAM/STREAM

## TEACHERS' VISION REGARDING THE IMPLEMENTATION OF STEM/STEAM/STREAM CONCEPTS

Ileana Simona ȘEREMET, doctorandă  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
Ileana-Simona ȘEREMET, PhD student,  
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,  
ORCID Id: 0000-0002-5809-5909  
seremet.simona@gmail.com

CZU: 37.091

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p313-320

**Rezumat.** În contextul reformelor educaționale, conceptele STEM, STEAM și STREAM au devenit subiecte tot mai dezbătute în rândul cadrelor didactice din Republica Moldova, și nu numai, deoarece integrează disciplinele științifice, tehnologice, ingineresti și artistice în educație, ilustrând modalitățile de adaptare a lecțiilor la aceste noi tendințe educaționale. Articolul abordează experiențele cadrelor didactice legate de integrarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM în cadrul orelor de curs, proiectelor educaționale, constatând totodată nivelul de cunoaștere și implementare, provocările legate de resurse și timp, reflectând și subliniind un amestec de entuziasm, provocări și experiențe.

**Cuvinte-cheie:** STEM, STEAM, STREAM, implementare, eficiență.

**Summary:** In the context of educational reforms, the STEM, STEAM and STREAM concepts have become increasingly debated topics among teachers in the Republic of Moldova, and beyond, because they integrate scientific, technological, engineering and artistic disciplines into education, illustrating ways of adaptation . lessons on these new educational trends. The article addresses the experiences of teachers related to the integration of STEM/STEAM/STREAM concepts in lessons, educational projects, also ascertaining the level of knowledge and implementation, challenges related to resources and time, reflecting and emphasizing a mixture of enthusiasm, challenges. and experiences.

**Keywords:** STEM, STEAM, STREAM, implementation, efficiency.

### Relevanța STEM/STEAM/STREAM în educația modernă.

Actualmente, educația contemporană trece printr-o tranziție semnificativă, în care accentul se pune pe trecerea de la învățarea tradițională, la învățarea prin abordări interdisciplinare. Noile direcții ale curriculumului din Republica Moldova urmăresc să alinieze educația la cerințele globale în ansamblu, punând accent pe modernizarea educației, prin includerea STEM/STEAM/STREAM în cadrul lecțiilor, cu scopul de a forma competențe alienate secolu-lui 21, și atingerea de noi deziderate care să dezvolte gândirea critică și creativă a elevilor, iar învățarea să fie centrată pe competențe.

Formarea competențelor-cheie reprezintă un obiectiv general al școlii contemporane, deoarece oferă un rezultat valorizat la nivel societal și individual, fiind asociat ideilor de „societate care funcționează bine” și „viață de succes” [2].

Examinând noile perspective din sistemul educațional, observăm cum conceptele STEM, STEAM și STREAM, influențează semnificativ procesul de învățare, oferind nu doar bază teoretică, ci și un cadru practic pentru dezvoltarea competențelor. Aceste abordări urmăresc să creeze un mediu de învățare complex, care promovează o educație orientată spre rezolvarea problemelor reale. Totodată, prin integrarea științei, tehnologiei, ingineriei, artelor, matematicii și a disciplinelor din științele umaniste (lectura și scrierea), elevii nu doar că își îmbogățesc cunoștințele, dar învață să gândească critic, să inoveze, să colaboreze eficient, îmbunătățindu-și constant performanțele școlare [3].

Conceptele STEM, STEAM și STREAM sunt considerate de către mulți cercetători autohtoni, dar și la nivel internațional, piloni ai schimbării moderniste, deoarece în procesul de dobândire a cunoștințelor și formare a competențelor sunt integrate elemente din științe, tehnologie, inginerie, arte și matematică, prin care se urmărește dezvoltarea personalității complexe ale elevului [1].

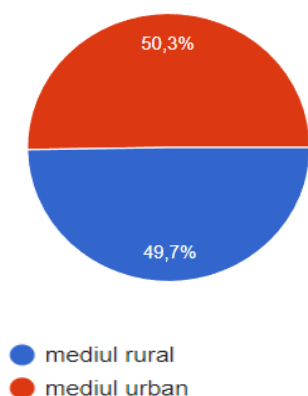
Totuși, implementarea acestor concepte în practică scoate în evidență o serie de provocări. Mulți profesori exprimă opinii diferite asupra impactului acestor abordări în cadrul orelor de curs, subliniind atât beneficiile, cât și dificultățile întâmpinate în adaptarea acestor resurse la clasă. Integrarea disciplinelor științifice, tehnologice, inginerești, artistice și matematice, sunt privite de către cadrele didactice atât ca o oportunitate de a dezvolta competențele transversale, dar și ca adevărate provocări, totuși, opiniile asupra eficienței acestor concepte rămân a fi încă ambigue.

### Metode și materiale.

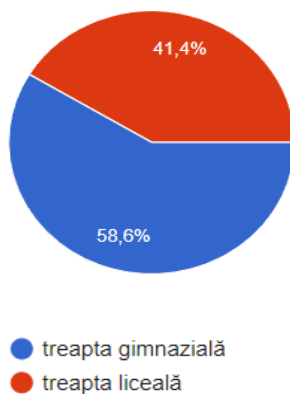
Pentru a sublinia relevanța cercetării privind implementarea conceptelor STEM/STEAM și STREAM în procesul educațional, am propus cadrelor didactice din Republica Moldova un chestionar, prin care să putem analiza opiniile acestora cu privire la impactul conceptelor STEM/STEAM/STREAM în procesul educațional, pentru treptele de învățământ gimnazial și liceal. Analiza opiniilor cadrelor didactice este esențială, pentru a putea capta esența subiectului și perspectiva profesorilor, pentru a înțelege cum pot fi îmbunătățite strategiile educaționale și pentru a identifica soluții care să eficientizeze integrarea acestor concepte în sistemul de învățământ, evidențiind atât beneficiile, cât și provocările ce necesită a fi edificate.

Au fost chestionate cadre didactice din diferite arii curriculare, pe un eșantion de 382 respondenți din mediul urban și rural (Figura 1), treptele de învățământ gimnazial și liceal (Figura 2), din cele 32 raioane ale țării.

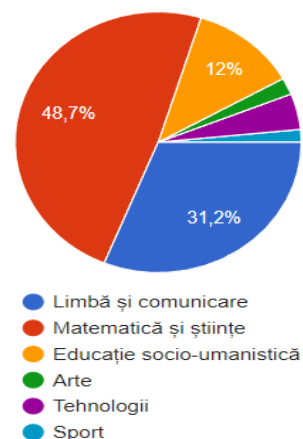
În urma răspunsurilor colectate se constată un număr de cadre didactice ce activează în mediul urban - 50,3 % și rural - 49,7% relativ apropiat. Menționăm că, din numărul total de cadrele didactice, - 58,6% activează în treapta gimnazială, iar - 41,4% activează în treapta liceală. Din eșantionul de cadre didactice chestionat, se remarcă faptul că cele mai multe cadre didactice activează în cadrul ariei curriculare „Matematică și Științe” - 48,7% , alte - 31,2% activează în cadrul ariei curriculare „Limbă și comunicare”, - 12% au menționat că activează în cadrul ariei curriculare „Educație socio-umanistică”, iar restul de - 8,1 % cadre didactice fac parte din ariile curriculare: „Arte”, „Tehnologii” și „Sport” (Figura 3).



**Fig. 1. Mediul în care activează cadrele didactice**



**Fig. 2. Treapta de învățământ în care activează cadrele didactice**

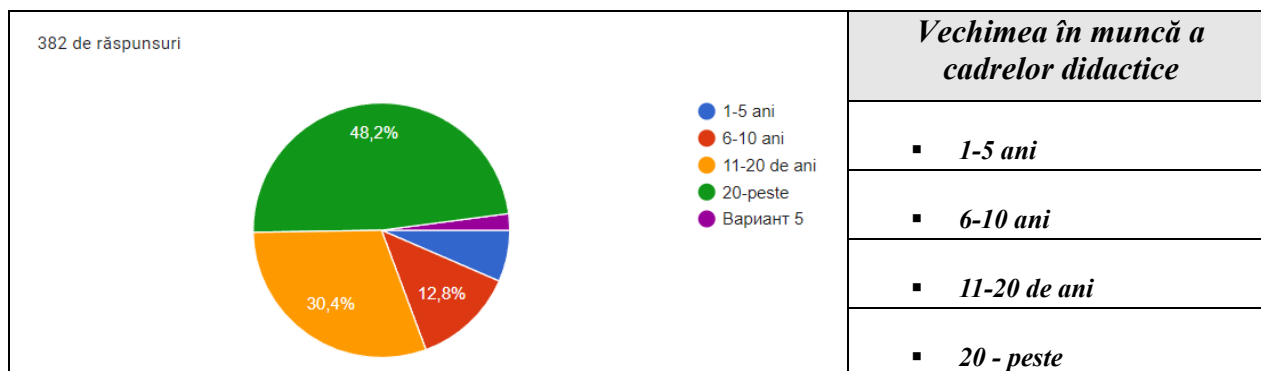


**Fig. 3. Aria curriculară în care activează cadrele didactice**

În cadrul studiului cadrele didactice au menționat și vechimea în muncă, dintre care: cu o vechime de peste 20 de ani - 48,2%, cu o vechimea de 11-12 ani - 30,4% și - 12,8% cu vechimea de 6-10 ani, - 8,6% din profesori având un stagiul didactic între 1-5 ani, restul nu au răspuns (Tabelul 1).

Pentru început ne-am propus să testăm în rândul cadrelor didactice, nivelul de înțelegere al conceptelor dar și modul în care acestea sunt implementate în cadrul lecțiilor. În plus, am urmărit identificarea principalelor provocări întâmpinate de către profesori și viziunea lor despre conceptul educațional STEM la nivel teoretic.

**Tabelul 1. Ponderea profesorilor privind vechimea în muncă**



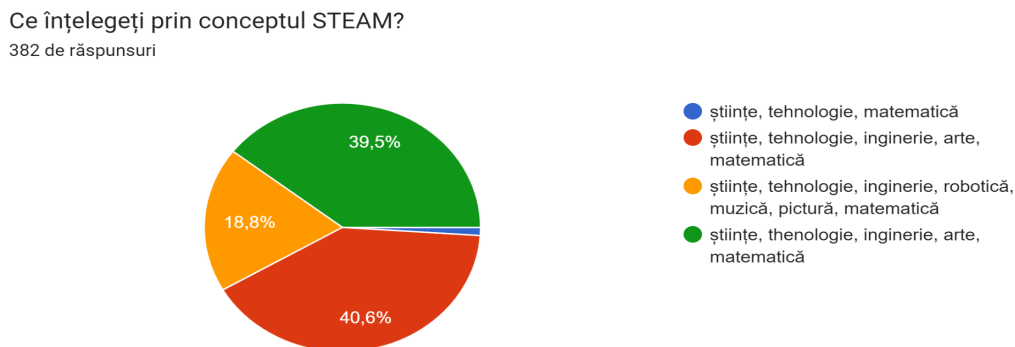
De aceea, am propus cadrelor didactice să definească acest concept, adresând întrebarea: *Ce înțelegeți prin conceptul STEM?* (Figura 4). Din cele 382 de răspunsuri se constată că majoritatea cadrelor didactice atât din mediul urban cât și din mediul rural - 73,5 %, cunosc despre conceptul STEM ca fiind traducerea din științe, tehnologie, inginerie, matematică, - 15,7 % din cadrele didactice consideră ca fiind științe, tehnologie, inginerie, robotică, matematică, iar - 10,7% au selectat științe, tehnologie, matematică, ceea ce demonstrează faptul că - 26,4 % din profesori nu cunosc ce abordări se includ în acest concept.

Ce înțelegeți prin conceptul STEM?  
382 de răspunsuri



**Fig. 4. Nivelul de cunoaștere a conceptului STEM**

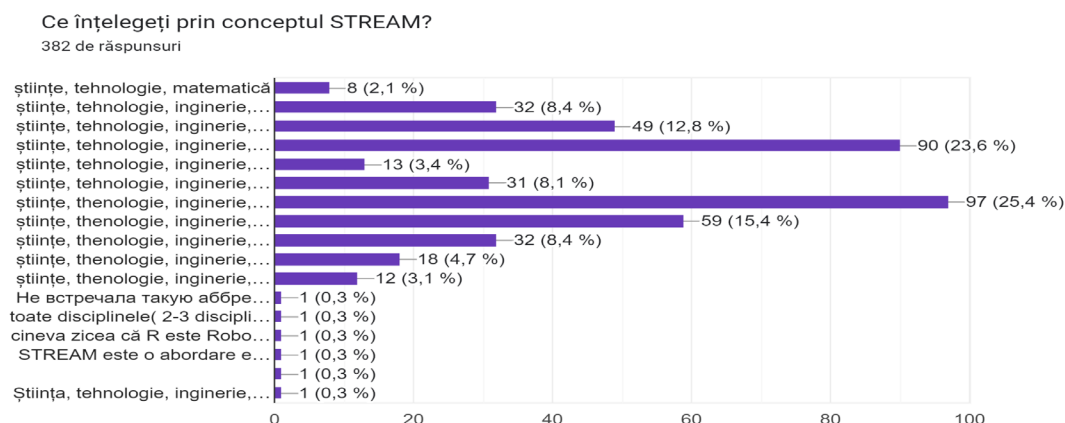
Constatăm că, la întrebarea: *Ce înțelegeți prin conceptul STEAM?* cadrele didactice au fost mai sigure în definirea acestui concept și anume - 80,1% cadre didactice atât din mediul urban cât și rural cunosc acest concept, ce presupune integrarea științelor, tehnologiei, ingineriei, artelor și matematicii. De asemenea - 18,8% au selectat definirea greșită și anume: științe, tehnologie, inginerie, robotică, muzică, pictură, matematică, rezultând astfel unele lacune în rândul profesorilor (Figura 5).



**Fig. 5. Conceptul STE(A)M**

O altă întrebare la fel de importantă se referă la: *Ce înțelegeți prin conceptul STREAM?* În ceea ce privește originea și extinderea acestui concept, STREAM reprezintă un pas suplimentar în procesul de învățare, care adaugă fie competențele de **Reading** (citirea, lecturarea, înțelegere a textelor) pentru a integra disciplinele umaniste, fie de **Alfabetizarea** (educația morală și etică), ce presupune integrarea disciplinelor din Planul- cadru Educație socio-umanistică, Arte, Tehnologii, Sport, fie componenta **Religioasă**, în funcție de specificul curricular. Menționăm faptul că, adăugarea unei noi componente „**R**” (tradusă ca citirea, lectura sau religia) poate complica înțelegerea informațiilor, planificarea activităților și poate întâmpina rezistență din partea profesorilor care nu sunt pregătiți pentru o astfel de abordare interdisciplinară. De aceea constatăm că din numărul total de 382 cadre didactice din mediul rural și urban treptele gimnaziale și liceale se observă următoarele aspecte cheie: - 25,4% (97 răspunsuri) cadre didactice consideră că conceptul STREAM presupune: științe, tehnologie, inginerie, arte, matematică, fără a adăuga alte discipline precum citirea, robotica sau religia, alte - 23,6% (90 răspunsuri) dintre respondenți recunosc componenta de citire (reading) în conceptul STREAM și anume: științe, tehnologie, inginerie, arte, citire. O proporție considerabilă de cadre didactice - 15,4% (59 răspunsuri) identifică robotica ca parte din STREAM: științe, tehnologie, inginerie, arte, robotică, matematică, componentă care deja este inclusă în domeniul Tehnologiilor (STEM). Un procent de - 8,4% (32 răspunsuri) cadre didactice au inclus religia în definiția STREAM, ceea ce ar putea reflecta specificitatea unor școli acolo unde religia este integrată în curriculum. O mică parte din profesori, mai exact - 4,7% (18 răspunsuri) consideră recreerea ca fiind relevantă în STREAM: științe, tehnologie, inginerie, arte, recreere, matematică, ceea ce reflectă o lipsă de claritate sau informare privind acest concept. Doar - 3,1% (12 răspunsuri) din respondenți au răspuns că STREAM ar însemna: științe, tehnologie, matematică, ceea ce arată o confuzie clară între concepte. Totuși sunt și câteva răspunsuri neclare și anume că - 0,3% (a câte 1 răspunsuri) din cadre didactice asociază litera „R” cu Roboți, sau că „STREAM este o abordare educațională holistică” (Figura 6).

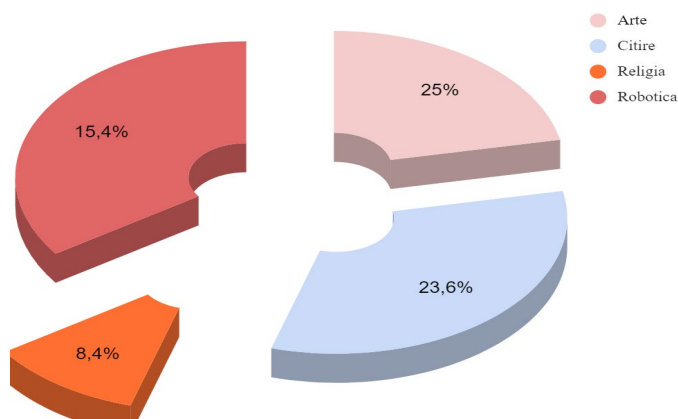




**Fig. 6. Conceptul STREAM**

De aici deducem că variantele cele mai frecvent selectate de către profesori sunt cele care includ nu doar științele, tehnologia, ingineria și matematica, ci și componentele mai noi, cum ar fi, variantele de răspuns propuse în diagrama radială (Figura 7).

Răspunsurile sugerează și faptul că, cadrele didactice din ambele medii (rural și urban, gimnazial și liceal) par să aibă o înțelegere relativ diversă a conceptului STREAM, majoritatea recunosc inserția Artelor însă există lacune în recunoașterea altor componente, cum ar fi citirea (lecturarea), religia sau robotica. Acest lucru ne sugerează o nevoie de formare și clarificare suplimentară în privința acestor concepte interdisciplinare.



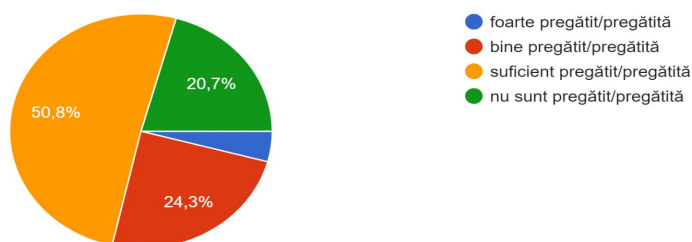
**Fig. 7. Variante de răspuns propuse de cadrele didactice**

Pregătirea cadrelor didactice este una dintre cele mai mari provocări la momentul actual, deoarece Republica Moldova se confruntă cu un deficit resimțit de cadre didactice și mai cu seamă a profesorilor care cunosc introducerea eficientă a acestor concepte în noul curriculum.

În acest context, am dorit să aflăm cum se autoevaluează cadrele didactice din acest punct de vedere, propunând astfel următoarea întrebare: *În ce măsură vă considerați pregătit/pregătită pentru dezvoltarea educației STEM/STEAM/STREAM?*

Interpretarea răspunsurilor oferite ne ajută să înțelegem necesitățile, gradul de pregătire al profesorilor, dificultățile prin care trec, astfel încât să putem propune inițiative de formare și sprijin, în special pentru cei care nu se simt suficient de bine pregătiți. Cei mai mulți din profesori - 50,8% consideră că au o pregătire minimă, sunt suficient pregătiți pentru a dezvolta educația în aceste domenii, alte - 24,3% din respondenți se simt destul de bine pregătiți, dar poate mai au nevoie de perfecționare în anumite aspecte, - 20,7% din respondenți nu se simte pregătiți să implementeze aceste concepte, iar - 4,2% din respondenți, se simt extrem de încrezători în implementarea acestor concepte în procesul educațional (Figura 8).

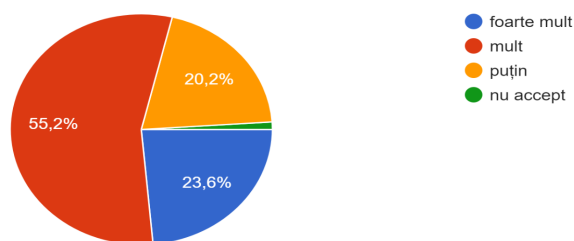
În ce măsură vă considerați pregătit/pregătită pentru dezvoltarea educației STEM/STEAM/STREAM?  
382 de răspunsuri



**Fig. 8. Pregătirea cadrelor didactice privind conceptele STEM/STEAM/STREAM**

Contextualizarea întrebării: *Cât de mult acceptați ideea implementării conceptelor STEM/STEAM/STREAM în educația din Republica Moldova?* subliniază relevanța educației moderne și implementarea de noi metode pedagogice în Republica Moldova, astfel - 55,2% din respondenți susțin ideea implementării, - 23,6% foarte mult, - 20,2% puțin, iar restul de 1% nu acceptă ideea implementării acestor concepte în sistemul educațional național (Figura 9).

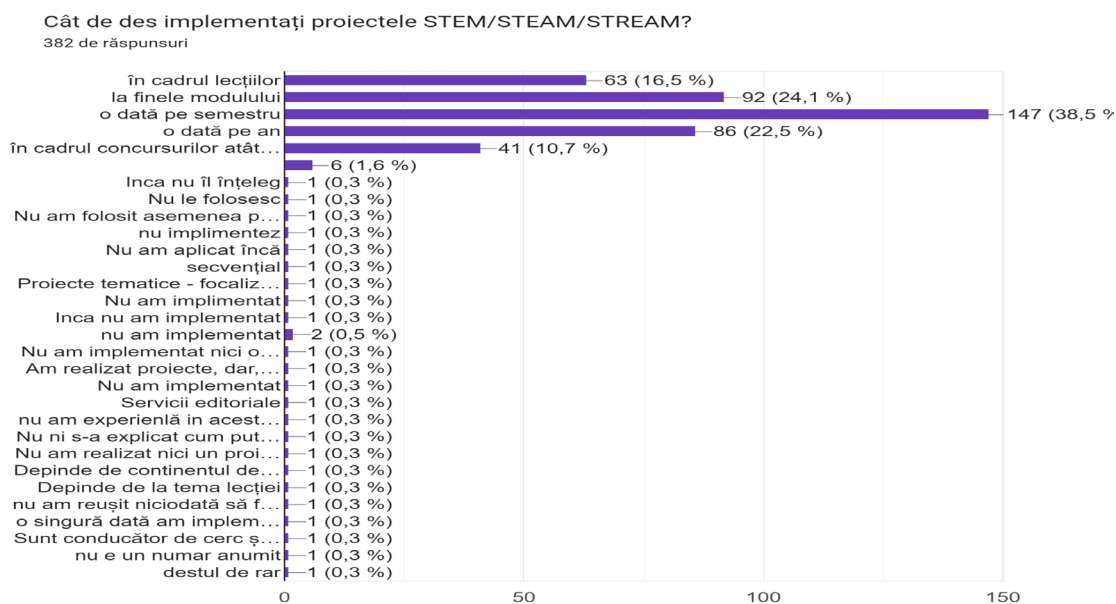
Cât de mult acceptați ideea implementării conceptelor STEM/STEAM/STREAM în educația din Republica Moldova?  
382 de răspunsuri



**Fig. 9. Implementarea conceptelor STEM/STEAM/STREAM, în opinia profesorilor**

Am considerat important să subliniem importanța practică și aplicativă a acestor concepte la clasă, frecvența cu care sunt introduse în activitățile zilnice și cum sunt puse în practică, propunând astfel cadrelor didactice următoarea întrebare: *Cât de des implementați proiectele STEM/STEAM/STREAM?* Evidențiem faptul că - 38,5% (147 răspunsuri) dintre profesori au

menționat că implementează aceste proiecte o dată pe an, - 24,1% (92 răspunsuri) dintre respondenți realizează la fiecare semetru astfel de proiecte, - 22,5% (86 răspunsuri) dintre profesori implementează aceste proiecte la finele unui modul, - 16,5% (63 răspunsuri) din respondenți includ aceste proiecte chiar în cadrul lecțiilor, - 10,7% (41 răspunsuri) au menționat că implementează aceste concepte în cadrul concursurilor și activităților extracurriculare, restul răspunsurilor - 0,3% (1-2 răspunsuri per categorie) implementează destul de rar aceste concepte. Deducem faptul că majoritatea cadrelor didactice din eșantion implementează aceste proiecte fie anual, fie semestrial, indicând totuși o rată mică spre constantă (Figura 10).



**Fig. 10. Gradul de implementarea al conceptelor STEM/STEAM/STREAM**

Percepția cadrelor didactice asupra conceptelor STEM/STEAM/STREAM, subliniază importanța feedback-ului acestora, pentru a înțelege cum sunt percepute aceste concepte, relevanța lor în practică, în ce măsură contribuie la dezvoltarea competențelor elevilor, dar și impactul pe termen lung asupra calității educației, astfel încât să poată fi adaptate noi strategii educaționale.

## Concluzii

Noile perspective educaționale propuse de către Ministerul Educației și Cercetării al Republica Moldova, urmăresc să alinieze conceptele STEM/STEAM (STREAM) în atingerea potențialul maxim al elevilor, pregătirea lor pentru a fi parte a societății, precum și susținerea corespunzătoare a profesorilor în ceea ce privește formarea lor profesională.

Analizând rezultatele obținute, putem concluziona necesitatea dezvoltării de noi strategii prin care să sprijinim cadrele didactice în implementarea eficientă a acestora. Am identificat unele lacune cu privire la percepția asupra Curriculumului, deficiențe în ceea ce privește suportul și resursele tehnologice, am subliniat dificultățile pe care le întâmpină profesori în aplicarea metodelor de predare, diversele obstacole legate de programele de formare, unele sincope în ceea ce privește dezvoltarea competențelor personale și profesionale, dar și carențe privind colaborarea între colegi în integrarea interdisciplinară a disciplinelor școlare.

Asigurarea unui design pedagogic și metodologic clar, poate contribui la crearea unui mediu de învățare dinamic și stimulat, în care conceptele din științe, tehnologie, inginerie, arte și matematică, cu cele din Științele Umaniste (Plan-cadru), să fie îmbinate eficient cu instrumentele și resurse tehnologice, în formarea și dezvoltarea competențelor cheie, îmbunătățirea procesului de învățare și creșterea performanțelor academice ale elevilor.

## **Bibliografie**

1. Conceptul Dezvoltării Curriculumului Școlar – proiect finanțat de Uniunea Europeană, împreună cu Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău 2024. [online] [accesat 20 oct. 2024] [https://particip.gov.md/ro/download\\_attachment/22752](https://particip.gov.md/ro/download_attachment/22752)
2. FRANȚUZAN, L. Formarea competenței-cheie de a învăța să înveți în contextul noilor provocări societale. Studiu de politici educaționale. [online] [accesat 27 oct. 2024] Disponibil la: [https://soros.md/wp-content/uploads/2022/09/Frantuzan\\_0.pdf](https://soros.md/wp-content/uploads/2022/09/Frantuzan_0.pdf)
3. ȘEREMET, Ileana Simona, CAZACIOC, Nadejda. Designul educațional al proiectelor STE(A)M. In: Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)., Ed. Ediția a 3-a, 27-28 octombrie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023, Ediția a 3-a, pp. 451-458. ISBN 978-9975-46-813-8.  
DOI: <https://doi.org/10.46727/c.steam-2023.p451-458>

# UTILIZAREA PLATFORMELOR EDUCAȚIONALE ÎN CREAREA CONȚINUTURILOR DIGITALE LA BIOLOGIE

## THE USE OF EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE CREATION OF DIGITAL CONTENT AT THE BIOLOGY

**Elena-Camelia ȚÂNCULESCU**

Liceul Teoretic „Ion Borcea”, Buhuși, Bacău, România

“Ion Borcea” High School, Buhuși, Bacău, România

ORCID: 0000-0003-1090-2529

e-mail: c.tanculescu@gmail.com

**CZU: 37.026:57+004.588**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p321-325**

**Abstract.** Educational platforms are essential in the digitalization of education, providing access to modern resources and tools for the creation of interactive and personalized digital content. Livresq and LabXchange are notable examples of innovative educational platforms that support interactive and collaborative learning experiences. In this article, we explore the use of these platforms in creating digital content, analyze the advantages and challenges, as well as the impact on students and teachers.

**Keywords:** interactive learning, curriculum, skills, educational platforms, biology

### **Introducere**

Digitalizarea educației aduce beneficii semnificative pentru profesori și elevi. Conținuturile digitale sunt utile pentru procesul educațional la biologie, în mod deosebit – pentru diverse activități practice [6]. Platforme precum Google Classroom și Moodle au deschis calea pentru metode de învățare moderne, iar Livresq și LabXchange reprezintă o evoluție a acestei tendințe, oferind soluții interactive și inovatoare. Livresq, o platformă românească, permite crearea de lecții interactive [5], în timp ce LabXchange, o platformă a Universității Harvard, se axează pe educația științifică și oferă acces la laboratoare virtuale și resurse educaționale deschise [4]. Aceste platforme revoluționează modul de predare, facilitând crearea și distribuirea de conținut digital captivant.

### **Tipuri de platforme educaționale și caracteristicile acestora**

Platformele educaționale sunt clasificate după funcționalități și scopuri specifice. Cele mai importante tipuri includ:

1. Platforme de management al învățării (LMS): Platforme precum Google Classroom și Moodle organizează cursuri și gestionează conținutul, iar Livresq extinde aceste funcționalități printr-un editor de conținut avansat pentru lecții interactive.
2. Platforme de învățare bazate pe experiențe de laborator și resurse științifice: LabXchange permite accesul la laboratoare virtuale, simulări și resurse educaționale, facilitând învățarea STEM. Această platformă este ideală pentru elevii care nu au acces fizic la laboratoare, oferindu-le simulări științifice și experiențe practice.
3. Platforme de instruire colaborativă: Edredo și Microsoft Teams sprijină colaborarea prin chat, conferințe video și partajarea documentelor. Livresq și LabXchange includ, de asemenea, elemente interactive și colaborative, unde elevii pot participa în activități de grup și lucrări comune.

## Avantajele utilizării platformelor Livresq și LabXchange în crearea conținuturilor digitale

Crearea conținuturilor digitale depinde de suportul tehnic oferit de platformele educaționale. Profesorului îi revine sarcina de a elabora conținuturile relevante din punct de vedere cognitiv respectând rigoarea științifică, de a proiecta designul educațional integrând resurse care să faciliteze dezvoltarea competențelor educabililor, astfel încât să determine învățarea [2]. Sintetizând, avantajele utilizării celor două platforme se concretizează prin:

1. Crearea de conținut interactiv și captivant: Livresq oferă un editor intuitiv pentru lecții digitale interactive, cu elemente multimedia precum teste interactive, imagini, videoclipuri și animații. Acest tip de conținut face învățarea mai atractivă; de exemplu, o lecție de biologie poate include diagrame interactive pentru a explora structura celulară.
2. Simulări și laboratoare virtuale: LabXchange reprezintă o resursă excelentă în educația științifică, oferind elevilor acces la experimente și simulări. Acest lucru este util mai ales în cazul elevilor care nu au acces fizic la laboratoare, oferindu-le oportunități de a experimenta cu ADN-ul, procese chimice și alte concepte științifice într-un mediu virtual.
3. Personalizarea și adaptabilitatea conținutului: Atât Livresq, cât și LabXchange permit profesorilor să personalizeze conținutul în concordanță cu nevoile elevilor. În Livresq, profesorii pot adăuga secțiuni suplimentare, astfel încât lecțiile să răspundă intereselor diferite ale elevilor, în timp ce în LabXchange, elevii pot alege experiențe de laborator la niveluri variate de dificultate.
4. Colaborare și feedback rapid: LabXchange facilitează colaborarea între elevi și profesori din întreaga lume, iar resursele educaționale deschise permit utilizatorilor să partajeze proiecte și să primească feedback. Livresq oferă, de asemenea, comunități de învățare, unde elevii pot lucra împreună în activități interactive.

### Provocările utilizării platformelor educaționale

Pentru elaborarea lecțiilor utilizând platforma Livresq este necesară parcurgerea unui curs de formare furnizat de Ascedia și respectarea unor cerințe tehnice incluse în produsul final realizat pentru absolvirea cursului.

Varietatea de funcționalități reprezintă o provocare spre explorare pentru profesor, care necesită abilități tehnice, creativitate și timp.

Platforma vine în ajutor cu o serie de șabloane care pot fi adaptate rapid în funcție de obiectivele lecției și resursele educaționale.

În figura 1 sunt prezentate două secvețe din lecția „Analizatorul cutanat”, creată pe platforma Livresq, în care sunt integrate imagini, tabele, galerie de imagini, chestionare, secvețe video, un conținut e-learning care facilitează în egală măsură predarea-învățarea și evaluarea.

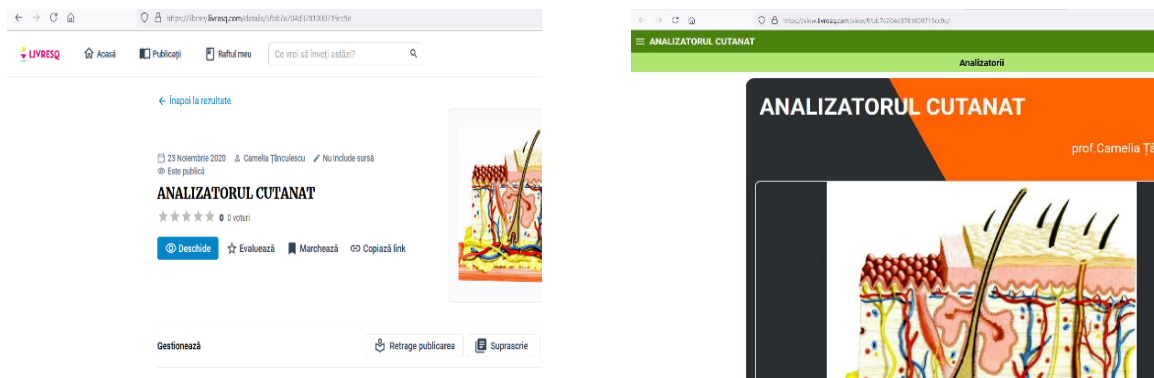
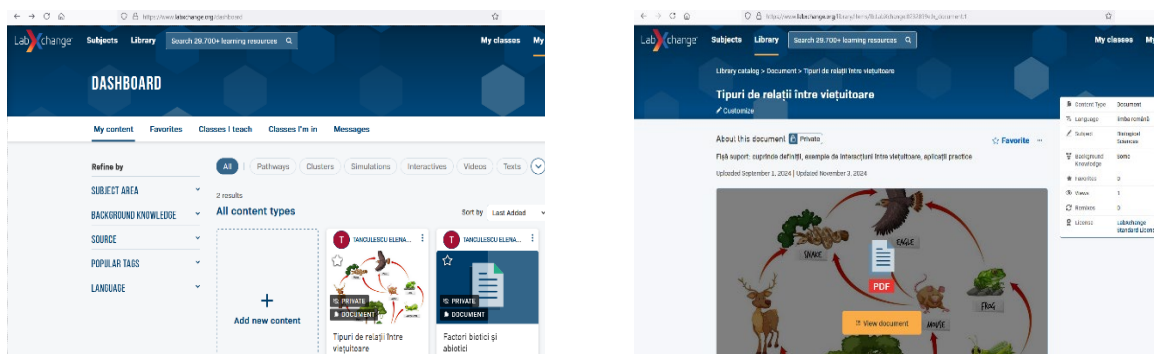


Figura 1. Lecție creată utilizând platforma Livresq

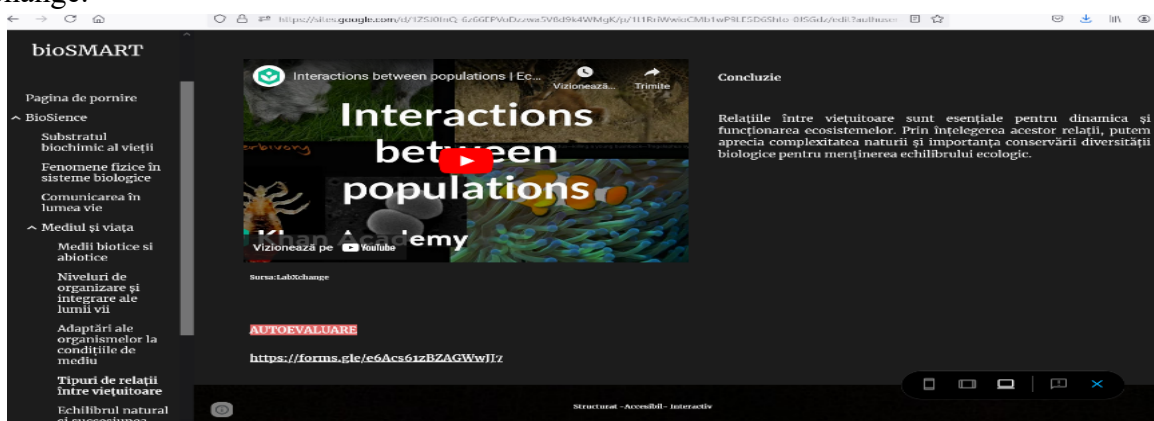
Biologia este o disciplină care necesită explorarea lumii vii în mod concret, intuitiv. Activitățile în natură și lucrările practice de laborator sunt cele mai apreciate de către elevi, însă necesită mult timp și resurse suplimentare. Platforma **LabXchange** oferă posibilitatea accesului la resurse de tip simulare, laboratoare virtuale în care elevii pot explora lumea vie fără riscul accidentării sau a limitei de consumabile. Aceste resurse educaționale pot fi selectate independent sau integrate în lecții.

În figura 2 este prezentată o resursă de tip document create pe platforma LabXchange.



**Figura 2. Resursă creată utilizând platforma LabXchange**

În figura 3 este prezentată o secvență din lecția “Tipuri de relații între viețuitoare”, creată pe website-ul educațional bioSMART, în care este inclusă o resursă-tip video din platforma LabXchange.



**Figura 3. Lecție creată utilizând resursă LabXchange**

După cum subliniază și Bocoș, învățarea electronică [1] include crearea conținuturilor e-learning, ceea ce deschide multiple provocări atât din punct de vedere al competențelor digitale, cât și al designului educațional. Dintre cele mai pregnante, sunt:

1. Acces limitat la resurse tehnologice: Utilizarea platformelor avansate, precum LabXchange, poate fi limitată în zonele unde accesul la internet sau la dispozitive performante este restricționat. De asemenea, elevii din zonele rurale sau din familii defavorizate pot avea dificultăți în accesarea acestor resurse.

2. Complexitatea pregătirii profesorilor: Utilizarea eficientă a platformelor Livresq și LabXchange necesită o anumită competență tehnologică. În special pentru Livresq, crearea de lecții interactive poate necesita un timp suplimentar pentru învățare, iar profesorii trebuie să fie instruiți pentru a folosi toate funcțiile.

3. Evaluarea obiectivă a elevilor: Platformele educaționale întâmpină dificultăți în monitorizarea și evaluarea corectă a elevilor. Testele online pot fi influențate de factori externi, cum ar fi accesul la materiale de studiu în timpul testării, ceea ce face obiectivitatea rezultatelor dificil de asigurat.

4. Risc de suprasolicitare digitală: Platformele educaționale necesită un timp considerabil petrecut în fața ecranului, ceea ce poate afecta sănătatea elevilor, ducând la oboseală oculară și probleme de postură. Este important ca timpul să fie gestionat eficient pentru a reduce expunerea excesivă.

### **Impactul platformelor educaționale asupra învățământului modern**

Raportul UNESCO, “Global Education Monitoring 2023” [7], scoate în evidență mai multe concluzii semnificative cu privire la rolul și impactul tehnologiei în educație, cu un accent special pe obiectivul de dezvoltare durabilă SDG 4, care urmărește accesul echitabil și calitativ la educație pentru toți.

Platformele educaționale Livresq și LabXchange contribuie la o transformare semnificativă a procesului de învățare, oferind metode de predare interactive și captivante. Livresq le permite profesorilor să creeze lecții atractive, iar LabXchange introduce elevii în lumea științei aplicate prin simulări și laboratoare virtuale, îmbunătățind înțelegerea conceptelor complexe. Aceste platforme oferă elevilor acces la o gamă largă de resurse și competențe necesare în contextul digital actual.

Pentru profesori, Livresq și LabXchange deschid noi oportunități de personalizare și colaborare în educație. Astfel, elevii din întreaga lume pot participa la proiecte comune, învățând nu doar concepte teoretice, ci și abilități practice și colaborative.

Aceste platforme susțin dezvoltarea abilităților digitale și extind accesul la educație prin metode interactive și accesibile. Un exemplu de succes al utilizării platformei Livresq este oferit de școlile din România [3], unde profesorii au integrat această platformă în procesul de predare și au creat aproape 300 de lecții interactive doar la disciplina biologie, o parte fiind omologate și în curs de omologare de Ministerul Educației.

### **Concluzii**

Platformele educaționale Livresq și LabXchange sunt resurse esențiale în digitalizarea educației, facilitând crearea unor experiențe de învățare interactive și personalizate.

Prin oferirea unor funcționalități de personalizare și instrumente de simulare, aceste platforme sprijină dezvoltarea competențelor digitale și încurajează învățarea activă.

Cu toate acestea, utilizarea eficientă a platformelor depinde de accesul la tehnologie și de pregătirea profesorilor. Pe măsură ce digitalizarea educației avansează, platforme ca Livresq și LabXchange pot deveni fundamentale în educația modernă, oferind elevilor oportunități unice de a explora și a învăța într-un mod inovator și implicat.



## **Bibliografie**

1. BOCOȘ, M.-D. Învățarea interactivă, Editura Polirom, București 2013, pp. 396-399.
2. CUCOȘ, C. Generarea conținuturilor școlare (suporturilor de învățare) de tip elearning. Caracteristici și criterii de calitate în Educația Digitală, editura Polirom, București 2020, pp. 256-273.
3. Edupedu. Disponibil la: <https://www.edupedu.ro/?s=livresq>
4. LabXchange Platform Overview. HarvardX & EdX. Disponibil la: <https://about.labxchange.org/>
5. Livresq Platform. Manual de utilizare Livresq: Crearea de conținut digital interactiv pentru educație. Disponibil la: <https://livresq.com/ro>
6. PLACINTA, D., COROPCEANU, E. Laboratory Works with Digital Resources – Motivative Means of Research for High Schools Pupils in Biology. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. 2020. Folia 310, pp. 112-125. ISSN 2083-7267
7. UNESCO. Global education monitoring report, 2023: technology in education. Disponibil la: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

# DIVERSITATEA STILURILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE

## DIVERSITY OF LEARNING TECHNIQUES IN TEACHING ROMANIAN

**Ioana-Mădălina VIZITEU**, doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Ioana-Mădălina VIZITEU**, PhD, Student, »Ion Creanga» SPU of Chisinau,  
ORCID: 0009-0006-2022-1128  
e-mail: ioana.gogoi@yahoo.com

**Veronica VORONEANU**, doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Veronica VORONEANU**, PhD Student, »Ion Creanga» SPU of Chisinau,  
ORCID:0009-0008-7782-7854  
e-mail: avoroneanu@yahoo.com

**CZU: 37.016:811.135.1**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p326-334**

**Abstract:** The hereby article embodies the importance of both recognition and adaptation of diverse learning techniques within the context of Romanian language instruction. It argues that an awareness of these varying techniques is essential for teachers to effectively engage students and facilitate meaningful learning experiences. The main debate centers around a detailed analysis of various learning practices and implications for pedagogical use. Furthermore, a series of explanatory notes of how teachers are able to implement differentiated instruction to foster inclusivity in the classroom are being provided. By catering to individual learning preferences, teachers not only enhance language acquisition but also cultivate a rich appreciation for cultural diversity through language education.

**Keywords:** learning techniques, teaching Romanian language, pedagogical practices.

**Rezumat:** Articolul de față examinează relevanța recunoașterii și adaptării la diversitatea stilurilor de învățare în cadrul predării limbii române. Susținem că o conștientizare a acestor stiluri variate este esențială pentru profesorii care doresc să angajeze eficient elevii și să faciliteze experiențe de învățare semnificative. Discuția include o analiză detaliată a modalităților de învățare distincte și a implicațiilor acestora pentru practicile pedagogice. În plus, sunt furnizate exemple ilustrative despre cum profesorii pot implementa o predare diferențiată pentru a promova incluziunea în clasă. Adaptându-se la preferințele individuale de învățare, profesorii nu doar că îmbunătățesc asimilarea limbii, dar contribuie și la cultivarea unei aprecieri profunde pentru diversitatea culturală prin intermediul educației lingvistice.

**Cuvinte-cheie:** stiluri de învățare, predarea limbii române, strategii pedagogice.

În contextul educațional actual, diversitatea stilurilor de învățare a devenit un subiect central de dezbateră, având implicații semnificative asupra predării limbilor străine, în special a limbii române. Recunoașterea și adaptarea la nevoile individuale ale elevilor se dovedește a fi esențială pentru furnizarea unui proces educațional echitabil și eficient. Cercetările fundamentale în acest domeniu, cum ar fi cele realizate de Howard Gardner, David Kolb și echipa Honey & Mumford, evidențiază faptul că elevii posedă o gamă variată de modalități de procesare a informațiilor, incluzând stiluri vizuale, auditive, kinestezice și logico-matematice. Această diversitate necesită o reconsiderare a strategiilor didactice, astfel încât să răspundă adecvat nevoilor fiecărui elev.

Predarea limbii române, ca disciplină fundamentală în educația formală, trebuie să se bazeze pe o înțelegere profundă a diversității cognitive a elevilor. O abordare inovatoare implică nu doar recunoașterea teoretică a acestor stiluri, ci și integrarea lor în practicile pedagogice curente. Activitățile didactice trebuie să fie concepute astfel încât să reflecte preferințele și nevoile fiecărui elev, promovând un mediu de învățare incluziv. Importanța adaptării procesului educațional la

stilurile de învățare variate se regăsește nu doar în îmbunătățirea asimilării limbii, ci și în cultivarea unei aprecieri profunde pentru diversitatea culturală prin intermediul educației lingvistice.

Integrarea teoriei inteligențelor multiple, formulată de Howard Gardner, alături de stilurile de învățare identificate de Kolb, în cadrul predării limbii române, reprezintă o direcție esențială pentru adaptarea procesului educațional la diversitatea intelectuală a elevilor. Gardner subliniază relevanța dezvoltării diversității inteligențelor umane, afirmând că „este de cea mai mare importanță să cunoaștem și să dezvoltăm toată diversitatea de inteligențe umane și toate combinațiile de inteligențe” (<sup>1</sup>Gardner, 2006, p. 216). Această viziune teoretică are implicații profunde asupra practicilor educaționale, oferind un cadru robust pentru personalizarea procesului de învățare și integrarea elevilor într-un mediu educațional incluziv.

Dinamica predării și învățării nu mai poate fi abordată unilateral. Schimbările sociale rapide și accentul pe interculturalitate impun o reevaluare a metodelor tradiționale de predare, în special în domeniile umaniste. În acest context, varietatea stilurilor de învățare devine un element esențial în orice demers didactic, contribuind la asigurarea unei educații de calitate și la dezvoltarea holistică a elevilor. Astfel, explorarea diversității stilurilor de învățare în predarea limbii române devine o necesitate, implicând atât conceptele teoretice relevante, cât și strategii didactice aplicabile. Prin implementarea unor metode didactice care recunosc și valorifică diversitatea cognitivă a elevilor, se poate construi un mediu de învățare care nu doar că facilitează asimilarea limbii, ci și promovează dezvoltarea competențelor interculturale și aprecierea diversității. Această abordare vizează, în egală măsură, succesul academic al elevilor, precum și formarea unor cetățeni conștienți de complexitatea culturală a lumii în care trăiesc.

Referitor la identificarea varietăților de inteligențe umane existente, Howard Gardner subliniază că „Dacă recunoaștem acest lucru, credem că vom avea cel puțin o mai bună șansă de a ne ocupa, în mod adecvat, de problemele pe care le întâmpinăm în viață” (<sup>2</sup>Gardner, 2006, p. 216). Această perspectivă are implicații profunde pentru profesorii angajați în procesul instructiv-educativ actual, care sunt chemați să valorifice profilurile multiple de inteligență ale fiecărui elev. Provocarea principală constă în a crea situații de învățare care să răspundă diversității cognitive, permițând elevilor să se dezvolte la maximum în funcție de propriul potențial. Gardner menționează că fiecare elev prezintă nu o singură inteligență, ci „profiluri de inteligență” (<sup>3</sup>Gardner, 2006, p. 218). Această observație conduce la o concluzie importantă: profesorii trebuie să creeze medii de învățare care să permită elevilor „să întâlnească acea combinație de inteligențe care asigură executarea cea mai eficientă a unei sarcini” (<sup>4</sup>Gardner, 2006, p. 206). Acest fapt implică utilizarea unei varietăți de metode educaționale, adaptate profilurilor diverse de inteligență ale elevilor. De exemplu, o lecție de literatură poate integra activități care stimulează inteligența lingvistică, interpersonală și intrapersonală, facilitând nu doar asimilarea cunoștințelor, ci și dezvoltarea competențelor necesare în viața reală, încurajând elevii „să accepte provocări care mai înainte ar fi putut să-i intimideze” (<sup>5</sup>Gardner, 2006, p. 206). Cu alte cuvinte, una dintre practicile relevante ale teoriei inteligențelor multiple este crearea unor strategii didactice centrate pe elev, care să valorifice potențialul unic al fiecăruia. Așa cum sugerează Gardner, „nu există activitate posibil de realizat cu un singur tip de inteligență, după cum nu există persoane care să aibă dezvoltat un singur tip de inteligență” (<sup>6</sup>Gardner, 2006, p. 206). În acest context, profesorii trebuie să-și îndrepte atenția spre punctele forte ale elevilor, nu spre slăbiciunile lor, asigurându-se că fiecare elev are șansa de a se dezvolta conform propriului profil de inteligență. Aceasta constituie o premisă esențială pentru dezvoltarea unei educații incluzive și personalizate. PISOI, de pildă,

sugerează că înțelegerea diversității cognitive îi ajută pe profesori „să-i ajute pe elevi să învețe fără teamă paralizantă de eșec, după puterea fiecăruia, ca să-și direcționeze și să-și formeze stilul optim de învățare” (Pisoi, *apud* Cartaleanu *et alii*, 2008, p. 18). În acest sens, utilizarea metodologiilor interactive și a activităților variate, cum ar fi muzica, învățarea prin cooperare sau reflecția interioară, poate stimula dezvoltarea cognitivă și emoțională a elevilor.

O altă abordare semnificativă pentru personalizarea procesului educațional o reprezintă stilurile de învățare identificate de David Kolb și extinse ulterior de Honey și Mumford. Potrivit lui Kolb (1984), există patru moduri principale de învățare: experiența concretă, observarea reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. Această clasificare subliniază necesitatea adaptării predării pentru a satisface nevoile variate ale elevilor (Kolb, 2000, p. 8). Honey și Mumford (1992) au extins teoria lui Kolb, identificând patru categorii distincte de învățare: activiști, reflexivii, teoreticienii și pragmaticii. Activiștii preferă experiențele imediate și învățarea prin acțiune, reflexivii se bazează pe observare și analiză, teoreticienii adoptă o abordare logică pentru a rezolva probleme, iar pragmaticii sunt orientați spre aplicarea cunoștințelor în situații reale (Rassool & Rawaf, 2007). Pentru a ilustra aceste aspecte, putem considera o lecție de literatură. Aceasta poate fi organizată astfel încât să îmbine activități care stimulează inteligența lingvistică (prin analiză textuală), inteligența interpersonală (prin lucrul în grupuri) și inteligența intrapersonală (prin reflecție personală). Această combinație facilitează atât asimilarea cunoștințelor academice, cât și dezvoltarea competențelor socio-emoționale necesare în viața reală.

Implementarea diversității stilurilor de învățare în sala de clasă necesită o abordare proactivă din partea cadrelor didactice. Acestea trebuie să-și îndrepte atenția spre punctele forte ale elevilor, asigurându-se că fiecare elev are șansa de a se dezvolta conform propriului profil de inteligență. Astfel, profesorii devin arhitecți ai unui proces educațional care integrează toate tipurile de inteligențe, iar elevii sunt încurajați să exploreze noi moduri de gândire și să își dezvolte competențele fundamentale. Susținând spusele lui Gardner, conform căruia educația modernă trebuie să reflecte toate formele de inteligență, este absolut necesar să punctăm că în această lumină, diversitatea inteligențelor și stilurilor de învățare nu doar că îmbogățește procesul educațional, ci contribuie și la crearea unei societăți mai incluzive și mai receptivă la nevoile fiecărui individ. O abordare educațională adaptată și diversificată nu doar că răspunde provocărilor actuale, ci și pregătește elevii pentru a face față unei lumi în continuă schimbare. Un prim pas în adaptarea predării este evaluarea stilurilor de învățare ale elevilor. Profesorii pot folosi chestionare sau observații directe pentru a identifica stilurile predominante, ajustând astfel metodele didactice. De exemplu, un chestionar bazat pe modelul lui Kolb poate oferi informații utile despre preferințele elevilor, ajutând profesorii să își structureze lecțiile într-un mod care să maximizeze angajamentul și eficiența învățării. Pentru a răspunde diversității stilurilor de învățare, profesorii de limba română pot implementa strategii didactice interactive, care să valorifice potențialul fiecărui elev și să creeze un mediu de învățare motivant. Mai întâi, învățarea prin colaborare reprezintă o metodă eficientă prin care elevii își pot combina abilitățile și perspectivele pentru a rezolva sarcini comune. Grupurile de lucru, de asemenea, prezintă o relevanță deosebită, întrucât dezvoltă inteligența interpersonală și sprijină deopotrivă coeziunea socială în clasă. Activitățile de grup, cum ar fi dezbaterile sau proiectele comune, oferă oportunități excelente pentru colaborare și valorificare a diversității, promovând astfel un climat educațional dinamic și activ. Un alt aspect important se reflectă în utilizarea aplicațiilor multimedia. Resursele digitale, precum materialele video, audio și aplicațiile interactive, contribuie la stimularea inteligențelor vizual-spațiale și

muzicale, transformând procesul de învățare într-o experiență mai atractivă. Platformele e-learning facilitează accesul la materiale interactive și jocuri educaționale, oferind elevilor prilejul de a învăța într-un mod modern și captivant. De asemenea, jocurile de rol și simulările se dovedesc a fi activități eficiente pentru elevii cu inteligență kinestezică. Acestea le oferă prilejul de a-și exprima creativitatea și de a învăța prin acțiune. Prin explorarea temelor literare, elevii pot experimenta perspective diferite, lărgindu-și astfel nivelul de înțelegere și de apreciere a conținutului studiat. În final, reflecția personală joacă un rol crucial în procesul de învățare. Jurnalele de învățare și eseurile reflexive sprijină dezvoltarea inteligenței intrapersonale, permițând elevilor să exploreze gânduri și emoții proprii în legătură cu materialul studiat. Acest demers nu doar că îmbunătățește autocunoașterea, dar facilitează și un proces de învățare mai profund și mai semnificativ. În altă ordine de idei, integrarea acestor strategii interactive răspunde diversității stilurilor de învățare, contribuind deopotrivă la crearea unui mediu educațional incluziv și dinamic, unde fiecare elev are ocazia să se remarce.

Totodată, evaluarea competențelor elevilor nu ar trebui să se limiteze exclusiv la teste scrise, care adesea oferă o imagine parțială a abilităților și înțelegerii lor. Pentru a obține o evaluare mai cuprinzătoare și mai nuanțată, profesorii de limba română pot adopta o serie de metode variate care să reflecte varietatea stilurilor de învățare și să încurajeze dezvoltarea integrală a elevilor.

Un instrument valoros în acest sens rămâne utilizarea portofoliilor, care constau în colectarea lucrărilor și reflecțiilor elevilor. Aceste portofolii documentează progresul în diferite domenii și oferă un cadru pentru autoevaluare și reflecție personală, contribuind astfel la dezvoltarea inteligenței intrapersonale. Elevii au ocazia să își analizeze parcursul și să identifice ariile în care au realizat progrese, dar și aspectele ce necesită îmbunătățiri. De asemenea, prezentările orale se dovedesc a fi o metodă eficientă pentru a stimula inteligența lingvistică și interpersonală. Aceste activități permit elevilor să își exprime cunoștințele într-un mod creativ și să își dezvolte abilitățile de comunicare. Astfel, ei învață nu doar să transmită informații, ci și să se conecteze cu colegii lor, să răspundă la întrebări și să participe activ la discuții, îmbogățind experiența educativă a întregului colectiv. În plus, evaluarea pe baza proiectelor, fie ele de grup sau individuale, poate oferi o verificare holistică a competențelor elevilor. Aceste proiecte integrează lecțiile teoretice cu realitatea cotidiană, facilitând aplicarea cunoștințelor în contexte practice. Prin implicarea în activități de acest tip, elevii sunt încurajați să colaboreze, să inoveze și să își dezvolte gândirea critică, aspecte esențiale pentru formarea lor. Prin urmare, o abordare diversificată a evaluării optimizează comprehensiunea materialului studiat și contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților esențiale pentru viitorul elevilor, facilitându-le tranziția spre o devenire sănătoasă, care să reflecte competență, gândire critică și eficiență.

Pentru a ilustra aplicarea teoriei inteligențelor multiple, putem considera o lecție dedicată romanului „*Pădurea Spânzuraților*”, de Liviu Rebreanu. Această lucrare, complexă și profundă, oferă oportunități unice pentru explorarea abilităților variate ale elevilor. În primul rând, sesiunea de lectură constituie o activitate fundamentală. Elevii pot citi pasaje selectate din roman pentru ca, ulterior, să împărtășească impresiile. Această interacțiune stimulează inteligența lingvistică, facilitând formarea unei gândiri critice prin interpretarea textului din perspective diverse. Fiecare elev va aduce în discuție propriile trăiri și opinii, îmbogățind astfel înțelegerea colectivă a romanului. În continuare, discuțiile în grup reprezintă o metodă esențială pentru dezvoltarea inteligenței interumane. Elevii vor avea ocazia să dezbată teme centrale ale romanului, încurajând astfel colaborarea activă și coeziunea socială. Aceste dezbateri vor stimula capacitatea

de argumentare, vor permite elevilor să își exprime ideile și să asculte perspectivele colegilor, cultivând astfel empatia și respectul pentru diversitate. O altă activitate relevantă rămâne scrierea creativă. Elevii pot redacta un jurnal din perspectiva unui personaj din roman, ceea ce le va permite să exploreze mai profund emoțiile și motivațiile acestuia. Această abordare dezvoltă indubitabil inteligența intrapersonală, ajutându-i pe elevi să se conecteze personal cu textul. Integrând aceste activități într-un plan de lecție structurat, profesorii trasează accesul elevilor la cunoștințe literare, contribuind și la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru viitorul lor. Aceste metode permit o evaluare holistică a competențelor elevilor, integrând lecțiile cu realitatea și pregătindu-i astfel pentru provocările lumii contemporane.

Propunem un context pentru un demers instructiv-educativ desfășurat la nivel liceal, pe parcursul a două ore de curs. Scopul principal este de a explora romanul „*Pădurea Spânzuraților*” prin metode care să valorifice diversitatea stilurilor de învățare, conform teoriei inteligențelor multiple a lui Howard Gardner. Activitățile vor stimula inteligențele lingvistică, interumană și intrapersonală, promovând în același timp colaborarea și creativitatea elevilor. Obiectivele includ **identificarea temelor principale ale romanului, dezvoltarea abilităților de comunicare orală și scrisă și îmbunătățirea capacității de a reflecta asupra personajelor și a acțiunii romanului.**

**Tabelul 1. Activități propuse**

Activitate	Descriere	Inteligențe Stimulante	Durata
<b>Sesiuni de lectură</b>	Elevii citesc pasaje selectate din roman și își împărtășesc impresiile într-un grup mic.	Lingvistică	25 min
<b>Discuții în grup</b>	Elevii discută despre temele principale, fiecare grup prezentând o temă diferită.	Interumană	25 min
<b>Scriere creativă</b>	Elevii redactează un jurnal al unui personaj, reflectând asupra emoțiilor și motivațiilor acestuia.	Intrapersonală	25 min
<b>Prezentări finale</b>	Fiecare grup prezintă concluziile discuției și extragerea elementelor esențiale din jurnalul personajului.	Lingvistică, Interumană	25 min

### **Detalierea activităților**

#### **Sesiuni de lectură**

**Materiale necesare:** Excerpt din roman, foi de lucru pentru notițe.

**Metodă:** Elevii citesc pasaje selectate (de exemplu, descrierea unei scene cheie).

După lectură, se formează grupuri mici (3-4 elevi) pentru a discuta impresiile personale.

Fiecare elev își notează gândurile pe o foaie de lucru.

#### **Discuții în grup**

**Materiale necesare:** Tabele cu teme și subteme, marker.

**Metodă:** Profesorul împarte elevii în grupuri și le oferă tabele cu teme diferite (de exemplu: sacrificiul, identitatea, moartea).

Fiecare grup discută tema și generează idei despre cum se reflectă aceasta în roman.  
Fiecare grup pregătește o prezentare scurtă.

**Tabelul 2. Exemplu de tabel**

Temă	Idei principale
Sacrificiul	-Dilema personajului - Impactul asupra comunității
Identitatea	-Conflicte interioare ale personajului; - Influențe externe.
Moartea	-Reacția personajelor; - Simbolistica morții în roman.

#### **Scriere creativă**

**Materiale necesare:** Caiete, pixuri.

**Metodă:** Elevii aleg un personaj și scriu un jurnal din perspectiva acestuia, explorând emoțiile și deciziile sale.

Profesorul poate oferi câteva întrebări ghid pentru a stimula reflecția: «Ce simte personajul în această situație?», «Care sunt dilemele sale?»

#### **Prezentări finale**

**Materiale necesare:** Postere, resurse digitale pentru prezentări (opțional).

**Metodă:** Fiecare grup își prezintă tema și concluziile extrase din discuțiile lor.

Prezentările pot include citate din roman, imagini relevante sau scurte interpretări dramatice.

#### **Evaluare**

- Observarea participării și implicării elevilor în activități.
- Evaluarea jurnalelor scrise, concentrându-se pe creativitate și profunzimea reflecției.
- Feedback-ul oferit în urma prezentărilor.

Prin integrarea teoriei inteligențelor multiple în lecția despre „*Pădurea Spânzuraților*”, se creează un mediu de învățare care nu doar că răspunde diversității stilurilor de învățare, dar și încurajează dezvoltarea competențelor esențiale ale elevilor. Activitățile interactive facilitează o experiență de învățare holistică, permițând elevilor să își exprime creativitatea și să își dezvolte abilități critice în contextul literar.

Propunem, de asemenea, o schemă de abordare a textului literar care integrează inteligențele multiple ale lui Howard Gardner, stilurile de învățare conform lui Kolb și extensiile acestora

propuse de Honey și Mumford. Acest model poate fi folosit de profesori pentru a dezvolta lecții variate și eficiente.

**Tabelul 3. Model de abordare a textului literar**

Etapa	Descriere și Metode	Inteligențe Multiple	Stiluri de Învățare
<b>1. Prelectură</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activități de activare a cunoștințelor anterioare (ex. Discuții, brainstorming).</li> <li>- Introducerea contextului cultural.</li> </ul>	<p><b>Lingvistică:</b> activități de discuție.</p> <p><b>Interumană:</b> colaborare în grupuri.</p>	<b>Concretizare:</b> reflecție asupra experiențelor anterioare.
<b>2. Lectură</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectură individuală sau în grup, folosind tehnici de lectură activă (ex. Subliniere, notițe).</li> <li>- Lectură expresivă de către profesor.</li> </ul>	<p><b>Lingvistică:</b> abilități de lectură.</p> <p><b>Intrapersonală:</b> reflecție personală.</p>	<b>Reflectare:</b> analizarea și interpretarea textului.
<b>3. Analiză</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza temelor, personajelor și a simbolisticii.</li> <li>- Crearea de diagrame sau grafice pentru organizarea gândirii.</li> </ul>	<p><b>Logico-matematică:</b> structurarea informației.</p> <p><b>Spatială:</b> utilizarea diagramelor.</p>	<b>Conceptualizare:</b> formularea și organizarea ideilor
<b>4. Interpretare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discuții în grupuri mici despre interpretarea textului.</li> <li>- Prezentări despre perspective diferite</li> </ul>	<p><b>Interumană:</b> comunicare și colaborare.</p> <p><b>Intrapersonală:</b> explorarea propriilor gânduri.</p>	<b>Experiență activă:</b> aplicarea gândirii critice în dezbateri.
<b>1. Reflecție</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Scrierea de jurnale personale sau eseuri despre impactul textului.</li> <li>- Exprimarea sentimentelor și opiniilor.</li> </ul>	<p><b>Intrapersonală:</b> auto-reflecție.</p> <p><b>Lingvistică:</b> exprimarea scrisă.</p>	<b>Reflectare:</b> evaluarea propriilor reacții și gânduri.
<b>6. Aplicație</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proiecte creative (ex. Dramatizări, desene, prezentări multimedia) bazate pe text.</li> <li>- Integrarea textului în contexte contemporane.</li> </ul>	<p><b>Artistică:</b> exprimarea creativă.</p> <p><b>Kinestezică:</b> activități fizice.</p>	<b>Experiență activă:</b> aplicarea cunoștințelor în practică.



<b>7. Evaluare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluarea colaborativă a proiectelor (ex. Grupuri de lucru).</li> <li>- Feedback constructiv și autoevaluare.</li> </ul>	<p><b>Interumană:</b> evaluare și feedback.</p> <p><b>Logical-matematică:</b> analiză critică.</p>	<b>Concretizare:</b> învățarea prin evaluare și feedback.
--------------------	---	--	---

În etapa de prelectură, profesorul inițiază discuții despre cunoștințele anterioare ale elevilor, explorând teme, contexte culturale și experiențe personale. Activitatea are rolul de a activa memoria și de a stabili o legătură între elevi și textul literar, facilitând astfel o conectare personală cu materialul studiat. Ulterior, în etapa de lectură, elevii se angajează în lectură individuală sau în grup, urmată de sesiuni de subliniere a pasajelor relevante și discuții despre tonul și stilul autorului. Această activitate contribuie la dezvoltarea abilităților de comprehensiune și aprecierea stilului literar, îmbunătățind astfel inteligența lingvistică. Etapa de analiză implică crearea unor diagrame sau grafice prin care elevii își organizează gândurile și analizează relațiile dintre teme și personaje. Aceasta consolidează abilitățile analitice și logice prin vizualizarea informației, facilitând o înțelegere profundă a structurii narative. Odată ajunși în etapa de interpretare, elevii colaborează în grupuri mici pentru a discuta despre interpretările diferite ale textului și a prezenta perspectivele variate. Această activitate are scopul de a promova gândirea critică și colaborarea prin dezbaterile ideilor, contribuind astfel la dezvoltarea inteligenței interumane. În etapa de reflecție, elevii redactează jurnale sau eseuri, explorând impactul textului asupra lor și legăturile personale cu temele abordate. Această activitate dezvoltă inteligența intrapersonală și abilitățile de auto-reflecție, încurajându-i să își articuleze gândurile și emoțiile legate de lectură. Următoarea etapă, aplicația, presupune realizarea de proiecte creative care implică dramatizări, arte vizuale sau prezentări multimedia. Elevii au astfel ocazia să exploreze și să aplice temele textului, stimulându-le creativitatea și gândirea critică prin implementarea conceptelor în practică. În cele din urmă, procesul se încheie cu evaluarea proiectelor în grupuri, urmată de feedback constructiv și sesiuni de autoevaluare. Activitatea are ca obiectiv îmbunătățirea abilităților de evaluare și de învățare colaborativă prin discuții de grup, contribuind la o verificare holistică a competențelor dobândite.

Considerăm că această schemă de abordare integrată permite profesorilor să utilizeze inteligențele multiple și stilurile de învățare, creând o experiență educațională diversificată și adaptată nevoilor specifice ale elevilor. Prin aceste abordări variate, elevii devin participanți activi în procesul de învățare, dezvoltând competențe esențiale pentru viitor. Metoda de predare facilitează nu doar înțelegerea materialului studiat, ci contribuie în egală măsură și la formarea unor indivizi bine conturați, capabili să comunice eficient, să gândească critic și să colaboreze în diverse contexte sociale. Astfel, educația se transformă într-un instrument puternic de dezvoltare personală și profesională, pregătind elevii pentru provocările viitoare.

Putem conchide reflectând asupra faptului că, fără îndoială, cunoașterea elevului este o condiție sine qua non a educației și necesită adaptarea metodelor de predare la stilul de învățare al acestuia. Cadrele didactice trebuie să se concentreze asupra punctelor forte ale elevilor și să creeze activități care să valorifice combinațiile unice de inteligențe. Integrarea teoriei inteligențelor multiple și a diversității stilurilor de învățare în educație reprezintă o oportunitate valoroasă de a personaliza experiențele educaționale, contribuind la dezvoltarea competențelor esențiale și la acceptarea provocărilor educaționale. Așa cum afirmă Gardner, „Cunoașterea nu este același lucru

cu moralitatea, dar, dacă vrem să evităm greșelile anterioare și să avansăm pe direcții productive, trebuie să fim în stare să înțelegem.”

## Bibliografie

1. GARDNER, H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Editura Sigma, 2006
2. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., LÂSENCU, S., SCLIFOS, L. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2008
3. Kolb, D. A., *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1984
4. Honey, P., Mumford, A., *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead: Peter Honey Publications, 1986
5. Rassool, G.H., Rawaf, S., *Learning style preference of undergraduate nursing students*, *Nursing Standard*, vol: 21, 2007
6. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999
7. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2000
8. NEGOVAN, V. *Psihologia învățării – forme, strategii și stil*. Ediția a III-a revizuită. București: Editura Universitară, 2013
9. CĂPIȚĂ, C. *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Stiluri de predare. Stiluri de învățare*. București, 2011
10. [http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%202%20Stiluri%20de%20predare\\_0.pdf](http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%202%20Stiluri%20de%20predare_0.pdf)

### SECȚIA III. PEDAGOGIE PROFESIONALĂ

#### **CALITATEA VIETII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN RAPORT CU MOBBING-ului ORGANIZAT**

#### **THE QUALITY OF TEACHERS' PROFESSIONAL LIFE IN RELATION TO ORGANIZED MOBBING**

**Igor ARSENE**, dr., conf. Univ.,  
Institutul de Educație Fizică și Sport din cadrul USM,  
**Igor ARSENE**, PhD Asosiate Professor,  
Institute of Physical Education and Sport within the USM  
ORCID 0000-0001-8050-082X  
e-mail: rogienesra@gmail.com

**Lidia COJOCARI**, dr., conf. Univ.,  
UPS "Ion Creangă" din Chișinău  
**Lidia COJOCARI**, PhD Asosiate Professor,  
"Ion Creanga", SPU of Chisinau  
ORCID 0000-0001-8238-9627  
e-mail: cojocari.lidia@upsc.md

**CZU: 37.011.31:159.94**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p335-344**

**Abstract.** The phenomenon of mobbing has become a current international problem, with a strong impact and serious implications on teachers' psychological and social health and well-being in higher education institutions. The given study is an analysis of the phenomenon of mobbing in higher education institutions - a complex, group phenomenon, which arises depending on the history of the collective, culture, norms and social patterns, with strong influences on the personality of teachers, directly or indirectly. Mobbing in higher education institutions cannot be ignored or tolerated by the social actors involved in the educational process, due to the extent of the spread of this phenomenon and the serious psychosocial consequences it has. It describes the implications of mobbing behaviors manifested among teachers, administrators of the institution, of different ranks, starting from the ideas discussed in the specialized literature on the causes, typology and forms of manifestation. It also includes anti-bullying, prevention and countermeasures, as well as the results of qualitative research carried out by foreign authors.

**Keywords:** psychosocial risks, stress at work, mobbing, bullying, bossing, higher education, administration, institution.

Învățământul din Republica Moldova ca și de pe mapamond suferă schimbări majore, ce țin de contemporanizarea, modernizarea, optimizarea, încadrarea și autogestiunea, factori care nu pote fi stopați și sau eliminați.

Gradul înalt de migrație a populației, fac ca multe instituții de orice rang să nu mai fie funcționale, doar dintr-un singur motiv, nu sunt copiii, materia primă a școlii și a cadrelor didactice, și nu în ultimul rând a sistemului de învățământ la general.

Se dorește de a vorbi neconținut despre aceste fenomene mai puțin plăcute de fuzionare a universităților, comasarea diferitor instituții, unde, cadrele didactice au rămas față în față cu problema – lupta pentru existență, care de fapt au și condus la acest fenomen "Mobbing".

Mobbing este un comportament care provoacă stres psihologic cuiva la locul de muncă. Exemple de mobbing sunt: terorismul psihologic, hărțuirea repetată la locul de muncă, la școală,

în cluburi sportive, în închisoare, pe internet. Actele tipice de hărțuire sunt: atacuri la demnitatea unei persoane prin violență verbală și fizică, insulte sau diseminare frecventă a persoanei hărțuite, informații false menite să o izoleze și să o tortureze, ce ar însemna că această persoană a fost comandată.

Mobbing-ul este un fenomen foarte periculos după părerea noastră, și este unul ascuns (invizibil), dar foarte simțitor de cadrele didactice care nu sunt îndeaproape susținuți de colegi, și sau cel mai grav chiar nici de organul sindical care este direct obligat să apere interesele angajaților, ba chiar nu se vorbește, se teme să se vorbească despre acest fenomen, ceea ce este încă și mai grav. [1,11, 14,16,17]

În acest context ne-am propus să elucidăm unele aspecte ale problemei mobbing-ului în învățământul superior și a calității vieții profesionale a cadrului didactic.

Ceea ce ne-a impulsionat spre abordarea acestei probleme a fost publicația despre modul în care copiii sunt supuși violenței la școală de către profesori sau elevi (bulling) din "Ziarul de Gardă" [2]. Însă am decis să analizăm situația dintr-un alt punct de vedere – cum sunt respectate drepturile profesorilor în instituțiile de învățământ superior (mobbing).

În acest context am analizat impactul mobbing-ului asupra calității vieții cadrului didactic (Aspectele 1-5) și riscurile psihosociale în condiții moderne în instituțiile sociale – educație și sănătate – cu o retrospectivă de 10 ani, pe perioada anilor 2014 – 2024.

Perioada contemporană de globalizare, industrializare, dezvoltare tehnologică rapidă, angajații sunt nevoiți să lucreze mai intens și să experimenteze sarcini de stres mari și prelungite. Experiența prelungită a stresului poate reduce performanța unei persoane și poate provoca consecințe negative asupra sănătății, familiei sau vieții sociale.

Sunt numeroase publicații în literatura de specialitate dedicate evaluării riscurilor psihosociale ale lucrătorilor din diferite domenii. [15, 20]

*Aspectul nr.1. Stresul la locul de muncă* poate fi cauzat de diverși factori. Unele locuri de muncă sunt în mod inerent mai stresante decât altele.

Acestea sunt profesii care presupun contactul cu oamenii și necesită luarea unor decizii de care depinde soarta altor oameni. Aceștia sunt, în primul rând, manageri la diferite niveluri, lucrători din sfera socială, în primul rând din educație și sănătate.

Să aruncăm o privire mai atentă asupra acestor domenii specifice ale activității umane. În special, un specialist în domeniul securității și sănătății în muncă este angajat în prevenirea cauzelor profesionale ale stării de sănătate mintală a lucrătorilor și gestionarea riscurilor psihosociale, și anume: oboseală cronică, bătaie de joc și hărțuire, violență și agresiune. [5] Acești specialiști influențează gestionarea a diferitelor măsuri, identificate ca fiind eficiente în combaterea riscurilor psihosociale: schimbări în organizarea muncii; reproiectarea zonei de lucru; consiliere confidențială a angajaților; stabilirea procedurilor de rezolvare a conflictelor; modificări ale programului de lucru; furnizarea de instruire; acțiunile întreprinse de instituție dacă angajații individuali lucrează prea mult timp sau neregulat; furnizarea de informații lucrătorilor despre riscurile psihosociale și impactul acestora asupra sănătății și securității; indicarea pe cine să contactați în cazul problemelor psihosociale legate de muncă; folosind informații sau sprijin din surse externe despre gestionarea riscurilor psihosociale la locul de muncă.

Potrivit cercetărilor Agenției Europene de Securitate și Sănătate, stresul psihosocial este asociat cu consecințe economice grave pentru societate și toate tipurile de întreprinderi, indiferent de dimensiune și domeniu. În medie, 22% dintre lucrătorii din toate cele douăzeci și șapte de state

membre ale UE sunt stresați în mod constant. Costul stresului la locul de muncă este evaluat în cincisprezece țări UE la 20 de miliarde de euro. În Marea Britanie, taxa din cauza stresului este aproximativ 11,4 milioane de zile și pierderi economice de peste 530 milioane euro. În Franța, bolile legate de stres costă societatea 1,656 miliarde de euro, în Olanda – 6 miliarde de euro, aproximativ 2,96% din produsul național brut. [20]

Stresul este, în general, definit ca un dezechilibru perceput între cerințele impuse oamenilor și resursele acestora și capacitatea lor de a face față acestor cerințe. Nu este o boală, dar poate provoca expunerea pe termen lung perturbarea sănătății psihice și fizice. [3] Stresul legat de muncă este un simptom al unei probleme organizaționale, nu o slăbiciune individuală. Un sondaj european realizat în 2010 în 34 de țări în rândul a 44 000 de lucrători a constatat că sectorul educației a fost unul dintre cele mai afectate sectoare după sectorul sănătății în ceea ce privește lucrătorii care au raportat ascunderea sau suprimarea sentimentelor (30%), ceea ce poate duce la suprasolicitare psihologică. Bărbații (21%) au fost mai predispuși decât femeile (16%) să raporteze că au fost expuși la influențe sociale adverse.

Stresul ocupațional este o stare funcțională specială a corpului uman asociată cu impactul stresului neuro-emoțional pronunțat, care se caracterizează prin hiperactivarea sau inhibarea sistemelor fiziologice reglatoare ale corpului, dezvoltarea tensiunii sau oboselii, precum și acumularea de schimburi nefavorabile în solicitare sau suprasolicitare. Suprasolicitarea pe termen lung din expunerea la stres neuro-emoțional intens contribuie la dezvoltarea bolilor legate de muncă: arterioscleroză, boli coronariene, hipertensiune arterială, tulburări nevrotice etc.

Stresul este o problemă cu mai multe fațete, care este influențată atât de factori interni, cât și externi. Riscurile psihosociale apar din proiectarea, organizarea și managementul slabe a muncii, precum și din contextul slab al asistenței sociale și pot duce la consecințe psihologice, fizice și sociale negative, cum ar fi stresul la locul de muncă, epuizarea sau depresia. Printre condițiile de muncă care duc la riscuri psihosociale evidențiem: sarcini excesive; solicitări contradictorii și lipsa clarității rolurilor; lipsa de participare la deciziile care afectează angajatul și lipsa de influență asupra modului în care se desfășoară munca; schimbări organizaționale prost organizate, nesiguranța locului de muncă; comunicare ineficientă, lipsă de sprijin din partea conducerii sau a colegilor; hărțuirea psihologică și sexuală, violența din partea terților. [20].

*Aspectul nr. 2. Stresul psihosocial în sistemul de învățământ.* Studiile efectuate în China și în alte țări [12] au descoperit că predarea este una dintre cele mai stresante profesii cu potențialul de a provoca sănătatea precară. Profesorii au cele mai scăzute niveluri de sănătate fizică și bunăstare mentală, deoarece sunt expuși la niveluri semnificative de responsabilitate [7], nevoia de a preda elevilor nemotivați [11], trebuie să petreacă mult timp elaborând teste și ghiduri [15], sunt expuși violenței din partea elevilor și a părinților lor [5], contextele educaționale sunt solicitante din punct de vedere emoțional. [20]

McMahon și colab. [2], atestă că hărțuirea de către elevi este cea mai frecventă formă de violență împotriva profesorilor.

Potrivit datelor unor studii empirice ce vizează factorii psihosociale care afectează profesorii din învățământul superior scot în evidență, 97 din angajații din învățământul superior ai Universității din Aveiro și în școlile politehnice, chestionați după Scala de stres psihologic Kessler (K10) și Chestionarul psihosocial de la Copenhaga (COPSOQ), s-a estimat că principala cauză a stresului este supraîncărcarea profesorilor, s-au constatat simptome de suferință, și într-o măsură mult mai mare la femei.

Un sondaj efectuat în 500 de școli din Europa a constatat că factorii de stres care îi afectează pe profesori au fost în principal legați de volumul de muncă și suprasolicitare. Profesorii de școală care lucrează cu clase mari tind să raporteze cerințe cantitative mai mari, conflicte de muncă-viață, zgomot, încordarea corzilor vocale și o capacitate mai mică de relaxare [7]. Un loc aparte în studiul riscurilor psihosociale la locul de muncă, atât în țara noastră, cât și în străinătate, îl ocupă fenomenul mobbing [2]. Mobbing-ul este unul dintre riscurile psihosociale. Aceasta este o problemă serioasă și ascunsă în multe locuri de muncă, care duce la traume psihologice și la o atmosferă de lucru nefavorabilă și la fluctuația personalului [17].

În ultimele două decenii, mobbing-ul, care este un factor relevant de stres psihosocial la locul de muncă, a atras un interes științific semnificativ [14]. Mobbing-ul nu este doar o problemă interpersonală, ci o dinamică organizațională care afectează pe toți în ansamblu [12, 20].

Conceptul de „mobbing” și motivele apariției acestuia. „Mobbing” subestimează - a fi nepoliticos, a ataca în mulțime, într-o turmă, a agresa. Acest concept a fost folosit pentru prima dată în 1958 de zoologul austriac Konrad Lorenz, care a descris comportamentul agresiv al unor animale față de altele, în special atacul de grup al mai multor animale mici asupra unui inamic mai mare. Ca urmare a observațiilor asupra animalelor, el a descoperit că animalele mici, care au devenit individual pradă celor mai mari, s-au unit în grupuri și puteau ataca ele însele, inclusiv un prădător. În acest caz, rolul decisiv este acordat atacului de grup, care la nivel instinctiv îi face pe atacatori mai curajoși atunci când apărarea propriei sau a teritoriului cuiva. Acest termen a fost introdus în psihologie și medicină în anii 60 ai secolului XX de medicul suedez Peter-Paul Heinemann, care a comparat comportamentul crud al copiilor față de semenii lor cu comportamentul agresiv al animalelor. El a descris o situație în care un alt adolescent s-a apropiat de un grup de elevi comunicanți, care, în consecință, a interferat cu comunicarea acestor copii. Și grupul iubitor de pace acționează împreună împotriva unuia sau mai mulți indivizi (distrugându-și victima/victimile), apoi revine la starea de spirit pașnică inițială [18].

La începutul anilor 1980 psihologul german Heinz Leymann a dus observații asupra angajaților expuși violenței la locul de muncă (conducătorilor de tren de metrou, angajaților bancari jefuiți la locul de muncă). În urma analizei observațiilor cercetătorul a constatat cele mai severe simptome de tulburare de stres acut la angajații ai căror colegi au trăit stresul la locul de muncă. Același autor a studiat în continuare angajații de la una dintre cele mai mari fabrici de oțel din Suedia și a folosit termenul „mobbing” pentru a se referi la abuzul emoțional la locul de muncă de către una sau mai multe persoane împotriva unuia dintre colegii lor [18].

H. Leymann a numit fenomenul identificat mobbing și l-a definit ca „teroare psihologică”, adică manifestări repetate sistematice ale atitudinilor ostile și lipsite de etică ale uneia sau mai multor persoane îndreptate împotriva unei persoane. Seriozitatea acestei probleme este legată nu numai de prevalența ei, ci și de severitatea consecințelor sale pentru oameni. În cartea *Violence at Work*, scrisă de Duncan Chappell și Vittorio Di Martino, mobbing-ul este menționat în aceeași categorie cu crima, violul sau tâlhăria, deoarece poate provoca vătămări la fel de grave precum violența fizică directă. [19]

Mobbing-ul ca fenomen social a fost introdus ca subiect de predare în cea de-a doua ediție a manualului pentru universități „Managementul personalului”, au apărut traduceri de lucrări străine [8], iar cercetările au început să fie efectuate în diverse domenii de activitate profesională.

S.A. Druzhilov [apud 16] definește mobbing-ul ca „o formă de violență psihologică sub forma hărțuirii unui angajat dintr-o echipă în scopul concedierii sale ulterioare; se manifestă sub

forma hărțuirii psihologice a unui angajat, care are loc pe o perioadă lungă de timp și care include declarații negative, critici nefondate la adresa angajatului, izolarea sa socială, difuzarea de informații în mod deliberat false despre salariat etc.”

Totodată, s-a estimat că comunitatea științifică înțelege clar fenomenul mobbing-ului, răspunzând de la sine următoarele întrebări:

- „ce se face” - comunicare ostilă și lipsită de etică / un comportament antagonist agresiv / teroare psihologică / tratament inechitabil, agresiune, discriminare / formă de violență psihologică;
- „de către cine și în relație cu cine” – de către unul sau câțiva indivizi în principal față de un individ / de un grup de oameni față de unul sau mai multe persoane / angajatului din partea angajatorului sau altor lucrători / angajat din echipă;
- „care este rezultatul” - este împins într-o poziție neputincioasă și defensivă / își propune să umilească, să discrediteze și să marginalizeze / cu scopul de a obține demisia sa ulterioară.

Mobbing-ul ca formă de escaladare a conflictului diferă de conflictul „normal”. Dacă în timpul unui conflict „normal” oricare dintre părțile aflate în conflict poate ieși învingătoare, dar cu mobbing există un singur rezultat, deoarece angajatul care a căzut sub acțiunile de mobbing sunt mai slabe și, cu cât acest conflict se dezvoltă mai mult, cu atât victima mobbinguriștilor devine mai neputincioasă și mai slabă. Astăzi nu există o definiție general acceptată a mobbing-ului, ci, dimpotrivă, există numeroase variații care examinează fenomenul din diferite aspecte. O trăsătură distinctivă a atacurilor de mobbing este că sunt îndreptate împotriva demnității și simțului respectului de sine al unei persoane și pot fi denumite „lovituri joase” [10, 18].

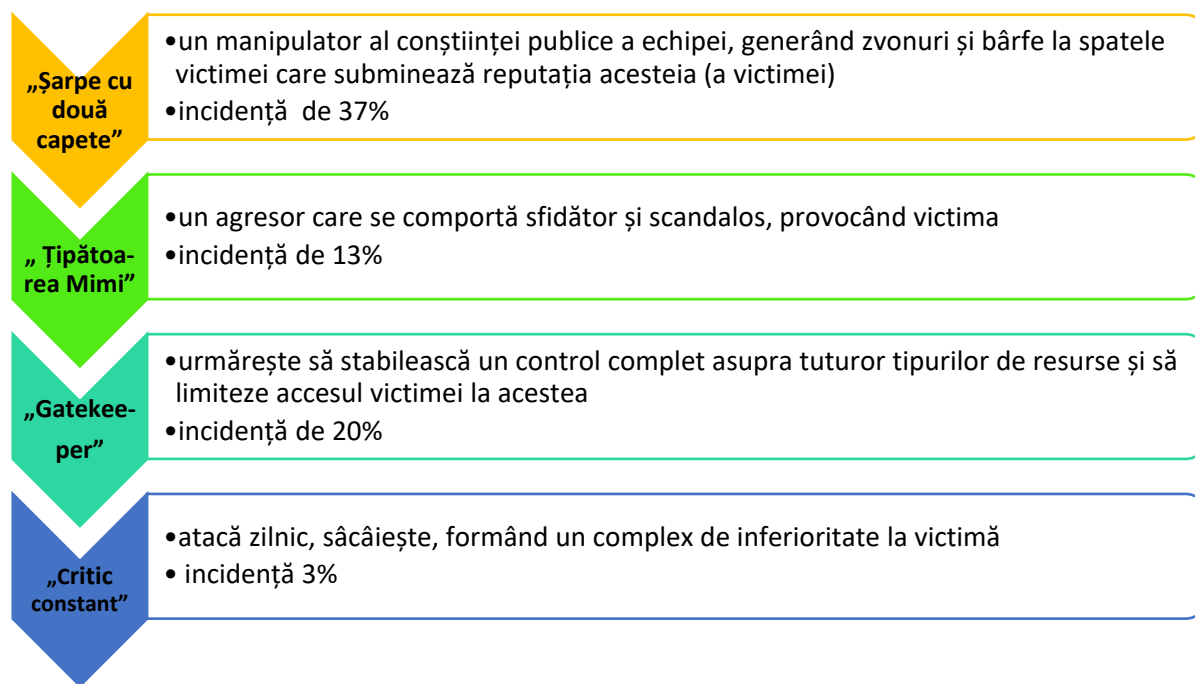
În mod tradițional, există două tipuri de mobbing:

- pe verticală – „șef-subalterni”, atunci când teroarea psihologică împotriva unui angajat vine de la șef sau atunci când echipa este angajată în supraviețuirea unui lider nou numit;
- pe orizontală – „bullying”, când teroarea vine de la colegi la colegi.

De remarcat, conflictul identificat ca fiind cauza mobbing-ului, apare adesea din cauza varia tipuri de schimbări și nu contează cât de mult încearcă o persoană să rezolve problema – conflictul este insolubil, nu dispare, ci se dezvoltă treptat până la punctul în care nu mai există întoarcere. Ceea ce ar fi putut fi rezolvat cu un minim de bunăvoință și mecanisme de guvernare locală, devine acum o dezbatere despre cine are dreptate și cine greșește. A.V. Skavitin a identificat patru variante principale ale terorismului mobbing (Fig. 1).

În raport cu vârsta, fenomenul „terorii psihologice” se întâlnește mai frecvent la tinerii angajați (cca 50%) [19].

În literatura de specialitate autohtonă, fenomenul mobbing este descris ca „presiune psihologică”, „discriminare față de un angajat” și „hărțuire la locul de muncă”, pe când în literatura străină sunt folosite expresiile „teroare psihologică” și „violență psihologică”. Aici trebuie de accentuat cercetătorii străini folosesc o descriere mai rigidă a mobbing-ului în comparație cu cei autohtoni. De asemenea, trebuie spus că angajații care se află sub influența mobbing-ului în condițiile noastre se găsesc față în față cu agresorul și ocupă legal o poziție foarte slabă.



**Figura 1. Tipuri ale terorismului mobbing**

Mai mulți cercetători numesc mobbing-ul o boală socială a secolului XXI. Problema mobbing-ului poate fi înțeleasă și explicată acționând doar într-un context interdisciplinar, folosind metode de analiză a diverselor științe – psihologie, sociologie, drept, medicină, management. [13]

*Aspectul nr.3. Aspectele juridice ale protecției lucrătorilor împotriva riscurilor psihosociale.* Baza formării protecției muncii în orice societate este sprijinul legal al acesteia. Problema stresului la locul de muncă a devenit abia recent semnificativă în societatea noastră, deși există de mult timp. Prima lege care a acoperit aspectele psihosociale ale mediului de muncă a fost Legea daneză a mediului de muncă (1977). În același an, în Suedia a fost adoptată o lege care reglementează factorii psihosociale de producție. Legea corespunzătoare, adoptată în 1977 în Norvegia, impune ca munca să fie organizată în așa fel încât angajații să aibă șansa de dezvoltare profesională și personală. În 1995, această lege a adăugat prevederi referitoare la hărțuirea la locul de muncă.

Legea privind mediul de muncă din Norvegia (2005) conține cerințe specifice pentru prevenirea riscurilor psihosociale pentru a proteja sănătatea și demnitatea lucrătorilor. În Finlanda, prevederile privind aspectele psihosociale ale mediului de muncă au fost introduse în Legea privind securitatea și sănătatea în muncă în 2003. Această nouă lege conține o serie de cerințe privind stresul psihosocial, violența, munca în izolare, hărțuirea și alte forme inacceptabile de comportament. În Islanda, Actul cu privire la mediului de muncă (1980) a fost modificat în 2003 prin reglementări care cer angajatorilor să aplice în mod sistematic măsuri preventive, inclusiv analiza riscurilor psihosociale în mediul de lucru. În 2004, această lege a adăugat și prevederi privind hărțuirea și alte comportamente inacceptabile. [4]

În Moldova, nu există date statistice oficiale despre manifestările de mobbing și nici date care țin cont de pierderi de afaceri și investiții ca urmare a manifestării acțiunilor de mobbing în colectivul de muncă. Asociațiile publice, cum ar fi sindicatele, din păcate, nu își îndeplinesc funcția de protecție, iar legislația penală prevede un singur articol „Calomnie” (Art. 70 Codul



contravențional al Republicii Moldova\* cu schimbări în 2024, №218 din 24.10.2008), adică diseminarea de informații false cu bună știință care discreditează onoarea și demnitatea persoanei sau subminează reputația acesteia. În plus, dacă o persoană a fost condusă să se sinucidă, atunci rudele vor trebui să o facă să dovedească cercetării prezența unei infracțiuni prevăzute de art. 150. *"Determinarea la sinucidere"*. Dacă te uiți la Codul civil al Republicii Moldova, trebuie să spui că, în noul Cod civil al Republicii Moldova, în art.16, a fost inclusă noțiunea de reputație profesională, un cetățean are dreptul de a cere în instanță respingerea informațiilor care îi discreditează onoarea, demnitatea și reputația.

Astfel, problema asociată cu „mobbing” nu este doar relevantă, ci necesită și o atenție specială și un studiu detaliat [13].

*Aspectul nr.4. Instrumente de evaluare a riscului psihosocial.* În mod ideal, evaluarea riscurilor profesionale ar trebui să vizeze eliminarea factorilor de producție nocivi și periculoși, ceea ce, desigur, nu este întotdeauna posibil în practică. Prin urmare, cel mai adesea evaluarea riscului este efectuată cu scopul de a-l minimiza. Riscurile rămase trebuie monitorizate, reevaluate și, pe măsură ce noi cunoștințe devin disponibile, ar trebui luate în considerare oportunitățile de reducere sau eliminare.

Activitățile aproape oricărei organizații sunt asociate cu necesitatea evaluării riscului pentru a reduce numărul de situații periculoase. Scopul principal al multor întreprinderi moldovenești, este menținerea dezvoltării durabile prin gestionarea eficientă a riscurilor profesionale.

Recent, a devenit deosebit de relevant studiul stresului și al factorilor care determină dezvoltarea acestuia în activitatea profesională, ceea ce este asociat cu cerințe crescute și intensitate a sarcinilor de muncă, nevoia de a acționa în condițiile de viață în schimbare rapidă cu risc crescut de pierdere a locului de muncă, material și statutul social. [4] Stresul la locul de muncă duce la scăderea productivității și are un impact negativ asupra sănătății angajaților.

Tipurile de conflicte și violența psihologică la întreprinderi sunt variate, dar cele mai periculoase pentru echipă sunt mobbing, bullying, cyberbullying, trolling, hărțuire, obstrucție, gazlighting, ageism, bossing.

E.V. Demina și colab. Au studiat problemele mobbing-ului în diferite companii. Ei au elaborat un chestionar și au efectuat mai multe sondaje sondaj asupra angajaților unui număr de companii. Chestionarul a inclus 17 întrebări: 6 generale (sex, vârstă, poziție etc.) și 11 legate direct de studiul fenomenului mobbing, de exemplu: „Te-ai confruntat vreodată cu hărțuirea la locul de muncă?” sau „Ce tipuri de hărțuire la locul de muncă ați suferit?”

Cercetările au arătat că 135 din 180 de respondenți (75%) au fost supuși mobbing-ului, femeile fiind cele mai susceptibile la hărțuire. Hărțuirea după tipul de activitate se ierarhizează în următoarea ordine: declarații negative adresate respondentului; critică constantă fără teme; izolarea socială în cadrul organizației; răspândirea bârfelor; tratament nedrept; agresiune, discriminare, insultă; umilire, afectarea reputației; lipsa delegării de autoritate; instrucțiuni pentru nepotrivirea profesională. Principalele motive pentru mobbing sunt: independența și competența angajatului; caracteristicile agresorului și angajatului; respect în echipă, comandă de sus, ostilitate personală a agresorului. Reacțiile respondenților la mobbing includ stres, dureri de cap, sentimente de detașare și rușine, îndoieli, coșmaruri, insomnie, distracție, consum excesiv de alimente și alcool, agresivitate față de ceilalți, destabilizarea bunăstării, dorința de a renunța la tot și pleci în liniște sau a trânti ușa, dorința de a lupta.

Autorii atestă că fenomenul mobbing există și ar trebui monitorizat constant în procesul managementului personalului, proces ce ar facilita reducerea fluctuației personalului și menținerii angajaților calificați.

Savanții ruși, în urma unor studii axate pe metode clinico-psihiopatologice, inclusiv sondajul și observarea, analiza anamnezei subiective și obiective a grupurilor, au evidențiat că mobbing-ul este cel mai răspândit în domeniul educației, comparativ cu alte domenii de activitate. S-a stabilit că în timpul mobbing-ului există o încălcare a siguranței psihologice (scăderea performanței; funcționarea psihosocială afectată, scăderea rezistenței la influențele traumatice, stresul etc.), ceea ce poate duce la tulburări disfuncționale, patologice și boli psihosomatice. Caracteristicile descrise pot fi markere atunci când se evaluează încălcările siguranței psihologice și dezvoltarea măsurilor preventive pentru mobbing. [9].

Experții din mai multe țări determină prezența mobbing-ului prin sociometrie, identificând atitudini sociopsihologice.

*Aspectul nr. 5. Riscuri psihosociale în departamente.* Reforma învățământului superior, care a început odată cu trecerea la învățământul pe două niveluri, câștigă amploare. Profesorii din învățământul superior sunt în permanență stresați, deoarece cerințele la nivelul lor profesional continuă să crească. Studiile noastre anterioare privind evaluarea stresului psihosocial au arătat [1, 2] că profesorii se află într-o stare de oboseală cronică din cauza unui volum mare de muncă de rutină și a disconfortului intern care decurge din pierderea forțată a timpului pentru diferite aprobări, cerința de a depune documentele, cât pe hârtie, atât și în formă electronică. Deși astăzi întreaga țară trece rapid la tehnologiile digitale.

Anul 2019, fiind începutul unei noi etape care a trecut la propriile standarde educaționale, în care unul dintre principalele tipuri de învățare este învățarea bazată pe proiecte.

Astăzi trebuie să schimbăm paradigma cu care toată lumea este obișnuită, paradigma învățării, paradigma educației. Cadrele didactice universitare se confruntă cu o sarcină nouă și foarte dificilă – formarea și dezvoltarea unei personalități auto-realizate, capabilă să învețe pe tot parcursul vieții. Astăzi este necesar să se creeze condiții în care studentul să fie forțat să obțină în mod independent noi cunoștințe, să colecteze informațiile necesare, să prezinte ipoteze, să tragă concluzii și încheieri logice. Ca parte a învățării bazate pe proiecte, profesorul devine mentor, organizator al activităților cognitive ale elevilor săi, consultant și asistent. O astfel de interacțiune între student și profesor va necesita ca profesorul să sufere o restructurare internă și să dezvolte creativitatea și inițiativa în caracterul său. Din partea șefilor de departamente va fi clar vizibil stilul de conducere ”bossing”: în forma agresiunii verbale – exprimarea îndoielilor cu privire la nivelul de profesionalism și competență al angajatului; constant discuții cu un angajat despre proiecte propuse și practic imposibile, reducerea termenului de finalizare a unei sarcini, discreditarea unui profesor persecutat în rândul studenților, răspândirea de informații false și zvonuri în grupurile lor academice etc.

Un proces de diferențiere sociopsihologică va avea loc cu siguranță în personalul departamentelor și vor apărea subgrupuri cu motivații polare. Aceste procese negative sunt intensificate de organizarea nefavorabilă a muncii, competența managerială insuficientă a șefului de departament și eficiența scăzută a managementului universitar.

Astfel în urma celor relatate *concluzionăm*: conceptul de muncă decentă prevede dreptul la condiții de muncă care să corespundă capacităților fizice și psihologice ale angajatului, ceea ce afectează nu numai condițiile de muncă, ci și eficacitatea muncii sale. „În prezent, atât în

majoritatea jurisdicțiilor, cât și la nivelul Organizației Internaționale a Muncii, nu există un sistem de standarde minime care să dezvăluie esența prevenirii impactului negativ al factorilor psihosociali asupra angajaților, inclusiv a celor care vizează prevenirea unor astfel de consecințe precum stresul la locul de muncă, *Burnout-ul*, prezentism, absentism” [1,2,9, 11,16].

Recent, numărul cazurilor de teroare psihologică a angajaților la locul de muncă (mobbing) a crescut și în Moldova, dar oricum problema este puțin elucidată. În pofida faptului că problemele de mobbing au fost studiate în Europa de mult timp, în Republica Moldova acest fenomen de rău social este puțin cunoscut. Pentru rezolvarea unor astfel de conflicte se poate propune o procedură de mediere. De remarcat, în lupta împotriva stresului ocupațional sunt oferite instrumente precum strategii corporative care vizează eliminarea pericolelor psihosociale, programe de dezvoltare a personalului, pregătire profesională și perfecționare, măsuri de stimulare, introducerea psihologilor profesioniști în cadrul instituțiilor etc.

La nivelul învățământului superior, în condiții de reformă constantă, riscurile psihosociale își schimbă focalizarea. La trecerea la tipul de învățare bazată pe proiecte, teroarea psihologică a studenților ar trebui să atenueze, în același timp, cererile din partea conducerii departamentului vor crește și vor apărea forme de ”bossing”.

Pentru combaterea mobbing-ului se propun următoarele măsuri: îmbunătățirea sistemului de management administrativ; elaborarea reglementărilor locale pentru combaterea mobbing-ului; dezvoltarea măsurilor de protecție socială și psihologică a angajaților; măsuri de monitorizare pentru creșterea eficienței anticorupție; monitorizarea satisfacției angajaților față de procesul de muncă; prevenirea consumului de substanțe psiho-active; educația juridică a angajaților; sancțiuni economice împotriva mobbingurului, asistență psihologică angajaților aflați în risc, dezvoltarea capacității acestora de a rezista influențelor externe distructive.

## Bibliografie

1. ARSENE, I.; CODRENU, N. Cercetarea cauzelor apariției situațiilor de conflict în colectivul pedagogic. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”*. Cahul: USC, 2023, vol. X, partea II, pp. 45-53. ISSN 2587-3563
2. ARSENE, I. Infrunțele stresului organizațional asupra sănătății mentale și fizice în activitatea profesională (didactică). În: *Международная научно-практическая конференция “Наука, образование, культура”*: Сборник статей / науч. Ком.: Захария С. К. (председатель) [и др.]. Компат : КГУ, 2020 (Типogr. ”А&V Poligraf”), pp. 16-22. ISBN 978-9975-83-090-4.
3. COJOCARI, L., CRIVOI, A. Stresul profesional - o problemă a societății moderne. În: *Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*, 2012, nr.6(56), pp. 34 -38. ISSN 1814-3237.
4. DE SIMONE, S., CICOTTO, C., LAMPIS, J. Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. Le stress au travail, la satisfaction au travail et la santé physique chez les enseignants. In : *European Review of Applied Psychology*, Volume 66, Issue 2, March 2016, pp. 65-77. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.03.002>
5. IVANOVA, S.V., ALEKSEEVA, L., Yu. Psychosocial risks of workers of the education and healthcare systems. XXI century. *Technosphere safety*. 2018;3(1):10-20.
6. HONGBAIAO, Y., SHENGHUA, H., LIJIE, Lv. A Multilevel Analysis of Job Characteristics, Emotion Regulation, and Teacher Well-Being: A Job Demands-Resources

- Model. In: *Frontiers in Psychology*, 29 November, 2018, pp.1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>
7. KOSTEV, R., REX, J. Et al. Risk of psychiatric and neurological diseases in patients with workplace mobbing experience in Germany: a retrospective database analysis. In: *GMS German Medical Science – an Interdisciplinary Journal*, 2014, 12:Doc10. ISSN 1612-3174. <https://doi.org/10.3205/000195>
  8. KLOMEK, A., B. Et al. High School Bullying as a Risk for Later Depression and Suicidality. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2011.00046.x>
  9. LAWRENCE, C., REES, J., FERGUSON, E. Group-based evaluations for pupil-on-teacher violence: the impact of teacher intervention strategy. In *JOURNAL OF COMMUNITY APPLIED SOCIAL PSYCHOLOGY*, Volume 20, Issue 5 September/October 2010, pp. 377-389. <https://doi.org/10.1002/casp.1044>
  10. MELLOR, N. Prevention of work-related stress in the education sector. OSHwiki. Available from: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49 p18.pdf> [Accessed 11th May 2024].
  11. Psychosocial risks and stress in the workplace. Trudexpert. Available from: [http://www.trudcontrol.ru/press/publications/28894/psih osocialnie-riski-i-stress-na-rabochem-meste](http://www.trudcontrol.ru/press/publications/28894/psih_osocialnie-riski-i-stress-na-rabochem-meste) [Accessed 14th may 2024].
  12. Psychosocial risks. Iosh.com. Available from: <https://www.iosh.com/resources-and-research/ourresources/psychosocial-risks/> [Accessed 13th may 2024].
  13. Safety and health at the heart of the future of work: Building on 100 years of experience. Geneva: ILO, 2019. 75 p.
  14. TAKAKI, J., TSUTSUMI, A. Et al. Assessment of workplace bullying and harassment: reliability and validity of a 344-item version of the negative acts questionnaire. In: *Journal of Occupational Health*, Volume 52, Issue 1, January 2010, pp. 74–81. <https://doi.org/10.1539/joh.O9011>
  15. TIMOFEEVA, S.,S, TIMOFEEV, S.,S. Psychosocial risks in teachers under reform of higher schools. *XXI century. Technosphere safety*. 2016;1(1):95–101.
  16. VORONTSOV, D., I. Upcoming trends of counteracting stress at workplace: 344-item legal and economical aspect. *Pravo i ekonomika*. 2018; 2:67-72.
  17. Workplace stress: A collective challenge, ILO, 2016, 37 p.
  18. YANG, WANG, AARON, RAMOS et al. Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. <https://doi.org/10.1007/s00420-014-0987-9>
  19. YANG, X., Ge, C. Et al. Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. In: *Public Health*, Volume 123, Issue 11, November 2009, pp. 750-755. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2009.09.018>
  20. АКИМОВА, Н.,А., АНДРИЯНОВА, Е.,А. И др. Психосоциальные факторы риска в профессиональной деятельности среднего медицинского персонала. В: *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология, Том 11, №4(2018)*. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2018.403>

# CONFIGURAȚII ȘTIINȚIFICE ALE PEDAGOGIEI EXISTENȚEI ÎN CONTEMPORANITATE

## SCIENTIFIC CONFIGURATIONS OF CONTEMPORARY EXISTENCE PEDAGOGY

**Claudia Daniela ARGHIROIU**, Drd. Profesor educație timpurie,  
Grad didactic I, Grădinița nr. 23, Sector 2, București, România

**CZU: 370.1+37.014**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p345-352**

**Rezumat:** Articolul reprezintă un studiu teoretic cu privire la abordarea implicațiilor pedagogiei ca știință, în contemporanitate. Studiul elucidează explicarea aspectelor de bază ale pedagogiei ca știință, conturând prioritățile implicației acesteia în perioada contemporană.

**Cuvinte cheie:** pedagogie, știință, contemporanitate.

**Summary:** The article represents a theoretical study regarding the approach to the implications of pedagogy as a science, in the present. The study elucidates the explanation of the basic aspects of pedagogy as a science, outlining the priorities of its implication in the contemporary period.

**Keywords:** pedagogy, science, contemporaneity.

**Abstract:** Ca știință care studiază fenomenul educațional în toată complexitatea sa, pedagogia se alătură celorlalte științe socio-umane preocupate de dezvoltarea calităților generale ale speciei umane și de pregătire a individului pentru a-și asuma și exercita diverse roluri sociale. Având în vedere particularitățile acțiunii educaționale, se poate spune că pedagogia este atât o știință pozitivă, cât și una filosofică pentru că vizează relațiile de tip cauză – efect și descrie într-un parcurs metodologic relațiile și interdependența dintre elementele constituente, dar oferă și reflecții filosofice asupra implicațiilor pe care educația în ansamblul său, sau anumite aspecte ale acesteia, le exercită asupra existenței umane.

### **Actualitatea cercetării:**

Conceptul de „pedagogie“ își are originea în Grecia antică de la „paidagogia – a conduce copilul”, dar etimologia acestui termen poate fi interpretată dincolo de această semnificație directă, imediată, reprezentând de fapt știința care „conduce” disponibilitățile de formare și instruire ale personalității umane.

Omul a implementat întotdeauna tehnici speciale pentru educarea și pregătirea individului. Evident, aceste practici au evoluat și s-au transformat în timp, până la punctul de a deveni metode reale.

Educația are un trecut istoric foarte bogat, înainte de a exista oricare altă știință sau artă, a existat educația. Mai recent educației i s-a atribuit denumirea de pedagogie, ca fiind teoria educației, partea științifică fără de care educația nu se poate dezvolta armonios. Mulți sunt de părere că educația nu poate fi o știință, deoarece ea este de la bun început înrădăcinată în psihicul uman, astfel încât nu este nevoie decât de un impuls pentru a porni acel grăunte de educație pe care îl posedă fiecare dintre noi. Unii susțin că pedagogia este o artă, un har și un dar divin, al cărui meșteșug doar puțini dintre noi sunt capabili să-l mânuiască, iar alții afirmă că pedagogia nu poate deveni mai mult decât o teorie, o doctrină științifică asupra educației. Adevărul se află undeva la mijloc, deoarece pedagogia este văzută ca știința unei arte, iar educația este considerată arta unei științe.

Termenul de pedagogie, ca știință ce studiază educația, apare în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, în Franța, urmând o ascensiune a pedagogiei educaționale și în țara noastră, datorită unor reformatori competenți ai învățământului românesc, precum Spiru Haret, Constantin

Dumitrescu, Ștefan Bârsănescu ( primul autor al unei cărți despre istoria pedagogiei românești), Onisifor Ghibu, Stanciu Stoian (autorul unei cărți importante intitulate Pedagogia română modernă și contemporană) și mulți alții. Treptat, cuvântul educație este înlocuitul cu termenul pedagogie, definită ca fiind știința și arta educației.

În a doua jumătate a secolului XX, a apărut tendința „emergenței științelor educației” pe fondul extinderii obiectului său de cercetare la nivelul unei activități de formare-dezvoltare permanentă a personalității care valorifică o pluralitate de abordări metodologice, intra-, inter- și transdisciplinare” [4, p. 93].

Lucrările de specialitate oferă perspective foarte diferite, adesea controversate, cu privire la statutul epistemologic al pedagogiei. Oricum, fiind foarte general, conceptul („pedagogie”) acoperă o arie semantică vastă, uneori vagă, ceea ce îndreptățește „criticile”, se vorbește de „pedagogie” și, deopotrivă, de „pedagogii” (clasificate după diverse criterii – și ele discutabile), se vorbește despre „științe pedagogice” și despre „științe ale educației” - o distincție amplu dezbătută. Dincolo de deschiderile problematice de natură metateoretică, opțiunile pentru unul/altul dintre punctele de vedere își au justificările lor.

În activitatea pedagogică, teoretică și practică, în organizarea școlară, metode sau idealuri este necesară cunoașterea evoluției istorice, deoarece, astfel, putem evita greșelile, principiile eronate, datorită experienței trecutului care trebuie reinterpretat pentru a descoperi idei noi. Studiul istoriei pedagogiei ne poate da astfel „un fel de pregătire pedagogică formală” pentru a putea pătrunde pedagogia „timpului nostrum” și pentru a contribui la evoluția ei. „În însuși conținutul pedagogiei clasice găsim o sumă de principii și metode, care se impun și astăzi și se vor impune și mâine” [8, p. 21].

De fapt, pedagogia este știința care studiază educația și pregătirea omului. Este o credință comună că se ocupă doar de educația sugarului, când în realitate se ocupă de individul de-a lungul vieții sale: adolescență, maturitate și bătrânețe. Pentru că așa cum spun cercetătorii, adesea „nu te oprești niciodată să înveți”!

Din acest motiv, statutul pedagogiei ca știință este uneori controversat întrucât se apreciază că obiectul său de studiu este cercetat de multe alte discipline (de ex. psihologia, sociologia s.a.), metodele de cercetare pe care le utilizează sunt „împrumutate” de la alte științe și că nu operează cu nici o legitate proprie. Din aceste motive, se cuvine să examinăm pedagogia ca știință, din această triplă perspectivă, mai întâi a specificului cu care abordează fenomenul educației-obiectul ei de studiu, apoi specificul cercetărilor pe care le întreprinde și în final specificul legităților cu care operează [2, p. 143].

Pedagogia este „o interogație asupra educației”, asupra esenței și trăsăturilor ei, scopurilor și sarcinilor ei, valorii, limitelor și – deopotrivă – conținuturilor, principiilor, metodelor și formelor ei de desfășurare. S-a format și dezvoltat ca știință pe parcursul unui proces complex de desprindere treptată de filosofii (în primul rând) sau alte domenii ale reflecției umane, de-a lungul unui proces de conturare a obiectului de cercetare propriu și a unui set de metode investigative (specifice sau adoptate/adaptate); a fost însoțită de formularea unor principii și – ceva mai târziu - de constituirea în sisteme/sinteze teoretice.

Pedagogia studiază esența și trăsăturile fenomenului educațional, scopul și sarcinile educației, valoarea și limitele ei, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor educaționale [5, p. 54].

Relația pedagogiei cu alte științe scoate în evidență contribuția pe care diversele științe și-o aduc la înțelegerea fenomenului educațional. Această relație se manifestă pe două planuri complementare. Unul presupune explicarea mai profundă a educației cu ajutorul rezultatelor altor științe. Celălalt plan vizează utilizarea unor instrumente de cercetare specifice altor științe pentru investigația domeniului educațional.

O disciplină sau un domeniu de activitate dobândește statutul de știință dacă îndeplinește următoarele condiții: are un domeniu de cercetare propriu, utilizează metode corespunzătoare de cercetare și investigare, emite legi și principii de funcționare specifice domeniului, are un sistem conceptual și o finalitate precisă. Pedagogia îndeplinește toate aceste condiții, astfel încât se poate vorbi de cercetarea științifică în pedagogie, eliminând incertitudinile care s-au exprimat în legătură cu statutul de știință al acesteia.

Pedagogia angajează în procesul educațional toate forțele și mediile educaționale ale societății: familia, grupul de joacă, de prieteni, școala, grupul profesional, instituțiile socio-culturale, mass-media, strada. Dacă ansamblul fenomenelor educaționale formează domeniul de acțiune al pedagogiei, obiectul ei de studiu este mai restrâns. El se referă la acele fenomene educaționale mai mult sau mai puțin conștiente, organizate sau difuze, formale sau informale care pot fi cunoscute cu anumite metode și mijloace specifice, fenomene care pot fi transformate și modelate.

Prin urmare, pedagogia este știința ce are ca obiect de studiu specific educația, explicată și interpretată printr-o metodologie specifică, ordonată și reglementată printr-o normativitate specifică [11, p. 253].

Cu cât pedagogia s-a consolidat/s-a dezvoltat ca știință de sine stătătoare, au apărut noi ramuri care ulterior au devenit discipline pedagogice. Pentru a putea vorbi de disciplinele educaționale și de sistemul științelor educației este necesar să ne raportăm atât la evoluțiile externe cât și la cele interne. Evoluțiile externe ale pedagogiei sunt determinate atât de factori sociali-istorici, cât și de factori de conjunctură. Deschiderea pedagogiei spre noi fronturi de cercetare asupra educației a condus la apariția așa ziselor „noi educații“ ce au dat naștere „noilor pedagogii”.

Punctul nodal al fundamentării contextuale constă în confirmarea a trei ipoteze generice: ipoteza logica (pedagogia este o știință umanistă, cu o structură teoretică și o funcționalitate practic-aplicativă); ipoteza epistemologică (pedagogia dispune de un sistem conceptual propriu, specific, de relații interconceptuale cu energie immanentă); ipoteza metodologică (teoria pedagogică solicită o sinteză cu caracter funcțional, integrator, deschis). În grade diferite de generalitate și abstractizare, ipotezele problematizează și câmpul educațional, sub forma unor modele sau idei nuanțate: ipoteza arhitecturii noetice a situațiilor educative; ipoteza controlului experimental al organizării și funcționării situațiilor educative. Epistemologia pedagogică (contextualistă) corelează rigurozitatea exigentelor menționate cu variabilitatea ce decurge din realitatea situațiilor educative, din ipoteze, modele, experimente [10, p. 111].

Istoria științelor consemnează preocupările dominante pentru fundamentarea științelor umaniste în contexte filosofice (o direcție importantă este naturalismul), sociologice (situaționalismul) sau psihologice (personalismul). Pe de alta parte, cercetările actuale aduc problematica pedagogică sub semnul exigențelor impuse de contexte teoretice noi, cu mare forță argumentativă și de nuanțare în ceea ce privește științificitatea: axiomatica, hermeneutica, fenomenologia, poetica. Pe aceste contexte teoretice, validate istoric sau doar potențiale, se poate construi edificiul pedagogiei științifice [9, p. 213].

Analiza pedagogiei poate fi realizată în raport cu mai multe criterii vizibile și invizibile, degajate de la nivelul tradiției acumulate sau al conștiinței comune, ideologice și psihosociale, afirmată odată cu extinderea practicilor curente ale învățământului, exersate în mediul școlar, dar și extralcolar. Semnificative rămân însă criteriile care pot fi identificate în procesul de constituire și dezvoltare a unei științe care își asumă o miză socială majoră prin obiectul său de studiu specific, educația.

Așadar, dacă pedagogia ar fi fost orientată strict la activitatea educațională a pedagogului, atunci obiectivele pedagogiei ar fi limitate la elaborarea unor rețete de educație (regulile de activitate educațională). Însă, această funcție nu este a științei pedagogice, ci mai degrabă a metodologiei educaționale. Vin în contradicție și conceptele: educația omului de către om, activitatea educațională care orientează procesul educațional la relatarea relațiilor subiect, profesor, obiect, elev cu abordările actuale ale educației centrate pe elev. În viziunea noastră, obiectul pedagogiei ca știință poate fi formulat astfel: educația ca proces organizat, construit, în raport cu obiectivele preconizate și contradicțiile, legitățile, conexiunile și tehnologiile/strategiile de organizare și realizare a actului educațional.

Tendențele contemporane de globalizare, au dus la modificarea paradigmei educationale prin deplasarea centrului de greutate dinspre învățarea conformistă spre cea inovatoare. În noul context, accentul cade pe cultivarea receptivității, care permite oamenilor să conexeze rapid și eficient informațiile noi, facilitarea accesului rapid la sursele de informare, preocuparea pentru performanțele individuale, stimularea creativității și a muncii în echipă.

Sistemul educațional bazat, în exclusivitate, pe cultivarea gândirii convergente și însușirea cunoștințelor percepute ca sisteme închise, tinde să fie înlocuit cu un învățământ centrat pe: spirit competitiv, stimularea capacităților moral-volitive, a imaginației, a creativității [12, p. 124].

Teoriile despre educație sunt dezvoltate de-a lungul timpului, în perspectiva modernizării pedagogiei sau a consolidării statutului pedagogiei moderne. Ele angajează diferite circuite paradigmatic, implicite sau explicite, interferate sau delimitate, mai mult sau mai puțin vizibile în plan metodologic și practic, normativ și operațional [14, p. 204].

În opinia noastră, numeroasele variante de teorii ale educației, grupate în literatura de specialitate, pot fi clasificate în funcție de gradul de deschidere teleologică asigurat la nivelul proiectării activităților de educație și de instruire.

Teoriile contemporane ale educației înregistrează confruntarea ideologică, reflectată și la nivelul finalităților, dintre modelul pedagogic al societății industrializate (cu resurse pe cale de epuizare) și modelul pedagogic al societății postindustriale informatizate (pe cale de instituționalizare și de legitimare organizațională):

- teoriile spiritualiste – centrate pe transcendența metafizică și religioasă a educației;
- teoriile personaliste – centrate pe emergența forțelor interne ale educației;
- teoriile psihocognitive – centrate pe stimularea la maximum a capacităților de învățare;
- teoriile sociale – centrate pe valorificarea la maximum a factorilor pedagogici care asigură transformarea ascendentă a societății;
- teoriile socioculturale – centrate pe valorificarea culturală a interacțiunilor dintre factorii sociali ai educației;
- teoriile academice – centrate pe valorile clasice deschise, care asigură formarea generală, fundamentală a personalității umane [3, p. 132].



Pedagogia este considerată prin urmare o știință a educației, deoarece are ca obiect de studiu educația și dispune de metode științifice de explicare și cercetare a educației, cum ar fi experimentul, ancheta, chestionarul, convorbirea, interviul, având la bază legi proprii, dispunând de un limbaj pedagogic. Epistemologia este studiul cunoașterii de tip științific, pedagogia reprezentând sistemul de cunoștințe despre educație, atât în forma cunoașterii științifice, cât și în forma cunoașterii artistice.

Ca știință a educației, pedagogia se află într-un permanent dialog cu realitatea educațională pe care o chestionează, o analizează obiectiv, o descrie, o prospectează și o configurează sugerând demersuri practice, toate acestea vizând atingerea finalităților educaționale, inclusiv a idealului educațional

Caracterul interdisciplinar și pluridisciplinar al pedagogiei evidențiază conexiunea acestei științe cu alte domenii ale vieții sociale și științe ale acesteia. În acest context, pedagogia abordează fenomenul educațional din mai multe perspective, educația fiind influențată, în structura și formele sale de manifestare, de mai mulți factori obiectivi și subiectivi, generali și particulari, ceea ce evidențiază cu atât mai mult caracterul sistemic al științelor educaționale. Relațiile pedagogiei cu alte științe au determinat apariția unor noi discipline științifice ca rezultat al influențelor reciproce, al științelor și disciplinelor de bază, în acest mod fiind posibilă apariția ramurilor sau disciplinelor de graniță, cum mai sunt denumite. Vom evidenția, în continuare, conexiunile existente între pedagogie și discipline științifice, printre care mai relevante ar fi: filozofia, psihologia, sociologia, logica, matematica, cibernetica, biologia, antropologia, grafologia, disciplinele umaniste, etica, tehnologia, irenologia, deontologia etc. [10, p. 111].

În literatura de specialitate sunt structurate numeroase idei care marchează evoluția pedagogiei:

- scopurile educației angajează natura specifică a copilului în sensul dezvoltării și adaptării sale la mediul social (John Dewey);
- organizarea educației presupune a conduce natura spre cultură, operă complexă realizabilă prin armonizarea finalităților sociale cu structurile individuale și prin deschiderea spre educație permanentă (Jean Piaget);
- stimularea învățării devine condiția dezvoltării personale (Freinet, Makarenko);
- dezvoltarea unor domenii ale cercetării: istoria educației, sociologia educației, psihologia educației, psihologia învățării. „Noile educații” vizează respectarea copilului ca subiect, valorificarea ritmului său de dezvoltare, creșterea rolului educației nonformale și informale; reorientarea obiectivelor educației.

În acest context evoluează direcțiile pedagogiei contemporane (pedagogia instituțională, pedagogia terapeutică, pedagogia dinamicii grupului etc.) [12, p. 124]. Pedagogia este mereu în continuă expansiune. În decursul istoriei a evoluat pornind de la pedagogia populară, pedagogia filosofică și cea experimentală situându-se la pedagogia ca ramură disciplinară științifică.

Pedagogia contemporană este rezultatul unei îndelungate evoluții a reflexiei asupra educației. Această evoluție s-a produs în mai multe planuri: al concepției despre fenomenul educației; al metodei de dobândirea cunoștințelor despre fenomenul studiat (educația).

Pedagogia contemporană își propune să răspundă provocărilor societății, îndeosebi sub aspect cultural și moral, abordând un demers formativ, deschis la inovație și originalitate. În contextul actual, educația și instruirea nu mai sunt doar nevoi sociale, ci mai mult, tind să particularizeze indivizii, să devină criterii în stabilirea gradului de dezvoltare personală.

Această observație este susținută prin diversitatea modalităților de natură nonformală și informală care sunt accesate de publicul larg în scopul acumulării de noi cunoștințe, de formare de noi priceperi și deprinderi, de certificare a cât mai multe competențe. Indiferent de domeniul de activitate, de vârstă sau de nivelul de accesibilitate, pedagogia trebuie să constituie baza, punctul de plecare în construirea oricărui demers instructiv-educativ, oferind prin natura obiectului său de studiu, nu doar suportul teoretic necesar, ci îndeosebi, premisele formării/dezvoltării competențelor pedagogice necesare oricărui formator [4, p. 93].

Pedagogia contemporană este în continua schimbare, datorită noilor tendințe în educație, care pun accent pe utilizarea strategiilor și metodelor moderne de predare-învățare, precum și a aplicațiilor și instrumentelor tehnologice, menite să ofere o cu totul altă perspectivă asupra educației și să redefină modul de gândire a profesorilor și elevilor, deopotrivă.

Examinarea modului în care a evoluat concepția despre fenomenul educației a evidențiat că specificul unghiului pedagogic în abordarea educației constă așadar în aceea că ea s-a concentrat întotdeauna asupra abordării ei ca acțiune. Pedagogia este interesată, în primul rând, de problema calității intervențiilor educative, în anumite condițiile psihologice, sociale, etice etc. Pedagogia s-a ocupat de studierea tuturor aspectelor și implicațiilor unei acțiuni educative, obiectul ei specific de studiu fiind legat tocmai de surprinderea naturii „rezultantei” finale dezirabile, în planul calităților umane, a multiplelor determinări, într-un anumit context bio-psiho-socio-cultural.

Astfel pedagogia și-a propus întotdeauna:

- să determine puterile și caracteristicile omului spre care trebuie să se orienteze cu prioritate acțiunea educativă într-un anumit context social-istoric;
- să analizeze modul și măsura în care se justifică anumite modalități de influențare educativă, create la un moment dat în societate;
- să cerceteze căile de acțiune educativă prin care, într-o anumită situație educativă, educatorii reușesc să mobilizeze toate forțele care acționează din interiorul omului, în activitățile sale de învățare [1, p. 68].

Pedagogia contemporană valorifică acumulările istorice relevante la nivelul conceptelor promovate în diferite epoci, ca expresie a unor modele culturale care anticipează sau confirmă ideea modernității sau a modernizării educației:

- Antichitate – „educația constă în ajutorul dat copilului pentru a deveni om”;
- Evul Mediu – educația devine opera Bisericii, având ca vocație „pregătirea salvării omului prin respectarea și îndeplinirea Cuvântului lui Dumnezeu”;
- Renaștere – educația revine la problematica omului, „urmărind dezvoltarea sa completă, integrală, care constă în ajutorul dat copilului pentru a-și asuma condiția umanității”;
- Epoca modernă – „educația constă în capacitatea de a conduce ființa umană de la natura sa concretă la natura sa ideală” [15, pp. 11-18].

Pe parcursul evoluției sale pedagogia a acumulat un referențial de informații care actualmente reprezintă un sistem de cunoștințe științifice. De fapt, pedagogia contemporană reprezintă un sistem al științelor educației, însă care se caracterizează printr-o arhitectură generală, nucleu al pedagogiei ca știință. Pentru a defini noțiunea de pedagogie este necesar a identifica foarte clar obiectul și funcțiile acesteia.

Mai mult, reformele din programele școlare, precum și noile competențe-cheie, ce încurajează multiculturalitatea și diversitatea în procesul instructiv-educativ, contribuie la modernizarea pedagogiei și educației în general. Astfel, asistăm la o tehnologizare a educației și la trecerea unor aspect importante ale acesteia în mediul online, aceasta fiind mult mai disponibilă și ușor de accesat de către cadrele didactice și de către beneficiarii procesului educativ.

Din perspectivă contemporană cercetarea pedagogică reprezintă o activitate de conducere managerială a sistemului și procesului de învățământ proiectată și realizată în mod special pentru reglarea și autoreglarea acțiunii educaționale [1, p. 68].

Principalele caracteristici ale cercetării pedagogice sunt [5, p. 54]:

- caracterul ameliorativ: prin cercetarea pedagogică se urmărește optimizarea și eficientizarea activităților instructiv-educative, inovarea modalităților de proiectare, organizare și desfășurare a proceselor educaționale;
- caracterul prospectiv: vizează formarea și dezvoltarea personalității în perspectiva cerințelor dezvoltării sociale, a exigențelor societății;
- poate avea caracter pluridisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar: presupune abordarea unor aspecte, fapte, fenomene pedagogice din perspectivă pluridisciplinară, interdisciplinară sau transdisciplinară;
- poate avea aspecte specifice rezultate din derularea etapelor de desfășurare, din aplicarea metodelor de investigare;
- poate fi realizată de cercetători științifici, de cadre didactice implicate la diferite niveluri ale sistemului de învățământ.

În principal, pedagogia trebuie să satisfacă exigența naturaleții, în sensul corespondenței firești cu onticul educațional și al conservării specificului teoretic, și exigența universalității, în sensul considerării fenomenului educațional ca proprietate intrinsecă a socialului, dar și ca o lume a esențelor, abstractă. Incercarea de a păstra pedagogia necontaminată de teoretizare a cauzat mari prejudicii imaginii sale științifice. Ea tinde, în mod firesc, spre cristalizarea unui nucleu conceptual relevant, prin care să depășească certitudinea practică printr-o certitudine teoretică.

Pedagogia contemporană își structurează limbajul apelând la termeni științifici tot mai bine delimitați. Apar concepte noi în proiectare și tehnologie, curriculum, management și mentoring. Dacă pedagogia clasică tindea spre automatizare, desprinzându-se mai mult de filosofie, pedagogia contemporană are tendința de a se realiza la nivel inter, intra și transdisciplinar.

În prezent, pedagogia se ocupă cu „ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie și cu ceea ce se face” fiind o știință descriptivă, o teorie normativă și o realizare practică. În același timp, pedagogia cunoaște un proces de specializare a teoriei pe domenii și conținuturi [6, p. 20].

Pedagogia contemporană cuprinde un ansamblu de ramuri sau științe ale educației. Sistemul științelor educației include disciplinele teoretice și practice care studiază activitatea de formare și dezvoltare permanentă a personalității umane, prin strategii și mijloace de cercetare specifice. Pedagogia ca știință fundamentală și specifică educației sintetizează rezultatele obținute în acest domeniu în urma diverselor demersuri realizate [12, p. 124].

Contemporaneitatea reprezintă un proces simultan de diversificare și unificare a valorilor sociale și, în special, a celor educaționale. Acest proces implică promovarea valorilor educației centrate pe elev, oportunități și participarea la viața comunitară, la stabilirea democrației, libertății în comunicare și la procesul de creație.

În concluzie, modernitatea pedagogiei reflectă valorile modelului cultural al societății industrializate aflate într-un proces de afirmare socială în secolul al XX-lea și în prima jumătate a secolului XXI. Experiența pedagogică este extinsă continuu ca urmare a promovării curentelor ideologice amintite anterior, dezvoltate, în esența lor, sub „imperativul raportării libertății la instituție și a instituției la politică” [1, p. 68]. Miza acestor curente este inclusiv de natură epistemică, generând numeroase variante sau exerciții paradigmatică care contribuie la conturarea „matricei disciplinare” a pedagogiei ca domeniu distinct de cercetare științifică și de practică socială.

Pedagogia contemporană are scopul de a descoperi și valorifica legități, principii și norme de acțiune educațională. În acest context, una din direcțiile esențiale ale preocupărilor pedagogiei contemporane constituie formarea personalității integre pentru ca aceasta să corespundă particularităților epocii contemporane. Astfel finalitățile educației orientează valoric activitatea de formare și dezvoltare a personalității. Societatea contemporană marcată de un dinamism accentuat sub aspectul schimbărilor generează în permanență noi exigențe, noi provocări, cărora educația trebuie să corespundă prin structură, obiective, conținuturi și modalități de realizare.

### Referințe bibliografice

1. Bocoș, M., (2003), Teoria și practica cercetării în pedagogie, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, p. 68
2. Bontaș, I., (2001), Pedagogie, Editura All, București, p. 143
3. Chiș, V. (2002), Provocările pedagogiei contemporane, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, p. 132
4. Cristea, S., (2000), Dicționar de pedagogie, Editura Litera. Litera Internațional, Chișinău-București, p. 93
5. Cucuș, C., (1998), Pedagogie, Editura Polirom, Iași, p. 54
6. Cucuș, C., (2006), Pedagogie. Ediția a II-a. revăzută și adăugită. Iași: Polirom, p. 20
7. Dicționar de pedagogie contemporană. București: EDP, 1969. p. 202.
8. Iucu, R.B., Manolescu, M., (2001), *Pedagogie*, Editura Fundației Culturale "Dimitrie Bolintineanu", București, p. 21
9. Jinga, I., Istrate, E., (2001), Manual de pedagogie. București: ALL Educational, p. 213
10. Negreț-Dobridor, I., (2008), Teoria generală a curriculumului educațional, Editura Polirom, Iași, p. 111
11. Noveanu, E., Potolea, D., (2008), Științele educației. Dicționar enciclopedic vol. II, p. 253
12. Papuc, L., ș.a. (2006), Teoria educației. Suport de curs. Chișinău: UPS "Ion Creangă", p. 124
13. Stanciu, S., (1976), Pedagogia română modernă și contemporană. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 21.
14. Stanciu, M., (2003), Introducere în pedagogie. Iași: Ion Ionescu de la Brad, p. 204
15. Ulman, J., (1976), La pensée éducative contemporaine, Presses Universitaires de France, Paris, p. 11-18

# DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ PENTRU STAREA DE BINE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

## EMOTIONAL DEVELOPMENT FOR WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Mariana BATOG<sup>1</sup>,**  
Cercetător științific, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Mariana BATOG,**  
Scientific researcher, Institute for Research, Innovation and Technology Transfer, State  
Pedagogical University „Ion Creanga” of Chisinau

ORCID ID: 0000-0003-3310-2495  
e-mail: batog.mariana@gmail.com

**CZU: 37.015.3**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p353-359**

**Abstract:** Emotional development constitutes a significant psychological dimension for creating and maintaining well-being in the educational environment. Emotional development and well-being are two important concepts for mental health, personality development and social adaptation of educational actors. Well-being is a condition and resource of a developing, friendly and inclusive school environment. In this article we defined emotional development and well-being in multiple aspects, we mentioned the role of emotional competences for emotional development, we highlighted some research directions of researchers in national and international context regarding the well-being in the educational environment.

**Keyword:** emotional development, emotional skills, well-being, scientific research.

**Rezumat:** Dezvoltarea emoțională constituie o dimensiune psihologică semnificativă pentru crearea și menținerea stării de bine în mediul educațional. Dezvoltarea emoțională și starea de bine sunt două constructe psihologice importante pentru sănătatea mintală, dezvoltarea personalității și adaptarea socială a actorilor educaționali. Starea de bine este o condiție și o resursă a unui mediu școlar dezvoltativ, prietenos și inclusiv. În acest articol am definit dezvoltarea emoțională și starea de bine în multiple aspecte, am menționat rolul competențelor emoționale pentru dezvoltarea emoțională, am reliefat unele direcții de cercetare ale cercetătorilor în context național și internațional referitor la starea de bine în mediul educațional.

**Cuvinte-cheie:** dezvoltare emoțională, competențe emoționale, starea de bine, cercetări științifice.

Dezvoltarea emoțională a copiilor constituie un proces gradual, dinamic, complex, ce începe de la naștere și continuă pe parcursul întregii vieți. Conceptul de **dezvoltare emoțională** a copiilor se referă la modul în care aceștia învață să-și recunoască, să-și înțeleagă și să-și exprime emoțiile. Dezvoltarea emoțională este un proces evolutiv, ce începe cu emoțiile de bază, cum ar fi bucuria și tristețea, și se dezvoltă în emoții mai complexe, cum ar fi frica, furia și dezamăgirea [9]. Cu cât avem un nivel de dezvoltare emoțională mai ridicat, cu atât sunt mai mari șansele de a deveni elevi de succes, părinți empatici și buni, parteneri de viață de excepție, profesioniști în domeniul de activitate dorit etc.

---

<sup>1</sup> Articolul a fost realizat în cadrul subprogramului „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Cifrul: 040112.

Actualmente, dezvoltarea emoțională este conceptualizată ca fiind capacitatea crescută de a simți, înțelege și distinge între emoțiile din ce în ce mai complexe, precum și capacitatea de reglare în mod conștient a emoțiilor în scopul adaptării la mediu social și pentru realizarea scopurilor actuale sau a celor de viitor [18]. În alte accepții, constructul psihologic de dezvoltare emoțională presupune cultivarea competențelor emoționale, oportune pentru dezvoltarea armonioasă a personalității – o concordanță optimă între IQ și EQ [16, p.20]. Dezvoltarea competențelor emoționale de ordin social și intrapersonal constituie factori psihologici determinanți pentru sănătatea mintală și inserția socială a elevilor.

Referindu-ne în mod special la dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare, cercetătorii au evidențiat dezvoltarea a două tipuri de competențe definitorii:

- *competențele emoționale de ordin social* care implică empatia, asertivitatea, toleranța, comunicarea, dirijarea conflictelor, colaborarea și cooperarea, aptitudinile de echipă;
- *competențe emoționale de ordin intrapersonal* cum ar fi: autoevaluarea, încrederea în sine, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, implicarea, inițiativa, optimismul [16].

Contribuții esențiale pentru știința psihologică autohtonă în studierea problematicii **dezvoltării emoționale a copiilor** au fost realizate de către cercetătorii științifici, profesorii universitari și psihologii din țară, cum ar fi: N. Bucun, V. Maximciuc (2010) – abordează particularitățile dezvoltării sferei emoțional-volitivă a copiilor cu reținere în dezvoltare psihică [4]; A. Bolboceanu (2014) – cercetează stările afective ale elevilor și securitatea psihologică [3]; T. Șova, A. Parea (2020) – studiază tematica dezvoltării emoționale a elevilor claselor primare [16, p.4]; A. Ciobanu, M. Ursu (2022) – reflectă tematica dezvoltării abilităților emoționale ale școlărilor cu cerințe educative speciale din ciclul primar [5, p.104]; V. Olărescu (2023) – cercetează apariția, dezvoltarea și înțelegerea emoțiilor la vârsta preșcolară [10, p.162].

Dezvoltarea sferei afective, pe lângă dezvoltarea sferei cognitive, a fost o preocupare științifică a psihologului elvețian J. Piaget. În lucrările sale, dânsul face o corelație între sfera emoțională și cognitivă, susținând ideea că ele parcurg o cale progresivă de dezvoltare pe parcursul vârstei copilăriei, completându-se reciproc [apud 15, p.7].

Dezvoltarea emoțională include o înțelegere ascendentă a propriilor emoții și a emoțiilor altor persoane, precum și capacitatea evolutivă de a controla emoțiile în baza scopurilor actuale și a regulilor social-acceptate [18]. Este demonstrat științific că schimbările ce au loc în funcționarea emoțională, joacă un rol crucial în adaptarea socială și competența școlară. Dezvoltarea adaptativă a emoțiilor este legată de bunăstarea copilului, în timp ce dificultățile în reglarea emoțiilor sunt asociate cu schimbări de dispoziție și probleme de comportament. Dezvoltarea emoțională se bazează pe diverse abilități cognitive, capacitatea de reglare flexibilă a comportamentului într-un mod intenționat, (funcția de control), care depinde direct de maturizarea lobilor frontali. Controlul și reglarea emoțiilor se dezvoltă într-un mod constant, arătând o creștere în perioada preșcolară și o dezvoltare mai lentă în timpul copilăriei târzii și a adolescenței.

Dezvoltarea emoțională este la fel de importantă ca și dezvoltarea fizică, mentală, morală, socială, lingvistică și necesită nu mai puțin sensibilitate și sprijin din partea adulților [10, p.162]. În perioada timpurie, comportamentul adultului poate accelera sau încetini dezvoltarea emoțională a copilului. Adulții ar trebui să le ofere copiilor căldură și afecțiune, să-i ajute să-și înțeleagă propriile emoții, să fie sensibili la sentimentele celorlalți și să găsească modalități eficiente de a face față varietății de emoții pe care le experimentează.

Este de apreciat rolul cadrului didactic în dezvoltarea emoțională a copiilor. Academicianul și profesorul emerit V.S. Muhina conturează rolul important al cadrului didactic în realizarea obiectivelor ce țin de dezvoltarea emoțională a copiilor și consolidarea caracteristicilor emoționale – valorice ale procesului educațional [17]. În opinia psihologului și pedagogului, V.S. Muhina, copiii în special în școala primară, experimentează așa-numita „foame emoțională”. Așa ca întotdeauna, elevii au nevoie de emoțiile pozitive ale cadrului didactic, de susținerea și îndrumarea acestuia. Ca rezultat, se poate afirma următoarele: cadrul didactic devine un reglator al stării emoționale a elevului.

Procesul de dezvoltare emoțională a elevilor va fi eficient doar în condițiile în care cadrul didactic posedă un nivel înalt de *cultură emoțională*, va manifesta toleranță, empatie, nu va fi indiferent față de sentimentele elevului.

Importanța dezvoltării competențelor socio-emoționale a elevilor este menționată în cadrul *Metodologiei cu privire la prevenirea și combaterea a bullying-ului*, aprobată prin Ordinul din 13.10.22, nr.1024 de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova [11]. Implicarea copiilor și elevilor în programe de formare pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, empatiei și toleranței se regăsesc printre activitățile recomandate în strategiile de prevenire a bullying-ului la etapa intervenției primare din cadrul metodologiei date. Acestea sunt printre recomandările destinate cadrelor didactice, psihologilor, diriginților și coordonatorilor.

**Dezvoltarea autonomiei emoționale și comportamentale** este accentuată în contextul implicării familiei copilului supus bullying-ului pentru susținerea efortului instituției de a dezvolta resursele copilului/ elevului necesare ieșirii din situația de victimizare. Dificultățile de gestionare a emoțiilor de disconfort în urma aflării într-un mediu abuziv, supune copilul riscului de a fi țintă a bullying-ului.

De asemenea, este de remarcat faptul, că studiile din domeniul atestă că cadrele didactice manifestă un interes mai scăzut față de un copil/ elev care are **abilități sociale și emoționale mai slabe**: îl privește și zâmbește mai rar, face mai puține remarci pozitive la adresa comportamentului lui, se adresează și îl solicită mai rar. Mesajele pe care un cadrul didactic le transmite verbal sau nonverbal, în acest caz, favorizează fenomenul de marginalizare a copiilor. Se constată că atitudinea cadrului didactic față de un copil/ elev este un reper pentru modul în care ceilalți copii/ elevi relaționează cu el.

Analizând sintagma de „dezvoltare emoțională” constatăm că descrierea acestui construct apare alături de alte concepte valoroase pentru științele educației și psihologie, cum ar fi: competențele socio-emoționale, cultură emoțională, educația pentru dezvoltarea emoțională, coaching emoțional, stare de bine psihologic, stare de bine.

Este important să menționăm rolul dimensiunii afective în general, a emoțiilor pozitive și a nivelului de dezvoltare emoțională pentru crearea și menținerea stării de bine în mediul educațional. Cercetările în domeniul psihologiei atestă faptul că, afectivitatea pozitivă contribuie la reducerea insuccesului școlar, absențelor și a abandonului școlar; facilitează crearea unui climat psihologic favorabil și asigură un proces de învățare mai eficient al elevilor în școală. De asemenea, studiile psihologice confirmă impactul benefic al emoțiilor pozitive asupra nivelului de optimism al personalității, încrederii în sine, relațiilor prosoziale, capacității de a face față provocărilor, capacității de a gestiona eficient propriul proces de învățare.

Profesorul universitar Svetlana Rusnac (ULIM) menționează că starea de bine include două tipuri principale: *starea de bine obiectivă* – starea social-economică, resursele educaționale și

starea de sănătate; starea de bine subiectivă – fericirea, percepția calității vieții și satisfacția în viață [14]. Starea de bine subiectivă, în accepțiunea psihologilor este definită ca fiind exprimarea trăirii unui nivel înalt de sentimente și emoții pozitive, a unui nivel scăzut de afecte negative și a unui grad sporit de satisfacție de propria viață.

Starea psihologică de bine se consideră a fi un criteriu universal de socializare favorabilă a personalității, este o condiție și o resursă a unui mediu școlar dezvoltativ, prietenos și inclusiv. Rezultatele academice, interacțiunea elevului cu colegii și profesorii/personalul instituției în general, învățarea activă și colaborativă, extinderea experiențelor de învățare și mediul școlar suportiv constituie indicatori al stării de bine în școală [7, p.59]. Potrivit unor concepții starea de bine a copiilor ar trebui să fie evaluată prin gradul de satisfacere a nevoilor vitale, abordate în termeni de satisfacție, fericire, temeri și îngrijorări [12, p.6].

Este de remarcat importanța „*Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului*” aprobate prin Hotărârea de Guvern nr.143 din 12.02.2018 [8]. Actul normativ vizează modul de intervenție și cooperare al angajaților care activează în domeniile educației, ocrotirii sănătății, asistenței sociale și ordinii publice pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. În acest context, conceptul de **bunăstare a copilului** se explicitează în sensul de satisfacere a necesităților copilului în toate domeniile importante pentru creșterea și dezvoltarea armonioasă a acestuia, care îi asigură un început bun în primii ani de viață și pregătire pentru realizări pe tot parcursul vieții. Astfel, sunt catalogate principalele **domenii ale bunăstării** copilului, după cum urmează: siguranța, sănătatea, realizarea, îngrijirea cu afecțiune, activismul, respectul, responsabilitatea și incluziunea.

Această instrucțiune face referire la factorii protectori ai familiei pentru asigurarea bunăstării copilului, printre care se menționează: capacitatea părinților/persoanei în grija căroră/căreia se află copilul de a **dezvolta competențele emoționale și sociale** ale copilului – capacitate de a stabili relații emoționale cu copilul, de a exprima dragoste și afecțiune față de copil, de a-l ajuta pe copil să își exprime emoțiile și de a gestiona emoțiile acestuia [8]. De asemenea, se stipulează care sunt persoanele desemnate responsabile pentru observarea bunăstării copilului. Dacă e să ne referim la copii de vârstă școlară, persoana desemnată se consideră a fi dirigintele de clasă din cadrul instituției de învățământ.

Referințe vizând bunăstarea psihologică și emoțională a populației sunt stipulate în *Programul național privind sănătatea mintală pe anii 2023-2027* [13]. Acest program își propune să realizeze prevederile din *Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”*.

Demersurile științifice ale cercetătorilor din domeniul psihologiei în context național, cu privire la **starea de bine** s-au axat pe următoarele aspecte: starea de bine în școală (Paladi O., Potâng A., Tarnovschi A. Et al., 2024); starea de bine și optimismul la adolescenți; corelatele psihologice ale stării de bine la adulți (Iulia Racu, 2023); starea psihologic de bine a cadrelor didactice universitare în raport cu satisfacția lor profesională; rolul stării psihologice de bine în profilaxia arderii profesionale (Svetlana Rusnac, 2017; 2020); optimizarea stării de bine ca problemă psihologică (Ion Negură, 2015); starea subiectivă de bine ca fiind un indicator al calității vieții (Turchină T.; Bolea Z.; Platon C., 2012) etc.

Problematică stării de bine în mediul educațional din țară, este abordată și în cadrul științelor ale educației, printre care am putea cataloga următoarele direcții de cercetare:

- ✓ Starea de bine în contexte psiho-socio-educaționale [1].



- ✓ Starea de bine a elevului de azi – succesul și sănătatea adultului de mâine [apud 2].
- ✓ Pledoarii pentru starea de bine a elevului și a profesorului în școală [7].

O abordare inovativă a stării de bine în diverse contexte psiho-socio-educăționale este efectuată de Diana Antoci, doctor habilitat în științe ale educației (2024). Cercetătorul susține că starea de bine reflectă satisfacția personalității în multiple aspecte ale vieții, inclusiv în relațiile interpersonale, realizarea personală, dezvoltarea profesională, starea de sănătate mintală și fizică, fiind crucială pentru proiectarea stilului de viață din perspectiva echilibrului, fericirii și împlinirii cu impact nemijlocit asupra celorlalți subiecți și a comunității [1, p.189]. Fiind susținută și promovată în mediul educațional, starea de bine este fundamentală pentru progresul ființei umane și a societății.

Starea de bine a profesorilor și elevilor constituie un subiect important pentru cadrele didactice din România. Această tematică este abordată în cadrul evenimentelor științifice și elucidată în materialele publicate de către *Asociația Europeană a Profesorilor în Educație* (EDUMI) din București [6]. Astfel, membrii acestei asociații profesionale au coordonat apariția lucrării „*Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice*” (2021).

Cadrele didactice pun în discuție mai multe axe tematice importante referitoare la starea de bine în mediul educațional, cum ar fi: asigurarea bunăstării emoționale în școală – prioritate în procesul de învățământ; starea de bine în școala românească; starea de bine a profesorilor și a elevilor în vreme de pandemie; starea de bine a profesorilor, de la cauză la efect; starea de bine a elevilor de clasa 1-i; starea de bine a elevilor la orele de matematică; valorificarea resurselor digitale – sursă a stării de bine pentru elevi și profesori; starea de bine a elevilor – indicator al calității proceselor educaționale la evaluările internaționale PISA 2015 și 2018; strategii pentru crearea și menținerea unei atmosfere plăcute în clasă etc.

Un model ce promovează starea de bine în școală, fiind elaborat de cercetătorii din SUA, reprezintă **Modelul CASEL** [12, p.8]. Starea de bine este susținută prin intermediul implementării programelor și activităților de dezvoltare a competențelor socio-emoționale (SEL). Există cinci competențe de bază identificate de CASEL (conștientizarea sinelui, managementul sinelui, conștientizarea socială, abilități relaționale, luarea de decizii responsabile), prezentate sub forma a cinci seturi interconectate de competențe cognitive, afective și comportamentale care, împreună, dezvoltă inteligența emoțională

#### **În concluzie afirmăm următoarele:**

Dezvoltarea emoțională pentru starea de bine în mediul educațional constituie un subiect important, valoros și actual pentru știința psihologică și pedagogică, atât în context național, cât și internațional. Dezvoltarea emoțională se referă mai mult la starea subiectivă de bine sau la starea psihologică de bine, or este influentă și asupra altor dimensiuni sau tipologii al stării de bine, sau interacționează cu ele. Este de remarcat nevoia dezvoltării competențelor emoționale de ordin intrapersonal și social la elevi pentru starea de bine în școală, al dezvoltării culturii emoționale al cadrelor didactice, sensibilizarea și informarea părinților la acest subiect.

## Bibliografie

1. ANTOCI, D. Starea de bine în contexte psiho-socio-educative. În: *Știință și educație; noi abordări și perspective*. Materialele Conferinței științifice internaționale. Seria 26, 21 martie 2024. Vol. 1. Chișinău: [S.n.] 2024 (CEP UPSC), pp.188-193. ISBN 978-99-7546-944-9.
2. BATOG, M. Starea de bine în școala de astăzi. În: *Inovații Pedagogice în era digitală*. Materialele Conferinței științifico-practice cu participare internațională, ediția a X-a, 28 mai 2022. Institutul de Formare Continuă, Ministerul Educației și Cercetării. Chișinău: IFC (Policolor), 2022, pp.182-188. ISBN 978-9975-3405-6-4.
3. BOLBOCEANU, A. Stările afective ale elevilor și securitatea psihologică. *Univers Pedagogic*. 2014, nr. 1, pp. 47-52. ISSN 1811-5470.
4. BUCUN, N., MAXIMCIUC, V. Particularitățile dezvoltării sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. *Univers Pedagogic*. 2010, nr. 2, pp.10-17. ISSN 1811-5470.
5. CIOBANU, A., URSU, M. Dezvoltarea abilităților emoționale la școlarii cu cerințe educative speciale din ciclul primar. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului*: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională, 25 martie 2022, Seria 24. Vol. 1. Chișinău: CEP UPSC, 2022, pp.104-110. ISBN 978-9975-46-651-6.
6. COJOCEA, M.; PETCU, I.; MILĂȘAN, A. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice*. București: Asociația EDUMI, 2021. 376 p. ISBN: 978-973-0-34588-9.
7. GORAȘ-POSTICĂ, V. Pledoarii pentru starea de bine a elevului și a profesorului în școală. În: *Școala modernă: provocări și oportunități*. Materialele Conferinței Științifice internaționale, 5-7 noiembrie 2015. Chișinău: Cavaioli SRL, IȘE, 2015, pp.58-61. ISBN: 978-9975-48-100-7.
8. HOTĂRÂRE Nr. HG 143/2018 din 12.02.2018 pentru aprobarea „Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului”. În: *Monitorul oficial*, Nr. 48-57, art. 168, 16.02.2018. [Accesat: 20.10.2024]. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=102076&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro)
9. NEGRESCU, F. *Dezvoltarea emoțională a copiilor*. 2024. [Accesat: 28.10.2024]. Disponibil: <https://consilieresipsihoterapie.blog/2024/02/27/dezvoltarea-emotionala-a-copiilor/>
10. OLĂRESCU, V. Apariția, dezvoltarea și înțelegerea emoțiilor la vârsta preșcolară. In: *Science and education: new approaches and perspectives*, ed. 25, 24-25 martie 2023. Chișinău: (CEP UPSC), 2023, Seria 25, Vol.1, pp. 162-166. ISBN 978-9975-46-773-5.
11. Ordin al MEC nr.1024. din 13.10.22 aprobat prin *Metodologia cu privire la prevenirea și combaterea bullying-ului*. [Accesat 24.10.2024]. Disponibil:
12. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin\\_mec\\_nr.1024\\_din\\_13.10.2022\\_-\\_metodologie\\_-\\_bullyng\\_.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_nr.1024_din_13.10.2022_-_metodologie_-_bullyng_.pdf)
13. PALADI, O., POTÂNG, A., TURCHINĂ, T., TARNOVSCHI, A., TOMA, N. *Starea de bine în școală*. Ghid metodologic. MEC, UNICEF, USM. Chișinău, 2024. 119 p. [Accesat 23.10.2024]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/starea\\_de\\_bine\\_unicef](https://mecc.gov.md/sites/default/files/starea_de_bine_unicef)

14. *Programul național privind sănătatea mintală pe anii 2023-2027*. [Accesat 20.10.2024]. Disponibil: <https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-24-nu-517-ms-2023.pdf>
15. RUSNAC, S. Cercetarea stării psihologic de bine: metodologie și rezultate. În: „*Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective*”, Materialele Colocviului științific internațional, 4-5 mai 2017. Chișinău: ed. ULIM, 2017, pp.101-115. ISBN: 978-9975-3168-4-2.
16. SACALIUC, N. Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor. Suport de curs. Bălți: 2019, 85 p. [Accesat: 23.10.2024]. Disponibil:  
17. [http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4483/1/dezv\\_socio\\_emot.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4483/1/dezv_socio_emot.pdf)
18. ȘOVA, T., PAREA, A. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare*. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți: S.n., (Tipografia din Bălți), 2020. 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.
19. МУХИНА, В. С. *Детская психология*. Москва: «Просвещение», 2015. 272 с.
20. РУЭДА, МР, ПАЗ-АЛОНСО, ПМ. Управляющие функции и эмоциональное развитие. В: *Энциклопедия раннего детского развития*. 2013. [онлайн]. [Accesat: 20.10.2024]. Disponibil: <https://www.encyclopedia-deti.com/upravlyayushchie-funkcii/ot-ekspertov/upravlyayushchie-funkcii-i-emocionalnoe-razvitie>

# POVEȘTILE DIGITALE CA STRATEGIE DIDACTICĂ DE DEZVOLTARE A COMPORTAMENTELOR PROSOCIALE LA COPII

## DIGITAL STORIES AS A DIDACTIC STRATEGY FOR DEVELOPING PROSOCIAL BEHAVIORS IN CHILDREN

Angela BEJAN, conf. univ., dr.  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Angela BEJAN, PhD, Associate Professor,  
„Alec Russo” State University of Bălți

CZU: 37.025:004

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p360-366

**Rezumat:** Comportamentul prosocial se referă la acțiuni voluntare care au efecte pozitive asupra individului sau comunității, întărind legăturile sociale. Aceste comportamente, precum ajutorarea, altruismul și colaborarea, sunt motivate de dorința de a sprijini și de a face bine, fără a aștepta o recompensă. Poveștile joacă un rol esențial în educație, transmitând valori morale și sociale. Recent, poveștile digitale au câștigat popularitate, combinând multimedia, interactivitate și accesibilitate digitală.

Poveștile digitale, spre deosebire de cele tipărite, permit o implicare activă a copiilor prin animații, efecte sonore și opțiuni interactive. Acestea oferă o experiență captivantă, stimulând empatia și dezvoltarea emoțională prin identificarea cu personajele. Ele pot prezenta modele de comportament prosocial, exemplificând cooperarea, generozitatea sau rezolvarea pașnică a conflictelor. Platformele digitale, precum Storyjumper sau Storybird, facilitează crearea și distribuirea acestor povești. Utilizarea poveștilor digitale în educație contribuie la socializarea copiilor, oferindu-le exemple pozitive de empatie și solidaritate. Acestea ajută la dezvoltarea socială, emoțională și morală, oferind un mediu interactiv și atractiv pentru învățare, stimulând astfel formarea comportamentului prosocial.

**Cuvinte-cheie:** comportament prosocial, socializare, povești digitale, instrumente digitale.

**Summary:** Prosocial behavior refers to voluntary actions that have positive effects on individuals or the community, strengthening social bonds. These behaviors, such as helping, altruism, and collaboration, are motivated by the desire to support and do good without expecting a reward. Stories play an essential role in education, conveying moral and social values. Recently, digital stories have gained popularity, combining multimedia, interactivity, and digital accessibility.

Unlike printed stories, digital stories allow children to engage actively through animations, sound effects, and interactive options. They provide an immersive experience, fostering empathy and emotional development by enabling children to identify with the characters. Digital stories can present models of prosocial behavior, exemplifying cooperation, generosity, or peaceful conflict resolution. Platforms like Storyjumper and Storybird facilitate the creation and sharing of these stories. The use of digital stories in education contributes to children's socialization, offering positive examples of empathy and solidarity. They support social, emotional, and moral development by providing an interactive and engaging learning environment, thereby encouraging the formation of prosocial behavior.

**Keywords:** prosocial behavior, socialization, digital stories, digital tools.

Un comportament al unei persoane este considerat ca fiind un *comportament prosocial* când el are urmări pozitive asupra sa sau asupra celorlalți indivizi din comunitatea unde comportamentul are loc, întărind astfel legăturile sociale din interiorul acestei comunități.

Din perspectiva psihologiei sociale, comportamentul prosocial se referă la *a acționa în virtutea valorilor promovate și acceptate de societate*, acele valori pozitive care acționează implicit sau explicit la nivelul unui grup, societate, etc. Cele mai pure forme de comportament prosocial sunt motivate de altruism, un interes în a ajuta o altă persoană, atracția interpersonală, prietenia, respectul reciproc.

Sunt mai multe accepțiuni asupra definirii comportamentului prosocial. Analizând literatura de specialitate, [6] am analizat definițiile ce țin de comportamentul prosocial.

**Tabelul 1. Accepțiuni ale definirii conceptului de „comportament prosocial”.**

<i>Autor</i>	<i>Definiție</i>
Chelcea & Iluț, Enciclopedie de psihosociologie, [7, p.82]	tip de comportament intenționat, realizat în afara obligațiilor de serviciu, orientat spre conservarea, susținerea și promovarea valorilor sociale, fără așteptarea vreunei recompense morale sau materiale din partea altora
Chelcea apud. Neculau, 1996 [7, p.445]	cuprinde în extensiunea sa fenomene precum: „ajutorarea semenilor, apărarea proprietății, jertfa de sine pentru dreptate, pentru independența patriei”
Janusz Reykowski, [7, p.255]	comportament îndreptat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane, fără așteptarea unei recompense externe
Eisenberg & Mussen, [12, p.3]	acțiuni care implică niște consecințe pozitive pentru cei către care se îndreaptă, îndeplinite în mod voluntar și nu din constrângere
Malti & Dys [15, p.45]	fiind un comportament voluntar destinat beneficiului celui alt
Melis, [16, p.82]	comportamentul prin care individul îndeplinește o acțiune spre beneficiul unui alt individ decât pentru sine, poate chiar cu un cost și prin care motivația celui care ajută este să intervină asupra problemei, nevoii sau emoției altei persoane
Aronson, Wilson, Akert, & Sommers, [1, p.345]	accentuează latura altruistă a comportamentului prosocial – ajutorarea celui alt pentru a îi face un bine, fără vreun beneficiu în schimb, ba deseori cu un anumit cost pentru propria persoană
Baron & Branscombe, [2, p.290]	comportamentul prosocial reprezintă acțiunile de ajutorare a celorlalți fără un beneficiu imediat pentru propria persoană
Batson apud. Clarke, 2003,	gamă largă de acțiuni îndreptate spre beneficiul uneia sau a mai multor persoane, altele decât propria persoană, acțiuni precum ajutorul, consolarea, dăruirea și cooperarea
Baumeister & Bushman, [3, p.254]	comportamentul prosocial este definit și ca fiind acel act de a face ceva ce este bun pentru oameni sau pentru societate, ca întreg. Acesta reprezintă un tip de comportament care reflectă respectul pentru ceilalți și care îi permite societății să funcționeze. Contrar comportamentului antisocial, care distruge relațiile sociale, comportamentul prosocial are menirea de a le construi, consolida

Analizând aceste definiții, putem identifica fenomenele, la care se referă comportamentul prosocial: ajutorarea semenilor, apărarea proprietății, jertfa de sine pentru dreptate, jertfa de sine pentru independența patriei, sprijinirea dezvoltării celorlalți, oferire de beneficiu celui alt, o acțiune spre beneficiul unui alt individ decât pentru sine.

Putem menționa că comportamentului prosocial, care are la bază motive altruiste concretizate în dorința de a ajuta a unei persoane, chiar și în condițiile în care ajutorul oferit

implică un cost pentru cel care îl oferă. Această preocupare devine prioritară deoarece o persoană se poate comporta într-o manieră prosocială din egoism, din dorința de a primi ceva în schimb. Astfel, este accentuată latura altruistă a comportamentului prosocial – ajutorarea celuilalt pentru a îi face un bine, fără vreun beneficiu în schimb, ba deseori cu un anumit cost pentru propria persoană.

În psihopedagogie este dovedit că socializarea copilului se realizează prin activitățile de bază din copilăria timpurie. Prin intermediul acestor activități, copiii [5]:

- se familiarizează cu lumea adulților;
- iau cunoștință de valorile general umane, cele naționale (la nivel elementar) și de cultură;
- învață roluri sociale și comportamentale;
- explorează și însușesc realitatea;
- însușesc cele mai importante fapte și evenimente semnificative;
- dezvoltă abilitatea de a stabili contacte sociale.

Evidențierea nivelului de socializare a copiilor se poate face în baza *Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* [20], prin monitorizare și evaluare. Important este ca să se reliefeze cunoștințele și competențele din diverse sfere ale culturii sociale: comunicativă, națională, etnică, juridică, comportamentală etc. [5, p. 5].

În sens psihopedagogic formarea comportamentelor corecte cere [18]:

- asimilarea regulilor de conduită;
- interiorizarea normelor morale;
- transferarea normelor în reprezentări morale;
- materializarea regulilor de conduită însușite anterior în acțiuni, fapte.

Poveștile au jucat întotdeauna un rol central în educarea și socializarea copiilor. Încă din cele mai vechi timpuri, acestea au fost folosite pentru a transmite înțelepciunea culturală, valorile și lecțiile morale de la o generație la alta. Poveștile au puterea de a capta imaginația copiilor și de a comunica într-un mod accesibil mesaje complexe despre lumea și despre ei înșiși.

Poveștile digitale reprezintă o nouă formă de povestire, care integrează în narațiune tehnologia multimedia și interactivitatea. Spre deosebire de poveștile tradiționale orale sau tipărite, poveștile digitale utilizează diverse elemente multimedia pentru a spori experiența de povestire; texte, imagini animate, videoclipuri, efecte audio sunt încorporate pentru a crea o experiență narativă multimedia captivantă pentru copii. Tabletele, telefoanele, calculatoarele și alte dispozitive digitale permit accesul ușor la aceste povești [17].

Poveștile digitale sunt de multe ori interactive, permițând copiilor să controleze derularea poveștii prin atingerea ecranului. Copiii devin astfel participanți activi, nu doar receptori pasivi ai poveștii. Aceste elemente-cheie multimedia, interactivitate, accesibilitate digitală - definesc și diferențiază poveștile digitale de formele tradiționale de povestire.

Poveștile digitale prezintă câteva caracteristici distinctive față de poveștile tipărite. Prezentăm în Tabelul ce urmează analiza comparativă a acestora.

**Tabelul 2. Analiză comparativă între poveștile digitale și poveștile tipărite**

<i>Aspect</i>	<i>Povești digitale</i>	<i>Povești tipărite</i>
<i>Format</i>	Electronice (ebook, aplicații, pagini web, audiobooks).	Fizic (carte tipărită, broșuri, reviste).
<i>Accesibilitate</i>	Disponibile oriunde cu internet sau dispozitive compatibile.	Necesită acces la cartea fizică, stocuri sau bibliotecă.
<i>Portabilitate</i>	Pot fi citite pe smartphone, tabletă, laptop.	Necesită transportul fizic al cărții.
<i>Interactivitate</i>	Adesea interactive (animații, efecte sonore, linkuri).	Experiență liniară, fără elemente interactive.
<i>Spațiu de stocare</i>	Stocate pe dispozitive, fără a ocupa spațiu fizic.	Necesită spațiu fizic pentru depozitare.
<i>Accesibilitate vizuală</i>	Posibilitatea de a ajusta fonturi, culori, luminozitate.	Dimensiunea textului este fixă, iluminarea naturală.
<i>Durabilitate</i>	Poate fi pierdută prin defecțiuni tehnice, dar copiată ușor.	Fragilitate fizică, sensibilă la uzură, apă, foc.
<i>Impact asupra mediului</i>	Nu utilizează hârtie, dar necesită energie pentru dispozitive.	Consumă hârtie, cerneală și resurse pentru producție.
<i>Autenticitate</i>	Digital, poate pierde „magia” tangibilului.	Oferă experiența tactilă și mirosul specific cărților.
<i>Disponibilitate cost</i>	Unele sunt gratuite sau mai ieftine decât tipăritele.	De regulă mai scumpe datorită costurilor de producție.
<i>Adaptabilitate</i>	Ușor de actualizat sau tradus în alte limbi.	Actualizările implică re-tipărire completă.
<i>Conectivitate</i>	Poate include linkuri externe, video sau alte resurse.	Izolate, fără legături cu alte surse de informație.
<i>Concentrare</i>	Poate distrage prin notificări sau alte aplicații.	Permite o concentrare mai profundă asupra textului.
<i>Acces pentru toate vârstele</i>	Poate necesita competențe tehnice (pentru copii sau vârstnici).	Intuitiv, fără bariere tehnice.

Această comparație evidențiază avantajele și limitările fiecărui format, sugerând că alegerea între povești digitale și tipărite depinde de preferințele și nevoile cititorului.

Poveștile digitale se bazează pe o varietate de tehnologii care permit crearea și livrarea de conținut multimedia interactiv. Printre acestea se numără [11, p. 269]: programe de editare audio-video, precum software pentru animații, editare grafică, montaj video și editare audio. Acestea permit crearea elementelor media integrate în povești; motoare de jocuri și dezvoltare de aplicații care oferă cadrul pentru experiențe interactive și adaptivitate; platforme online care găzduiesc și oferă acces la povești prin internet; dispozitive ca: tabletele, telefoanele, laptopurile care permit accesul mobil la povești; tehnologii emergente, ca realitatea virtuală sau augmentată, care pot fi integrate în povești.

Poveștile digitale oferă multiple oportunități de îmbogățire a experienței educaționale pentru copii [11, p.271] :

- Integrarea de grafică animată, sunetele și muzica ambientală stimulează imaginația copiilor mult mai puternic decât textul și imaginile statice din cărți. Copiii vizualizează mai vibrant lumea poveștii;
- Efectele sonore și coloana sonoră dezvoltă trăirile emoționale asociate poveștii, nu doar pe cele intelectuale. Copiii nu doar înțeleg, ci chiar simt bucuria, frica sau tristețea din poveste;
- Interactivitatea și opțiunea de a alege variante alternative ale povești, îi implică direct în construirea experienței narative. Devine o aventură pe care o trăiesc, nu doar o audiază pasiv;
- Elementele de joc educativ: puzzle-urile, ghicitorile, sarcinile de rezolvat, integrează învățarea activă mult mai bine decât ascultarea poveștilor clasice;
- Beneficiază de pe urma utilizării unui mediu digital familiar, atractiv pentru ei. Sunt mult mai motivați să se implice.

Poveștile digitale au un impact semnificativ asupra formării comportamentului prosocial la copii, având în vedere accesibilitatea lor și modul captivant în care pot transmite mesaje educative. Comportamentul prosocial include acțiuni precum empatia, altruismul, colaborarea și ajutorul oferit altora, iar poveștile digitale, dacă sunt concepute corect, pot încuraja dezvoltarea acestor trăsături.

Iată câteva moduri prin care poveștile digitale pot influența comportamentul prosocial [11, p. 280]:

*Imersiune emoțională și identificarea cu personajele.* Poveștile digitale, adesea însoțite de ilustrații interactive, sunete și animații, permit copiilor să se identifice mai profund cu personajele. Acest lucru poate duce la dezvoltarea empatiei, deoarece copiii sunt mai predispuși să înțeleagă emoțiile și perspectivele altor persoane. Atunci când personajele din povești demonstrează comportamente prosociale, copiii le pot imita în viața reală.

*Modele de comportament.* Poveștile digitale prezintă modele clare de comportament. Prin narațiuni în care personajele învață să colaboreze, să fie generoase sau să ajute pe alții, copiii învață cum să aplice aceste comportamente în propriile interacțiuni sociale. Spre exemplu, un personaj care ajută un prieten aflat în dificultate poate încuraja copiii să facă același lucru în viața reală.

*Interactivitate și responsabilitate.* Elementul interactiv al poveștilor digitale le oferă copiilor oportunitatea de a lua decizii în cadrul narațiunii. Aceasta le poate oferi un sentiment de responsabilitate și autonomie, învățându-i că acțiunile lor pot avea consecințe asupra altor persoane. Alegerea de a face bine într-un mediu digital poate să întărească comportamente similare și în afara acestuia.

*Accesibilitate și diversitate culturală.* Poveștile digitale pot fi ușor adaptate pentru a include personaje și scenarii din diverse culturi și medii, ceea ce poate ajuta copiii să înțeleagă și să aprecieze diversitatea. Acest lucru promovează toleranța și înțelegerea interculturală, componente esențiale ale comportamentului prosocial.

*Învățare prin recompense.* Platformele digitale pot folosi mecanisme de recompensare pentru a încuraja comportamentul prosocial. De exemplu, în anumite jocuri educative, copiii pot primi recompense atunci când iau decizii care implică ajutorarea altor personaje. Acest feedback pozitiv îi motivează să repete astfel de acțiuni și în viața reală.



*Exemple de colaborare și rezolvare a conflictelor.* Poveștile digitale pot introduce situații complexe în care personajele trebuie să colaboreze pentru a depăși obstacole sau să rezolve conflicte. Astfel, copiii pot observa importanța cooperării și a rezolvării problemelor într-un mod pașnic și constructiv.

În mediul virtual există aplicații sau platforme care pot fi utilizate în crearea poveștilor digitale, unele pot fi accesate gratuit, altele necesită costuri suplimentare, printre care amintim:

*Fotobabble* este o platformă online care permite utilizatorilor să creeze și să partajeze „fotografii vorbitoare”, adică imagini însoțite de înregistrări audio.

*FlipHTML5* este o platformă digitală versatilă de publicare, pentru crearea poveștilor digitale, oferind cadrelor didactice o soluție eficientă și interactivă pentru transformarea documentelor statice în experiențe narative captivante.

*Flip PDF Plus Pro* este o platformă sofisticată și versatilă, ideală pentru crearea de povești digitale și cărți electronice interactive. Este recunoscută pentru capacitatea sa de a transforma narativele în cărți electronice vizual impresionante și interactivitate ridicată.

*Storyjumper* este o platformă online remarcabilă, concepută pentru a facilita crearea de cărți ilustrate și povești digitale interactive. Este un instrument extrem de util atât pentru educatorii care doresc să îmbogățească mediul de învățare digital, cât și pentru utilizatorii individuali interesați de publicarea propriilor povești.

*Storyboard That* este o platformă digitală de storytelling care oferă o metodă interactivă și vizuală pentru crearea de povestiri și scenarii. Inițial lansată ca o aplicație desktop în 2012, platforma s-a dezvoltat de-a lungul timpului, devenind un instrument valoros în domeniul educațional și profesional.

*Storybird* este o platformă/aplicație digitală de storytelling care permite utilizatorilor să creeze, să împărtășească și să citească povestiri ilustrate, fiind disponibilă gratuit pe web, iOS și Android. Aplicația este concepută pentru a fi accesibilă și ușor de accesat de către utilizatori de toate vârstele.

Utilizarea *poveștilor digitale*, reprezintă o metodă excelentă pentru crearea și partajarea poveștilor. Aceste platforme oferă o combinație unică de funcționalități, cum ar fi integrarea artelor vizuale și a textului, facilitând publicarea și partajarea ca suport pentru diverse genuri și tematici. Ele stimulează creativitatea, facilitează exprimarea artistică și literară, favorizând crearea unui mediu accesibil pentru educatori, scriitori și cititori de toate vârstele. Poveștile digitale au potențialul de a modela pozitiv comportamentul prosocial la copii, oferindu-le exemple de empatie, cooperare și solidaritate. Prin învățarea interactivă și implicarea emoțională, acestea devin un instrument puternic în dezvoltarea socială și emoțională și morală, oferind un mediu interactiv și atractiv pentru învățare, stimulând astfel formarea comportamentului prosocial.

### **Bibliografie**

1. ARONSON, E., WILSON, T. D., AKERT, R. M., & SOMMERS, S. R. *Social Psychology (Ninth Edition)*. New York: Pearson Education. 2015. ISBN 978-0133936544.
2. BARON, R. A., & BRANSCOMBE, N. R. *Social Psychology (Thirteenth Edition)*. New York: Pearson Education, 2012. ISBN 9780205205585.
3. BAUMEISTER, R. F., & BUSHMAN, B. J. *Social Psychology and Human Nature*. Belmont: Thomson Wadsworth, 2008.

4. CĂLIN, M. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Ed. Aramis, 2003. ISBN 9975-9714-6-6.
5. CEMORTAN, S. Modelul psihopedagogic de socializare a copiilor de vârstă timpurie. În *Univers pedagogic. Revistă științifică de pedagogie și psihologie*. Nr. 1 (37), Chișinău, 2013. 84 p. ISSN 1811-5470.
6. CHELCEA, S. Comportamentul prosocial. În c. A. Neculau, *Psihologie Socială. Aspecte contemporane*. Iași: Polirom, 1996. ISBN 973-9248-07-1.
7. CHELCEA, S., & ILUȚ, P. *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Editura Economică, 2003. ISBN 973-590-834-4.
8. CLARKE, D. *Pro-Social and Anti-Social Behaviour*. Hove, East Sussex: Routledge, Taylor & Francis Group, 2003.
9. CREȚU, T. *Psihologia vîrstelor*. Universitatea București, 2001. ISBN 9789734660087.
10. *Curriculumul pentru educația timpurie*. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
11. *Educație timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative*. Coordonatori: CATALANO, H., ALBULESCU, I. București: Didactica Publishing House, 2024. 503 p. ISBN 978-606-048-730-2
12. EISENBERG, N., & MUSSEN, H. P. *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. ISBN
13. HORUMBA, M. Copiii și Ecranele. București: Editura Trei, 2018. 160 p. ISBN: 978-606-400-518-5.
14. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale*. Iași: Editura Polirom, 2004. ISBN 978-973-46-1486-8.
15. MALTI, T., & DYS, P. S. From being nice to being kind: development of prosocial behaviors. *Current Opinion in Psychology*, 2018.
16. MELIS, P. A. The evolutionary roots of prosociality: the case of instrumental helping. *Current Opinion in Psychology*, 2018.
17. *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. Coordonatori: CATALANO, H., ALBULESCU, I. București: Editura Didactica și Pedagogică, 2018. 334 p. ISBN 978-606-31-0499-2.
18. *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Culegere de articole. Chișinău, 2015. 112 p. ISBN 978-9975-48-089-5.
19. REVESZ, C. Storytelling Digital în Educația Timpurie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2017. 245 p. ISBN: 978-973-30-3372-2.
20. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. Chișinău: Lyceum, 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
21. VOINEA, C. Ethics of Digital Narratives for Children: Between Education and Entertainment. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020. 176 p. ISBN: 978-973-595-217-6.

## METHODOLOGICAL DIMENSIONS OF UNIVERSITY TEACHER TRAINING FOR TEACHING ENGLISH LEXIS

Olesea BUCUCI, drd., asistent universitar,  
Catedra Filologie Engleza UPS „Ion Creangă” din Chişinău,

Olesea BUCUCI, PhD candidate, university assistant,  
English Philology Department “Ion Creangă” SPU of Chisinau  
<https://orcid.org/0009-0003-9734-4941>  
bucuci.olesea@upsc.md

CZU: 378.016:811.111

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p367-372

**Abstract:** Scholars and wise people from any era have been trying to empower the fact that the human mind is an incredible tool and, like any other biological system, it should be always fed. The idea that lies beneath the surface, which I call “feeding” has been shaping the fact that we, as human species were able to observe our surroundings, analyze them, and most importantly, transmit critical survival information and wisdom to the newcomers and making sure that they are able enough to implement the newly learnt skills, repeating the cycle. From ancient times to our era, from teaching history to teaching AI, the point and the reason of passing on the knowledge, still stand. In this paper, my focus is shifted towards methodological dimensions of university teacher training for teaching English as a foreign language.

**Keywords:** methodological dimensions, tool, authentic communication, teacher training, problem-based learning, English Language Teaching

**Rezumat:** Învăţării şi oamenii înţelepţi din orice eră au încercat să sublinieze faptul că mintea umană este un instrument incredibil şi, ca orice alt sistem biologic, trebuie întotdeauna hrănită. Ideea care stă la baza acestui concept, pe care o numesc „alimentare”, a fost un factor definitoriu pentru faptul că noi, ca specii umane, am fost capabili să observăm mediul înconjurător, să-l analizăm şi, cel mai important, să transmitem informaţii critice pentru supravieţuire şi înţelegere celor care vin după noi, asigurându-ne că sunt suficient de capabili să pună în practică abilităţile dobândite, repetând astfel ciclul. De la vremurile antice până în era noastră, de la învăţarea istoriei până la învăţarea inteligenţei artificiale, scopul şi motivul transmiterii cunoştinţelor rămân aceleaşi. În această lucrare, accentul meu este îndreptat către dimensiunile metodologice ale formării cadrelor didactice universitare pentru predarea limbii engleze ca limbă străină.

**Cuvinte-cheie:** dimensiuni metodologice, instrument, comunicare autentică, formare profesională a cadrelor didactice, învăţare bazată pe probleme, predarea limbii engleze.

In preparing English as a Foreign Language (EFL) teachers, methodological dimensions encompass the range of instructional techniques and strategies that educators use to enhance language learning. These dimensions include frameworks like Communicative Language Teaching (CLT), Task-Based Language Teaching (TBLT), Content-Based Instruction, and Cooperative Learning. Each framework highlights different facets of language acquisition, such as fostering interaction, promoting authentic communication, situating learning in real-world contexts, and encouraging collaboration, all of which aim to create a dynamic and effective environment for language learners.

Viewing teachers as proactive agents in their professional development, Teacher Development Programs (TDP) are continuous, voluntary efforts that allow educators to adapt their methods to better suit students’ evolving needs (Diaz-Maggioli, 2003). In this process, research plays a critical role, bridging the gap between practical classroom strategies and theoretical foundations.[1]

Teaching research methodologies is essential in higher education, as it shapes the broader educational landscape, influences student experiences, aligns with institutional culture, and supports the thoughtful development of the field. [2]

In the EFL context, teachers often face challenges due to school conditions and organizational constraints. Many work in isolation from colleagues, particularly new teachers who may struggle with bureaucratic demands. Without meaningful feedback or consistent guidance, educators can experience frustration, reducing their effectiveness and satisfaction in their teaching roles [3].

In the case of teacher training, methodology involves:

- **Pedagogical Techniques:** Specific methods for delivering lessons and engaging students.
- **Teaching Strategies:** Broader approaches that support learning goals, like problem-based learning or flipped classrooms.
- **Theoretical Frameworks:** Underlying theories that guide how learning is structured, such as communicative or constructivist approaches.
- **Instructional Practices:** Practical, everyday actions used to implement the techniques and strategies effectively.

## 2. Pedagogical Techniques

Pedagogical techniques are the specific tools and methods that instructors use to actively engage students and support their learning. In teacher preparation programs, these techniques provide future educators with essential skills for conveying complex ideas clearly and effectively. Training English teachers to work in English as a Foreign Language (EFL) settings relies on a variety of these techniques, which are designed to improve both teaching quality and student outcomes.

Direct instruction is a teacher-centered approach that involves the instructor leading the learning process. There are some overlaps between direct instruction and the direct method, particularly when the direct method principles are applied. For instance, the target language is used consistently in the classroom, vocabulary and sentence structures are prioritized, and oral communication skills are cultivated in focused, interactive sessions between teachers and students [4].

The importance of critical thinking has been widely researched across fields such as Social Sciences, Arts and Humanities, and Psychology. However, studies show that the methods for teaching and developing critical thinking skills, both among students and educators, remain underdeveloped. Given the importance of critical thinking for problem-solving, some argue it should be a central competency in educational reform and a core element of the curriculum [10].

In Socratic Circles, it's essential for students to have a foundation in the content to be discussed. The teacher introduces an initial question, prompting the smaller group to discuss it and generate new questions. Then, the larger group examines the topic, responds to the questions posed by the smaller group, and creates additional questions for further dialogue. This back-and-forth conversation continues, with the teacher facilitating the discussion after the initial question is posed, fostering a collaborative exploration of ideas [11].

The Socratic Method, commonly used in educational settings, is a dialogic approach where the instructor engages students by asking probing questions to uncover the assumptions that shape their thoughts and perspectives. This method aims to foster critical thinking and encourage active participation, ultimately enhancing the learning process [10].

### **3. Teaching Strategies**

Teaching strategies are comprehensive plans or methods designed to achieve targeted learning outcomes, such as language proficiency and cultural understanding in English. Preparing English teachers for English as a Foreign Language (EFL) instruction involves using a variety of teaching strategies that meet diverse learner needs and support language acquisition.

Task-Based Learning (TBL) is one such strategy, emphasizing language learning through task completion. Teachers assign a series of practical activities that students must complete, encouraging them to use the target language for real communication. TBL has been implemented as part of larger curriculum reforms, aiming to make language learning more interactive and relevant. Key elements of TBL include focusing on fluency, accuracy, and complexity, allowing students to engage in meaningful, real-world tasks that foster language development (Ellis, 2018). Studies on TBL in 12-week ESP courses have shown improved language skills, increased motivation, confidence, and willingness to use English, with students reporting enhanced communicative ability, speaking, reading, and writing skills.

Differentiated instruction (DI) is another effective teaching approach that considers learner differences in knowledge delivery. Rooted in the belief that students have varied needs, DI has long been practiced to ensure all students can access learning. [14]

In research on DI, a mixed-methods approach was used, combining qualitative methods—such as literature review, hypothesis development, and in-depth analysis—with quantitative methods to measure student progress. Quantitative results, including placement tests and summative assessments, were analyzed using Bospalko’s learning outcome coefficient, highlighting DI’s impact on language learning outcomes. [15]

### **4. Theoretical Frameworks**

Theoretical frameworks in language teaching establish core concepts regarding how individuals acquire languages, shaping curriculum design and instructional methods. For English as a Foreign Language (EFL) teacher training, these frameworks are crucial for guiding effective instructional practices and improving teacher impact in the classroom. They incorporate diverse theories that influence teaching methodologies, curriculum planning, and teacher-student interactions.

The communicative approach, or Communicative Language Teaching (CLT), is a prominent framework that views language as a tool for communication. This approach emphasizes using the target language in various real-life contexts, focusing on language functions and communicative competence—meaning a learner’s ability to apply language knowledge proficiently in communication. Rather than a fixed method, CLT is an approach that has significantly influenced language teaching worldwide, encouraging educators to prioritize practical language use over rote learning and grammar-focused instruction.

At the core of Communicative Language Teaching (CLT) is the concept of communicative competence, which refers to the ability to understand and appropriately use language within social contexts. Communicative competence also requires learners to actively participate in generating the target language. It includes three main components: linguistic competence, which is knowledge of grammar and vocabulary; sociolinguistic competence, which involves initiating, maintaining, and concluding conversations in a coherent and contextually appropriate way; and discourse competence, which is the ability to communicate effectively without breakdowns in understanding [16].

In contrast to the common stereotype of Soviet scholars aligning strictly with the Politburo's interpretations, Vygotsky saw Marxist beliefs as a significant scientific tool from early on. His sociocultural theory represents a "psychologically relevant application of dialectical and historical materialism," emphasizing the study of psychological processes as dynamic, evolving phenomena. Vygotsky proposed that understanding psychology involves reconstructing the origins and developmental paths of behavior and consciousness. He suggested that phenomena evolve both qualitatively and quantitatively over time, with elementary psychological processes transforming into more complex forms. This framework sought to bridge the division between natural scientific approaches to basic processes and speculative views on cultural behaviors by examining the qualitative development of behavior throughout one's life [8].

## **5. Instructional Practices**

Instructional practices are the everyday techniques that educators use to conduct lessons, manage the classroom, and evaluate student progress. These methods, grounded in pedagogical strategies, play a key role in equipping future English teachers with the skills to effectively teach English as a Foreign Language (EFL). Instructional practices focus on building teacher competencies in fostering language acquisition and adapting to diverse learning environments.

In recent years, teachers have increasingly incorporated formative assessment alongside traditional evaluation methods, such as tests and exams, and are working to systematize these assessments. Formative assessment, as defined by the Common European Framework of Reference for Languages, is an ongoing process that collects information about students' learning, identifying strengths and areas for improvement. This information helps teachers adjust their course planning and provide targeted feedback to enhance learning outcomes [17][18].

Assessment becomes especially critical in training future foreign language teachers, as these students must master English not only as a communication tool (English as a Foreign Language) but also as a professional medium for instruction (English for Specific Purposes, specifically teaching). While much of the classroom instruction on teaching methods occurs within the "Foreign Language Teaching Methods" course, effective learning relies heavily on foundational skills acquired in courses like "English Speech Practice."

The concept of scaffolding originates from construction, where temporary structures are set up to support building work. In educational contexts, scaffolding represents the structured support provided to students, gradually removed as they gain the skills for independent learning within a sociocultural framework [19].

Research has also explored scaffolding from learners' perspectives. For instance, Purnomo and Yuyun examined how EFL students perceived the effectiveness of direct instruction and scaffolding through semi-structured interviews and pre- and post-tests. Extending this type of study to investigate EFL teachers' attitudes and perceptions would offer valuable insights into effective instructional approaches. [20]

In conclusion, preparing future English as a Foreign Language (EFL) teachers requires an integrated approach that combines theoretical frameworks, pedagogical techniques, teaching strategies, instructional practices, and effective assessment methods. These methodological dimensions serve as the foundation for cultivating communicative competence, critical thinking, and adaptive teaching skills necessary for diverse classroom settings. The Communicative Language Teaching (CLT) framework, with its focus on authentic communication and learner

engagement, exemplifies an approach that aligns well with real-world language use, thus fostering language acquisition and fluency.

Furthermore, instructional practices such as Task-Based Learning (TBL) and Differentiated Instruction (DI) highlight the importance of responding to learners' varied needs, while formative assessment provides ongoing insights that allow educators to adjust their strategies in real time. Scaffolding, as an instructional technique, ensures that learners gradually build the autonomy required for language mastery, reflecting the sociocultural emphasis on learning as an evolving, supported process.

Assessment in EFL teacher training holds particular significance, bridging communicative and professional competencies. Future EFL teachers are not only language learners but also prospective language instructors who must be proficient in both general and specific language skills. The combination of content-focused coursework, such as "English Speech Practice," with targeted training in teaching methodologies strengthens their ability to function effectively in both capacities.

Ultimately, this comprehensive framework ensures that EFL teacher preparation programs equip educators with the competencies, adaptability, and understanding required for effective language instruction. This multidimensional approach—grounded in theory and enriched by evidence-based instructional practices—provides a robust foundation for addressing the challenges and demands of language teaching in today's educational contexts.

## **Bibliography**

1. MORELOS, J. C. *Exploring English Teachers' Knowledge Construction in Professional Development: Methodological dimension*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia).2017.
2. FREITAS, A., MATOS, J. F., PIEDADE, J., TEODORO, V. D., & SERRADAS DUARTE, R. Teaching Research Methodologies in Education: Teachers' Pedagogical Practices in Portugal. *Open Education Studies*. 2024, no. 6(1).
3. Murray, A. –Empowering teachers through professional development. In English teaching forum (Vol. 48, No. 1, pp. 2-11). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4<sup>th</sup> Floor, Washington, DC 20037. (2010).
4. KHUSNIK, S. M. Direct and indirect instruction in teaching conversation: a study in an out-of-class English language learning program (Doctoral dissertation, UNIVERSITAS ISLAM NEGERI),SN 1703046024, (2021).
2. BRÅTEN, O. M. H. Three dimensions and four levels: towards a methodology for comparative religious education. *British Journal of Religious Education*. 2015, 37(2), 138-152.
3. VADIVEL, B.; NAMAZIANDOST, E. & SAEEDIAN, A. Progress in English language teaching through continuous professional development—teachers' self-awareness, perception, and feedback. *Frontiers in Education*. 2021, vol. 6. DOI: 10.3389/educ.2021.757285.
4. BRUNER, J. *The culture of education*. Harvard University Press, 1997. DOI:<https://doi.org/10.2307/j.ctv136c601>
5. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. Mind in society. Mind in society the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, (1978), 61-79.

6. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge university press, (2014).
7. Yaacob, A., Bahador, Z., Wan Abdul Halim, W. F. S., Ismail, S. N., Hasnan, N., & Asraf, R. M.- Exploring Critical Questioning Among In-Service Esl Teachers Using Socratic Questioning Technique (Sqt). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences.
8. Jensen Jr, R. D. –The Effectiveness of the Socratic Method in Developing Critical Thinking Skills in English Language Learners. Online Submission, (2015).
9. Alvarado, K. A. M., Solórzano, S. J. C., & Arroyo, P. A. A. –Task-Based Learning in EFL teaching: Teachers’ Perspectives. Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 5(5), 53-65, (2023).
10. Viriya, C. –Using task-based learning with students of academic English. Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 9, (2018).
11. Kamarulzaman, M., Azman, H., & Zahidi, A. –Differentiated instruction strategies in English language teaching for gifted students. Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 7(1), 78-90, (2017).
12. Kupchyk, L., & Litvinchuk, A. –Differentiated instruction in English learning, teaching and assessment in non-language universities. Advanced Education, 89-96, (2020).
13. Al Asmari, A. A.- Communicative language teaching in EFL university context: Challenges for teachers. Journal of Language Teaching and Research, 6(5), 976, (2015).
14. Klimenko, M. V., & Sleptsova, L. A. Formative assessment as a component of the future English teacher training. International Education Studies, 8(8), 157-165, (2015).
15. Common European Framework of Reference for Languages, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
16. Awadelkarim, A. A.- An analysis and insight into the effectiveness of scaffolding: EFL instructors’/teachers’ perceptions and attitudes. Journal of Language and Linguistic Studies, 17(2), 828-841, (2021).
17. Purnomo, A., & Yuyun, I. –EFL CLASSROOM AND LEARNERS’ PERCEPTION ON DIRECT TRANSMISSION SCAFFOLDING. LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 22(1), 98-110, (2019).



## CARACTERISTICILE MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN CONTEXTUL DISCIPLINĂRII EMOȚIONALE A ELEVILOR CLASELOR PRIMARE

Natalia CAZACU, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
învățătoare, grad didactic unu, Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Bălți,  
Republica Moldova  
ORCID: 0009-0001-1587-0055

CZU: 371.3:373.3+159.942

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p373-381

**Abstract:** The article explores the characteristics of the learning environment from the perspective of emotional discipline, analyzing how educational strategies influence both student behaviors and the classroom climate. Through a multidisciplinary approach, the study aims to highlight the key elements of a supportive educational environment that fosters the harmonious development of students and promotes discipline based on respect, communication, and understanding.

**Keywords:** learning environment, emotional discipline

**Rezumat:** Articolul explorează caracteristicile mediului de învățare din perspectiva disciplinării emoționale, analizând modul în care strategiile educaționale influențează atât comportamentele elevilor, cât și climatul clasei. Printr-o abordare multidisciplinară, artioul își propune să evidențieze elementele-cheie ale unui mediu educațional favorabil, care sprijină dezvoltarea armonioasă a elevilor și promovează o disciplină bazată pe respect, comunicare și înțelegere.

**Cuvinte-cheie:** mediul de învățare, disciplinare emoțională.

În contextul educației contemporane, disciplinarea emoțională a elevilor reprezintă o prioritate pentru dezvoltarea armonioasă. Clasele primare reprezintă perioada în care elevii învață să recunoască, gestioneze și exprime emoțiile în mod constructiv. Procesul de disciplinare emoțională depășește cadrul tradițional al sancțiunilor și al regulilor stricte. Acesta implică o abordare holistică, centrată pe înțelegerea nevoilor emoționale ale copilului, construirea empatiei și crearea unui mediu sigur, în care greșelile să fie privite ca oportunități de învățare.

În știința psihologică, emoțiile sunt conceptualizate în trei modalități esențiale: „stări motivaționale majore”, „tendințe de acțiune”, „mod de pregătire a acțiunii”. O bună stăpânire a propriei lumi emoționale constituie un factor excelent de protecție psihologică în perioadele de criză și nesiguranță. Este de apreciat conceptul de maturizare afectivă a personalității care se exprimă în competențe emoționale: de conștientizare a stărilor afective, de echilibru și disciplinare emoțională. [2, p 143].

Dezvoltarea abilităților de reglare emoțională și comportamentală parcurge un traseu ontogenetic prelungit, astfel că funcționarea eficientă a acestor abilități apare doar spre sfârșitul adolescenței. Această ontogeneză prelungită este rezultatul interacțiunilor multiple dintre factorii biologici (de exemplu, maturizarea structurilor cerebrale - cortex prefrontal) și factorii de mediu (de exemplu, prezența unui mediu familial și/sau educațional suportiv) implicați în autoreglarea emoțională.

Odata cu intrarea în ciclul primar, apar modificări majore în abilitățile de autoreglare emoțională și comportamentală, ca urmare a adaptării copilului la mediul școlar, care, prin constrângerile pe care le impune, solicită aceste abilități (de exemplu, copilul trebuie să stea cuminte în clasă, în bancă, să răspundă numai când este întrebat, să poată să își amâne dorința de a

face activități plăcute pentru a putea învăța, să poată colabora cu colegii). Strategiile cognitive de reglare emoțională, precum reinterpretarea situației, sunt mai frecvent utilizate comparativ cu perioada preșcolară. De asemenea, nu doar emoțiile primare sunt ținta autoreglării, ci și emoțiile secundare (jena, rușinea, vina), care sunt trăite din ce în ce mai frecvent în această etapă de dezvoltare (vezi secțiunile privind exprimarea și înțelegerea emoțiilor) [4, p 622].

Disciplinarea emoțională va fi dezvoltată dacă se va analiza, pe lângă alți factori, mediul în care aceasta se desfășoară. Mediul de învățare joacă un rol important în dezvoltarea emoțională și cognitivă a elevilor, mai ales în clasele primare, când copiii își formează primele repere în relațiile interumane și în raportarea la autoritate. Disciplinarea emoțională devine un instrument esențial, contribuind nu doar la menținerea ordinii, ci și la cultivarea abilităților socio-emoționale ale elevilor, precum empatia, autoreglarea emoțională și gestionarea conflictelor.

În general, conceptul de mediu se referă la ansamblul condițiilor care contribuie la dezvoltarea ființelor sau obiectelor. Mediul influențează individul prin diverse dimensiuni – fizică, socială și culturală. În funcție de factorul dominant, putem face referire la diferite tipuri de medii, cum ar fi cel fizic, social, cultural, școlar etc.

Termenul de „mediul”, în sensul cel mai larg, cuprinde „totalitatea factorilor externi care acționează asupra organismului, determinând relațiile acestuia, influențând dezvoltarea sa” [11, p. 45]. Aceeași accepție o are și ideea că „mediul reprezintă totalitatea cerințelor ce se exprimă față de organism” [11, p. 45]. Această perspectivă contribuie la înțelegerea dezvoltării copilului, în special în contextul educațional. Mediul școlar devine astfel un spațiu de interacțiune între cerințele externe (reguli, norme, așteptări) și capacitățile interne ale copilului, influențând nu doar achizițiile cognitive, ci și dezvoltarea socio-emoțională. Prin urmare, mediul nu este doar un decor pasiv, ci un factor activ care modelează comportamentul și personalitatea copilului.

S. Cristea abordează mediul ca „un factor al dezvoltării umane”. Interacțiunea dintre mediu și zestrea genetică a individului este numită de biologi fenotip, care reprezintă „modul de exprimare și obiectivizare a genotipului și potențialului în condițiile de mediu date”. Autorul accentuează ideea că „omul se află sub influența mai multor tipuri de mediu – de la cel fizico-chimic până la cel sociouman”. Mediul fizico-chimic și cel biotic îl „obligă să lupte pentru supraviețuire” iar mediul sociouman îl „obligă însă pe om să respecte reguli de conviețuire”. Regulile de conviețuire „nu îi sunt transmise pe cale genetică”, ci „se achiziționează prin învățare și educație” [1, p 103]. Această abordare relevă responsabilitatea mediului educațional de a oferi contexte propice pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor, echilibrând influențele biologice cu cele sociale pentru a susține creșterea și maturizarea acestora. Mediul școlar devine astfel un spațiu în care elevii învață să-și gestioneze emoțiile și să interacționeze conform regulilor sociale, contribuind la formarea lor ca indivizi integrați în societate.

În contextul factorilor formării și dezvoltării personalității umane, mediul reprezintă „ansamblul condițiilor fizice și socioumane care favorizează sau nu formarea și dezvoltarea personalității, educația este acțiunea conștientă de influențare, de stimulare și orientare a procesului devenirii umane prin stimularea și direcționarea dezvoltării și exprimării ei” [6, p 200].

E. Macavei menționează că mediul uman (familiar, școlar, universitar) „oferă posibilitatea exprimării și exersării capacităților copiilor și tinerilor în formare. Adultul - părinte, învățător, profesor - creează și organizează condițiile de viață (habitat, odihnă, alimentație, igienă), de joc și de învățare, climatul de comunicare pentru a stimula, influența, dirija exprimarea capacităților

intelectuale, afective, volitive, atitudinale ale copiilor și tinerilor în formare pentru a evalua performanțele dezvoltării psihosociale” [6, p 201].

În lexiconul pedagogic apare termenul de „mediu educativ”, care este definit drept „un ansamblu al influențelor sociale care se exercită asupra instituțiilor de educație și asupra dezvoltării fiecărui membru al societății” și care include „marea diversitate a aspectelor vieții economice, politice, culturale” [7, p.212].

E. Păun prezintă mediul școlar drept ambianța intelectuală și morală care domnește într-un grup, ansamblul percepțiilor colective și stărilor emoționale existente în cadrul organizației [8].

Mediul educațional școlar „înglobează totalitatea factorilor, condițiilor ce determină realizarea procesului de instruire și influențează formarea/dezvoltarea personalității elevului. Mediul educațional școlar are următoarele componente, ce urmăresc un singur obiectiv esențial – eficacitatea și calitatea în învățământ: managementul clasei de elevi, climatul relațional, spațiul fizic” [5, p 22].

U. Schiopu identifică „caracteristici ale mediului fizic, bioclimatic și mai ales ale mediului social istoric (politic, economic, cultural)” [11, p. 45]. Autoarea consideră că mediul bioclimatic își exercită influența asupra omului în patru direcții:

1. „Modifică direct organismul prin climat, imprimând unele deosebiri în pigmentația pielii: datorită expunerilor la soare în țările calde pielea a devenit neagră; în regiunile cu climă rece și fără soare, ea devine albă, cum este aceea a eschimoșilor. Tot astfel, climatul influențează, grăbind sau întârziind, relativ, și maturizarea biologică; ca atare există unele diferențe în instalarea pubertății în diferite zone climatice.
2. Realizează o oarecare selecție, bineînțeles mult diferită de aceea a altor viețuitoare. Omul știe să salveze copii născuți înainte de termen sau pe cei prea debili prin îngrijiri medicale, poate stimula creșterea etc.
3. Îl determină pe om, în mod indirect, să adopte un anumit regim de activitate, un anumit tip de alimentație, un anumit fel de îmbrăcăminte, un anumit regim general de viață.
4. Îi impune omului, în mod relativ, unele îndeletniciri (pe malul apelor se dezvoltă pescuitul, în regiunile cu minereuri – profesiunile miniere). Se vorbește mult de existența mediului rural, a mediului urban și a mediului ultraurbanizat (metropolele) care fiecare în parte conțin condiții specifice de ansamblu [11, p. 45].

E. Macavei conchide că „performanțele învățării (cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, atitudini) depind de potențialul ereditar și înăscut intelectual (senzorialitate, memorie, inteligență, limbaj, gândire), de potențialul afectiv (dispoziții, emoții, sentimente, pasiuni și de potențialul volitiv (capacitatea de formulare și atingere a obiectivelor, capacitatea de a lupta cu obstacolele și de a le învinge) ” [6, p 203]. Doar, în condiții favorabile de mediu și de educație „achizițiile învățării se exersează, se autoexersează, capacitățile psihice constituite se autoinstrumentează, se autodezvoltă, se autoperfecționează; se construiesc atitudini și motive ale învățării care susțin exprimarea și dezvoltarea” [6, p 203].

M. Dumitrava desprinde trei direcții principale de dezvoltare a mediului educațional:

1. „Modelarea mediului educațional ca o consecință a unor teorii educaționale particulare de dezvoltare a personalității”. Conform acestei direcții „ambianța se cere a fi largă, liberă, cu minimum de obstacole reprezentate de mobilier, acesta fiind, de altfel, ușor de deplasat atunci când este nevoie” [3, p.95].

2. „*Modelarea mediului educațional în funcție de principiul terapeutic-preventiv sau curativ*”. În această ordine de idei, mediul este perceput ca un „spațiu ales, încăperile, având o anumite dispunere, grădina, aleile, terenul de joacă, culorile clădirilor și obiectelor sunt proiectate toate anume pentru a acționa ca factori educaționali și terapeutici” [3, p.95].
3. „*Modelarea unui mediu educațional văzut ca parte componentă a procesului de învățământ*”. Mediul în acest sens, constituie „o combinație de variabile ale mediului natural, construit sau aranjat, în interiorul căruia se desfășoară învățarea” [3, p.95].

M. Dumitrava propune distindere clară, în interiorul mediului de învățare, dintre mediul (ambianța) adultului și mediul (ambianța) copilului. Această diferențiere a fost determinată de „intrarea în câmpul conștiinței a unui fapt aparent banal, evident, dar care mult timp a fost complet trecut cu vederea”. Este vorba de înțelegerea faptului că, „datorită deosebirilor de înălțime, posibilitate de mișcare, rol și evenimente trăite, adulții și copiii care evoluează în același cadru ambiant, achiziționează în fapt, experiențe vizuale și spațiale diferite; ei ocupă spații diferite, văd împrejurimile într-un fel diferit și percep în mod diferit elementele ambianței.” Mediul copilului constă în „spațiile pe care el le ocupă, în materialele pe care le poate atinge și utiliza, precum și în lucrurile pe care le percepe atunci când cuprinde cu ochii aria dimprejur”. Mediul copilului nu include „spațiul de deasupra capului și nici obiectele aflate la acea înălțime, cu excepția momentului în care adultul îi atrage în mod special atenția”. Mediul adultului vizează atât „spațiile și materialele pe care el le poate vedea, cât și cele aflate în afara percepției imediate; spre deosebire de copil, adultul este conștient de suprafețele și obiectele aflate deasupra capului, dar în schimb, tinde să treacă cu vederea zona aflată sub nivelul genunchilor” [3, p.95].

În această ordine de idei, E. Truță și S. Mardar, menționează că „elevii clasei și profesorul formează împreună un ansamblu organizat, un sistem în cadrul căruia relațiile ce se stabilesc între „elemente” sunt deosebit de complexe. Elevii și profesorul precum și relațiile dintre ei, îndeplinesc funcții diferite și au contribuții specifice la realizarea finalităților sistemului dat. Aceștia nu există ca atare decât împreună, se presupun reciproc. Prin rolul său - funcțional sau disfuncțional - relația profesor-elevi contribuie la menținerea, respectiv, destrămarea sistemului clasă de elevi, iar prin rolul său causal autogenerarea și dezvoltarea lui. În clasa de elevi factorul de conducere - profesorul - aplică o anumită strategie pedagogică prin care acționează asupra elevilor cu scopul de a obține anumite rezultate (în plan cognitiv, afectiv, moral etc.). Finalitatea sistemului clasă de elevi, ca de altfel, finalitatea oricărui sistem, se apreciază prin prisma raportului dintre rezultatele obținute și cele scontate [12, p 10]. În contextul disciplinării emoționale, aceasta implică nevoia ca profesorul să fie un lider empatic, capabil să gestioneze emoțiile și să creeze un mediu de învățare sigur și suportiv. Relațiile armonioase între profesor și elevi susțin dezvoltarea emoțională a acestora, creând premise pentru atingerea obiectivelor educaționale generale. Autorii menționează că „inițial clasa nu dispune de toate elementele necesare autoreglajului, reglarea comportamentului făcându-se de către profesor. Profesorul reușește la acest nivel să mențină grupul, să-l structureze și să-l pună în stare de funcționare printr-un ansamblu de cerințe și constrângeri. Fără intervenția lui hotărâtoare, competentă și autoritară, grupul numai întâmplător s-ar constitui ca sistem. În procesul de formare și dezvoltare a structurii funcționarea este în același timp formatoare și transformatoare, atât în ceea ce privește sistemul în ansamblu, cât și pentru fiecare element al său în parte. În colectivul de elevi format structura apare ca rezultat al funcționării, ca manifestare organizată a acesteia. La acest nivel sistemul are capacitatea de autoreglare, adică din ansamblul transformărilor posibile, devin reale cele cu rol funcțional” [12,

p 10]. Această perspectivă pune accent pe importanța unui leadership pedagogic clar și structurat în procesul de formare a unui colectiv. Profesorul este văzut nu doar ca un lider al grupului, ci și ca un agent transformator care modelează atât funcționarea sistemului, cât și dezvoltarea individuală a elevilor. În contextul practicii educaționale, acest citat atrage atenția asupra responsabilității profesorului de a crea un mediu propice în care elevii să poată învăța să-și regleze propriul comportament și să contribuie pozitiv la dinamica grupului.

În sistemul profesor-elevi elementele pot comporta și disfuncții. Astfel, „relațiile negative ale profesorului cu elevii (tutelare, autoritarism, lipsă de respect, lipsă de înțelegere, ironie, toleranța exagerată etc.) pot frâna dezvoltarea liberă a personalității elevilor, la rândul său, prin faptele și atitudinile sale, elevul poate împiedica adaptarea grupului și integrarea lui în contextul social mai larg, funcționarea normală a grupului și, implicit, dezvoltarea plenară a indivizilor” [12, p 10]. Profesorii trebuie să fie conștienți de impactul atitudinilor lor asupra dezvoltării elevilor și să cultive un mediu care să încurajeze atât creșterea individuală, cât și armonia grupului. La rândul lor, elevii trebuie ghidați în a-și dezvolta responsabilitatea față de ceilalți și capacitatea de a colabora pentru a susține funcționarea sistemului educațional.

În procesul educațional se merge pe ideea caracterului bidirecțional al relației dintre mediul de învățare și autoreglarea învățării (Boekaerts, 2002). Se atenționează, însă, ca nu oricare mediu educațional funcționează ca facilitator în achiziția deprinderilor de autoreglare. Pentru a avea puterea formatoare respectivă, contextul de învățare/instruire trebuie „dotat” respectiv: sarcini centrate pe autoreglare, alocarea unui timp-cadru necesar formării noilor deprinderi, solicitarea utilizării abilității de autoreglare (Boekaerts, 2002; Salomon, 1998) [9, p 46].

Analiza celor mai cunoscute abordări psihopedagogice, a făcut posibilă sintetizarea caracteristicilor mediului de învățare orientat spre disciplinarea emoțională. Caracteristicile enunțate (Tabelul 1.) contribuie la stabilirea strategiilor de disciplinare emoțională care nu doar corectează comportamentul, ci contribuie la dezvoltarea pe termen lung a competențelor sociale, emoționale și cognitive ale elevilor. Acest lucru este deosebit de important în clasele primare, unde se pun bazele pentru formarea caracterului și a relațiilor interpersonale.

**Tabelul 1. Caracteristicile mediului de învățare orientat spre disciplinarea emoțională**

Abordări	Descriere succintă	Caracteristicile mediului de învățare orientat spre disciplinarea emoțională
Abordarea umanistă (Carl Rogers, Abraham Maslow)	Accent pe dezvoltarea personală și autenticitatea elevului, creând un mediu de acceptare. Un mediu de învățare umanist este unul suportiv și centrat pe elev, în care sunt respectate nevoile emoționale și motivaționale ale acestuia, pentru a-i permite să își atingă potențialul maxim.	Acceptarea necondiționată a elevului, empatie, crearea unui mediu de siguranță emoțională, accent pe valorizarea individualității

Teoria inteligențelor multiple (Howard Gardner)	Recunoașterea diferitelor forme de inteligență și adaptarea metodelor de învățare	Adaptarea activităților la tipul de inteligență predominant al elevului, diversitate în metodele de predare, sprijin emoțional specific fiecărui tip de elev
Abordarea socio-culturală (Lev Vygotsky)	Subliniază rolul interacțiunilor sociale și al culturii în învățare. Mediul de învățare include nu doar elementele fizice, ci și componentele sociale și culturale care influențează modul în care elevii își construiesc cunoștințele. În această perspectivă, profesorul și colegii sunt participanți activi care ajută elevul să atingă noi niveluri de înțelegere prin colaborare și dialog.	Promovarea lucrului în echipă, crearea de activități interactive, suport emoțional și motivațional prin încurajarea implicării active
Abordarea constructivistă (Piaget și Bruner)	Elevii construiesc activ cunoștințele prin interacțiunea cu mediul lor. Într-un mediu de învățare constructivist, elevii sunt încurajați să participe activ, să experimenteze și să rezolve probleme. Profesorii joacă rolul de facilitatori, oferind resurse și sprijin pentru explorarea personală și construirea de sens.	Într-un mediu constructivist, elevii sunt încurajați să își identifice și să își exprime emoțiile. Într-un mediu de disciplinare emoțională, elevii lucrează în echipe și învață să colaboreze, să negocieze și să empatizeze cu colegii lor. Aceste interacțiuni sociale sunt esențiale pentru a învăța cum să gestioneze conflictele și să dezvolte abilități de comunicare emoțională.
Abordarea comportamentală (B.F. Skinner)	Folosirea recompenselor și a consecințelor pentru modelarea comportamentului	Stabilirea unor reguli clare, oferirea de feedback pozitiv, recompense pentru comportamentele dorite, reglarea emoțiilor prin controlul comportamentului
Abordarea centrată pe elev (John Dewey)	Încurajarea învățării experiențiale și a autonomiei elevului	Crearea unui mediu de învățare activ, încurajarea gândirii critice și a reflexivității, suport emoțional pentru dezvoltarea independenței și a motivației
Abordarea emoțională (Daniel Goleman)	Dezvoltarea competențelor emoționale pentru succesul academic și personal	Predarea autocontrolului, a empatiei și a abilităților de comunicare, crearea unui spațiu de învățare unde emoțiile sunt

<p>Abordarea sistemică (Urie Bronfenbrenner)</p>	<p>Această abordare privește mediul de învățare ca un sistem complex de factori care interacționează la diferite niveluri (familie, școală, comunitate, cultura largă). Potrivit acestei teorii, învățarea și dezvoltarea elevului sunt influențate de toți acești factori care se află într-o relație dinamică, iar mediul de învățare ar trebui să țină cont de aceste multiple influențe.</p>	<p>Colaborare între profesori, familie și alți actori educaționali, sprijin în gestionarea problemelor externe ce afectează emoțiile elevilor</p>
--	--	---

Pe baza informațiilor prezentate, se pot accentua următoarele idei-cheie:

- Majoritatea abordărilor (umanistă, teoria inteligențelor multiple, centrată pe elev) subliniază importanța personalizării procesului educațional, luând în considerare unicitatea elevilor. Mediul educațional devine astfel unul suportiv, bazat pe acceptare, empatie și valorizarea individualității.
- Fiecare abordare include componenta emoțională ca fiind fundamentală pentru dezvoltarea armonioasă a elevului. De exemplu, abordarea emoțională a lui Goleman pune accent pe autocontrol, empatie și abilități de comunicare, competențe esențiale pentru succesul academic și social.
- Abordările socio-culturală și constructivistă evidențiază importanța interacțiunilor sociale în dezvoltarea emoțională și cognitivă. Lucrul în echipă, colaborarea și dialogul facilitează învățarea gestionării conflictelor, dezvoltarea empatiei și a abilităților de comunicare.
- Abordarea comportamentală, prin reguli clare și recompense, promovează reglarea emoțională bazată pe structură, în timp ce abordările centrate pe elev și constructivistă încurajează autonomia și implicarea activă a elevilor, asigurând un echilibru între libertate și ghidare.
- Abordarea sistemică atrage atenția asupra faptului că emoțiile și comportamentul elevilor sunt influențate de factori multipli, inclusiv familie, comunitate și cultură. Colaborarea dintre toți actorii educaționali este esențială pentru un mediu de învățare stabil și suportiv.
- De la adaptarea metodelor de predare la inteligențele multiple (Gardner) până la dezvoltarea unei relații empatice și suportive (Rogers, Maslow), fiecare abordare oferă soluții complementare pentru gestionarea emoțiilor și comportamentelor elevilor.

Un mediu de învățare orientat spre disciplinarea emoțională trebuie să fie flexibil, incluziv și suportiv, integrând elemente din mai multe abordări pentru a răspunde diversității elevilor. Acesta ar trebui să promoveze dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, colaborarea, autonomia și sprijinul din partea comunității, contribuind astfel la formarea unor indivizi echilibrați și empatici.

Pentru o dezvoltare armonioasă a competențelor emoționale, sociale și cognitive ale copiilor, mediul de învățare trebuie să fie organizat prin cinci dimensiuni principale – fizică, socială, emoțională, culturală și educațională – fiecare având un impact specific asupra modului în care elevii își dezvoltă abilitățile de reglare emoțională, empatie și colaborare (Tabelul 2.)

**Tabelul 2. Caracteristicile mediului de învățare în contextul disciplinării emoționale a elevilor claselor primare**

Categorie	Caracteristici	Exemple practice
Mediul fizic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spațiu organizat care oferă confort și siguranță.</li> <li>• Elemente vizuale care favorizează calmul (culori, iluminare).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colț de liniștire amenajat pentru reglarea emoțională.</li> <li>• Mobilier ergonomic adaptat vârstei copiilor.</li> </ul>
Mediul social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacțiuni pozitive între elevi și profesori.</li> <li>• Promovarea empatiei și a cooperării între colegi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de grup care încurajează colaborarea.</li> <li>• Profesori care modelează gestionarea emoțiilor.</li> </ul>
Mediul emoțional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atmosferă suportivă și lipsită de amenințări.</li> <li>• Acceptarea și validarea emoțiilor elevilor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Încurajarea exprimării sentimentelor fără judecată.</li> <li>• Strategii de mediere a conflictelor între elevi.</li> </ul>
Mediul cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respectarea diversității emoționale și culturale.</li> <li>• Integrarea valorilor morale și etice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povestiri sau activități despre empatie în diferite culturi.</li> <li>• Jocuri care promovează toleranța.</li> </ul>
Mediul educațional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiale didactice care sprijină învățarea despre emoții.</li> <li>• Strategii pedagogice axate pe inteligența emoțională.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecții despre identificarea și gestionarea emoțiilor.</li> <li>• Jocuri de rol pentru exersarea reacțiilor emoționale.</li> </ul>

Un spațiu bine organizat, cu mobilier ergonomic și elemente care favorizează calmul, ajută elevii să se simtă în siguranță. Exemple precum colțul de liniștire sunt instrumente valoroase pentru reglarea emoțională a copiilor. Un mediu emoțional lipsit de amenințări și bazat pe acceptarea emoțiilor promovează exprimarea liberă a sentimentelor și soluționarea pașnică a conflictelor. Aceasta ajută elevii să își dezvolte încrederea în sine și abilitățile de gestionare a emoțiilor.

Mediul emoțional trebuie să susțină nu doar dezvoltarea personală, dar și gestionarea eficientă a conflictelor. Încurajarea elevilor de a-și exprima emoțiile fără teama de a fi judecați și utilizarea unor strategii de mediere ajută la prevenirea escaladării conflictele și la dezvoltarea abilităților de rezolvare a disputelor într-un mod pașnic și respectuos.

Când elevii sunt încurajați să își exprime sentimentele într-un mediu care le validează emoțiile, aceștia dezvoltă o mai mare încredere în capacitatea lor de a-și gestiona reacțiile emoționale. Acest lucru le permite să învețe tehnici de autoreglare, care sunt esențiale atât în contextul școlar, cât și în viața de zi cu zi.

Mediul educațional și social în care învață elevii nu se limitează doar la sala de clasă. Colaborarea activă între profesori, părinți și comunitate este esențială pentru crearea unui mediu de învățare complet, în care elevii beneficiază de sprijin constant pentru dezvoltarea lor emoțională și comportamentală.



Un alt aspect important al mediului educațional este utilizarea de materiale și metode care nu doar sprijină învățarea academică, ci și dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor. Lecțiile și activitățile care includ identificarea și gestionarea emoțiilor, împreună cu jocurile de rol, sunt exemple de strategii educaționale care ajută elevii să își exprime și să își regleze emoțiile într-un mod constructiv.

Mediul de învățare orientat spre disciplinarea emoțională este un sistem complex în care fiecare dimensiune contribuie la dezvoltarea elevilor din clasele primare. Prin implementarea unor practici concrete în toate categoriile analizate, cadrele didactice pot crea un mediu favorabil creșterii emoționale și sociale, pregătind elevii pentru provocările vieții și pentru succesul academic.

În concluzie, menționăm că un mediu de învățare adecvat nu se limitează la aspectele fizice sau pedagogice, ci implică o abordare multidimensională care include sprijin emoțional și respectarea diversității. Practicile prezentate pot servi ca puncte de plecare pentru cadrele didactice în crearea unui mediu favorabil dezvoltării emoționale a elevilor.

### **Bibliografie**

1. CRISTEA, S. *Curriculum pedagogic*. București: Editura Didactica și Pedagogică, 2008. ISBN 978-973-30-2083-7
2. CUCER, A., RACU, J., FURDUI E., BATOG, M., LUNGU, T. *Aspecte ale activității psihologului școlar în învățământul primar*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Institutul de Cercetare Inovare și Transfer Tehnologic, 2023, 294 p., ISBN 978-9975-46-856-5
3. DUMITRANA, M., Construirea spațiului educațional– component a managementului procesului educațional. In Revistă științifică Studia Universitatis. Chișinău: CEP USM, 2007, 127 p., ISSN 1857-2103
4. ENEA, Violeta (coord). *Intervenții psihologice în școală: manualul consiliului școlar*. Iași: 2019, 698 p., ISBN 978-973-46-6358-3
5. FRANȚUZAN, L. HÎNCU, I., Dimensiuni ale mediului educațional școlar în contextul curriculumului dezvoltat. In Revista Univers Pedagogic, Nr 1 (65). Chișinău, IȘE, 2020, 127 p., ISSN 1811-5470
6. MACAVEI, E. *Tratat de pedagogie: propedeutica*. București: Editura Aramis Print, 2007, 256 p., ISBN 978-973-679-473-5
7. MIRCEA, Ș. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006, 383 p. ISBN (10) 973-679-303-6
8. PĂUN, E. *Școala abordare sociopedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
9. SEMIONOV, Svetlana. *Dezvoltarea abilităților de autoreglare a învățării în contextual practicilor de evaluare: Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională*. Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2008, 311 p., ISBN 978-9975-70-828-9
10. SEMIONOV, Svetlana. *Dezvoltarea abilităților de autoreglare a învățării în contextual practicilor de evaluare: Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională*. Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2008, 311 p., ISBN 978-9975-70-828-9
11. ȘCHIOPU, U. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, 348 p.
12. TRUȚA, E., MARDAR, S. *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*. București: Editura Aramis Print, 2005, 287 p., ISBN 973-679-290-0

## COMUNICAREA ASERTIVĂ- GARANTUL SĂNĂTĂȚII MINTALE A EDUCABILILOR

### ASSERTIVE COMMUNICATION – THE GUARANTOR OF THE MENTAL HEALTH OF THE LEARNERS

**Adrian CIOBÎCĂ**, doctorand,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Adrian CIOBÎCĂ**, Phd student,  
„Ion Creanga" SPU of Chisinau

ORCID: 0009-0005-9068-8877  
e-mail: adiciobica.iasi@gmail.com

**CZU: 37.015.3**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p382-388**

**Abstract.** Mental health refers to a person's emotional, psychological, and social well-being. Assertive communication can be the key to students' mental health. Fear of conflict, lack of self-confidence, and certain cultural norms can prevent you from being assertive. Being assertive offers the best chance of successfully conveying the message. Developing assertiveness requires practice and perseverance. Assertive communication in the educational context contributes to preventing bullying, improving relationships, reducing stress, increasing self-esteem, developing conflict resolution skills. The key elements of a successful programme are: age-appropriateness, participatoryness, repetitiveness, sustainability and evaluation. Assertive behavior encourages a balanced and constructive approach to unforeseen, stressful situations, helping you to better manage challenges and maintain emotional balance. By taking an assertive approach, you can lessen the negative impact of stress and develop better resilience in the face of life's inherent challenges.

**Keywords:** mental health, assertive communication, techniques, programs

**Rezumat.** Sănătatea mentală se referă la starea de bine emoțional, psihologic și social a unei persoane. Comunicarea asertivă poate fi cheia către sănătatea mintală a elevilor. Dacă te temi de conflict, dacă nu ai încredere în tine și ai principii culturale inflexibile nu poți fi asertiv. Ori se știe că asertivitatea te ajută cel mai mult în transmiterea optimă a unui mesaj. Ca să-ți dezvolți această abilitate se impune multă muncă și perseverență. Comunicarea asertivă în contextul educațional contribuie la prevenirea bullyingului, îmbunătățirea relațiilor, reducerea stresului, creșterea stimei de sine, dezvoltarea abilităților de rezolvare a conflictelor. Elementele-cheie ale unui program de succes sunt: adaptarea la vârstă, caracterul participativ, caracterul repetitiv, sustenabilitatea și evaluarea. Comportamentul asertiv ajută în a avea o abordare echilibrată și benefică în momentul în care apar situații-problemă, care aduc stres, ajutându-te să gestionezi excelent provocările și să păstrezi un echilibru între rațiune și sentiment. Prin abordarea asertivă poți diminua impactul negativ al stresului și poți dezvolta o mai bună reziliență în fața provocărilor inerente ale vieții.

**Cuvinte cheie:** sănătate mentală, comunicare asertivă, tehnici, programe

Sănătatea mentală se referă la starea de bine emoțional, psihologic și social a unei persoane. Este o componentă fundamentală a sănătății generale și implică modul în care gândim, simțim, ne comportăm și gestionăm emoțiile noastre în diferite situații de viață. Sănătatea mentală nu înseamnă doar absența tulburărilor psihice sau emoționale, ci și capacitatea de a face față stresului, de a nu relaționa cu ceilalți și de a nu bucura de viață. Menținerea sănătății mentale este esențială pentru oricine, indiferent de vârstă sau de succesul lor în domenii precum educația.

Comunicarea asertivă poate fi cheia către sănătatea mintală a elevilor. Comunicarea asertivă este o abilitate de viață esențială pe care fiecare elev ar trebui să o dezvolte. Prin promovarea și susținerea acestei abilități, școlile pot contribui semnificativ la îmbunătățirea sănătății mintale a elevilor și la crearea unui mediu de învățare pozitiv și productiv. Comunicarea

asertivă, care implică abilitatea de a spune ce gândești, ce simți, ce dorești într-un mod direct, sincer și elegant, joacă într-adevăr un rol esențial în promovarea sănătății mintale a elevilor. Comunicarea asertivă este, de fapt, un stil de comunicare care îți permite să-ți exprimi opiniile, sentimentele și nevoile într-un mod direct, sincer și respectuos față de ceilalți. Este un echilibru între a fi prea pasiv (să-ți suprimi nevoile) și prea agresiv (să-i impui pe ceilalți).

Comportamentului asertiv este caracterizat prin:

- ❖ comunicare clară și directă - persoanele asertive exprimă deschis ceea ce gândesc și simt, vorbesc fără ambiguitate și nu adoptă tehnici de evitare a conversațiilor care le displac.
- ❖ respect pentru sine și pentru ceilalți – persoanele asertive își exprimă punctele de vedere și limitele proprii, dar în același timp sunt conștiente și receptive la sentimentele și nevoile altora.
- ❖ capacitatea de a impune limite – a spune Nu este mai dificil decât pare, oamenii care au un comportament asertiv sunt capabili să refuze solicitări sau cereri care ar putea fi în detrimentul lor sau care le încalcă valorile, obiectivele și limitele personale.
- ❖ gestionarea conflictelor în mod constructiv - comportamentul asertiv permite abordarea conflictelor cu calmitate și se concentrează pe rezolvarea problemelor într-un mod colaborativ.
- ❖ ascultare activă – o persoană asertivă nu doar își exprimă punctele de vedere clar, dar este deschisă la dialog, ea acordă atenție completă și încearcă să vadă lucrurile din perspectiva interlocutorului, arătând empatie și răspunzând într-un mod adecvat.
- ❖ încredere în sine - comportamentul asertiv implică încredere în sine și în capacitatea de exprimare a punctelor de vedere fără teama de a fi judecat, respins sau supus criticii.

Dacă te temi de conflict, dacă nu ai încredere în tine și ai principii culturale inflexibile nu poți fi asertiv. Totuși, această abilitate se poate învăța și dezvolta prin exercițiu. Asertivitatea se bazează pe câteva principii de bază. Întâi de toate, se impune respectul reciproc în comunicare, cu eficiență și diplomatie. Dacă ești asertiv îi arăți partenerului de dialog, în primul rând, că te respecti pe tine însuși, fiind hotărât să-ți exprimi sincer gândurile, ideile și sentimentele să-ți susții afirmațiile. Apoi, demonstrezi că ești conștient de drepturile celui din fața ta și că ești pregătit să-i ascuți opinia, iar dacă apar anumite disensiuni să le rezolvi cu tact. Să nu uiți nicio clipă că mesajul tău este important, dar mai important este modul în care-l transmiți. Comunicarea asertivă presupune o discuție directă și diplomată, astfel vei putea transmite ușor și clar mesajul tău. Agresivitatea exagerată sau, dimpotrivă, calmul exagerat pot face ca mesajul tău să fie transmis imparțial sau impropriu.

Asertivitatea ne ajută să ne exprimăm și reprezentăm un instrument prin care ne consolidăm încrederea în sine. Atunci când formulăm clar și răspicat ce dorim, nu doar că reușim lesne să atingem ținta, dar câștigăm deopotrivă și respectul oamenilor din jur. A învăța să fii asertiv te poate ajuta, în multe situații, să te exprimi eficient atunci când comunică cu interlocutorii despre unele situații-problemă sau despre unele situații neplăcute.

### ***Comunicarea asertivă în contextul educațional contribuie la:***

- ❖ *Prevenirea bullyingului:* Elevii care știu să își exprime clar și ferm limitele și să respingă comportamentul nedorit sunt mai puțin vulnerabili la bullying.
- ❖ *Îmbunătățirea relațiilor:* Comunicarea liberă și cu sinceritate cu colegii, profesorii și părinții contribuie la construirea de relații de încredere.
- ❖ *Reducerea stresului:* Abilitatea de a-ți exprima nevoile și de a cere ajutor atunci când este necesar reduce nivelul de stres și anxietate.
- ❖ *Creșterea stimei de sine:* Elevii care își exersează abilitățile de comunicare asertivă își dezvoltă încrederea în sine și se simt valorizați.
- ❖ *Dezvoltarea abilităților de rezolvare a conflictelor:* Comunicarea asertivă este o unealtă esențială pentru rezolvarea de conflicte, constructiv și pașnic.

### ***Comunicarea asertivă poate fi promovată în școli prin:***

- ❖ *Educarea profesorilor:* Este important ca profesorii să modeleze comunicarea asertivă în relația cu elevii și să creeze un climat de clasă în care fiecare elev să se simtă în siguranță să-și exprime opiniile.
- ❖ *Activități practice:* Organizarea de ateliere de lucru, echipe și jocuri de rol, precum și discuții de gen focus-grup ajută elevii să comunice mai simplu, simțindu-se într-un mediu care-i susține.
- ❖ *Integrarea în curriculum:* Abilitățile de comunicare asertivă pot fi integrate în diferite discipline, cum ar fi limba română, psihologia sau educația pentru cetățenie.
- ❖ *Colaborarea cu părinții:* Părinții pot fi implicați în procesul de învățare a comunicării asertive prin participarea la întâlniri cu profesorii și prin discuții deschise cu copiii lor.

Comunicarea asertivă poate fi considerată pilonul sănătății mintale în educație. Comunicarea asertivă, capacitatea de a ne exprima gândurile, sentimentele și nevoile într-un mod direct, sincer și respectuos, este într-adevăr fundamentul unei sănătăți mintale solide, mai ales în contextul educațional.

Comunicarea asertivă este o abilitate valoroasă care ne permite să ne exprimăm gândurile, sentimentele și nevoile într-un mod direct, sincer și respectuos față de ceilalți. Iată câteva tehnici specifice pe care le poți utiliza pentru a-ți îmbunătăți abilitățile de comunicare asertivă. Vom începe prin a propune câteva tehnici de bază:

- ❖ *Exprimarea „eu”:* Nu acuza, ci utilizează formulări care încep cu „Eu simt...” pentru a-ți exprima sentimente. În loc să acuzi direct cealaltă persoană, folosește pronumele de persoana I „eu” în exprimarea sentimentelor. De exemplu, în loc să afirmi „Tu întârzi mereu!”, spune „Eu mă simt frustrat când cineva întârzie la întâlniri.”

- ❖ *Ascultarea activă:* Motivează faptul că ești atent la mesajul interlocutorului tău, privește-l în ochi, acordă-i maximă atenție și îndeamnă-l permanent spre reformularea mesajului, folosind alte cuvinte, pentru a se asigura că mesajul a fost înțeles.

- ❖ *Întrebări deschise:* Adresează întrebări astfel încât să-l determini pe interlocutorul tău să poată aduce completări, exprimând puncte de vedere.

❖ „*Disc*” *spart*: Dacă o conversație devine tensionată, poți cere o pauză scurtă pentru a te calma și a regândi situația.

❖ „*Sandwichul*”: În mod cert, o conversație incomodă se începe și se finalizează cu afirmații pozitive. Spre exemplu: „Apreciez efortul depus în conturarea acestui proiect, dar aş avea și câteva nelămuriri în legătură cu...”

Există și o serie de tehnici avansate, care contribuie la îmbunătățirea relațiilor între elevi și între elevi și profesori, care previn și reduc substanțial conflictele și contribuie la îmbunătățirea sănătății mintale, comunicarea asertivă reducând stresul și anxietatea:

❖ *Rezolvarea conflictelor prin negociere*: Oferă elevilor instrumente pentru a găsi soluții menite să elimine nemulțumirile tuturor celor implicați într-un anumit conflict, indiferent de natura lui. Caută să oferi soluții care să vină în întâmpinarea dorințelor tale, dar și ale celeilalte persoane.

❖ *Stabilirea de limite*: Învăță să spui „Nu” într-un mod politic și ferm atunci când e necesar.

❖ *Exprimarea aprecierii*: Recunoaște și apreciază eforturile și calitățile celorlalți.

❖ *Gestionarea criticilor*: Află să primești criticile constructive și să le folosești.

Promovarea comunicării asertive în școli este un pas esențial pentru a crea un mediu de învățare sănătos și pentru a dezvolta competențe sociale valoroase la elevi. Există o varietate de programe și intervenții care pot fi implementate în școli pentru a atinge acest obiectiv.

❖ Programe de dezvoltare personală care se concentrează pe dezvoltarea abilităților sociale, emoționale și de comunicare a elevilor. Ele pot include activități precum:

✓ Roluri: Simularea unor situații reale pentru a exersa diferite scenarii de comunicare.

✓ Discuții în grup: Oferirea unui spațiu sigur pentru elevi să-și exprime opiniile și să asculte perspective diferite.

✓ Exerciții de asertivitate: Activități practic-aplicative care să ajute în exprimarea opiniei cu respect și înțelegere, cu tact și hotărâre totodată.

❖ Training pentru profesori: Profesorii joacă un rol crucial în modelarea comportamentului asertiv. Trainingurile pentru profesori pot include:

✓ Modalități de creare a unui climat de clasă favorabil comunicării asertive.

✓ Tehnici de gestionare a conflictelor.

✓ Cum să ofere feedback constructiv elevilor.

❖ Parteneriate cu părinții: Implicarea părinților este esențială pentru succesul oricărui program de dezvoltare a abilităților sociale. Școlile pot organiza:

✓ Ateliere pentru părinți despre comunicare asertivă.

✓ Întâlniri individuale cu părinții pentru a discuta despre progresul copiilor lor.

✓ Materiale informative pentru părinți despre cum să susțină dezvoltarea abilităților de comunicare a copiilor acasă.

❖ Programe anti-bullying: Aceste programe se concentrează pe prevenirea și combaterea bullyingului prin dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă, empatie și rezolvare a conflictelor. Comunicarea asertivă este o abilitate esențială în prevenirea și combaterea bullyingului. Prin exprimarea clară și directă a propriilor gânduri, sentimente și limite, putem să ne protejăm de hărțuire și să stabilim relații sănătoase cu ceilalți. O persoană asertivă este mai puțin probabil să fie victimă de bullying, deoarece își poate exprima clar disconfortul și își poate apăra drepturile. Dacă ești deja victima bullying-ului, comunicarea asertivă te poate ajuta să-ți faci vocea

auzită și să ceri ajutor. Printr-o comunicare clară, poți stabili limite clare și să le faci cunoscute celorlalți. A fi asertiv îți poate crește încrederea în tine și te poate ajuta să te simți mai puternic.

Elementele-cheie ale unui program de succes sunt: adaptarea la vârstă (Programele trebuie să fie adaptate la nivelul de dezvoltare al elevilor.), caracterul participativ (Elevii trebuie să fie implicați activ în procesul de învățare.), caracterul repetitiv (Abilitățile de comunicare asertivă se dezvoltă în timp, prin practică repetată.), sustenabilitatea (Programul trebuie să fie integrat în cultura școlii și să continue pe termen lung.) și evaluarea (Este important să se evalueze în mod regulat impactul programului asupra elevilor.).

Putem implementa programe internaționale: Second Step, un program comprehensiv care vizează dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la copii sau PATHS: (Promoting Alternative Thinking Strategies), un program care învață elevii strategii de gândire pozitivă și rezolvare a problemelor.

Investiția în programe de dezvoltare a comunicării asertive este o investiție în viitorul elevilor noștri. Prin crearea unui mediu prielnic exprimării gândurilor și ideilor într-un mod sănătos, putem contribui la dezvoltarea unor tineri mai rezilienți, mai încrezători în sine și mai bine pregătiți pentru provocările vieții.

Iată câteva exemple de activități practice pe care le puteți folosi pentru a dezvolta abilitățile de comunicare asertivă la elevi sau într-un grup:

❖ Activități de încălzire

✓ „Mingea vorbitoare”: Elevii aruncă, pe rând, o minge, de la unul la altul și fiecare elev, când o primește, numește o calitate personală.

✓ „Complimente”: Fiecare elev scrie pe o bucățică de hârtie un compliment pentru un coleg și îl pune într-un coș. Apoi, fiecare extrage un compliment și încearcă să ghicească cine l-a scris.

✓ „Spune-mi cum te simți”: Fiecare elev mimează o emoție și un elev numit de acesta trebuie să identifice starea acestuia.

❖ Exerciții de fluidizarea a comunicării

✓ „Scaunul înroșit”: Un elev stă pe un scaun roșu și ceilalți îi adresează întrebări dificile sau îi oferă feedback constructiv. Elevul trebuie să răspundă într-un mod asertiv.

✓ „Roluri”: Elevii sunt puși în situația de a interpreta un rol pe o scenă improvizată (de exemplu, o ceartă între doi colegi) și încearcă modalități diverse de comunicare asertivă.

✓ „Scrisoare deschisă”: Elevii scriu o scrisoare unei persoane cu care au avut un conflict, exprimându-și sentimentele și nevoile într-un mod asertiv.

❖ Jocuri de rol

✓ „Negocierea”: Elevii se grupează în perechi și primesc sarcina de a negocia, într-o situație precum împărțirea unei ciocolate, folosind tehnici diferite.

✓ „Refuzul elegant”: Elevii exersează cum să refuze o invitație sau o cerere într-un mod politicos și ferm.

✓ „Exprimarea aprecierii”: Elevii își exprimă cu sinceritate aprecierea față de un coleg care a realizat un anumit lucru.

❖ Discuții în grup

✓ „Șarpele vorbitor”: Vorbește primul elev, care este capul șarpelui, în timp ce colegii, care formează corpul și coada, ascultă atent. Apoi primul elev devine ultimul, așezându-se la coadă.

✓ „Dezbateri”: Elevii formează două grupe (în funcție de înălțime, de culoarea ochilor etc.),

dezbate o temă propusă de profesor, având ca cerință să se exprime politicos, motivându-și afirmațiile și învățând să asculte atent și opiniile colegilor.

- ✓ „Furtună de idei”: Elevii generează împreună idei pentru rezolvarea unei probleme,
- ✓ învățând să asculte și să construiască pe ideile celorlalți.
- ❖ Evaluare și feedback
- ✓ Jurnale personale: Elevii își notează gândurile și sentimentele despre activitățile desfășurate
- ✓ Feedback constructiv: Elevii își oferă reciproc feedback cu privire la modul în care au comunicat.
- ✓ Autoevaluare: Elevii evaluează progresele proprii în dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă.

Important este să creezi un mediu sigur și de încredere, în care elevul să aibă o stare de bine, putând să își exprime opiniile și să facă greșeli, să folosească un limbaj pozitiv, accentuând aspectele pozitive ale comunicării asertive, să ofere exemple concrete, chiar folosind exemple din viața reală pentru a ilustra conceptele și să personalizezi activitățile, prin adaptarea activităților la vârsta și nevoile specifice ale elevilor.

Comunicarea asertivă este o abilitate esențială pentru o bună sănătate mintală. Prin exprimarea clară și directă a propriilor gânduri și sentimente, putem construi relații mai sănătoase, reduce stresul și îmbunătățim calitatea vieții noastre. Comportamentul asertiv încurajează o abordare echilibrată și constructivă în fața situațiilor neprevăzute, stresante, ajutându-te să gestionezi mai bine provocările și să menții echilibrul emoțional. Prin abordarea asertivă poți diminua impactul negativ al stresului și poți dezvolta o mai bună reziliență în fața provocărilor inerente ale vieții.

În provocarea de a deveni mai asertiv, propunem acest decalog:

1. Ascultă activ!

Fii prezent și acordă atenție deplină interlocutorului, fără a întrerupe. Demonstrează empatie și interes față de ceea ce spune.

2. Exprimă-te clar și concis!

Folosește un limbaj simplu și direct pentru a-ți transmite mesajul. Evită ambiguitățile și exprimă-te cu respect.

3. Menține contactul vizual!

Privirea directă transmite încredere și interes, dar asigură-te că nu devine intruzivă.

4. Respectă punctul de vedere al celuilalt!

Acceptă că oamenii pot avea opinii diferite și încearcă să înțelegi perspectiva lor, chiar dacă nu ești de acord.

5. Folosește pronumelui „Eu” în loc de „Tu”!

Exprimă-ți sentimentele sau opiniile fără a învinui. De exemplu: „Eu mă simt frustrat când...”, în loc de „Tu mă faci să mă simt frustrat”.

6. Gestionează-ți emoțiile!

Controlează-ți tonul vocii și limbajul corporal pentru a evita să pară agresiv sau defensiv.

7. Păstrează un ton calm și respectuos!

Chiar și în situații tensionate, evită să ridici tonul sau să folosești cuvinte dure. Respectul creează un climat de încredere.

8. Formulează cereri, nu acuzații!

În loc să critici, exprimă clar ce ai nevoie. De exemplu: „Aș aprecia dacă m-ai putea ajuta cu...”.

9. Acceptă feedback-ul cu deschidere!

Ascultă punctele de vedere ale celorlalți și consideră feedback-ul o oportunitate de a progresa.

10. Fii autentic!

Exprimă-te sincer, dar cu grijă față de sentimentele celuilalt. O comunicare autentică și bine intenționată favorizează relațiile sănătoase.

### **Lista bibliografică**

1. CLARK, Arthur J. *Empatie și sănătate mentală*. Editura Trei, 2023.
2. IRIMIA, Daniela. *Cum să vorbești ca să fii înțeles. Ghid de comunicare asertivă*. Ed. Bookzone, 2022.
3. LAKHANI, Dave. *Persuasiunea, arta de a obține ceea ce vrei*. Ed. Amaltea, 2015.
4. POTTS, C.; POTTS, S. *Asertivitatea. Cum să rămâi ferm indiferent de situație*. Editura Trei, 2017
5. ROSENBERG, M. *Comunicarea nonviolentă: un limbaj al vieții*. București: Editura Ponte, 2014.



# OPINIILE CADRELOR DIDACTICE PRIVIND STAREA DE BINE ȘI VIOLENȚA ÎN MEDIUL ȘCOLAR

## TEACHERS' OPINIONS REGARDING WELL-BEING AND VIOLENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Angela CUCER, dr. conf. cercet.,  
UPSC „I.Creangă” din Chișinău  
Angela CUCER, Ph.D. research assistant.  
UPSC "I.Creangă" from Chisinau  
ORCID iD: 0000-0001-9304-9791  
cucer.angela@upsc.md

CZU: 371.15+159.923:364.63

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p389-393

**Abstract.** This article presents some preliminary results of the study carried out within the subprogram "Psychological mechanisms for promoting well-being in the educational system". Code 040112, with reference to the promotion of well-being in school. The teachers' opinions are presented with reference to the well-being and violence in the school environment.

**Keywords:** well-being, violence, students, teaching staff.

**Rezumat.** În acest articol sunt prezentate unele rezultate preliminare ale studiului realizat în cadrul subprogramului „Mecanisme psihologice de promovarea a stării de bine în sistemul educațional”. Cod 040112, cu referire la promovarea stării de bine în școală. Sunt prezentate opiniile cadrelor didactice cu referire la starea de bine și violența în mediul școlar.

**Cuvinte cheie:** starea de bine, violență, elevi, cadru didactic.

La nivel internațional există mai multe definiții cu referire la starea de bine. Astfel starea de bine:

- a) Înseamnă „a te simți împlinit și a funcționa bine, pe mai multe planuri: cognitiv, emoțional, social, fizic și spiritual.
- b) Este un construct larg biopsihosocial, corelat cu satisfacția în viață, stima de sine, implicarea socială și sistemul de valori al unei persoane. [4, 6]
- c) Este un indicator al calității vieții
- d) Este fericire în prezent, optimism pentru viitor și satisfacția cu trecutul.

Componentele stării de bine sunt:

- a. ACCEPTAREA DE SINE: atitudine pozitivă față de propria persoană, acceptarea calităților și defectelor personale, percepția pozitivă a experiențelor trecute și a viitorului.
- b. RELAȚII POZITIVE CU CEILALȚI: încredere în oamenii, sociabil, intim, nevoia de a primi și a da afecțiune, atitudine empatică, deschisă și caldă.
- c. AUTONOMIE: independent, hotărât, rezistă presiunilor de grup, se evaluează pe sine după standarde personale, nu este excesiv preocupat de expectanțele și evaluările celorlalți.
- d. CONTROL: sentiment de competență și control personal asupra sarcinilor, își crează oportunități pentru valorizarea nevoilor personale, face opțiuni conforme cu valorile proprii.
- e. SENS ȘI SCOP ÎN VIAȚĂ: direcționat de scopuri de durată medie și lungă, experiența pozitivă a trecutului, bucuria prezentului și relevanța viitorului, convingerea că merită să te implici, curiozitate.
- f. DEZVOLTARE PERSONALĂ: deschidere spre experiențe noi, sentimentul de valorizare a potențialului propriu, capacitate de auto-reflexie, percepția schimbărilor de sine pozitive, eficiență, flexibilitate, creativitate, nevoia de provocări, respingerea rutinei [2].

Pentru ca starea de bine a elevilor să fie bună este important ca aceștia să se bucure de sprijin din partea profesorilor și părinților, să-și creeze relații bune cu colegii, să fie lichidat bullying-ul în școală. Starea de bine în școală are 6 indicatori:

Activ-participă la activități de mișcare fizică.

Respectat – simte că este apreciat și valorizat de către profesori și colegi având la rândul lui respect celorlalți.

Responsabil – acționează pentru a susține atât starea de bine personală cât și pe cea a colegilor.

Rezilient – are abilitățile de a face față greutăților, știind unde să caute sprijin.

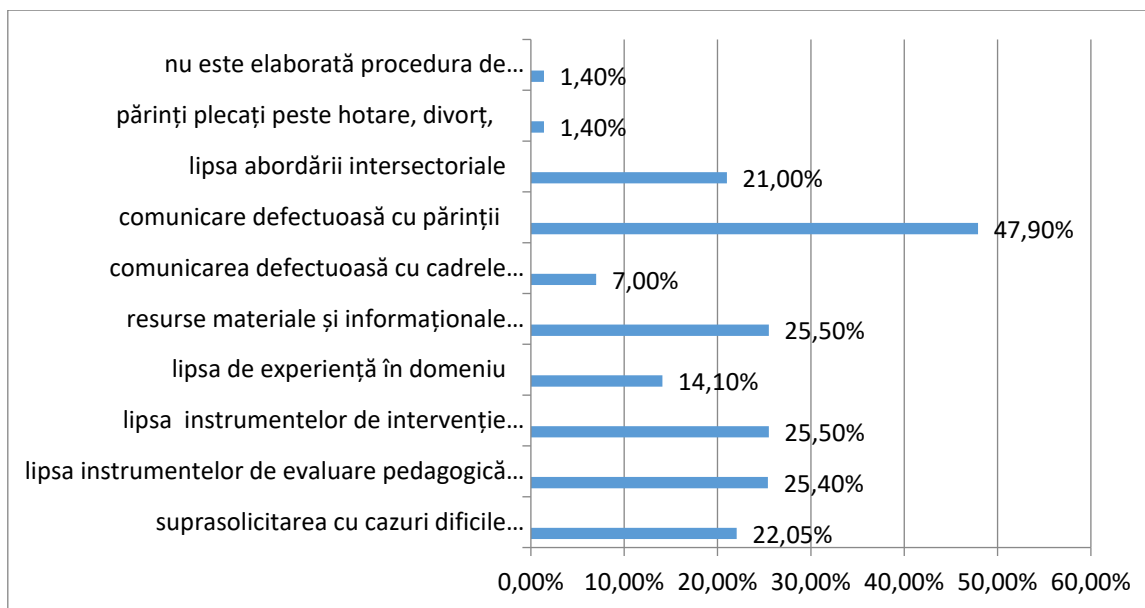
Conectat – cu prietenii, colegii, profesorii, comunitatea [5].

În studiul realizat în cadrul subprogramului „Mecanisme psihologice de promovarea a stării de bine în sistemul educațional”. Cod 040112, a avut scopul să identificăm opiniile cadrelor didactice privind starea de bine și violența în mediul școlar. A fost aplicat un chestionar cu mai multe întrebări unde și-au expus părerea 79 de subiecți cadre didactice ce activează în școală.

Datele prealabile obținute în urma aplicării chestionarului ne-au permis să constatăm că cadrele didactice asociază conceptul „starea de bine” cu următoarele concepte: familie, sănătate, fericire, liniste, odihnă, emoție, acceptare, acțiune, sprijin, motivație, satisfacție, echilibrul emoțional, relaxare, îndeplinire, fericire, dispoziție, bucurie, responsabilitate, experiența, comunicare, apreciat, succes, scop, mulțumire, progres, confort, siguranță, calmitate, colaborare, climat favorabil, respect, nonstres, confort.

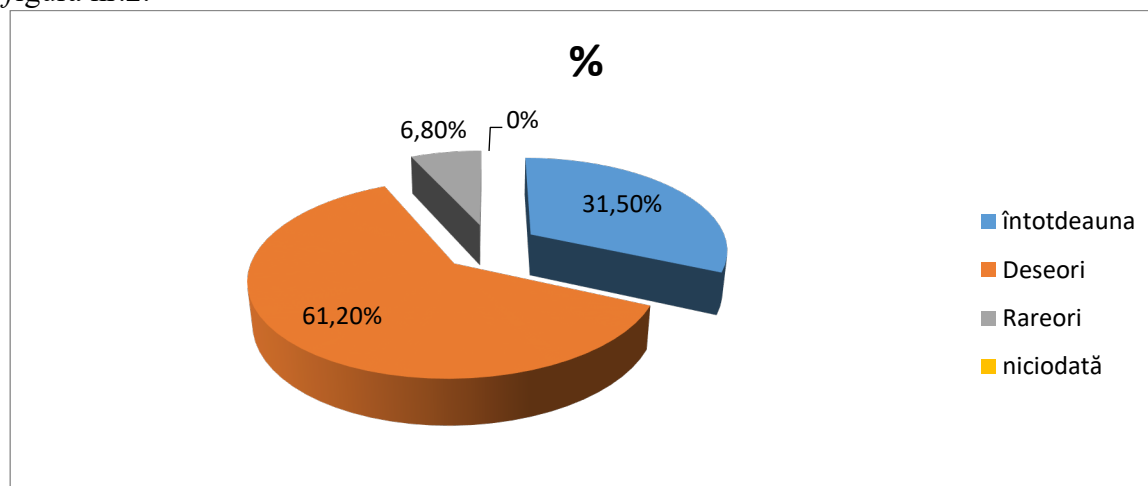
În opinia cadrelor didactice factorii care afectează starea de bine a elevilor în mediul școlar sunt: necoordonarea activității colectivului pedagogic; climatul bolnăvicios al clasei; curriculum încărcat; iresponsabilitatea, tachinarea, discriminarea, indiferența; lipsa alimentației în incinta școlii; necompetența cadrului didactic; agresivitatea în relația profesor- elev; climatul școlar nefavorabil; supărarea, tonul, relațiile nefavorabile dintre profesor și elevi; neaprecierea elevilor; conflictele cu părinții; comportamentul inadecvat al elevilor și profesorilor; clasele supraîncărcate; birocrăția, starea emoțională neadecvată a profesorului și a elevului; factori sociali; stilul predării; bullyingul social; neatenția, intoleranța, descurajarea, aprecierea la justa valoare a elevului; stresul; situația precară din familie afectează starea de bine a elevului și la școală; suprasolicitarea documentației la început de an școlar; dependența elevului de telefon mobil; lipsa de comunicare, izolare; teme pentru acasă dificile, subiecte neclare; colegi răutăcioși etc.

Cu referire la dificultățile cu care se confruntă cadrele didactice pentru a asigura o asistență pedagogică de calitate pentru crearea stării de bine în școală au fost evidențiate următoarele: suprasolicitarea cu cazuri dificile (suicid/tentativă de suicid), decesul unei persoane din familie, divorțul părinților, părinți plecați peste hotare etc.- 22,05 %; lipsa instrumentelor de evaluare pedagogică standardizate – 25,4%; lipsa instrumentelor de intervenție specializată în situațiile de risc a copiilor - 25,4%; lipsa de experiență în domeniu - 14,1%; resurse materiale și informaționale insuficiente pentru a interveni profesionist în situații de criză; - 25,5%; comunicarea defectuoasă cu cadrele didactice și de conducere din instituția de învățământ; - 7%; comunicare defectuoasă cu părinții – 47,9%; lipsa abordării intersectoriale, comunicare deficitară cu structurile de protecție a copilului – 21,00%; părinți plecați peste hotare, divorț - 1,4%; nu este elaborată procedura de responsabilizare a părinților - 1,4%. Figura nr.1.



**Figura nr.1: Dificultățile cu care se confruntă cadrele didactice în asigurarea asistenței pedagogice pentru crearea stării de bine în școală**

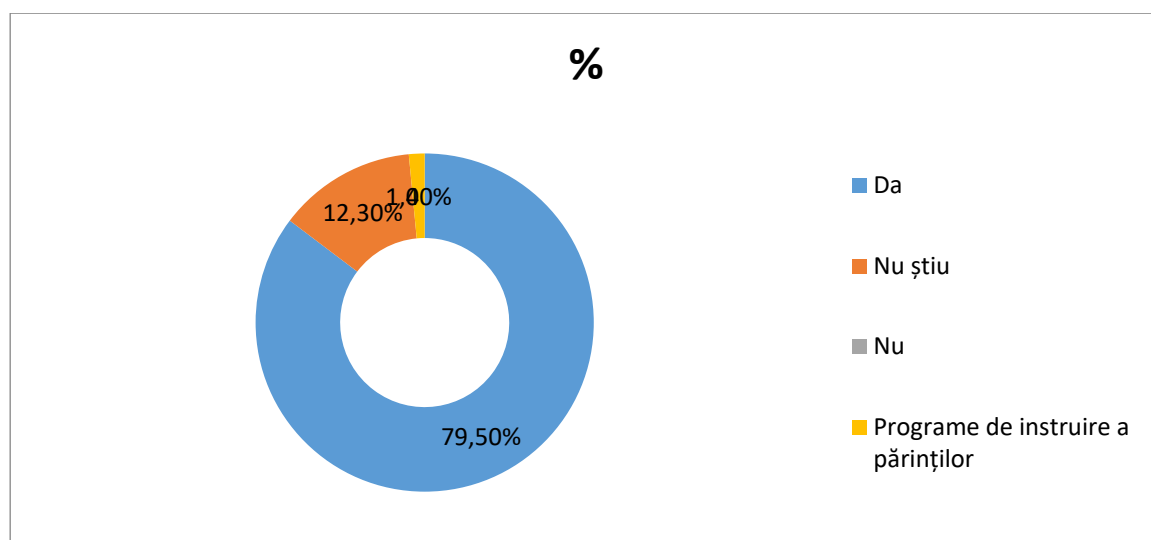
Totodată 61,1% cadre didactice au confirmat că au *deseori* acces la resursele necesare pentru asigurarea stării de bine în școală, pe când 31,5% cadre didactice au indicat că au acces *întotdeauna* la aceste resurse și doar 6,8% au indicat că au acces la aceste resurse *rareori*. Vezi figura nr.2.



**Figura nr.2 Date privind accesul cadrelor didactice la resursele necesare pentru asigurarea stării de bine**

Pentru promovarea stării de bine în mediul școlar 60,3% din cadre didactice au remarcat că primesc *întotdeauna* sprijinul necesar din partea managerilor școlari; 31,5% au indicat că primesc acest sprijin *deseori*; 8,2% - au indicat că primesc *rareori* acest sprijin.

Circa 79,5% dintre cadrele didactice consideră că ar fi bine introducerea unor programe destinate predării stării de bine a elevilor în școală; 12,3% - nu știu; 6,8% consideră că nu este nevoie de așa programe; 1,4% dintre cadrele didactice consideră că mai bine ar fi introducerea unor programe de instruire a părinților cum să educe corect copii. Figura nr.3.

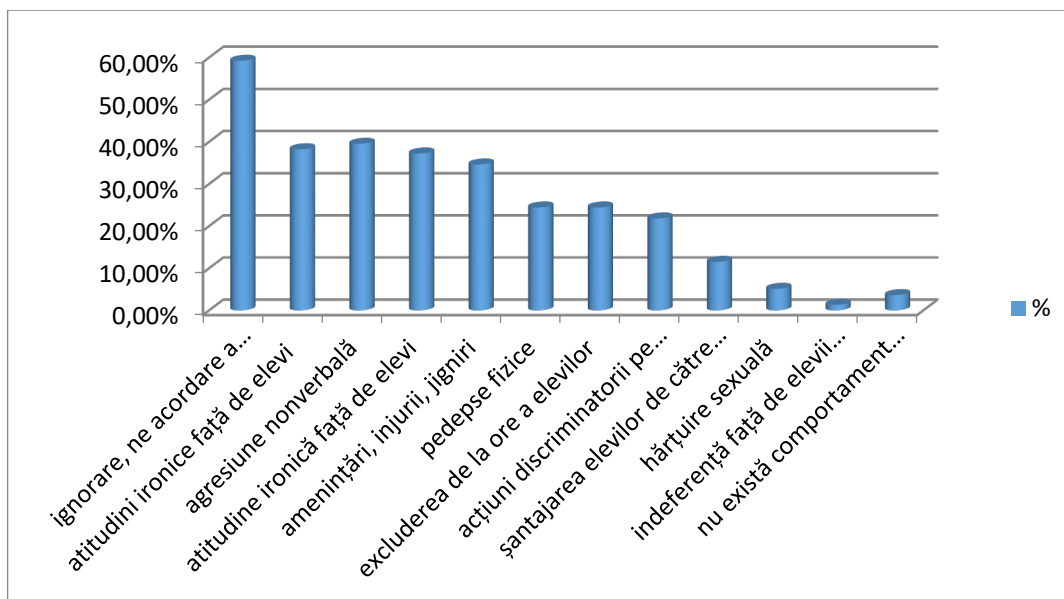


**Figura nr.3. Necesitatea introducerii programelor destinate predării stării de bine în școală**

Referitor la formele de violență ce influențează mai mult asupra stării de bine în școală 23,00% dintre cadre didactice au indicat violența între elevi; 15,00% cadre didactice consideră comportamentul neadecvat elevului față de personalul școlii; 25,00% cadre didactice sunt de părere că comportamentul neadecvat al profesorilor față de elevi; 31,00% cadre didactice au indicat comportamentul neadecvat al personalului auxiliar față de elevi; 18,00% cadre didactice consideră violența părinților, persoanelor străine față de elevi; 17,00% au indicat comportament neadecvat al părinților față de profesori; 28,00% cadre didactice au indicat comportamentele neadecvate între cadre didactice.

În opinia cadrelor didactice probleme cu care se confruntă ei pentru crearea stării de bine și combaterea violenței la elevi sunt: impunerea de sarcini multiple în afara normei didactice - 21,6%; dificultăți de comunicare cu părinții - 27,6%; provocări din partea elevilor - 12,2%; nivel scăzut al motivației profesorilor (salarizare, recunoașterea socială) - 8,1%; lipsa instrumentelor de intervenție specializată în situațiile de violență a copiilor - 5,40%; lipsa de experiență a cadrelor didactice - 4,1%; dificultăți de comunicare cu elevii - 6,80%; lipsa abilităților profesorului de a controla și gestiona clasa de elevi - 5,40%; impunerea forțată a autorității profesorului - 4,1%.

De asemenea cadrele didactice au indicat că unele atitudini și comportamente ale profesorului contribuie la apariția violenței la elevi, influențând astfel asupra stării de bine în școală. Profesorii participanți la chestionare au remarcat următoarele: ignorare, ne acordare a atenției, indiferență față de problemele elevilor - 59,2% subiecți; atitudini ironice față de elevi - 38,2%; agresiunea nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare) - 39,5% de subiecți; atitudine ironică față de elevi - 37,2%; amenințări, injurii, jigniri - 34,6%; pedepse fizice - 24,4%; excluderea de la ore a elevilor - 24,4%; acțiuni discriminatorii pe diferite criterii (etnie, religie, dizabilitate) - 21,8% subiecți; șantajarea elevilor de către profesori - 11,5% subiecți; hărțuire sexuală - 5,1% subiecți; indiferență față de elevii agresivi și nedisciplinați 1,3% subiecți; nu există comportament inadecvat al profesorului - 3,6% subiecți (figura nr.4).



**Figura nr.4 Atitudini și comportamente ale cadrelor didactice ce provoacă violența la elevi**

În concluzie: în urma analizei efectuate a rezultatelor cercetării considerăm că este necesar de a elabora programe psihologice de instruire pentru crearea stării de bine a elevilor, a cadrelor didactice. De asemenea considerăm că ar fi bine de elaborat și programe de instruire a părinților cu referire la educarea copiilor. Astfel atât cadrele didactice cât și părinții pentru crearea stării de bine în școală vor putea să aplice în activitatea lor cu elevii practici și metode psihopedagogice fundamentale, bazate pe știința.

## Bibliografie

1. Cojocă Magda, Petcu Irina-Elena Milășan Adina-Roxana, Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație EDUMI, www.edumi.ro, București 2021
2. Componentele stării de bine. <https://econsiliere.blogspot.com/2021/12/componentele-starii-de-bine.html>
3. Petcu Irina-Elena, Cojocă Magda, Petcu Speranța, Bădescu Ovidiu. Starea de bine a profesorilor și a elevilor: resurse, impact și idei practice Teachers And Children Well-Being: Resources, Impact And Practical Ideas Ediția a II-a Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație EDUMI www.edumi.ro Editura Book For LIFE București 2022.
4. Starea de bine prin ochii elevilor. <https://hccedi.wordpress.com/cercetari/starea-de-bine-prin-ochii-elevilor-colegiului-national-horea-closca-si-crisan-alba-iulia/>
5. Starea de bine .<https://www.scribd.com/document/631214158/Starea-de-bine-referat-odt>
6. ȚÎRCĂ, Anca. *Hai cu starea de bine în școală! Ghid pentru profesori, directori și părinți.* București: Corint Educațional, 2022, pag. 6.

# INDIVIDUALIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL DIN PERSPECTIVA INCLUZIUNII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE – PREMIȘĂ DE CREARE A STĂRII DE BINE ÎN ȘCOALĂ

Angela CUCER, dr.în psihologie, conf.cercetător<sup>2</sup>,  
UPSC „I.Creangă” din Chișinău  
ORCID iD: 0000-0001-9304-9791  
cucer.angela@upsc.md

Angela CUCER, Ph.D. research assistant.  
UPSC "I.Creangă" from Chisinau  
ORCID iD: 0000-0001-9304-9791  
cucer.angela@upsc.md

CZU: 376-053.2:37.042

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p394-398

**Abstract:** The article elucidates the individualization of the educational process from the perspective of the inclusion of children with special educational requirements, the concept of individualization is defined, the observance of the principles of individualization and pedagogical principles in the process of individualization, as scientifically based truths based on psychological and pedagogical data, is pointed out. The role of the school and the teaching staff in the process of individualizing the educational process is also highlighted.

**Keywords:** individualization, children with special educational needs, individualized approach, individualization of learning.

**Rezumat:** Articolul elucidează individualizarea procesului educațional din perspectiva incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale, este definit conceptul de individualizare, se punctează respectarea principiilor individualizării și principiilor pedagogice în procesul individualizării, ca adevăruri fundamentate științific pe date psihologice și pedagogice. De asemenea se evidențiază rolul școlii și a cadrului didactic în procesul individualizării procesului educațional.

**Cuvinte-cheie:** individualizare, copii cu cerințe educaționale speciale, abordare individualizată, individualizarea învățării.

Individualizarea procesului educațional este o calitate fundamentală determinată printr-o strategie pedagogică orientată special în direcția cunoașterii și a valorificării depline a potențialului psihopedagogic și social al obiectului educației, în condițiile proiectării și realizării oricărei activități didactice/educative la nivel curricular [3].

Dicționarul explicativ al limbii române ne prezintă conceptul de individualizare ca: adaptarea și aplicarea unei concepții, a unei legi etc. la cazuri particulare; scoaterea în evidență a trăsăturilor specifice ale unei persoane, ale unui fapt, ale unei situații etc.[4].

Savantul O.C. Газман consideră că individualizarea presupune:

1. asistență individuală orientată a copiilor în realizarea nevoilor de bază primare, fără de care este imposibil de perceput sentimentul de „sine” și demnitatea umană;
2. crearea condițiilor pentru realizarea maximă a abilităților și capacităților fizice, intelectuale, emoționale (ereditare) date de natură, care sunt caracteristice anume pentru acest individ;
3. sprijinirea persoanei în autodezvoltare autonomă, spirituală, în dezvoltarea capacității de autodeterminare (alegere existențială).

Necesitatea individualizării procesului educațional este condiționată de faptul că creează premise pentru dezvoltarea intereselor și capacităților elevului, condiții pentru apariția la ei a

---

<sup>2</sup> Articolul a fost realizat în cadrul subprogramului „Mecanisme psihologice de promovare a stării de bine în sistemul educațional”. Cifrul: 040112.

emoțiilor pozitive, stării de bine, influențând asupra motivației și atitudinii față de învățare a elevilor.

Astfel, individualizarea educației poate fi considerată ca un proces de transformare a individualității elevului, care se dezvoltă sub influența factorilor interni și externi, obiectivi și subiectivi în interrelația acestora și caracterizează capacitatea persoanei de a rezolva probleme importante de viață, profesionale și educaționale pe baza însușirii culturii și experienței. La nivel intern, individualizarea educației unui elev este asigurată prin schimbări pozitive în individualitatea acestuia și creșterea personală internă, ce contribuie la crearea unei stări de bine, satisfacție și dorința de a învăța.

*Individualizarea* a fost o preocupare permanentă a cercetătorilor din diferite domenii inclusiv și din psihologie și pedagogie atât la nivel internațional (C. Freinet, J. Piaget, E. Erikson, J. Dewey, C. Rogers, H. Gardner A. Gherguț, I. Radu, E. Vrăsmaș, T. Vrăsmaș, etc.), cât și la nivel național (N.Bucun, A. Racu, A.Danii, D.Gînu, V.Rusnac, A.Cucer, M.Hadîrcă, V.Chicu, T.Cazacu etc. ).

Din perspectiva educației incluzive, abordarea individualizată vizează valorificarea tuturor diferențelor și racordarea procesului educațional la necesitățile fiecărui copil, dezvoltarea maximală a potențialului acestuia [1].

*Abordarea individuală* este:

- principiul pedagogiei, conform căruia în procesul educațional se lucrează
- într-un grup, profesorul interacționează cu elevii individual după un model individual, luând în considerare caracteristicile lor personale;
- concentrarea pe caracteristicile individuale ale copilului în comunicarea cu acesta;
- luarea în considerare a caracteristicilor individuale ale copilului în procesul de învățare;
- crearea condițiilor psihologice și pedagogice nu numai pentru dezvoltarea tuturor elevilor, ci și pentru dezvoltarea fiecărui copil în parte.

*Individualizarea învățării* este:

- organizarea procesului de învățământ, în care alegerea metodelor, tehnicilor, ritmului de învățare determinat de caracteristicile individuale ale elevilor;
- diverse activități educaționale, metodologice, psihologice, pedagogice și organizatorice și manageriale care oferă o abordare individuală.

*Tehnologia învățării individualizate* este organizarea procesului educațional în care abordarea individuală și forma individuală de formare sunt prioritare [8].

În învățarea individualizată trebuie de ținut cont de următoarele obiective: • păstrarea și dezvoltarea ulterioară a individualității copilului, a capacităților sale potențiale (abilităților); • contribuirea la îndeplinirea programei de învățământ de către fiecare elev, prevenirea eșecului elevilor; • formarea deprinderilor educaționale generale bazându-ne pe zona de dezvoltare proximă a fiecărui elev; • îmbunătățirea motivației educaționale și dezvoltarea intereselor cognitive; • formarea calităților personale: independență, creativitate, etc.

Individualizarea procesului educațional din perspectiva incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale este o provocare pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar.

*Indexul incluziunii școlare* (Tonny Booth, Mel Ainscow, ediția revizuită, 2011) se referă la crearea unei *culturi incluzive* în corelație cu *practicile și politicile incluzive*. În acest context, cadrul didactic îi revine rolul de a proiecta o „arhitectură” a procesului de predare-învățare-evaluare care ar deschide căi de accesare curriculară pentru o mai mare diversitate de elevi [5].

Cadrele didactice trebuie să fie capabile să realizeze un învățământ diferențiat și să asigure o educație de calitate pentru toți și pentru fiecare, astfel contribuind la promovarea stării de bine în școală. În acest sens școala trebuie să fie flexibilă și să reacționeze la diversitatea nevoilor elevilor. Pentru aceasta este nevoie de a armoniza strategiile de învățare cu tehnologiile didactice, cu diferite grade și nivele de învățare, asigurând o educație de calitate și o stare de bine pentru toți copiii.

Individualizarea procesului educațional are la bază principiile - cadru care direcționează organizarea și furnizarea abordărilor incluzive: echitate, respectul pentru diferențe, cooperare și parteneriat etc. Acestea sunt: individualizarea este o strategie pentru procesul de învățare;• individualizarea este un factor necesar în formarea individualității;• aplicarea pregătirii individualizate la toate disciplinele studiate;• integrarea activității individuale cu alte forme de activități educaționale;• învățarea într-un ritm și stil individual;• o condiție prealabilă pentru individualizarea educației este studiul caracteristicilor elevilor, care trebuie luate în considerare în primul rând în procesul individualizării activității educaționale: capacitatea de învățare, abilitățile educaționale, instruirea, interesele cognitive.

Succesul individualizării procesului educațional al elevilor depinde și de modul în care sunt implementate următoarele principii pedagogice [9]. :

*Principiul dinamismului și variabilității* este determinat de necesitatea creării unui mediu educațional redundant, de o varietate de situații de alegere, de răspunsuri flexibile și mobile ale profesorilor la situațiile în continuă schimbare din procesul de învățământ și nevoile elevilor.

*Principiul stimulării independenței elevului și motivației* pentru activitățile sale educaționale individuale, presupune căutarea și aplicarea tehnologiilor orientate către subiect, a mijloacelor pedagogice care satisfac interesele și nevoile elevilor, promovând formarea unei atitudini pozitive, interesate față de implementarea independentă și responsabilă. a obiectivelor, capacitatea de a face alegeri și decizii rezonabile și independente, care se manifestă în participarea voluntară și activă a elevului la proiectarea activităților sale individuale în toate etapele educației.

*Principiul susținerii individualității elevului și dezvoltării autonomiei* acestuia afirmă prioritatea dezvoltării individualității elevului și a dobândirii autonomiei ca scop special conceput.

*Principiul perspectivei pozitive și al realizării de sine* înseamnă determinarea de către elev a perspectivelor conștiente pe baza ideii sale despre sine în prezent și viitor, formarea unui sistem de obiective atractive și realiste. Aceasta necesită: dorința de a se accepta în spațiul înconjurător, în timp ce se află în el, o percepție pozitivă a simbolismului și imaginilor spațiului înconjurător, deschidere către diversitatea spațiului înconjurător.

La baza procesului de individualizare stau mai multe teorii recunoscute și aplicate la nivel mondial:

1. Teoria inteligențelor multiple și a stilurilor de învățare (Howard Gardner);
2. Teoria stadială a dezvoltării cognitive a copilului (Jean Piaget);
3. Teoria învățării experiențiale (John Dewey, Kurt Lewin)
4. Teoria dezvoltării psihosociale a copilului (Erik Erikson);etc.[6].
5. Conform prevederilor *Codului Educației*, incluziunea copiilor cu CES în școală este asigurată prin abordarea individualizată [2].

La baza procesului educațional individualizat stau documente de politici educaționale, elaborate și aprobate de Ministerul Educației și Cercetării care promovează starea de bine în sistemul educațional, mediul școlar prietenos, asigură învățarea eficientă și cuprinzătoare a tuturor elevilor. Iată unele dintre aceste documente:

Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2014, nr. 152 din 17.07.2014. Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în



învățământul primar și secundar (aprobat prin ordinul MECC nr.70 din 30.01.2020, cu modificările de rigoare, aprobate prin ordinul MECC nr.384 din 13.04.2021). Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, ordinul Ministerului Educației nr.970 din 11.10.2013. Regulamentul-cadru al Comisiei multidisciplinare intrașcolare, ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 683 din 03.06.2019. Metodologia de evaluarea a dezvoltării copilului, ordinul Ministerului Educației nr. 99 din 26.02.2015. Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar, ordinul Ministerului Educației nr. 100 din 26.02.2015. Instrucțiunea de organizare a învățământului la domiciliu, ordinul Ministerului Educației nr.98 din 26.02.2015. Instrucțiunea privind organizarea învățământului la distanță pentru copiii cu dizabilități, ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1934 din 28.12.2018. Reglementări și condiții specifice referitor la evaluarea finală și certificarea elevilor cu cerințe educaționale speciale din învățământul obligatoriu, ordinul Ministerului Educației nr. 311 din 05.05.2015, Instrucțiunea privind procedurile specifice de examinare a elevilor cu cerințe educaționale speciale, ordinul Ministerului Educației nr. 156 din 20.03.2015, etc.

Școlile care se încadrează cu succes în activitatea cu copiii cu CES vor:

- aborda holistic suportul educațional la nivel de politici instituționale, structuri și activități de sprijin;
- sprijini elevii care se confruntă cu dificultăți de învățare printr-o abordare multidisciplinară în cadrul comisiilor intrașcolare;
- elabora/dezvolta și aplica planuri educaționale individualizate pentru fiecare elev cu probleme de învățare, bazate pe o evaluare a necesităților și obiective de recuperare stabilite;
- oferi programe de suport educațional elevilor cu cele mai reduse rezultate școlare înregistrate;
- pune un accent deosebit pe consolidarea învățării în clasă și pe prevenirea dificultăților de învățare la toate nivelurile școlii;
- organiza lecții suplimentare (meditații) cu elevii încadrați în programele de suport educațional;
- implementa programe de prevenire a eșecului școlar;
- stabili și dezvolta parteneriate eficiente cu părinții, inclusiv prin dezvoltarea strategiilor de sprijin pentru părinți [7].

În activitatea individuală cu copii cadrele didactice trebuie să stabilească contacte interpersonale la nivelul „profesor-elev-clasă”, să promoveze respect pentru stima de sine a elevului, să implice elevii, inclusiv și pe cei cu cerințe educaționale speciale, în toate tipurile de activități pentru a-i identifica abilitățile și capacitățile lor și a stabili programul de intervenție necesar. De asemenea este important să creeze un climat psihologic pozitiv și o stare de bine bună pentru stimularea autoeducației elevului.

Pentru asigurarea abordării individualizate a copiilor cu cerințe educaționale speciale este important să fie reconsiderate: spațiile fizice, structurile de personal, curriculumul, metodele și strategiile de predare. De asemenea este important să fie create servicii de suport la toate nivelurile pentru copii și familiile acestora.

Principalul avantaj al individualizării învățării este că permite adaptarea completă a conținutului, metodelor, ritmul activității de învățare a copilului la caracteristicile personale ale

acestui; urmărirea fiecărei acțiuni și operații a elevului în procesul de rezolvare a sarcinilor concrete; urmărirea dezvoltării lui și intervenirea la momentul potrivit în caz de necesitate. Aceasta îi permite elevului să-și verifice permanent cunoștințele sale, să-și ordoneze activitatea, să obțină rezultate bune la învățatură.

În concluzie suntem de părere că individualizarea procesului educațional trebuie să se bazeze pe o bază științifică, să fie luate în considerare recomandările practice cu referire la implementarea abordării personale, individuale, diferențiate a elevului. Eficacitatea individualizării educației depinde și de profesionalismul pedagogic și măiestria profesorului. Ținând cont de caracteristicile individuale ale copilului, profesorul stabilește metodele și formele de influență educațională asupra personalității fiecărui elev. Toate acestea necesită nu numai cunoștințe pedagogice, ci și cunoștințe în psihologie, fiziologie, etc.

Totodată considerăm că responsabilitatea pentru individualizarea învățării revine nu numai practicienilor (cadrelor didactice, psihologi, cadre didactice de sprijin, logopezilor etc.), dar și factorilor de decizie, misiunea cărora este dezvoltarea de politici în sprijinul incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale. De asemenea este important crearea unei metodologii clare de înrolare a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituția de educație, evaluarea dezvoltării acestuia, oferirea de servicii de sprijin și asigurarea accesului la ele, crearea de parteneriate cu alte structuri inclusiv cu părinții etc.

### **Bibliografie**

1. Concept privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, Aprobat prin: Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017 ( în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017).
2. Codul Educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17.07.2014. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, Nr. 319-324 (634),(2014).
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera, 2000.
4. *Dicționar explicativ al limbii române*. Site web. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/individualizare>
5. Indexul incluziunii școlare (*Tonny Booth, Mel Ainscow, ediția revizuită, 2011*)
6. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, 2012.
7. BULAT, G.; RUSU, N. *Suportul educațional: Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Ghid metodologic. Chișinău: Lumos Foundation Moldova, 2015. 152 p. ISBN 978-9975-80-916-0.
8. Технология индивидуализации обучения, [http:// vtitbid.ru/ edu/ downloads/ metod/ techno.pdf](http://vtitbid.ru/edu/downloads/metod/techno.pdf)
9. САЮК Д. Б. Индивидуализация образования в современной школе. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017, т. 30, с. 56–59. Disponibil: <http://e-koncept.ru/2017/770965.htm>
10. Концепция педагогики индивидуальности в русле оказания педагогической поддержки школьникам <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-pedagogiki-individualnosti-v-rusle-okazaniya-pedagogicheskoy-podderzhki-shkolnikam>

# THE AXIOLOGY OF RESEARCH ACTIONAL COMPETENCE OF THE STUDENTS IN UNIVERSITY ENGLISH LANGUAGE STUDYING

**Binghua GUO**, PhD student, China,

“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,

ORCID ID: 0009-0009-8941-0383

e-mail:guogladys1004@gmail.com

**CZU: 378.147:811.111**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p399-402**

**Abstract :** The integration of axiology within educational frameworks emphasizes the cultivation of values and ethical awareness among students, facilitating a holistic approach to knowledge that extends beyond cognitive skills. This paper explores the axiological approach in education, examining how it underpins moral development, interpersonal respect, and social responsibility among learners. Axiology serves as a foundation for educators to shape curricula and teaching strategies that reflect ethical principles, promoting both personal and societal values. By adopting an axiological perspective, educators can foster an environment conducive to character development, critical thinking, and intercultural competence. This study analyzes the core principles and practical implications of axiology, offering insights into its significance in preparing students for ethical participation in a diverse, global society.

**Keywords :** Axiology , actional competence ,intercultural competence

## **Introduction:**

Axiology, or the study of values, examines what is considered valuable in education and how those values shape educational goals, content, and methods. In language education, axiology emphasizes cultural, ethical, and social values, all of which influence students' approaches to language acquisition and communication[1].Axiological principles foster the development of socially responsible, culturally aware, and ethically grounded language users. By incorporating values-based frameworks, educators can cultivate students' awareness of language as a tool for ethical communication and intercultural understanding. This approach aligns language proficiency with socially relevant skills, preparing students to engage respectfully across diverse linguistic contexts.Actional competence refers to students' ability to use language effectively in various social contexts, making decisions that reflect ethical considerations and cultural sensitivity. In a globalized world, where language learning often involves interaction across cultures, actional competence enables students to act with awareness of different cultural norms and ethical expectations, enhancing their communication effectiveness and responsiveness.[2]Exploring ethical dimensions in language learning at the university level addresses issues such as respecting cultural differences, navigating diverse value systems, and understanding the responsibilities associated with global communication. Integrating ethical considerations into language studies prepares students not just for language use but for ethically sound interactions, a vital skill in today's multicultural environments.[3]

## **Axiology in Educational Contexts**

Axiology, the study of values, is crucial in education, especially in pedagogy, as it frames the values that underpin teaching, learning goals, and ethical standards in educational processes. In language education,an axiological approach ensures that learning extends beyond linguistic knowledge to encompass ethical,cultural, and moral dimensions that prepare students for diverse social interactions.Value-based pedagogy integrates respect, inclusivity, and a sense of global citizenship, helping students develop language skills that promote cross-cultural understanding.

This is especially relevant in foreign language education, where students encounter diverse perspectives and are encouraged to cultivate respect for other cultures. In practical terms, such value-based approaches could guide students to understand and apply language in a way that aligns with ethical norms, enhancing both communicative effectiveness and intercultural sensitivity[4]. Ethical considerations in language competency development further support students in navigating complex social interactions. For instance, instructors who follow an axiological framework may emphasize not only language accuracy and fluency but also the ethical implications of language choices, such as avoiding biases and respecting cultural differences. This approach shapes a learning environment where language is both a communicative tool and an ethical practice[5].

### **Actional Competence in Language Learning**

Actional competence refers to the practical application of communicative skills to achieve specific social actions and goals within an interaction. Rooted in Hymes' theory of communicative competence, which emphasizes language as a social tool, and Canale and Swain's model, which structures language proficiency into linguistic, sociolinguistic, and strategic competences, actional competence focuses on using language purposefully to accomplish tasks within context.[4]

In practice, this means that learners are not only able to construct grammatically correct sentences but can also perform specific language functions, such as requesting, negotiating, or clarifying, effectively. By training students in actional competence, educators provide learners with tools to achieve interactional success, supporting both the theoretical and functional aspects of language use[6].

### **Axiological Approaches to Developing Actional Competence**

In language education, specific axiology-based values are crucial for cultivating students' actional competence, which is their capacity to interact meaningfully in real-world contexts. Key values include:

**Intercultural Sensitivity:** This refers to students' ability to recognize, appreciate, and adapt to cultural differences. It is foundational for effective communication across cultures and is a precursor to intercultural competence, where students move from ethnocentric stages (denial, defense) to ethnorelative stages (adaptation, integration) in understanding diverse cultural perspectives.[7].

**Respect:** Respect in language education fosters admiration for diverse cultural practices, promoting openness in cross-cultural interactions. Teaching respect helps students value cultural diversity as part of global citizenship, contributing to a more empathetic and collaborative learning environment [8].

**Ethical Engagement:** Ethical engagement emphasizes responsibility and integrity in communication, encouraging students to consider the impact of their words and actions. This value aligns language use with ethical standards, enabling students to navigate complex social contexts responsibly [9].

### **Integrating Axiology-Based Values in English Language Curricula**

Integrating these values requires deliberate and multifaceted approaches in teaching methods, projects, and intercultural activities:

**Teaching Methods:** Use communicative approaches, such as role-playing and simulations, to foster intercultural sensitivity and ethical reflection. These methods help students practice empathy and respect, encouraging them to adjust their communication styles for diverse audiences [10].

**Project-Based Learning:** Projects that involve cross-cultural research or multilingual communication tasks allow students to apply these values practically. For example, collaborative projects with international peers or virtual exchanges can enhance intercultural sensitivity and ethical engagement through authentic, real-world interactions [11].

**Intercultural Activities:** Encourage participation in activities that expose students to different cultural contexts, such as cultural immersion days, field trips, or exchanges. Intercultural activities deepen students' appreciation for diversity, supporting the development of respect and actional competence [12].

### Case Study

Include findings from existing case studies or small empirical research showing the impact of axiology-based approaches on language competence. These examples demonstrate how values-oriented methods, ethical engagement, and intercultural respect contribute to language acquisition and the development of actional competence in university students. Vedrenne-Gutiérrez, F. The Axiological Foundations of Innovation in STEM Education. This study examines the value frameworks influencing competence-based education, emphasizing axiology in higher education environments, which can be applied to language teaching by fostering ethical and intercultural values for comprehensive language competence (2024) [13]. Dauyenov, Y. Methodological Framework for the Axiological Paradigm in Higher Education. This paper outlines how axiological principles in education lead to enhanced engagement and skill development in students. It specifically highlights projects and activities that build intercultural understanding, a core value in language education, and help develop communicative and actional competencies (2022) [14]. Dotillos, R. Assessment of Learning 1. This document focuses on assessing competence in educational contexts. While its primary subject is general assessment, it offers insight into value-oriented frameworks that could be useful in evaluating language competence. Ethical and actional competence assessment approaches are also discussed, providing ideas on integrating values in language assessment (2013) [15].

### Discussion

This study examines the integration of axiology-based approaches in enhancing students' language competence, focusing on how these approaches support ethical, intercultural, and actional competencies in university English language settings. The findings indicate that values-based teaching contributes significantly to students' holistic language proficiency by embedding ethical awareness and intercultural sensitivity within the learning process. This alignment is crucial for preparing students for globalized environments, where language competence extends beyond linguistic accuracy to include respect for diverse cultures and viewpoints. Axiological frameworks reinforce students' motivation and personal investment in language learning by aligning educational content with their moral and cultural values. By engaging students in discussions that relate to their values and ethics, they tend to demonstrate higher retention and practical application of language skills. Moreover, the axiological approach facilitates an inclusive classroom atmosphere, where diverse cultural perspectives enrich the learning experience and enhance critical thinking skills. This research further suggests that evaluating students' actional competence within axiological contexts can provide deeper insights into their language proficiency. Rather than focusing solely on grammar or vocabulary, assessment through axiological principles allows educators to observe how effectively students communicate within diverse ethical and cultural frameworks.

## Conclusion

In conclusion, incorporating axiology into language education proves valuable in shaping not only competent language users but also globally minded individuals who respect cultural diversity and ethical principles. This study highlights that by embedding values and ethical considerations into language instruction, educators can promote a form of competence that is multidimensional—one that includes linguistic skills as well as moral and cultural awareness. Such an approach enriches the learning experience, ultimately fostering responsible communicators equipped for both local and international contexts.

Future research should consider long-term studies to evaluate the sustained impact of axiology-based approaches on language competence. Expanding these studies across diverse educational settings will further clarify the role of values-oriented education in developing actional competence and intercultural sensitivity.

## Reference

1. KRUPCHENKO, Anna. Axiology of Foreign Language Education. In European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Available at: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.08.55>
2. DAAR, G.F. Problems of English Language Learning in Communicative Language Teaching. OSF. Available at: <https://osf.io/vudxy/download>
3. SKINNER, J. The cultural dimensions of language teaching and learning. ResearchGate. 2023. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/259413015\\_The\\_cultural\\_dimensions\\_of\\_language\\_teaching\\_and\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/259413015_The_cultural_dimensions_of_language_teaching_and_learning)
4. HYMES, Dell. On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 293 p.
5. COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.
6. KURZ, Ingrid. *Actional Competence in English Language Education*. Vienna: University of Vienna Press, 2019. 258 p.
7. BENNETT, Milton J. Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Oregon: Intercultural Communication Institute, 1993. 213 p.
8. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. Respect: English Meaning and Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.
9. KRUPCHENKO, Anna. *Axiology of Foreign Language Education*. Ufa: European Proceedings, 2020. 245 p.
10. KRUPCHENKO, Anna. Axiology of Foreign Language Education // ResearchGate, 2020, nr. 3, pp. 20-23.
11. FOUNDATION, AO. 10 Tips on Intercultural Sensitivity. Davos: AO Education, 2017.
12. ZHENG, Hongmei. Students' Actional Competence in EFL Classrooms. ResearchGate, 2024.
13. VEDRENNE-GUTIÉRREZ, Fabiola. The Axiological Foundations of Innovation in STEM Education. ResearchGate, 2024. Accessed 3 Nov. 2024.
14. DAUYENOV, Yergali. Methodological Framework for the Axiological Paradigm in Higher Education. *Frontiers in Education*. Site web.2022. Accessed 3 Nov. 2024.
15. DOTILLOS, Roxanne Tiffany. Assessment of Learning 1. SlideShare, 2013. Accessed 3 Nov. 2024.

## SEMNIIFICAȚIA VALORICĂ A CURIOSITĂȚII PREȘCOLARULUI PENTRU EXPLORARE

**Cristina MIHAI**, doctorandă  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
<https://orcid.org/0009-0001-5102-119X>  
e-mail: [mihai.cristina@upsc.md](mailto:mihai.cristina@upsc.md)

**CZU: 373.2.025**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p403-407**

### REZUMAT

Acest articol subliniază importanța curiozității preșcolarilor pentru explorare și dezvoltare. Curiozitatea sprijină învățarea activă, dezvoltarea abilităților de gândire critică și rezolvarea problemelor, precum și creșterea rezilienței emoționale. Ea favorizează interacțiunile sociale, consolidând abilități de comunicare și colaborare, esențiale pentru dezvoltarea relațiilor sănătoase. Educatorii și părinții pot stimula curiozitatea prin medii stimulative, întrebări deschise și sprijin în învățarea din greșeli, pregătind astfel copiii pentru o dezvoltare holistică.

**Cuvinte-cheie:** Curiozitate, valoare, explorare, dezvoltare cognitivă, educație timpurie, inovație și creativitate.

## THE VALUE SIGNIFICANCE OF PRESCHOOLERS' CURIOSITY FOR EXPLORATION

**Cristina MIHAI**, PhD candidate  
Ion Creangă State Pedagogical University  
<https://orcid.org/0009-0001-5102-119X>  
e-mail: [mihai.cristina@upsc.md](mailto:mihai.cristina@upsc.md)

### SUMMARY

This article emphasizes the importance of preschoolers' curiosity for exploration and development. Curiosity supports active learning, the development of critical thinking and problem-solving skills, as well as emotional resilience. It fosters social interactions, strengthening communication and collaboration skills, which are essential for developing healthy relationships. Educators and parents can stimulate curiosity by creating stimulating environments, asking open-ended questions, and supporting learning from mistakes, thus preparing children for holistic development.

**Keywords:** Curiosity, value, exploration, cognitive development, early education, innovation, and creativity.

Spectrul de valori al preșcolarului se referă la valorile morale și sociale de bază pe care copiii de vârstă preșcolară le învață și le interiorizează prin interacțiuni sociale și educaționale. Aceste valori contribuie la formarea personalității de la o vârstă timpurie și asigură integrarea în societate. Valorile argumentate teoretic și abordate educațional sunt *respectul, empatia, responsabilitatea, sinceritatea, curiozitatea, cooperarea, perseverența*. Aceste valori sunt esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a copilului preșcolar, având în vedere etapa de vârstă „în care începe să înțeleagă semnificația conceptelor *bine, adevăr, empatie, rolul prieteniei și a interacțiunilor* [10].

În conținutul ce urmează vom spori atenția asupra unei valori cu relevanță de vârstă și cu impact semnificativ asupra învățării și explorării pentru copiii preșcolari. Motorul care îi împinge pe copii să își îndrepte atenția către mediul înconjurător, să pună întrebări și să caute răspunsuri

este *curiozitatea*. Caracteristic particularităților de vârstă, preșcolarii manifestă o dorință naturală de a explora, de a cunoaște, de a învăța și de a interacționa cu mediul care îl înconjoară. Dorința de a înțelege și de a descoperi ceva nou este esențială pentru dezvoltarea holistică a preșcolarului, fiecare experiență nouă îmbogățește cunoștințele și extinde orizonturile cognitive, acesta fiind un rezultat al manifestării *curiozității*. „Într-adevăr Platon și Socrate considerau ca țintă a cunoașterii, de a alcătui concepte, pe când gândirea modernă alcătuiește judecăți prin concepte, pentru a exprima raporturi între reprezentări. Dacă vom dovedi că valoarea e un element constitutiv al conceptului și judecății, vom putea stabili temeiurile logicii valorii, deoarece toată cunoștința noastră se rezolvă în concepte și judecăți”, afirma Petre Andrei în volumul „Filosofia valorii” [8, p. 54].

Curiozitatea stimulează dezvoltarea cognitivă și are și un impact profund asupra dezvoltării emoționale și sociale a copilului. Copiii învață să își gestioneze emoțiile, să dezvolte empatie și să formeze relații interumane sănătoase, prin explorare. Interacțiunile cu alți copii și adulți, stimulate de această curiozitate, le permit să își exprime sentimentele, să colaboreze cu alți oameni și să rezolve conflicte, consolidând astfel abilitățile sociale esențiale pentru viitor. În acest context, curiozitatea devine nu doar un stimul pentru învățare, ci și un pilon pentru dezvoltarea relațiilor interumane și a stării lor de bine emoțională.

Analizând diverse opinii Silistraru N.[11], Antoci D. [1], Piaget J. [9], [10], Joiță E. [6], Bocos M. [3], Pânișoara O. [7], Berk L. [2], Vygotsky L. [13], Vianu T. [12], Ionescu M. [5], observăm diverse interpretări a dezvoltării valorice la copii preșcolari.

N. Silistraru [11] studiază valorile din perspectiva etnopedagogiei. Silistraru accentuează ideea că educația preșcolară trebuie să creeze un mediu favorabil în care micii copii să aibă ocazia să înțeleagă și să aprecieze aceste valori prin jocuri, activități educaționale și interacțiuni cu ceilalți. De asemenea, acesta consideră că educatorii și părinții trebuie să fie modele pozitive și să promoveze în mod activ aceste orientări valorice, pentru a sprijini dezvoltarea unui sistem de valori coerent și sănătos în viața copiilor.

În lucrarea „**Educația prin valori și pentru valori** [1], autoarea **Antoci D.** explorează conceptul de educație prin valori și pentru valori, subliniind rolul esențial pe care valorile îl au în procesul educativ, în special în contextul educației timpurii. Antoci consideră că educația nu trebuie să fie doar o transmitere de cunoștințe, ci și un proces prin care copiii învață și internalizează valori fundamentale, care vor ghida comportamentele și alegerile lor de-a lungul vieții. Educația prin valori este nu doar un obiectiv pedagogic, ci și un mijloc de a contribui la formarea unei societăți mai echitabile și mai coezive.

T. Vianu [12] a menționat că valoarea trebuie interpretată ca obiect al dorinței, ce corespunde așteptărilor individului;

Potrivit lui Piaget copiii învață prin explorare și interacțiune cu mediul. Copiii nu sunt simpli receptori de informații, ei sunt agenți activi care își construiesc cunoștințele prin experiențe directe [9, p. 85]. Această abordare constructivistă evidențiază că învățarea nu este un proces pasiv, ci unul dinamic, în care copiii se implică activ în explorarea lumii din jurul lor. „Aceste experiențe practice le permit să dezvolte abilități de gândire critică și să formuleze întrebări relevante despre ceea ce observă”, menționează Joiță E. [6].

Activitățile de explorare pot varia de la jocurile de rol și jocurile de construcție până la experimentele simple cu apă sau nisip.



Prin intermediul explorării, copiii descoperă principii, relații și concepte care nu ar putea fi învățate eficient prin predare directă.

*De exemplu:*

- Când un copil experimentează cu obiecte diverse, cum ar fi construirea de structuri cu blocuri sau amestecarea de culori, el nu învață doar despre proprietățile fizice ale acestor obiecte, dar și despre cauzalitate și relații logice.
- Un copil care toarnă apă dintr-un recipient în altul învață despre volum și gravitație. Acest tip de explorare joacă un rol crucial în dezvoltarea gândirii logice și înțelegerea conceptelor științifice de bază.
- Atunci când copiii construiesc structuri cu blocuri de diferite forme și dimensiuni, ei învață despre echilibru, simetrie și proporții. Aceste activități stimulează gândirea critică și înțelegerea conceptelor de bază în matematică și fizică.
- O plimbare în parc poate oferi ocazia de a observa plantele, insectele și animalele. Copiii pot colecta frunze sau pietre, iar apoi pot discuta despre diferitele tipuri de plante și animale, dezvoltând astfel abilități de observație și cunoștințe despre ecologie.
- Jocuri de construcție cu Lego sau alte seturi de construcție: Aceste activități încurajează gândirea creativă și rezolvarea problemelor, deoarece copiii trebuie să găsească soluții pentru a construi modele sau structuri specifice.
- Experimente cu sunete: Folosind instrumente muzicale simple sau obiecte de zi cu zi (de exemplu, recipiente cu apă sau oale), copiii pot explora diferitele sunete produse prin vibrație și pot învăța despre tonalitate și ritm.

Toate aceste activități de explorare enumerate stimulează curiozitatea, dar totodată contribuie la dezvoltarea abilităților esențiale de gândire critică, rezolvare a problemelor și înțelegerea conceptelor științifice fundamentale. Copiii învață nu doar din propriile experiențe, dar și din observațiile, discuțiile cu cei din jur, părinți, educatori sau alți copii. Interacțiunile acestea contribuie la formarea unor concepte mai complexe, copiii fiind încurajați să își exprime gândurile, să dezbată idei și să colaboreze pentru a rezolva probleme.

Un educator care răspunde cu răbdare și creativitate la întrebările preșcolarilor își asumă un rol crucial în dezvoltarea curiozității. Potrivit lui Vygotsky [13], interacțiunile sociale sunt fundamentale în procesul de învățare.

Educatorii trebuie să creeze un mediu în care copiii se simt în siguranță să își exprime curiozitatea. Acest lucru implică nu doar oferirea de răspunsuri, ci și încurajarea copiilor să își formuleze propriile ipoteze și să exploreze diverse răspunsuri. *De exemplu*, un educator ar putea să răspundă la întrebarea „De ce există luna?” printr-o discuție despre fazele lunii, dar și prin stimularea gândirii critice: „Ce credeți voi că s-ar întâmpla dacă luna nu ar exista?”

Este important ca răspunsurile educatorului să fie adaptate vârstei și nivelului de înțelegere al copiilor. De exemplu, dacă un copil întreabă „De ce plouă?”, educatorul poate explica într-un mod simplu și vizual: „Ploaia apare când norii se umplu cu apă, iar apoi apa cade pe pământ, la fel cum se întâmplă când turnăm apă dintr-un pahar plin”.

Deschiderea educatorului de a răspunde la întrebările curioase ale copiilor este esențială pentru cultivarea unei culturi a curiozității în cadrul educației timpurii. Prin abordarea cu entuziasm și răbdare a întrebărilor „ciudate”, educatorii pot transforma fiecare întrebare într-o oportunitate de învățare, sprijinind astfel dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială, cât și fizică, Explorarea activă îmbunătățește abilitățile motrice fine și globale. Urcatul, alergatul și

manipularea obiectelor contribuie la sănătatea fizică și coordonare, întărind legătura dintre dezvoltarea fizică și cea cognitivă a preșcolarilor. Această interacțiune nu doar că îmbogățește experiența de învățare, dar și construiește fundamentul pentru o viață întreagă de explorare și descoperire.

La fel și Berk evidențiază că explorarea permite copiilor să dezvolte abilități esențiale de gândire critică și de rezolvare a problemelor, esențiale pentru adaptarea lor în societate [2, p. 204]. Atunci când copiii se angajează în activități de explorare, ei sunt provocați să analizeze situații, să identifice obstacole și să genereze soluții creative, curiozitatea duce la dezvoltarea competențelor care sunt vitale pentru viața de zi cu zi pentru interacțiunile sociale.

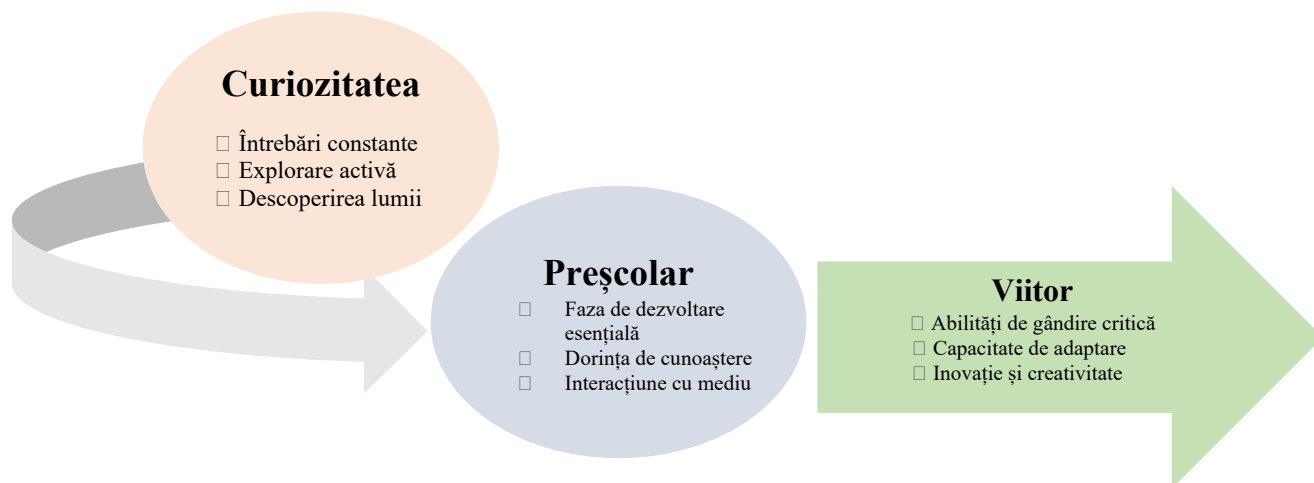
Observând impactul profund al curiozității și explorării, este esențial ca educatori și părinți să cultiveze aceste trăsături. Pentru aceasta pot implementa diverse strategii. Crearea unui mediu în care greșelile sunt considerate o parte naturală a învățării. Încurajarea copiilor să vadă provocările ca pe oportunități care, îi ajută să dezvolte reziliență și o dragoste pentru învățare pe termen lung. Oferirea copiilor diverse materiale și experiențe care invită la explorare, cum ar fi plimbări în natură, materiale pentru artă, experimente științifice sau activități de joacă senzorială. În loc să oferiți întotdeauna răspunsuri, încurajați copiii să gândească critic. Puneți întrebări deschise care îi provoacă să reflecteze și să exploreze mai departe. Aceasta nu doar că hrănește curiozitatea, ci și îmbunătățește abilitățile de limbaj.

Adulții la fel ca și copiii, pot demonstra propria curiozitate prin exprimarea entuziasmului pentru descoperire. Implicarea în activități comune de explorare, cum ar fi citirea cărților sau realizarea de experimente simple, inspiră copiii să adopte o mentalitate curioasă. E nevoie ca să oferim copiilor spațiul și timpul necesar pentru a explora independent, permițându-le să facă alegeri și să urmeze interesele lor, se dezvoltă autonomia și se adâncește angajamentul în învățare.

Un aspect important al curiozității este utilizarea instrumentelor pentru a explora natura. În curriculumul educațional [4, p. 90], punctul 2.3 *subliniază importanța utilizării instrumentelor specifice (precum lupa, rigla, etc.) și a simțurilor în explorarea componentelor și fenomenelor naturii.*

Utilizarea instrumentelor specifice, cum ar fi lupa sau rigla, în cadrul activităților educaționale, joacă un rol esențial în explorarea fenomenelor naturii de către preșcolari. Conform curriculumului educațional, punctul 2.3 subliniază importanța acestor instrumente pentru a stimula curiozitatea și observația atentă. De exemplu, folosind o lupă, copiii pot observa detalii minuscule ale unei frunze sau ale unei insecte, ceea ce le va genera întrebări despre structura și funcția acestora. Această experiență nu doar că îmbogățește înțelegerea lor despre natură, dar și dezvoltă abilități de observație și gândire critică.

Prin utilizarea riglei, copiii pot măsura diferite obiecte naturale, ceea ce le permite să exploreze concepte precum lungimea, înălțimea și comparația dimensiunilor. Această activitate practică îi ajută să conecteze cunoștințele teoretice cu realitatea, îmbunătățindu-le astfel învățarea. În plus, integrarea simțurilor, cum ar fi atingerea, vederea și mirosul, în procesul de explorare aduce o dimensiune senzorială care face învățarea mai captivantă și memorabilă. Această abordare holistică nu doar că sprijină dezvoltarea cognitivă, ci și stimulează creativitatea și imaginația, aspecte fundamentale în educația timpurie.



**Figura 1. Perspectiva de abordare valorică a curiozității**

Această figură evidențiază legătura dintre curiozitate, perioada preșcolară și impactul asupra viitorului, subliniind importanța cultivării curiozității în educația timpurie pentru a pregăti copiii pentru provocările și oportunitățile viitoare.

Concluzionând, în baza sintezei teoretice, privind semnificația valorică a curiozității preșcolarului pentru explorare menționez că activitățile de explorare, facilitate de instrumente specifice și experiențe directe, nu doar că îmbogățesc cunoștințele, dar și stimulează gândirea critică și creativitatea. În acest proces, copiii devin agenți activi în propria lor învățare, dezvoltând o mentalitate deschisă și adaptabilă. Investind în cultivarea curiozității, ne asigurăm că viitorul lor va fi plin de oportunități de învățare și descoperire. Educația timpurie devine fundamentul unei vieți de explorare continuă, formând indivizi capabili să contribuie constructiv la societate.

#### Referințe bibliografice:

1. ANTOCI, D. *Educația prin valori și pentru valori*. Suport de curs. Chișinău: „Pulsul Pieței”, 2018.
2. BERK, L. E. *Dezvoltarea pe parcursul vieții*. Boston: Pearson. 2018. 624 p.
3. BOCOȘ, M. *Tratat de management educational pentru învățământul primar și preșcolar*. Pitești: Editura: Paralela, 2015. 584 p.
4. *Curriculum pentru educație timpurie*. Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. Chișinău : Lyceum, 2019. 128 p.
5. IONESCU, M. *Reperete fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București: Vanemonde, 2010. 78 p.
6. JOIȚĂ, E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Suport pedagogic pentru studenții - viitori profesori (II). Craiova: Editura Uni- versitaria 2007. 220 p.
7. PÂNIȘOARA, I. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Iași. Editura: Polirom, 2007. 437 p.
8. PETRE, A. *Filosofia Valorii*. București: Fundația Regele Mihai I, 1945. 238 p.  
Disponibil:[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/Petre\\_Andrei\\_-\\_Filosofia\\_valorii.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/Petre_Andrei_-_Filosofia_valorii.pdf)
9. PIAGET, J. *Știința educației și psihologia copilului*. New York: Orion Press, 1970. 256 p.
10. PIAGET, J. *The Moral Judgment of the Child*. Free Press, 1997. 276 p.
11. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie și educație*. Chișinău: CEP UST, 2021. 407 p.
12. VIANU, T. *Filosofia culturii și teoria valorilor*. București: Editura Nemira, 1998. 450 p.
13. VYGOTSKY, L. S. *Mintea în societate: Dezvoltarea proceselor psihologice superioare*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 400 p.

# CONDIȚII PEDAGOGICE DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI ELEVILOR PENTRU SUCCESUL ȘCOLAR

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STIMULATING STUDENTS' MOTIVATION FOR ACADEMIC SUCCESS

**Oana Miruna OPREA**, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
**Oana Miruna OPREA**, PhD student, Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4692-1350>  
**E-mail:** oana\_miruna2001@yahoo.com

**Tatiana ȘOVA**, doctor, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
**Tatiana ȘOVA**, PhD, associate professor,  
Alec Russo Balti State University  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4852-3148>  
**E-mail:** tatiana.sova@usarb.md

**CZU:** 37.015.3

**DOI:** 10.46727/c.8-9-11-2024.p408-416

**Abstract.** The article presents arguments regarding the necessity of motivating students in the context of the rapid changes in contemporary society. These arguments focus on describing pedagogical conditions that can help teachers more effectively stimulate students' motivation for academic success. These conditions include detailed, constructive, and rigorous planning of the educational process; setting clear objectives and communicating them to students in advance; creating an active and participatory learning environment; centering the educational activity on students and their needs; ensuring a positive socio-emotional climate; adhering to the principles of inclusion and equity; individualizing and differentiating the teaching process; continuously evaluating the teaching process; and fostering effective partnerships among stakeholders. Furthermore, the article emphasizes that the process of motivating students is a determining factor for academic success and holds undeniable relevance in today's context. By creating an educational environment that stimulates intrinsic motivation, not only are students' academic performances improved, but their overall personality development and growth are also positively influenced.

**Keywords:** motivation, academic success, motivation for success, pedagogical conditions for motivating success.

**Rezumat.** Articolul prezintă argumente referitoare la necesitatea motivării elevilor în contextul schimbărilor accelerate ale societății contemporane. Argumentele vizează descrierea unor condiții pedagogice prin care cadrele didactice vor putea mai ușor stimula motivația elevilor pentru succesul școlar. Aceste condiții presupun planificarea detaliată, constructivă și riguroasă a procesului educațional; stabilirea obiectivelor clare și comunicarea acestora din timp elevilor; crearea unui mediu de învățare activ și participativ; centrarea activității educaționale pe elev și pe nevoile acestuia; asigurarea unui climat socioemoțional pozitiv; respectarea principiilor incluziunii și echității; individualizarea și diferențierea procesului didactic; evaluarea constantă a procesului didactic; parteneriatul eficient între părțile implicate. De asemenea, în articol se accentuează faptul că procesul de motivare a elevilor este un factor determinant pentru succesul școlar și are o relevanță incontestabilă în contextul actual. Prin crearea unui mediu educațional care să stimuleze motivația intrinsecă, se asigură nu doar creșterea performanțelor școlare ale elevilor, dar se influențează formarea și dezvoltarea personalității elevilor în ansamblu.

**Cuinte-cheie:** motivație, succes școlar, motivație pentru succes, condiții pedagogice de motivare pentru succes.

Educația reprezintă fundamentul dezvoltării personale și profesionale a fiecărui individ, iar succesul școlar este un indicator cheie al progresului în acest domeniu. În contextul educației contemporane, procesul de motivare a elevilor devine mai relevant ca oricând, având în vedere multiplele provocări socio-economice și tehnologice care influențează modul în care aceștia se

raportează la educație. De asemenea, subliniem faptul că motivarea elevilor este esențială pentru succesul școlar, fiind o condiție necesară pentru implicarea activă în învățare, dezvoltarea abilităților personale și formarea unor atitudini constructive față de educație.

Un prim argument în sprijinul importanței motivării elevilor este că aceasta contribuie direct la creșterea performanțelor școlare. Studiile din domeniu demonstrează că elevii motivați manifestă un nivel mai ridicat de implicare, perseverență și concentrare. Aceștia sunt mai dispuși să depășească dificultățile, să exploreze conținuturi complexe și să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare.

În al doilea rând, motivarea elevilor joacă un rol esențial în dezvoltarea personală și socială. Prin cultivarea motivației intrinseci, elevii nu doar că dobândesc competențe academice, dar învață și valori esențiale precum disciplina, reziliența și curiozitatea intelectuală. De asemenea, elevii motivați tind să dezvolte o mai bună autoeficacitate, adică încrederea în capacitatea lor de a reuși, ceea ce le influențează pozitiv nu doar performanțele școlare, ci și alegerile de carieră și succesul ulterior în viață. În plus, motivarea elevilor este o condiție indispensabilă în contextul schimbărilor accelerate ale societății contemporane. Apariția noilor tehnologii și globalizarea impun o adaptare constantă la cerințe diverse, iar educația trebuie să răspundă acestor provocări. Profesorii și părinții au responsabilitatea de a crea medii de învățare stimulative și relevante pentru elevi.

Motivarea elevilor pentru succesul școlar este un proces complex, care necesită o abordare sistemică și bine planificată pentru a asigura realizarea cu succes a finalităților. În acest sens, se propun a fi respectate un șir de **condiții pedagogice**, reflectate în figura alăturată.

<b>CONDIȚII PEDAGOGICE DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI ELEVILOR PENTRU SUCESUL ȘCOLAR</b>	Planificarea detaliată, constructivă și riguroasă a procesului educațional
	Stabilirea obiectivelor clare și comunicarea acestora din timp elevilor
	Crearea unui mediu de învățare activ și participativ
	Centrarea activității educaționale pe elev și pe nevoile acestuia
	Asigurarea unui climat socioemoțional pozitiv
	Respectarea principiilor incluziunii și echității
	Individualizarea și diferențierea procesului didactic
	Evaluarea constantă a procesului didactic
	Parteneriatul eficient între părțile implicate

**Figura 1. Condiții pedagogice de stimulare a motivației elevilor pentru succesul școlar**

Printre primele condiții se înscrie **planificarea detaliată, constructivă și riguroasă a procesului educațional**. Aceasta presupune stabilirea unor obiective clare, realizabile, urmat de elaborarea unui design al activității bine structurat, însoțit de strategii didactice adecvate și de un calendar bine definit al activităților.

Din cele expuse, se conturează o altă condiție, la fel de importantă – **stabilirea obiectivelor clare și comunicarea acestora din timp elevilor**, care este o componentă esențială a managementului educațional orientat spre succesul școlar. Această practică nu doar că oferă direcție, dar și stimulează motivația elevilor, contribuind la dezvoltarea unor competențe esențiale de autoreglare. La momentul actual, tot mai frecvent se utilizează obiectivele SMART. Acest acronim a fost menționat prima dată în noiembrie 1981 de George T. Doran, în Revista de Management „*Management Review*” și are valabilitate și aplicabilitate de succes și în prezent [8, p. 35-36].

Prin urmare, un obiectiv SMART bine formulat va fi clar, măsurabil, realizabil, relevant și va avea un termen limită. Or, după cum afirmă B. J. Zimmerman „elevii care își stabilesc propriile obiective sunt mai predispuși să dezvolte strategii eficiente de învățare și să monitorizeze progresul lor”. [22, p. 64-70].

Realizarea obiectivelor este posibilă dacă va fi **creat un mediu de învățare activ și participativ** prin selectarea minuțioasă a strategiilor didactice. În opinia lui C. Cucuș (2014), un mediu de învățare activă este caracterizat prin implicarea elevilor în procesul educațional, ceea ce le permite să devină participanți activi în construirea cunoștințelor lor. Acest tip de mediu promovează colaborarea, comunicarea și interacțiunea între elevi, facilitând astfel o învățare mai profundă și mai semnificativă. Autorul subliniază că „învățarea activă nu se limitează la dobândirea pasivă a informațiilor, ci implică explorarea, discuția și aplicarea cunoștințelor în contexte variate” [6].

Succesul școlar solicită **centrarea activității educaționale pe elev și pe nevoile acestuia**. Educația centrată pe elev reprezintă o abordare pedagogică axată pe nevoile elevilor, în detrimentul preocupărilor altor actori din procesul educațional, precum profesorii sau administrația instituției. Elevul nu este un simplu receptor de informație, ci trebuie să fie implicat activ în procesul de învățare, fiind stimulat să gândească critic, să exploreze și să participe la propriul său progres educațional. Acest lucru este posibil prin adaptarea acțiunilor pedagogice la ritmul și stilurile de învățare ale elevilor, oferindu-le suport individualizat pentru a-i ajuta să-și atingă potențialul maxim. Astfel, elevii trebuie să-și structureze informațiile auzite și văzute într-o formă ordonată și semnificativă. Totuși, fără oportunități de a discuta, analiza, cerceta și acționa, învățarea nu va fi solidă. Credem că organizarea procesului educațional centrat pe nevoile elevilor oferă un cadru propice pentru a-i motiva și a facilita o învățare profundă. [10].

În viziunea lui R.W. Gibbs, centrarea pe elev presupune asigurarea securității pentru manifestarea personalității elevului în toate situațiile educaționale, crearea condițiilor pentru autoactualizarea și creșterea personală a fiecărui individ; formarea elevului activ, disponibil pentru activitățile de învățare, gata de a se implica în soluționarea în comun a problemelor, pe baza de relații egale, de parteneriat, de încredere, relații la nivel de subiect-subiect cu profesorul; coordonarea stimulenților externi și motivația internă (motivație internă și externă, în care externă este motivația de a obține succese, anumite realizări, iar internă – motivația cognitivă); acceptarea de către elev a sarcinilor de învățare și satisfacția de realizare a lor. Aceasta servește drept bază pentru dezvoltarea sentimentului de competență și demnitate, stima de sine și încrederea în sine ca premise pentru autoactualizarea individuală [9, p.145-158].

Educația centrată pe elev se structurează pe principii educativ-didactice generale (al accesibilității, al integrării teoriei cu practica, al învățării temeinice, al cunoașterii sistemice, al

intuiției etc.) și specifice (al individualității, al creativității și succesului, al alegerii, al încrederii și susținerii) [6, p. 59-66].

O *abordare educațională centrată pe elev* implică flexibilitate în planificarea și implementarea curriculumului, astfel încât să corespundă atât cerințelor școlare, cât și specificului fiecărui elev. În acest sens, profesorii trebuie să identifice punctele forte și domeniile de dezvoltare ale elevilor, ajustând metodele didactice și ritmul predării pentru a oferi o experiență de învățare cât mai relevantă și accesibilă. Adaptarea în procesul educațional nu numai că promovează progresul în învățare, dar și stimulează motivația elevilor de a-și atinge potențialul maxim [11].

Un *proces educațional centrat pe elev* necesită dezvoltarea unui climat de învățare incluziv și suportiv, în care elevii să se simtă valorizați și implicați. Profesorii joacă un rol central în facilitarea comunicării deschise și a lucrului în echipă, stimulând elevii să colaboreze, să împărtășească idei și să contribuie activ la propriul proces educațional. În acest mediu elevii învață să își dezvolte competențele sociale și să-și asume responsabilitatea pentru învățare, devin mai autonomi în procesul de învățare; prin participarea activă în procesul educațional și în luarea deciziilor, elevii învață să-și gestioneze timpul și resursele și să devină mai independenți.

Într-un *management educațional orientat pe succesul școlar*, profesorul trebuie să încurajeze elevii să participe activ la stabilirea obiectivelor și să își asume responsabilitatea pentru propriile rezultate. Această autonomie reprezintă un stimulent puternic pentru succesul școlar, deoarece elevii, implicându-se activ în propriul proces de învățare, devin mai motivați și dezvoltă competențe esențiale de auto-reglare. Centrarea activității educaționale pe elev și pe nevoile acestuia asigură o abordare complexă și integrativă a procesului de învățare, consolidând fundamentul pentru succesul școlar. Prin această orientare spre individualizarea învățării, profesorul nu doar instruieste, ci susține dezvoltarea unui elev autonom, motivat și pregătit să răspundă cu succes provocărilor viitoare.

***Asigurarea unui climat socioemoțional pozitiv*** bazat pe un mediu de învățare sigur, în care elevii se simt respectați, încurajați și motivați să învețe, contribuie la reducerea anxietății și la implicarea activă a elevilor în procesul de formare. Cadrele didactice trebuie să încurajeze exprimarea gândurilor și sentimentelor fără teama de judecată, ascultarea activă și empatia, să creeze rețele de sprijin în cadrul grupului de elevi, astfel încât aceștia să se simtă încurajați și ajutați, să construiască un mediu bazat pe transparență și onestitate, unde membrii grupului pot avea încredere unii în alții, să se asigure că toți membrii grupului se simt incluși și valoroși, să stabilească norme și așteptări clare, să organizeze activități care să îmbunătățească relațiile interumane și să dezvolte spiritul de echipă. În clasa de elevi liderii trebui să fie modele de comportament, demonstrând valori precum empatia, onestitatea și respectul [5].

Tot în aceeași ordine de idei se înscrie și necesitatea dezvoltării competențelor socio-emoționale al elevilor prin promovarea *educației pentru dezvoltare emoțională* în rândurile elevilor [21]. și a *competenței de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice* [18].

*Educația pentru dezvoltarea socioemoțională* se concentrează pe „un ansamblu de procese/activități prin care elevii și adulții dobândesc și aplică cunoștințele (savoir), atitudinile (savoir-faire) necesare pentru a înțelege și a gestiona emoțiile, a stabili și a atinge scopuri pozitive, a face dovada de empatie față de alții, a stabili și a menține relații pozitive și a lua decizii responsabile” [17, p. 204-208].

Competențele sociale și emoționale îi ajută pe copii să mențină interacțiuni sociale pozitive, să fie empatici, să ia decizii bune și să își păstreze optimismul în fața dificultăților. Mai mult decât

atât, cercetările pe această temă au evidențiat faptul că performanțele elevilor se îmbunătățesc atunci când procesul didactic tradițional este combinat cu învățarea socială și cu cea emoțională.

*Competența de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice* reprezintă stilul educațional orientat spre opunerea rezistenței la stresorii ocupaționali prin respectarea principiilor de conduită profesională antistres: a reacționării calme la factorii stresori prin echilibrare emoțională; a raționalizării corelațiilor dintre originea stresului și efectele acestuia; a conștientizării trăirilor generate de stres; a inhibiției reacțiilor distructive; a canalizării energiei emoționale asupra formulării deciziei; a disciplinării emoționale și a orientării emoționale pozitive; a monitorizării interacțiunilor interpersonale și a retroacțiunii optime în comunicare; a autoevaluării permanente și a reflecției pedagogice în scopul adaptării și inserției profesionale optime [19, p. 25-31]. Competența de management al stresului ocupațional la cadrele didactice are implicații semnificative asupra mediului educațional, contribuind la modelarea comportamentelor pozitive, îmbunătățirea relațiilor interpersonale și optimizarea performanței didactice.

Procesul educațional centrat pe succesul școlar își fundamentează activitatea pe *principiile incluziunii și echității*, promovând un mediu în care fiecare elev este valorizat în unicitatea și individualitatea sa prin recunoașterea unicității și a individualității fiecărui elev, respectarea fiecărui elev, încurajarea diversității, evaluarea doar a comportamentului specific, exprimarea deschisă a încrederii în capacitatea de schimbare pozitivă, încurajarea comportamentului pozitiv al elevului, evidențierea rolului respectului de sine ca premisă în dezvoltarea personală, recunoașterea rolului esențial al sentimentului de valoare personală în sănătatea mentală și emoțională [16, p. 82-84].

Tot în aceeași ordine de idei, menționăm că pedagogii vor personaliza procesul de învățare din considerentele că elevii au ritmuri și stiluri de învățare diferite. Or, una dintre tendințele emergente în pedagogia contemporană se referă la *flexibilizarea educației* pentru a susține dezvoltarea capacităților și abilităților fiecărui elev, în funcție de potențialul său. Reformele din domeniul învățământului își propun să adopte structuri, conținuturi și metode de organizare care să faciliteze procesul educațional, oferind fiecărui elev oportunitatea de a se dezvolta și de a-și valorifica pe deplin aptitudinile. Scopul este de a îmbunătăți rezultatele școlare prin maximizarea potențialului individual. Pentru a atinge aceste obiective, este esențială abordarea personalizată și diferențiată a elevilor. Astfel, fiecare cadru didactic trebuie să cunoască particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, proiectând și aplicând creativ diverse strategii pentru a implementa instruirea personalizată, cu scopul de a crește eficiența învățării.

O condiție obligatorie în managementul procesului educațional orientat spre succesul școlar al elevilor este *individualizarea și diferențierea procesului didactic*. În viziunea cercetătorului I. Cerghit, *individualizarea și diferențierea* presupune „organizarea și desfășurarea procesului de învățământ pe măsura posibilităților reale ale elevilor, dându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev în parte” [4]. Aceste cerințe se referă atât la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cât și la metodele de predare-învățare-evaluare.

Principiul individualizării demersului educațional determină în întregime o cale complexă ce duce la studierea particularităților individuale ale elevilor, a particularităților conținutului materialului de studiu, a metodelor organizării învățământului, a gradului de manifestare, a motivației, în organizarea, consistența și evaluarea întregului proces educațional; e orientat, pe de



o parte, de nivelul actual de dezvoltare, iar pe de altă parte, de toate posibilitățile potențiale lărgite ale elevului; favorizează învățarea, educarea și dezvoltarea în scopul formării personalității acestuia [12, p. 20-110].

Tehnicile de diferențiere și individualizare a instruirii se concentrează pe adaptarea sarcinilor educaționale la posibilitățile și ritmul de dezvoltare al fiecărui individ, asigurând astfel un randament optim pentru toți. În acest context, este esențial rolul profesorului în crearea unui climat de încredere în abilitățile elevilor, ajutând la combaterea sentimentului de inferioritate resimțit de mulți care nu pot atinge performanțe înalte. De asemenea, este important să se evite uniformizarea condițiilor de învățare și dezvoltare pentru cei capabili de excelență [14, p. 74-81].

**Evaluarea constantă a progresului elevilor** urmărește monitorizarea realizării obiectivelor, urmată de feedbackul constructiv, constant, clar și specific, care îi ajută pe elevi și pe cadrele didactice să înțeleagă ce au făcut bine și ce trebuie îmbunătățit.

În cadrul procesului educațional orientat spre succesul școlar, monitorizarea se împletește armonios cu evaluarea, având rolul de a furniza informații esențiale pentru o evaluare precisă și decizii bine fundamentate. Prin intermediul tandemului „monitorizare–evaluare,” se urmărește o tranziție de la simpla măsurare a rezultatelor către evidențierea dezvoltării continue a elevilor. Aceasta schimbare accentuează o evaluare orientată pe progres, având ca scop nu doar judecarea performanțelor atinse, ci și sprijinirea evoluției individuale și de grup pentru a susține în mod constant îmbunătățirea performanțelor și atingerea succesului școlar [13, p. 40-43].

O condiție importantă este **parteneriatul eficient între părțile implicate – elevi, părinți, profesori**. Parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului instructiv, care presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali [1, p. 359-365].

Cercetătorul I. O. Pânișoară subliniază că parteneriatul educațional dintre școală și familie este un instrument esențial pentru sprijinirea educatorilor (profesori și părinți), nu pentru a adăuga noi sarcini sau obligații, ci pentru a facilita o mai bună conștientizare a acestora. Acest parteneriat este văzut ca o relație de colaborare prin care profesorii și familia stabilesc un contract comun, ce poate contribui la succesul școlar al elevilor [15].

În viziunea cercetătoarei L. Cuznețov, parteneriatul educațional reprezintă „un concept complex ce reflectă o atitudine și o relație a agenților sociali care devin parteneri în câmpul educației”. Ca relație, parteneriatul educațional presupune comunicarea optimă între agenții sociali care participă la educație, colaborarea agenților educației sub diverse forme și modalități, orientarea spre formarea personalității copilului, cooperare în domeniul interrelațiilor și unire a eforturilor pentru realizarea acțiunilor educative comune, interacțiunea și feedbackul – acceptat și realizat de toți partenerii [7].

Colaborarea și cooperarea școlii cu părinții sunt benefice ambilor factori dacă îndeplinesc condițiile unei comunicări eficiente și dacă se ține seamă de dimensiunea umană: nivelul studiilor celor doi participanți: al cadrului didactic și al părinților; momentul ales pentru colaborare; dificultățile întâmpinate de copil în activitatea școlară [3, p. 157-164].

Un model comprehensiv al parteneriatului școală-familie, care facilitează succesul școlar al elevilor este propus de E. Vrășmaș și reflectat în figura ce urmează.



**Figura 2. Modelul ierarhic comprehensiv al parteneriatului școală–familie [20]**

Din perspectiva unui parteneriat eficient cu părinții, comunicarea constituie baza procesului de transmitere a informației și de obținere a unui feedback bilateral, întru atingerea obiectivelor planificate atât din partea instituției, cât și a familiei. Comunicarea eficientă cu părinții reprezintă o prerogativă esențială pentru fiecare instituție de învățământ care tinde să aibă un traseu de dezvoltare de succes. Acest proces al comunicării nu poartă un caracter involuntar, ci este planificat, astfel încât, prin proiectarea și implementarea de parteneriate strategice cu părinții, școala să beneficieze de rezultatele scontate.

Literatura de specialitate recomandă stabilirea unor canale clare de comunicare între profesori și părinți, cum ar fi întâlniri regulate, buletine informative sau platforme online, informarea părinților despre progresele elevilor și despre așteptările școlare, încurajarea părinților să participe la activitățile școlii, cum ar fi evenimentele, întâlnirile cu profesorii sau activitățile extracurriculare. De asemenea, cadrele didactice și părinții trebuie să ofere un mediu în care elevii să se simtă susținuți atât acasă, cât și la școală, să colaboreze pentru a aborda dificultățile întâmpinate de elevi, fie că sunt legate de învățare, comportament sau probleme emoționale. Școala se preocupă și de educația continuă a părinților prin oferirea de cursuri sau workshop-uri pe teme de interes comun. Prin dezvoltarea și menținerea unui parteneriat eficient între școală și familie, se pot îmbunătăți semnificativ rezultatele școlare ale elevilor, contribuind astfel la o dezvoltare holistică a acestora [2, p. 98-103]. La acest nivel, părinții își consolidează competențele parentale și devin mai încrezători în sprijinirea educației copilului. Prin creșterea responsabilității și a implicării, familia contribuie activ la progresul elevului, asigurând o continuitate între ceea ce învață la școală și sprijinul oferit acasă.

În concluzie, succesul școlar reprezintă un obiectiv principal al oricărui sistem educațional, iar pentru a-l atinge, este esențial să înțelegem și să respectăm condițiile psihopedagogice enunțate, care susțin dezvoltarea motivației, încrederea în sine, competențele sociale și emoționale ale elevilor, precum și strategii care le permit profesorilor să creeze un mediu de învățare stimulat și sigur. Or, stimularea succesului școlar nu depinde doar de efortul elevilor, ci și de angajamentul și profesionalismul cadrelor didactice, care trebuie să-și adapteze stilul pedagogic pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor.

## Bibliografie

1. BÎRSAN, Elena. Parteneriatul școală-familie în eficientizarea procesului educațional. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*: Materialele conferinței științifice internaționale, Ediția a 7-a din 07.12.2023. Bălți: US „Alec Russo”, 2024, pp. 359-365. ISBN 978-9975-50-321-1 (PDF)
2. BRAGHIȘ, Maria. Modalități eficiente de motivare a elevilor pentru învățare în cadrul parteneriatului educativ școală-familie-comunitate. In: *Perspectivelor și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, 5 iunie 2020, Cahul. Cahul: US „Bogdan Petriceicu Hasdeu din Cahul, 2020, vol.7, pt. 2, pp. 98-103. ISBN 978-9975-88-060-2. ISSN ISSN 2587-3563.
3. BRAGHIȘ, Maria. Practici de optimizare a parteneriatului educațional la treapta învățământului primar. *Studia Universitatis Moldaviae. Științe ale Educației*. 2010, nr. 5(35), pp. 157-164. ISSN 1857-2103.
4. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X.
5. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
6. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
7. CUZNEȚOV, L. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților*. Chișinău: IȘE „Primex com SRL”, 2018. 188 p. ISBN 978-9975-110-93-8.
8. DORAN, G. T. There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review*. 1981, no. 70, pp. 35-36. ISSN 2198-1639.
9. GIBBS, R.W. How Context Makes Metaphor Comprehension Seem „Special”. *Contemporary Educational Psychology*. nr 4(3) pp.145-158.
10. CHICU, V.; DANDARA, O.; SOLCAN, A.; SOLOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
11. GUȚU, VI.; GREMALSCHI, A.; ANDRIȚCHI, V.; ȚÎBULEAC, A. *Conceptul dezvoltării curriculumului școlar*. Chișinău, 2024. Disponibil: [https://mec.gov.md/sites/default/files/concept-26-aprilie-compressed\\_6630a85a97a2e.pdf](https://mec.gov.md/sites/default/files/concept-26-aprilie-compressed_6630a85a97a2e.pdf) [accesat 2024-11-01].
12. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006. 320 p. ISBN 973-679-316-8.
13. JUC, N. Reconsiderarea monitorizării din perspectiva calității educației. *Studia Universitatis Moldaviae. Științe ale Educației*. 2009, nr. 9(29), pp. 40-43. ISSN 1857-2103.
14. PANICO, V.; NOUR, A. Aspecte teoretice si praxiologice ale diferențierii si individualizării instruirii. *Studia Universitatis Moldaviae. Științe ale Educației*. 2016, nr. 9(99), pp. 74-81. ISSN 1857-2103.
15. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
16. RUSOV, V. Formarea culturii incluzive în organizația școlară. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția 1-a, 27 aprilie 2017. Bălți, 2017, pp. 82-84. ISBN 978-9975-132-97-8.

17. STRAISTARI-LUNGU, C. Teorii privind educația socio-emoțională în dezvoltarea copilului. In: *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования*, Ed. 1, 30 martie 2018, Comrat. Комрат: „A & V Poligraf”, 2018, pp. 204-208. ISBN 978-9975-83-068-3.
18. ȘOVA, T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014. 277 p. ISBN 978-9975-46-196-2.
19. ȘOVA, T. Competența de management al stresului ocupațional – imperativ al formării cadrelor didactice. *Univers Pedagogic*. 2014, nr. 3, pp. 25-31. ISSN 1811-5470.
20. VRASMAȘ, E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: Aramis Print, 2008. 256 p. ISBN 978-973-679-531-2.
21. ZAGAIEVSCHI, C.; COJOCARU-BOROZAN, M. *Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală*. Suport de curs. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 194 p. ISBN 978- 9975-46-209-9.
22. ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 2002, 41(2), pp. 64-70. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2).

**O RADIOGRAFIE A PROFILULUI ADOLESCENȚILOR CU STIMA DE SINE  
SCAZUTA. CERCETARE CANTITATIVĂ**

**AN X-RAY OF THE PROFILE OF ADOLESCENTS WITH LOW SELF-ESTEEM.  
QUANTITATIVE RESEARCH**

**Monica OPRIS, dr., prof.,**  
Seminarul Teologic Ortodox "Sf. Simion Ștefan" din Alba Iulia  
**Monica OPRIS, PhD, Professor,**  
"Saint Simion Stephen" Orthodox Theological Seminary of Alba Iulia (Romania)  
ID ORCID: **0009-0004-1491-6332**  
Email: oliviamonica.opris@gmail.com

**Dorin OPRIS, dr. habil., prof. univ.,**  
Universitatea "1 Decembrie 1918" din Alba Iulia  
**Dorin OPRIS, PhD, Professor,**  
"1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia (Romania)  
ID ORCID: **0000-0002-2646-7122**  
Email: dorin\_monica@yahoo.com

**CZU: 159.922.8**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p417-423**

**Abstract.** The present study aims to provide research data for making a profile of adolescents with low self-esteem. The research capitalizes on the results of statistical analyses made after the administration of a questionnaire to a number of over 700 high school students in Romania. The present study was conducted for two statements from the self-esteem scale of Marshall B. Rosenberg: "Sometimes I think I'm worth nothing.", "Sometimes I think of myself as a loser" respectively. For the second statement, the data show that there are no statistically significant differences according to gender, residence environment, class to which the students belong, extension of the family, instead, for the first statement, there are statistically significant differences according to the class to which the students belong. More specifically, ninth graders have the lowest average of ranks on this statement, which shows that in their case there was the highest percentage of respondents who expressed total agreement with this statement. We can say that we have the possibility to meet both girls and boys with low self-esteem, both from urban and rural areas, only child or with several siblings.

**Keywords:** self-esteem, adolescent, depression, statistical analysis, nonparametric tests

**Rezumat.** Studiul de față își propune să ofere date de cercetare pentru realizarea unui profil al adolescenților cu stimă de sine scăzută. Cercetarea valorifică rezultatele analizelor statistice realizate în urma administrării unui chestionar la un număr de peste 700 de elevi de liceu din România. Studiul de față a fost realizat pentru două afirmații din scala stimei de sine a lui M. Rosenberg: „Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic”, respectiv „Uneori cred despre mine că sunt un ratat/ o ratată”. Pentru a doua afirmație, datele arată că nu există diferențe statistice semnificative în funcție de gen, mediu de rezidență, clasa din care fac parte elevii, extensiune a familiei, în schimb, pentru prima afirmație, există diferențe statistice semnificative în funcție de clasa din care fac parte elevii. Mai precis, elevii din clasa a IX-a au cea mai mică medie a rangurilor la această afirmație, fapt care arată că în cazul lor s-a înregistrat cel mai mare procent de respondenți care și-au exprimat acordul total față de această afirmație. Putem spune că avem posibilitatea să întâlnim atât fete, cât și băieți cu stimă de sine scăzută, atât din mediul urban, cât și din mediul rural, singuri la părinți sau cu mai mulți frați.

**Cuvinte cheie:** stimă de sine, adolescent, depresie, analiză statistică, teste neparametrice.

## **1. Introducere**

Una dintre cele mai frecvente teme care se află în discuție atunci când vine vorba de cauzele tulburărilor emoționale [1] în rândul adolescenților este legată de existența unui număr destul de

mare de elevi cu stimă de sine scăzută [2], fapt asociat de numeroase cercetări în domeniu cu fenomenul bullying-ului [3]. Este suficient să fie deschis în prezent aproape orice ziar online și, la o scurtă trecere în revistă, se pot observa frecvent cazuri de copii victime ale bullying-ului de diferite tipuri, copii și adolescenți cu depresii sau cazuri de suicid, aflate în mod semnificativ în relație cu stima de sine scăzută a acestora [4]. Cercetările arată că suportul social [5] se poate dovedi decisiv în evitarea sau susținerea elevilor aflați în situații emoționale dificile [6], în îmbunătățirea stimei de sine a acestora [7].

Deși are în vedere fiecare elev în parte, aspect care observat și cercetat atunci când elevul, părinții sau școala solicită ajutor autorizat, din partea dirigintelui sau a consilierului/ psihologului școlar, este importantă și cunoașterea problematicilor asociate stimei de sine scăzute [8], inclusiv ca suport esențial în înțelegerea particularităților actualei generații de elevi. De asemenea, este important ca spațiul pedagogic și cercetările de specialitate să le ofere părinților și instituției școlare date relevante [9, 10] în raport cu modul în care ar putea ajunge să cunoască mai bine problemele pe care le au și să-i ajute pe copii pe drumul dezvoltării personale [11], valorificând corect date stabile de cercetare privitoare la nivelul la care aceștia se află [12]. În contextul actual românesc, marcat de numeroase dificultăți și incertitudini sociale și de parcurs educațional [13], o cercetare bazată pe date culese de la adolescenți [14], care să valorifice instrumente de cercetare valide, cum este scala stimei de sine [15], poate să susțină deopotrivă instituția școlară în furnizarea de formare adaptată așteptărilor complexe ale generației nativilor digitali [16], dar și spațiul cercetătorilor din educație, inclusiv ca modele de abordare și posibile analize statistice de date, în respectivul context.

## 2. Scopul cercetării

Cercetarea de față și-a propus, în principal, să răspundă la întrebarea: *Putem contura un profil al adolescentului cu stimă de sine scăzută?* De asemenea, complementar, a căutat răspuns la întrebarea: *Există diferențe statistice semnificative în funcție de gen, mediu de rezidență, clasa din care fac parte, relația cu familia, extensiunea familiei?*

## 3. Metodologia cercetării

Cercetarea, de tip cantitativ, valorifică date colectate prin intermediul unui chestionar administrat la peste 700 de elevi de liceu din România. Instrumentul de cercetare a cuprins itemi de diferite tipuri. Pentru analizele din lucrarea de față, am selectat doi itemi care au în vedere stima de sine, mai precis ne-au interesat doi itemi din scala stimei de sine a lui M. Rosenberg: „Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic”, respectiv „Uneori cred despre mine că sunt un ratat/ o ratată”, cu răspunsuri oferite pe o scală Likert cu patru trepte: 1 – „Acord total”; 2 – „Acord moderat”; 3 – „Dezacord moderat”; 4 – „Dezacord total”.

Din acest eșantion, pentru analizele în funcție de diferite variabile am selectat două subeșantioane, formate din respondenții care la cei doi itemi au ales variantele de răspuns 1 – „Acord total”; 2 – „Acord moderat”, adică elevii care nu se autovalorizează. Astfel, pentru afirmația „Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic”, analiza s-a făcut pentru 249 de respondenți, iar pentru afirmația „Uneori cred despre mine că sunt un ratat”, subeșantionul este format din 137 de respondenți.

Analiza datelor a fost realizată prin intermediul unor indicatori statistici (frecvențe, mediane, mod), precum și prin teste statistice neparametrice, ținând cont de variabilele implicate: testul Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H ( $\chi^2$ ).

#### 4. Analiza datelor

##### 4.1. Procentul elevilor cu stimă de sine scăzută

Pentru fiecare din cei doi itemi menționați, am realizat analize de frecvență, iar „Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic” a fost analizat de noi din multiple perspective. Frecvența pentru fiecare din cele patru nivele ale scalei Likert arată faptul că mai mult de o treime dintre respondenți (35,1%) și-a exprimat acordul moderat sau total referitor la această afirmație. Datele au fost trecute în tabelul 1.

**Tabelul 1. Frecvența elevilor pentru fiecare treaptă de exprimare a acordului pentru afirmația „Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic”**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic	acord total	70	9,6	9,6	9,6
	acord moderat	179	24,5	24,5	34,1
	dezacord moderat	233	31,9	31,9	66,0
	dezacord total	248	34,0	34,0	100,0
	Total	730	100,0	100,0	

Am calculat de asemenea și indicatorii statistici de bază, valorile acestora fiind următoarele: media = 2,9, mediana = 3, modul = 4, fapt care confirmă prezența unui număr mare de respondenți care au ales răspunsurile cu valori numerice mici: 1 – „Acord total”; 2 – „Acord moderat”, care au scăzut valoarea mediei sub valoarea mediane și a modului.

În cazul afirmației: „Uneori cred despre mine că sunt un ratat”, datele arată un procent de 18,8% de respondenți care și-au exprimat acordul (tabelul 2). Chiar dacă valorile procentuale sunt mai mici decât pentru afirmația anterioară, considerăm că aceste răspunsuri reprezintă un semnal de alarmă pentru factorii educaționali.

**Tabelul 2. Frecvența elevilor pentru fiecare treaptă de exprimare a acordului pentru afirmația „Uneori cred despre mine că sunt un ratat”**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Uneori cred despre mine ca sunt un ratat	acord total	37	5,1	5,1	5,1
	acord moderat	100	13,7	13,7	18,8
	dezacord moderat	203	27,8	27,8	46,6
	dezacord total	390	53,4	53,4	100,0
	Total	730	100,0	100,0	

Pentru această afirmație, avem aceeași valoare a mediane și a modului (mediana = 4, modul = 4), mai mare decât valoarea mediei (media = 3,3), care reflectă existența unui procent mare de elevi care se raportează valoric pozitiv în relație cu propria persoană.

##### 4.2. Relația gen – stimă de sine scăzută

Pentru relația gen – stimă de sine scăzută, am aplicat testul neparametric Mann-Whitney, datele fiind trecute în tabelul 3.

**Tabelul 3. Testul Mann-Whitney pentru relația gen – stimă de sine scăzută**

Valori indicatori	U	z	p	MR <sub>f</sub>	MR <sub>b</sub>
Afirmații					

1. Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic	7482,5	-,261	,794	125,81	123,93
2. Uneori cred despre mine că sunt un ratat	2245	-,057	,954	69,12	68,82

Pentru niciuna dintre situații nu avem diferențe statistic semnificative, valorile fiind:  $U_1 = 7482,5$ ,  $z_1 = -0,261$ ,  $p_1 = 0,794$  ( $p > 0,05$ );  $U_2 = 2245$ ,  $z_1 = -0,057$ ,  $p_2 = 0,954$  ( $p > 0,05$ ). Și mediile rangurilor pentru fiecare afirmație au valori foarte apropiate în raport cu distribuția în bază de gen a respondenților.

#### 4.3. Relația mediu de rezidență – stimă de sine scăzută

Pentru relația mediu de rezidență – stimă de sine scăzută, am aplicat de asemenea testul neparametric Mann-Whitney, datele fiind trecute în tabelul 4.

**Tabelul 4. Testul Mann-Whitney pentru relația mediu de rezidență – stimă de sine scăzută**

Valori indicatori / Afirmații	U	z	p	MR <sub>u</sub>	MR <sub>r</sub>
1. Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic	7389	-,736	,462	127,80	122,56
2. Uneori cred despre mine că sunt un ratat	2126,5	-1,148	,251	65,75	71,76

Pentru niciuna dintre situații nu avem diferențe statistic semnificative, valorile fiind:  $U_1 = 7389$ ,  $z_1 = -0,736$ ,  $p_1 = 0,462$  ( $p > 0,05$ );  $U_2 = 2126,5$ ,  $z_1 = -1,148$ ,  $p_2 = 0,251$  ( $p > 0,05$ ). Pentru prima afirmație „Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic”, media de ranguri este ușor mai scăzută în cazul elevilor din mediul rural, iar pentru a doua afirmație, în cazul elevilor din mediul rural.

#### 4.4. Relația clasa din care fac parte elevii – stimă de sine scăzută

Pentru relația clasa din care fac parte elevii – stima de sine scăzută, am aplicat neparametric Kruskal Wallis ( $\chi^2$ ), datele fiind trecute în tabelul 5.

**Tabelul 5. Testul Kruskal Wallis pentru relația clasa din care fac parte elevii – stimă de sine scăzută**

Valori indicatori / Afirmații	$\chi^2$	df	p	MR <sub>IX</sub>	MR <sub>X</sub>	MR <sub>XI</sub>	MR <sub>XII</sub>
Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic	8,600	3	,035 < 0,05	109,80	121,09	135,90	133,47
Uneori cred despre mine că sunt un ratat	,826	3	,843	66,30	67,61	70,89	72,03



În cazul primei afirmații, „Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic”, observăm existența unei diferențe statistic semnificative, valorile fiind:  $H_1(3) = 8,600$ ,  $p_1 = 0,035$  ( $p < 0,05$ ), cea mai mică medie a rangurilor fiind înregistrată în cazul elevilor de clasa a IX-a:  $MR_{IX} = 109,80$ .

Pentru a doua afirmație, „Uneori cred despre mine că sunt un ratat”, avem valorile:  $H_2(3) = 0,826$ , valoarea lui  $p_2 = 0,843$  ( $p > 0,05$ ). Mediile rangurilor cresc liniar de la clasa a IX-a la clasa a XII-a, dar diferențele nu sunt mari ( $D_{max} = 72,03 - 66,3 = 5,73$ ). Astfel, datele arată că indiferent de clasa din care fac parte, există elevi cu stimă de sine scăzută, care nu sunt în stare să-și evalueze corect potențialul și realizările, așa încât să nu se considere persoane ratate.

#### 4.5. Relația extensiunea familiei – stimă de sine scăzută

Pentru relația extensiunea familiei – stimă de sine scăzută, am aplicat, de asemenea, neparametric Kruskal Wallis ( $\chi^2$ ), datele fiind trecute în tabelul 6. Pentru extensiunea familiei avem trei grupe de respondenți: 1 copil; 2 copii, 3 sau mai mulți copii în familie.

**Tabelul 6. Testul Kruskal Wallis pentru relația Stimă de sine scăzută – extensiunea familiei**

Valori indicatori / Afirmații	$\chi^2$	df	p	MR <sub>1</sub>	MR <sub>2</sub>	MR <sub>3</sub>
Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic	1,269	2	,530	130,36	121,16	127,34
Uneori cred despre mine că sunt un ratat	1,080	2	,583	65,20	71,45	69,23

Datele cercetării arată că nu există diferențe statistic semnificative în cazul niciuneia dintre afirmații în funcție de numărul de copii din familie:  $H_1(2) = 1,269$ , valoarea lui  $p_1 = 0,530$  ( $p > 0,05$ );  $H_2(2) = 1,080$ , valoarea lui  $p_2 = 0,583$  ( $p > 0,05$ ).

Pentru prima afirmație, cea mai mică medie a rangurilor se regăsește la familia cu doi copii  $MR_2 = 121,16$ , iar la a doua afirmație la familiile cu copil unic:  $MR_1 = 65,2$ . Datele arată, la nivel de tendințe, că în familiile cu un copil riscul scăderii stimei de sine este mai mare. Pentru a doua afirmație din tabelul 6, riscul apariției situațiilor de scădere a stimei de sine este mai mare familiile cu doi copii.

#### Concluzii

Pentru elevii de liceu respondenți în cercetare, datele înregistrate arată că, în cazul primei afirmații („Câteodată mă gândesc că nu valorez nimic”), nu există diferențe statistic semnificative în funcție de gen, mediu de rezidență, extensiunea familiei, în schimb există în funcție de clasa din care fac parte. Elevii din clasa a IX-a au cea mai mică medie a rangurilor la această afirmație, fapt care arată că în cazul lor s-a înregistrat cel mai mare procent de respondenți care și-au exprimat acordul total față de această afirmație, ceea ce indică o anumită vulnerabilitate suplimentară în raport cu colegii lor din celelalte clase de liceu.

În cazul celei de a doua afirmații, datele arată că nu există diferențe statistic semnificative pentru niciuna dintre variabilele analizate: gen, mediu de rezidență, clasa din care fac parte elevii, extensiune a familiei. La nivel de tendințe, datele arată că la clasa a IX-a și la elevii singuri la părinți vulnerabilitățile sunt mai mari.

Rezultatele cercetării ne arată că avem posibilitatea să întâlnim atât fete, cât și băieți cu stimă de sine scăzută, rezidenți în mediul urban sau în mediul rural, singuri la părinți sau cu mai mulți frați. Rezultă de aici că stima de sine scăzută este influențată mai puternic de alți factori decât cei

analizați de noi. Prin urmare, analizele de față contribuie la conturarea unui profil al adolescentului cu stimă de sine scăzută, dar se impun dezvoltări ale cercetării în vederea obținerii de date suplimentare.

*Precizări:*

1. *Autorii au contribuție egală în realizarea articolului.*

2. *Autor de corespondență: Dorin Opreș, dorin\_monica@yahoo.com*

## Referințe bibliografice

1. SOWISLO, J. F., ORTH, U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. 2013, Nr. 139(1), pp. 213-240. DOI: 10.1037/a0028931
2. CAST, A. D., BURKE, P. J. A theory of self-esteem. *Social Forces*. 2002, Nr. 80(3), pp. 1041-1068. DOI: 10.1353/sof.2002.0003
3. ANDREOU, E. Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*. 2001, Nr. 21(1), pp. 59-66. DOI: 10.1080/01443410125042
4. GREENWEG BERG, J., SOLOMON, S., PYSZCZYNSKI, T., ROSENBLATT, A., BURLING, J., LYON, D., SIMON, L., PINEL, E. Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992, Nr. 63(6), pp. 913-922. DOI: 10.1037/0022-3514.63.6.913
5. LIPSCHITZ-ELHAWI, R., ITZHAKY, H. Social support, mastery, self-esteem and individual adjustment among at-risk youth. *Child & Youth Care Forum*. 2005, Nr. 34(5), pp. 329-346. DOI: 10.1007/s10566-005-5906-5
6. SIMPSON, J., HILLMAN, R., CRAWFORD, T., OVERTON, P. G. Self-esteem and self-disgust both mediate the relationship between dysfunctional cognitions and depressive symptoms. *Motivation and Emotion*. 2010, 34(4), pp. 399-406. DOI: 10.1007/s11031-010-9189-2
7. JOHNSON, E. A., O'Brien K.A. Self-compassion soothes the savage ego-threat system: Effects on negative affect, shame, rumination, & depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2013, Nr. 32(9), 939-963. DOI: 10.1521/jscp.2013.32.9.939
8. MICHAELS, M., BARR, A., ROOSA, M., Knight, G. Self-Esteem: Assessing Measurement Equivalence in a Multiethnic Sample of Youth. *Journal of Early Adolescence*. 2007, Nr. 27(3), pp. 269-95. DOI: 10.1177/0272431607302009
9. [9] POPOVICI, A., OPREȘ, D. Aspects regarding the use of didactic strategies in the realization of moral education. Teachers' opinions and equal opportunities in primary education in Romania. *Journal of Educational Sciences & Psychology*. 2024, Nr. XIV(1), pp. 16–27. DOI: 10.51865/JESP.2024.1.03
10. OPREȘ, D. Perceptions of Students of Education Sciences on Research Ethics and (Re)Formation of the University Curriculum. *Education Sciences*. 2024, Nr. 14(7), 701. DOI: 10.3390/educsci14070701
11. MALDONADO, L., HUANG, Y., Chen, R., KASEN, S., COHEN, P., CHEN, H. Impact of early adolescent anxiety disorders on self-esteem development from adolescence to

- young adulthood. *Journal of Adolescent Health*. 2013, Nr. 53(2), pp. 287-292. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2013.02.025
12. ORTH, U., EROL, R. Y., LUCIANO, E. C. Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*. 2018, Nr. 144(10), pp. 1045-1080. DOI: 10.1037/bul0000161
  13. OPRIȘ, D., OPRIȘ, M. Issues regarding the relationship between secondary school students' reporting on homework and math results. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2024, 16(2), pp. 606-624. DOI: 10.18662/rrem/16.2/875
  14. OPRIȘ, D. Pragmatism and identity crises during the personal development of adolescents. Case Study. *Journal of Educational Sciences & Psychology*. 2020, Nr. X/LXXII(2), pp. 74-82. Disponibil la: [http://jesp.upg-ploiesti.ro/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=587:pragmatism-and-identity-crises-during-the-personal-development-of-adolescents-case-study&Itemid=16](http://jesp.upg-ploiesti.ro/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=587:pragmatism-and-identity-crises-during-the-personal-development-of-adolescents-case-study&Itemid=16) (accesat: 18.08.2024)
  15. ROSENBERG, M. *Conceiving the self*. New York: Basic Books, 1979. ISBN: 978-0465-013-52-4.
  16. OPRIȘ, D. Education for technologies and ICT in compulsory education in Romania. Comparative analyses, the need for reconsiderations and equal opportunities. *Acta Didactica Napocensia*. 2024, 17(1), pp. 104-117. DOI: 10.24193/adn.17.1.9

# ROLUL TEXTULUI LITERAR ÎN FORMAREA IMAGINII DE SINE CA INSTRUMENT DE EXPLORARE A IDENTITĂȚII PRIN CUVÂNT

## THE ROLE OF LITERARY TEXT IN SHAPING SELF-IMAGE AS A TOOL FOR EXPLORING IDENTITY THROUGH WORDS

Adela POPESCU, student doctorand  
UPS, „Ion Creangă” din Chișinău  
<https://orcid.org/0000-0002-1483-9670>  
[adelapopescu35@yahoo.com](mailto:adelapopescu35@yahoo.com)

CZU: 37.015.3+159.923

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p424-428

**Abstract:** The formation and development of self-image are foundational processes that commence in childhood and persist throughout one's life, with significant ties to the understanding of personal values and identity. For primary school students, this journey is characterized by the emergence of affective states influenced by diverse experiences, including emotional, intellectual, and aesthetic encounters. Engaging with literary texts plays a pivotal role in shaping these experiences, as they not only stimulate imagination and creativity but also foster empathy and social awareness. By immersing themselves in narratives and characters, students can explore different facets of human experience, enhancing their self-perception and sense of belonging within their social milieu. Consequently, it is essential that educational curricula prioritize access to carefully curated literary content that specifically aims to nurture the development of self-image. This approach not only enriches students' literary acumen but also empowers them to build a well-rounded identity. Ultimately, the integration of literary reading in education is vital for the holistic growth of students as individuals and as active members of society.

**Keywords:** self-image, identity formation, literature, emotional development, reading, education, social awareness.

**Rezumat:** Formarea și dezvoltarea imaginii de sine sunt procese fundamentale care încep în copilărie și persistă pe parcursul întregii vieți, având legături semnificative cu înțelegerea valorilor personale și a identității. Pentru elevii din învățământul primar, această călătorie este caracterizată de apariția stărilor afective influențate de experiențe diverse, inclusiv întâlniri emoționale, intelectuale și estetice. Implicarea în texte literare joacă un rol esențial în conturarea acestor experiențe, deoarece acestea nu doar că stimulează imaginația și creativitatea, ci și încurajează empatia și conștientizarea socială. Prin imersarea în narațiuni și personaje, elevii pot explora diferite fațete ale experienței umane, îmbunătățindu-și percepția de sine și sentimentul de apartenență în cadrul mediului social. Prin urmare, este esențial ca programele educaționale să acorde prioritate accesului la conținut literar atent curat, care vizează în mod specific cultivarea dezvoltării imaginii de sine. Această abordare nu doar că îmbogățește cunoștințele literare ale elevilor, ci și îi împuternicește să își construiască o identitate bine definită. În cele din urmă, integrarea lecturii literare în educație este vitală pentru creșterea holistică a elevilor ca indivizi și ca membri activi ai societății.

**Cuvinte-cheie:** imagine de sine, formarea identității, literatură, dezvoltare emoțională, lectură, educație, conștientizare socială.

Formarea și dezvoltarea imaginii de sine sunt procese esențiale care încep în copilărie și continuă pe parcursul întregii vieți, fiind profund interconectate cu valorile personale și identitatea. Pentru elevii din ciclul primar, această călătorie este marcată de apariția stărilor afective influențate de diverse experiențe — emoționale, intelectuale și estetice. Implicarea în texte literare este esențială pentru conturarea acestor experiențe. Literatura nu doar stimulează imaginația și creativitatea, ci și hrănește empatia și conștientizarea socială. Prin imersarea în narațiuni și personaje diverse, elevii pot examina diferite fațete ale experienței umane, ceea ce le îmbunătățește auto-percepția și le dezvoltă un sentiment de apartenență în cadrele lor sociale. Prin urmare, este esențial ca curricula educațională să prioritizeze accesul la conținut literar selectat cu grijă, destinat

dezvoltării imaginii de sine. Această abordare îmbogățește abilitățile literare ale elevilor, oferindu-le în același timp puterea de a-și forma o identitate bine definită. În cele din urmă, integrarea lecturii literare în educație este vitală pentru creșterea holistică a elevilor ca indivizi și ca membri angajați ai societății. Textul literar, ca formă de cunoaștere și modelare a personalității elevului, necesită îndrumarea, supravegherea și evaluarea de către profesorul de limbă română, căruia i se recunoaște rolul decisiv în orientarea copilului către practica cititului. În realitate, copiii și tinerii citesc măcar cantitativ ca și altădată, cu precizarea că ritmul lecturii și sfera de interes sunt influențate de ritmurile accelerate ale vieții sociale, de numeroșii factori perturbatori, dar și de programele școlare care, sub pretextul aplicării modelului curricular centrat pe competențe, propun o mare cantitate de informație, care furnizează adesea cunoștințe aproximative.

Am găsit ca obiective ale impactului textului literar în viața școlarului de ciclul primar următoarele:

- să mobilizeze elevii în activități de documentare și prezentare a informațiilor;
- să antreneze elevii în activități de lectură și interpretare a textelor;
- să dezvolte spiritul de inițiativă, dorința de cooperare, atitudinea tolerantă față de opiniile celorlalți;
- să contribuie la formarea profilului moral-civic al elevilor.

Includerea activităților care au ca principal scop dezvoltarea gustului pentru lectură este justificat de importanța deosebită a acestui tip de activitate în formarea elevilor, care implică stimularea interesului pentru cunoașterea realității, sporirea volumului de informații, îmbogățirea vieții sufletești, cultivarea unor trăsături morale pozitive. Lectura – ca activitate intelectuală – contribuie decisiv la dezvoltarea personalității copilului. Sub aspect cognitiv, îmbogățește orizontul cultural al elevilor. Sub aspect educativ, oferă modele de conduită morală superioară, îndeamnă la reflecție, la cunoaștere și autocunoaștere. Sub aspect formativ, lectura dezvoltă gândirea, imaginația, capacitatea de comunicare. Să nu uităm că scopul lecturii, este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om. La vârsta școlară mică se pun bazele formării personalității copilului: valorificarea capacităților intelectuale prin formarea unei motivații intrinseci pozitive, dezvoltarea intereselor, asigurarea echilibrului emoțional, formarea unei imagini despre sine și despre alții, capacitatea de a opera cu criterii morale și de adaptare normativă.

Dezvoltarea sensibilității morale la copii se realizează prin activitățile comune, care facilitează interacțiunile și relațiile cu colegii. Rolul educatorului, precum și contactul constant cu acesta, joacă un rol esențial în cultivarea încrederii, stimei și atașamentului față de figura care îi îndrumă și îi instruieste. Conform cercetătorilor H. Wallon, J. Piaget și A. Gesell, micii școlari se află în etapa de tranziție de la o viziune asupra lumii și a vieții plină de elemente animiste și naiv-realiste, către o concepție realist-naturalistă și socializată. Copiii se integrează în viața socială, ceea ce contribuie la creșterea gradului de socializare și la sporirea oportunităților de integrare. În cadrul microgrupului școlar, se conturează trăsături esențiale ale personalității, cum ar fi demnitatea, onoarea, onestitatea, dreptatea și adevărul. Formarea și dezvoltarea imaginii de sine începe în primii ani de viață și continuă pe parcursul întregii existențe, fiind strâns legată de cunoașterea de sine și de valorile personale. Încrederea în sine nu este o trăsătură înnăscută, ci rezultă din educația primită în copilărie și se bazează pe conștientizarea propriilor abilități și cunoștințe, precum și pe

realizările anterioare. Deși încrederea în sine se bazează pe competențele individuale, stima de sine provine din evaluarea pe care individul o făcând față de proprii standarde, influențând astfel formarea identității acestuia. Stima de sine reflectă modul în care individul se evaluează în raport cu așteptările sale, având o legătură directă cu gradul de conștientizare a valorii personale. În perioada copilăriei, imaginea de sine depinde mai mult de aspirațiile copilului decât de realitatea obiectivă. Așa cum menționează A.S. Reber și M. Zlate, imaginea de sine începe să se contureze în urma idealizărilor, (A.S. Reber, 1985, M. Zlate, 2004) iar Mielu Zlate afirmă că aceasta se formează „în funcție de ceea ce este omul sau a fost, de ceea ce el face sau a făcut” [1, p. 54]. Imaginea de sine poate fi descrisă ca o „expresie concentrată a stării psihice globale, fie că este inconștientă, fie conștientă” [2, p. 45].

Dintr-o perspectivă direcțională sau vectorială, Mihai Golu analizează patru dimensiuni ale subiectului: prima este fațeta în care individul se percepe și este evaluat într-un anumit moment, acționând ca un mediu care facilitează organizarea și desfășurarea comportamentului în situații curente, contribuind la definirea scopurilor și alegerea mijloacelor; a doua reprezintă imaginea pe care subiectul și-o dorește, atât în ceea ce privește aspectul său exterior, cât și caracteristicile personale; a treia dimensiune reflectă modul în care individul consideră că este perceput și apreciat de ceilalți, aceste fațete fiind fundamentale pentru procesele interne de automodelare și autoperfecționare, precum și pentru ajustarea relațiilor interumane; iar ultima fațetă este cea a percepției reale asupra subiectului [3, p. 205].

În 1967, Michael Argyle a identificat trei aspecte esențiale în formarea și dezvoltarea imaginii de sine: reacția celor din jur (eurile oglină), comparația cu alte persoane și rolurile diverse asumate. Mielu Zlate definește imaginea de sine ca un rezultat al evaluării personalității, ce include „totalitatea cerințelor, reprezentărilor și ideilor individului despre sine”.

În 2002, Mielu Zlate descrie imaginea pe care credem că o au ceilalți despre noi ca „personalitate proiectată”, adică „ansamblul gândurilor, sentimentelor și aprecierilor pe care un individ consideră că ceilalți le au despre el”. În 2005, R.H. Schaffer evidențiază că imaginea de sine se construiește de către copii pe baza întrebării „Cine sunt eu?”, iar Lucian Culda definește „sinele omului” ca un „produs al conexiunilor dintre integratori cu funcționalități distincte și complementare, ce au dinamici interne diferite”. Bio-procesorii conferă organismului o complexitate, iar interpretatorii realizează reorganizări interne în urma influențelor informaționale, într-o manieră specifică specializării acestora. [4, p.257] În ceea ce privește formarea atitudinii față de sine, Vasile Pavelcu afirmă în 1981 că „aprecierea făcută de profesor, odată interiorizată de elev, devine autoapreciere” [5, p. 57]. Dintr-o perspectivă direcțională, Mihai Golu identifică patru dimensiuni: percepția și aprecierea subiectului în prezent, aspirațiile subiectului privind felul în care ar dori să fie perceput, precum și percepția subiectului asupra modului în care este văzut și apreciat de ceilalți, acestea constituind baze importante pentru procesele de automodelare și autoperfecționare.

În primii ani de viață, familia joacă un rol esențial în dezvoltarea încrederii copilului în propriile forțe. În procesul formării imaginii de sine, părintele îl ajută pe copil să se cunoască și să se accepte așa cum este, fără a-l eticheta ca fiind incapabil sau indisciplinat, având în vedere eforturile depuse, dorința de acțiune și concentrare pe activități. Părintele își va adapta tonul în comunicarea erorilor copilului, evitând jignirile sau minimalizarea eforturilor sale.

Pe măsură ce copilul crește, în perioada 6-12 ani, imaginea de sine și capacitatea de extindere a eului devin mai pronunțate, formând rațiunea proprie. Acest eul rațional coincide în

mare măsură cu definiția freudiană de „ego”. Partea conștientă a personalității se ocupă cu găsirea soluțiilor pentru adaptarea la mediul extern și pentru gestionarea problemelor generate de stimuli interni și restricțiile impuse de părinți și societate. În această etapă, devin evidente strategii precum inventarea de scuze sau negarea realității, menite să protejeze respectul de sine.

Imaginea de sine devine mai obiectivă, construită prin comparații constante cu ceilalți. J. Levine, în 1967, a observat că la vârsta de 9-10 ani, copiii își discută defectele ca și cum acestea nu le-ar aparține. La 11 ani, ei încep să reflecteze asupra situației lor personale, dar adesea nu reușesc să identifice modalități de a îmbunătăți comportamentele care îi nemulțumesc. În perioada școlară timpurie, se dezvoltă trăiri afective legate de activitățile specifice, precum emoțiile și sentimentele intelectuale, estetice, artistice și sociale, care contribuie la formarea identității sociale. Aceste trăiri includ valori morale ce reflectă responsabilitate și progres în evoluția personalității copilului, iar sentimentele morale, care la început sunt legate de o autoritate exterioară, evoluează în direcția respectului de sine.

În 1967, J. Levine sublinia că, la vârsta de 9-10 ani, copiii își percep defectele ca fiind distanțate de sine. Doar la 11 ani, aceștia încep să reflecteze conștient asupra propriilor situații, dar nu reușesc să găsească soluții pentru comportamentele care îi nemulțumesc. În perioada de școlarizare timpurie, se dezvoltă stări afective legate de activități specifice, precum emoțiile și sentimentele intelectuale, estetice, artistice și sociale, care contribuie la formarea identității sociale. Aceste stări includ valori morale ce indică responsabilitate și progres în dezvoltarea personalității copiilor. Sentimentele morale, inițial ancorate într-o autoritate exterioară, evoluează către un respect natural și reciprocitate, având un impact mai profund și mai durabil. Rolul școlii este esențial în stimularea și susținerea dimensiunilor intelectuale, afective și relaționale. Activitățile școlare și sociale îi pregătesc pe elevi pentru adaptarea la mediul înconjurător, reducând, astfel, dependența lor de familie. Părinții și învățătorii trebuie să sprijine copilul în procesul de autocunoaștere, să-i clarifice imaginea de sine, să-i crească încrederea în propriile capacități și să-i cultive o atitudine pozitivă față de sine și față de lumea din jur.

Având în vedere că idealul educațional stabilit de Legea educației naționale nr. 1/2011 din România, la articolul 2, alineatul 3, prevede „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității și asumarea unui sistem de valori necesar pentru împlinirea și evoluția personală”, este esențial ca învățătorul să considere formarea imaginii de sine a elevilor un obiectiv fundamental. În volumul „Comoara lăuntrică: raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI”, Jacques Delors subliniază cei patru piloni ai educației: a conviețui, a ști, a face și a fi. Pilonul „A fi” – „A învăța să fii” – indică faptul că scopul educației este de a dezvolta toate aspectele potențialului uman, contribuind astfel la evoluția personalității, promovând autonomia, gândirea critică, responsabilitatea personală și aprecierea valorilor culturale. Acesta implică dobândirea de cunoștințe și abilități necesare pentru acțiunea într-un mod autonom și creativ în diferite situații de viață, manifestând un simț estetic și contribuind la menținerea unui climat de înțelegere. Prin urmare, „educația trebuie să contribuie la dezvoltarea multilaterală a fiecărei persoane, integrând mintea și corpul, inteligența și sensibilitatea, aprecierea estetică, asumarea responsabilității și adoptarea valorilor spirituale.” [6, p. 76]

Cuvântul poate oferi o imagine neclară a obiectului la care se referă, dar poate provoca și efectul contrar, așa cum susține Tudor Vianu: „cuvântul descarcă mai întâi curentul sentimental, din care mai apoi se dezvoltă părerea unei intuiții concrete” [7, p. 372]. Limba română joacă un

rol esențial în dezvoltarea unor valoroase trăsături moral-cetățenești în rândul elevilor, prin întregul său conținut, în special prin textele de lectură și temele activităților de dezvoltare a abilităților de comunicare și a compunerii, după cum subliniază Ioan Șerdean [8, p. 4]. Obiectivele formativ-educative ale limbii române în ciclul primar se îmbină cu scopurile legate de funcția sa instrumentală și informațională. Având în vedere ritmul accelerat de acumulare a informațiilor, elevul nu mai poate fi un simplu receptor al cunoștințelor; el trebuie să devină un participant activ, capabil să utilizeze instrumentele muncii intelectuale pentru propria sa dezvoltare, atât în viitorul apropiat, cât și pentru desfășurarea unei activități creative și sociale în perspective mai îndepărtate. În acest context, este esențial să activăm valori formative superioare, precum creativitatea gândirii, pasiunea pentru cunoaștere, spiritul de observație și cercetare. A citi nu se limitează la simpla decodificare a unui text; „a ști să citești (...) presupune dobândirea unei tehnici care devine valoroasă și interesantă doar dacă persoana care citește înțelege ceea ce citește; (...) a ști să numeri nu înseamnă automat că știi matematică”, afirmă Robert Dottrens. Familiarizarea elevului cu lectura, ca instrument esențial în activitatea de învățare, se realizează pe o perioadă relativ îndelungată.

Literatura, chiar și în forma sa adaptată pentru manuscrisele de citire destinate ciclului primar, le oferă copiilor o legătură directă cu realitatea, deschizându-le perspective ample pentru a cunoaște alte fațete ale acesteia. Descoperirea frumuseții literare este facilitată în special de dimensiunea estetică a educației. Printr-o lectură expresivă și prin metode care îi încurajează pe elevi să exploreze un vast tezaur de informații, experiențe umane, modele morale, emoții și sentimente, literatura va capta, în cele din urmă, atenția acestora. „Influența lecturii este semnificativă în perioada formării personalității școlarului mic. Modalitatea în care le vom ghida lectura are un impact considerabil asupra atingerii idealului nostru educațional. Copiii vor putea accesa diverse conținuturi literare menite să le formeze imaginea de sine, căci a înțelege literatura înseamnă a avea capacitatea de a corela impresiile și trăirile autorului cu propria experiență de viață, de a stabili conexiuni nu doar cu cunoștințele acumulate, ci și cu emoțiile și sentimentele trăite.

### **Bibliografie**

1. Zlate, Mielu, Eul și personalitatea, București: Editura Trei, 2002, p.54, ISBN 973-8291-30-5.
2. Lupu, Daciana Angelica, Dezvoltarea încrederii în sine. Ghid practic, Cluj: Editura Presa universitară clujeană, 2019, p.45 ISBN 978-606-37-0585-4.
3. Golu, Mihai, Dinamica personalității, București: Editura Paideia, 1993, p.205, ISBN 973-9099-16-5.
4. Culda, Lucian, Devenirea oamenilor în procesualitatea socială, București: Editura Licorna, 1997, p.257
5. Pavelcu, Vasile, Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982, p.57
6. Delors, Jacques, Comoara lăuntrică: raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Editura Polirom, 2000, 62, p.76, ISBN 973-683-549-9.
7. Vianu, Tudor, Scriitori români. București: Editura Minerva, 1972, p.372
8. Șerdean, Ioan, Metodica predării limbii române la clasele IIV, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991, p.4, ISBN 973-30-1336-6.



# MODELUL PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA STUDENȚII PEDAGOGIC

## A PEDAGOGICAL MODEL DESIGNED TO FOSTER FORMATIVE ASSESSMENT SKILLS IN PROSPECTIVE TEACHERS

**Dorina PUTINĂ, dr. în științe ale educației**  
Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți  
**Dorina PUTINĂ, PhD in Educational Sciences**  
„Alec Russo” State University of Bălți  
ORCID: 0000-0002-0083-2611  
e-mail: dorina.putina@usarb.md

**CZU: 378.126**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p429-437**

**Abstract:** The article analyzes the process of developing formative assessment competence (FAC) among pre-service teachers, emphasizing the importance of fostering it during initial teacher education. FAC encompasses skills such as designing and using relevant assessment methods, providing constructive feedback, and supporting student progress. In this regard, the article presents a pedagogical model structured around four interconnected dimensions: cognitive, action-strategic, motivational-axiological, and reflective-innovative. The model proposes systemic and process-oriented approaches, grounded in learning theories such as cognitivism, constructivism, and self-regulation theory. Fundamental principles include the dialectical unity of competence components, the cyclical organization of the formation process, and the development of practical experience through applied pedagogical activities. In describing the model, the emphasis is on integrating theory and practice, using formative assessment to optimize the educational process, and promoting continuous and constructive feedback. The model supports the development of an attitudinal profile for future teachers that is self-reflective, flexible, oriented towards collaboration, and capable of providing emotional support and relevant solutions for students. Developing FAC is an essential condition for ensuring a high-quality educational process, in which students benefit from the adaptation of teaching-learning-assessment strategies.

**Keywords:** formative assessment competence, pedagogical model, assessment monitoring, constructive feedback, assessment of learning.

**Rezumat:** Articolul analizează procesul de formare a competenței de evaluare formativă (CEF) la studenții pedagogici, accentuând importanța dezvoltării acesteia la etapa de formare inițială. Competența de evaluare formativă implică abilități precum proiectarea și utilizarea metodelor de evaluare relevante, oferirea de feedback constructiv și sprijinirea progresului elevilor. În acest sens, în articol este prezentat un model pedagogic structurat pe patru dimensiuni interconectate: cognitivă, acțional-strategică, motivațional-axiologică și reflexiv-inovativă. Modelul propune abordări sistemice și procesuale, bazate pe teorii ale învățării precum cognitivismul, constructivismul și teoria autoreglării. Principiile fundamentale includ unitatea dialectică a componentelor competenței, organizarea ciclică a procesului de formare și dezvoltarea experienței practice prin activități pedagogice aplicate. În descrierea modelului, accentul se pune pe integrarea teoriei și practicii, utilizarea evaluării formative în vederea optimizării procesului educațional și promovarea unui feedback continuu și constructiv. Modelul susține dezvoltarea unui profil atitudinal al viitorului cadru didactic, care este auto-reflexiv, flexibil, orientat spre colaborare și capabil să ofere sprijin emoțional și soluție relevantă pentru elevi. Dezvoltarea competenței de evaluare formativă este o condiție esențială pentru asigurarea unui proces educațional calitativ, în care elevii să beneficieze adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare.

**Cuvinte cheie:** competența de evaluare formativă, model pedagogic, monitorizarea evaluării, feedback constructiv, evaluarea învățării.

Evaluarea în învățământul primar este ancorată într-un fundament epistemologic complex, care impune cadrelor didactice stăpânirea unui repertoriu vast de cunoștințe, abilități, atitudini și valori. Aceste competențe profesionale sunt esențiale pentru a asigura o evaluare care să corespundă atât cerințelor procesuale, cât și obiectivelor specifice dezvoltării competențelor elevilor.

Rolul profesorului în societatea contemporană depășește transmiterea de cunoștințe, implicând facilitarea învățării active, promovarea gândirii critice și dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor. Pentru a răspunde acestor cerințe, cadrul didactic trebuie să dețină un repertoriu divers de competențe, care să-i permită să se adapteze la nevoile individuale ale elevilor, care să asigure diferențierea și personalizarea învățării acestora. Profilul competențelor didactice reprezintă o construcție complexă, modelată de obiectivele curriculare, natura conținuturilor disciplinare și de rolurile multiple ale profesorului în procesul de învățământ. Formarea inițială a profesorilor constituie un prim pas în dezvoltarea acestor competențe.

Paradigma educațională contemporană, cu accent pe dezvoltarea competențelor, a determinat o reconfigurare semnificativă a curriculumului, în special la nivelul învățământului primar. Centrând atenția pe elev ca actor activ în procesul de învățare, această paradigmă promovează o abordare constructivistă, în care dobândirea de cunoștințe teoretice este integrată într-un context aplicativ, favorizând dezvoltarea de abilități practice și a gândirii critice. În acest context, Codul Educației al Republicii Moldova reflectă tendințele internaționale prin sublinierea rolului central al evaluării formative în optimizarea proceselor de învățare, cu implicații semnificative pentru practicile evaluative în învățământul primar [4].

Formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în evaluarea educațională implică două componente: *cultura evaluării și competența de evaluare*. Cultura evaluării integrează concepte teoretice și metodologice, convingeri raționale și capacitatea de auto-reflecție a cadrelor didactice asupra propriilor prestații evaluative, în timp ce competența de evaluare cuprinde abilități practice de la proiectarea evaluării la utilizarea rezultatelor în scopul luării deciziilor. Cultura oferă o viziune și o atitudine, iar competențele metodologice sunt instrumentele acestei viziuni [7, p.25].

Formarea competenței de evaluare a cadrelor didactice, care activează în învățământul primar, reprezintă o condiție esențială pentru integrarea într-un sistem educațional de calitate. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* stipulează drept indicator de performanță, în domeniul evaluării școlare, precum că un *cadru didactic evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor*, accentuând încă odată, necesitatea formării acestei competențe la etapa pregătirii inițiale a studenților pedagogi [Cf.5].

În literatura psiho-pedagogică se analizează diverse modele ale instruirii la nivelul formării profesionale inițiale. D. Potolea consideră că formarea cadrelor didactice se axează pe modele centrate pe norme/ prescripții și, respectiv, modele centrate pe personalitate și modele de formare a cadrelor didactice [6, p. 141].

T. Veveriță subliniază utilitatea modelelor pedagogice în optimizarea proceselor de învățare și predare. Prin identificarea competențelor cheie și a relațiilor dintre diferitele componente ale sistemului educațional, modelele pedagogice pot fi utilizate pentru a concepe strategii de intervenție adaptate la nevoile specifice ale elevilor și ale contextului educațional [12, p. 51].

Analiza domeniului cercetat ne-a permis să definim **competența de evaluare formativă a cadrului didactic** *capacitatea acesteia de a proiecta și implementa metode și instrumente adecvate pentru o evaluare corectă, obiectivă și relevantă, de a monitoriza și analiza procesului de învățare, de a gestiona eficient situațiile de evaluare și autoevaluare, oferind feedback constructiv și prompt, astfel încât să sprijine progresul elevului și să reducă stresul asociat evaluării.*

Structurată în baza operațiilor specifice *competența de evaluare formativă* este sintetizată dintr-un parcurs consacrat al analizei literaturii pedagogice, psihologice, filosofice și sociologice, convergența cărora a stimulat stabilirea indicatorilor, a descriptorilor și a valorilor CEF a studenților pedagogi, care au fost sintetizate într-un model pedagogic de formare.

*Modelul de formare a competenței de evaluare formativă* (CEF) la studenții pedagogi se bazează pe o abordare sistemică și constructivistă. Prin integrarea teoriei și practicii, modelul urmărește să dezvolte la studenți abilități de evaluare care să le permită să ofere feedback constructiv elevilor și să-și adapteze predarea în funcție de nevoile individuale ale acestora. Principiile fundamentale ale modelului includ: *integralitatea, reproductibilitatea, complementaritatea, centrarea pe student și optimizarea proceselor cognitive prin selectarea strategică a informațiilor și utilizarea de strategii didactice active*. [8, p. 13].

În calitate de repere metodologice, în elaborarea modelului pedagogic de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi, au fost aplicate teoriile învățării (*cognitivistă; conectivistă, experiențială, behaviorismul, teoria învățării autoreglate, teoria învățării constructiviste*); modele evaluării (*modelul centrat pe obiective instrucționale, curriculare (Tayler-Mager); modelul evaluării centrat pe decizie; modelul evaluării strategice, modelul evaluării autentice*), principiile evaluării criteriale prin descriptori, principiile evaluării universitare și principiile dezvoltării competențelor profesionale.

Cercetătoarele V. Botezatu și N. Bîrnaz argumentează că alegerea unui anumit model pedagogic are implicații directe asupra modului în care viitorii profesori vor concepe și implementa activități de evaluare formativă în propria practică didactică. Prin urmare, este esențial ca programele de formare inițială a profesorilor să acorde o atenție deosebită dezvoltării competenței de evaluare formativă, în strânsă legătură cu un model pedagogic explicit și coerent [2, p. 26].

Dezvoltarea capacității de evaluare formativă la viitorii învățători este strâns legată de complexitatea sarcinilor didactice și de aprofundarea cunoștințelor specifice domeniului pedagogic. Prin intermediul disciplinelor din modulul pedagogic, studenții sunt expuși la o varietate de instrumente și strategii de evaluare, care le permit să își formeze un repertoriu de competențe esențiale pentru practica didactică. În acest context, formarea inițială a profesorilor trebuie să vizeze nu doar transmiterea de cunoștințe teoretice, ci și dezvoltarea unor abilități practice, precum: proiectarea de instrumente de evaluare diversificate, analiza critică a rezultatelor obținute și adaptarea strategiilor de învățare la nevoile individuale ale elevilor. Prin integrarea acestor competențe în activitatea didactică, viitorii învățători vor fi mai bine pregătiți să susțină procesul de învățare al elevilor și să contribuie la creșterea calității educației. Direcțiile principale abordate în cercetările din domeniul pedagogiei în general și a competențelor de evaluare formativă la studenți în special, vizează formarea comportamentului evaluativ, prin diverse strategii de interacțiune educațională, astfel menționează și V. Cabac că, în intenția de a le forma studenților competențele preconizate, ei trebuie plasați, frecvent, în situații practice profesionale [3, p. 228].

Competența de evaluare formativă este un construct complex și dinamic, care necesită o abordare integrată și sistematică. Prin înțelegerea interconectării componentelor acestei competențe și prin adoptarea unor strategii de formare adecvate, putem contribui la îmbunătățirea calității procesului de învățare și a rezultatelor educaționale. În acest sens, în formarea competenței

de evaluare formativă este necesară o abordare sistemică, procesuală și acțională, care se bazează pe *unității dialectice a componentelor care formează CEF (fundamentat în Paradigma constructivistă a învățării); organizării ciclice a procesului de formare a CEF, bazat pe teoria învățării experiențiale (D. Kolb) și al formării experienței personale prin activitatea practică, ca o formă de tranziție de la formarea teoretică la practică* [8, p.13]. Fiecare principiu definește acele poziții care, sunt esențiale pentru funcționarea sistemului de formare a competenței de evaluare formativă.

Dezvoltarea competenței de evaluare formativă la viitorii profesori presupune o abordare sistemică și integrată, fundamentată pe *principiul unității dialectice a componentelor care formează competența de evaluare formativă* care vizează formarea unui construct complex ce implică dimensiunile: **cognitivă, acțională, motivațională și reflexivă**. Interacțiunea dinamică dintre aceste componente, organizate într-un sistem cibernetic, asigură o evaluare continuă și adaptată la nevoile individuale ale fiecărui student.

*Principiul organizării ciclice a procesului de formare a competenței de evaluare formativă* se inspiră din modelul lui Deming, conceput inițial pentru optimizarea proceselor industriale. Adaptat la contextul educațional, acest principiu propune o structurare logică a procesului de învățare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice, bazată pe un ciclu iterativ format din patru etape interdependente: *planificare, implementare, evaluare și acțiune corectivă* [1, p. 12]. Prin aplicarea acestui principiu, se urmărește dezvoltarea unei culturi a îmbunătățirii continue în practicile de evaluare. Fiecare etapă a ciclului are o contribuție specifică: *planificarea* asigură o viziune clară asupra obiectivelor și a strategiilor de evaluare; *implementarea* presupune punerea în practică a planului; *evaluarea* permite verificarea eficacității strategiilor utilizate și a impactului acestora asupra învățării elevilor; iar *acțiunea corectivă* vizează ajustarea planurilor și strategiilor în funcție de rezultatele obținute. Ipoteza centrală a acestui principiu este că prin repetarea acestui ciclu, studenții își pot dezvolta progresiv competențele de evaluare formativă, adaptându-se la nevoile individuale ale elevilor și la contextul specific al clasei. În acest fel, evaluarea devine un instrument nu doar de măsurare a performanței, ci și de susținere a învățării și de dezvoltare profesională.

Cel de-al treilea principiu, *formarea experienței personale și profesionale prin activitatea practică, ca o formă de tranziție de la formarea teoretică la cea practică*, aprobă crearea condițiilor pentru formarea capacității de evaluare a rezultatelor școlare și acumularea de experiență în activitatea de evaluare [8]. În cadrul practicii pedagogice, viitorii formatori sunt implicați într-un proces complex de învățare a evaluării formative. Aceștia sunt antrenați să proiecteze și să implementeze instrumente de evaluare diversificate, aliniat cu obiectivele didactice specifice nivelului primar. Prin această experiență practică, viitorii formatori își dezvoltă competențe metacognitive, construind modele mentale elaborate ale procesului de evaluare. Aceste modele le permit să anticipeze și să adapteze strategiile de evaluare în funcție de contextul de învățare și de nevoile individuale ale elevilor.

Crearea unui sistem propriu de evaluare este obligatorie și depinde direct de tipul de model de evaluare ales. Alegerea acestui „model de evaluare“ este crucială și definitivă, fiind determinată de obiectivele principale ale procesului evaluativ. Aceasta influențează definirea obiectului evaluării, stabilirea momentelor sau fazelor specifice, precum și elaborarea instrumentelor de evaluare.

*Modelele care fundamentează formarea CEF sunt cele tradiționale și complementare ale evaluării descrise de către A. Stoica [9]: modelul centrat pe obiective instrucționale, curriculare (Tayler-Mager); modelul evaluării centrat pe decizie (D. L. Stufflebeam, 1960); modelul evaluării strategice (R.E. Stake, 1970); modelul evaluării calitative (J-M. De Ketele, J.M. Roegiers etc.) și modelul evaluării autentice[8].*

În cadrul modelelor evaluării, dezvoltarea competenței de evaluare formativă este un proces complex și dinamic, susținut de funcții interconectate precum cea *gnoseologică* (de cunoaștere), *prognostică* (de predicție), *organizatorică* (de structurare), *comunicativă* (de interacțiune) și *reflexivă* (de autoevaluare). Aceste funcții, în interacțiune, permit profesorului să înțeleagă mai bine progresul elevilor, să anticipeze dificultăți, să organizeze activități de învățare eficiente, să ofere feedback constructiv și să-și perfecționeze continuu propria practică evaluativă.

Fundamentat pe teoriile învățării – cognitivism, construcționism, behaviorism, învățarea experiențială și teoria învățării autoreglate *MPFCEF* detaliază 4 dimensiuni principale ale evaluării: *cognitivă, acțional-strategică, motivațional-axiologică, reflexiv-inovativă*, care reflectă structura procesuală a evaluării formative în învățământul primar: verificarea – decizia – reglarea – autoreglarea [8, p. 15].

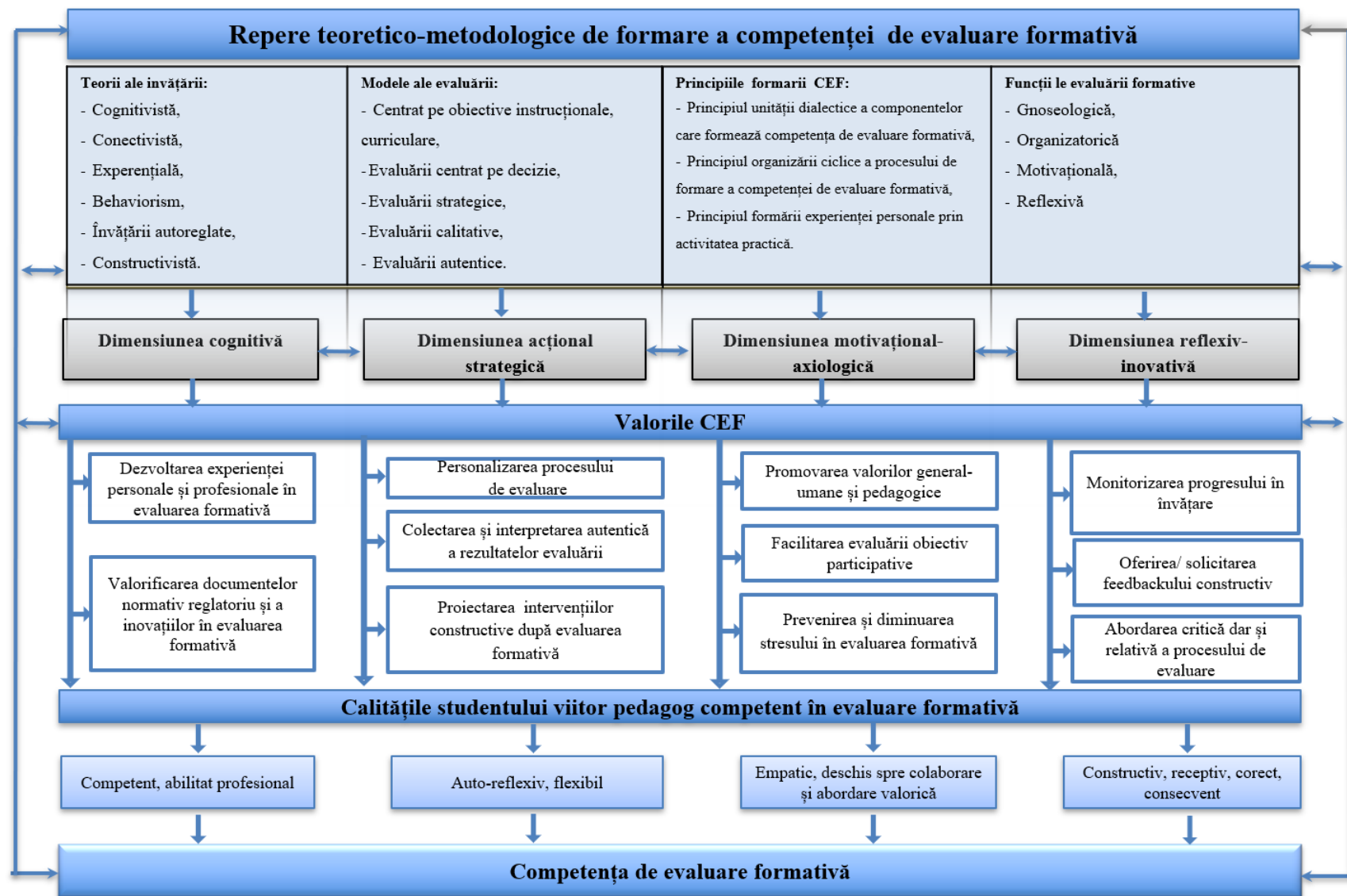


Figura 1. Modelul pedagogic de formare al CEF la studenții pedagogi (MPFCEF) [8, p.19]

*Dimensiunea cognitivă a MPFCEF* se axează pe constituirea unui fundament teoretic în domeniul evaluării formative, prin însușirea de cunoștințe și abilități specifice. Această dimensiune integrează atât cadrele conceptuale normative ale evaluării, cât și cele mai recente inovații în domeniu, cu scopul de a dezvolta la viitorii profesori o competență evaluativă reflexivă și adaptată la contextul educațional actual. Prin explorarea unor varietate de metode și instrumente de evaluare, viitorii profesori învață să diferențieze rezultatele învățării de performanțele școlare și să ofere feedback constructiv care să stimuleze progresul elevilor. Această abordare integrată le permite să își îmbunătățească continuu practica didactică și să contribuie la succesul educațional al elevilor.

*Dimensiunea acțional-strategică din MPFCEF* reflectă trăsăturile construcției procesului evaluativ – formativ al profesorului care, ținând cont de obiectivele formării și educației, rezolvă probleme tehnologice de transformare (schimbare, dezvoltare) și găsește noi mijloace și soluții ale acestor probleme. Această dimensiune vizează capacitatea cadrului didactic de a selecta și de a aplica, în mod consecvent, metode și instrumente de verificare, în conformitate cu obiectivele evaluării formative; de a clarifica sarcina de lucru și de a preciza rezultatul așteptat, totodată, valorificând potențialul individual al elevului și pe cel al clasei de elevi, în scopul realizării autoevaluării și evaluării reciproce, dar și asigurând *personalizarea procesului de evaluare formativă*, care valorizează progresul individual, în detrimentul raportării la norma de grup, promovând importanța evaluării în procesul individual de învățare [8, p.15].

*Dimensiunea motivațional-axiologică* reprezintă o axă importantă în prezentul model de formare, or, această componentă este orientată spre *facilitarea valorică a evaluării obiective și participative (din perspectivă general-umană și pedagogică)* pentru *prevenirea și diminuarea stresului în evaluarea formativă* [8, p.15], fiind orientată către integrarea valorilor general-umane și pedagogice în procesul de evaluare. Această componentă urmărește nu doar să asigure o evaluare obiectivă și participativă, ci și să creeze un mediu educațional care minimizează stresul asociat evaluării, punând accent pe sprijinirea dezvoltării armonioase a elevilor. Integrarea dimensiunii motivațional-axiologice în evaluarea formativă transformă evaluarea într-un instrument de sprijin și dezvoltare personală. Această abordare nu doar că facilitează o învățare continuă și autentică, ci contribuie și la reducerea stresului, consolidarea relațiilor educaționale și promovarea unei culturi valorice în educație. Astfel, evaluarea devine nu doar un mijloc de măsurare, ci un proces care susține formarea completă a elevului, atât pe plan cognitiv, cât și axiologic.

În structura CEF, devine principal să evidențiem și *dimensiunea reflexiv-inovativă*, care facilitează monitorizarea progresului elevilor și utilizarea feedbackului constructiv pentru ajustarea strategiilor de predare. Prin promovarea unei abordări reflexive și a feedback-ului constructiv, se stimulează dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor și se facilitează ajustarea strategiilor didactice. Acest model, susținut de principiile evaluării criteriale, contribuie la optimizarea procesului de învățare și la creșterea eficienței didactice.

Monitorizarea constantă a progresului elevilor reprezintă un instrument esențial în procesul educațional, având ca obiectiv principal identificarea timpurie a dificultăților și sprijinirea fiecărui elev în atingerea potențialului său maxim. Aceasta depășește simpla acordare a calificativelor, fiind orientată spre crearea unei imagini complexe și dinamice a dezvoltării elevului. Prin utilizarea feedbackului constructiv și a unui suport continuu, elevii beneficiază de o învățare personalizată, adaptată ritmului și nevoilor lor individuale, ceea ce contribuie la o dezvoltare eficientă și coerentă.

În acest context, metodologia evaluării criteriale prin descriptori oferă un cadru structurat și interconectat pentru monitorizarea progresului, bazându-se pe trei componente principale:

1. Monitorizarea etapizată a performanțelor, recomandată pentru toți elevii pe parcursul anului școlar, în cadrul evaluărilor formative etapizate;
2. Monitorizarea punctuală a performanțelor, recomandată, în special, la disciplinele de bază (Limba română și Matematică), pentru anumiți elevi și unele produse ale învățării;
3. Sinteza performanțelor, care se raportează la competențele specifice disciplinei și la produsele corespunzătoare la finele anului școlar [10, 11].

Pentru implementarea eficientă a direcțiilor menționate, feedbackul constructiv în evaluarea formativă joacă un rol esențial, oferind multiple beneficii comportamentale. Acesta contribuie la stimularea participării active a elevilor, optimizarea procesului de evaluare, identificarea oportunităților de dezvoltare personală și consolidarea capacităților de reflecție și autoevaluare. Așadar, dimensiunile CEF: *cognitivă, acțional-strategică, motivațional-axiologică și reflexiv-inovativă* nu pot fi dezvoltate separat, or, ele interacționează și sunt intercorelate între ele și se condiționează reciproc.

Dezvoltarea competenței de evaluare formativă (CEF) la studenții pedagogi conturează un profil atitudinal complex al viitorului pedagog competent în acest domeniu. Acest profil include trăsături esențiale, precum: *motivație pentru perfecționare, capacitate auto-reflexivă, flexibilitate, obiectivitate, empatie, receptivitate, corectitudine, relevanță*.

Sinergia componentelor modelului pedagogic destinat formării CEF la studenții pedagogi asigură succesul procesului de formare, oferindu-i un caracter funcțional și efecte durabile. Această abordare holistică are un impact semnificativ asupra dezvoltării personalității viitorului pedagog, contribuind la pregătirea sa pentru o carieră didactică orientată spre excelență și adaptabilitate.

### **Bibliografie**

1. BOCOȘ, Mușata Daciana. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
2. BOTEZATU, Valeria și Nina BÎRNAZ. Abordări metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. *Studia Universitatis Moldaviae. Științe ale educației*. 2022, nr. 9 (159), pp. 26-35. ISSN 1857-2103.
3. CABAC, Valeriu. Formarea competențelor: perspectiva enactivă. In: *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor: Materialele conferinței științifice internaționale, Bălți, 9 octombrie 2020*. Bălți: US „Alec Russo”, 2020, vol. 1, pp. 228-230. ISBN 978-9975-50-255-9.
4. *Codul Educației al Republicii Moldova*: nr. 152 din 17.07.2014. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324 (2014), p. 143.
5. CRUDU, Valentin. *Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general*. Varianta revizuită. Chișinău, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_didactice\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf) [accesat 2023-10-15].
6. POTOLEA, Dan și Marin MANOLESCU. *Teoria și practica evaluării educaționale*. București, 2005. 260 p. ISBN 973-0-04233-0.
7. POTOLEA, Dan; Ion NEACȘU și Marin MANOLESCU. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor*. Ghid metodologic general. București: ERC PRESS, 2011. 136 p. ISBN 978-606-602-134-0.
8. PUTINĂ, Dorina. *Repere conceptuale și metodologice de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi*. Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2024. 35 p.
9. STOICA, Adrian. *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practica*. București: Humanitas Educațional, 2003. 137 p. ISBN 973-8289-68-8.



10. URSU, Ludmila; Mariana MARIN; Angela CURACIUCHI; Natalia GRÎU; Ala NICHITCENCO et. al. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Clasele 1-4. Chișinău, 2019. 69 p.
11. URSU, Ludmila și Mariana MARIN. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Clasa 1-2. Ghid metodologic. Chișinău, 2016.
12. VEVERIȚĂ, Tatiana. *Metodologia dezvoltării competenței digitale în procesul formării inițiale a cadrelor didactice filologi*. Teza de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019. Disponibil:  
[http://www.cnaa.md/files/theses/2019/55250/tatiana\\_veverita\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2019/55250/tatiana_veverita_thesis.pdf)  
[accesat 2023-10-09].
14. БЕЛИКОВ, В.А. *Образование. Деятельность. Личность*. Монография. Москва: Академия естествознания, 2010. ISBN 978-5-91327-090-0.

# INTERRELAȚIILE ANXIETATE / DEPRESIE ȘI TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE LA ADOLESCENȚI

## INTERRELATIONSHIPS BETWEEN ANXIETY / DEPRESSION AND PERSONALITY TRAITS IN ADOLESCENTS

**Iulia RACU**, doctor habilitat, profesor universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Iulia RACU**, habilitated doctor, university professor  
„Ion Creangă” State Pedagogical University from Chișinău

**ORCID ID:** 0000-0002-9096-7121

[racu.iulia@upsc.md](mailto:racu.iulia@upsc.md)

**Diana GHIMPU**, psiholog, Liceu teoretic „Mihail Berezovschi”

**Diana GHIMPU**, psychologist  
„Mihail Berezovschi” Theoretical Lyceum

**ORCHID ID:** 0009-0002-8127-4013

[anyghimpu@gmail.com](mailto:anyghimpu@gmail.com)

**CZU:** 159.922.8

**DOI:** 10.46727/c.8-9-11-2024.p438-443

**Abstract.** The article contains and describes the results of an experimental study of anxiety and depression at adolescents and the personality traits encountered at adolescents with anxiety and depression. In our study were included 124 adolescents. The most important results are reflected in a few essential findings: a large number of adolescents have a moderate and high level of anxiety and depression. In the psychological profile of these adolescents we can evidence the following personality traits: neuroticism, aggressiveness, depression, emotionality, inhibition and very pronounced emotional lability, also we can underline a low sociability and calm character.

**Keywords:** anxiety, depression, personality traits, interrelations, adolescence

Indiscutabil, unele dintre cele mai frecvente afecțiuni ce caracterizează deceniul în care trăim sunt anxietatea și depresia. Organizația Mondială a Sănătății (OMS) prezintă o cifră de peste 264 de milioane de adulți ce experimentează tulburări de anxietate. Contextul pandemic și post-pandemic a condiționat o creștere accentuată a numărului de copii, adolescenți și adulți afectați. În ceea ce privește depresia cifrele sunt și mai alarmante, conform OMS peste 280 de milioane de adulți raportează stări depresive. Cu îngrijorare, vom menționa că depresia devine din ce în ce mai comună în rândul adolescenților și tinerilor.

Studiul literaturii din domeniul psihologiei ne permite să formulăm următoarea definiție pentru anxietate: astfel acest concept este un fenomen exhaustiv complex ce se manifestă prin: neliniște, agitație, tensiune, frică, incertitudine de cele mai multe ori acestea fiind nejustificate ce apare fie ca o stare în anumite condiții de obicei de o durată limitată de timp, caracteristică tuturor indivizilor, fie ca formațiune de personalitate stabilă ce nu se modifică sub influența factorilor și circumstanțelor vieții exterioare [3]. Depresia poate fi definită ca un fenomen extins ce poate fi conturat ca o dispoziție emoțională scăzută sau ca o tulburare sau perturbare a afectivității ce înglobează suferință emoțională, tristețe accentuată, neliniște, frică, demoralizare, oboseală, epuizare, neîncredere, indiferență pentru activitățile zilnice, retragere și izolare socială, apatie și inactivitate [5, 6].

Anxietatea și depresia se întâlnesc în adolescență și au un impact negativ asupra sănătății fizice și mentale ale adolescenților având repercusiuni asupra performanței școlare, modului de interrelaționare cu cei din jur și în general asupra calității vieții [1, 2, 4, 6].

Conform celor expuse ne-am propus să investigăm anxietatea și depresia la adolescenți, precum și trăsăturile de personalitate specifice adolescenților cu nivel ridicat al anxietății și depresiei. Pentru a studia variabilele cercetării (anxietatea, depresia și trăsăturile de personalitate) am administrat pe întregul lot experimental o baterie de teste și chestionare: *Scala de manifestare a anxietății Taylor*, *Inventarul de depresie Beck* și *Inventarul de personalitate Freiburg (Forma HB)*. Cercetarea noastră a cuprins un eșantion de 124 de adolescenți și adolescente de la 16 la 18 ani (52 adolescenți și 72 de adolescente). Adolescenții implicați în testare au fost elevi ai claselor a X-a, a XI-a și a XII-a dintr-un liceu din municipiul Chișinău.

Rezultatele pentru anxietate în cele trei niveluri de manifestare (reduc, moderat și ridicat) sunt ilustrate în figura 1.

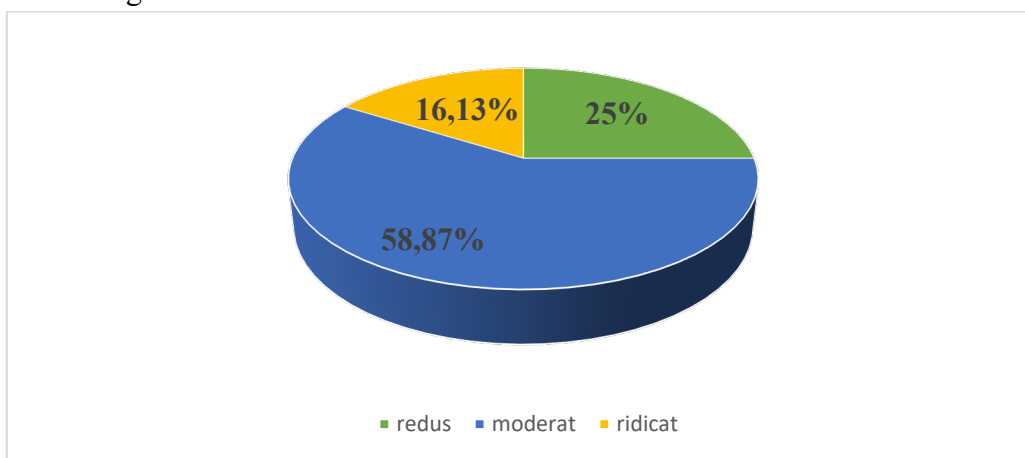


Fig. 1. Nivelurile anxietății la adolescenți

Conform figurii identificăm prezența nivelului redus de anxietate (25%), nivel moderat de anxietate (58,87%) și nivelului ridicat de anxietate (16,13%). Astfel frecvențele obținute de adolescenți ne permit să evidențiem faptul că 75% din ei experimentează nivel moderat și ridicat de anxietate. Ei simt îngrijorare, neliniște, tensiune în legătură cu școala, relațiile cu colegii, prietenii, adolescenții de sex opus, propriul viitor. Totodată vom puncta că ei pot fi hipersensibili, triști, iritați, obosiți, cu dificultate își gestionează emoțiile și reacționează în mod negativ la stresori. Anxietatea pe care o resimt poate condiționa distanțarea și izolarea de la activitățile și exigențele zilnice, pot evita semenii și adulții.

Împreună cu anxietatea, am analizat și frecvențele pentru depresie la adolescenți (figura 2).

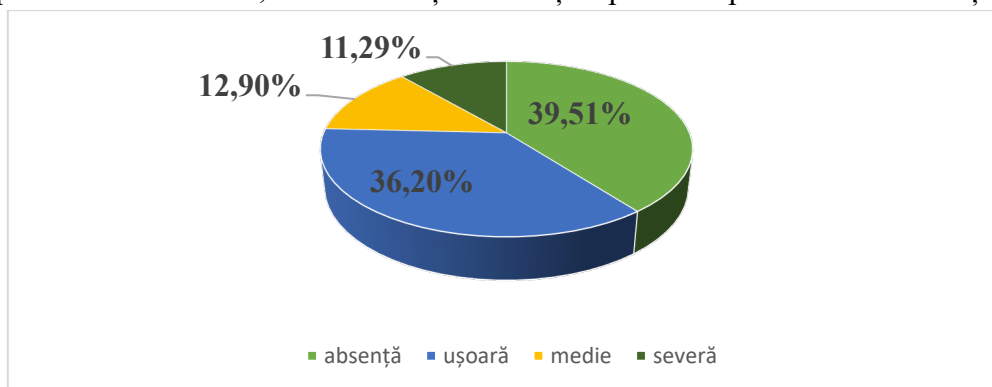


Fig. 2. Nivelurile depresiei la adolescenți

39,51% din adolescenții nu prezintă depresie, în timp ce 36,20% din adolescenți au o formă ușoară de depresie, 12,90% dau dovadă de formă medie de depresie și 11,29% din adolescenți se

caracterizează prin formă severă de depresie. Ne îngrijorează adolescenții cu formă medie și severă de depresie. Pentru ei sunt distincte următoarele: modificări la nivel somatic, cognitiv, afectiv și comportamental. Dintre cele mai evidente semne vom evidenția: probleme de somn, pierderea apetitului, oboseală continuă, gânduri negative și pesimiste, tristețe, sentimente de culpabilitate, pierderea interesului pentru activitățile cotidiene de care anterior se bucurau, evitarea celor din jur, etc.

Din rezultatele prezentate atestăm că anxietatea și depresia coexistă deopotrivă la adolescenți. Pentru a confirma acest fapt și statistic am întreprins studiul corelației între anxietate (*Scala de manifestare a anxietății Taylor*) și depresie (*Inventarul de depresie Beck*) la adolescenți. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație pot fi vizualizate în tabelul 1.

Tabelul 1. Interrelația între dintre anxietate și depresie conform coeficientului de corelație liniar Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Anxietate / depresie	$r = 0,6849$	$p \leq 0,01$

În corespundere cu tabelul 1 vom menționa că adolescenții ce obțin scoruri înalte la anxietate ating și scoruri ridicate la depresie. Adolescenții ce suferă de anxietate au riscul de a dezvolta și cealaltă afecțiune emoțională. Astfel, atât anxietatea cât și depresia interferează cu starea de bine a adolescenților și e absolut necesar de a include acești adolescenți în terapie psihologică.

În continuare cercetarea noastră a fost orientată la evidențierea trăsăturilor de personalitate la adolescenții cu diferite niveluri de anxietate. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții cu nivel redus, moderat și ridicat de anxietate sunt prezentate în figura 3.

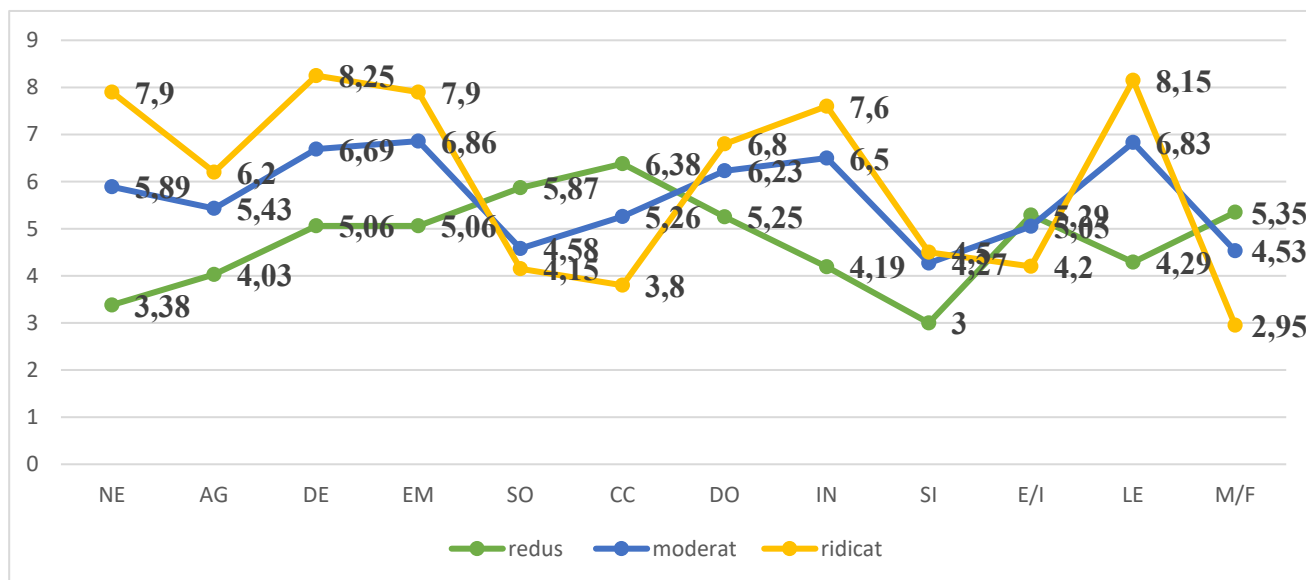


Fig. 3. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții cu nivel redus, moderat și ridicat de anxietate

Figura 3 ne permite să constatăm că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate au medii scăzute pentru trăsăturile de personalitate: sociabilitate (4,15 u.m.), caracter calm 3,8 (u.m.), extraversiune – introversiune (4,2 u.m.) și masculinitate – feminitate (2,95 u.m.). Totodată acești adolescenții au medii înalte pentru nevrozitate (7,9 u.m.), depresie (8,25u.m.), inhibiție (7,6 u.m.) și labilitate emoțională (8,15 u.m.).

A fost posibil să identificăm interrelațiile dintre anxietate și trăsăturile de personalitate prin calculul coeficienților de corelație. Coeficienții de corelație și pragurile de semnificații pot fi vizualizate în tabelul 2.

Tabelul 2. Interrelația între dintre anxietate și trăsăturile de personalitate conform coeficientului de corelație liniar Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Anxietate / nervozitate	$r = 0,6565$	$p \leq 0,01$
Anxietate / agresivitate	$r = 0,388$	$p \leq 0,01$
Anxietate / depresie	$r = 0,6784$	$p \leq 0,01$
Anxietate / emotivitate	$r = 0,5655$	$p \leq 0,01$
Anxietate / sociabilitate	$r = -0,3242$	$p \leq 0,01$
Anxietate / caracter calm	$r = -0,4403$	$p \leq 0,01$
Anxietate / inhibiție	$r = 0,6271$	$p \leq 0,01$
Anxietate / sinceritate	$r = 0,3715$	$p \leq 0,01$
Anxietate / labilitate emoțională	$r = 0,7316$	$p \leq 0,01$
Anxietate / masculinitate / feminitate	$r = -0,3881$	$p \leq 0,01$

Tabelul de mai sus descrie existența a 10 corelații semnificative (7 pozitive și 3 negative) între anxietate și trăsăturile de personalitate. Corelații semnificative pozitive atestăm între anxietate și nevrozitate ( $r=0,6565$ ,  $p \leq 0,01$ ), anxietate și agresivitate ( $r=0,388$ ,  $p \leq 0,01$ ), anxietate și depresie ( $r=0,6784$ ,  $p \leq 0,01$ ), anxietate și inhibiție ( $r=0,5655$ ,  $p \leq 0,01$ ), anxietate și sinceritate ( $r=0,6271$ ,  $p \leq 0,01$ ), anxietate și labilitate emoțională ( $r=0,7316$ ). Corelații semnificative negative obținem între anxietate și sociabilitate ( $r=-0,3242$ ,  $p \leq 0,01$ ), între anxietate și caracter calm ( $r=0,4403$ ,  $p \leq 0,01$ ) și anxietate și masculinitate / feminitate ( $r=0,3881$ ,  $p \leq 0,01$ ). Vom consemna aici că adolescenții cu anxietate prezintă scoruri înalte pentru nevrozitate, agresivitate, depresie, inhibiție, sinceritate și labilitate emoțională. Totodată adolescenții ating scoruri scăzute pentru sociabilitate, caracter calm și masculinitate / feminitate.

Vom continua expunerea rezultatelor cu cele pentru depresie și trăsăturile de personalitate. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții cu diferite niveluri ale depresiei sunt înfățișate în figura 4.

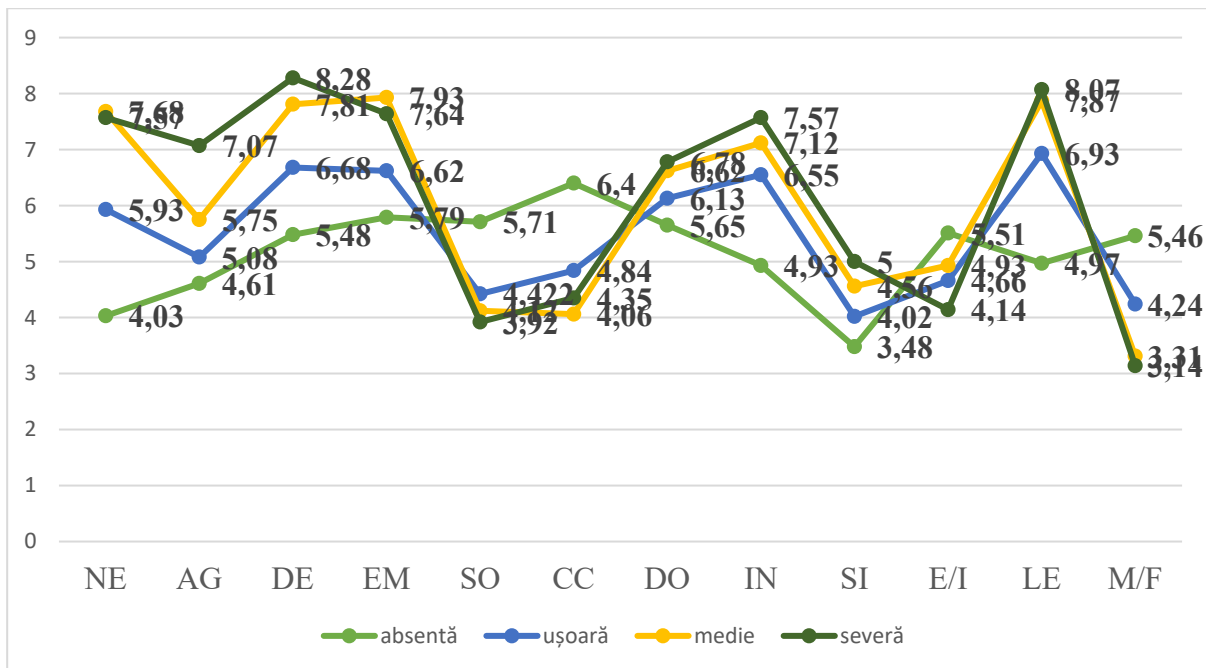


Fig. 4. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții cu absența depresiei, nivel ușor, mediu și sever de depresie

Adolescenții cu depresie severă demonstrează medii mici pentru trăsăturile de personalitate: sociabilitate (3,93 u. m.), caracter calm (4,35 u.m.), extraversiune – introversiune (4,34 u.m.), masculinitate – feminitate (3,14 u.m.). Acești adolescenți au medii ridicate pentru trăsăturile: nevrozitate (7,57 u.m.), agresivitate (7,07 u.m.), depresii (8,28 u.m.), emotivitate (7,64 u.m.), inhibiție (7,57 u.m.), labilitate emoțională (8,07 u.m.).

Pentru a evidenția relațiile dintre prezența depresiei și o anumită modalitate de manifestare a anumitor trăsături de personalitate vom calcula coeficienții de corelație.

Tabelul 3. Interrelația între depresie și trăsăturile de personalitate conform coeficientului de corelație liniar Pearson

Variabile	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Depresie / nevrozitate	$r = 0,5425$	$p \leq 0,01$
Depresie / agresivitate	$r = 0,3795$	$p \leq 0,01$
Depresie / depresie	$r = 0,5844$	$p \leq 0,01$
Depresie / emotivitate	$r = 0,3648$	$p \leq 0,01$
Depresie / sociabilitate	$r = -0,341$	$p \leq 0,01$
Depresie / inhibiție	$r = 0,4453$	$p \leq 0,01$
Depresie / labilitate emoțională	$r = 0,5732$	$p \leq 0,01$
Depresie / masculinitate – Feminitate	$r = -0,3785$	$p \leq 0,01$

Tabelul de mai sus consemnează existența a 8 coeficienți de corelație între depresie și trăsăturile de personalitate (6 din ei fiind pozitivi și 2 negativi). Coeficienți pozitivi care confirmă interrelațiile între depresie și nevrozitate ( $r=0,5425$ ,  $p \leq 0,01$ ) / agresivitate ( $r=0,3795$ ,  $p \leq 0,01$ ) /

depresie ( $r=0,5844$ ,  $p \leq 0,01$ ) / emotivitate ( $r=0,3641$ ,  $p \leq 0,01$ ) / inhibiție ( $r=0,4453$ ,  $p \leq 0,01$ ) / labilitate emoțională ( $r=0,5732$ ) și coeficienții negativi care evidențiază interrelațiile între depresie și sociabilitate ( $r=-0,341$ ,  $p \leq 0,01$ ) / masculinitate – feminitate ( $r=-0,3785$ ,  $p \leq 0,01$ ). Adolescenții cu depresie severă se caracterizează prin nivel accentuat de nevrozitate, agresivitate, depresie, emotivitate, inhibiție și labilitate emoțională și nivel scăzut de sociabilitate și masculinitate – feminitate.

În concluzii pentru cercetarea realizată vom formula următoarele consemnări: anxietatea și depresia se întâlnesc destul de frecvent la adolescenți, astfel un număr mare din ei prezintă nivel moderat (mediu) și ridicat (sever) de anxietate și depresie. Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate trăiesc și un nivel sever de depresie. Adolescenții cu nivel ridicat (sever) de anxietate și depresie au un profil de personalitate ce înglobează următoarele caracteristici: neliniște, instabilitate, agitație, iritație, impulsivitate, nestăpânire, decepție, supărare, fluctuație mare în dispoziție cu predominanța stărilor triste, melancolice, pesimiste și apatice. Totodată ei dau dovadă de o dorință redusă de a contacta cu cei din jur, au un cerc mic de prieteni și cunoștințe și sunt distanți.

### **Bibliografie**

1. ADAMS, G. R. și BERZONSKY, M.D., coord. *Psihologia adolescenței: Manualul Blackwell*. Iași: Polirom, 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. PĂNIȘOARA, G.; SĂLĂVASTRU D.; MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom, 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
3. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. 309 p. ISBN 978-9975-46-521-2.
4. RACU, Iu., și CECAN, D. Anxietatea și stările depresive ale adolescenților. În: *Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective: Materialele conferinței științifice naționale*. Chișinău: Print Caro, 2021. pp. 252 – 258. ISBN 978-9975-56-934-7.
5. STANCIU, M. *Emoțiile negative la adolescenți*. Teza de doctor în psihologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2023. 236 p.
6. STANCIU, M. Studiul experimental al stărilor depresive la adolescenți. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*, vol. 20. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, pp. 252-256. ISBN 978-9975-46-420-8.

# CARACTERISTICILE MEDIULUI REFLEXIV DE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Veronica RUSOV, asistentă universitară,  
Universitatea de Stat „Aleu Russo” din Bălți, Republica Moldova  
ORCID: 0000-0003-4831-2938  
e-mail: veronica.rusov@usarb.md

CZU: 378:371.3+37.018.2

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p444-451

**Abstract:** In the context of higher education, the reflective learning environment holds particular significance, as it facilitates the transition from a guided learning model, characteristic of pre-university education, to autonomous and interdisciplinary learning, essential for a successful career. This article examines the defining features of the reflective learning environment in higher education, offering both a solid theoretical foundation and relevant practical examples. The primary goal is to support the integration of reflective strategies into the curriculum, thereby fostering lifelong learning and enhancing students' ability to adapt to the challenges of an ever-changing global environment.

**Keywords:** reflective learning, reflective environment, higher education, student-centered education.

**Rezumat:** În învățământul superior, mediul reflexiv capătă o semnificație aparte, deoarece susține tranziția de la învățarea ghidată, specifică nivelurilor educaționale inferioare, la învățarea autonomă și interdisciplinară, necesară unei cariere de succes. Articolul analizează principalele caracteristici ale mediului reflexiv de învățare în învățământul superior, oferind atât un cadru teoretic, cât și exemple practice de aplicare. Obiectivul este de a încuraja integrarea strategiilor reflexive în curriculum, promovând astfel învățarea pe tot parcursul vieții și adaptabilitatea studenților la un mediu global dinamic.

**Cuvinte-cheie:** învățare reflexivă, mediu reflexiv, învățământ superior, învățământ centrat pe student.

Într-o lume marcată de schimbări rapide și complexe, învățământul superior este chemat să dezvolte gândirea critică, rezolvarea creativă a problemelor și autoevaluarea continuă. În acest context, mediul reflexiv de învățare devine un concept central în procesele educaționale contemporane, contribuind la formarea unor indivizi autonomi și responsabili.

Raporturile juridice din sfera învățământului superior din Republica Moldova se reglementează prin *Codul educației al Republicii Moldova*. În Capitolul II. Misiunea, idealul și principiile fundamentale ale educației și anume Articolul 7. Principiile fundamentale ale educației punctul regăsim punctul d. *principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia*. Deci în contextul codului educației învățământul centrat pe student deține statut de principiu didactic, fapt care denotă caracterul continuu, director, perfectibil [1].

*Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020”*, un document de viziune strategică [5]. Aprobata prin Hotărârea de Guvern Nr. 944 din 14.11.2014. Publicată în Monitorul Oficial Nr. 345-351 art Nr : 1014 din 21.11.2014], realizarea căruia a fost concretizată prin *Matricea de monitorizare la mijloc de termen a realizării obiectivelor și acțiunilor Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, care conține cuantificarea gradului de realizare a obiectivelor strategiei. În urma evaluării Obiectivului specific 2.4. „Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe, pe cel ce învață și pe necesitățile mediului economic” și anume acțiunea prioritară „2.4.1. Schimbarea paradigmei curriculumului universitar, în corespundere cu noile tendințe și concepte curriculare: centrare pe tematica cross-curriculară, centrare pe competențe, centrare pe cel ce învață” s-a identificat următoarele: „1. În baza Recomandărilor experților europeni pentru actualizarea curriculum-ului și incorporarea unor noi metode de predare în învățământul juridic superior, a fost monitorizat



procesul de ajustare a curriculumului universitar la Drept - pentru Ciclul I, în 17 universități (Dispoziția Ministrului nr. 396 din 07.09.2015). 2. Monitorizarea schimbărilor a 60 curricula la cursurile universitare de licență și master din perspectiva centrării pe student” [4, p. 24]. Neclare sunt rezultatele obținute pentru acțiunea prioritară „2.4.4. „Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva tehnologiilor didactice moderne, inclusiv a celor informaționale și comunicaționale, a centrării pe student, a formării de competențe necesare pentru calificarea profesională”, care au fost formulate astfel: „Are loc o dezvoltare continuă a procesului de modernizare a curricula universitare în conformitate cu prevederile actelor normative în vigoare și cu recomandările Comisiei Europene de realizare a obiectivelor procesului Bologna” [4, p.24].

E. Joița identifică zece paradigme reprezentative pentru domeniul de cunoaștere specific științelor educației. Dintre acestea, semnificativă pentru cercetarea dată este paradigma reflecției, reflexivității și interpretării, care presupune „găsirea de soluții specifice în identificarea și rezolvarea problemelor critice,, ale pedagogiei. Autoarea face distincție între conceptul de reflecție și cel de reflexivitate. Reflecția presupune o activitate mentală, de formulare a unor interpretări cu privire la o anumită temă sau problemă, în timp ce reflexivitatea este definită prin intenția explicită de a analiza acea problemă și prin implicarea metacognitivă în procesul de cunoaștere [2, p.194]. E. Joița abordează paradigmele reflecției, reflexivității și interpretării (hermeneutica) în cunoașterea pedagogică, astfel, evidențiază faptul că a reflecta este o strategie metacognitivă, o cunoaștere a cunoașterii, evidențiind analiza reflexivă ca [2, p. 194]: proces cognitiv continuu de autoevaluare, autoapreciere critică; spirit critic pentru echilibrare, obiectivizare, sesizare a direcțiilor pozitive de dezvoltare; experiență anterioară cognitivă și educațională; atenție voluntară asupra obstacolelor epistemice a erorilor (grilă criterială de analiză calitativă); transformarea demersului obișnuit (de sinteză documentară, interpretare inițială), în cercetare-acțiune, construit pe formulare de interpretări critice, ipoteze și argumente cu deschideri în plan rațional.

*Paradigma reflexivă* în educație, spre deosebire de cea standard, tradițională, a fost propusă de profesorul Lipman M. de la Universitatea Harvard. Teza principală a paradigmei reflexive este orientarea educației către cercetarea științifică. Lipman M. a definit scopul educației reflexive ca fiind „învățarea tinerilor abilitățile raționalității, astfel încât în viitor să devină cetățeni rezonabili, parteneri rezonabili și părinți rezonabili” [3, p. 10]. Autorul se concentrează pe dezvoltarea abilităților și comportamentului de gândire inteligentă și nu pe acumularea de cunoștințe (informații), așa cum este inerent paradigmei tradiționale a educației. „Comunitatea cercetătorilor” este conceptul central al paradigmei reflexive, care este interpretat ca un grup informal de persoane angajate în căutarea adevărului sub forma „dialogului socratic”. În acest caz, profesorul nu acționează ca expert, judecător; nu are nicio soluție gata pregătită. Sarcina sa este să identifice câmpul problematic, să stimuleze și să organizeze căutarea în necunoscut. Lipman M., dovedind avantajele practicii de educație reflexivă, notează: „O întregă prăpastie se află între situația în care elevului i se adresează o întrebare, răspunsul la care se știe, și situația în care se confruntă cu o întrebare, răspunsul la care nu este prezent sau este foarte contradictoriu” [ , p. 13]. Numai în cel de-al doilea caz, mecanismele de căutare, cercetare sunt activate și o discuție reală este atinsă în audiența sa, care se bazează pe raționamente întemeiate și conduce la o analiză a circumstanțelor, motivelor, motivelor unui anumit act etc. Cercetarea sub formă de raționament informat Lipman M. definește ca o muncă cognitivă serioasă și dificilă, care implică depășirea rezistenței, manifestată sub formă de prejudecăți, raționament eronat, lipsa de dorință de compromis, lipsă de respect față de opinia altcuiva.

Conceptul de „mediu reflexiv” în pedagogie este relativ nou și insuficient studiat. În viziunea A. Hlusova, principiul de bază al mediului reflexiv constă în „construirea de acțiuni

comune ale subiecților procesului didactic (profesori și studenți). Aceste acțiuni ar trebui să fie deschise. Acțiunea deschisă este de așa natură încât trebuie întotdeauna construită în funcție de situația sau scopul activității comune. Astfel, acțiunea deschisă în esența sa este „căutare și cercetare”. Modelul unui mediu reflexiv care asigură formarea acțiunilor deschise ar trebui, de fapt, să fie conceput ca un sistem de construire a interacțiunii deschise și a relațiilor deschise.

A. Hlusova definește mediul reflexiv al universității ca „integritatea, condiționată social, a participanților la procesul pedagogic care interacționează și mediul înconjurător, valorile spirituale și materiale ale căreia contribuie la dezvoltarea reflexivității studenților [11, p.52]

A. Bizyaeva, G. Ermakova consideră că mediul reflexiv este „un sistem de condiții pentru dezvoltarea unei personalități, care deschide posibilitatea autoexaminării și autocorectării resurselor socio-psihologice și profesionale. Funcția principală în acest caz este de a promova apariția nevoii de reflecție a unei persoane [16, p.52].

V. Jelanova consideră că mediul reflexiv constituie „un sistem pedagogic organizat pe mai multe niveluri de condiții și oportunități care contribuie la eficacitatea proceselor de autocercetare, autodeterminare și autorealizare a personalității unui viitor specialist pe baza formării reflexivității sale” [7, p. 38].

S. Kamenev, I. Nikitin, B. Charny au analizat mediul reflexiv ca unul dintre postulatele școlii inovative și au menționat că „formarea unui mediu reflexiv presupune crearea de condiții pentru aducerea la nivelul de conștientizare a problemelor cu care se confruntă colectivul de cadre didactice, înțelegerea contradicțiilor care le dau naștere și includerea colectivului în procesul creativ de rezolvare a acestora” [9, p. 49]. Autorii propun un șir de acțiuni care au fost testate în practică și au fost axate pe crearea unui mediu reflexiv dintr-o instituție de învățământ dezvoltarea abilităților de a reflecta la cadrele didactice prin ateliere de formare profesională continuă, realizarea interesanțelor, realizarea jocurilor reflexive. Sistemul de creare a unui mediu reflexiv, prezentat de autori, este unilateral, toate acțiunile sunt direcționate numai către personalul didactic, care este inclus în proceduri specifice de antrenament și joc care inițiază procese reflexive.

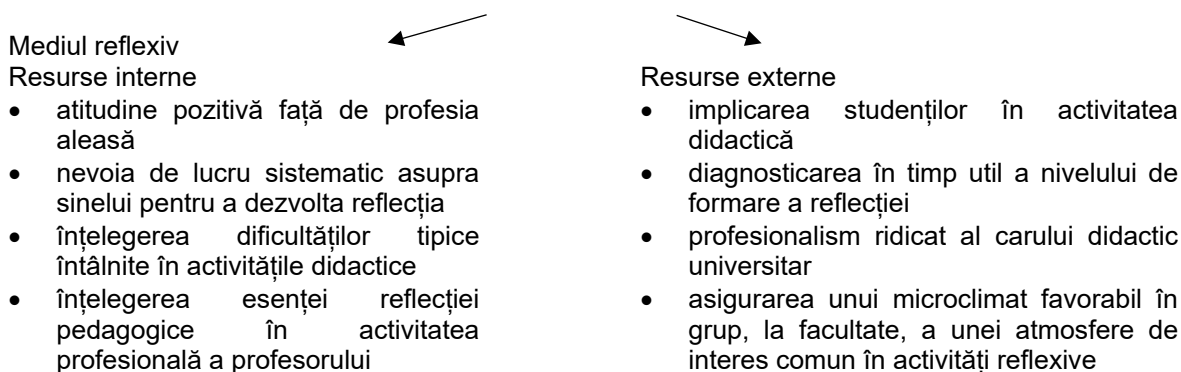
Cercetătorii L.M. Ilyazova, L.B. Sokolova, considerând mediul educațional reflexiv ca un ansamblu de condiții pedagogice externe și interne în care se realizează formarea activă a unei culturi a activității pedagogice, adică devine posibil ca „o persoană să aleagă scopuri, conținut și metode de autoeducare și autodezvoltare, acolo este o schimbare a ideilor despre sine ca persoană și ca profesionist”. Autorii evidențiază o succesiune de acțiuni a procesului de creare a mediului educațional reflexiv care îndeplinește sarcini ale educației centrate pe elev: „analiza și corelarea nevoilor studenților la posibilitățile mediului; apariția firească a unei contradicții între nevoi și oportunități; includerea mecanismelor de reflecție ca mijloc de depășire a crizei apărute; asigurarea unei schimbări a poziției viitorului profesor în raport cu mediul; construirea de către însuși studentul a unui mediu reflexiv în jurul său – de la conștientizarea propriei identități în mediu, la reconstruirea mediului prin forme reflexive de activitate” [8, p. 209]. În viziunea autorilor, studentul și cadrul didactic au posibilitatea să construiască mediul educațional pornind de la propriile nevoi și direcții de dezvoltare prestabilite. Astfel, pentru mediul reflexiv nu sunt caracteristice rigorile externe și strategii standardizate. Procesul prezentat de formare a unui mediu educațional reflexiv este de natură abstractă, nefiind propuse mijloace metodologice specifice care să permită proiectarea unui astfel de mediu.

O astfel de înțelegere a mediului reflexiv determină organizarea specifică a interacțiunii participanților la procesul educațional, care nu se limitează la satisfacerea așteptărilor societății moderne de la procesul educațional, ci implică și așteptări personale specifice ale subiecților acestei interacțiuni. Reglarea relației pedagogice pornind de la nevoile fiecărui participant la

procesul didactic oferă variabilitate mediului reflexiv. Se conturează un mediu reflexiv unic, specific subiecților implicați și pentru care a este conceput. În consecință, mediul reflexiv este caracterizat de un sistem de relații care se dezvoltă și duc la dezvoltarea lui. Astfel, un student și un profesor construiesc un mediu educațional bazat pe și în conformitate cu nevoile și direcțiile de dezvoltare, care poate duce la contradicții interne sau dificultăți subiective. Totuși, o astfel de situație conflictuală care apare determină regândirea propriilor norme culturale. În plus, mediul reflectiv însuși oferă o oportunitate pentru o alegere liberă, conștientă a perspectivelor, a orientărilor valorice, a formelor de auto-realizare și auto-dezvoltare. Prezența unor metode de lucru reglementate nu va permite implementarea unui mediu reflexiv, ceea ce presupune, în primul rând, orientarea către modalitățile de predare ale profesorului și cele de învățare ale studentului, și abia apoi către conținutul activității, care în astfel de condiții capătă trăsături de cercetare și creativitate. Această caracteristică solicită de la cadru didactic capacitatea de a depăși propria experiență, de a fie deschis către o nouă experiență, către o altă persoană.

În viziunea autoarei I. Stețenko, mediul academic reflexiv în sistemul de pregătire profesională a viitorului profesor include următoarele postulate: „incertitudine, stimulând persoană să-și caute propriile linii directoare, formând nevoia de a găsi și stabili propriul conținut; alegerea liberă asociată cu variabilitatea oferind studenților posibilitatea de a-și căuta propriile soluții creative; prezentarea conținutului în mod informativ-practic, care asigură un nivel ridicat de independență a procesului instructiv-educativ; dialogarea, care permite ghidarea autocunoașterii și conturării propriului; timpul asociat procesului de organizare a reflecției în cadrul formal (reflecția lungă devine apăsătoare pentru participanți, provoacă un sentiment de inutilitate, de pierdere a timpului; utilizarea insuficientă a timpului pentru reflecție reduce eficiența percepției și înțelegerii celor învățate)” [10, p. 162].

I. Stețenko, realizând cercetări teoretico-aplicative, a identificat conținutul conceptelor teoretice ale mediului reflexiv în sistemul de formare profesională a cadrelor didactice (Figura 1.). Cercetătoarea ajuns la concluzia că premisa dominantă care afectează dezvoltarea reflecției pedagogice este atitudinea pozitivă față de profesia pedagogică. Fără această condiție, este imposibil să se garanteze un nivel ridicat de dezvoltare a reflecției pedagogice, deoarece forța motrică din spatele oricărei activități este motivul și nevoia.



**Figura 1. Componentele structurale și funcționale ale mediului reflexiv, după I. Stețenko**

Analiza teoretică efectuată ne permite să caracterizăm mediului reflexiv ca efect al respectării condițiilor de utilizarea a metodelor reflexive, care constă în: variabilitate, întrucât nu există metode de lucru strict reglementate, datorită orientării mediului către nevoile studentului și dezvoltarea acestora; conformitatea culturală, pentru că într-un astfel de mediu este posibil să se regândească vechiul și apariția unor noi standarde educaționale; subiectivitatea, deoarece în interacțiunea educațională ambii – atât cadrul didactic, cât și studentul – acționează ca subiect;

concentrarea pe formarea studenților de toate tipurile de relații reflexive ca caracteristici necesare pentru activitatea profesională.

Mediul reflexiv de învățare presupune crearea unui cadru educațional care să stimuleze studenții să-și analizeze experiențele, să reflecte asupra procesului de învățare și să integreze cunoștințele dobândite în mod activ și critic. Caracteristicile mediului variază în funcție de factori precum natura disciplinelor studiate, instrumentele pedagogice utilizate și interacțiunea dintre studenți și profesori.

Mediul reflexiv de învățare este caracterizat prin:

- Un cadru stimulat – oferirea unui spațiu în care studenții să reflecte asupra propriilor procese de învățare, atât individual, cât și colaborativ.
- Integrarea tehnologiilor moderne – utilizarea platformelor și instrumentelor digitale pentru facilitarea procesului reflexiv.
- Sprijin personalizat – îndrumare din partea profesorilor și feedback constructiv.
- Dimensiunea interdisciplinară – aplicarea cunoștințelor în contexte variate, pentru o înțelegere holistică a problemelor complexe.

Beneficiile mediului reflexiv de învățare vizează dezvoltarea abilităților de gândire critică și de luare a deciziilor, creșterea conștientizării de sine și a metacogniției, îmbunătățirea motivației intrinseci și a angajamentului față de învățare, capacitatea de a transfera cunoștințele în situații reale, practice, îmbunătățirea comunicării și a lucrului în echipă.

Cele mai frecvente dificultăți întâmpinate de cadrele didactice universitare în organizarea mediului reflexiv de învățare sunt: lipsa timpului pentru că pregătirea activităților reflexive necesită timp suplimentar, limitări în accesul la tehnologie sau materiale didactice necesare pentru aplicarea metodelor reflexive, rezistența studenților din cauza că nu sunt obișnuiți să participe activ la procesele reflexive, dificultăți în evaluarea produselor învățării reflexive pentru că este subiectivă și greu de standardizat.

Crearea unui mediului reflexiv în cadrul prelegerilor universitare este posibil pentru a stimula gândirea critică, aprofundarea conceptelor și învățarea activă în rândul studenților. Mediul reflexiv presupune încurajarea interacțiunii dintre cunoștințele teoretice și experiențele personale sau profesionale, astfel încât studenții să-și dezvolte capacitatea de autoevaluare și să participe activ în procesul educațional. Cadrele didactice pot integra întrebări care stimulează analiza și interpretarea personală. De exemplu, în cadrul unei prelegeri despre dezvoltarea morală, profesorul ar putea întreba: „Cum ar influența un context cultural diferit etapele dezvoltării morale descrise de Kohlberg?”. Acest tip de întrebare invită studenții să aplice teoria în situații concrete și să-și formuleze propriile perspective. Se pot introduce momente specifice de reflecție în timpul sau la finalul prelegerii. O metodă eficientă este „Minute Paper”, unde studenții sunt invitați să răspundă în scris la întrebări precum: „Ce aspect al prelegerii te-a surprins cel mai mult și de ce?” sau „Cum poți aplica ceea ce ai învățat astăzi în viața ta personală sau profesională?”. În locul unei expuneri unilaterale, profesorul poate încuraja discuțiile prin întrebări și răspunsuri reciproce. De exemplu, în timpul unei prelegeri despre pedagogia constructivistă, cadrele didactice ar putea cere studenților să ofere exemple din propriile experiențe școlare care reflectă sau contrazic principiile acestui curent. Utilizarea studiilor de caz permite studenților să aplice cunoștințele dobândite în contexte concrete. De exemplu, într-un curs despre management educațional, profesorul ar putea prezenta un scenariu în care o instituție se confruntă cu dificultăți în menținerea motivației cadrelor didactice. Studenții ar trebui să analizeze situația, să reflecte asupra cauzelor și să propună soluții bazate pe teoria învățată. Profesorii pot încuraja studenții să țină un jurnal reflexiv în care să

noteze ideile principale din prelegeri, observațiile personale și modalitățile în care acestea se pot aplica în practică. Acest instrument ajută la dezvoltarea gândirii critice și la integrarea cunoștințelor. Feedback-ul oferit de cadrele didactice trebuie să includă întrebări care stimulează gândirea studenților. De exemplu, în loc de a oferi doar corecții, profesorul poate întreba: „Cum ai putea aborda această problemă diferit, ținând cont de cele discutate în prelegere?”. Prin implementarea acestor strategii, cadrele didactice universitare pot transforma prelegerile într-un spațiu de învățare activă și reflexivă, care stimulează nu doar acumularea de cunoștințe, ci și dezvoltarea gândirii critice și a competențelor aplicative ale studenților.

Seminarele și laboratoarele oferă oportunități unice pentru aplicarea cunoștințelor teoretice și pentru aprofundarea gândirii reflexive, esențiale în formarea profesională și academică a studenților. În acest context, cadrele didactice pot implementa strategii și tehnici care stimulează reflecția critică, colaborarea și integrarea experiențelor personale. O strategie eficientă este introducerea problemelor reale sau ipotetice care necesită analiză și soluționare. De exemplu, într-un seminar de psihologie, studenții ar putea analiza un caz de tulburare comportamentală și să elaboreze un plan de intervenție bazat pe teoria învățată. Această abordare îi determină să conecteze teoria cu practica și să reflecteze asupra procesului decizional. Împărțirea studenților în grupuri mici pentru discuții și dezbateri permite explorarea diverselor perspective. Cadrele didactice pot oferi întrebări orientative, precum: „Cum ar putea factorii culturali influența soluțiile propuse?”. Această metodă încurajează studenții să își exprime ideile și să învețe din experiențele colegilor. La orele de laborator, studenții pot fi încurajați să țină un jurnal în care să documenteze nu doar pașii experimentali, ci și reflecțiile asupra procesului, erorilor și îmbunătățirilor posibile. Cadrele didactice pot introduce activități de autoevaluare și evaluare reciprocă în care studenții analizează propriile rezultate și pe cele ale colegilor. De exemplu, într-un seminar de pedagogie, studenții pot evalua planurile de lecții elaborate de colegi și să propună sugestii de îmbunătățire bazate pe principii pedagogice. În cadrul seminarelor sau laboratoarelor, profesorii pot organiza proiecte care necesită aplicarea integrată a cunoștințelor teoretice și reflecție asupra rezultatelor. De exemplu, într-un curs de științe sociale, studenții ar putea realiza o cercetare de teren și apoi să discute implicațiile etice și limitările metodologice în cadrul seminarului. Profesorii pot aloca timp pentru reflecție la finalul fiecărei activități practice. Materialele video, simulările sau studiile de caz sunt instrumente eficiente pentru stimularea reflecției. Într-un seminar de marketing, de exemplu, profesorul poate prezenta o campanie publicitară și să solicite studenților să analizeze impactul ei asupra publicului și să propună alternative.

Studiul individual reprezintă o oportunitate valoroasă pentru studenți de a dezvolta reflexivitatea, deoarece le permite să aprofundeze materialele teoretice, să-și analizeze în mod critic propria înțelegere și să conecteze informațiile la experiențele personale sau profesionale. Reflexivitatea este un proces metacognitiv care presupune autoevaluarea, conștientizarea propriilor procese de învățare și adaptarea strategiilor pentru a atinge obiectivele educaționale. Un jurnal de învățare permite studenților să își documenteze procesul de studiu, ideile principale și dificultățile întâlnite. În acest jurnal, studenții pot răspunde la întrebări precum: „Ce concept am înțeles mai bine astăzi?”, „Ce legătură există între acest subiect și situațiile practice?” sau „Cum aș putea aplica această teorie în viitor?”. Jurnalul de învățare promovează reflecția continuă asupra progresului personal. În loc de a memora pasiv conținutul, studenții pot folosi întrebări reflexive pentru a-și analiza înțelegerea. De exemplu: „Cum se leagă această informație de ceea ce știam deja?”, „Ce presupuneri am făcut și cum pot verifica dacă sunt corecte?”. Reflexivitatea poate fi dezvoltată prin autoevaluare regulată, utilizând teste sau grile de verificare. După finalizarea unui capitol, studenții pot răspunde la întrebări precum: „Ce aspecte am înțeles complet?”, „Ce subiecte

necesită mai multă atenție?” și „Care sunt pașii următori pentru a-mi clarifica lacunele?”. Stabilirea obiectivelor de învățare în timpul studiului individual ajută studenții să-și concentreze eforturile și să reflecteze asupra rezultatelor obținute. Hărțile conceptuale sunt o tehnică vizuală care ajută studenții să organizeze informația și să reflecteze asupra relațiilor dintre concepte. În timpul realizării unei hărți conceptuale, studenții pot analiza: „Cum se conectează acest concept cu alte idei studiate?” sau „Ce goluri apar în înțelegerea mea?”. Scrierea eseurilor sau a rapoartelor reflexive ajută la sintetizarea informației și la analizarea perspectivei personale. De exemplu, după ce studiază o teorie despre dezvoltarea copilului, un student poate scrie un eseu despre „Cum aș aplica această teorie într-o situație practică?”. Acest proces implică nu doar înțelegerea teoretică, ci și gândirea critică. Utilizarea materialelor precum video-uri, podcast-uri sau simulări poate stimula reflecția prin comparația informației prezentate cu cunoștințele preexistente. De exemplu, un student poate urmări un documentar educațional și apoi să reflecte asupra întrebării: „Cum diferă această perspectivă de cea prezentată în manualul meu?”. Reflexivitatea poate fi dezvoltată prin revizuirea regulată a planului de studiu. Studenții pot analiza: „Am respectat planul meu? Dacă nu, ce pot schimba?”. Acest proces încurajează auto-reglarea învățării și dezvoltarea autonomiei.

Crearea unui mediu reflexiv de învățare în învățământul universitar presupune utilizarea unor strategii pedagogice și psihologice care stimulează gândirea critică, autoevaluarea și implicarea activă a studenților în procesul educațional. Sintetizăm următoarele strategii psihopedagogice care ar putea fi utile în acest sens:

- Încurajarea gândirii critice prin întrebări deschise, care stimulează analiza, evaluarea și sinteza informațiilor. Exemple: „Cum se aplică această teorie într-un context specific?”, „Care sunt avantajele și limitările acestui model conceptual?”.
- Promovarea reflecției individuale și de grup, care poate fi realizată prin discuții în grupuri mici despre experiențe similare cu subiectele studiate, prin introducerea unor momente de reflecție structurate în timpul sau la finalul activităților didactice, prin scrierea unui scurt paragraf despre cel mai important lucru învățat sau despre o întrebare rămasă nerezolvată.
- Integrarea tehnicilor de autoevaluare și evaluare reciprocă (oferirea de grile de autoevaluare pentru a analiza nivelul de înțelegere și performanță, organizarea de sesiuni de evaluare între colegi, unde studenții oferă feedback constructiv).
- Utilizarea strategiilor de învățare activă (învățarea bazată pe probleme sau studiile de caz).
- Crearea unui climat educațional deschis și suportiv prin încurajarea exprimării libere a opiniilor și oferirea unui spațiu sigur pentru discuții.
- Folosirea jurnalului reflexiv ca instrument de învățare
- Utilizarea platformelor de e-learning, simulărilor virtuale sau aplicațiilor pentru crearea de hărți conceptuale. Tehnologia oferă oportunități variate pentru învățarea reflexivă și colaborativă.
- Oferirea de feedback constructiv și orientat spre reflecție.
- Modelarea reflexivității prin exemplu personal. Cadrele didactice pot exemplifica procesul reflexiv, împărtășind propriile experiențe și gânduri critice despre subiectele predate.

În esență, mediul reflexiv de învățare pregătește studenții să devină nu doar receptori pasivi de informație, ci și actori activi, capabili să-și analizeze progresul, să-și identifice punctele forte și cele slabe, și să-și adapteze strategiile de învățare la cerințele academice și profesionale.

Deși provocările de creare a unui mediu reflexiv de învățare sunt semnificative, ele nu sunt insurmontabile. O abordare strategică, bazată pe colaborare, inovare și adaptare continuă, poate

transforma învățământul superior într-un spațiu mai incluziv și orientat spre dezvoltarea abilităților de gândire critică și auto-reflecție. Înfrentarea acestor obstacole va asigura studenților nu doar succes academic, ci și competențe transferabile pentru o lume în continuă schimbare.

### **Bibliografie**

1. *Codul educației al Republicii Moldova*. Publicat : 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634.
2. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Institutul European, 2009. 352 p.
3. LIPMAN, M. *Thinking in education*. Cambridge: University PRESS, 2003. 300 p. ISBN 0-521-81282-8.
4. *Matricea de monitorizare la mijloc de termen a realizării obiectivelor și acțiunilor Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*.
5. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020”*.
6. БИЗЯЕВА, А.А. *Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия*. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
7. ЖЕЛАНОВА, В.В. Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії. В: *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2011. № 20 (231). Ч. I. С. 37–53, ISSN 2227-2844.
8. ИЛЬЯЗОВА, Л.М. На пути к рефлексивной образовательной бреду ВУЗа. В: *Credo new*. 2005. № 1 (41). С. 207–215 ISSN 1993-8071.
9. КАМЕНЕВ С.В., НИКИТИН И.Г., ЧАРНЫЙ Б.М. Моделирование инновационной деятельности в образовательном учреждении. В: *Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции 16-17 сентября 2004 г. Пермь: Перм.гос.пед.ун-т., 2004. 298 с.*
10. СТЕЦЕНКО, И. Рефлексивная среда вуза: теория и практика проектирования. В: *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. Омск, 2015. № 4 (16), сс. 161-165, ISSN 2225-8264.
11. ХЛУСОВА, А. Рефлексивная среда как компонент технологии формирования рефлексивной компетентности студентов. В: *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2011. №3(8). ISSN 2075-9908.

# MODELE TEORETICE ALE AUTOEDUCAȚIEI PENTRU AFIRMAREA SUCESULUI SOCIAL LA ADOLESCENȚI

## THEORETICAL MODELS OF SELF-EDUCATION FOR THE AFFIRMATION OF SOCIAL SUCCESS IN ADOLESCENTS

Elena TĂNĂSESCU, Drd., Director,  
Grad didactic I, Grădinița nr. 23, Sector 2, București, România

CZU: 37.041:316.346.32-053.6

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p452-458

**Rezumat:** Prin lucrarea de față ne dorim să creionăm câteva aspecte ce țin de autoeducației, atingând următoarele obiective: identificarea liniilor directoare în definirea conceptului de autoeducație, recenzarea și analiza clasificării modelelor teoretice ale autoeducației și modul cum acestea influențează afirmarea succesului social la adolescenți. Autoeducația reprezintă un proces de conștientizare a necesității de a dezvolta propria personalitate, de a valorifica potențialul creator printr-un efort suplimentar orientat spre întregirea registrului de calități pozitive ale personalității.

**Cuvinte-cheie:** autoeducație, modele teoretice, adolescenți, succes social.

**Summary:** Through this work we want to outline some aspects related to self-education, achieving the following objectives: identifying the guidelines in defining the concept of self-education, reviewing and analyzing the classification of theoretical models of self-education and how they influence the affirmation of social success in adolescents. Self-education represents a process of awareness of the need to develop one's own personality, to capitalize on the creative potential through an additional effort aimed at completing the register of positive personality qualities.

**Keywords:** self-education, theoretical models, adolescents, social success.

**Abstract:** Afirmarea succesului social la adolescenți este un fenomen studiat mai mult tangențial. Complexitatea acestui fenomen, dar și lipsa unui consens general în lumea științifică referitor la afirmarea succesului social la adolescenți, ne-a determinat să ne aducem contribuția în clarificarea acestui fenomen psiho-social, în baza unor analize a metodelor teoretice ale autoeducației, din literatura de specialitate.

### Actualitatea cercetării:

Pentru secolul nostru, instruirea continuă și implicit autoinstruirea au devenit cerințe fundamentale ale societății, determinate de creșterea exponențială a informațiilor și de uzura accelerată a acestora, de mobilitatea profesiilor, de progresele extraordinare ale științei, tehnicii, tehnologiei și mijloacelor de informație, de dinamismul vieții economice și sociale, de democratizarea învățământului, de creșterea nivelului de aspirație spre cultură și educație, de folosirea cât mai plăcută și utilă a timpului liber.

Orice acțiune conștientă, îndreptată spre perfecționarea comportamentului, este un act de autoeducație. În măsura în care o persoană are o concepție mai bine conturată despre lume și viață, o atitudine personală față de sistemul social de valori, un ideal propriu, în aceeași măsură este capabilă să-și aplice un program rațional de autoeducație.

Metodele și procedeele folosite în practica autoeducației sunt moduri de acțiunea asupra propriei persoane de cunoaștere și evaluare de sine, proiectare, influențare și formare, autocorectare și transformare [12, p. 48].

*Autoobservația* constă în observarea conduitei și a trăirilor personale. În cazul autoobservației, adolescentul, desfășurând o anumită activitate, urmărește în același timp și conduita sa, reacțiile, trăirile sale proprii. Autoobservația trebuie să fie corectă, fidelă, nu deformată. Important e că faptul supus observației să fie văzut așa cum este, nu cum vrea el să fie, sau cum ar trebui să fie.

*Autoanaliza* presupune obținerea unei imagini cât mai complete despre sine prin investigații și meditații, orientate spre propria persoană. Prin descompunerea mentală a propriei comportări și a activității efectuate, sunt evidențiate laturile pozitive și negative, motivele și scopurile activității, reacțiile și stările emoționale urmându-se perfecționarea activității și a



conduitei. Autoanaliza reprezintă o formă de autoperfecționare a personalității și autoreglare a conduitei. Folosirea acestei metode necesită un grad ridicat de maturitate. Ea impune adolescentului să se privească cu ochii altuia, dar nu a unui observator trecător [17, pp. 151-153].

*Autoconvingerea* poate fi folosită atât în luarea unei decizii majore din viața adolescenților (alegerea liceului la care v-a merge, alegerea activităților pe care să le facă, etc.) cât și în rezolvarea unor probleme din viața cotidiană. Eficiența autoconvingerii depinde într-o măsură considerabilă de optimismul acestora, starea lor afectivă trăită în momentul respectiv, maturitatea, cultura și inteligența adolescentului. Autoconvingerea se poate manifesta atât în forma autojustificării, autoconsolării și autoliniștii cât și pentru a se împotrivi acțiunilor și opiniilor care nu concordă cu convingerile lor. Acestea se încheie de regulă prin luarea unei hotărâri care poate fi exprimată sintetic prin cuvintele: „Gata!, Trebuie!, Ajunge!, etc.”

*Autocomanda.* În activitatea cotidiană deseori adolescenții sunt puși în situația de a se concentra la maximum cu toate eforturile pentru realizarea hotărârii luate, să acționeze într-o anumită direcție sau, dimpotrivă, să se abțină de la acțiunea nedorită, astfel spus să-și comande lor însăși. Ea se realizează prin pronunțarea cu glas tare sau în gând a unor cuvinte sau propoziții scurte formulate la imperativ. „Voi reuși!, Curaj!, Înainte!, etc.” În cazul în care folosesc autocomanda pentru a se tempera, a se stăpâni stările afective sau pentru a renunța la o activitate, vor folosi expresii ca: „Abține-te!, Renunță!, Stăpânește-te!” [14, pp. 83-93].

*Autoaprecierea și autocritica.* Autoaprecierea vizează cunoașterea calităților și defectelor proprii, a capacităților și aptitudinilor, a trăsăturilor de personalitate și a gradului lor de dezvoltare. Din perspectiva autoeducației este necesară autoaprecierea obiectivă, realistă atât a calităților cât și a defectelor proprii. Autocritica este utilă în măsura în care este realistă și orientată autoeducativ, ajungând să elimine erorile de conduită și să determine restructurări profunde ale personalității. Eficiența ei este cu atât mai mare cu cât sunt mai profunde trăirile afective ale nemulțumirii față de neajunsurile pe care le avem [17, pp. 151-153].

*Autosugestia* se bazează pe forța specifică de reglaj a cuvântului. Dacă prin sugestie se înțelege o influență exercitată prin intermediul cuvântului asupra voinței cuiva, autosugestia reprezintă influența exercitată asupra propriei noastre voințe. Timpul cel mai prielnic pentru autosugestie este seară înainte de a adormi și dimineața, imediat după trezirea din somn. Pot fi folosite în acest scop și fragmentele mai mici de timp cu mar fi: deplasarea la serviciu, pauzele, timpul petrecut în timpul mijloacele de transport etc.

*Autoexersarea* reprezintă metoda fundamentală în procesul de autoeducație. Ea se regăsește într-o formă sau alta în toate celelalte metode și procedee folosite în scopul autoperfecționării personalității. Autoexersarea constă în executarea, îndeplinirea cu strictețe a sarcinilor profesionale și extraprofesionale pe care și le fixează. De exemplu: să termine lucrările planificate, să citească un număr de pagini din literatura de specialitate sau beletristică, să rezolve un număr de probleme sau exerciții, să cânte la instrumentul preferat, să facă exerciții fizice, etc. Nu trebuie să se recompenseze o activitate pe care adolescentul o face cu plăcere (de exemplu o activitate sportivă agreată de acesta). Recompensa nu trebuie promisă înaintea desfășurării activității, ci imediat după această activitate, explicându-i-se clar pentru ce anume este răsplătit [14, pp. 83-93].

Autoeducația presupune autocunoaștere, autostăpânire, autoconducere. Este o activitate conștientă, orientată spre formarea sau desăvârșirea propriei persoane, în conformitate cu năzuințele, aspirațiile, idealurile și concepția despre succesul social al adolescentului .

Educația este „ajutor pentru autoajutor”, cum se exprimă Pestalozzi. În cadrul sistemului educativ, adolescentul este expus la un număr mare de domenii de cunoaștere și i se dezvoltă aptitudini care pot forma o bază largă pentru a continua propria învățare în viitor. Autoeducația presupune un nivel superior de competență, precedată și susținută de experiența educativă, ea nu este o simplă continuare a acesteia, ci reprezintă o schimbare a relațiilor adolescentului cu lumea exterioară, cu colectivul din care face parte și cu sine însuși. Depinzând de gradul de organizare al educației, de nivelul și sensul acțiunii educative, autoeducația se afirmă atunci când acumulările educative permit adolescentului să preia inițiativa și responsabilitatea desăvârșirii sale.

Autoeducația este o urmare, dar și o condiție a eficienței educației, este o completare, o continuare, dar și o desăvârșire a educației, un efect prelungit al educației, dar și proces ce potențează munca educativă în ansamblul ei [10, p. 154].

Pentru adolescent, autocunoașterea prin metodele sale, are un rol fundamental prin descoperirea propriilor defecte, pe care prin voință persoana va încerca să și le corecteze. Grija pentru propriul caracter și pentru propria conduită, ce ar trebui să o facem metodică și sistematică, sporește la această vârstă și odată cu ea încercarea de automodelare. Datorită acestei aplecări constante asupra propriei perfecționări, insuccesele sunt valorificate pozitiv, ca noi direcții de corectare și dezvoltare descoperite de acesta [3, p. 46].

Punctul de plecare în procesul de autoeducație îl constituie, după opinia unor pedagogi, cunoașterea de sine. Înainte de a încerca să se schimbe, adolescentul trebuie să se cunoască foarte bine, să-și știe limitele. Cine nu acceptă că are limite și nu și le cunoaște, nu se poate autoeduca. Cunoașterea calităților ne sporește încrederea în forțele proprii, iar cunoașterea neajunsurilor ne mobilizează pentru înlăturarea lor.

Adolescența este un moment important de maturizare nu numai din punct de vedere fizic, ci, de asemenea, emoțional și psihologic. Este momentul în care de mare importanță sunt prietenii și grupurile de prieteni și etapa când adolescenții devin sensibili la aspectul lor. Este un moment de descoperire personală și încercările de a se defini prin interacțiunile cu ceilalți. Adolescenții petrec mai mult timp cu colegii lor de aceeași vârstă, care servesc ca o reflectare a lor de sine și joacă un rol crucial în dezvoltarea lor emoțională. Forța motrică a dezvoltării sociale în adolescență este abilitatea de a stabili prietenii apropiate, participarea la interacțiuni sociale și formarea independenței.

În perioada adolescenței tânărul are rolul de a-și stabili o identitate a sinelui și de a se integra cu succes în societate. Confuzia de rol reprezintă perspectiva negativă, în care adolescentul nu reușește să își dea seama cine este cu adevărat sau adoptă roluri negative. Pentru a rezolva cu succes această criză de identitate, tânărul încearcă să integreze opiniile persoanelor importante din viața sa în propria imagine despre lume, până în momentul în care obține o filosofie de viață unificată. Unii adolescenți își stabilesc o identitate de sine adoptând valorile morale și îndeplinind așteptările părinților, iar alți adolescenți își asumă o identitate negativă, opunându-se părinților și societății, în același timp aflându-se la un grup de tineri de aceeași vârstă – *tocilari*, etc. Exista și adolescenți care rămân izolați, nu reușesc să se identifice cu niciun model și nu se încadrează nicăieri în societate. Aceștia din urmă ajung adulți caracterizați de instabilitate – schimbă frecvent locul de muncă și partenerul, nu au obiective clar stabilite în viață.

Adolescența reprezintă o perioadă de tranziție, marcată de învățare permanentă și adaptare la situații și cerințe sociale noi, din ce în ce mai provocatoare, pe plan fizic, socio-emoțional, cognitiv [12, p. 48].

Datorită experienței de viață limitată și a lipsei unor criterii de autoapreciere corectă, adolescenții au nevoie de consiliere și îndrumare. Ei discută, fiind sprijiniți să-și formeze idealul de viață, să-și perfecționeze succesul social și să-și ridice nivelul conștiinței și al conduitei morale [1, p. 29; 7, p. 131; 9, p. 112; 12, p. 48].

Potrivit cercetărilor făcute, pregătirea pentru autoeducație și îndrumarea acestui proces vizează două aspecte: pregătirea psihologică și metodică.

Pregătirea psihologică are în vedere:

- dezvoltarea interesului pentru cunoaștere, formarea motivației intrinseci;
- trezirea interesului pentru cunoașterea și modelarea propriei personalități;
- conștientizarea importanței personale și sociale a preocupărilor de autoeducație atât pentru prezent (ridicarea performanțelor școlare), cât mai ales pentru viitor, în perspectiva educației permanente;
- formarea calităților de voință și caracter absolut necesare în procesul autoeducației, dezvoltarea conștiinței răspunderii fiecărui elev pentru propria lui devenire.

Pregătirea metodică se referă la:

- formarea priceperilor de muncă intelectuală independent;
- înarmarea adolescenților cu metodele și tehnicile de autocunoaștere și autoeducație;
- formarea stilului de muncă intelectuală;
- familiarizarea cu modalitățile de organizare și planificare a activității, de folosire cât mai rațională a bugetului de timp [7, p. 131].

Pentru realizarea acestor obiective (pregătirea psihologică și metodică) se pot organiza discuții individuale, pe grupe de adolescenți sau dezbateri în cadrul orelor educative pe teme de autocunoaștere și autoeducație, de orientare școlară și profesională, de educație intelectuală, moral-civică, tehnologică, etc. Este foarte important ca tonul discuției să fie calm, sincer, convingător, cu argumente credibile, bazate pe cugetări, proverbe și maxime, pe fapte concrete și exemple luate din viața și activitatea oamenilor de seamă cu realizări deosebite în domeniul științei, tehnicii, culturii, sportului etc.

Problemele autocunoașterii și autoeducației pot fi abordate și la lecții când conținutul permite acest lucru, la cercurile pentru adolescenți, cu prilejul unor momente deosebite cum sunt primirea actului de identitate, trecerea într-un nou ciclu școlar, o nouă clasă, încredințarea unei sarcini și îndrumarea adolescentului în îndeplinirea acesteia.

Experiența arată că după o discuție bine organizată pe tema autoeducației adolescenții, se interesează de problemele concrete ale autoformării, de metodele și procedeele pe care le pot folosi în educația de sine. În literatura de specialitate întâlnim o mare varietate de metode de autocunoaștere și autoeducație

Teoria spune ca între 13 – 19 ani fiecare dintre noi traversează un „timp al revoltelor”, dar practica ne demonstrează că încă de la 10 – 11 ani (preadolescența) se pot intui accente răzlețe de anarhie.

Adolescenții au o alcătuire interioară paradoxală – sunt vulnerabili și sensibili, dar simulează independența și puterea cu o tărie surprinzătoare. În realitate, la fel ca în copilăria mică, și în adolescență, tinerii simt mai mult decât pot înțelege și, în gestionarea noilor emoții, se lovesc atât de propria confuzie, cât și a părinților/ dascălilor.

Se recomandă ca familiarizarea elevilor cu metodele și procedeele de autocunoaștere și autoeducație să se facă prin prezentarea preocupărilor de auto-modelare ale oamenilor de seamă și a modului în care au fost ele folosite de personalitățile respective.

Determinarea internă a autoeducației nu trebuie înțeleasă în sensul minimalizării importanței influențelor externe. Este vorba doar despre un anumit nivel de maturitate, de responsabilitate sporită față de propria persoană care pot determina angajarea pe drumul dificil dar plin de satisfacții al autoperfecționării; un nivel de maturitatea al persoanei când influențele exterioare sunt filtrate și prelucrate, acceptate sau înlăturate în funcție de valorile după care se conduce adolescentul.

Se impune subliniat și faptul că în autoeducație mai mult decât în educație, valoarea metodei nu este intrinsecă, ea nu aduce rezultate scontate în orice condiții și în orice împrejurări.

În primul rând, adolescentul care a decis să se autoperfecționeze trebuie să-și stabilească scopul, obiectivele și valorile asupra cărora va fi orientată autoeducația.

Metoda devine condiția „sine qua non” a unei schimbări pe linia automodelării numai în măsura în care reușește să angajeze plenar personalitatea într-un efort de trăire afectivă și manifestare volițională profundă. Numai în condițiile în care sarcinile (obiectivele) propuse devin auto-sarcini, regulile de disciplină devin cerințe de autodisciplină, pedeapsa (sanctiunea) primită este înțeleasă ca autopedeapsă etc. putem obține eficiența scontată în autoeducație.

Motivația adolescentului provine atât din grija pentru sine, cât și din grija pentru societate. Mai mult, la adolescent autoeducația dă rezultate în toate domeniile: moral, intelectual, etc.

Din acest considerent, pregătirea pentru autoeducație, trebuie realizată prin întreg procesul de educație. Astfel, se formează calitățile volitive și cele moral caracteriale, indispensabile în autoeducație.

Adolescentul utilizează o gamă largă de metode și procedee specifice vârstei (autoanaliza, reflecția, autoconvingerea, etc.), cât și altele învățate în vârstele anterioare (autoexersarea, exemplul, autodezaprobară, deviza, etc.), însă dezvoltate și revalorificate. Cel ce dorește a se autoeduca în vederea obținerii succesului social se folosește pentru aceasta atât de educația formală, de cea informală cât și de cea neformală. [8, p. 101] Cea formală este valorificată în direcțiile sistematice și organizate pe care ea le oferă, în cadrul instituțiilor școlare. Cea informală presupune că autoeducatul utilizează toate ocaziile pe care viața cotidiană i le pune la dispoziție și își adaptează metodele de autodezvoltare în funcție de cazul concret. Cea neformală este valorificată prin frecventarea cât mai deasă a instituțiilor extrașcolare care pot oferi autodezvoltare, în diferite domenii.

Numai o asemenea activitate autentică, angajarea pleneră în tot ceea ce întreprinde personalitatea este capabilă să devină forța motrice care aduce progres de ordin cantitativ și calitativ în procesul autoeducației. „Nu există o sursă mai bogată în satisfacții decât aceea de a te simți opera propriei tale personalități și sculptor al propriei tale ființe” [11, p. 62].

Abordând autoeducația adolescentului ca fenomen și proces socio-uman observăm cele două componente de bază ale acesteia: dimensiunea individuală și cea socială. Analizând dimensiunile autoeducației ca realizare de sine a adolescentului, valorificăm dimensiunea individuală, iar investigând impactul persoanei asupra mediului social, evidențiem dimensiunea socială. Dimensiunea individuală, axată pe realizarea de sine se prezintă ca acțiune de dezvoltare creativă a amplului potențial uman și a capacității adolescentului de autoperfecționare și autodepășire. În acest context scopul vieții trebuie să corespundă simultan binelui individual și binelui colectiv. Acest moment atrage atenția asupra dimensiunii sociale și desigur că a interconexiunii ambelor dimensiuni. Întrucât autoeducația are ca scop desăvârșirea, autoperfecționarea adolescentului, ceea ce înseamnă progres personal, care va produce o schimbare pozitivă atât în plan individual cât și în plan social. În această privință autoeducația este în relație strânsă cu înțelegerea persoanei ca subiect al actualizării de sine în societate, care se produce în conformitate cu propria natură, dar și cu normele și cerințele sociale [5, p. 22].

„Percepțiile adolescenților asupra propriului lor succes social pot fi un predictor crucial al funcționării sociale pe termen lung, astfel încât chiar și adolescenții care nu sunt larg populari se pot dovedi pozitivi, ajustarea în timp, dacă păstrează un sens intern pozitiv al acceptării lor sociale,, [5, pp. 134-141].

S-a observat că adolescenții care au un nivel al succesului social înalt, nu se simt complexați în raport cu alții, stabilesc relații bune cu ceilalți în planul comunicării, știu care le sunt limitele, acceptă schimbările și realizează cu ușurință lucruri noi, sunt conștienți că nu știu anumite lucruri, dar sunt dispuși să învețe, pot să minimizeze semnificațiile eșecurilor și să se mobilizeze, oferă ajutor celorlalți, nefiind aroganți sau cinici [15, pp. 40-45].

Succesul social se asociază cu performanțele școlare, cu o bună comunicare cu ceilalți, cu adaptarea socială, iar mai târziu cu succese și în alte domenii. Acești adolescenți au o atitudine realistă față de propria valoare, dețin capacitatea de a-și asuma responsabilități, sunt dinamici, iar astfel de atribute sunt necesare pentru succesul social [14, p. 32]. Astfel, succesul social rezultă din evaluarea propriei persoane, această evaluare rezultând din autoacceptare și autoprețuire, în mod absolut ori prin comparație cu alții.

În sens direct, succesul social este, în general, recunoaștere, popularitate în societate. În acest caz, prin succes înțelegem recunoașterea socială a capacităților adolescentului, a unor aptitudini deosebite, a talentelor. Însă posesia acestora nu este suficientă pentru succes, adolescentul trebuie să mai poată și să se aut prezinte.

Succesul social este privit ca o formă particulară de auto-împlinire și ca o condiție care permite individului să experimenteze satisfacție subiectivă cu procesul de viață. Dacă indivizii se simt de succes, atunci crește conștientizarea propriilor abilități și capacități de a gestiona activitățile vieții și de a rezolva dificultățile vieții.

Atunci când se analizează imaginea succesului social, este important să se ia în considerare nu numai proprietățile (calitățile) individuale ale personalității, ușor de actualizat și care se manifestă spontan, ci și proprietățile (calitățile), stările și condițiile potențial disponibile, inclusiv caracteristicile mediului și ale altor persoane pe care individul îl poate folosi [2, pp. 7-43].

În mod general poate fi dată următoarea definiție a succesului social. Succesul social este rezultatul pozitiv al activității adolescentului pentru atingerea de scopuri valoroase pentru sine, reflectând principiile de bază ale societății din care acesta face parte. Succesul, după cum consideră unii autori, se manifestă ca formă de autorealizare, asigură autodezvoltarea și presupune aprecierea din partea societății în formă de aprobare și recunoaștere socială.

Fiecare dintre noi trebuie să propună un tip special de personalitate care, pe lângă originalitatea și deosebirile de alții mai urmează să satisfacă o condiție – să fie preferențial pentru societate [2, pp. 7-43]. Forma dată de orientare spre succes, numită succes – popularitate, este destul de caracteristică psihologiei personalității din societățile competitive, de piață, iar hiperdezvoltarea acesteia poate conduce la diverse adversități psihologice, pe care le găsim în mediul socio-profesional contemporan: ardere profesională, nevroze, depresii etc.

Autoeducația prin metodele ei își arată cu adevărat natura și posibilitățile în timpul adolescenței. Nu mai este vorba, ca în trecut, despre o autodezvoltare într-un aspect restrâns al personalității, ci despre o încercare de reconstruire a întregii personalități. De asemenea, motivațiile nu mai sunt temporare și provocate din exterior, ci provin din caracterul format în parte al adolescentului, fiind mai stabile. Deși, „vârsta autoeducației, în adevăratul sens al cuvântului, este adolescența” [3, p. 46]., ea doar începe în adolescență, căci de abia atunci când omul a devenit adult (după vârsta de 25 de ani) se atinge maturitatea (apogeul) în toate laturile personalității, deci și în autoeducație.

La vârsta preadolescenței se poate face primul pas în abordarea autoeducației, în mod sistematic, organizat și planificat. Fiind etapa cea mai timpurie a autoeducației, pot să apară o serie de dificultăți sau particularități. Ele sunt determinate de modul de receptare a informațiilor, fixarea și realizarea obiectivelor propuse, direcțiile prioritare.

Adolescentul reprezintă un produs al propriilor realizări, ceea ce a făcut singur din propria lui ființă, dar ca orice creație, pentru a se desăvârși are nevoie de mai mulți factori. Nu întâmplător, știința modernă a demonstrat că aproape fiecare om este potențial dotat pentru a utiliza instrumentele autoeducației [2, pp. 7-43].

Cercetările releva faptul că adolescenții se pot entuziasma foarte repede, atunci când participă la acțiuni bine organizate. La fel de repede renunță sau abandonează, dacă nu sunt îndrumați și încurajați [16, p. 163].

Factorii care orientează, dau caracterul și eficiența autoeducației sunt reprezentați de: nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine, calitățile volitive necesare pentru finalizarea acțiunilor propuse, natura și complexitatea obiectivelor și scopurilor propuse, metodele și procedeele folosite.

### **Concluzii:**

În sens mai larg sau mai restrâns, autoeducația este cunoașterea de sine în mod conștient, perfecționarea propriei personalități, transformarea permanentă și valorificarea resurselor personale în contextul oricărei activități a vieții.

Cizelarea adolescentului, împlinirea de sine, dezvoltarea personală, conștiința de sine, capacitatea de afirmare a succesului social și capacitatea de a deveni o personalitate unică și puternică în viață-constau în autoeducație.

Adolescența este o perioadă destul de dificilă și greu de gestionat în privința transformărilor fizice, biologice și mai ales psihice, dar acum intervin și influențe din alte medii: mediul familial, mediul școlar, mediul grupului din care face parte, mediul social etc.

Motivația pentru succes social presupune totalitatea mobilurilor interne și externe ale personalității care condiționează transformarea potențialităților ei de dezvoltare în structuri psihologice reale și funcționale și constituie prin sine un sistem psihologic complex și cumulativ.

Formarea și desăvârșirea succesului social este un proces îndelung și complex în care cerințele externe, exercitate de factorii educaționali (familie, școală, alte instituții, organizații, grupuri formale sau/și informale) și cele interne se întrepătrund în mod permanent, schimbându-și rolurile și ponderea în funcție de stadiul dezvoltării. Transformările care se realizează în pragul adolescenței determină ca întreaga conduită să fie dirijată din ce în ce mai mult din interior, să fie autodeterminată.

În concluzie, autoeducația își arată cu adevărat natura și posibilitățile în timpul adolescenței. Nu mai este vorba, ca în trecut, despre o autodezvoltare într-un aspect restrâns al personalității, ci despre o încercare de reconstruire a întregii personalități. De asemenea, motivațiile nu mai sunt temporare și provocate din exterior, ci provin din caracterul format în parte al adolescentului, fiind mai stabile.

### **Referințe bibliografice**

1. Allport, G., (1991), Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 29
2. Bandura, A., (2006), Adolescent development from an agentic perspective. In: Pajares, F., Urđan, T. C. (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 7-43
3. Barna, A., (1995), Autoeducația, Probleme teoretice și metodologice, Editura didactică și pedagogică R.A., București, p. 46
4. Barbu, El.-G., (2022), Pedagogia culturii emoționale – știință a educației orientată spre formarea competențelor sociale. În: Acta et commentationes (Științe ale Educației), nr. 3(29), ISSN 1857-0623, pp. 134-141.
5. Calaraș, C., (2010), Cultura autoeducației elevului. Chișinău: Primex-com SRL, p. 22
6. Cosmovici, A., Iacob, L., (2008), Psihologie școlară. Iași: Collegium Polirom, p. 89
7. Crețu, T., (2001), Psihologia adolescentului și adultului. Adolescența și contextul ei de dezvoltare. București: Editura Credis, p. 131
8. Cristea, D., (2012), Tratat de psihologie socială. Vol. I. București: Editura Renaissance, p. 101
9. Cuznețov, L., (2008), Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, p. 112
10. Maslow, A., (2007), Motivație și personalitate. București: Ed. Trei, p. 154.
11. Pavelcu, V., (1970), Invitație la cunoașterea de sine, Editura Științifică, București, p. 62
12. Piaget, J., (1998), Psihologie și Pedagogie. București: Editura Științifică, p. 48
13. Reaboi-Petrachi, V., (2020), Managementul timpului în învățarea autoreglată a studenților, Teză de doctorat, 2020, pp. 32;
14. Salade, D., (1998), Dimensiuni ale autoeducației. București: Editura Didactică și Pedagogică, pp. 83-93.
15. Siebert, H., (2001), Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare, Editura Institutul European, Iași, pp. 40-45;
16. Steinberg, L., Morris, A. S., (2001), Adolescent development. Journal of Cognitive Education and Psychology, 2, p. 163
17. Toma, S., (1983), Autoeducația. Sens și devenire. București: Editura Didactică și Pedagogică, pp. 151-153.

# CREATIVITATEA- FACTOR AL DEZVOLTĂRII - O PERSPECTIVĂ ORIZONTALĂ ȘI VERTICALĂ

**Drd. Larisa TODIRIȘCĂ**

Școala Doctorală Științe ale Educației din Chișinău

**CZU: 159.954+001.89**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p459-465**

**Abstract:** The concept of creativity has been a topic of interest for researchers in various fields, including pedagogy, psychology, logic, aesthetics, literary criticism, and art and science. Creativity plays a vital role in the harmonious development of children, promoting both cognitive and emotional aspects, as well as social skills. The studies of important specialists, such as Piaget, Vygotsky and Gardner, have highlighted how essential creativity is in the growth and education of the child, contributing to the formation of a balanced and adaptable personality

The purpose of developing creativity as a result of the exchange of values between generations is to produce a transformation in the lives of young people, and the results obtained, which are usually higher than those of previous generations, to manifest themselves through creativity, achieving performance. Culture serves as a bridge linking competence and performance. In the broadest sense, culture brings together present, past and future generations. This connection between generations must be established both through spiritual creation and through creativity and material creation.

**Keywords:** creativity, harmonious development, intergenerational connection

Când examinăm creativitatea în ansamblu, devine evident că este o abilitate cu mai multe fațete, strâns legată de personalitatea cuiva. Este format din diverse elemente care contribuie la realizarea unor idei noi și este o trăsătură inerentă tuturor indivizilor. În cursul dezvoltării tipice, toată lumea posedă un anumit grad de potențial creativ. Variațiile constă în măsura în care acest potențial este exprimat, precum și în semnificația și interacțiunea factorilor care contribuie la creativitate.

Creativitatea, așa cum o văd educatorii, cuprinde capacitatea înăscută a copiilor de a participa activ la crearea de jocuri și activități care încurajează imaginația, inteligența și înțelegerea. Un copil care se angajează într-o gândire independentă, face observații personale și găsește soluții în diferite domenii posedă un potențial creativ autentic. Este crucial să subliniem importanța creativității, deoarece servește drept catalizator pentru progresele în artă și în alte domenii. Creativitatea se manifestă în următoarele moduri: potențialul ființelor umane, care este o caracteristică observată la indivizi de toate vârstele, de la cea mai fragedă vârstă, este un aspect remarcabil; joacă un rol vital în procesul de inovare, acesta servește ca o conductă, atât pentru originalitatea relativă, cât și pentru cea absolută a produsului final.

Al. Roșca afirmă : *creativitatea este un proces care duce la dezvoltarea unui produs original care este valorificat de societate* [1, p. 12]. Maurice Debesse, un pedagog francez, consideră creativitatea la copii ca *un concept modest, dar semnificativ*[2, p.45], subliniind capacitatea copilului de auto-exprimare și crearea naturală și spontană a muncii. Dicționarul de psihologie Larousse definește creativitatea ca o dispoziție de a crea, care există într-o stare potențială la indivizi de toate vârstele. În ciuda eforturilor numeroșilor savanți, încă nu există un consens cu privire la definiția creativității.

Aptitudinea este o esență ce se fenomenalizează în activitate, iar activitatea este însuși modul de a se constitui și de a ființa al aptitudinii. După cum se știe, aptitudinea se bazează și pe anumite elemente native (predispozițiile). Activitățile sunt mijloacele prin care tendințele sunt transformate din posibilități în realități, adică aptitudini, iar activitățile sunt, de asemenea, mijloacele prin care competențele produc fenomenul creativității.

Creativitatea este o activitate psihologică în sens operațional, Piaget a propus că este suma unor operații psihologice complexe, dinamice, reversibile (inteligentă, emoție și voință). Astfel, conceptul de creativitate poate fi raportat și redus la un concept consistent, riguros descris și definit în psihologia genetică. Pornind de la aceste premise, creativitatea poate fi definită ca fiind capacitatea de bază și holistică a omului, rezultatul activității integrate a tuturor funcțiilor sale psihologice (inteligentă, emoție și voință), conștiente și inconștiente, funcții biologice, psihofiziologice și sociale înnăscute și dobândite, participării la generarea de idei noi, originale și valoroase. Conceptul de creativitate este foarte apropiat din punct de vedere lingvistic și semantic de conceptul de creație. Conceptul de creativitate se referă la generarea de idei noi, originale, conceptul de creație urmărește finalizarea ideilor, transformarea lor în lucrări artistice, științifice, tehnice, în obiecte artistice, științifice, tehnice etc. De la idee la creație este adesea un drum lung și dificil. Marii creatori dovedesc că înainte de a compune efectiv, înainte de a realiza efectiv opera, fie că se numește o simfonie, o poezie, o teorie sau orice altceva, au avut mai întâi un plan al operei în minte.

După C.R. Motru - *Creația are un înțeles utilizabil pentru știință numai când este luată ca o activitate condiționată de celelalte date ale existenței.*[3 p. 76,]

Inteligenta și creativitatea sunt strâns legate între ele, deoarece capacitatea de a percepe și de a înțelege fenomene și acțiuni este crucială pentru a face progrese semnificative. Cu toate acestea, este important de menționat că nu toți indivizii inteligenți posedă creativitate, deoarece dezvoltarea acesteia este influențată de o combinație de factori subiectivi și obiectivi, inclusiv trăsături de personalitate.

Abilitățile pot fi clasificate în factori subiectivi, care includ factori intelectuali cum ar fi inteligența și gândirea creativă, factori de aptitudini care influențează activități specifice, cum ar fi auzul muzical sau talentul literar și factori non-intelectuali și non-aptitudinali, cum ar fi trăsăturile de caracter și temperamentul. Pe de altă parte, factorii obiectivi se referă la circumstanțele externe ale vieții, în special la condițiile sociale și educaționale oferite de familie, școală și societate. Prin examinarea creației științifice și artistice au fost descoperite mai multe caracteristici comune, printre care calitățile de fluentă și fluiditate, capacitatea de gândire asociativă, adaptabilitatea la circumstanțe nefamiliare, sensibilitatea față de probleme și emoțiile celorlalți, capacitatea de a genera diverse și adecvate soluții, precum și abilitatea de a transforma și restructura idei, descoperind în același timp noi valori. Abilitatea de a analiza și organiza un proiect, precum și de a exprima idei, este esențială pentru noi îmbunătățiri. Când vine vorba de creație artistică, abilitățile speciale au o înclinație naturală către domenii precum artele vizuale, muzica sau sportul, joacă un rol important alături de abilitățile generale. Aceste talente speciale se dezvoltă în timp pe măsură ce personalitatea individului ia contur în timpul dezvoltării psihosociale.

Prin urmare, se poate spune că, dacă o aptitudine specială este identificată devreme și alimentată prin activități care sporesc performanța unui copil, aceasta are potențialul de a deveni o activitate de succes sau chiar o profesie. În domeniul artelor vizuale, de exemplu, creativitatea artistică plastică implică capacitatea de a descoperi combinații armonioase de culori, forme expresive și structuri compoziționale, printre alte elemente.

Există, așadar, trei tipuri de creativitate: expresivă, naturală și neinhibată a creativității la copii. Este o formă de cultivare artistică care pune bazele viitoarelor manifestări ale dezvoltării lor intelectuale unice. În această etapă, originalitatea poate să nu fie încă prezentă, dar servește ca mijloc de a cultiva și de a promova abilitățile artistice - creativitatea inovatoare: este cunoscută



pentru originalitatea lor inovatoare, deoarece creațiile lor prezintă aceste trăsături distincte, așa numite *talente*. Pe de altă parte, geniul se caracterizează prin creativitate emergentă, care aduce la iveală schimbări radicale și revoluționare care sunt recunoscute și lasă un impact de durată asupra generațiilor, modelând stiluri și curente artistice de-a lungul anilor.

Elemente definitorii ale creativității sunt:

- originalitate – manifestată prin capacitatea individualului de a adopta atitudini personale fără tendința de a copia sau reproduce modul de gândire al vreunei persoane;
- flexibilitatea – caracterizată în esență ca rapiditate a gândirii de a se adapta la situații noi, neprevăzute, își propune să găsească cele mai bune soluții la problemele din diverse domenii, inclusiv cunoștințele artistice;
- ingeniozitate – spiritul inventiv prin care se realizează rezolvarea problemelor cu eleganță într-un mod abil și surprinzător;
- senzitivitatea – capacitatea de a simți, de a fi sensibil. Profunzimea și aria sensibilității depind de spiritul de observație, care poate fi format și educat;
- fluență - un atribut al stilului caracterizat prin scriere cursivă și flexibilitate de exprimare;
- expresivitatea - Exprimarea culorii, formei, mărimii, ritmului, simetriei, asimetriei și dinamicii. Cu cât o operă de artă este mai expresivă, cu atât spectatorii se vor bucura de ea;
- productivitatea - include un număr mare de idei, soluții, produse mai mult sau mai puțin materiale;
- eficiența - ia în considerare performanța care poate fi atinsă ca urmare a acțiunilor creative.

Cadrul creativității didactice subliniază calități distincte care se manifestă la diferite niveluri: rezultatul creativ, procedura creativă și individul creativ.

Memoria este numai aparent antagonică imaginației, dar ideile noi se sprijină totdeauna pe acțiunile acumulate în prealabil.

Factorii aptitudinali includ: aptitudinile speciale, nivelul gândirii și inteligenței. Factorii nonintelectuali pot fi explicați prin factori motivaționali, aptitudinali, temperamental și caracteriali. Motivația (mobilurile și stimulii) pot fi un imbold de dinamizare a creativității.

Factorii temperamental și caracteriali au o influență deosebită în dezvoltarea creativității. Predispozițiile și capacitățile nu sunt suficiente pentru ca cineva să devină inventator sau creator de artă. Pentru aceasta este nevoie să existe o motivație, o dorință, o aspirație creatoare. Adevărații creatori devin animați de sentimente trainice, chiar de veritabile pasiuni care le domină preocupările, aspirațiile de fiecare zi. Succesele le cauzează emoții puternice intensificând obsesiile lor creatoare. Pentru a crea se cere o voință fermă, perseverență, depunerea îndelungatelor eforturi.

Procesul creator presupune parcurgerea următoarelor patru etape:

Pregătirea - bazată pe următoarele operații: identificarea problemei în termeni optimi (natură, specific, timp, etc.); analiza datei problemei în vederea formulării clare a acestora (premise, principii, resurse posibile și necesare), acumularea și selecționarea informațiilor necesare pentru abordarea corectă a problemei; prelucrarea și sistematizarea informațiilor stocate, elaborarea strategiei de rezolvare a problemei la nivelul unui plan operativ;

Incubația - o acțiune complexă realizabilă intensiv sau și extensiv prin diferite operații de organizare și reorganizare a informației pregătite anterior prin procesări, care valorifică experiența individuală și socială a subiectului la nivelul conștiinței acestuia dar și în planul verigilor sale profunde, dependente de zona inconștientului dar și a conștientului;

Iluminarea - acțiunea complexă de asociere și de combinare a informației care declanșează momentul inspirației, respectiv al descoperirii soluției optime de rezolvare a problemei;

Verificarea - acțiunea complexă de evaluare finală a soluției adoptate anterior, realizabilă prin operații de apreciere, validare, aplicare, în condiții de amendare, finisare, ajustare, reorganizare, perfecționare permanentă. Procesul creator implică sesizarea și rezolvarea unor probleme, acțiune complexă bazată pe următoarele operații: definirea și înțelegerea tipului de problemă, avansarea unor soluții virtuale, ipotetică a soluțiilor probabile, (re)actualizarea - activarea cunoștințelor și capacităților necesare pentru alegerea soluției optime, alegerea soluției optime pe criteriul originalității și al eficienței, aplicarea soluției optime în cadrul specific definit de problema existentă; „verificarea modului de rezolvare a problemei în sens managerial (abordare sistematică - optimă - strategică).

Conceptul pedagogic de creativitate propune un model teoretic adaptabil la condițiile unui *praxis* educațional deschis autoperfecționării permanente. În această accepție, creativitatea definește: un produs creator situat cel puțin la nivel inventiv; un proces creator orientat în direcția sesizării și a rezolvării - problemă la nivelul gândirii divergente; o dimensiune axiologică a personalității care valorifică resursele globale ale sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime dintre atitudinile și aptitudinile creative.

Dacă ne concentram în mod special pe caracteristicile comportamentului cultural și impactul acestuia asupra relațiilor între generații, observăm că și cultura societății moderne este marcată de o multitudine de orientări, reflectând creșterea profesionalismului și dezvoltarea culturală, precum și extinderea activităților de muncă. *Diversitatea în interiorul unei culturi este influențată direct de gama de înclinații care decurg dintr-o gamă largă de opinii și natura distinctivă a indivizilor inovator*[1, p.25]. Pluralitatea comportamentelor culturale din societatea noastră este influențată de convergența și divergența generațiilor. Cultura servește ca o forță unificatoare, reunind diferite grupuri de vârstă în efortul lor comun de a cultiva spiritualitatea națională. Desigur, diferențele dintre generații sunt evidente în societatea noastră, datorită diversilor factori precum pregătirea și afirmarea. Când vine vorba de rezistența anumitor modele și mentalități convenționale în viață, în special în ceea ce privește relațiile interpersonale, preocupările tinerilor și nevoile lor unice, integrarea tinerilor din diferite clase și grupuri sociale și cerințele specifice ale tinerilor, devine evident că promovarea înțelegerii și armoniei între generații necesită eforturi continue pentru a educa toți membrii societății.

Examinarea dinamicii intergeneraționale evidențiază importanța eforturilor educaționale continue ca mijloc de a reduce decalajele care există între diferitele grupe de vârstă. Pentru a evita formarea de stereotipuri, părtiniri și noțiuni preconcepute atunci când vine vorba de modul în care oamenii de diferite vârste se percep reciproc, este important să se abordeze factorii care stau la baza care contribuie la aceste diferențe. Prin implementarea măsurilor care elimină condițiile care alimentează aceste discrepanțe, putem obține o mai bună înțelegere a pozițiilor sociale și organizaționale unice pe care le ocupă fiecare generație.

Procesul de educație și transmiterea modelelor culturale nu sunt determinate doar de inerție; mai degrabă, ele sunt modelate de influența reciprocă a intereselor, aspirațiilor, nevoilor, mentalităților și modelelor de gândire. Acești factori joacă un rol crucial în definirea caracteristicilor unei generații și în construirea culturii unui anumit grup de vârstă. Prin urmare, este imperativ să recunoaștem și să apreciem abilitățile, dorințele și cerințele unice ale fiecărei generații. Este de netăgăduit că educația și dezvoltarea unei generații sunt strâns legate de mediul social, cultura națională și societatea în ansamblu.

Continuitatea generațională necesită o legătură reală și semnificativă între diferitele grupe de vârstă, care poate fi realizată numai prin stabilirea de relații bazate pe valorile fundamentale. În esență, acest lucru necesită ca fiecare membru al societății să posede creativitate și competență ca apoi să depună eforturi pentru excelență în sistemul nostru social. Fără aceste calități, societatea stagnează și viața începe să se deterioreze. Creativitatea și competența sunt dobândite prin învățare și prin înțelepciunea transmisă de la generațiile anterioare, în timp ce performanța necesită și impune tinerilor să-și arate abilitățile unice și să contribuie la societate. Noua generație învață de la generația anterioară pentru a dobândi calitățile necesare succesului.

Creativitatea joacă un rol esențial în dezvoltarea unui copil, influențând numeroase aspecte ale creșterii sale cognitive, emoționale și sociale.

Psihologul E. Paul Torrance, cunoscut pentru lucrările sale despre creativitate, definește creativitatea ca *un proces de sensibilizare la probleme, deficiențe, lacune în cunoștințe, discrepanțe și identificarea dificultăților; urmat de formularea de ipoteze, testarea acestora și comunicarea rezultatelor*. Torrance a subliniat că creativitatea implică un proces de gândire divergentă și soluționarea problemelor.

J.P. Guilford, un alt psiholog care a studiat creativitatea, a definit-o ca abilitatea de a produce un număr mare de idei, soluții originale sau produse inovatoare într-o manieră flexibilă și elaborată. Guilford este cunoscut pentru diferențierea între gândirea convergentă (logico-analitică) și gândirea divergentă, care stă la baza creativității.

Psihologul și profesorul de la Harvard, Teresa Amabile, definește creativitatea ca producerea de idei sau rezultate care sunt atât noi, cât și adecvate (utile, corecte). Ea a subliniat că creativitatea nu este limitată la anumite domenii artistice, ci poate fi întâlnită în orice domeniu în care se produce inovație și soluții originale.

Psihologul Mihaly Csikszentmihalyi, cunoscut pentru conceptul de „flow” (starea de concentrare maximă), definește creativitatea *ca actul de a produce ceva nou și de valoare în cadrul unui anumit domeniu, prin combinarea cunoștințelor și a competențelor existente într-un mod nou*. Pentru Csikszentmihalyi, creativitatea apare atunci când indivizii se simt absorbiți complet în activitatea lor și experimentează o stare de satisfacție profundă.

Creativitatea este adesea descrisă ca un proces de generare a unor idei noi și valoroase, fie în rezolvarea problemelor, fie în inovarea produselor și serviciilor. Ea este un fenomen complex care implică gândirea divergentă, adaptabilitatea și sensibilitatea față de probleme, contribuind astfel la dezvoltarea personală și profesională.

Specialiștii au studiat legătura între creativitate și dezvoltarea copilului. Psihologul elvețian Jean Piaget a studiat dezvoltarea cognitivă la copii și a evidențiat importanța jocului și a creativității în învățarea și înțelegerea lumii. Piaget a subliniat că, prin activitățile creative, copiii își construiesc propriile modele mentale, ceea ce le permite să exploreze concepte abstracte și să dezvolte gândirea logică. Psihologul rus Lev Vygotsky a dezvoltat teoria dezvoltării cognitive, în care a subliniat rolul crucial al jocului și al imaginației în dezvoltarea copilului. El a argumentat că, prin jocul creativ, copiii își dezvoltă abilitatea de a învăța prin intermediul colaborării și interacțiunii sociale, aspecte esențiale pentru dezvoltarea armonioasă.

Howard Gardner, autorul teoriei inteligențelor multiple, a sugerat că creativitatea și expresia artistică sunt componente esențiale ale dezvoltării mai multor tipuri de inteligență, inclusiv inteligența spațială, corporal-kinestezică și interpersonală. Potrivit lui Gardner, copiii care își dezvoltă creativitatea au un spectru mai larg de abilități cognitive și emoționale, contribuind la dezvoltarea lor armonioasă. Sir Ken Robinson, expert în educație și creativitate, a promovat ideea că sistemele educaționale ar trebui să pună un accent mai mare pe dezvoltarea creativității la copii.

El a argumentat că educația convențională tinde să reprime creativitatea, iar acest lucru poate afecta dezvoltarea completă a copilului.

Creativitatea îi încurajează pe copii să exploreze soluții noi și neconvenționale la probleme, ceea ce le dezvoltă abilitățile de gândire critică. În loc să urmeze un singur mod prestabilit de a face lucrurile, copiii devin capabili să găsească alternative și să-și folosească imaginația pentru a face față provocărilor.

Activitățile creative, cum ar fi desenul, pictura, construcțiile sau jocurile de rol, ajută copiii să-și dezvolte abilitățile motorii fine și coordonarea. Pe măsură ce explorează și creează, ei își îmbunătățesc și capacitatea de a înțelege concepte abstracte și relații spațiale.

Prin creativitate, copiii au oportunitatea de a-și exprima sentimentele și emoțiile într-un mod sigur și constructiv. Activitățile artistice sau jocurile imaginative le permit să-și exteriorizeze fricile, bucuriile și frustrarea, ceea ce contribuie la dezvoltarea sănătoasă a stării lor emoționale.

Atunci când copiii creează ceva, fie că este un desen, o poveste sau un proiect de construcție, ei își dezvoltă încrederea în sine. Creativitatea îi ajută să fie mândri de realizările lor, ceea ce le sporește stima de sine și le oferă o mai mare dorință de a explora și de a învăța lucruri noi. Multe activități creative implică lucrul în echipă sau colaborarea cu alți copii. În acest fel, copiii își dezvoltă abilitățile de comunicare, capacitatea de a lucra împreună și de a respecta ideile celorlalți. Creativitatea favorizează astfel și empatia și înțelegerea reciprocă.

Prin creativitate, copiii au ocazia să exploreze și să își descopere interesele, talentele și personalitatea. Aceasta contribuie la formarea unei identități puternice și la înțelegerea rolului lor în lume. Activitățile creative pot fi o modalitate eficientă de a reduce stresul și anxietatea, oferindu-le copiilor un refugiu în care să se simtă liberi și nejudecați. Aceasta contribuie la dezvoltarea unui echilibru emoțional sănătos.

Creativitatea joacă un rol crucial în educația și formarea personalității unui copil, stimulându-l să gândească liber, să exploreze și să se exprime într-un mod autentic și diversificat. Creativitatea este strâns legată de dezvoltarea armonioasă a copiilor, întrucât aceasta contribuie la evoluția echilibrată a multiplelor dimensiuni ale personalității lor, cum ar fi gândirea cognitivă, dezvoltarea emoțională și relațiile sociale. Prin stimularea creativității, copiii își dezvoltă nu doar abilitățile artistice sau intelectuale, ci și capacitatea de a se adapta la situații noi, de a comunica eficient și de a-și gestiona emoțiile într-un mod sănătos.

Creativitatea este un motor al adaptării și explorării. Copiii creativi sunt mai deschiși la explorare, învățare și adaptare, ceea ce le permite să facă față mai bine schimbărilor și provocărilor. Acest lucru sprijină dezvoltarea armonioasă, deoarece copiii învață să facă față stresului și incertitudinii într-un mod pozitiv. Activitățile creative le oferă copiilor un mod de a-și exprima emoțiile și gândurile într-un spațiu sigur. Aceasta îi ajută să dezvolte o bună gestionare a emoțiilor, ceea ce contribuie la un echilibru emoțional sănătos.

Creativitatea dezvoltă capacitatea de gândire flexibilă și adaptabilă, elemente esențiale pentru dezvoltarea armonioasă. Copiii învață să privească problemele din mai multe perspective, să fie mai toleranți și să găsească soluții inovatoare, aspecte ce contribuie la succesul lor în viață și la o dezvoltare psihică echilibrată.

Activitățile creative, mai ales cele realizate în grup, stimulează dezvoltarea abilităților sociale. Copiii învață să colaboreze, să comunice eficient și să respecte ideile celorlalți, ceea ce le oferă o bază solidă pentru relații armonioase.

## Bibliografie

1. HARRINGTON, D. M. *Creativity in Childhood: Developmental Perspectives*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1999. 286 p. ISBN: 978-1557985670. KARWOWSKI, M., BEGHETTO, R. A. *Development of Creativity in Children*. New York: Routledge, 2017. 296 p. ISBN: 978-1138916057.
2. MITROFAN, I. *Creativitatea la copii și adolescenți*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 235 p. ISBN: 973-30-1380-9.
3. ROCO, Mihaela (2001) – *Creativitate și inteligență emoțională* . Iași: Polirom, 2001. 248 p., (Collegium. Psihologie) ISBN: 973-683-654-1
4. ROȘCA, Al. *Creativitatea generală și specifică*. 1981, Editura Academiei, 25, 45-47 p. ISBN: 973-97188-4-1
5. RUNCO, M. A. *Creativity: Theories and Themes. Research, Development, and Practice*. Amsterdam: Elsevier Academic Press, 2007. 504 p. ISBN: 978-0126024005.
6. STERNBERG, R. J., LUBART, T. I. *Definirea creativității la copii: o perspectivă interdisciplinară*. Iași: Polirom, 2005. 310 p. ISBN: 973-681-878-1.

## AUTISM AND THE POSSIBILITY OF AN INDEPENDENT LIFE

## AUTISMUL ȘI POSIBILITATEA UNEI VIEȚI INDEPENDENTE

**Daniela-Iulia STROESCU**

Drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
Logoped principal, Constanța, România  
ORCID: 0009-0000-6878-7004  
e-mail stroescudaniela1981@gmail.com

**PhD student Daniela-Iulia STROESCU,**

Main speech therapist, Constanța county, Romania  
ORCID: 0009-0000-6878-7004  
e-mail stroescudaniela1981@gmail.com

**CZU 376.3:159.963.37**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p466-472**

**Rezumat:** Ne-am propus să atragem atenția părinților și să-i determinăm să accepte că autismul nu se vindecă. El se educă cu ajutor specializat printr-un parteneriat instituit între familie și terapeut. În acest scop, am adus în discuție unele elemente ce țin de termeni utilizați în psihoterapie astfel încât, părinții să îi cunoască și să știe utilitatea folosirii unor metode ca bază de tratament corectiv-recuperativ. Utilizarea rezervei umane a potențialului biologic și psihic pot ajuta corectarea și tratarea tulburărilor de limbaj, dezvoltarea abilităților de comunicare prin lărgirea câmpului lexical, intensificarea activității nervoase și declanșarea funcției recuperatorii a unor mecanisme de reechilibrare (blocate, deficiente, uzate temporar sau definitiv). Acțiunea stimulilor și tensiunile interne ale organismului pot determina comportamentul uman să declanșeze *conștiința situației trăite* și se va angaja în acțiune cu tot ceea ce simte și înțelege. Apar *manifestări observabile* și altele se stabilesc în *relația umană și mediul de viață*. Caracterul teoretic și practic al disciplinelor psihopedagogice pot explica problemele complexe de comportament, pot corecta tulburările manifestate și ajută la prevenirea efectelor negative dacă este înlăturată rezistența activă sau pasivă exprimată de subiect la solicitările externe.

**Cuvinte-cheie:** recuperare, psihodiagnoză, prognoză, reeducare, program terapeutic

**Abstract:** We set out to get parents' attention and get them to accept that there is no cure for autism. He is educated with specialized help through a partnership established between the family and the therapist. For this purpose, I have discussed some elements related to terms used in psychotherapy so that parents know them and know the usefulness of using some methods as a basis for corrective-recuperative treatment. The use of the human reserve of biological and psychic potential can help correct and treat language disorders, develop communication skills by expanding the lexical field, intensify nervous activity and trigger the recuperative function of some rebalancing mechanisms (blocked, deficient, temporarily or permanently worn out). The action of stimuli and the internal tensions of the organism can determine human behavior to trigger the consciousness of the lived situation and will engage in action with all that it feels and understands. Observable manifestations appear and others are established in the human relationship and living environment. The theoretical and practical nature of psycho-pedagogical disciplines can explain complex behavioral problems, correct manifested disorders and help prevent negative effects if active or passive resistance expressed by the subject to external demands is removed.

**Keywords:** recovery, psychodiagnosis, prognosis, re-education, therapeutic program

**Argument.** Cea mai recentă ediție a *Manualului de diagnostic și statistică al tulburărilor mintale* este DSM-5-TR (*American Psychiatric Association, 2022*), reprezintă revizuirea manualului DSM-5 și a fost publicat în martie 2022. În paralel, OMS a produs pentru Europa o *Clasificare internațională a bolilor mintale și de comportament*, ultima variantă fiind ICD-10. În general, trebuie amintit faptul că, DSM-5-TR este cel mai popular sistem de diagnostic al tulburărilor mintale din SUA, în timp ce ICD-ul este utilizat pe scară tot mai largă în Europa și alte state ale lumii. Între aceste manuale există diferențe sistematice de clasificare și conținut, fiind rezultatul necoordonării simultane a revizuirii lor dar, fiecare manual conține informații ce îl poate completa pe celălalt. Conform DSM-5-TR „tulburarea din spectrul autismului prezintă deficite în ceea ce privește comunicarea socială și interacțiunea socială, clasificate în trei categorii: dificultăți în reciprocitatea socioemoțională, dificultăți în înțelegerea și menținerea relațiilor sociale și dificultăți în utilizarea limbajului oral” [2, p. 28]. În România, datele statistice orientative arată că la „31 martie 2020, numărul total de persoane cu dizabilități a fost de 852565 persoane (ANDPDCA, 2021) [...], ponderea persoanelor cu dizabilități reprezenta circa 3,8% din populația țării în 2020 [6, p. 186-187]. În altă ordine de idei, se estimează că în România persoanele (declarat) cu Tulburări din Spectrul Autismului este aproximat la peste 30000, numărul acestora fiind într-o creștere continuă deși nu există statistici care să indice numărul exact al acestora. Pe baza studiilor realizate de Asociația Help Autism (România) se apreciază că la nivel global, raportul copiilor care suferă de această tulburare este 1:68 și că, deși autismul nu se vindecă totuși, 47% dintre copiii care au beneficiat de intervenții psihoterapeutice timpurii, bine organizate și structurate pe termen lung, au dobândit o viață independentă. Pașii timizi, dar siguri, pe care țările noastre europene îi parcurge în drumul spre o viață independentă a copiilor cu tulburări din spectrul autismului sunt importanți și vizează permanent măsuri îmbunătățite de ocrotire, instruire și recuperare. „Urmărind situația din țările avansate în domeniul incluziunii socioeducaționale, ajungem la concluzia că acest fenomen complex este susținut de necesitatea unei adaptări continue a sistemului educațional la așteptările și necesitățile societății, obiectiv realizabil prin acceptarea spre implementare a noilor concepții și tehnologii educaționale” [5, p. 3-4]. „Dizabilitatea este o condiție și nu o alegere.” [6, p. 9] și din acest motiv, educația incluzivă devine „un proces complex, multiaspectual și plurivalent, menit să asigure accesul deplin și șansele egale la instruire pentru toți beneficiarii, indiferent de starea lor psihică, fizică, senzorială sau emoțională, în conformitate cu potențialul de instruire al acestora, evident sau latent, dar neapărat capabil de dezvoltare suficientă pentru atingerea finalităților curriculare generale și ale planului de studii individual, elaborate prin prisma particularităților persoanei concrete” [5, p. 3].

**Motivele** și beneficiile care m-au determinat să elaborez articolul sunt multiple. „Pornind de la motivația și energia de a schimba percepții și atitudini” [6, p. 16] privind dizabilitatea și tulburările din spectrul autismului, continuând cu îmbunătățirea cunoașterii specifice domeniului vizat și, până la dorința de a sublinia încă odată, că fiecare persoană deficientă are „o structură psihică care-l diferențiază de cel normal, sau mai bine zis care se abate cu mult de la regula normalității” [7, p.19].

**Literatură.** Conținutul articolului face trimitere expresă la sintagma Tulburări din spectrul autismului (TSA) utilizată frecvent în literatura de specialitate și se referă la deteriorările calitative ale nivelului de dezvoltare ale persoanei, raportate la vârsta sa biologică. Deoarece tabloul clinic al tulburărilor din spectrul autismului nu este *eterogen* ci, dimpotrivă, se abate de la tabloul clinic complet al persoanei normale, ajungând până la manifestări secvențiale cu nivele diferite de severitate, pentru a putea acoperi această paletă largă a nivelurilor de severitate, se utilizează conceptul *spectru*. În sens figurativ, sintagma are în vedere multitudinea de valori în care se pot

înscris nivelurile de severitate ale tulburărilor autiste. Beneficiile educației adaptate la nevoile fiecărui copil, indiferent de potențialul existent în ariile sale de funcționare fac trimitere expresă la „Declarația mondială asupra educației pentru toți”, Jontiem, 1990 [3, p.53], care precizează necesitatea asigurării educației adaptate nevoilor fiecărui copil. Aspectele generale și particulare fac obiectul multiplelor preocupări ale Rețelei RENINCO din România care, în colaborare cu mulți specialiști români în psihopedagogie specială răspund unor însemnate provocări profesionale și umane implicându-se constant în cercetarea fenomenului dizabilității și al handicapului [8, p.11].

Georgeta BURLEA, Cristina COSTESCU, Mihaela MEREUȚĂ, Roxana Cristina MILICI, Doru-Vlad POPOVICI, Vasile Liviu PREDA, Gheorghe RADU, Mihaela RUSU, Emil VERZA, Antoanela ZANFIRACHE sunt doar câteva nume sonore ale literaturii psihopedagogice din România cărora s-au alăturat Aurelia RACU și Sergiu RACU, însemnați adepți ai integrării din Republica Moldova care și-au dedicat întreaga activitate profesională celor care au nevoie de ajutor specializat.

**Analiza literară.** Experimentele psihopedagogice și observațiile sistematice realizate de specialiștii care au abordat perioade lungi de timp, în mod sistematic, cu dăruire și profesionalism problematica tulburărilor din spectrul autismului, scot în evidență faptul că acestea pot fi educate prin aplicarea unor strategii specifice de învățare. Se menționează că structura *atitudinal-valorică* a persoanei afectate nu este determinată genetic, ci reprezintă efectul învățării sociale în care un rol important îl are calitatea socializării, începând cu prima copilărie și continuând pe toată perioada vieții. Demersul educațional al copiilor cu diferite dizabilități este orientat în principal pe **stimularea cognitivă**. Scopul demersului educațional îl reprezintă dotarea copilului cu instrumente ale gândirii care să-i permită autonomie personală, integrare socială și prevenirea dificultăților de adaptare la viața socială. De-a lungul timpului au existat numeroase cercetări care au abordat cu atenție deosebită unele „*programe de stimulare cognitivă și de îmbogățire instrumentală*, [...]. Toate au arătat rolul antrenamentului cognitiv, a învățării mediate și a unui mediu educațional favorizant asupra motivației pentru învățare a copiilor și mai ales impactul intervențiilor de stimulare cognitivă asupra abilităților de integrare școlară a copiilor cu dizabilități” [11, p. 37, Disponibil: <https://ro.scribd.com/doc/314340836/Psihologia-Dezvoltarii-in-Contextul-Dizabilitatii>, vizitat 11.12.2023]. Alți autori au propus programe de intervenție timpurie detaliate cu scopul învățării comportamentelor cognitive eficiente și au accentuat că „activitățile desfășurate într-un mediu stimulat, care încurajează explorarea, trebuie să corespundă nevoilor și intereselor copilului. Interesul și atitudinea intervenienților au un impact hotărâtor asupra calității și eficienței demersului educațional” [*Ibidem*].

**Limite.** Prezența unor diferențe sistematice privind clasificarea și conținutul explicativ al unor boli ca rezultat al necoordonării simultane a revizuirii DSM-5-TR și ICD-10, determină uneori neconcordanțe între înscrisurile existente în actele medicale ale beneficiarilor deoarece perioada de revizuire a diagnosticului nu corespunde cu perioada de revizuire a manualelor. Exprimarea unor atitudini de reticență a părinților privind educarea copiilor cu tulburări din spectrul autist și inacceptarea existenței vreunei posibilități de obținere a unor rezultate pozitive prin intervenție sistematică și specializată pot deveni bariere în constituirea unei relații psihopedagog-copil. Implicarea *reală, corectă și precisă* a tuturor factorilor care determină apariția tulburărilor din spectrul autismului nu este pe deplin cunoscută însă, promovarea **educației pentru dezvoltare** și a valorilor incluziunii sociale este „parte integrantă, inseparabilă a **paradigmei educației pentru toți-și pentru fiecare**, într-o societate democratică deschisă și responsabilă la diferențe, la diverse particularități și necesități individuale personalizate” [8, p. 229]. Certitudinea că unul sau mai mulți factori au avut o anumită contribuție în determinarea apariției



tulburării este pusă adesea sub semnul întrebării. De ce? Pentru că însăși profilele de funcționalitate ale autiștilor sunt foarte diferite și acoperă o paletă largă de manifestări, multe dintre ele chiar bizare fiind determinate de efectul perturbărilor atât la nivelul personalității cât și al comportamentului. Ca „sinteză a interacțiunilor dintre caracteristicile și procesele psihice“ [1, p. 234] individuale, personalitatea este responsabilă de prezența unor moduri specifice de acțiune și reacțiune a persoanei la diferiți stimuli interni și externi (E. Allport). Activitatea de cercetare științifică privind studierea acestui *sindrom enigmatic* poate fi atribuită unor personalități care s-au dedicat studierii autismului: „Brunno, Bettelheim, Maud Mannoni, A. Malow, J. Janet, H. Ey, E. Minkowski” [...] care „au constatat că autismul se manifestă de două ori mai mult la băieți în comparație cu fetele [...]” [*Ibidem*, p. 52 ], fără să indice cu precizie cauza diferenței constatate. Însă, cele mai multe statistici oferă informații privind mecanismele care sunt implicate în determinarea genetică a tulburărilor din spectrul autismului și atrag atenția asupra modului „cum trebuie relaționate cu influențele mediului. Deci, influențele mediului asupra unor trăsături de personalitate și asupra caracteristicilor actelor comportamentale sunt în funcție de specificul factorilor interni ai persoanei și se pliază pe determinările lor înnăscute, genetice sau/și congenitale” [11, p.7]. Este doar o explicație privind potențialul diferit din ariile de funcționare ale autistului. Definițiile și teoriile abilităților sociale elaborate de specialiști „sunt un element-cheie în planificarea evaluării și în dezvoltarea unor metode eficiente de evaluare a abilităților sociale” [2, p. 29]. Familia și specialistul trebuie să țină cont de potențialul existent în ariile de funcționare ale autistului și să utilizeze strategii specifice de învățare care să conducă la dobândirea unor abilități necesare pentru creșterea calității vieții. Părinții trebuie să știe că tulburările din spectrul autismului pot fi educate (diferențiat, etapizat și cu rezultate diferite, în funcție de potențialul existent la nivelul ariilor de funcționare). Trebuie să mai știe că, este nevoie de suportul adecvat al specialistului în parteneriat cu familia, indiferent dacă educarea copilului se realizează în clase eterogene din școli de masă, în grădinițe sau școli speciale, școlarizare la domiciliu cu servicii terapeutice de specialitate sau în centre de îngrijire/rezidențiale. Pentru obținerea unor rezultate pozitive în educarea autistului într-un timp relativ mai scurt, este necesară: a) diagnosticarea cât mai timpurie a tulburării; b) acceptarea părinților că există o *problemă*; c) copilul dispune de variabile *subiective* (interne) și *obiective* (externe) care vor influența pozitiv/negativ modul de rezolvare a problemei existente; d) modul de relaționare subiect-obiect influențează rezolvarea/ameliorarea problemei existente; e) condițiile de manifestare ale problemei cu care se confruntă copilul, în realitate este o „situație problemă“ [1, p. 239-240] care, fără intervenție de specialitate va determina incapacitatea copilului de a se adapta la mediu, condiția lui de *neadaptat* accentuându-se progresiv odată cu trecerea timpului.

În anul 1980 OMS a dat publicității o **Clasificare Internațională a handicapurilor** (*Internațional Classification of Handicap-CIH*) din care desprindem aspectele care determină *tipul* nivelului de handicap: 1) *medical care*, prin metode clinice ajută la stabilirea prezenței unei deficiențe; 2) *funcțional*, pune în evidență că disfuncționalitățile fizice, senzoriale și intelectuale determină apariția unui număr mare de limitări funcționale și însumate, îi dau copilului capacitatea de acționare/reacționare; 3) *social*, arată că limitarea copilului să participe la viața socială a comunității are consecințe negative asupra lui și îi accentuează dificultățile de adaptare la mediu. Clasificarea reprezintă un reper important pentru specialiștii în domeniu și este cunoscută sub denumirea de „*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*” [*Ibidem*, p. 80]. Problemele cu care se confruntă copilul autist presupun un cumul de dificultăți care intră în sfera afectivă, cognitivă sau afectiv-cognitivă care se constituie în obstacole ce stau în calea atingerii unui *scop*. Copilul va constata că are dificultăți în atingerea lui deoarece, nu

dispune de suficiente mijloace. Este vorba despre *efectul interacțiunii* dintre subiect și ambianță și a cărui efecte nu pot fi modificate decât prin rezolvarea problemei. Această modificare presupune dobândirea de către autist a unor răspunsuri adecvate sau făcând apel la experiența trecută și restructurând răspunsurile deja existente care nu corespund scopului propus. Autistul poate avea probleme *bine definite* și probleme *slab definite* în rezolvarea cărora, un rol important îl au experiențele anterioare deoarece, poate face apel la transferul cunoștințelor și al procedurilor utilizate anterior, la noua sa problemă cu care se confruntă. Pentru rezolvarea multiplelor probleme pe care le are copilul cu tulburări din spectrul autismului, specialistul va face întâi de toate apel la *anamneză*, în încercarea de a realiza ordonarea istoricului persoanei cu scopul de a identifica care au fost condițiile ce au stat la baza apariției și a instalării dezordinii psihice cu care se confruntă. Această metodă urmărește obținerea unor informații (suplimentare celor înscrise în documentele medicale) cu scopul inițierii unui sistem educativ care să corespundă nevoilor pe care le are copilul autist, ori pentru efectuarea unor eventuale corectări. Cunoașterea evenimentelor care și-au lăsat amprenta asupra dezvoltării psihice a copilului, evenimentele educative din viața acestuia, schimbările de mediu și cele din viața socială, anumite boli și factori de stres, pot oferi indicii favorabile proiectării unui „ansamblu unitar de acțiuni și operații de *anticipare* și *pregătire* a activității educative“ [*Ibidem*, p. 242], realizarea obiectivelor propuse, stabilirea conținutului informațional necesar, utilizarea de mijloace, metode și procedee de instruire, învățare și evaluare adecvate tulburării și realizarea optimă a proceselor de instruire-învățare-evaluare. Pentru *recuperarea* capacităților psihice și optimizarea comportamentelor adaptative, specialistul trebuie să inițieze un proces educativ sistematic și de compensare pe în care va încerca *reeducarea* copilului. Va trebui să-și orienteze demersurile în direcția eliminării aspectelor care țin de inadaptare și educație defectuoasă, cu scopul de a integra copilul într-un sistem de activități normale și stabilirea unor relații sociale normale. Dacă avem în vedere de exemplu, reeducarea vorbirii sau a comunicării, activitatea educativ-recuperatorie a logopedului se va realiza „după un program terapeutic stabilit în funcție de gravitatea tulburării, vârsta subiectului, dezvoltarea psihică etc” [*Ibidem*, p.254]. Cunoașterea cât mai exactă a diagnosticului *diferențial* și *etiologic* permite logopedului să anticipeze apariția unor situații, evenimente și comportamente viitoare privind dezvoltarea probabilă și va emite o *prognoză* bazată pe cunoașterea anticipativă de care dispune. Aceasta va opera în direcția individualizării activităților recuperative și compensatorii. Pentru copilul autist, logopedul trebuie să emită: a) o prognoză de scurtă durată (minim 18 luni) realizată pe baza reperelor compensative de care dispune copilul, estimarea realizată fiind nuanțată de mediul general de dezvoltare; b) o prognoză de lungă durată bazată pe organizarea etapizată a dezvoltării și rolurilor sociale estimate că ar putea fi atinse. Ele stabilesc strânse legături între ele și, din această cauză, atât *teoretic*, cât și *practic* ele nu trebuie concepute separat deoarece sunt implicate în mulți factori imprevizibili sau greu de anticipat și împreună alcătuiesc secvențe componente ale tratării și recuperării. Trebuie acordată atenție sporită atunci când este realizată prognoza unui copil cu autism. Există toate premisele necesare ca, prin educație, să se atingă un anumit stadiu de organizare a personalității care, în timp, poate deveni un factor important în evoluția ulterioară a copilului. Din aceste motive, prognoza trebuie concepută așa încât, să poată elibera copilul de prezent și să-l proiecteze în viitor. Este necesară expunerea unor modele pozitive de viață care să-i asigure stabilitatea confortului psihic pe termen lung și cauzele interne să-i dinamizeze comportamentul de *organizare*, *inițiere* și *reglare* a acțiunilor pentru atingerea scopului. Deci, trebuie să existe o *motivație* care să declanșeze activarea internă, semnalizarea unui dezechilibru și să existe mobilul/factorul declanșator al acțiunilor, urmat de autoreglarea conduitei în direcția dorită [*Ibidem*, p. 208].

„Majoritatea cercetătorilor consideră că includerea lor în clase obișnuite reprezintă câștigul cel mai mare pentru copil, asigurându-se o legătura permanentă cu ceilalți copii și, în final, ameliorarea contactelor sociale ale acestora” [4, p. 134]. În recuperarea lui, copilul are nevoie de ajutor specializat pentru dezvoltarea potențialului existent. Specialistul desfășoară *terapia* și îl va ajuta să se dezvolte printr-un proces de creștere treptată în timpul interacțiunii cu mediul și a unor noi experiențe de viață. Acest tratament reprezintă terapia gestaltică iar, dacă tratamentul psihoterapeutic se concentrează pe comportamentul interpersonal atunci, ne referim la terapia interpersonală prin care terapeutul are în vedere modificarea modului de *gândire* a persoanei tratate, ce *simte* aceasta și mai ales, felul cum *reacționează* în situațiile problematice care-l vizează. O altă metodă de psihoterapie utilizată ca mediu de comunicare între terapeut și copil este **terapia prin joc** ce vizează tratarea afecțiunilor emoționale prin joaca copilului cu diferite obiecte obișnuite. Diferențele existente între copiii cu tulburări din spectrul autismului determină ca psihodiagnoza și prognoza recuperării individuale să aibă caracteristici specifice deoarece validarea acestora implică: a) *diferențierea tulburărilor* (organice, funcționale); b) *fixarea rolului pe care trebuie să îl aibă factorii socio-culturali și familia în terapie*; c) *identificarea tuturor factorilor etiologici*; d) *estimarea nivelului de tulburare*; e) *evaluarea/reevaluarea prognozei* (pe termen mediu și lung); f) *realizarea metodologiei recuperativ-compensatorie*, distinctă pentru fiecare caz. Un aspect deosebit de important în defectologie/psihopedagogie specială este acela că, activitatea de psihodiagnoză și prognoza realizată trebuie să fie corelate cu deficiența, luând în calcul acțiunea factorilor de dezvoltare (specifci vârstei copilului), în concordanță cu unele repere psihogenetice generale și cu factorii compensatori care acționează asupra persoanei (declanșați în mod *natural* sau *dobândiți*, ca urmare a programelor recuperative) [1, p. 44]. Orice părinte al unui copil cu tulburări din spectrul autist care face apel la serviciile de terapie ale unui specialist, trebuie să cunoască faptul că, intervenția terapeutică se realizează după criterii științifice și riguroase din aria de competență a psihopedagogiei speciale. Fiind o știință cu competențe în studierea particularităților psihice ale copilului cu deficiențe, are ca obiectiv instrucția și educarea acestor particularități, urmărește evoluția și dezvoltarea particularităților psihice, aplică copilului strategii și modalități corectiv-recuperative, toate cu scopul de a valorifica potențialul existent (*latent* sau *manifest*), acțiuni care vizează formarea umană astfel încât, pașii către o integrare socio-profesională să favorizeze interesul major al copilului. În largă și cuprinzătoarea acțiune educațional-terapeutică desfășurată cu persoanele care prezintă tulburări din spectrul autismului, specialistul are în vedere atât dimensiunile și parametrii în care se înscriu deficiențele cât și personalitatea celui afectat. Oricare ar fi terapia inițiată de specialist pentru recuperarea copilului aceasta se desfășoară organizat și în cadrul unui **Program terapeutic** care cuprinde: planul/schema unor momente din terapie precum și pașii pe care specialistul îi va urma pentru realizarea obiectivului propus. Programul include: obiective *generale* și *operaționale*, *etape* terapeutice, *strategii*, *metode* și *tehnici* de recuperare și *evaluare* a rezultatelor obținute. [*Ibidem*, p. 242]. Ori de câte ori terapeutul consideră necesar crează situații prin care să determine apariția unui comportament observabil la copil adică, prin utilizarea unui *stimul* va provoca reacția specifică a organismului în direcția obiectivului propus (*Ibidem*, p. 278). Nu vom iuta că, integrarea copilului deficient „dacă este elaborată și condusă pornind de la o pedagogie specifică, este cel mai puternic mod de ameliorare a prognosticului pentru copiii autiști” [4, p. 134].

## Bibliografie

### Manual:

1. BURLEA, G., BURLEA, M. (coord.), MEREUȚĂ, M., MILICI, C.R., ZANFIRACHE, A., BURLEA, A. Dicționar explicativ de logopedie. Iași: Editura Sedcom Libris, 2004. 427 p. ISBN 973-670-029-1.
2. COSTESCU, Cristina (coord). *Abilitățile sociale în tulburarea din spectrul autismului*. Iași: Editura Polirom, 2021. 159 p. ISBN 978-973-46-8439-7.
3. POPOVICI, D.-V. *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*. București: Editura PronHumanitate, 1994. 309 p. ISBN 973-99734-1-8.
4. POPOVICI, D.-V., SERGIU, RACU. *Recuperarea copiilor cu polihandicap: Polihandicapuri senzoriale; Surdocecitatea: Polihandicapul autist*. Chișinău: Î.S.F.E.-P., „Tipografia Centrală”, 2012. 244 p. ISBN 9975531091, 9789975531092.
5. RACU, A. (coord). *Strategiile de abordare și cercetare orientate spre incluziunea socio-educatională a tinerilor cu dizabilități în mediul universitar*. În Academia de Științe a Moldovei, Ministerul Educației și Cercetării al Moldovei, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. *Accesibilitatea tinerilor cu dizabilități în universități* (orientări teoretice și practice). Materialele conferinței științifice: Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior, Chișinău, 9-10 decembrie 2017. Chișinău: Editura Pontos, 2017. 176 p. ISBN 978-9975-51-900-7 (Pontos). ISBN 978-9975-46-349-2 (UPS „I. Creangă”).
6. RUSU, M. *Dizabilitate și incluziune în mediul universitar: acceptare, înțelegere, comunicare*. București: 2023, Editura Academiei Române: 483 p. ISBN 978-973-27-3788-0; ISBN ePub 978-973-27-37-56-9; eBook 978-973-27-3755-2).
7. VLAD, M., MERAN, M. *Învățarea elevului cu deficiențe senzoriale multiple*. Conținuturi și strategii. București, 2011, Editura SemnE. p. 328. ISBN 978-606-15-0034-5.
8. VRĂȘMAȘ, E.; VRĂȘMAȘ, T. (coord). *Pe drumul spre educația incluzivă în România*. Contribuția Rețelei Reninco. București: 2021. 497 p. ISBN 978-606-28-1369-7.

### Surse Web:

9. BĂLAN, V.; BORTĂ L.; BOTNARI, V.; BULAT, G.; VELIȘCO, N. (coord) et. al. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Ediție revăzută și completată. Chișinău: S.n. 2017. 308 p., «Bons Offices»), Lumos Foundation Moldova. Disponibil: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0205\\_RO.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0205_RO.html) (vizitat 11.09.2023).
10. Monitorul Oficial al României nr. 613/2023. *Legea nr. 198/2023 a învățământului preuniversitar*. Disponibil: <https://lege5.ro/Gratuit/geztqmjtq2tm/legea-invatamantului-preuniversitar-nr-198-2023>, (vizitat 15.12.2023).
11. PREDA, V-L. *Psihologia dezvoltării în contextul dizabilității*. Suport de curs. Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, Centrul de Formare Continuă, Învățământ la Distanță și Frecvență Redusă. Cluj-Napoca: 2015, 94 p., Disponibil: <https://ro.scribd.com/doc/314340836/Psihologia-Dezvoltarii-in-Contextul-Dizabilitatii>, vizitat 11.12.2023.
12. *RAPORT referitor la sistemul școlilor europene-situația actuală, provocări și perspective*. Disponibil: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0205\\_RO.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0205_RO.html) (vizitat 11.09.2023).
13. <http://www.autismromania.ro/>, vizitat 27.11.2023

**MUZICA POPULARĂ ȘI IMPACTUL EI ÎN DEVENIREA SPIRITUALĂ  
A ELEVULUI / POPULAR  
MUSIC AND ITS IMPACT ON THE SPIRITUAL DEVELOPMENT  
OF THE STUDENT**

**Nicolai VIERU**, doctorand, „Școala doctorală Științe ale Educației”  
Universitatea de Stat „Ion Creangă”, Chișinău  
Conducător științific, Ion GAGIM dr., hab., prof., univ.  
ORCID 0009-0004-4252-9145, nicolaevieru99@yahoo.com

**CZU: 37.017:784.4**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p473-477**

**Abstract:** Folclorul muzical reprezintă zestrea națională a poporului nostru și unul dintre pilonii principali a identității neamului românesc. Folclorul muzical își are rădăcinile în înțelepciunea și cunoașterea poporului român, reprezentând totalitatea creațiilor culturii spirituale românești. Prin cunoașterea muzicii populare în cadrul orelor de Educație muzicală oferim posibilitatea de afirmare liberă, creativă și neîngrădită a elevilor. Cunoașterea muzicii populare trebuie să reprezinte o sursă de interes cu un permanent răsunet în rândul generației actuale de elevi. Ne-am propus spre analiză dimensiunea didactică a folclorului muzical, prin identificarea unor aspecte importante din cadrul unui lecții de educație muzicală în care cultivăm sentimentul spiritual al elevilor prin intermediul cântecului popular. Prin procesul de cultivare a trăirii spirituale a muzicii populare la elevi, profesorul are rolul de a promova muzica populară, în cadrul lecțiilor de educație muzicală și de a face cunoscută elevilor cultura tradițională românească.

**Cuvinte-cheie:** muzica populară, cultivare, spiritualitate, valori naționale, valori umane.

**Abstract:** Musical folklore represents the national heritage of our people and the main pillars of the identity of the Romanian nation. Musical folklore has its roots in the wisdom and knowledge of the Romanian people, representing the totality of the creation of the Romanian spiritual culture. Through the knowledge of popular music in the Music Education classes we offer a possibility of free, creative and unrestricted affirmation of the students. The knowledge of popular music must represent a source of interest with a permanent resonance among the current generation of students. We set out to analyze the didactic dimension of musical folklore, by identifying some important aspects of a music education lesson in which we cultivate the spiritual feeling of students through popular song. Through the process of cultivating the spiritual experience of popular music in students, the teacher has the role of promoting popular music within the music education lessons and making the students aware of traditional Romanian culture.

**Keywords:** popular music, cultivation, spirituality, national values, human values.

### **1.1 Impactul muzicii populare în cadrul lecțiilor de Educație muzicală**

Muzica populară este identificată adesea cu spiritualitatea poporului român. Audierea muzicii populare cu încărcătură emoțională, pozitivă, în cadrul lecțiilor de educație muzicală, crează un impact favorizator în ceea ce înseamnă educarea elevilor în spiritul cunoașterii valorilor naționale și formării valorilor umane. Procesul educațional trebuie să direcționeze formarea generațiilor de elevi pe latura construirii unui sistem de valori naționale, umane la care elevul se va raporta indiferent de domeniul de activitate în care își va manifesta apartenența în viitor. O societate solidă și bine construită nu poate fi clădită înafara procesului educațional, al formării umane și al cunoașterii valorilor naționale. Societatea contemporană aflată în continuă transformare și tehnologizare trebuie să pună accentul pe ceea ce înseamnă latura umană, spirituală a devenirii umane prin cultura și tradiția națională. Tocmai de aceea nevoia de înțelegere a necesității studierii muzicii populare în cadrul lecțiilor de Educație muzicală, devine în contemporaneitate un subiect de maxim interes, în condițiile actuale ale societății. Educarea elevilor impune o mutare a accentului de pe latura formativ-instructivă, tehnică, pe cea emoțională,

umană, sensibilă a omului. Omul devine om prin ceea ce face, ce simte și ce exprimă. Datorită conținutului ei, muzica populară acționează asupra interiorului uman și manifestă o putere de pătrundere în subtilitățile profunde ale sufletului, sensibilizând ascultătorul. Prin sensibilizarea elevului față de muzica populară în cadrul lecțiilor de educație muzicală aceasta nu înseamnă că elevul devine o persoană religioasă sau va fi nevoit să audieze muzică religioasă în cadrul lecțiilor de educație muzicală, mai ales dacă ne referim la existența într-o clasă de elevi a unor confesiuni diferite. Într-o societate democratică bazată pe respectul reciproc acest lucru nu ar constitui un impediment în calea devenirii umane a elevului. Prin ascultarea muzicii populare cu conținut spiritual-folcloric este accesată latura sensibil-emoțională a elevului și dimensiunea psihologică a acestuia, datorită conținutului profund al lucrării muzicale. Elevul devine un gânditor, un analizator al problemei și poate să conceapă situații care îi permit realizarea unor legături conexe cu fapte și fenomene ale trecutului istoric, ale prezentului și ale viitorului. Elevul va deveni principalul „pion” în dezvoltarea unor trăiri spirituale exprimate de muzica populară și va transmite prin atitudinea comportamentală, emoția pe care o va înțelege în urma audierii unui cântec popular cu încărcătură muzicală spirituală. Dezvoltarea personalității elevului în cadrul sistemului de învățământ vizează nu numai formarea unor competențe și deprinderi care îl va orienta pe elev în procesul devenirii umane. Personalitatea elevului nu poate fi formată înafara domeniului muzical și înafara trăirii spirituale a muzicii. Prin audierea cântecelor populare cu încărcătură spirituală elevul însușește o serie de valori umane care nu pot fi excluse din procesul devenirii umane. Adevărul trăirilor, exprimat prin muzicalitatea populară creează atmosfera prielnică dezvoltării senzațiilor și percepțiilor la nivel cerebral și înțelegerii sonorităților muzicale prin trăirea profundă a muzicii. Prin cunoașterea folclorului muzical în rândul elevilor, dimensiunea spirituală a muzicii devine tot mai pregnantă în procesul instructiv-educativ muzical. Muzicologul **Ion Gagim** în lucrarea *Ce este muzica și cum să o înțelegem*, tratează dimensiunea spiriuală a muzicii din perspectiva cunoașterii și manifestării culturii muzicale afirmând: „Cultura muzicală trebuie ridicată la nivelul trăirii spirituale a fenomenului sonor, adică muzica trebuie percepută și conștientizată la nivelul ei filosofic, metafizic, altfel spus supra-muzical”. Prin spiritualizarea ființei umane în cadrul lecțiilor de Educație muzicală, ne referim strict la procesul de ascultare și auzire a muzicii care implică conștientizarea responsabilă a fragmentelor muzicale audiate în cadrul lecțiilor de Educație muzicală. Elevul ascultă muzica la nivel supra-uman, metafizic, filosofic astfel încât esența muzicii este percepută de elev și trăită la nivel spiritual. Elevul nu doar că audiază muzica popular, dar este și introdus în rezolvare problemei, printr-o concentrare responsabilă, matură și înțelegere a ceea ce exprimă creația audiată. În analiza spirituală a muzicii populare ne îndreptăm atenția asupra genurilor muzicale care exprimă emoție atât prin linia melodică și formulele muzicale specifice poporului român, consacrate de tradiția populară, dar și prin textul popular de inspirație poetică. Rolul important în educarea elevilor prin folclorul muzical îl are cunoașterea genurilor muzicale generatoare de muzicalitate spirituală, divină, specifice folclorului muzical și consacrate de poporul român: balada, doina, cântecul vechi, cântecul de leagăn, precum și înțelegerea formelor muzicale care le alcătuiesc. Lirica populară relevă, de asemenea, unele asemănări între doină și cântecul de leagăn, subliniind că „viața artistică” a acestor cântece populare „se împletește în folclorul nostru”.

Despre muzica populară românească definită prin genul muzical de „*doina*” ca fiind un stil melodic prin existență liric, putem spune că este o melodie de formă deschisă, bazată pe improvizație prin folosirea unor elemente melodice tipice mai mult sau mai puțin variabile, în care

sufletul vibrează la audierea sonorităților muzicale care o definesc. Formulele tradiționale proprii stilului de „doină” sunt preluate de către interpret, în momentul interpretării cântului, în mod spontan, dar nu întâmplător, respectându-se legile nescrise și improvizatorii ale creației folclorice. Mai mult decât alte genuri muzicale, aici creația folclorică se confundă cu interpretarea. Părțile recitative melodice se interpătrund armonic cu repetările, transpunerile și transfigurările muzicale, iar melodia, uneori, „infinită”, este punctată pe alocuri de interjecții, coroane și pauze, în concordanță cu starea sufletească a cântărețului și în modul voit de el, astfel încât se crează o stare auditivă profundă și plină de substrat muzical. Interpretul interpretează cântecul doinit nu doar cu vocea, dar și cu sufletul în care barierele muzicalității scrise sunt depășite. Astfel muzica te vrăjește și te transpune într-o stare spirituală aparte, esențială și pe înțelesul tuturor [15 p. 318-320].

În *Cântecul popular de stil vechi*, tematica stilului surprinde trăirile omului simplu exprimate de la o confesiune directă, până la dezvoltarea unei stări de profundă meditație. Pe lângă tematica de dor, de dragoste, apare și tematica de jale, de înstrăinare. Numeroase sunt și cântecele de război. Un rol important în cântecul vechi îl are și graiul muzical, reprezentativ și care se distinge de la o zonă etnofolclorică la alta, prin anumite particularități structurale.

Prin *cântecul de leagăn* sunt exprimate trăirile profunde ale mamei, spiritualizate într-o formulă magică prin care copilul este ademenit de sentimentele redade de formulele ritmice ale legănatului. Emoția exprimată de cântecul mamei redă expresia muzicală prin care omul se regăsește indiferent de vârsta, iar trăirea sonorităților exprimate induc starea de înțelegere spirituală, supraomenească, divină.

## **1.2. Devenirea spirituală a elevului prin muzica populară**

Prin audierea muzicii populare a elevului în cadrul lecțiilor de Educație muzicală se formează personalitatea elevului în spiritul cunoașterii valorilor naționale și umane. Particularitatea muzicii populare de a se reproduce prin procese naturale și spontane se evidențiază prin faptul că oricât de complexă ar fi melodia însușită, aceasta se fundamentează pe potențialul spontaneității, nativitatea și potențele practice al individului. Nu de puține ori ascultarea unei creații populare și repetarea unor formule muzicale, atrage după sine alte formule cu același conținut, dar cu mesaj muzical diferit prin alcătuire și structură. Este cunoscut faptul prin care copilul la vârsta cea mai fragedă devine receptiv la muzică, începe să se miște în funcție de stimulul auditiv, manifestând mișcări ritmice sub forma unui desen ritmic primar, și identificând formule melodice care sunt stocate în subconștient și mai târziu redade în momentele de bucurie, tristețe, dor, drag, etc.. În atenția noastră un interes major îl are sporirea gradului de sensibilizare emoțională a omului față de stimulii externi generați de muzica populară. Dacă ne referim strict la aspectul psihologic al muzicii, trebuie să menționăm faptul că psihologia ca disciplină s-a desprins din filosofie și a marcat o traiectorie individuală de dezvoltare și înțelegere a proceselor psihice, însă în înțelegerea și rezolvarea problemelor psihofiziologice ale muzicii tradiționale. Conștientizăm și înțelegem funcționalitatea folclorului muzical, caracteristica generată de trăsăturile care definesc elementele folclorului muzical. Aceste caracteristici manifestate prin acționarea senzațiilor și percepțiilor față de reflectarea muzicii populare au puternice reverberații asupra dezvoltării personalității umane, înregistrează efecte de relaxare a creierului și generează un grad de sensibilizare a omului față de stimulii sunetului muzical măsurabili prin parametrii care sporesc sau nu afectivitatea și trăirea muzicii. Dacă încercăm să înțelegem aspectele psihologice ale folclorului muzical, și cauzele care stau la baza formării unei gândiri critice muzicale, nu putem

să facem acest lucru fără o cercetare aprofundată a problemei. Prin înțelegerea factorilor care determină dezvoltarea proceselor psihice și îndreptarea gândirii umane, spre o direcție care să faciliteze generarea unui pachet de acțiuni ce vor constitui elementul principal în formarea și dezvoltarea proceselor psihologice conștientizate, omul intră în sfera cunoașterii, a explorării faptelor și evenimentelor din viața sa, creând conexiuni de conținut. Însă pentru a reuși determinarea controlată a proceselor psihice, care stau la baza înțelegerii folclorului muzical, un rol important îl are în această direcție și pedagogia și elementul educațional ce va forma personalitatea elevului, în funcție de creșterea indicatorilor și metodele de stimulare a sensibilității emoționale față de muzica populară. Elevii vor fi îndrumați în identificarea elementelor de conținut dintr-o operă muzicală folclorică și vor înțelege substratul mesajului transmis prin urmărirea atentă a cuneturilor muzical melodice.

### **Concluzii generale**

Prin articolul Muzica populară și impactul ei în devenirea spirituală a elevului sunt evidențiate principalele trăsături ale spiritualității folclorului muzical și cele mai importante aspecte ale mesajului pe care muzica populară poate să îl transmită elevilor, în scopul sensibilizării emoționale. Prin trăirea spirituală a muzicii populare și sensibilizarea emoțională a elevilor față de valorile naționale și îndeosebi ale folclorului muzical, este accesată dimensiunea sensibil emoțională în scopul dezvoltării personalității umane. Sunt analizate cele mai importante caracteristici ale efectelor pozitive pe care le poate avea muzica populară asupra elevilor. Au fost menționate genurile muzicale și importanța profunzimii mesajului transmis prin contururile muzicale și conținutul textului popular cu efect asupra psihicului uman. Prin acest articol menționăm că muzica populară nu trebuie doar menționată și învățată în cadrul lecțiilor de Educație muzicală, ci ea trebuie înțeleasă, trăită și simțită la nivel de artă sublimă, învățatură și conținut spiritual. Elevii devin receptivi și sensibili față de sonoritățile muzicale cu care sunt familiarizați din mediul în care s-au format, fie că ne referim la cântecul mamei, cântecele copilărie sau cântecele populare din mediul rural. Se cunosc efectele psihofiziologice și meloterapeutice pe care muzica le poate avea asupra creierului uman, însă prin conținutul muzical folcloric, omul poate fi mai aproape de trăirile, simțămintele și adevărurile pe care aceste opere populare le conservă. Structura muzicală a valorilor folclorice ne determină la o investigație amănunțită asupra unor formule muzicale simple și o analiză asupra mesajului pe care îl transmit în scopul dezvoltării sensibilității emoționale față de valorile culturii tradiționale populare. Devenirea spirituală a elevului și sensibilizarea față de mesajul creațiilor populare, reprezintă elementul cheie în construirea personalității umane, în spiritul respectării valorilor naționale și deprinderii valorilor umane.



## Bibliografie

1. BRÂNCUȘ Pete, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești, vol I* Editura muzicală 1976, Pag 265-266; G. Breazul, *Curs de istoria muzicii românești*, 1956.
2. BRÂNCUȘ Pete, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești, vol I* Editura muzicală 1976, Pag 268-270.
3. BRÂNCUȘ Pete, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești, vol I* Editura muzicală 1976, Pag 261-262
4. BRĂILOIU Constantin, *Schiță a unuei metode de folclor muzical, extras din revista Boabe de grâu*, An II, nr .4, București, Editura Societății Compozitorilor Români, 1931, p.4-5
5. BREAZUL George, *Muzica Primitivilor, conferință ținută la postul de Radio*, București, 4 martie, 1932
6. BREAZUL George, *Patrium Carmen, Contribuții la studiul muzicii românești*, Editura scrisul românesc S. A. Craiova , 1930, pag. 92-96, pag 172
7. BULARGA Tatiana *Copii dotați /talentați – Cadrul de referință al învățământului artistic extrașcolar. În: Geniu ,Talent, Creativitate- o perspectivă psiho-pedagogică, vol. II*, coordonator Marilena Rusu, Editura Performantica Iași 2022, ISBN 978-606-685-906-6.
8. COSUMOV M. *Direcții strategice ale educației artistice în școala contemporană. În: Materialele Simpozionului Internațional: Strategii pentru educație*, Iași, România, 2016, p. 84-87. ISBN 978-606-576-714-0.
9. CRISCIUC Viorica, *Situația actuală a sistemului educațional din Republica Moldova : analize comparative din perspectiva evaluărilor internaționale*, În: *Creativitatea și Dezvoltarea Personală, Dimensiuni educative și artistice, vol. II*, coordonator Marilena Rusu, Editura Performantica Iași 2020, p. 81, ISBN 978-606-685-718-5.
10. GAGIM Ion, *Știința și arta educației muzicale*, ediția a treia, Editura Arc, 2007, pag 90-96
11. GAGIM Ion, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Editura Timpul, Iași , 2003 p 121-132.
12. GRANETKAIA Lilia, *Analiza interpretativă ca tehnologie didactică în realizarea imaginii muzicale a lucrării în clasa de pian*, USARB, 2006.
13. OPREA Gheorghe *Folclor muzical românesc*, Editura didactică și pedagogică, București , 1983
14. PÂRVAN Vasile, *Getica , Cultura națională*, București, 1926, pag 144
15. SULIȚEANU Ghizela, *Psihologia folclorului muzical*, Editura Academiei, București, 1980, pag 17 -22
16. ȘCHIOPUL, Ursula. *Psihologia copilului*. București: Editura didactică și pedagogică, 1967.
17. TETEALEA, Margarita; CRISCIUC, Viorica. *Strategii de predare –formare a cunoștințelor muzicale la elevi*. Ghid metodologic pentru profesori și studenți. Bălți, 2015. ISBN 978-9975-50-142-2.
18. VIANU, Tudor. *Gândirea estetică*. București: Editura Minerva 1986.
19. ZISULESCU, Ștefan. *Aptitudini și talente*, Bucureșt: Ed. Didactică și Pedagogică, 1971.
20. ZOICAȘ Toma Ligia, *Pedagogia muzicii și valorile folclorului*, Editura Muzicală, București, 1987.

## SECȚIA IV. PEDAGOGIE SPECIALĂ

### **PARTICULARITIES AND BARRIERS IN IMPLEMENTING THE INCLUSION MECHANISM FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS**

### **PARTICULARITĂȚI ȘI BARIERE DE IMPLIMENTARE A MECANISMULUI DE INCLUZIUNE A COPIILOR CU DEFICIENȚE DE AUZ, ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE**

**Doina ADAȘAN**, logoped-psiholog, administrator  
CDT „Scăpărici”, doctorandă  
UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA  
doinaadasan80@gmail.com

**Doina ADAȘAN**, speech therapist-psychologist, CDT  
„Scăpărici” administrator, PhD student  
STATE UNIVERSITY OF MOLDOVA  
doinaadasan80@gmail.com

**CZU: 376.353+373.23**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p478-483**

**Abstract:** Inclusive early education starts from the idea that every child deserves and has the right to a good start in life. Development at a young age has a decisive significance for the future adult. Development is supported by learning, achieved by living one's own experience, experimentation, reflection, study, etc. The young child needs to be supported in the development of his physical, social, emotional and cognitive skills. The respective support must be provided in the context of respecting the child's rights and knowing his developmental needs. In this sense, inclusive early education is the concept and the educational process that takes into account the particularities and needs of children; their participation in learning, building relationships, etc. The implementation of inclusive education for children with hearing impairments is a complex process that requires adaptations and specific support. Their inclusion in early education institutions involves overcoming barriers related to lack of resources, attitudes of educators and insufficient support from families. These challenges can be combated through coordinated educational policies, allocating the necessary resources and training teachers to adopt inclusive methods.

**Keywords:** inclusion, early education, hearing impairments, barrier.

**Rezumat** Educația incluzivă timpurie pornește de la ideea că orice copil merită și are dreptul la un start bun pentru viața sa. Dezvoltarea la vârstele mici are o semnificație decisivă pentru viitorul adult. Dezvoltarea este susținută prin învățare, realizată prin trăirea experienței proprii, experimentare, reflecție, studiu etc. Copilul mic are nevoie să fie sprijinit în dezvoltarea abilităților sale fizice, sociale, emoționale, cognitive. Sprijinul respectiv trebuie asigurat în contextul respectării drepturilor copilului și cunoașterii nevoilor sale de dezvoltare. În acest sens, educația incluzivă timpurie este conceptul și procesul educațional care ia în considerație particularitățile și necesitățile copiilor; participarea lor la învățare, la construire de relații etc.

Implementarea educației incluzive pentru copiii cu deficiențe de auz reprezintă un proces complex, ce necesită adaptări și sprijin specific. Includerea acestora în instituțiile de educație timpurie implică depășirea barierelor legate de lipsa resurselor, atitudinilor educatorilor și sprijinului insuficient din partea familiilor. Aceste provocări pot fi combătute prin politici educaționale coordonate, alocarea resurselor necesare și pregătirea cadrelor didactice pentru a adopta metode incluzive.

**Cuvinte-cheie:** incluziune, educație timpurie, deficiențe de auz, barieră.

Adesea, explorând complexitatea ființei umane, întâlnim o diversitate care ne provoacă să înțelegem mai profund. Copiii care pășesc pragul grădiniței ne determină să găsim mereu soluții inovatoare pentru provocările întâlnite. Deși, de multe ori, reușim să identificăm cele mai bune răspunsuri, unele situații ridică bariere care complică procesul educațional.

Un exemplu important este reprezentat de copiii cu cerințe educaționale speciale, în special cei cu dizabilități. Acești copii nu sunt diferiți prin esența lor, ci întâmpină bariere care cer o abordare individualizată pentru a le facilita accesul la educație. Una dintre dificultățile majore ale acestor copii, considerați „în risc de excludere,” constă în faptul că nu se aliniaza ușor așteptărilor generale și întâmpină greutăți în adaptare.

Aceste bariere sunt adesea amplificate de lipsa unei stimulări adecvate în familie și societate. Totuși, cu sprijinul potrivit, ele pot fi depășite. Chiar și în cazul unor tulburări organice, activarea potențialului copilului prin intervenții bine planificate poate reduce barierele și deschide noi oportunități pentru dezvoltare.

Fiecare copil este unic și are propriile sale nevoi, indiferent dacă se confruntă sau nu cu dizabilități. Toți copiii au dreptul la educație, adaptată la cerințele lor specifice. Copiii diferiți beneficiază de aceleași drepturi ca și ceilalți, iar educația segregată ar conduce la marginalizare și discriminare, împiedicând dezvoltarea personalității lor și împlinirea sinelui.

Beneficiile incluziunii sunt reciproce, însă, de multe ori, nu realizăm pe deplin acest lucru evident. Separarea limitează înțelegerea mutuală și empatia. Familiaritatea și toleranța reduc fricile și respingerea, încurajând relații de comunicare și colaborare care aduc beneficii tuturor. Cât de pregătiți suntem (părinți, educatori, copii) să facem față diversității din fiecare grupă, clasă sau instituție educațională? Și cât de bine suntem pregătiți să o acceptăm cu adevărat? [5, p.2].

Declarația de la Jomtien din 1990 a marcat un moment esențial în educație, prin lansarea paradigmei „Educația pentru toți.” Aceasta a răspuns provocării disparităților și inegalităților educaționale, în cadrul unui forum global organizat de agențiile ONU. Deși conceptul de incluziune nu era încă formulat clar la acea vreme, evenimentul a fost un pas semnificativ către dezvoltarea acestei paradigme. „Educația pentru toți” presupune în mod necesar o atenție deosebită acordată celor mai vulnerabili și marginalizați, pentru a preveni excluderea și pentru a reduce inegalitățile [6, p.7].

Nevoia de incluziune în educație a devenit tot mai evidentă, iar în 1993, Regulile Standard pentru egalizarea șanselor persoanelor cu handicap au fost adoptate. Regula a 6-a (Educația) subliniază responsabilitatea autorităților educaționale de a integra persoanele cu dizabilități în sistemele educaționale generale. Educația incluzivă trebuie să fie o parte integrantă a planificării învățământului, dezvoltării curriculum-ului și organizării școlare.

Implementarea educației incluzive este un proces complex și continuu, care implică analize, schimbări și construirea unor politici și practici incluzive. În acest context, școala de astăzi trebuie să își definească clar scopurile și formele de sprijin pentru a răspunde nevoilor tuturor copiilor. Acest demers contribuie la formarea unei societăți accesibile, care promovează participarea socială responsabilă și colaborarea.

În ceea ce privește implementarea educației incluzive în grădiniță, este esențial să se încurajeze schimburile de experiență și să se argumenteze necesitatea schimbărilor. Specialiștii și părinții din Europa trebuie să își exprime punctele de vedere asupra modului în care educația incluzivă poate fi realizată eficient, pentru a contribui la dezvoltarea unui sistem educațional mai echitabil și accesibil pentru toți copiii [ibidem, p.10].

Viziunea educației incluzive, așa cum este enunțată în documentele internaționale, subliniază importanța școlilor obișnuite cu o orientare incluzivă ca cele mai eficiente mijloace de combatere a discriminării și de creare a unor comunități primitoare. Conform UNESCO (Salamanca, 1994), acest tip de educație contribuie la dezvoltarea unei societăți incluzive, în care toți indivizii au acces la educație. În acest sens, responsabilitatea educației incluzive este să asigure că sistemele educaționale sunt deschise și flexibile pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor,

inclusiv celor care nu merg la școală, celor din minorități lingvistice, etnice sau culturale, celor din grupuri izolate, copiilor străzii, celor care lucrează, dar și celor cu dizabilități sau talentați.

Forumul mondial al educației pentru toți de la Dakar (2000) a subliniat necesitatea de a include în educație toate categoriile de copii, indiferent de statutul lor social sau de specificitățile individuale. Acesta a subliniat că educația incluzivă trebuie să fie implementată pe întreaga durată a vieții și la toate nivelurile, având ca scop principal dezvoltarea potențialului uman al tuturor copiilor, promovând demnitatea, respectul pentru drepturile fundamentale și diversitatea umană. De asemenea, trebuie să se sprijine dezvoltarea personalității, talentelor și creativității celor cu dizabilități, maximizându-le abilitățile mentale și fizice, și să le ofere oportunitatea de a participa activ într-o societate liberă.

Pentru ca acest drept să fie realizat, statele părți sunt obligate să se asigure că sistemele educaționale sunt inclusiv accesibile și adaptate la diversitatea nevoilor elevilor. În acest context, învățarea eficientă este esențială ca intervenție pentru toți copiii, fiind un proces continuu care promovează echitatea și accesul la oportunități educaționale de calitate (Jordan, Stanovich, 2004). Educația incluzivă devine astfel un instrument esențial pentru integrarea socială și pentru construirea unei societăți bazate pe valori fundamentale de respect și participare [3].

Învățătorii care manifestă încredere în copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) și își asumă responsabilitatea educației lor au un impact semnificativ asupra eficienței activităților educaționale. Convingerile lor legate de rolul și responsabilitățile față de acești copii influențează în mod direct practicile pedagogice și rezultatele acestora. Convingerile și atitudinile educatorilor pot fi observate și evaluate prin analiza comportamentelor lor, discursurilor și intențiilor exprimate în cadrul interviurilor și al practicii educaționale. Totuși, măsurarea acestor atitudini și convingeri este complexă, iar deducerea acestora se poate face printr-o analiză atentă a ceea ce învățătorul spune, intenționează să facă și efectiv realizează în cadrul activităților educaționale.

Pentru a susține educația incluzivă în grădiniță și a încuraja o practică pedagogică eficientă, sunt necesare o serie de condiții și acțiuni, printre care [1].

- *Colaborarea interministerială* pentru a asigura o abordare coordonată și eficientă la nivelul politicilor educaționale.
- *Sisteme adecvate de finanțare*, care să permită alocarea resurselor necesare pentru implementarea educației incluzive.
- *Instruirea profesorilor de sprijin*, astfel încât aceștia să fie pregătiți să răspundă nevoilor speciale ale copiilor cu CES.
- *Metode de predare incluzivă*, adaptate diversității nevoilor educaționale ale copiilor.
- *Promovarea respectului* pentru diversitate și nondiscriminarea în școli, asigurându-se că fiecare copil este tratat cu respect și egalitate.
- *Analiza și adaptarea curriculară*, inclusiv adaptarea resurselor pentru predare și sprijin individualizat pentru copii cu nevoi speciale.
- *Respectul pentru copil*, inclusiv utilizarea limbajului mimicogestual și a altor forme adecvate de comunicare, pentru a sprijini accesul la învățătura pentru toți copiii, indiferent de provocările lor educaționale.

Prin implementarea acestor măsuri, educația incluzivă poate deveni un instrument eficient pentru crearea unui mediu de învățare echitabil, în care toți copiii au șansa de a-și dezvolta potențialul maxim.

Declarația organizației Disabled People International (DPI) de la Durban, din octombrie 2011, subliniază nevoia urgentă de cooperare pentru o dezvoltare incluzivă a problematicii dizabilității. În acest context, se pune un accent deosebit pe importanța acordării unei atenții

speciale femeilor, copiilor și tinerilor cu dizabilități intelectuale și de dezvoltare, celor cu dizabilități psihosociale și altor grupuri vulnerabile. Aceste direcții reflectă angajamentul față de drepturile fundamentale ale persoanelor cu dizabilități și accentuează nevoia de a crea condiții mai bune pentru integrarea acestora în societate.

Raportul elaborat la Conferința de Incluziune Europa (pentru persoane cu dizabilități intelectuale) din Bruxelles, 2011, adresează, în cadrul educației, câteva teme fundamentale care sunt esențiale pentru promovarea educației incluzive [5]:

- *Dreptul la educație incluzivă*, care subliniază că toți copiii, indiferent de dizabilitățile lor, trebuie să aibă acces egal la educație de calitate în școlile obișnuite, integrate în comunități diverse.
- *Accesul la educație incluzivă*, care se referă la eliminarea barierelor fizice, sociale și culturale care împiedică copiii cu dizabilități să participe în mod activ la educația formală.
- *Sprrijinul pentru familii în educația incluzivă*, care include informarea, formarea și susținerea părinților pentru a sprijini educația incluzivă a copiilor lor, contribuind astfel la o educație mai eficientă.
- *Resursele de sprijin pentru o educație de calitate*, care presupun investiții în formarea cadrelor didactice, în adaptarea curriculumului, în crearea de materiale educaționale accesibile și în furnizarea de asistență profesională pentru educatori.
- *Traseul educațional pentru copiii cu dizabilități intelectuale*, care se referă la crearea unui parcurs educațional personalizat și flexibil, care să răspundă nevoilor și potențialului fiecărui copil, promovându-le dezvoltarea maximă

Deși au trecut aproape două decenii de la lansarea paradigmei educației incluzive la nivel global, necesitatea promovării continue a acesteia rămâne evidentă. Documentele internaționale din 2010 și 2011 subliniază faptul că procesul de includere a copiilor cu dizabilități și alte grupuri vulnerabile în sistemele educaționale nu este nici pe departe încheiat. Educația incluzivă nu se limitează doar la imperativele sociale și ideologice, ci promovează o abordare ecologică și interactivă față de dificultățile de învățare, evidențiind ideea că schimbările organizaționale și metodologice realizate în școli pot beneficia toți elevii, nu doar pe cei cu cerințe speciale.

Unul dintre cele mai importante aspecte ale educației incluzive este provocarea pe care aceasta o reprezintă pentru dezvoltarea și schimbarea sistemului educațional. Implementarea unei educații incluzive necesită o transformare fundamentală a școlii, pentru a crea un mediu educativ accesibil și inclusiv, care să răspundă nevoilor tuturor copiilor. Aceasta implică nu doar integrarea copiilor cu dizabilități, dar și a celor din grupuri marginalizate sau excluse social, considerându-i drept componente ale diversității umane, cu diferențele lor specifice.

Există mai multe dimensiuni și provocări care se leagă de introducerea și aplicarea acestui concept de educație incluzivă, care influențează modul în care sunt organizate și funcționează școlile [4]:

- *Centrarea pe copil* – Recunoașterea unicității fiecărui elev, cu nevoile, talentele și provocările sale individuale.
- *Răspunsul la diversitatea educațională* – O pedagogie adaptivă care recunoaște și valorifică diversitatea umană în toate formele ei.
- *Comprehensivitate* – O educație bazată pe înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre copii, adoptând o pedagogie a alterității care promovează respectul și integrarea
- *democrație și solidaritate umană* – o instituție educațională mai echitabilă, mai naturală; o instituție educațională deschisă, prietenoasă; o instituție educațională flexibilă, care se adaptează, învață (ea însăși) și se schimbă...

Dacă prin abordarea de tip educație integrată se aveau în vedere mai ales obiective legate de școlarizarea „normalizată” a copiilor cu CES, cât mai aproape de instituțiile educaționale și clasele obișnuite – deci accentul se pune pe copii și formele de suport pentru aceștia – incluzivitatea educației are ca sens și obiectiv principal adaptarea instituției educaționale la cerințele (speciale ori adiționale) de învățare ale copiilor, iar prin extensie, adaptarea acesteia în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate - ceea ce presupune reforma și dezvoltarea de ansamblu a instituției educaționale (din comunitate). Este nevoie așadar de o abordare la nivel de sistem educațional, în totalitatea acestuia, cu provocări însemnate pentru toate sectoarele – inclusiv pentru cel de învățământ special. Legea Educației Naționale (nr.1/2011) a cuprins și principii incluziunii sociale, este necesar însă ca operaționalizarea acestei legi, prin diversele metodologii și regulamente și modul de aplicare a acestora să aibă în vedere, cu prioritate, încorporarea principiului incluziunii, în litera și spiritul acestuia, așa cum se impune într-o țară europeană [4]:

Când un copil nu poate percepe sunetele la fel de bine ca ceilalți copii, se consideră că acesta are deficiențe sau tulburări auditive. Gradul de afectare a auzului poate varia.

- Unii copii pot percepe o parte semnificativă a sunetelor, fiind diagnosticați cu pierdere ușoară a auzului.
- Alții pot auzi doar cu ajutorul unui aparat auditiv, caz în care suferă de pierdere parțială a auzului. Acești copii sunt adesea numiți hipoacuzici.
- În situațiile mai severe, unii copii au o capacitate foarte redusă de a percepe sunetele sau nu aud deloc, iar aparatele auditive nu le pot îmbunătăți percepția auditivă. Acești copii sunt diagnosticați cu pierdere gravă sau completă a auzului și sunt considerați surzi [6, p.87].

Cea mai mare provocare pentru un copil cu tulburări auditive este învățarea limbajului vorbit. Dacă un copil nu poate auzi bine, procesul de a învăța să vorbească devine foarte dificil, deoarece vorbirea se dezvoltă prin imitarea sunetelor auzite de la cei din jur și prin perceperea propriului glas în timpul încercărilor de a comunica. Depistarea timpurie și intervenția la o vârstă fragedă sunt esențiale. Nicio vârstă nu este prea mică pentru a începe sprijinul necesar. După vârsta de 2 ani, lipsa unei intervenții adecvate poate afecta semnificativ dezvoltarea copilului. De aceea, este vital să consultați familia și specialiști care pot oferi informații și soluții utile.

Identificarea întârziată a dificultăților auditive și lipsa unei educații adaptate în primii ani de viață intensifică problemele copiilor. În unele cazuri, pierderea auzului poate progresa odată cu vârsta, iar în altele poate deveni evidentă abia în perioada școlară, în special la nivel gimnazial. Educatorii au un rol important în asigurarea continuității sprijinului. Este esențial să transmiteți informațiile relevante despre copiii cu deficiențe auditive atunci când aceștia trec în alte grupe sau niveluri educaționale. Această comunicare facilitează adaptarea nevoilor lor și asigură un mediu educațional incluziv [ibidem].

După părerea mea ca manager într-o Instituție de Educație Timpurie implementarea mecanismului de incluziune întâmpină o serie de obstacole, dintre care cele mai importante includ:

- *Lipsa pregătirii adecvate a cadrelor didactice:* Majoritatea educatorilor din educația timpurie nu sunt instruiți pentru a lucra cu copii cu deficiențe de auz.
- *Resurse materiale insuficiente:* Instituțiile de educație timpurie dispun adesea de resurse limitate, precum echipamente audiologice, materiale vizuale și resurse pentru limbajul semnelor.
- *Infrastructura inadecvată:* Lipsa adaptărilor acustice și vizuale în sălile de clasă poate limita accesul copiilor cu deficiențe de auz la activități educaționale.

- *Prejudecăți și neînțelegeri*: Societatea și, uneori, personalul educațional au concepții greșite despre capacitățile copiilor cu deficiențe de auz, ceea ce duce la o integrare parțială sau superficială.
- *Sprijin familial inegal*: Nu toate familiile sunt informate sau capabile să colaboreze activ cu instituțiile pentru a sprijini incluziunea.

În concluzie, implementarea mecanismului de incluziune a copiilor cu deficiențe de auz în instituțiile de educație timpurie necesită depășirea unor bariere complexe, dar esențiale pentru asigurarea unui mediu educațional echitabil și accesibil. Identificarea timpurie a deficiențelor auditive, intervenția precoce prin protezare și educație adecvată, precum și pregătirea cadrelor didactice pentru utilizarea metodelor adaptate – inclusiv comunicarea totală – sunt factori fundamentali în acest proces.

Pentru a transforma incluziunea într-o realitate, este necesar un efort comun: formarea continuă a personalului didactic, sprijinul permanent oferit părinților, dezvoltarea resurselor educaționale și tehnologice specifice și promovarea unei colaborări active între instituții, familii și comunitate. Aceste măsuri nu doar facilitează integrarea copiilor cu deficiențe de auz în colectivitate, ci contribuie și la valorificarea potențialului fiecărui copil, consolidând principiile echității și diversității în educația timpurie.

### **Bibliografia:**

1. Dezvoltarea durabilă în Uniunea Europeană. Raportul de monitorizare pentru anul 2011 a Strategiei de dezvoltare durabilă a Uniunii Europene. Sinteză, 24 p. [online] [citată 12.10.24] Disponibil: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache>
2. GHERUȚ, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată, Ed. Polirom. Iași, 2001. 200 p. ISBN: 973-683-819-6
3. POPOVICI, D. V. Orientări teoretice și practice în educația integrată. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2007
4. ȚINICĂ, S.-V., CIȘMAȘU, V. Educația incluzivă. Suport de curs. 2005 [online] [citată 12.10.24] Disponibil: <https://www.calameo.com>.
5. VRASMAȘ, E.; VRASMAȘ, T. *Educația incluzivă în grădiniță : dimensiuni, provocări și soluții*. UNICEF România. Buzău: Alpha MDN, 2012. 130 p. ISBN 978-973-139-237-0.
6. VRÂNCEANU, M.; PELIVAN, V. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*. Online. Disponibil: <https://mecc.gov.md>. [citată 2024-10-24].

# ÎMBUNĂTĂȚIREA CALITĂȚII VIEȚII COPILULUI CU CES PRIN INTERVENȚII SPECIFICE PSIHOLOGIEI SPECIALE

## IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF THE CHILD WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS (SEN) THROUGH SPECIAL PSYCHOLOGICAL INTERVENTIONS

**Ștefania Letiția ANCULETE**

Doctorand anul I, Școala Doctorală de Psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat "ION CREANGĂ" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-4762-867X>

letitia.anculete@yahoo.com

**CZU: 376(091)**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p484-488**

**Abstract:** Increasing the quality of life of children with special educational needs (SEN) through strategies that develop their potential and increase their adaptability in the social and school environment by instrumentality of special psychology, is currently a subject of maximum interest for the development of a healthy society, which is based humanistic principles. Inclusion is also an essential element in the development of the skills of children with CES because a multitude of skills can be developed in the social environment (in kindergarten, school, friend groups, extracurricular activity groups, etc.).

**Keywords:** special psychology, special education, inclusion, special educational needs (SEN), stuttering, school integration

**Rezumat:** Creșterea calității vieții copilului cu cerințe educaționale speciale (CES) prin strategii care să dezvolte potențialul acestuia și care să-i crească capacitatea de adaptabilitate în mediul social și școlar apelând la psihologia specială, constituie în prezent un subiect de maxim interes pentru dezvoltarea unei societăți sănătoase, care are la bază principiile umaniste. Incluziunea este de asemenea un element esențial în dezvoltarea abilităților copiilor cu CES deoarece o multitudine de abilități se pot dezvolta în mediul de socializare (în grupuri de grădiniță, școală, de prieteni, grupuri de activități extrașcolare, etc.).

**Cuvinte-cheie:** psihologia specială, educația specială, incluziune, cerințe educaționale speciale (CES), balbism, integrare școlară

### **Aspecte legislative. Conceptualizări.**

Pentru a putea identifica elementele ce pot îmbunătăți calitatea vieții copilului cu CES și pentru a le putea optimiza, este necesară o definiție clară a conceptelor cu care operăm. În acest sens, Ordinul 5574 din 7 Octombrie 2011 (Cap. 1, Art. 3) definește ca fiind „*cerințe educaționale speciale*” necesitățile educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională, etc.)” [2].

Secțiunea a 2a a Capitolului 5 din *Legea Învățământului preuniversitar 198/2023* (Educația specială) care vizează și reglementează integrarea elevilor cu CES, consideră că *educația specială* este „forma de educație flexibilă acordată copiilor cu CES, care, din cauza unor dizabilități mintale, psihice, intelectuale și/sau senzoriale, precum și din cauza unor dizabilități fizice, motorii și neuromotorii, tulburări emoționale, de neurodezvoltare, inadaptare socială sau a oricărei alte boli, tulburări sau a unei afecțiuni cronice, genetice, au nevoie de resurse și de sprijin specializat” [3].



Cu alte cuvinte, **Educația specială** este „ansamblul proceselor de punere în aplicare a programelor, activităților de învățare și asistență complexă de recuperare, compensare, psihoterapeutică, medicală, socială, culturală, adaptate persoanelor care nu reușesc independent să atingă, temporar sau pe toată durata școlarizării, un nivel de dezvoltare corespunzător vârstei, pentru formarea competențelor de bază în vederea pregătirii pentru viața de adult” - Ordinul nr. 5574 din 7 octombrie 2011 – Cap. 1, Art. 2, lit. b [2].

Cu ajutorul educației speciale, ”se urmărește *procesul de integrare (școlară) a elevului cu CES* la normele și cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupului școlar (grupă/clasă) și de desfășurare cu succes a activităților școlare” [2].

Pe de altă parte, **psihologia specială** vizează evoluția dezvoltării psihice a copiilor cu CES, de identificarea posibilităților de corectare și/sau recuperare, pentru valorificarea potențialului existent al acestora și pentru integrarea lor socio-profesională. Practic, psihologia specială este o știință ce integrează perspectivele medicale, psihologice, psiho-sociale și pedagogice, ce are ca obiectiv identificarea cauzelor deficiențelor manifestate în de copilul cu CES, pentru a putea veni ulterior cu un plan bine fundamentat de recuperare [4], [6].

**Incluziunea școlară** constituie „procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora” (Ordinul 5574/7.11.2011, Cap. 1, Art. 3, lit.f) [2]. Aceasta se efectuează în cadrul *unității de învățământ incluzive* „ ce reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare și segregare. Copiii/elevii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile educaționale, psihoterapeutice, medicale și sociale, conform principiilor incluziunii sociale, echității și al asigurării egalității de șanse ” (Ordinul 5574/7.11.2011, Cap.1, Art.3, lit.g) [2].

În categoria CES vor intra și următoarele categorii: **incapacitatea** (*generată de disfuncționalități fizice, cognitive și senzoriale ce afectează capacitatea persoanei de a efectua o activitate intelectuală sau motrică*), **handicapul** (dezavantajul social generat de o deficiență sau incapacitate a individului care îl împiedică să îndeplinească cu succes diverse roluri prescrise social) și **dizabilitatea** (care generează restricții individului cu privire la diferite activități din cauza particularităților generate de condiția medicală a acestuia și de mediul în care acesta se află) (Ordinul 5574/7.11.2011, Cap.1, Art.3, lit. n, o, p) [2].

**Deficiența** presupune „absența, pierderea sau alterarea unei structuri ori a unei funcții (leziune anatomică, tulburare fiziologică sau psihologică) a individului, rezultând în urma unei maladii, unui accident ori a unei perturbări, care îl împiedică să participe normal la activitate în societate” (Ordinul 5574/7.11.2011, Cap.1, Art.3, lit.a) [2].

În psihologia specială, în primul rând vorbim despre evaluarea corectă a limitărilor funcționale, a dizabilităților și a naturii și gravității handicapului pentru ca ulterior să se poată dezvolta un plan optimizat și adaptat pentru fiecare copil cu CES așa încât acesta să aibă la dispoziție toate pârghiile cu care să atingă un nivel de adaptare cât mai bun posibil.

De multe ori și contextul familial poate genera perturbări în adaptarea copilului cu CES, și prin urmare, colaborarea cu părinții în acest scop ajută mult în adaptarea cu succes a acestuia și în atingerea potențialului.

### **Studiu de caz. Discuție.**

*M., un băiat de 8 ani, copil unic, cu o disartrie generată de o malformație congenitală a maxilarului superior și a vălului palatin, malformație pentru care a suferit două operații și pentru care mai necesită în viitor câteva intervenții ortodontice și care ulterior a dezvoltat balbism – conform DSM V, diagnosticul fiind de tulburare de ritm și fluentă [1] - în momentul în care a început școala, balbismul accentuându-se în ultima perioadă.*

*Cazul de față este practic despre un copil cu CES, cu o dizabilitate fizică cu consecința dezvoltării unor tulburări de limbaj: disartria și balbismul și ulterior, a unor tulburări psiho-emoționale și comportamentale.*

*Evaluarea psihologică complexă a arătat faptul că din punct de vedere neuro-psihic și intelectual copilul se află în limite normale. Cu toate acestea, în mediul școlar, copilul a devenit timid și anxios, ușor agitat psihomotor, destul de retras în raport cu majoritatea colegilor (un singur prieten, colegul lui de bancă) și a dezvoltat balbism (care se manifestă în momente în care acesta este grăbit, stresat, agitat), iar acasă a devenit ușor iritabil, nervos și agresiv (joc agresiv cu jucăriile).*

*Deși cadrul didactic a efectuat cu succes în clasă o serie de activități pentru ca M. să nu se simtă exclus și să nu devină victima bullyingului, simptomele se mențin. Prin urmare, învățătoarea i-a îndrumat pe părinți către un psiholog pentru a face o intervenție psihologică care să permită ameliorarea simptomelor și să-i permită lui M. un grad mai mare de sociabilitate și adaptabilitate în clasă, așa încât să-și poată atinge potențialul de dezvoltare psiho-educatională.*

*M. a participat la o cură terapeutică de 12 ședințe în care au fost utilizate diverse tehnici și metode de intervenție, obiectivele terapeutice fiind: dezvoltarea și consolidarea încrederii în sine, gestionarea emoțiilor negative, gestionarea furiei, creșterea capacității de socializare și reducerea momentelor în care bâlbâiala începe să se manifeste.*

*Concomitent, au fost efectuate 4 ședințe lunare și cu părinții, ședințe în cadrul cărora au fost identificate și elemente care au trebuit reglate, ca de exemplu: supraprotecția din partea mamei și interacțiunea scăzută cu tatăl (care vine obosit de la lucru și nu prea se joacă cu băiatul); ritmul alert al activităților de zi cu zi. Colaborarea cu părinții a redus ritmul alert al activităților la care M. era supus și a creat un mediu familial sportiv și conținător.*

*Rezultatul acestei intervenții psihologice a dus la crearea și stabilizarea unei imagini pozitive de sine, ameliorarea simptomelor anxioase, reducerea agitației și la creșterea încrederii în sine. Toate acestea au avut următoarele consecințe printr-un efect de cascadă: M. a devenit mai liniștit, prin urmare accesele de balbism s-au redus considerabil, a devenit foarte activ la oră și a început să își facă mai mulți prieteni, iar acasă nivelul comportamentelor agresive s-a redus semnificativ. Pentru gestionarea disartriei și a balbismului, s-a făcut recomandarea ca M. să fie consultat și de către un psiholog logoped pentru instituirea unui program adecvat de intervenție pentru corectarea tulburărilor de vorbire.*

Studiul de caz expus mai sus subliniază importanța psihologiei speciale în recuperarea și normalizarea copilului cu CES. Identificarea corectă de către cadrul didactic a necesității unei intervenții psihologice focusate pe simptomele care perturbă adaptarea copilului cu CES la mediul școlar și a colaborării cu specialiști din domeniul interdisciplinar al psihologiei speciale, scutește de multe eforturi atât copilul cu CES, cât și familia acestuia. În plus, elementele care provin din

atitudinea părinților și care accentuează simptomele, pot fi reduse printr-o colaborare strânsă cu aceștia și prin psihoeducație.

Studiile au arătat că „vorbirea neclară a copiilor și adulților cu dislalie sau disartrie, tulburările de rezonanță ale celor care au rinolalie, cele de ritm și fluență a vorbirii, ca în bâlbâială, tahilalii sau bradilalii, pot produce efecte negative deosebit de grave și complicate asupra dezvoltării socio-emoționale și a personalității, atât a copiilor cu dizabilități, cât și a celor fără dizabilități” [4, p.361-362].

*Balbismul* – unul dintre simptomele vizate în vinieta de caz – poate avea o varietate de explicații privind etiologia acestuia (explicații ce includ *aspecte fiziologice, comportamentale și psihologice*) [5]; cu toate acestea, modelele explicative nu pot oferi o explicație unitară și exhaustivă privind originea acestei tulburări. Cu atât mai mult, este important să trecem în revistă aceste modele explicative, deoarece de multe ori pot fi combinații care generează și mențin această tulburare [4]:

- studii ce vizează factorii fiziologici implicați în afectarea diverselor arii cerebrale implicate în planificarea și producerea vorbirii și în perturbarea coordonării a emisferelor cerebrale [Guitar, 2006; Yairi, 2007] *apud* [4];
- studii PET care ce evidențiază că balbismul ar fi o dizabilitate generată de funcționarea defectuoasă a anumitor sisteme neurologice implicate în producerea vorbirii [Fox *et al.*, 1996] *apud* [4];
- studii care identifică faptul că controlul motor deficitar poate genera bâlbâială, pe fondul deficitelor conexiunilor neuronale care controlează vorbirea [Kent, 2000] *apud* [4];
- studii *review* [Smits-Bandstra și De Nil, 2007] ce indică că disfuncționalitățile la nivelul conexiunilor cortico-striato-talamo-corticale produc dificultăți în învățarea secvențială și automatizare – ceea ce constituie una dintre componentele dezvoltării bâlbâielii [4].
- De asemenea pot fi identificați și o serie de factori de mediu (mediul familial) și genetici implicați în apariția balbismului [Alm, 2004; Guitar, 2006] *apud* [4].

Deși avem de-a face cu multiple studii care încearcă să identifice și să explice factorii implicați în apariția bâlbâielii, fie că vizează constituția copilului, dezvoltarea sau anturajul lui, ideea centrală este că nu putem afirma cu certitudine sursa generării acestei tulburări [5].

În concluzie, utilizarea psihologiei speciale – ca abordare integrativă și - ce ia în calcul o serie de factori multipli concomitenți care generează, accentuează și mențin simptomul, pare să fie cea mai eficientă metodă pentru ameliorarea simptomatologiei. De asemenea, intervenția multidisciplinară (efectuată de către: cadrele didactice, medicii, psihologii logopezi, psihologii școlari, psihologi clinicieni, psihoterapeuți) - văzută aici ca educație specială - reprezintă o soluție eficientă în acțiunea asupra simptomatologiei și în integrarea copilului cu CES în mediul școlar, social, familial.

## Bibliografie

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION(APA). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR*. Fifth edition, text revision. Washington, DC : American Psychiatric Association Publishing, 2022. ISBN 978-0-89042-575-6.
2. MINISTERUL DEZVOLTĂRII REGIONALE ȘI ADMINISTRAȚIEI PUBLICE: *Portal legislativ. ORDIN nr. 5.574 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*. Disponibil: URL <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/132679>. - accesat la data 2024-09-07[accesat 2024-11-01].
3. MINISTERUL DEZVOLTĂRII REGIONALE ȘI ADMINISTRAȚIEI PUBLICE: *Portal legislativ. LEGEA nr. 198 din 4 iulie 2023 a învățământului preuniversitar*. Disponibil:URL <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271896>. [2024-09-07].
4. ROȘAN, Adrian. *Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție*. Iași : Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-4963-1.
5. SIMON, Anne-Marie. *Consiliere parentală. Prevenirea bâlbâielii și a cronicizării ei*. Iași : Polirom, 2004. ISBN 973-681-813-6.
6. VERZA, Emil; VERZA, Florin Emil. *Tratat de psihopedagogie specială*. București : Editura Universității din București, 2011. ISBN 978-606-16-0006-9.

# INTEGRAREA ȘCOLARĂ A ADOLESCENȚILOR CU CES, POTENȚIALE VICTIME ALE FENOMENULUI BULLYING

## SCHOOL INTEGRATION OF ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, POTENTIAL VICTIMS OF BULLYING

Mărioara ARDELEAN, doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Mărioara ARDELEAN, Psychology PhD student  
„Ion Creangă” State Pedagogical University from Chisinau  
<https://orcid.org/0009-0008-1481-6648>  
ardelean\_marioara@yahoo.com

CZU: 376.015.3

DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p489-495

**Abstract:** During a developmental stage that is both spectacular and challenging, facing life as an adolescent with special educational needs can become truly overwhelming. While the educational ideal we strive for is to provide the best conditions for all children regardless of their biopsychosociocultural characteristics, teachers feel an acute need for specialized training and methodological support to successfully integrate students with special needs into mainstream education. Understanding the theoretical foundations of special psychology and special pedagogy can significantly contribute to a correct understanding of these specific situations and to identifying and implementing the most appropriate intervention methods.

**Keywords:** special educational needs, bullying, special psychology, adolescents, school integration

**Rezumat:** Într-o etapă de dezvoltare deopotrivă spectaculoasă și provocatoare, confruntarea în calitate de adolescent cu cerințe educaționale speciale poate deveni cu adevărat copleșitoare. În contextul în care idealul educațional spre care tindem în sistemul educațional urmărește asigurarea celor mai bune condiții pentru toți copiii indiferent de particularitățile lor biopsihosocioculturale, cadrele didactice resimt acut nevoia de formare tematică și sprijin metodologic în integrarea elevilor cu nevoi speciale în învățământul de masă. Cunoașterea reperelor teoretice ale psihologiei și psihopedagogiei speciale poate contribui semnificativ la înțelegerea corectă a situațiilor particulare, respectiv la identificarea și implementarea celor mai potrivite metode de intervenție.

**Cuvinte cheie:** cerințe educaționale speciale, bullying, psihologie specială, adolescenți, integrare școlară

*Dezvoltarea umană* este unul dintre cele mai fascinante și complexe procese din lumea vie ce surprinde numeroasele transformări prin care trece organismul pe toată durata vieții, de la momentul concepției până la moarte. Ea nu se rezumă doar la a descrie în linii mari modificările survenite în planurile cele mai importante, ci reușește să le explice ca ulterior să permită realizarea unor predicții comportamentale, respectiv unor intervenții ameliorative atunci când se constată abateri de la reperele așteptate specifice *dezvoltării fizice* (ce surprinde tiparul transformărilor organismului sub aspect psihomotor), *dezvoltării cognitive* (ce surprinde tiparul transformărilor la nivelul sistemului psihic sub aspectul capacităților intelectuale), respectiv *dezvoltării psihosociale* (ce surprinde tiparul transformărilor la nivelul vieții afective, personalității și relațiilor sociale). Este considerată un proces unitar ceea ce înseamnă că cele trei planuri amintite sunt în relații de interdependență și interacțiune permanentă de-a lungul întregii vieți, într-o succesiune de 8 etape de referință: *perioada prenatală* (de la concepție până la naștere), *perioada de sugar și vârsta învățării mersului* (de la naștere până la 3 ani), *prima copilărie* (3-6 ani), *copilăria mijlocie* (6-11 ani), *adolescența* (11-20 ani), *începutul vârstei adulte și adultul tânăr* (20-40 ani), *vârsta mijlocie* (40-65 ani), *vârsta a treia* (peste 65 ani). Pentru ca dezvoltarea umană să parcurgă un traseu tipic

este necesar ca nevoile fundamentale specifice fiecărei etape să fie satisfăcute. Mai mult, o atenție deosebită trebuie să acordăm factorilor care influențează în mod direct parcursul dezvoltării individuale: *ereditatea* (ansamblul trăsăturilor înnăscute sau caracteristicilor moștenite de la părinții biologici), *mediul* (influențele de natură experiențială) și *educația* (ansamblul contextelor de învățare la care este expus individul uman de-a lungul vieții), corelați cu contextul social și istoric în care trăiește persoana [11].

Adolescența, definită în Marele dicționar al psihologiei ca fiind „perioada dezvoltării în cursul căreia se operează trecerea de la copilărie la vârsta adultă”, asociată cronologic debutului maturizării pubertare (11-12 ani) și continuând, după unii autori, până în jurul vârstei de 18 ani când transformările biologice, psihologice și psihosociale se stabilizează [9]. Creșterea fizică și psihică cunosc deopotrivă transformări accelerate, surprinzând o mare variabilitate interindividuală, respectiv intraindividuală în care se produce restructurarea afectivă și intelectuală a personalității prin procesul de individualizare și de integrare a transformărilor fiziologice [4]. Ilustrează o etapă unică în dezvoltarea umană, dar totodată foarte vulnerabilă la influența unor factori negativi, moment de importanță crucială în menținerea sau compromiterea stării de sănătate. Adolescenții parcurg o perioadă caracterizată de o creștere spectaculoasă în condițiile unei dezvoltări tipice sub aspect *fizic* (când pot atinge maturitatea sexuală la finalul puseului pubertar), *cognitiv* (când, după J. Piaget pot atinge stadiul operațiilor formale), *psihosocial* (când, după E. Erickson pot atinge stadiul „identitate vs. confuzie”), respectiv *moral* (când după L. Kohlberg pot atinge stadiul moralității bazate pe cooperarea convențională în care regulile sunt percepute acum ca fiind înțelegeri mutuale ce pot fi contextualizate), iar acest context influențează în mod semnificativ felul în care simt, gândesc, iau decizii, se comportă și interacționează cu cei din jur [5]. Este, așadar, contextul în care se formează tipare comportamentale ce pot proteja sau dimpotrivă compromite starea de sănătate proprie și a celorlalți [2].

Atunci când procesul de creștere și maturizare a organismului deviază de la reperele specifice traseului de referință, asistăm la construirea unui *profil atipic de dezvoltare*, întreținut de o serie de factori interni și externi. Discutăm în această situație de patru categorii de cerințe educaționale derivate, grupate în funcție de ariile pe care le afectează preponderent: *comunicare și interacțiune* (tulburările de limbaj, tulburările de comportament), *gândire, înțelegere și învățare* (deficiența mintală sau de intelect, tulburările de învățare), *comportament emoțional și social* (tulburări de comportament alimentar, tulburări emoționale, ADHD), respectiv *dificultăți fizice și senzoriale* (deficiențele senzoriale de vedere și de auz, deficiențele fizice și/ sau neuromotorii și tulburările psihomotorii). În cazul în care un copil dezvoltă mai multe deficiențe, discutăm despre polihandicap sau deficiențele asociate/ multiple [15].

Integrarea școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale se dovedește a fi în practică destul de dificilă întrucât infrastructura sistemului de învățământ nu reușește să asigure satisfacerea corespunzătoare a nevoilor acestora, deși dreptul la educație este un drept garantat printr-o serie de acte legislative naționale și internaționale precum *Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011*, actualizată, respectiv *Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/ 2023*, *Convenția ONU privind drepturile copilului ș.a.* În realitate, multe unități școlare nu dispun de resursele necesare precum spații de lucru corespunzător amenajate și dotate, de materiale didactice de sprijin care să vină în completarea adaptărilor curriculare, respectiv de cadre didactice specializate în psihopedagogie specială, terapeuți și personal medical care să monitorizeze și să intervină atunci când e cazul. Cadrele didactice constată numeroase dificultăți școlare pe care le întâmpină copiii și adolescenții cu CES, în special cei mai tăcuți și retrași. Cea mai evidentă pare a fi tendința constantă de a rămâne în urmă cu lecțiile predate și temele, motiv pentru care sfârșesc prin a realiza singuri

sarcinile de la școală întrucât numărul mare de elevi din clasă nu permite alocarea unui timp special fiecărui elev [12]. Mai mult, unele studii susțin faptul că elevii cu CES integrați în învățământul de masă performează mai bine sub aspect cognitiv decât cei ce învață în mediu segregat [7].

Idealul educațional al școlii românești constă în „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”, așa cum precizează Legea Educației Naționale nr. 1/ 5.01.2011 la art. 2 (3). Acest ideal se dorește a fi atins în practică prin respectarea unor principii care guvernează învățământul preuniversitar și superior, precum și învățarea pe tot parcursul vieții din România. Mai mult, articolul 7 (1) prevede faptul că „în unitățile, în instituțiile de învățământ și în toate spațiile destinate educației și formării profesionale sunt interzise activitățile care încalcă normele de moralitate și orice activități care pot pune în pericol sănătatea și integritatea fizică sau psihică a copiilor și a tinerilor, respectiv a personalului didactic, didactic auxiliar și nedidactic, precum și activitățile de natură politică și prozelitismul religios”. Deducem astfel, rolul extrem de important pe care îl joacă școala în dezvoltarea armonioasă a preșcolarilor și elevilor de-a lungul timpului, deopotrivă tipici sau cu cerințe educaționale speciale, fără însă a diminua rolul semnificativ și de neînlocuit revenit familiei în acest proces. Fără nicio îndoială, școala are însemnătate deosebită în dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a elevilor, însă realitatea crudă este că adesea trebuie să acopere curențe educaționale de ordin familial.

Pe de altă parte, elevii cu CES prezintă un risc mai mare de excluziune socială, în special aceia care manifestă dificultăți de învățare și probleme comportamentale [8]. Această informație este relevantă pentru că ne avertizează despre riscul crescut al elevilor cu CES de a deveni mai ușor victime ale comportamentelor de tip bullying, comparativ cu colegii lor a căror dezvoltare e una tipică [3].

Dan Olweus definește bullying-ul drept acțiunea negativă prin care un agresor provoacă în mod intenționat o stare de disconfort fizic sau psihic unei victime care are dificultăți în a se apăra. Bullying-ul apare în orice cultură, de aici caracterul său universal, și nu ține cont de variabile precum gen, vârstă, rasă, etnie sau statut socio-economic. Se caracterizează însă prin trei elemente definitorii: (1) intenția agresorului de a-și răni victima; (2) caracterul repetitiv al acestui comportament agresiv, respectiv (3) existența unui dezechilibru de putere între actorii implicați. Este privit drept fenomen de grup care se petrece într-un context social în care participanții își asumă roluri diferite (agresor, victimă, martor activ sau pasiv), dar în care victima este selectată în funcție de criterii de inferioritate [13].

Un clasament realizat de Organizația Mondială a Sănătății în 2016 plasează România la nivel european pe locul 3 în clasamentul celor 42 de țări în care a fost investigat fenomenul. Mai recent, o analiză realizată de reprezentanții „Salvați Copiii” România și publicată pe site-ul organizației indică o creștere cu aproximativ 30% a cazurilor de bullying înregistrate în anul școlar 2021-2022 prin comparație cu anul precedent, atingându-se astfel pragul de 10.971 de cazuri oficial înregistrate. Statisticile ating așadar valori alarmante, mai ales dacă privim aceste date în corelație cu rezultatele analizei situației privind sănătatea mintală din România realizată de Institutul Național de Sănătate Publică din România care susține că la nivelul anului 2021 tulburarea depresivă majoră se plasează pe o poziție fruntașă în topul celor mai des întâlnite tulburări psihiatrice dezvoltate în copilărie și adolescență, subliniind faptul că rămâne adesea necunoscută și netratată în contextul existenței unei curențe educaționale manifestată prin incapacitatea

adulților de a recunoaște la timp simptomele și semnele specifice și respectiv de a interveni rapid și eficient prin accesarea unor servicii medicale și psihologice [1].

Din acest motiv, considerăm că a fi conectați în mod autentic la ceea ce se petrece la școală și dincolo de activitățile educaționale este esențial pentru identificarea la timp a comportamentelor de tip bullying și prevenirea efectelor acestora, cu precădere la categoria vulnerabilă a elevilor cu CES. Desigur, a rămâne în postura de martor neimplicat nu face altceva decât să favorizeze întărirea acestuia prin repetarea și chiar copierea de către alți copii a acestor comportamente, și de asemenea, să compromită adesea ireversibil starea subiectivă de bine a victimei, dar și a celorlalte persoane implicate în mod direct sau indirect în incident.

Ministerul Educației prezintă într-un document public intitulat „Educația ne unește – viziune asupra viitorului educației în România” câteva idei fundamentale privind rolul educației, iar dintre acestea punctăm importanța acordată dezvoltării personale pe care mediul școlar ar trebui să o asigure tuturor copiilor și adolescenților. Conform acestui deziderat, școala trebuie „să asigure fiecărui beneficiar un nivel de dezvoltare personală care să-i permită gestionarea emoțiilor, luarea deciziilor, lucrul în echipă și în comunitate, a relațiilor sociale și interpersonale”. Vom putea oare prin infrastructura existentă la momentul de față în școlile din țară să sprijinim nevoile emoționale reale ale elevilor care se confruntă cu fenomenul bullying? Cum putem deveni mai buni astfel încât să dovedim și în practică faptul că suntem guvernați de valori fundamentale precum încrederea, echitatea, solidaritatea, eficacitatea și autonomia?

Școala este principalul mediu în care are loc socializarea între covârșnici, iar acestui aspect trebuie să-i acordăm atenția cuvenită întrucât ponderea timpului alocat activităților școlare și extrașcolare este considerabilă în raport cu durata unei zile, iar de calitatea acestuia depinde însăși dezvoltarea copilului sub aspect socio-emoțional și fizic. Rolul școlii nu se limitează doar la a dezvolta cu ajutorul profesorilor competențe cognitive, ci și unele de natură relațională, emoțională și comportamentală, care pot avea impact pe termen lung asupra calității vieții elevilor.

Calitatea de elev implică o serie de drepturi și de obligații cunoscute de cei mai mulți dintre copii, în contextul prelucrării anuale a regulamentelor școlare. În ciuda acestor informări periodice, se înregistrează sistematic un număr considerabil de comportamente nepermise, dintre cele mai diverse. Informațiile prezentate în *Raportul Național de Sănătate a Copiilor și Tinerilor din România* (2018) ne oferă o perspectivă îngrijorătoare despre o serie de comportamente de risc pe care elevii le adoptă de la vârste din ce în ce mai fragede: consumul regulat de cafea, tutun, substanțe interzise, începerea vieții sexuale la o vârstă din ce în ce mai fragedă și angajarea în relații sexuale neprotejate având drept consecințe creșterea indicelui de maternitate în rândul minorelor sau dobândirea unor boli cu transmitere sexuală, adoptarea unui comportament alimentar nepotrivit sau a unui stil de viață sedentar. Revenim la scopul primordial al educației, adică acela de a sprijini dezvoltarea armonioasă a copilului pe toate cele trei dimensiuni: corp, minte și suflet. Dacă „succesul școlii este măsurat după modul în care fiecare copil ajuns la vârsta maturității se regăsește în cea mai bună variantă a sa”, așa cum susține Ministerul Educației, atunci, noi, cadrele didactice ar trebui să punem accent nu doar pe procesul de alfabetizare funcțională în domeniile necesare unei vieți autonome ci și pe starea de bine a elevilor noștri, aspect deseori neglijat în munca de zi cu zi. [1].

Psihologia specială, disciplină interconectată cu psihopedagogia specială, este o ramură a psihologiei care se axează pe studierea modului în care se dezvoltă persoanele cu dizabilități sub aspect cognitiv, emoțional și comportamental în încercarea de a optimiza procesul de integrare a acestora la diverse medii, inclusiv cel școlar. Desigur, obiectivul de referință al disciplinei rămâne îmbunătățirea calității vieții persoanelor cu nevoi speciale prin stimularea dezvoltării potențialului



individual și încurajării participării active în viața socială, prin educarea comunității, prin crearea și promovarea unor politici incluzive, respectiv prin accesibilizarea serviciilor și spațiilor în acord cu dizabilitățile acestora. Legea 198/ 2023 prevede la art. 68 faptul că educația specială reprezintă forma de educație flexibilă acordată copiilor cu CES, care, din cauza unor dizabilități mintale, psihice, intelectuale și/sau senzoriale, precum și din cauza unor dizabilități fizice, motorii și neuromotorii, tulburări emoționale, de neurodezvoltare, înadaptare socială sau a oricărei alte boli, tulburări sau a unei afecțiuni cronice, genetice, au nevoie de resurse și de sprijin specializat [10].

Întrucât s-a constatat faptul că în general calitatea vieții copiilor și adolescenților cu cerințe educaționale speciale este mai slabă, devine prioritar să identificăm cele mai eficiente măsuri preventive și ameliorative care să regleze dificultățile majore ce le afectează funcționalitatea. Pe lângă obiectivul educațional de a adapta conținuturile predate la nivelul de procesare de care sunt capabili, e necesar să facilităm dezvoltarea abilităților socioemoționale pentru că absența lor corelează cu fenomene sociale precum marginalizarea și excluziunea socială, ceea ce afectează profund imaginea de sine și bunăstarea emoțională. Dacă educația incluzivă și-ar atinge scopul, atunci am observa o îmbunătățire considerabilă a acestor parametri de funcționare bio-psiho-socioculturală. Copilul sau adolescentul cu cerințe educaționale speciale ale cărui nevoi și trebuințe de securitate fizică și psihologică, de apartenență la comunitatea școlară și de recunoaștere socială nu sunt satisfăcute în mod constant va resimți momente de frustrare însoțite de modificări comportamentale și/ sau stări puternice de tensiune psihică și fizică, reacții fiziologice și psihologice inadecvate (ex. enurezis nocturn, onicofagie, mișcări stereotipe ale corpului, depresie etc.), adesea greu de controlat, atenuat sau depășit. Absența unor intervenții psihopedagogice în situațiile de bullying școlar generează o serie de probleme precum apariția complexelor de inferioritate, comportamentelor ostile și provocatoare sau retragere, izolare și marginalizare socială, dar și menținerea unui climat școlar amenințător, nesigur și demoralizant.

Din acest motiv, subliniem rolurile importante pe care le îndeplinește psihologia specială în sprijinirea copiilor și adolescenților cu CES, asigurate prin relația de interdependență cu alte domenii aplicative. Astfel, pe elevul cu CES își propune să-l învețe să atingă un nivel optim de congruență între gânduri, emoții și comportamente, să se accepte necondiționat, să se simtă confortabil cu propria persoană, să abordeze rațional dificultățile emoționale, să identifice și să corecteze atitudinile și comportamentele dezadaptative, să adopte un stil de viață sănătos, să dezvolte și să utilizeze abilități de relaționare socială pozitivă, să ia decizii asumându-și responsabilitatea pentru propriile comportamente etc.

În paralel, pe părinții elevilor cu CES își propune să-i învețe cum să accepte dizabilitatea copilului și să-l iubească necondiționat, cum să ofere sprijin emoțional și material în acord cu nevoile speciale ale acestuia, cum să gestioneze propriile stări emoționale în raport cu progresul lent sau regresul asociat diferitelor tipuri de probleme de sănătate fizică și psihică, cum să accepte modificările imprimare de nevoile copilului asupra vieții personale și profesionale etc. [5].

Pentru copiii și adolescenții cu CES integrați în învățământul de masă fenomenul bullying capătă însemnătate cu adevărat deosebită pentru simplul fapt că a fi diferit de ceilalți crește în mod semnificativ riscul de a deveni victimă. Având în vedere faptul că mulți dintre aceștia manifestă și dificultăți de relaționare de tip heteroagresiv sau retragere socială, înțelegem că sunt în măsură și mai mare expuși la situații în care reacționează adoptând fie rolul de agresor, fie rolul de victimă. Din păcate, deși cadrele didactice își pot da seama când un copil devine victimă a bullying-ului, subestimează totuși frecvența de apariție a acestor comportamente. Acesta este incapabil să se concentreze la activitățile școlare, fiind preocupat de ceea ce i se întâmplă. Evident, sarcinile școlare devin cu atât mai dificile pentru copilul sau adolescentul cu CES.

Rezultatele obținute în cercetările orientate spre identificarea dificultăților pe care le întâmpină elevii cu CES sunt foarte importante în combaterea fenomenului bullying, oferind cadrelor didactice care interacționează cu această categorie de populație școlară instrumente cu adevărat valoroase. Rămâne deosebit de important să antrenăm capacitatea de a identifica rapid și precis elevii care prezintă un risc ridicat de a deveni victimă a bullying-ului, iar pentru a face acest lucru e necesar să ne îmbunătățim cunoștințele din domeniul psihologiei speciale [14]. Adolescenții cu CES întâmpină o serie de probleme în funcționarea adaptativă, ceea ce îi vulnerabilizează mai mult în fața fenomenului bullying, într-o etapă de dezvoltare deja solicitantă. Din acest motiv, pentru a asigura integrarea școlară a acestora și incluziunea lor în activitățile școlare și extrașcolare e necesar să înțelegem în mod corect situația particulară a acestora pentru a adopta cele mai bune măsuri de prevenție și intervenție menite să asigure cele mai bune condiții educaționale.

## Bibliografie

1. ARDELEAN, M. Fenomenul bullying în școala românească. În: *Simpozionul național cu participare internațională Kreatikon: Creativitate – formare – performanță. Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație*, 28-30.03.2024, Universitatea „Petre Andrei” Iași, România
2. ARDELEAN, M. Fenomenul bullying: perspective teoretice explicative. De ce unii adolescenți își hărțuiesc colegii? În: *Conferința Științifică Internațională „Știință și educație: noi abordări și perspective”*, 21-22.03.2024, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Rep. Moldova, ISBN 978-9975-46-945-9
3. BERCHIATTI, M., FERRER, A., GALIANA, L. et al. Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties: The Role of the Student–Teacher Relationship Quality and Students’ Social Status in the Peer Group. *Child Youth Care Forum*, 2022, nr. 51. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>
4. DORON, R. & PAROT, F. *Dicționar de psihologie (ediția a II-a)*. București: editura Humanitas, 2006, ISBN 973-50-1164-6
5. DUMITRU, Ion. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: editura Polirom, 2008, ISBN 978-973-46-0869-0
6. INSTITUTUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ. *Raportul Național de Sănătate a Copiilor și Tinerilor din România (2018)*. Disponibil: <https://insp.gov.ro/download/raport-national-de-sanatate-a-copiilor-si-tinerilor-din-romania-2018-pdf/> [accesat 21.08.2024]
7. KRÄMER, S., MÖLLER, J., & ZIMMERMANN, F. Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 2021, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
8. KRULL, J., WILBERT, J. & HENNERMANN, T. Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice-versa? A cross-lagged panel analysis. În: *Social Participation of students with special educational needs in Mainstream Education*. 2019, ediția 1, ISBN 978-04-292-641-84
9. *Larousse – Marele dicționar al psihologiei*. București: editura Trei, 2006, ISBN 973-707-099-2
10. Legea educației speciale nr. 198/ 2023, publicată în *Monitorul Oficial al României*, partea I, nr. 613 (2023), disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/271896> [accesat 23.09.2024]

11. MUNTEAN, Ana. *Psihologia dezvoltării umane (ediția a II-a)*. Iași: editura Polirom, 2006, ISBN 973-46-0095-8
12. NILSEN, S. Inside but still on the outside? Teachers experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 2020, vol. 24, issue 9, pp. 980-996
13. OLWEUS, D., *Bullying at school. What we know and what we can do*, Blackwell Publishers, 1993, ISBN 9780631192411
14. SMITH P. K., SMITH, P. & SHARP, S. *School bullying: insights and perspectives*. Routledge, 1994, ISBN 13 978-0415103725
15. VERZA, E. *Psihopedagogie specială*. București: editura Didactică și Pedagogică, 1999, ISBN 973-30-3885-7

# SINDROMUL ASPERGER LA COPII

## ASPERGER'S SYNDROME TO THE CHILDREN

**BUZA Elena**, masterandă,  
Universitatea de Studii Europene din Moldova  
**BUZA Elena**, master student,  
University of European Studies of Moldova  
**ORCID:** [0009-0005-4549-9188](https://orcid.org/0009-0005-4549-9188)  
[lena.buza@mail.ru](mailto:lena.buza@mail.ru)

**CZU:** 376:159.922.7

**DOI:** 10.46727/c.8-9-11-2024.p496-502

**Rezumat.** Sindromul Asperger reprezintă o formă de tulburare de spectru autist ce influențează maniera în care copiii interacționează, comunică și se comportă. Această condiție poate fi manifestată prin diverse aspecte, inclusiv dificultăți în perceperea normelor sociale, utilizarea limbajului în mod neobișnuit, manifestarea unor interese și comportamente repetitive, și o sensibilitate crescută la stimuli senzoriali. O înțelegere profundă și sprijinul adecvat sunt esențiale pentru a ajuta copiii cu sindromul Asperger să evolueze potențialul acestora în mod eficient pentru dezvoltarea și integrarea socială acestora. În articolul vizat se analizează sindromul Asperger la copii, oferindu-se informații relevante despre funcționarea cognitivă a copiilor cu sindromul Asperger, cauzele și factorii apariției, diagnosticul, simptomatologia generală a sindromului Asperger și metodele de remediere.

**Cuvinte-cheie:** tulburare de spectru autist, comportament stereotip, izolare socială, interese specifice, inteligență.

**Abstract.** Asperger's syndrome represents a form of autistic spectrum disorder that influences how children interact, communicate, and behave. This disorder may present in a variety of ways, such as challenges in understanding social rules, atypical language patterns, the display of repetitive behaviors and interests, and increased sensitivity to external stimuli. A thorough understanding and appropriate support are vital in empowering children detected with this mental disorder because they strive to reach their full potential in terms of personal growth and social integration. This scientific article outlines the main aspects of Asperger's syndrome to the children, offering pertinent insights into their cognitive functioning, the underlying causes and triggers, diagnostic procedures, typical symptoms, and potential remedial approaches.

**Keywords:** autism spectrum disorder, stereotypical behavior, social isolation, specific interests, intelligence .

### Introducere

Într-o eră în care informația este accesibilă în mod constant și presiunea pentru performanță este omniprezentă, preocupările legate de sănătatea mentală și tulburările de dezvoltare la copii au devenit tot mai importante. Aceștia fiind mai expuși riscului de anxietate, depresie, tulburări de spectru autist și alte tulburări de sănătate mintală, în contextul unei lumi în schimbare rapidă și a unor creșteri a presiunilor sociale, tehnologice. În lumina acestor preocupări, sindromul Asperger devine un aspect deosebit de relevant.

Sindromul Asperger „este o tulburare pervazivă [1, p.20] de dezvoltare inclusă în tulburările din spectrul autismului, caracterizată în principal prin dificultăți în interacțiunile sociale și în comunicare, precum și prin comportamente repetitive și interese specifice” [4]. Printre termenii clinici utilizați pentru sindromul Asperger se includ și psihopatia autistă și tulburarea schizoidă a copilăriei [5].

Potrivit însă ICD-10-Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament din (1994), sindromul Asperger „este o tulburare cu validitate nosologică incertă, caracterizată de același tipuri de anomalii calitative ale interacțiunilor sociale reciproce, care sunt tipice pentru autism, precum și de un repertoriu limitat, stereotip și repetitiv de interese și activități” [7, p.310]. E prioritar de menționat că se deosebește de autism, în primul rând, prin faptul că nu există întâzieri generale sau întâzieri în dezvoltarea vorbirii sau cognitive. Această tulburare este adesea

asociată cu o neîndemânare pronunțată. Există o tendință puternică ca ea să persiste în adolescență și în vârsta adultă reprezentând caracteristici individuale neinfluențate de mediu [7, p.310].

Sindromul a fost denumit în onoarea psihiatrului austriac Hans Asperger. În anul 1944, acesta a publicat un articol numind această tulburare psihiatrică „psihopatie autistă” în care a descris în detaliu comportamentul băieților cu inteligență și dezvoltarea lingvistică normală, care totuși întâmpinau dificultăți în comunicarea cu alte persoane. Acești copii nu căutau să interacționeze cu colegii lor, mimica și gesturile lor erau limitate, iar vorbirea lor era formală. Conform lui Asperger, ei acordau puțină atenție lumii din jur, dar puteau fi complet absorbiți de un subiect sau activitate îngustă. De exemplu, manifestau interes pentru cifre și puteau realiza cu ușurință calcule aritmetice complexe în minte, chiar dacă nimeni nu i-a învățat sau nu le-a cerut să facă astfel de lucruri. Asperger îi numea ”mici profesori” și considera caracteristicile comportamentului lor o formă ușoară de autism.

Deducem din cele relatate mai sus că copii cu sindromul Asperger datorită caracteristicilor fiziologice înnăscute ale neuronilor percep lumea într-un mod diferit față de ceilalți, văzând, auzind și simțind lucrurile altfel, aceștia pot avea provocări în interpretarea semnalelor sociale subtile ale celorlalți, cum ar fi limbajul nonverbal, și la rândul său ei se confruntă cu obstacole în a-și exprima emoțiile, ei nu înțeleg gesturile, expresiile faciale, intonațiile vocii, le este greu să găsească subiecte de conversație, să înțeleagă când pot începe sau finisa un dialog, le este dificil să înțeleagă umorul, sarcasmul, insinuările sau tonul vocii, să manifeste compasiune, empatie, să înțeleagă sentimentele și motivele acțiunilor lor. Pentru aceștia e o sarcină complicată să se implice în conversații sau să dezvolte relații de prietenie cu semenii lor. Astfel accentuăm că dificultățile în comunicare afectează interacțiunile sociale și menținerea relațiilor amicale. În jocuri, acestor copii le este complicat să adopte un anumit rol, o atitudine cerută, să-și manifeste imaginația și creativitatea. Ei preferă mai degrabă jocurile logice sau matematice, acești copii arătând din exterior stângaci, care pot vorbi fără rost, abordând subiecte nepotrivite.

Repercursiunile unei lipse de comunicare adecvate cu societatea nu pot fi de neglijat deoarece absența ei poate duce ulterior la dezvoltarea depresiei sau a tulburărilor anxioase la copii. Prin urmare, părinților li se recomandă să consulte specialiștii și să înceapă terapia cu copilul cu sindromul Asperger cât mai devreme, cu accent pe *adaptarea socială*.

### **Cauzele și factorii apariției sindromului Asperger**

Până în prezent, cercetătorii nu au identificat cauzele exacte pentru care copiii se nasc cu sindromul Asperger sau cu alte tulburări din spectrul autist (TSA). Există diverse ipoteze sociale, psihologice, biologice. Posibilele cauze potrivit specialiștilor ar putea consta în influența simultană a diversilor factori etiologici. Savanții din domeniu au ajuns la părerea că cel mai mare rol în dezvoltarea Aspergerului îi revine totuși geneticii. Deși genele specifice nu au fost încă identificate, se știe că sindromul Asperger apare mai frecvent în familiile în care există deja persoane cu tulburări din spectrul autist (de exemplu, cu autismul clasic).

Un alt posibil factor este mediul înconjurător, care poate perturba dezvoltarea neurologică a copilului în perioada prenatală. Acesta poate include următoarele probleme de sănătate ale mamei în timpul sarcinii și nașterii ca:

- diabet gestațional - nivel ridicat de glucoză în sânge în timpul sarcinii;
- administrarea anumitor medicamente în timpul sarcinii - de exemplu, acidul valproic care un efect nociv asupra sistemului nervos al fătului;
- hipoxia intrauterină - o stare care duce la privarea de oxigen a creierului fătului;
- nașterea prematură între 22 și 37 de săptămâni de gestație;

- „genul masculin prezintă un risc de 3-4 ori mai mare de dezvoltare a sindromului decât la fete [2,4];
- complicațiile apărute la naștere [4];
- vârsta înaintată a părinților în momentul concepției (peste 40 de ani);
- obezitatea;
- medicația antidepresivă în timpul sarcinii;
- expunerea la poluanții din mediu;
- dezechilibru de vitamine;
  - nașterea prin operația de cezariană fiind primul născut” [4].

O altă posibilă influență conform majorității experților din medicină e că disfuncțiile psihice apar din cauza perturbării proceselor de maturare a sistemului nervos central [1]. Aceste perturbări duc la formarea incorectă a conexiunilor între zonele creierului responsabile de interacțiunea socială și comunicare. Unele studii furnizează date nu numai despre perturbarea legăturilor între neuroni, ci și despre modificările în structura acestora [5]. Deopotrivă, se remarcă și un dezechilibru cantitativ al neurotransmițătorilor, responsabile de transmiterea impulsurilor nervoase, cum ar fi creșterea nivelului de serotonină. De aici derivăm că copiii cu sindromul Asperger pot fi mai agresivi, iritabili, impulsivi în unele situații depășitoare pentru ei și pot avea tendință spre depresie și schimbări de dispoziție.

E semnificativ de evidențiat că toți acești factori de risc cresc doar probabilitatea dezvoltării sindromului Asperger sau a altor tulburări din spectrul autist, dar asta nu înseamnă că astfel de condiții pot apărea cu siguranță.

### **Simptomele sindromului Asperger**

În cazul sindromului Asperger, simptomele sunt destul de ușoare, iar mulți părinți nu le acordă atenție. De exemplu, un părinte poate spune despre comportamentul copilului: „Nu îi place să se joace cu alți copii, dar este perseverent, citește enciclopedia de dimineața până seara”. Datorită intereselor limitate, acești copii învață să citească și să numere devreme, au cunoștințe enciclopedice și învață cu ușurință limbi străine. Adulții sunt încântați de abilitățile manifestate de copii la o vârstă fragedă, considerându-i **copii-genii**. Și abia în clasele mici ale școlii se observă că copilul nu interacționează bine cu ceilalți și nu se înțelege cu ei. Uneori, acest fapt este observat doar în clasele gimnaziale sau de liceu. La fete, simptomele sunt mai puțin evidente, astfel că sindromul Asperger este diagnosticat mai târziu sau deloc. În primul an de viață al copiilor cu sindromul Asperger poate fi observată o lipsă de interes în interacțiunea cu adulții, care de obicei este prezentă încă de la naștere. Când copilul începe să meargă, nu demonstrează dorința de a aduce jucării pentru a le arăta părinților sau altor membri ai familiei. În general, se observă o lipsă de năzuință de a interacționa, lipsa de gesturi, mișcări, zâmbete, râs.

Simptomele individuale pot varia între diferiți copii, dar există **semne comune** care sunt specifice tuturor indivizilor cu sindromul Asperger:

- **Interacțiunea socială și comunicarea.** Copiii cu sindromul Asperger întâmpină adesea dificultăți în comunicarea cu colegii lor. Ei pot avea dificultăți în înțelegerea semnalelor neformale și nonverbale: cum ar fi expresiile faciale, gesturile și tonul vocii. De asemenea, pot avea probleme în menținerea contactului vizual. De exemplu, în timpul unei conversații, el nu privește în ochii interlocutorului sau, dimpotrivă, privește prea insistent. În același timp, ei au o expresie facială puțin expresivă, ceea ce îi face să pară indiferenți în orice situație: celor din jur nu le este clar dacă sunt fericiți sau triști. Gestica lor poate fi limitată sau, dimpotrivă, exagerată. Copiilor cu sindromul Asperger le este greu să

comunica și să-și facă prieteni, ceea ce înseamnă că le este dificil să-și dezvolte **abilitățile sociale**. De aici deducem că **apare izolarea socială**. Cu toate acestea, cercetările au arătat că acești copii sunt interesați de relații –și suferă adesea de *singurătate*.

- **Interesele restrânse sau comportamentele repetitive** pot fi simptome ale sindromului Asperger. Adesea, astfel de copii manifestă un interes foarte puternic pentru anumite subiecte sau obiecte. Ei pot vorbi la nesfârșit despre aceste subiecte, uneori ignorând interesele și nevoile interlocutorului. Deseori, interesul este legat de o anumită disciplină științifică, cum ar fi matematica sau fizica. Studiile demonstrează că la fete și femei cu tulburări din spectrul autismului, interesele înguste sunt mai adesea legate de oameni decât de obiecte neînsușite sau științe. Prin urmare, ele sunt mai adaptate social. Acestea pot fi pasionate de personaje de desene animate, muzicieni sau actori. De asemenea, comportamentul stereotip este mai puțin frecvent la fete deoarece abilitățile sociale sunt mai bine dezvoltate. La persoanele cu cea mai tipică formă de sindromul Asperger, memoria mecanică este excelentă și sunt foarte pasionați de unul sau două subiecte, încercând să învețe orice fapt disponibil legat de tema aleasă. Datorită memoriei mecanice, ei pot juca bine jocuri de masă (dame, șah).
- **Tulburările obsesiv-compulsive**. Acestea sunt caracterizate de gânduri intruzive care duc la acțiuni compulsive (repetitive). De exemplu, respectarea unor ritualuri fără sens, spălarea frecventă a mâinilor, numărarea mașinilor care trec pe lângă ei. Copiii cu acest sindrom sunt predispuși să dezvolte atașament puternic față de anumite obiecte și se simt triști atunci când trebuie să părăsească un mediu familiar
- **Sensibilitate la stimulente**. Copiii cu sindromul Asperger pot fi hipersensibili sau hiposensibili la anumite tipuri de stimulente, inclusiv sunete, mirosuri, texturi și gusturi. Acest lucru poate duce la evitarea anumitor situații sau, dimpotrivă, căutarea lor.
- **Abilități fizice și motorii**. Unii copii cu sindromul Asperger pot fi stângaci sau să întârzie vizibil în dezvoltarea fizică. Ei pot avea dificultăți în coordonare sau în abilitățile motorii fine, ceea ce poate fi observabil în timpul scrierii sau desenului. Înțelegerea lumii în care trăiește un copil cu sindromul Asperger este extrem de importantă pentru rudele lor, educatorii și alte persoane cu care vin în contact. Trebuie să se țină cont de faptul că acești copii percep toate cuvintele în mod literal. Ei nu recunosc subtextele și sensurile ascunse, astfel că glumitul cu ei este o idee proastă.

#### **Diagnosticul sindromului Asperger**

Diagnosticarea sindromului poate și ar trebui să se facă la copii de vârstă fragedă, deoarece intervenția timpurie va avea un impact crucial asupra viitorului copilului.

Potrivit Academiei Americane de Pediatrie se recomandă screening-ul tuturor copiilor pentru TSA la vârsta de un an și jumătate până la doi ani. Diagnosticarea unui copil cu sindrom Asperger implică colaborarea a mai multor specialiști cu studii medicale și psihologice ca : psihiatru pediatric, psihologul clinic, neuropediatru, psihopedagog special. Primul ce poate suspecta prezența patologiei este medicul pediatru. De obicei, părinții în cadrul consultației medicale de rutină sunt întrebați despre dezvoltarea copilului și se efectuează teste standard (cum ar fi M-CHAT Test-CAST și ASSQ).

Părinții pot observa singuri tulburările de comunicare, dificultățile în reacțiile emoționale, lipsa empatiei și caracteristicile comportamentului nonverbal la copil. Dacă medicul pediatru suspectează o tulburare din spectrul autismului poate trimite copilul la un psihiatru, care va aduna o anamneză detaliată, va face diverse observații, cum ar fi testarea

inteligenței, funcțiile psihomotorii, evaluarea punctelor forte și slabe în comunicarea verbală și nonverbală, stilul de învățare, va completa împreună cu părinții chestionare speciale (despre sarcina mamei, boli de familie, comportament, dezvoltare fizică).

După care se face și o conversație cu copilul sub formă de joc unde se urmăresc indicatorii:

- mișcări stereotipe;
- existența acțiunilor repetate (ritualuri);
- dificultăți în înțelegerea sensului ascuns și a subtextelor;
- dificultăți în stabilirea contactului cu colegii de aceeași vârstă;
- lipsa expresiei faciale;
- mersul neîndemânatic;
- utilizarea unor termeni complicați în timpul vorbirii (chiar și la copii);
- dificultăți în respectarea normelor sociale și regulilor;
- nivelul de inteligență a copilului;
- nivelul de relaționare cu semenii și apropiații.

După acest examen complet și investigațiile necesare se va pune diagnosticul corespunzător.

E important de menționat că nu există un singur test care să poată diagnostica sindromul Asperger. Specialistul efectuează o examinare complexă din punct de vedere psihologic, observă comportamentul și interacțiunea cu cei din jur, examinează istoricul dezvoltării tulburării și simptomele actuale. Apoi, va compara tabloul clinic cu criteriile de diagnostic și va efectua concluzii cu privire la conformitatea sau neconformitatea.

Reiterăm necesitatea stabilirii unui diagnostic corect și la timp, deoarece acest fapt va influența calitatea terapiei, care afectează direct viața individului.

**Rezultate și discuții.** O tulburare din spectrul autismului nu este o sentință. Copilul cu Sindromul Asperger are cea mai mare nevoie de socializare, dorind să fie ascultat. Cu sprijinul rudelor și al celor apropiați, precum și cu ajutorul specialiștilor ca psihologi, pedagogi, logopezi și eforturilor acestora de adaptare în mediul social, caracteristicile dezvoltării pot fi remediate și acești indivizi își pot **îmbunătăți semnificativ calitatea vieții**. Cu alte cuvinte, pentru a se adapta social și pentru a-și găsi misiunea în lume, copilului îi sunt necesare eforturi din ambele părți: din partea celor apropiați și din partea specialiștilor - aceștia vor contribui la dezvoltarea inteligenței emoționale, la perceperea mediului înconjurător și la dezvoltarea competențelor de comunicare.

Pentru tratarea sindromului Asperger, precum și a altor tulburări din spectrul autismului (TSA), nu se utilizează medicamente, nu poți vindeca o caracteristică a creierului. Cu toate acestea, există numeroase tehnici de terapie a tulburărilor, care au demonstrat eficacitate, cum ar fi terapia ABA, terapia cognitiv-comportamentală, utilizarea jocurilor de teatralizare, a jocurilor sociale etc. Scopul prioritar a acestor terapii vizează dezvoltarea abilităților sociale, remediarea comportamentelor stereotipe și a abilităților fizice.

Potrivit specialiștilor din domeniu ar fi recomandabil pentru gestionarea sindromului Asperger utilizarea concomitentă a mai multor terapii care să abordeze manifestările clinice de bază ale tulburării. Deși majoritatea profesioniștilor susțin că intervenția timpurie este crucială, la ora actuală „nu există un tratament recomandat în mod deosebit față de altele” [9].

Protocolul terapeutic pentru sindromul Asperger prezintă similitudini cu cel pentru alte tulburări din spectrul autismului (TSA), dar este focalizat în special pe dezvoltarea capacităților



de comunicare, pe atuurile verbale și pe limbajul nonverbal ale persoanelor cu sindrom Asperger [9]. De regulă, protocolul terapeutic include :

- „procedurile de analiză a comportamentului aplicat, precum susținerea a comportamentului sau formarea și sprijinul acordat părinților și profesorilor școlari în utilizarea strategiilor de gestionare a comportamentului, sunt esențiale atât în mediul familial, cât și școlar, de asemenea, instruirea în dezvoltarea abilităților sociale pentru a îmbunătăți interacțiunile interpersonale este crucială”[9];
- „terapia cognitiv-comportamentală pentru a îmbunătăți abilitățile de gestionare a stresului asociat cu anxietatea sau reacțiile emoționale intense și pentru a sprijini reducerea comportamentelor obsesive și a rutinelor repetitive” [9];

Aceasta vizează și dobândirea abilităților sociale necesare în comunicarea cu alte persoane, ei sunt ajutați să-și dea seama și să remedieze erorile comportamentale, să înțeleagă contextul social și să respecte regulile, să lucreze la gestionarea emoțiilor și să reducă din interesele obsesive și comportamentele repetitive;

- tratamentul poate fi necesar pentru afecțiunile comorbide: în caz de anxietate și depresie pot fi utilizate antidepressive, cum ar fi tulburarea depresivă majoră și tulburările de anxietate;
- terapia prin muncă e destinată să faciliteze dezvoltarea senzorială și să îmbunătățească coordonarea motorie deficitară, prin intermediul ergoterapiei se contribuie la îmbunătățirea calității vieții persoanelor cu sindrom Asperger. De asemenea, kinetoterapia joacă un rol important în această ecuație, ajutând la dezvoltarea abilităților fizice de bază (echilibru, coordonare motorie, postură) și percepția senzorială [9];
- crearea unui mediu favorabil și centrarea pe subiect a educației, mai bine zis pe punctele forte ale subiectului, pe activitățile în care acesta excelează [9]. „Accentuăm necesitatea abordării individualizate a copiilor cu sindromul Asperger aceștia au nevoie de curriculum individualizat și de metode de evaluare adaptate;
- curriculum și tehnologii educaționale de predare și evaluare individualizate, raliat la abilitățile lor de percepere;
- ajutorul psihologului, care să evalueze competențele cognitive (IQ) și să participe la elaborarea planului educațional individualizat” [8, p.158];

Un alt moment prioritar este psihoterapia familiei care este esențială, deoarece părinții vor învăța să accepte acest copil așa cum este, în ciuda dificultăților de schimbare, acești copii pot experimenta reacții imprevizibile la schimbare, de aceea este primordial să se respecte cu rigurozitate rutinele și stereotipiile lor. Dacă familia se confruntă cu necesitatea să migreze în altă țară sau să facă schimbări care afectează și copilul cu sindrom Asperger, se va face o conversație cu acesta pentru a-i explica situația, iar împreună vor fi căutate modalități care să fie acceptate de el [2, p.22]. Aceștia sunt ajutați să învețe să interacționeze cu copiii care au sindromul Asperger. Susținerea corectă a copilului îl va ajuta să obțină competențele necesare și să ofere un mediu propice pentru dezvoltarea sa. Chiar dacă acești copii pot face față cerințelor educaționale școlare, aceștia totuși au nevoie de o ghidare adecvată pentru necesitățile și particularităților lor [1, p.43].

**Material și metode.** Pentru elaborarea acestui articol despre sindromul Asperger, am efectuat o cercetare exhaustivă a sursei de literatură relevantă, inclusiv studii științifice, cărți de specialitate și articole din reviste specializate în domeniul psihiatriei, psihologiei și al tulburărilor de spectru autist. Informațiile obținute au fost selectate și analizate pentru a furniza o perspectivă cuprinzătoare despre sindromul Asperger.

**Concluzii.** Sindromul Asperger, e o tulburare din spectrul autismului, ce a captat interesul multor cercetători. Acesta este o afecțiune complexă ce influențează modul în care o persoană interacționează și comunică cu lumea înconjurătoare.

Detectarea și diagnosticarea precoce a acestei tulburări joacă un rol-cheie în îmbunătățirea calității vieții persoanelor cu această condiție. Concluzionăm că caracteristicile sindromului Asperger variază de la individ la individ, însă acesta pot include dificultăți în socializare, comunicare și exprimare emoțională, precum și interese specifice și comportamente repetitive.

Cercetarea noastră sintetizează unul dintre aspectele esențiale ale gestionării sindromului Asperger care este intervenția timpurie și individualizată. Cu cât se intervine mai devreme în viața unei persoane cu sindrom Asperger, cu atât pot fi maximizate șansele de a dezvolta abilități sociale și de adaptare. Terapia cognitiv-comportamentală și terapia logopedică sunt parte integrantă a planului de tratament, ajutând la îmbunătățirea abilităților sociale, comunicarea verbală și nonverbală, și gestionarea comportamentelor stereotipe. Cu toate acestea subliniăm și ponderea pe care o are sprijinul educațional acordat părinților și cadrelor didactice pentru a crea un mediu propice în care copilul cu sindrom Asperger să poată evolua și să-și atingă potențialul maxim. Prin urmare, viitorul copiilor cu Sindromul Asperger depinde de mediul familial, școlar și social în ansamblu, precum și de eforturile psihiatrilor, psihologilor și pedagogilor pentru îmbunătățirea metodelor de tratament și de dezvoltare, remediere psihopedagogică.

Este prioritar să se înțeleagă că fiecare persoană cu sindrom Asperger este unică, iar abordarea terapeutică trebuie adaptată la nevoile și capacitățile individuale ale fiecăruia. Acceptarea și înțelegerea sindromului Asperger în comunitatea largă sunt de asemenea vitale pentru a crea un mediu incluziv și acceptant pentru persoanele afectate de această condiție.

În **concluzie**, cu sprijin adecvat și o abordare atentă și empatică, persoanele cu sindrom Asperger pot să-și găsească locul în societate și să ducă o viață împlinită și satisfăcătoare, contribuind în mod semnificativ la comunitatea lor și aducând valoare unică în lume.

## Bibliografie

1. BENIȘ, S., HADJIU, S., CĂLCÎI, C., REVENCO, N. *Tulburările de dezvoltare neuropsihică la copii*. Chișinău, 2022, pp.40-43.
2. CĂLCÎI, Cornelia, HADJIU, Svetlana. *Tulburările de spectru autist și sindromul autistic la copii*. Chișinău, 2022 pp. 20-23.
3. DOBRESCU, I. *Note de curs. Medicină generală an VI*. [citată 3 martie 2024]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/482545435/curs-studenti-anul-VI>
4. *Getvig.Health. Sindromul Asperger și particularitățile sale*. [citată 03.03.2024]. Disponibil: <https://getvig.health/psihologie/sindrom-asperger-ghid/>. <https://library.usmf.md/sites/default/files/202203/Tulburarile%20de%20spectru%20autist%20si%20sindromul%20autistic%20la%20copii.pdf>.
5. IFTENE, Felicia. *Psihiatria copilului și adolescentului*. [citată 3 martie 2024]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/330079160/PSIHIATRIA-COPILULUI-SI-ADOLESCENTULUI-doc>.
6. MITRAN, D., COZMA, R., STOICA, F. *Sindromul Asperger. Ghid pentru părinți și profesori*. București 2015. ©2024 [citată 03.03.2024]. Disponibil: <https://www.giftedforyou.eu/>.
7. Organizația Mondială a Sănătății. *Clasificarea ICD-10 a tulburărilor mentale și de comportament. Simptomatologie și diagnostic clinic*. pp.310-311. ISBN 973-9392-73-3. Editura: All Educational. București 1998.
8. VRÂNCEANU, Maria, PELIVAN, Viorica. *Ghid incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*. Chișinău, 2011.
9. *Wikipedia. Sindromul Asperger*. [citată 03.03.2024]. Disponibil: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Sindromul\\_Aasperger](https://ro.wikipedia.org/wiki/Sindromul_Aasperger).

# DEZVOLTAREA STIMEI DE SINE LA ADOLESCENȚI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ÎN FAMILIE

## DEVELOPING SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF FAMILY EDUCATION

**Aurica BUZENCO**, dr., în pedagogie, lect. univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**Aurica BUZENCO** PhD, univ. professor,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau,  
ORCID:0000-0002-5168-7186  
buzenco.aurica21@gmail.com

**Valentina BÂRLĂDEANU**, student, anul IV  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**Valentina, BÂRLĂDEANU**, student, IV year  
„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau  
valentina.barladeanu76@gmail.com

**CZU: 37.018.1+159.923.2**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p503-508**

**Abstract:** The development of self-esteem in adolescents, within the context of family education, is crucial for identity formation and adaptation to life's challenges. Family profoundly influences young people's self-perception, shaping confidence in personal abilities. Parents, educators, and specialists seek strategies to support this development, considering its impact on emotional balance and social success. A family education grounded in support, recognition of personal value, and encouragement of initiative is essential for fostering strong self-esteem.

In the specialized literature, self-esteem is seen as a result of experiences and is influenced by environment, education, and life events. The self-concept includes self-image, the ideal self, and self-esteem, and the interaction among these dimensions profoundly impacts adolescents' emotional balance. Adolescence is a period marked by intense identity formation, where family support is essential. Open communication, recognition of qualities, and acceptance of imperfections contribute to the development of healthy self-esteem, vital for harmonious social relationships and personal fulfillment.

**Keywords:** self-esteem, adolescents, family, education

**Rezumat:** Dezvoltarea stimei de sine la adolescenți, în contextul educației familiale, este de o mare importanță pentru formarea identității și adaptarea la provocările vieții. Familia influențează profund percepția de sine a tinerilor, determinând încrederea în abilitățile personale. Părinții, educatorii și specialiștii caută strategii pentru a sprijini această dezvoltare, având în vedere impactul asupra echilibrului emoțional și succesului social. O educație familială bazată pe sprijin, recunoașterea valorii personale și încurajarea inițiativelor este esențială pentru o stimă de sine solidă.

În literatura de specialitate, stima de sine este percepută ca un rezultat al experiențelor și influențată de mediu, educație și evenimente de viață. Conceptul de sine include imaginea de sine, sinele ideal și stima de sine, iar interacțiunea dintre aceste dimensiuni afectează profund echilibrul emoțional al adolescenților. Adolescența este o perioadă caracterizată printr-o intensă formare a identității, în care sprijinul familial este esențial. O comunicare deschisă, recunoașterea calităților și acceptarea imperfecțiunilor contribuie la dezvoltarea unei stime de sine sănătoase, esențială pentru relațiile sociale armonioase și pentru realizarea personală.

**Cuvinte-cheie:** stima de sine, adolescenți, familie, educație

În societățile moderne, dezvoltarea stimei de sine la adolescenți în contextul educației în familie devine un obiectiv prioritar, influențând profund formarea identității și adaptarea lor la

provocările vieții. Familia joacă un rol important în modelarea percepției de sine a tinerilor, determinând încrederea acestora în propriile abilități și capacitatea de a depăși obstacole. Părinții, educatorii și profesioniștii din domeniul sănătății sunt tot mai preocupați de găsirea strategiilor adecvate care să sprijine consolidarea stimei de sine a adolescenților, având în vedere impactul pe care această dezvoltare îl are asupra echilibrului emoțional și succesului lor în viața socială. O educație familială bazată pe sprijin, recunoașterea valorii personale și încurajarea inițiativei contribuie decisiv la formarea unei stime de sine solide, fundamentale pentru tranziția sănătoasă către maturitate.

În literatura de specialitate, se regăsesc numeroase studii care tratează subiectul stimei de sine la adolescenți. Stima de sine este descrisă ca un rezultat sau o reacție la diverse experiențe, fie ele pozitive sau negative, trăite de o persoană. Se subliniază existența unui nivel de vulnerabilitate înăscut, care variază de la individ la individ, însă mediul înconjurător, educația și evenimentele din viață au un impact semnificativ asupra dezvoltării stimei de sine [7, p.23].

Conceptul de sine sau Sinele constă în totalitatea ideilor, percepțiilor și valorilor care definesc identitatea, incluzând conștiința de „cine sunt” și „ce pot face.” Sinele perceput influențează atât modul în care individul percepe lumea, cât și comportamentul său. Această noțiune, integrată și complexă, conține o componentă psihologică, subiectivă (Eul ca subiect) și o componentă socială (Eul ca obiect, perceput și simțit), făcând referire la structurile identitare ale personalității, la ceea ce ne individualizează și ne distinge relativ de ceilalți. Sinele este o structură psihică destul de stabilă, care include cunoștințe, convingeri, atitudini și valori, formându-se de-a lungul vieții prin socializare și încorporarea influențelor culturale, în procesul de modelare a propriei identități și personalități. Această noțiune implică atât imaginea exterioară pe care o proiectează individul, cât și evaluarea pe care ceilalți o fac asupra acestuia. Formarea și dezvoltarea sinelui presupune internalizarea de către individ, în cadrul interacțiunilor sociale formative, a rolurilor și atitudinilor externe. Structura sinelui reflectă comportamentele și valorile grupului din care individul face parte [1].

*Conceptul de sine* cuprinde trei dimensiuni esențiale: imaginea de sine (reprezentarea a ceea ce o persoană este), sinele ideal (viziunea despre ceea ce persoana își dorește să devină) și stima de sine (sentimentele pe care individul le trăiește în raport cu diferențele dintre ceea ce este și ceea ce aspiră să fie). Această interacțiune între percepția actuală și idealul personal poate influența profund echilibrul emoțional și încrederea în sine a fiecărui individ [6].

*Stima de sine* reprezintă unul dintre acele concepte psihologice cu care ne confruntăm des în viața de zi cu zi. Deși stima de sine, fiind una dintre componentele esențiale ale personalității noastre, este un fenomen subtil, intangibil și complex, nu suntem întotdeauna pe deplin conștienți de prezența sa [3].

Conform lui G. Albu, stima de sine reprezintă încrederea în abilitățile proprii de a raționa și de a face față provocărilor esențiale ale vieții. Aceasta implică, de asemenea, convingerea că avem dreptul și oportunitatea de a reuși, de a fi fericiți, precum și sentimentul că suntem îndreptățiți să ne exprimăm nevoile și dorințele, să ne realizăm valorile și să ne bucurăm de rezultatele eforturilor depuse [2].

Stima de sine constituie o necesitate umană profundă și puternică, esențială pentru o adaptare sănătoasă a individului, adică pentru o funcționare optimă și împlinirea de sine. Cu alte cuvinte, stima de sine reprezintă o încredere autentică în propriile gânduri și în capacitatea de a discerne. Ea reflectă relația fiecăruia cu propria persoană. Este o evaluare critică a noastră, indispensabilă pentru echilibrul nostru psihic. Când este pozitivă și relativ înaltă, ne permite să acționăm eficient și să facem față provocărilor vieții. Mai mult, specialiștii subliniază că dintre

toate evaluările pe care le facem în viață, niciuna nu este mai importantă decât cea pe care o formulăm despre noi înșine [ibidem].

Stima de sine reprezintă valoarea pe care o atribuim propriei noastre persoane. Când discutăm despre acest concept, ne referim la capacitatea de a ne percepe competenți în fața provocărilor esențiale ale vieții și la trăirea unei stări de fericire. C. André și F. Lelord [apud 8], subliniază trei comportamente fundamentale pentru dezvoltarea unei stime de sine înalte: iubirea de sine, concepția de sine (imaginea de sine) și încrederea în sine, acestea fiind interdependente.

Iubirea de sine nu ar trebui să fie condiționată de factori externi. Adolescentul ar trebui să se accepte și să se iubească indiferent de caracteristicile sale, iar acceptarea imperfecțiunilor, limitărilor și eșecurilor ca părți integrante ale ființei sale conduce la o stimă de sine puternică și la dorința de a înfrunta dificultățile. De asemenea, un adolescent care se iubește pe sine va dezvolta mai ușor relații sănătoase cu cei din jur, va fi mai stabil emoțional și va gestiona mai bine criticile constructive.

Concepția de sine se bazează pe percepția subiectivă a individului asupra propriei persoane și pe încrederea în sinele propriu. Astfel, un adolescent cu o concepție de sine clară va fi mai capabil să își stabilească obiective personale și profesionale, să aspire la realizări, indiferent de dificultatea lor, și să găsească motivația necesară pentru a progresa. În schimb, lipsa unei concepții de sine solide poate crea o dependență de alte persoane, care vor ajunge să ia deciziile importante în locul adolescentului, limitând astfel dezvoltarea sa autonomă.

Adolescența este vârsta cu cea mai mare intensitate și cea mai eficientă formare a personalității și a identității personale, vârsta la care copilul – biologic, mental, social și economic – depinde de adulți, devenind un autonom (dar nu independent) biologic, socio-economic și cultural-spiritual, formând o identitate proprie, în ființa umană. Achiziția făcută în procesul de a deveni o entitate umană vine întotdeauna cu mari riscuri, bazate pe incapacitatea adolescentului de a deveni cine își dorește/și-a imaginat să fie sau de a realiza ceea ce el sau ea prețuiește, pe care îl consideră demn, declașând activarea unui comportament antisocial și imoral greu de prevenit, greu de controlat și în mare măsură imposibil de corectat [5].

U. Șchiopu consideră că adolescența este perioada cu cele mai puternice schimbări și cele mai evidente efecte în comportament și relațiile cu lumea exterioară [10, p.26].

În societatea contemporană, din cauza schimbărilor sociale, tinerii se confruntă cu dificultăți majore în definirea propriei identități. Nu găsesc răspunsul la întrebarea „Cine sunt eu?”, fiind într-o etapă critică atât din perspectiva vârstei, cât și din punct de vedere al societății în care trăiesc. Adolescența, fiind perioada în care individul trebuie să decidă care va fi viitorul său, poziția profesională, rolul pe care îl va avea în comunitate.

În perioada adolescenței, formarea stimei de sine și a propriei identități poate fi influențată de trei factori principali: [9]

*Legătura părinte – copil.* În familiile unde predomină înțelegerea și toleranța reciprocă, respectul și afecțiunea, copilul este îndrumat să discearnă între bine și rău, adevăr și minciună, iar comportamentele pozitive sunt încurajate. În acest cadru, copilul are șanse mari să dezvolte o stimă de sine înaltă. În familiile permissive, neglijente sau indiferente, marcate de conflicte și violență, stima de sine va fi, în mod inevitabil, scăzută.

*Legătura dintre aspectul fizic și stima de sine.* Cei mulțumiți de propria înfățișare tind să se autoevalueze pozitiv, în contrast cu cei care sunt nemulțumiți de felul în care arată. Persoanele împăcate cu imaginea lor fizică sunt relaxate, lipsite de frustrări și se simt apreciate sau chiar invidiate de ceilalți, oferindu-le un confort emoțional. În schimb, cei frustrați de aspectul lor pot

ajunge să se izoleze, dezvoltând depresii și tulburări de comportament. Există și excepții, cei cu o stimă de sine ridicată își acceptă înfățișarea chiar și în prezența unor imperfecțiuni.

*Diferența dintre imaginea de sine și sinele ideal.* Imaginea de sine reflectă ceea ce suntem, în timp ce sinele ideal reprezintă ceea ce aspirăm să devenim. De exemplu, cineva care visează să fie un actor sau cântăreț celebru, dar nu are talent, va experimenta o dezamăgire profundă când realizează că acest vis este irealizabil. Această conștientizare poate duce la declin moral și la căutarea alinării în vicii (alcool, droguri).

Stima de sine reprezintă una dintre nevoile psihologice esențiale ale omului. Nivelul acesteia sau absența sa influențează toate aspectele majore ale vieții: modul de a gândi, emoțiile, speranțele, valorile, alegerile și scopurile. Dezechilibrele legate de stimă de sine pot conduce la dificultăți psihice, care, la rândul lor, pot diminua și mai mult stima de sine. Aceasta este o dimensiune esențială pentru orice persoană, fiind legată de felul în care ne autoevaluăm, cât de competenți ne considerăm în raport cu propriile așteptări sau cu cei din jur. Practic, stima de sine este o componentă evaluativă și emoțională a imaginii de sine [4].

Identitatea de sine, în perioada adolescenței, poate fi conturată în trei modalități:

- pozitiv, ceea ce conferă un sens normal existenței, o bună acceptare de sine și împlinirea personală. Adolescenții cu o identitate de sine pozitivă se simt atrași de cei cu un statut similar, iar realizarea identității le sprijină dezvoltarea relațiilor interumane într-o manieră eficientă și satisfăcătoare;
- negativ, care generează imagini de sine contrare valorilor culturale ale societății, confirmând etichetele atribuite de aceasta, cum ar fi „ratat, lipsit de valoare, delicvent juvenil, nesuferit”. Simțindu-se respinși și blamați social, adolescenții dezvoltă un sentiment de autorespingere, formând o imagine negativă de sine, ce subminează atât asumarea, cât și acceptarea rolului de gen;
- incert (criza de identitate), care se manifestă la adolescenții ce încearcă să își diminueze anxietatea existențială prin experiențe intense și imediate: abuz de substanțe, concerte rock, petreceri, jocuri de noroc. Alții își substituie temporar identitatea sau caută să o afirme prin vandalism, crime sau popularitate contestată [3].

O stimă de sine pozitivă la adolescenți se formează prin echilibrarea așteptărilor celor din jur (părinți, profesori, familie) cu realitățile pe care adolescentul le poate atinge. Dacă un părinte este constant nemulțumit de performanțele școlare ale copilului său, acesta din urmă poate dezvolta o stimă de sine scăzută, simțindu-se incapabil să își îndeplinească sarcinile și perceându-se ca o dezamăgire. Această percepție negativă poate duce la comportamente indezirabile, precum absenteismul școlar, eșecul educațional sau alte acțiuni deviante, ca modalitate de revoltă împotriva percepției de nereușită impusă de părinți. În aceste situații, adolescentul poate căuta validarea în grupul de prieteni, unde acceptarea nu depinde de performanțele academice [8].

Stima de sine, care se conturează în perioada adolescenței, este adesea în strânsă legătură cu nivelul stimei de sine pe care copilul o avea anterior. În mod obișnuit, un copil cu o stimă de sine scăzută va menține aceleași tendințe și în adolescență, la fel cum un copil cu o stimă de sine crescută va continua să se perceapă pozitiv. Totuși, există cazuri în care adolescenții își dezvoltă o stimă de sine mai ridicată în funcție de anumiți factori. Dacă până acum influența majoră venea din partea părinților și educatorilor, în perioada adolescenței grupul de prieteni și colegi începe să joace un rol esențial.

*Familia*, alături de *școală*, reprezintă principalele instituții responsabile de educația copilului, familia rămânând, evident, cea mai importantă [4, p.4].

Pentru fiecare copil, familia reprezintă mediul natural cel mai propice pentru formarea, afirmarea și dezvoltarea sa, oferindu-i condiții de securitate și protecție atât fizică, cât și psihică. Părinților le revine un rol esențial în creșterea copiilor, asigurându-le acestora nu doar existența materială, ci și un climat afectiv și moral. Dacă în familie nu doar s-a vorbit despre adevăr, bine, frumos, respect, toleranță, iubire, ci copilul a simțit cum este să fie iubit, a fost învățat să manifeste afecțiune față de ceilalți, să-i respecte pe cei mai în vârstă, să spună adevărul știind că va fi tratat cu îngăduință, să aprecieze binele și frumosul, el va crește politicos, iubitor, tolerant și responsabil. Există situații în care familia consideră că este suficient să se ocupe doar de satisfacerea nevoilor primare (hrană, îmbrăcăminte, locuință etc.), ignorând importanța comunicării afective și neglijând stimularea sentimentului de apartenență al copilului la familie [6, p.11].

Adolescența este o etapă a vieții marcată de conflicte interne și externe. În această perioadă, adolescentul își construiește propriul sistem de valori și simte nevoia să-l compare cu cel al celor din jur, inclusiv cu cel al părinților, pe care uneori îi respinge. Este momentul în care părinții trebuie să-l sprijine în consolidarea încrederii și a stimei de sine. Este important să ne amintim că tonul folosit, cuvintele alese și sarcasmul pot avea un impact negativ, îndepărtând atât adolescentul, cât și părintele de gândirea pozitivă. Aceasta nu înseamnă însă că adolescentul trebuie lăsat să facă orice, oricând. El trebuie să înțeleagă importanța responsabilităților și promisiunilor pentru a menține armonia în cadrul familiei.

Părinții ar trebui să încurajeze copilul să-și descopere pasiunea și să-și urmeze visul cu încredere, ajutându-l să treacă peste obstacole și să rămână concentrat pe obiectivele sale [apud 8].

Familia joacă un rol important în dezvoltarea stimei de sine a copiilor lor. Este esențial ca părinții să fie sprijiniți în a înțelege importanța acestui aspect și să fie ghidați în creșterea stimei de sine a copiilor lor prin cinci pași fundamentali:

1. Să își dedice timp pentru a discuta cu calm și răbdare problemele copilului, evitând ironia și fără a simți nevoia de a avea mereu ultimul cuvânt.
2. Să încurajeze copilul să abordeze cu încredere orice activitate și să accepte eșecurile ca parte din procesul de învățare.
3. Să îi vorbească despre schimbările fiziologice, emoționale și psihologice specifice adolescenței și să îi ofere asigurarea sprijinului necondiționat.
4. Să îl ajute să își cunoască punctele tari și punctele slabe, să se accepte și să se respecte pentru ceea ce este.
5. Să îl învețe să fie independent în luarea deciziilor și să își urmeze cu determinare propriile visuri.

Stima de sine influențează profund comportamentele unei persoane. O imagine de sine pozitivă oferă entuziasm, energie și determinare, toate esențiale pentru atingerea obiectivelor. Obstacolele sunt percepute ca provocări care trebuie depășite, nu ca bariere imposibile.

De asemenea, o imagine de sine sănătoasă contribuie la relații armonioase cu cei din jur, susținând astfel succesul social și performanțele profesionale [apud 9].

În concluzie, relatăm că dezvoltarea stimei de sine la adolescenți în contextul educației în familie reprezintă un aspect esențial pentru formarea unei identități sănătoase și adaptative. Rolul familiei este fundamental, deoarece un mediu familial pozitiv, bazat pe încredere și sprijin, facilitează autoevaluarea pozitivă a adolescenților și le oferă resursele necesare pentru a face față provocărilor vieții. Este vital ca părinții să fie conștienți de impactul pe care comunicarea și atitudinile lor le au asupra percepției de sine a copiilor.

Pe parcursul adolescenței, tinereții se confruntă cu o serie de transformări și incertitudini, iar sprijinul familial adecvat contribuie semnificativ la formarea unei imagini de sine sănătoase. Prin

încurajarea iubirii de sine, a încrederii în propriile abilități și a unei concepții de sine pozitive, adolescenții pot dezvolta relații interumane satisfăcătoare și pot evita riscurile comportamentale. Astfel, un climat educațional familial favorabil nu doar că îmbunătățește stima de sine, dar și contribuie la dezvoltarea personalității tinerilor, pregătindu-i pentru un viitor împlinit.

## Bibliografie

1. ADLER, A. *Psihologia școlarului greu educabil*. București: Editura Iri, 1995. 231 p.
2. ALBU E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți: Prevenire și terapie. București: Editura Aramis, 2002. 127 p. ISBN: 973-85940-4-9.
3. ALLPORT G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1991. 577 p. ISBN 973-30-1151-7
4. BĂBAN, A. *Consiliere educațională*. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj Napoca: Editura S.C. PSINET, 2003. 155 p. ISBN 973-0-02400-6.
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
6. DINCĂ, M. *Adolescența și conflictul originalității*. București: Editura Paideia, 2002. 114 p. ISBN 973-596-071-0.
7. LAZARUS, A. *Cercetarea sociologică. Metode și tehnici*. Deva: Ed. Destin, 1998. 600 p.
8. Stima de sine la adolescenți. Online. Disponibil: <http://scoalaargeseana.ro>. [citată 2024-10-22].
9. Stima de sine la adolescenți. Online. Disponibil: <http://psiholog-mariab.ro>. [citată 2024-10-22].
10. ȘCHIOPU, U. *Psihologia modernă*. București: România Press, 2008. 330 p. ISBN 973-8236-91-2.



**CHESTIONAR DE OPINIE PRIVIND ROLUL CONSILIERII ȘCOLARE  
ȘI VOCAȚIONALE A ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE**

**OPINION QUESTIONNAIRE REGARDING THE ROLE OF SCHOOL AND  
VOCATIONAL COUNSELING FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL  
REQUIREMENTS**

**Iris Ionelia DIȚĂ** – doctorand,  
Profesor la Centrul Județean  
de Resurse și Asistență Educațională,  
Prahova, România  
ditairisionelia@yahoo.com  
COD-ORCID:0009-0007-1132-4296

**Iris Ionelia DIȚĂ** – PhD student,  
Teacher at the County  
Center of Educational Resources and  
Assistance, Prahova, Romania  
ditairisionelia@yahoo.com  
ORCID-CODE:0009-0007-1132-4296

**CZU: 37.015.3**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p509-515**

The questionnaire is addressed to the parents of students with disabilities and respectively CES in the secondary school cycle (classes VIII, IX), including home schooling and vocational technical education, including recent graduates of vocational schools.

This questionnaire aims to contribute to the quantitative and qualitative analysis and interpretation of parents' perceptions and opinions regarding the role of school and vocational counseling of students with CES, in support of integration.

The provision of psycho pedagogical assistance services requires permanent reporting to the needs of the beneficiaries.

Please be kind enough to answer the following questions, your answers are strictly confidential, to be used only for analysis purposes, in the research part of the doctoral thesis, supported within the STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY "ION CREANGĂ" IN CHIȘINĂU , SCIENTIFIC COUNCIL FOR STUDIES DOCTORAL UNIVERSITY, DOCTORAL SCHOOL "SCIENCES OF EDUCATION".

**Keywords:** special education, school and vocational counseling, special educational requirements.

**Cuvinte cheie:** învățământ special, consiliere școlară și vocațională, cerințe educaționale speciale.

Chestionarul se adresează părinților elevilor cu dizabilități și respectiv CES din ciclul gimnazial (clasele VIII, IX), inclusiv cu învățământ la domiciliu și din învățământul profesional tehnic, inclusiv proaspeți absolvenți ai școlilor profesionale.

Acest chestionar urmărește să contribuie la analizarea și interpretarea cantitativă și calitativă a percepțiilor și opiniilor părinților privind rolul consilierii școlare și vocaționale a elevilor cu CES, în sprijinul integrării.

Asigurarea serviciilor de asistență psihopedagogică presupune raportarea permanentă la nevoile beneficiarilor.

Vă rog să aveți amabilitatea de a răspunde la următoarele întrebări, răspunsurile dumneavoastră sunt strict confidențiale, urmând a fi utilizate doar în scopuri de analiză, în partea de cercetare a tezei de doctorat, susținută în cadrul UNIVERSITĂȚII PEDAGOGICE DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU, CONSILIUL ȘTIINȚIFIC PENTRU STUDII UNIVERSITARE DE DOCTORAT, ȘCOALA DOCTORALĂ „ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI”.

**Date de identificare**

Sexul F / M

Vârsta \_\_\_\_ ani

**Mediul de rezidență Urban / Rural**

**Întrebarea 1.** Copilul Dvs. a beneficiat/ beneficiază de servicii de orientare profesională/ ghidare în carieră/ consiliere în cadrul instituției de învățământ sau în afara instituției?

- a) Da
- b) Nu

**Întrebarea 2.** Considerați că serviciile de servicii de orientare profesională/ ghidare în carieră/consiliere sunt adaptate necesităților copilului Dvs.?

- a) Da
- b) Nu

**Întrebarea 3.** Cine considerați că ar trebui să ofere asemenea servicii?

- Profesorul diriginte
- Consilierul școlar
- Psihologul

**Întrebarea 4.** În situația în care ați identificat o problemă legată de copilul dumneavoastră, cu cine v-ați consultat pentru rezolvarea acesteia? (întrebare cu răspuns multiplu)

- a) familia
- b) colegii de serviciu
- c) prietenii
- d) vecinii
- e) copilul însuși
- f) cadrele didactice
- g) rețelele de socializare
- h) ajutor specializat

**Întrebarea 5.** În ce situații considerați că ați apela la un consilier școlar pentru copilul dumneavoastră? Ordonăți în funcție de importanța lor pentru dumneavoastră (1-cel mai puțin important, 5-foarte important;)

- autocunoaștere, identificarea stilului meu parental  
(5-foarte important; 1-cel mai puțin important)
- disciplina pozitivă, modalități de relaționare cu copilul  
(5-foarte important; 1-cel mai puțin important)
- modalități de comunicare eficientă cu copilul  
(5-foarte important; 1-cel mai puțin important)
- optimizarea relației școală-familie  
(5-foarte important; 1-cel mai puțin important)

- motivarea copilului pentru studiu  
(5-foarte important; 1-cel mai puțin important)

- orientare școlară și profesională / piața muncii / oportunități de angajare  
(5-foarte important; 1-cel mai puțin important)

**Întrebarea 6.** Care considerați că sunt nevoile copilului Dvs. referitor la orientarea profesională/ ghidarea în carieră/consilierea în acest domeniu?

- Identificarea intereselor și aptitudinilor
- Alegerea unei cariere potrivite
- Evitarea pierderii de timp și efort
- Monitorizarea progresului și ajustarea planurilor

**Întrebarea 7.** Cum considerați că ar trebui să se realizeze orientarea profesională/ ghidarea în carieră/ consilierea astfel, încât după absolvirea instituției de învățământ copilul Dvs. să-și poată continua studiile sau să se angajeze și să practice o meserie potrivită cu interesele și abilitățile sale?

- Consiliere individuală
- Consiliere de grup

**Întrebarea 8.** Dvs. personal aveți nevoie de suport/ consiliere pentru a vă ajuta copilul să facă alegeri potrivite cu necesitățile, interesele sale, inclusiv în ceea ce privește viitoarea profesie?

- Da
- Nu

**Întrebarea 9.** Ce profesie credeți Dvs. că ar putea practica copilul Dvs., ținând cont de abilitățile și interesele sale, dar și de cerințele pieței muncii?

**Întrebarea 10.** Unde și cum considerați că ar putea fi angajat?

**Întrebarea 11.** De ce servicii de suport ar avea nevoie copilul Dvs. pentru a practica o meserie (adaptarea spațiului, asistență personală, dispozitive speciale etc.)?

- Adaptarea spațiului
- Asistență personală
- Dispozitive speciale

**Întrebarea 12.** Care sunt interesele, preocupările, temerile copilului Dvs. în ceea ce privește continuarea studiilor?

## CHESTIONAR DE OPINIE PRIVIND ROLUL CONSILIERII ȘCOLARE ȘI VOCAȚIONALE A ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Acest chestionar urmărește să contribuie la analizarea și interpretarea cantitativă și calitativă a percepțiilor și opiniilor privind rolul consilierii școlare și vocaționale a elevilor cu CES, în sprijinul integrării.

În acest scop mi-am propus o analiză a opiniilor cadrelor didactice din școlile de masă (CD) precum și a cadrelor didactice de sprijin/itinerante (CDS/I).

Vă rog să aveți amabilitatea de a răspunde la următoarele întrebări, răspunsurile dumneavoastră sunt strict confidențiale, urmând a fi utilizate doar în scopuri de analiză, în partea de cercetare a tezei de doctorat, susținută în cadrul UNIVERSITĂȚII PEDAGOGICE DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU, CONSILIUL ȘTIINȚIFIC PENTRU STUDII UNIVERSITARE DE DOCTORAT, ȘCOALA DOCTORALĂ „ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI”.

### **Date de identificare**

Sexul F / M

Vârsta \_\_\_\_ ani

Mediul de rezidență Urban / Rural

Experiența în domeniu \_\_\_\_ ani

Cadre didactice din școlile de masă (CD)

Cadre didactice de sprijin/itinerante (CDS/I).

### **Secțiunea I. Autoeficacitate. Performanță și succes**

**Întrebarea 1.** Care dintre următoarele variabile considerați că ar trebui explorată de consilier în ceea ce privește influențarea autoeficacității unui elev? (întrebare cu răspuns multiplu)

A) încurajările persoanelor semnificative pentru individ

B) învățarea prin observarea celorlalți

C) succesul anterior

D) emoția resimțită într-o situație de reușită

**Întrebarea 2.** Cum sunteți de părere că ar trebui vizualizată de către consilier o abilitate a copilului?

A) disponerea de resursele necesare efectuării uneia sau a mai multor sarcini

B) posesia resurselor necesare conceptualizării modului de rezolvare al sarcinii

C) conștientizarea resurselor care îi lipsesc pentru a realiza o sarcină

D) succesul anterior

### **Secțiunea II. „Etichete” și etichetări**

**Întrebarea 3.** În ce măsură considerați că un consilier ar trebui să ia în considerare următorii factori care influențează etichetarea unui elev de către ceilalți

– FRECVENȚA FOLOSIRII ETICHETEI

– 1 (În foarte mică măsură) 2 3 4 5 (În foarte mare măsură)

– IMPORTANȚA DATĂ ETICHETEI DE CEL ETICHETAT

– 1 (În foarte mică măsură) 2 3 4 5 (În foarte mare măsură)

- NUMĂRUL CELOR CARE APLICĂ ACEEAȘI ETICHETĂ
- 1 (În foarte mică măsură) 2 3 4 5 (În foarte mare măsură)
  
- CÂT DE CUNOSCUTĂ ESTE ETICHETA DE CĂTRE CEILALȚI
- 1 (În foarte mică măsură) 2 3 4 5 (În foarte mare măsură)
  
- PUTEREA DE SUGESTIE A ETICHETĂRII
- 1 (În foarte mică măsură) 2 3 4 5 (În foarte mare măsură)

**Întrebarea 4.** În cadrul intervenției, către ce context credeți că ar trebui să se orienteze mai mult un consilier?

- A) Contextul în care elevul consiliat este etichetat de cei din jur
- B) Contextul în care elevul consiliat este cel care îi etichetează pe cei din jur
- C) Orice situație care implică etichetarea
- D) Nicio situație

### **Secțiunea III. Provocări și oportunități ale pre-adolescentului**

**Întrebarea 5.** Care considerați că este cea mai mare provocare din viața unui pre-adolescent pe care trebuie să o adreseze consilierul?

- A) creșterea responsabilităților școlare
- B) apariția rolurilor sociale noi în cadrul diverselor grupuri (familie, clasa de elevi, etc)
- C) luarea primelor decizii școlare și profesionale
- D) Alta (menționați)

**Întrebarea 6.** Cât de importantă credeți că este încurajarea următorilor factori în consilierea unui pre-adolescent?

- relația pozitivă cu părinții și cu adulții  
1 (Puțin importantă) 2 3 4 5 (Foarte importantă)
- apartenența la un grup de prieteni  
1 (Puțin importantă) 2 3 4 5 (Foarte importantă)
- încrederea în propriile abilități  
1 (Puțin importantă) 2 3 4 5 (Foarte importantă)
- practicarea unui sport  
1 (Puțin importantă) 2 3 4 5 (Foarte importantă)

### **Secțiunea IV. Online/Offline**

**Întrebarea 7.** Ce beneficiu principal al utilizării internetului de către un elev considerați că ar putea fi valorificat în cadrul consilierii acestuia?

- A) Găsirea unui spațiu de socializare
- B) Dezvoltarea gândirii critice
- C) Dezvoltarea creativității
- D) Accesarea grupurilor de suport

**Întrebarea 8.** Care considerați că este cel mai mare risc al utilizării internetului de către un elev pe care ar trebui să îl adreseze un consilier?

- A) Alterarea relațiilor cu cei din jur
- B) Izolarea de lumea reală
- C) Hărțuirea online
- D) Jocurile ce duc la comportamente de autovătămare
- E) Publicarea informațiilor private
- F) Dependența
- G) Pierderea de timp

#### **Secțiunea V. Agresivitate, violență, bullying**

**Întrebarea 9.** Care sunteți de părere că este tipul de bullying ce necesită cea mai multă atenție în timpul pregătirii unui consilier pentru a trata acest fenomen?

- A) Bullying-ul fizic
- B) Bullying-ul social
- C) Bullying-ul verbal
- D) Cyberbullying-ul

**Întrebarea 10.** În opinia dumnevoastră, cât de mult contribuie legea care *interzice comportamentele de violență psihologică în unitățile de învățământ și în toate spațiile destinate educației și formării profesionale* la reducerea fenomenului de bullying?

1 (Foarte puțin) 2 3 4 5 (Foarte mult)

#### **Secțiunea VI. Stil de viață responsabil într-un mediu sănătos**

**Întrebarea 11.** În abordarea căror aspecte pe care le discutați în orele de la clasă considerați că aveți nevoie de sprijinul consilierului școlar? (întrebare cu răspuns multiplu)

- A) dezvoltarea unui stil de viață sănătos
- B) orientarea în carieră
- C) relația cu părinții
- D) stimă de sine, autocunoaștere și dezvoltare personală
- E) prevenirea comportamentelor de risc
- F) managementul stresului
- G) altele (care?) \_\_\_\_\_

**Întrebarea 12.** Ce aspecte din viața copilului ar trebui să fie aprofundate în mod special de către consilier?

- A) Formarea de prietenii
- B) Soluționarea conflictelor
- C) Controlul furiei
- D) Reglarea emoțiilor
- E) Stima de sine
- F) Lucrul în echipă

## REFERINȚE (rezumat sau analiză)

Declarația Universală a Drepturilor Omului (articolul 19) prevede că „orice persoană are dreptul la libertatea de a căuta, primi și împărtăși informații și idei”.

„Pentru a fi un bun cercetător este nevoie de: inteligență, imaginație, discernământ, cunoștințe bogate de specializare și cultură generală, perseverență, curiozitate științifică și entuziasm constant pentru cucerirea noului”. (Mircea Dinu Romanăți).

Omul își poate obține cunoștințele numai de la om. Sufletul este modelat de sufletul altui om. Prin urmare, scopul principal al orei de CONSILIERE este de a contribui la formarea personalității elevului la nivel moral și civic. Aceste clase cuprind activități care vizează promovarea unui mod de a se comporta la nivelul cerințelor civilizației și culturii societății contemporane, au ca scop stimularea aspirațiilor pozitive, formarea de convingeri, obiceiuri și obiceiuri de conduită ca viitor cetățean, dezvoltarea continuă. dezvoltarea universului spiritual al elevului, oferindu-i, în același timp, posibilitatea de a reflecta asupra propriei atitudini față de realitate.

Potențialul educațional al orei de consiliere este de netăgăduit, dar nu trebuie să pierdem din vedere faptul că ora de consiliere este doar una dintre componentele procesului educațional din școală, așa că rolul său nu trebuie supradimensionat.

## REFERENCES ( summary or analysis )

The Universal Declaration of Human Rights (Article 19) states that "everyone has the right to freedom to seek, receive and impart information and ideas".

"In order to be a good researcher, one requires: intelligence, imagination, discernment, rich knowledge of specialization and general culture, perseverance, scientific curiosity and constant enthusiasm for the conquest of the new". (Mircea Dinu Romanăți).

Man can get his knowledge only from man. The soul is shaped by the soul of another man. Therefore, the main purpose of the COUNSELING class is to contribute to the formation of the student's personality on a moral and civic level. These classes include activities aimed at promoting a way of behaving at the level of the requirements of civilization and culture of the contemporary society, they aim to stimulate positive aspirations, the formation of convictions, habits and habits of conduct as a future citizen, the continuous development of the student's spiritual universe, offering him, at the same time, the opportunity to reflect on his own attitude towards reality.

The educational potential of the counseling hour is undeniable, but we must not lose sight of the fact that the counseling hour is only one of the components of the educational process in the school, so its role should not be oversized.

## **Bibliographic references**

1. Educational Psychology, School and Vocational Counseling <https://florinulete.ro>
2. Romanăți, Mircea Dinu. The University Teacher and Scientific Research. In: *Academica*, 1997, no. 10, p. 15.
3. 6. Țurcan, Nelly. Practical guide, 34 pages <http://tinread.usarb.md>
3. Universal Declaration of Human Rights of 10.12.1948
4. Text published in the Brochure of December 10, 1948. <https://lege5.ro/Gratuit/g42doobx/d>

# IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR MUZICALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE CERCETARE PENTRU INCLUZIUNEA SOCIALĂ LA PREADOLESCENȚI

## THE IMPACT OF MUSICAL ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS FOR SOCIAL INCLUSION IN PRE-ADOLESCENTS

**Aurica BUZENCO**, dr., în pedagogie, lect. univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**Aurica BUZENCO** PhD, univ. professor,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau,  
ORCID:0000-0002-5168-7186  
buzenco.aurica21@gmail.com

**Ștefan ISTRATE**, master,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**Ștefan ISTRATE**, masters,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau  
stefanistrati90@gmail.com

**CZU: 37.017:78**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p516-521**

**Abstract:** The importance of musical activities in the development of preadolescents and in promoting social inclusion is essential in the context of a constantly changing society. Preadolescents go through a period marked by significant physical, emotional, and cognitive transformations that influence their social relationships and group integration. Music thus becomes an essential means of aesthetic and social education, facilitating communication, collaboration, and mutual understanding, contributing to the emotional and cognitive development of preadolescents. Musical activities create an inclusive educational environment where empathy, creativity, and cooperation skills develop harmoniously, supporting social integration. Through music, preadolescents not only refine their aesthetic taste but also learn to express their emotions and build healthy relationships with those around them, promoting balanced development and social inclusion. Moreover, musical activities provide the opportunity to overcome social and cultural barriers, fostering a sense of unity and belonging among preadolescents, encouraging mutual respect and integration into a dynamic society.

**Keywords:** preadolescents, musical activities, inclusion, skills

**Rezumat:** Importanța activităților muzicale în dezvoltarea preadolescenților și în promovarea incluziunii sociale este esențială în contextul unei societăți aflate în continuă schimbare. Preadolescenții trec printr-o perioadă marcată de transformări semnificative la nivel fizic, emoțional și cognitiv, care influențează relațiile lor sociale și integrarea în grupuri. Muzica devine astfel un mijloc esențial de educație estetică și socială, facilitând comunicarea, colaborarea și înțelegerea reciprocă, contribuind la dezvoltarea emoțională și cognitivă a preadolescenților. Activitățile muzicale creează un mediu educațional incluziv, în care empatia, creativitatea și abilitățile de cooperare se dezvoltă armonios, sprijinind integrarea socială. Preadolescenții, prin intermediul muzicii, nu doar că își rafinează gustul estetic, ci și învață să își exprime emoțiile și să construiască relații sănătoase cu cei din jur, ceea ce susține o dezvoltare echilibrată și incluziunea socială. De asemenea, oportunitatea de a depăși barierele sociale și culturale, promovând un sentiment de unitate și apartenență în rândul preadolescenților, încurajând respectul reciproc și integrarea într-o societate dinamică.

**Cuvinte cheie:** preadolescenți, activități muzicale, incluziune, competențe

Societatea modernă, în care provocările se succed rapid în viața politică, economică și socială, face ca adaptarea și incluziunea la noile schimbări să devină o sarcină esențială pentru tânără generație. Totuși, tendința de a atinge maturitatea se confruntă cu obstacole semnificative, deoarece copilul nu reușește să își găsească locul în sistemul de interrelații cu adulții. În acest context, numeroși autori și cercetători analizează etapele dezvoltării copilului. Preadolescența



reprezintă cea mai dinamică fază a dezvoltării umane, fiind caracterizată printr-o multitudine, diversitate și complexitate a modificărilor la care este supus organismul. Această etapă este adesea asociată cu elanul corporal, ce se traduce prin accelerarea creșterii fizice și a transformărilor interne, pregătind organismul pentru îndeplinirea sarcinilor specifice maturității.

Unii autori discută despre transformări profunde ale preadolescenților, subliniind aspecte precum revoltă și exaltare, păreau să creadă că aceste impulsuri sunt universale în timp și spațiu. Criza preadolescenților este, de fapt, o criză de dezvoltare. Procesul de adaptare este complex și tensionat. Copilul experimentează o stimulare puternică a originalității, provocată de stimuli latenți și ambigui din mediu. Tendința unor autori de a descrie această perioadă ca fiind una de „criză” sugerează caracterul potențial perturbator al proceselor de dezvoltare, în special în sfera afectiv-motivațională și socio-emoțională, provocând dereglaje cognitive, afective și volitive.

În cadrul crizei de originalitate juvenilă, Debess (1903-1985) constată că tânărului nu îi repugnă să fie ca toată lumea, având o onoare a banalității, dar în același timp dorește să fie diferit, excepțional și unic. Conform lui Debess, preadolescența este vârsta luptei pentru succes în toate domeniile de activitate, având ca scop afirmarea în fața adultului. Aceasta este etapa emoțiilor intense și a sentimentelor profunde, dominată de impulsuri, în frunte cu cel sexual. Autorul susține „teoria crizei”, subliniind că criza nu se bazează pe un conflict social, ci pe coloritul sexualității care începe să se manifeste cu multă vigoare, influențând întreaga viață sufletească a preadolescentului [3].

Banciu D. afirmă că preadolescența reprezintă momentul în care copilăria se împlinește, integrând atât aportul ereditar, cât și întreaga contribuție educativă necesară acestei împliniri. Noile activități care devin posibile în această etapă își au rădăcinile în cele anterioare. Această perioadă se caracterizează nu doar prin multiple învățături care pregătesc tânărul pentru sarcinile maturității, ci și prin proiectele și aspirațiile unei personalități care ia conștientă de scopurile pe care dorește să le atingă și care caută mijloacele adecvate pentru a le realiza [4].

În preadolescență, Vîgoșchi L.S. subliniază că are loc o perioadă de destrămare a vechilor interese, însoțită de formarea unei funcții biologice noi, pe baza căreia se dezvoltă noile interese. Dacă la începutul acestei faze dezvoltarea intereselor este marcată de tendințe romantice, sfârșitul fazei este caracterizat prin alegerea și practicarea unui interes mai stabil, în mare parte legat nemijlocit de linia de bază a vieții alese de adolescent [9].

Toți recunoaștem valoarea și influența profundă a muzicii în diversele sale forme de exprimare. În contextul preadolescenților, observăm că unii dintre ei manifestă o preferință pentru muzica clasică, în timp ce alții se orientează spre muzica de divertisment, tradițională sau religioasă.

Muzica, alături de alte discipline de învățământ, joacă un rol esențial în promovarea educației estetice și a incluziunii sociale a preadolescenților. Aceasta contribuie la dezvoltarea capacității lor de a înțelege frumosul în artă, de a-l asimila și de a-l aplica în viața cotidiană, facilitând astfel interacțiunile sociale și formarea relațiilor interumane. În acest context, scopul predării muzicii în școala generală devine nu doar cultivarea gustului estetic al tuturor elevilor, indiferent de gradul lor de aptitudini muzicale, ci și sprijinirea dezvoltării unui mediu inclusiv, în care fiecare preadolescent se simte valoros și acceptat. Aceasta contribuie, de asemenea, la îmbogățirea culturii muzicale a elevilor și la consolidarea sentimentului de apartenență la comunitate.

Activitățile muzicale contribuie la dezvoltarea competențelor emoționale, stimulând creativitatea, memoria și sensibilitatea, iar totodată, activează ambele emisfere cerebrale. Educația muzicală joacă un rol crucial în sprijinirea unei dezvoltări armonioase a personalității și trebuie

integrată în viața fiecărui preadolescent pentru a promova incluziunea socială și abilitățile de cercetare.

Activitățile muzicale oferă numeroase avantaje în ceea ce privește dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a preadolescentului:

- *Îmbunătățirea memoriei și a gândirii:* Aceste abilități sunt esențiale pentru procesul de învățare.
- *Perfecționarea auzului și a percepției auditive:* Activitățile muzicale contribuie la dezvoltarea aptitudinilor muzicale.
- *Promovarea vorbirii și a limbajului:* Muzica facilitează exprimarea verbală și comunicarea eficientă.
- *Consolidarea încrederii în sine și a stimei de sine:* Participarea la activități muzicale sprijină dezvoltarea abilităților sociale.
- *Încurajarea creativității:* Educația muzicală stimulează gândirea inovatoare și creativă.
- *Dezvoltarea capacității de a exprima propriile emoții:* Muzica oferă un canal pentru comunicarea sentimentelor interioare.
- *Stabilirea unui echilibru emoțional:* Acest proces contribuie la succesul pe termen lung al elevului.
- *Satisfacerea nevoii de joc și mișcare:* Activitățile muzicale oferă oportunități de explorare și exprimare prin mișcare [2].

Analizând trăsăturile psihologice ale preadolescentului (10/11-13/14 ani), putem observa că în această etapă se produc schimbări semnificative care au un impact direct asupra incluziunii sociale. În această perioadă, procesele cognitive, afective, volitive și acționale se transformă, facilitând formarea relațiilor interumane și integrarea în grupuri sociale. Spre deosebire de vârsta școlară timpurie, în pubertate devine din ce în ce mai evidentă atenția voluntară, care devine stabilă, dar necesită utilizarea unor metode adecvate în activități (precum mișcarea, pauzele și predarea activă) pentru a sprijini colaborarea și interacțiunea între colegi.

De asemenea, se observă o creștere a importanței memoriei logice, care permite preadolescenților să înțeleagă concepte abstracte și să dezvolte abilități esențiale pentru integrarea socială, cum ar fi empatia și cooperarea. Aceste schimbări contribuie la formarea unui mediu incluziv, în care toți elevii pot interacționa și învăța unii de la alții, sprijinind astfel dezvoltarea unei comunități educaționale coezive și diversificate [5, p.49].

La preadolescenți, capacitatea de imitație se manifestă într-un mod accentuat, aceștia imitând actori, cântăreți, profesori, părinți, colegi și tot ceea ce văd și aud, dorind să se alinieze nivelului celor mari. Deși la această vârstă pot să nu înțeleagă pe deplin multe dintre comportamentele și conceptele pe care le observă, lipsa unor explicații adecvate poate duce la riscul de a adopta comportamente greșite. Ignorând această caracteristică de imitație, riscul de a întâmpina dificultăți în comunicarea cu preadolescenții devine semnificativ. Astfel, școala, comunitatea și familia au o obligație morală de a preveni apariția unor coliziuni specifice acestei etape. Printr-o pregătire și instruire corespunzătoare, preadolescentul poate dezvolta un spirit critic, devenind capabil să primească și să asimileze doar ceea ce consideră a fi bun, frumos, adevărat, valoros și corect. În cazul unei educații pozitive, această capacitate de discernământ se întărește, în timp ce o educație negativă poate duce la asimilarea unor valori eronate [7].

Emoțiile la preadolescenți se manifestă cu un mare dinamism, având loc treceri bruște de la stări de fericire la stări de descurajare sau deprimare, de la sentimentul de putere la cel de îndoială și de scădere a stimei de sine. Pentru a face față acestor emoții, preadolescenții dezvoltă reacții de

agresivitate și opoziție față de tot ceea ce reprezintă autoritatea, inclusiv părinți, profesori și instituții. Percepțiile auditive ating un vârf în ceea ce privește auzul muzical în intervalul de vârstă 10-14 ani, iar preadolescenții preferă o intensitate ridicată a muzicii și un ritm alert. Auzul fizic și cel fonetic se află la niveluri foarte bune în această etapă de dezvoltare [2].

Conform cercetărilor recente, deși muzica reprezintă una dintre preocupările principale ale copiilor și tinerilor, elevii preadolescenți nu demonstrează un interes deosebit pentru studiul acesteia, în special în ceea ce privește temele cu dificultate majoră. Activitățile precum solfegiul, învățarea noțiunilor de teorie muzicală, memorarea unor teme muzicale sau a informațiilor bibliografice despre compozitori sunt adesea percepute cu reticență [5, p.50].

Pornind de la aceste idei, remarcăm faptul că muzica ca formă a conștiinței sociale, prin cele trei funcții sociale esențiale ale ei: *de cunoaștere, educativă (de transformare) și estetică*, se împletesc armonios într-o unitate dialectică, în care funcția educativă și funcția estetică au o pondere semnificativă, fără a diminua însă importanța funcției de cunoaștere, care este, de asemenea, experimentată într-o măsură considerabilă. Această interacțiune dintre funcții contribuie nu doar la dezvoltarea individuală a preadolescentului, ci și la incluziunea lui socială, facilitând înțelegerea diversității, empatia și aprecierea valorilor culturale [8].

**Efectele activităților muzicale asupra incluziunii sociale la preadolescenți**, pot fi argumentate prin faptul că interacțiunea educațională reprezintă un aspect fundamental al diversității și complexității relațiilor interumane dintr-o clasă de elevi, având un impact semnificativ asupra incluziunii sociale a preadolescenților. Clasificarea acestor relații poate fi realizată în funcție de nevoile și trebuințele psihologice ale lor, ceea ce contribuie la crearea unui mediu educațional incluziv. Prin explorarea acestui criteriu, se pot identifica următoarele tipuri de relații interpersonale relevante pentru incluziunea socială:

- relații de intercunoaștere
- relații de intercomunicare
- relații socio- afective (simpatie)
- relații de influențare [6, p.227].

*Relații de intercunoaștere*, derivă din nevoia psihologică de a obține informații despre ceilalți, inclusiv despre personalitatea și comportamentul lor. Cu cât informațiile disponibile sunt mai variate și complete, cu atât interacțiunile devin mai bogate și dinamice. În contrast, atunci când informațiile sunt limitate, pot apărea neînțelegeri și neîncredere între indivizi. Elementul central al acestor relații constă în imaginea pe care fiecare persoană o are despre ceilalți, ceea ce influențează profund modul în care interacționează și colaborează. Promovarea relațiilor de intercunoaștere în rândul preadolescenților prin muzică este esențială pentru incluziunea socială, deoarece ajută la dezvoltarea empatiei și a înțelegerii reciproce, facilitând astfel acceptarea diversității și crearea unui mediu educațional favorabil.

*Relații de intercomunicare*, apar din nevoia de a se informa reciproc, de a face schimb de informații și de a comunica eficient. Clasa, ca un spațiu al comunicării, reprezintă un mediu deschis provocărilor informaționale, unde are loc un schimb constant de mesaje și evaluări. În contextul incluziunii sociale a preadolescenților, calitatea comunicării exprimată prin cântec este crucială, deoarece facilitează înțelegerea și acceptarea diversității.

*Relații socioafective preferențiale*, rezultă din schimbul de emoții, sentimente și structuri afective, exprimate prin textul, mesajul cântecului, melodiei și manifestându-se prin simpatie sau antipatie, preferințe și respingeri reciproce între membrii clasei. Din perspectiva structurii lor,

emoțiile produse tind să se combine și să evolueze în funcție de experiențele socio-interacționale, influențând astfel stările de conștiință și creând impresii de armonie .

Pentru preadolescenți, aceste relații socioafective sunt deosebit de importante în contextul incluziunii sociale, deoarece influențează percepția și acceptarea diversității. Emoțiile pozitive transmise prin activitățile muzicale pot consolida legăturile între elevi, facilitând o atmosferă de sprijin și acceptare, influențând și mediul social al clasei, precum și modul în care este evaluat comportamentul interpersonal, jucând un rol important în formarea acestor relații, în care fiecare preadolescent se simte valorizat și acceptat, astfel procesul de integrare socială fiind mai eficient, sprijinind dezvoltarea personalității și a abilităților lor sociale.

*Relații de influențare.* Clasa de elevi, ca un univers socio-relațional complex, dezvoltă o varietate de relații și interacțiuni, din care fiecare elev împrumută norme și valori ce se vor cristaliza pe termen lung. Acest proces de asimilare a valorilor este influențat de diverși factori sociali, inclusiv de contextul relațiilor interumane. În acest context, incluziunea socială a preadolescenților devine o componentă vitală; elevii care se simt acceptați și integrați în grup au tendința de a dezvolta relații pozitive, promovând astfel un climat de sprijin și colaborare. Acest mediu favorabil nu doar că îmbunătățește învățarea, dar contribuie și la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale necesare pentru o integrare socială reușită.

Relația afectivă dintre elevi și profesori exercită o influență considerabilă, atât pozitivă, cât și negativă, asupra dinamicii sociale stabilite în rândul elevilor, în special în cadrul orelor de muzică. Aceste interacțiuni sunt strâns legate de competențele profesionale ale profesorului, care poate contribui la crearea unui mediu educațional stimulat și incluziv.

Muzica reprezintă un fenomen social omniprezent, având un rol semnificativ atât direct, prin intermediul concertelor, discotecilor și petrecerilor, cât și indirect, prin discuțiile dintre prieteni sau prin filme. Există puține activități în care muzica nu este implicată, demonstrând astfel impactul său profund asupra vieții cotidiene.

Diversitatea gusturilor muzicale și preferințele variate ale oamenilor pentru diferite genuri și artiști subliniază unicitatea fiecărei persoane, dar, în același timp, ne unește. Această preferință muzicală devine un izvor de relații interumane specifice, facilitând conexiuni emoționale și sociale între indivizi. Astfel, muzica nu doar că ne diferențiază, ci și ne oferă oportunitatea de a interacționa și de a crea legături profunde, esențiale pentru incluziunea socială a preadolescenților în comunitate.

Efectele muzicii asupra personalității sunt complexe și variate, influențând ascultătorul din multiple perspective [1]:

- Efectele muzicii se bazează, în mare parte, pe intențiile exprimate sau subtile ale compozitorului de a transmite idei și, mai ales, sentimente prin intermediul unui adevărat dialog cu cei care îi ascultă creațiile. Această comunicare emoțională are un impact profund asupra stării de spirit și percepțiilor ascultătorului.
- Procesul de mediere între piesa muzicală și ascultător se desfășoară în timpul execuției, implicând specificitățile legate de caracterul și stilul interpretului. Abordarea interpretativă poate influența modul în care muzica este percepută și resimțită de către ascultători.
- Ascultătorul decodifică mesajul muzical prin prisma particularităților de vârstă și a trăsăturilor individuale, având în vedere o serie de factori conjuncturali. Aceasta înseamnă că fiecare individ poate interpreta muzica diferit, în funcție de experiențele și emoțiile personale.

- Impactul psihosomatic al muzicii asupra ascultătorului se realizează aproape în sincron, generând reacții emoționale și fizice care pot influența starea de bine, motivația și relațiile interumane. Această conexiune profundă între muzică și personalitate subliniază importanța muzicii în promovarea incluziunii sociale și a dezvoltării emoționale a preadolescenților.

În concluzie putem specifica că activitățile muzicale constituie un mediu favorabil pentru dezvoltarea competențelor sociale ale preadolescenților, facilitând interacțiunea și colaborarea, contribuind la crearea unui sentiment de apartenență, esențial pentru incluziunea socială.

Participarea la activități muzicale nu doar stimulează creativitatea, ci și încurajează gândirea critică și abilitatea de a explora. Preadolescenții care se implică în astfel de activități învață să observe, să analizeze și să formuleze întrebări, competențe fundamentale în procesul de cercetare, iar activitățile muzicale necesită adesea muncă în echipă, contribuind la dezvoltarea abilităților de comunicare și cooperare, ce sunt esențiale pentru succesul în cercetare, promovând astfel un climat de colaborare și incluziune.

Muzica are un impact semnificativ asupra dezvoltării emoționale a preadolescenților, contribuind la gestionarea emoțiilor și la îmbunătățirea stimei de sine. Aceste aspecte emoționale sunt importante pentru a aborda provocările sociale și pentru a încuraja participarea activă în comunitate, iar incorporarea activităților muzicale în curriculumul educațional poate oferi preadolescenților oportunități practice de a dezvolta competențe de cercetare, integrând astfel aspectele teoretice și practice ale învățării.

## Bibliografie

1. BRAȘOVEANU M. Introducere în Training mental. Cursuri pentru învățământul superior. [online], [citat 12.10.2024] Brașov, 2004-2005, 348 p. Disponibil: <https://pdfcoffee.com>.
2. CLAPAREDE, E. *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1975. 272 p.
3. DEBESSE, M. *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*. București: Didactică și Pedagogică, 1970. 276 p.
4. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: EDP, 1992
5. HÎNCU, I. Impactul lecției SMART de educație muzicală asupra dezvoltării proceselor psihice la preadolescenți. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 4(52), pp. 49-55.
6. MILCU, M. *Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict*. Iași: Polirom, 2005. 232 p. ISBN 978-973-46-0947-5
7. PIAGET, J. *Psihologia copilului*. Chișinău, Editura Cartier, 2005. 160 p. ISBN 9975-79-368-1
8. *Rolul muzicii în școala generală* [online], [citat 22.09.2024] Disponibil: <https://edict.ro/rolul-muzicii-in-scoala-generală>
9. ВЫГОТСКИЙ, Л. Лекции по психологии. Спб.: союз, 1997. 144 с.

**PROMOVAREA SĂNĂTĂȚII ȘI EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE  
ÎN INSTITUȚIILE ȘCOLARE**

**HEALTH PROMOTION AND HEALTH EDUCATION  
IN SCHOOL INSTITUTIONS**

**Mircea Tudor MAIORESCU**, psiholog clinician, doctorand,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
clinical psychologist, PhD. candidate,  
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău  
ORCID ID: 0009-0005-7034-6095

[mmirceaa90@gmail.com](mailto:mmirceaa90@gmail.com)

**Aurelia GLAVAN**, neuropsiholog, dr. hab., profesor universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Neuropsychologist, Doctor Habilitated, University Professor  
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău  
ORCID ID: 0000-0002-2549-5367

[glavan\\_aurelia@yahoo.com](mailto:glavan_aurelia@yahoo.com)

**CZU: 37.015:613**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p522-526**

**Rezumat:** Promovarea sănătății reprezintă un proces complex, care vizează îmbunătățirea controlului asupra factorilor determinanți ai sănătății, atât la nivel individual, cât și comunitar. Educația pentru sănătate joacă un rol esențial în acest proces, oferind instrumente pentru prevenirea bolilor și dezvoltarea unui stil de viață sănătos. În mediul școlar, educația pentru sănătate și promovarea acesteia sunt esențiale pentru dezvoltarea deprinderilor sanogene la copii și tineri. Prin programe adaptate vârstei și educației, școala și familia contribuie la formarea unui comportament responsabil, necesar pentru menținerea sănătății fizice, psihice și sociale. Importanța curriculumului axat pe promovarea sănătății este crucială pentru educarea tinerei generații în ceea ce privește bunăstarea generală și prevenirea comportamentelor de risc.

**Cuvinte cheie:** promovarea sănătății, educație pentru sănătate, sănătate fizică, sănătate mintală, curriculum sanogen, comportament responsabil

**Abstract:** Health promotion is a complex process aimed at increasing control over health determinants at both individual and community levels. Health education plays a crucial role in this process, providing tools for disease prevention and the development of a healthy lifestyle. In schools, health education and its promotion are essential for fostering healthy habits in children and youth. Through age-appropriate and educational programs, schools and families contribute to the formation of responsible behavior necessary for maintaining physical, mental, and social well-being. The importance of a curriculum focused on health promotion is key to educating the younger generation about general well-being and preventing risky behaviors.

**Keywords:** health promotion, health education, physical health, mental health, health-focused curriculum, responsible behavior

### **Actualitate**

Promovarea sănătății este procesul ce constă în a permite oamenilor să sporească controlul asupra factorilor determinanți ai sănătății, prin urmare, să-și îmbunătățească sănătatea lor (OMS), deoarece, dintotdeauna, sănătatea a reprezentat cea mai valoroasă resursă de care dispune omul [12, 14]. Revizuirea definițiilor de promovare a sănătății, au arătat că definițiile și conceptele de promovare a sănătății au fost diferite în scopuri, obiective, procese și acțiuni (Tabel 1., sursa Rotman et al., 2001). Majoritatea definițiilor exprimă scopul final în ceea ce privește îmbunătățirea sănătății sau bunăstare.

**Tabel 1. Evoluția definiției conceptului de promovare a sănătății**

<b>Anul, sursa</b>	<b>Definiția: Promovarea Sănătății</b>
1974, Lalonde M.	Strategie care are drept scop informarea, influențarea și asistarea atât a persoanelor fizice, cât și a organizațiilor, astfel încât acestea își vor asuma mai multe responsabilități și vor fi mai active în soluționarea problemelor ce afectează sănătatea mintală și fizică.
1979, Departamentul de Sănătate, Educație și Bunăstare din SUA	O combinație de educație pentru sănătate și programe ce țin de organizare, politică și economie, care au menirea să susțină schimbările în comportament și în mediu care vor îmbunătăți sănătatea.
1980, Green	Orice combinație de educație pentru sănătate și intervenții ce țin de organizare, politică și economie, menite să faciliteze schimbările comportamentale și de mediu, care vor îmbunătăți sănătatea.
1982, Green & Iverson	Orice combinație de educație pentru sănătate și suporturi ce țin de organizare, economie și mediu pentru comportament favorabil pentru sănătate.
1985, Perry & Jessor	Punerea în aplicare a eforturilor de promovare a îmbunătățirii sănătății și bunăstării în toate cele patru domenii de sănătate ( fizică, socială, psihologică și personală).
1985, Nutbeam	Procesul de a permite oamenilor să sporească controlul asupra factorilor determinanți ai sănătății, astfel, îmbunătățindu-se sănătatea lor.
1984, 1986, OMS	Procesul de a permite oamenilor să sporească controlul asupra sănătății lor și de a o îmbunătăți.
1987, Goodstadt și colaboratorii	Menținerea și îmbunătățirea nivelurilor actuale ale sănătății prin punerea în aplicare a programelor, serviciilor și politicilor eficiente.
1989, Kar	Progresul bunăstării și evitarea riscurilor de sănătate prin atingerea unor niveluri optime ale factorilor determinanți de sănătate comportamentali, sociali, de mediu și biomedicali.
1989, O' Donnell	Știința și arta de a ajuta oamenii să-și aleagă stilul lor de viață și de a se îndrepta spre o stare de sănătate optimă.
1992, Labont'e & Little	Orice activitate sau program conceput pentru a îmbunătăți condițiile de viață sociale și de mediu, astfel încât experiența ce ține de bunăstare să fie în creștere.

Noul concept despre sănătate (*modelul pozitiv*) are următoarele caracteristici: [1, 6,13]

- Sănătatea este privită ca o stare de bine din punct de vedere *fizic, mintal și social*, ea nu înseamnă numai absența bolii sau a infirmității;
- Sănătatea este o stare de bine din punct de vedere *fizic* – presupune că individul muncește, se hrănește, se odihnește, își desfășoară activitatea în condiții bune;
- Sănătatea este o stare de bine din punct de vedere *mintal-emoțional*, însemnând faptul că omul nu trăiește într-un climat de violență, nu este confruntat permanent cu stări de frică, deprimare, neliniște, anxietate și are o bună capacitate de a face față stresului zilnic;
- Starea de bine din punct de vedere *social* se referă la abilitatea de a realiza și a menține relațiile interumane în societate. Întreținerea relațiilor interpersonale ajută individul să se integreze în familie, colectivitate, societate.

- Sănătatea este și starea de bine din punct de vedere *spiritual*; acest concept se referă nu numai la credința religioasă dar și la obiceiurile și principiile personale care ajută la crearea liniștii sufletești, a unui mediu favorabil sănătății.

Starea de sănătate este considerată o stare de bine inerentă organismului uman în plan fizic, psihic și social. Ceea ce destabilizează și subminează starea sănătății umane sunt condițiile în care omul își trăiește viața, precum instabilitatea economică și politică, calitatea alimentelor, apei și aerului, asigurarea medicală ce nu satisface nevoile populației, hipodinamia, sedentarismul și lipsa exercițiului fizic, consumul de alcool, tutun și alte substanțe toxice, securitatea precară a spațiilor de muncă, gradul de violență care ne amenință sau pe care îl încercăm (verbală, psihologică, socială, fizică, economică, sexuală, cibernetică etc.) și, nu în ultimul rând, stresul cotidian și arderea profesională [6,13]. Unele dintre aceste aspecte pot fi controlate sau gestionate în plan individual și familial. Cele mai multe însă pot fi corectate doar cu condiția unirii eforturilor populației la nivel de instituții/ organizații, la nivel de comunități, localități și de stat [6,12].

Organizația Mondială a Sănătății (OMS), subliniază că sănătatea este mult prea importantă pentru a fi lăsată numai practicienilor din domeniul sanitar, educația și elaborarea de politici trebuie să fie centrate pe dezvoltarea sănătății la nivel individual, comunitar și național [6,8,14].

Instituțiile de învățământ sunt cele care împreună cu părinții pun baza pentru promovarea sănătății la copii. Sănătatea depinde de stilul de viață, cultura și condițiile economice ale societății în care trăim. Înrautățirea condițiilor de învățământ și de trai pentru majoritatea copiilor, lipsa de stabilitate în societate, abordarea unor obiceiuri nesănatoase și nivel general scăzut de cultură, generează o speranță de viață redusă, deteriorarea sănătății copiilor în toate grupele de vârstă.

Actualmente, o pondere sporită a copiilor au stil de viață departe de a fi sănătos, mișcarea fizică și sportul fiind înlocuite cu computerul și telefonul mobil, practică fumatul și consumul de alcool sau droguri, de la vârste din ce în ce mai fragede [7]. Accelerarea dezvoltării fizice, creșterea gradului de informare a copiilor nu întotdeauna corespunde atitudinii lor față de viață, iar copierea modelelor de comportament ale adulților, frecvent este însoțită de asimilarea practicilor precare de sănătate. Consecințele sunt numărul tot mai mare de copii diagnosticați cu obezitate, diabet zaharat și alte boli cronice [7].

### **Educație pentru sănătate**

Educația pentru sănătate este considerată de specialiști, un instrument de acțiune specific promovării sănătății, fiind o activitate de comunicare, care are ca scop creșterea stării de bine și prevenirea a bolii, prin influențarea în mod favorabil a atitudinilor, credințelor, cunoștințelor și comportamentelor, atât a celor care dețin puterea cât și a comunității în general. Educația pentru sănătate este orientată spre factorii de risc și are ca scop diminuarea factorilor de risc specifici pentru a preveni diversele boli cu care acești factori de risc sunt asociați. La rândul ei, promovarea sănătății cuprinde trei sfere de activitate care se intersectează realizând sectoare de acțiune comună: *educația pentru sănătate, prevenția sănătății, protejarea sănătății* [3,9,11].

Educația pentru sănătate reprezintă o necesitate, dar și o condiție universală. Prin educație pentru sănătate, ca fenomen social, se înțelege transmiterea experiențelor de viață de la o generație la alta, formând astfel deprinderi de comportamente sanogene și cultivând judecăți și atitudini democratice [4].

Problema formării la tânăra generație a atitudinii pozitive față de sănătatea sa este una dintre cele mai importante valori, dar cu greu rezolvată de sistemul modern de învățământ din țară. Promovarea sănătății și educație pentru sănătate la nivelul grădiniței și școlii reprezintă una dintre principalele căi de promovare a cunoștințelor și deprinderilor corecte privind diferite aspecte ale sănătății și de formare a atitudinilor și deprinderilor indispensabile unui comportament responsabil și sănătos [3, 10]. Grădinița și școala sunt ideale pentru promovarea acestor cunoștințe în rândul maselor de copii și tineri, nici o altă instituție nu are abilitatea și capacitatea de a cuprinde și de a se adresa, în timp, unui număr atât de mare de populație.

Pentru formarea abilităților sanogene la copii, este necesară inițierea și realizarea programelor de promovare a sănătății și educație pentru sănătate la vârste cât mai tinere. Pentru fiecare ciclu de



dezvoltare se folosesc programe și materiale didactice adecvate vârstei. Conduitele preventive formate la vârste fragede devin astfel un model de comportament care să edifice în timp dezvoltarea eficiență educativă. Asupra unei persoane deja formate, adulte, astfel de activități au un impact mult mai redus decât la vârste mai timpurii.

### **Promovarea sănătății în școală**

În condițiile actuale, un rol special revine sistemului de învățământ care trebuie să-și asume o parte semnificativă a eforturilor în pregătirea tinerilor pentru viață adultă, creând condiții pentru îmbunătățirea fizică, psihică, morală și culturală a societății. Promovarea sănătății în școală marchează necesitatea creării unei baze, în care elevii, profesorii și părinții lucrează și trăiesc într-un mediu sănătos de viață.

Dezvoltarea programelor de promovare a sănătății au fost ghidate în mare măsură de către politicile de dezvoltare a promovării sănătății. Majoritatea programelor de studii în școli sunt orientate spre îmbunătățirea și familiarizarea elevilor cu provocările vieții. Este cert faptul că școala împreună cu familia copilului a fost și este una din locurile de bază unde a început dezvoltarea cetățeanului și a societății în ansamblu. Școala, ca bază, trebuie să orienteze programele sale, ce promovează sănătatea și educarea, spre o școală ce promovează modul sănătos de viață.

În anii 1990, mai multe țări din regiunea europeană, membre ale OMS, au început să aplice schimbări radicale în sistemul său educațional și al sănătății. În țările dezvoltate există școli de promovare a sănătății, de la care trebuie preluate multe activități benefice pentru școlile din țara noastră. Potrivit OMS, „o școală ce promovează sănătatea poate fi caracterizată ca o școală care permanent își consolidează abilitățile în domeniul sănătății pentru viață, studii și muncă”. [5,12,15]

Promovarea sănătății în școli își consolidează constant capacitatea sa ca bază sănătoasă pentru trai, studii și muncă. Ea joacă un rol important în formarea abilităților elevilor în întreprinderea acțiunilor, generarea schimbărilor sănătoase, împuternicirea tinerilor cu viziuni și idei favorabile și influențează condițiile lor de trai și viață. Aceste valori pot fi atinse doar prin practici și politici educaționale de calitate în activitățile școlii.

Curriculumul școlilor în problema promovării sănătății trebuie să conțină oportunități pentru tânăra generație în obținerea cunoștințelor, opiniilor proprii referitor la abilitățile esențiale de viață sănătoasă. Curriculumul trebuie să fie relevant și să corespundă cerinșelor tinerilor, în prezent și în viitor, să stimuleze creativitatea lor, să-i încurajeze pentru studii, asigurându-le abilitățile necesare. Curriculumul școlilor în problema promovării sănătății, este, de asemenea, o sursă de inspirație pentru profesori și alți angajați ai școlii, prezentând, tot odată, un stimul în dezvoltarea lor personală și profesională. În așa mod se obține și creșterea profesională a profesorilor, adică avansarea profesională a cadrului didactic, ceea ce este o investiție în sănătate și în educație [2,5].

Activitățile școlii în promovarea sănătății depind de durabilitate - toate structurile guvernamentale trebuie să dispună permanent de resurse financiare și umane pentru promovarea sănătății.

La capitolul promovarea sănătății în instituțiile de învățământ, programele trebuie să prevadă modificarea atitudinii și îmbunătățirea cunoștințelor în domeniul promovării sănătății la adolescenți și tineri. În acest scop sunt prevăzute următoarele acțiuni:

- realizarea campaniilor de comunicare și de schimbare a comportamentelor, strategic planificate, adaptate vârstei,
- reevaluarea disciplinelor școlare care conțin modulul „Promovarea sănătății prin educație pentru sănătate”, la toate nivelele învățământului obligatoriu, ajustate pe vârste,
- asigurarea informării și consilierii tinerilor cu privire la comportamentele sănătoase prin intermediul centrelor de sănătate prietenoase tinerilor,
- susținerea derulării emisiunilor tematice în aspect de promovare a modului sănătos de viață,
- realizarea acțiunilor de informare/educare a tinerilor privind modul sănătos de viață în vederea prevenirii consumului nociv de alcool și tutun,
- actualizarea curriculumului de instruire și educație continuă a specialiștilor cu studii superioare și medii din domeniul sănătății și educației în promovarea sănătății și comunicarea riscurilor.

Promovarea sănătății în școală marchează necesitatea creării unei baze în care copiii, elevii, profesorii și părinții lucrează și trăiesc într-un mediu sănătos de viață [3,5]. Este cert faptul, că școala,

împreună cu familia individului, a fost și este una din locurile de bază, unde a început dezvoltarea copilului ca membru al societății, precum și a societății în ansamblu.

## Concluzii

Sănătatea este o problemă ce preocupă fiecare om și societatea, în ansamblu, fiind privită ca o valoare vitală, dar și ca o condiție, o cerință fundamentală a vieții, iar sănătatea tinerei generații, în special, poate fi influențată, susținută și fortificată din perspectiva corelării multitudinii de factori sociali, ecologici, tehnici, economici, culturali, morali, ereditari, psihologici și spirituali, dar și educaționali.

Cunoașterea și conștientizarea de către tânăra generație a influențelor nocive din perspectiva factorilor ce pun în pericol sănătatea și viața umană, vor stimula asimilarea informațiilor teoretice despre sănătatea umană ca resursă vitală fundamentală și vor spori motivația pentru practicarea modului de viață sănătos, ce înglobează în sine toate componentele și aspectele decisive ale conduitei sanogene.

Curriculumul școlilor în problema promovării sănătății trebuie să conțină oportunități pentru tânăra generație în obținerea cunoștințelor, opiniilor proprii referitor la abilitățile esențiale de viață sănătoasă, formarea cunoștințelor și a competențelor temeinice privind sănătatea ca o stare inerentă de bine a organismului uman, reflectată pe trei dimensiuni existențiale - fizică, psihologică și socială, susținută de practicarea modului de viață sănătos ca valoare personală.

## Bibliografie

1. AGENDA 2030 PENTRU DEZVOLTARE DURABILĂ (Obiectivul de dezvoltare durabilă 3, *Sănătate și bunăstare* – Asigurarea unei vieți sănătoase și promovarea bunăstării tuturor la orice vârstă. Obiectivul de dezvoltare durabilă 4, *Educație de calitate* – Garantarea unei educații de calitate și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții pentru toți.
2. BUCUR G.E., POPESCU O., *Educația pentru sănătate în școală*, Ed.Fiatlux, 1999.
3. CHICU V., CUROCICHIN GH., FRIPTULEAC GR. Promovarea sănătății. Chișinău, 2006, 224 p.
4. COJAN A., *Tratat de Sănătate Publică – vol.II* (cap.”Promovarea sănătății”, Ed.Mira Design, 2002.
5. GORAȘ M., BURUIAN E., ROTARU L. *Curriculum școlar la disciplina opțională Educație pentru sănătate pentru clasele V-XII*, aprobat prin ordinul Ministerului Educației nr. 874 din 08 septembrie 2015.
6. ENACHESCU D., HAVRILIUC C.A., MARCU M., *Sanatate publică și management sanitar*, Ed.ALL, București, 1994, 39-66, 105-118.
7. FRIPTULEAC, GR. *Activități practice la cursul Promovarea sănătății*. Chișinău, 2006, 223 p.
8. LALONDE, M. (Lalonde Report) (1974) *A New Perspective on the Health of Canadians*. A Working Document. <http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf>
9. LEȘCO G., CHIREV L. *Promovarea sănătății și dezvoltării adolescenților. Ghid pentru persoanele de resursă din comunitate*. Chișinău, 2012.
10. POPA M.I. *Promovarea sănătății și educația pentru sănătate*. București, 2006.
11. PROGRAMUL NAȚIONAL DE PROMOVARE A SĂNĂTĂȚII pentru anii 2020-2024. Hotărârea Guvernului nr.1000 din 23 august 2020 (Monitorul Oficial nr. 277-287, art. 1086, 26.08.2020).
12. WHO Regional Office for Europe, *Targets for Health for All, The Health Policy for Europe*, European serias, no.55, Copenhagen, 2015.
13. WHO Regional Office for Europe, *Implementation of the Global Strategy for Health for All*, vol.5, Copenhagen, 2014.
14. WHO Regional Office for Europe, *Environment and Health*, Report on the Second European Conference, Helsinki, 20-22 June 2015.
15. WEINERMAN E.R., *Social Medicine in Eastern Europe*, Harvard University Press (Mass.), 1069.

**MEANINGS AND IMPLICATIONS OF LOGARITHMICS  
IN SPEECH THERAPY**

**SENSURI ȘI IMPLICAȚII ALE RITMICII LOGOPEDICE  
ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ**

**Valentina OLĂRESCU,**  
doctor în psihologie, profesor universitar  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
ORCID ID: 0000-0001-8019-8907

**Valentina OLĂRESCU,**  
PhD, university professor  
"Ion Creangă" State Pedagogical University, Chisinau, RM  
ORCID ID: 0000-0001-8019-8907

**Dorina PONOMARI**  
doctor în psihologie, lector universitar  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM  
ORCID ID: 0000-0002-0795-3889.

**Dorina PONOMARI**  
doctor in psychology, university lecturer  
"Ion Creangă" State Pedagogical University, Chisinau, RM  
ORCID ID: 0000-0002-0795-3889.

**Diana BUGANU**  
doctor în psihologie,  
director, Școala Gimnazială „Octavian Voicu”  
ORCID ID: 0009-0002-8167-2177

**Diana BUGANU**  
doctor in psychology,  
Principal, Secondary School "Octavian Voicu", Bacău, România  
ORCHID ID: 0009-0002-8167-2177

**CZU: 376.36**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p527-533**

**Rezumat:** Articolul are conotație teoretică, reieșind din vaga cunoaștere și insuficienta aplicație practică a ritmicii logopedice - logoritmicii. Sunt dezvăluite atributele generale, referitoare la scop, obiective, principii, metode și particularități; se explică impactul dezvoltativ al realizării logoritmicii: de a educa simțul ritmului, a capacității de a sesiza expresivitatea ritmică în muzică, mișcări și vorbire; de a percepe imaginile muzicale și a abilității de a se mișca ritmic; de a forma trăsături pozitive de caracter; de a armoniza starea emoțională. Metodele și tehnicile educaționale în ritmica logopedică asigură intensitatea percepției senzoriale și a senzațiilor motorice, ajută subiectul să înțeleagă sarcina propusă și să realizeze în mod conștient exercițiile motorii, facilitează verificarea concretă a corectitudinii mișcării efectuate în baza propriilor senzații kinestezice

**Summary:** The article has a theoretical connotation, resulting from the vague knowledge and insufficient practical application of logopedic rhythms - - logorhythmics. General attributes are revealed, relating to purpose, objectives, principles, methods and particularities; the developmental impact of performing logorhythmics is explained: to educate the sense of rhythm, the ability to perceive rhythmic expressiveness in music, movements and speech; to

perceive musical images and the ability to move rhythmically; to form positive character traits; to harmonize the emotional state. Educational methods and techniques in speech therapy rhythms ensure the intensity of sensory perception and motor sensations, help the subject to understand the proposed task and consciously perform the motor exercises, facilitate the concrete verification of the correctness of the movement performed based on their own kinesthetic sensations

### ***Scopul și obiectivele ritmicii logopedice***

Ritmica logopedică este o formă specifică de terapie activă, un mijloc de intervenție printr-un complex de metode și într-un complex de discipline educaționale.

Primul sens al ritmicii logopedice se bazează pe combinarea cuvântului cu muzica și mișcarea. Interacțiunile acestor componente pot fi diverse, rolul decisiv, acordându-se fie unuia dintre acestea, fie legăturii dintre ele.

Al doilea sens al ritmicii logopedice determină includerea ei în orice metodă educativă de reabilitare, educare și tratament al persoanelor cu diferite anomalii de dezvoltare și tulburări de limbaj.

Ca disciplină psihologică și pedagogică, ritmica logopedică îmbogățește cunoștințele și abilitățile studenților cu metode de intervenție curative

Obiectul de studiu al ritmicii logopedice îl constituie structura defectului de limbaj, funcțiile psihice non-lingvistice și tulburările de limbaj în raport cu variatele tulburări ale funcțiilor psihomotorii și sistemul de mișcări ale persoanelor cu patologii de limbaj, combinate cu muzică și limbaj.

Scopul ritmicii logopedice constă în depășirea tulburării de limbaj prin dezvoltarea și corecția funcțiilor psihice non-lingvistice și lingvistice și, în ultimă instanță, adaptarea persoanei la condițiile mediului extern și intern.

Obiectivele ritmicii logopedice pot fi de tip terapeutic, instructiv (cognitiv), educativ, corecțional.

În rezultatul realizării obiectivelor terapeutice, persoanele cu tulburări de limbaj își întăresc aparatul musculo-scheletal, își dezvoltă respirația, funcțiile motorii, senzoriale, își educă simțul echilibrului, poziția statică corectă a corpului, mersul, grația mișcărilor.

Realizarea obiectivelor educative contribuie la:

- 1) dezvoltarea simțului ritmului, capacității de a sesiza expresivitatea ritmică în muzică, mișcări și vorbire;
- 2) dezvoltarea capacității de a percepe imaginile muzicale și a abilității de a se mișca ritmic, expresiv, în conformitate cu o imagine dată, adică abilitatea de a se transfigura, de a manifesta abilități artistice și creative;
- 3) educarea unor trăsături pozitive de caracter, a sentimentului colectivității, la învățarea regulilor diferitor tipuri de activitate etc.

Orientarea corecțională a ședințelor de lucru presupune examinarea mecanismului și structurii tulburării de limbaj, a caracterului complex și progresiv al muncii logopedice. Logopedul ia în calcul caracteristicile de vârstă și cele personale ale pacientului, starea sistemului său motor, caracterul și gradul tulburării proceselor lingvistice și non-lingvistice: praxia și gnozia spațială, percepția auditivă și vizuală, atenția, memoria etc.

Toate aceste obiective sunt trasate și realizate/soluționate în funcție de tipul instituției: instituție de educație timpurie, școală, spital pentru copii sau adulți.

### ***Principiile și metodele ritmicii logopedice***

Ritmica logopedică se bazează pe principii didactice și specifice. Acestea sunt legate între ele și determină unitatea educației dezvoltării și corecției sistemelor funcționale ale persoanelor cu tulburări de limbaj.

#### *Principii general-didactice*

Principiul caracterului sistematic. Caracterul sistematic, continuu, regulat, metodic al procesului corecțional este determinant pentru dezvoltarea, educarea și reeducarea diferitor funcții în cazul tulburărilor de limbaj (sfera motorie, mușchii mimicii, motricitatea fină, atenția auditivă, auzul verbal, elementele prozodice ale vorbirii etc).

Realizarea zilnică, la o oră determinată, a unor exerciții logoritmice cu caracter divers (încălzirea de dimineață, prin exerciții de respirație și de voce însoțite de mișcări, exerciții de relaxare, intonarea vocalelor și a unor cântecele scurte, exercițiile de combinare a ritmului, mișcărilor cu cel al vorbirii etc) îi deprinde pe copii și pe adulți cu un regim terapeutic și lejer sub influența unor ședințe logoritmice regulate, în cadrul organismului și al psihomotricității are loc restructurarea pozitivă a diferitor sisteme, cum ar fi cel cardiovascular, respirator, motor, senzorial, aparatul fonator etc.

Corecția logoritmă presupune repetarea deprinderilor motorii formate.

*Principiul participării conștiente și active.* În procesul educării și reeducării logoritmice a persoanelor cu tulburări de limbaj este important să se pună accent pe atitudinea conștientă și activă a copilului sau adultului (în cazul copiilor bătăiți, începând de la vârsta școlară) față de propriile acțiuni. În cazul copiilor de vârstă preșcolară, atitudinea activă în cadrul ședințelor logoritmice este stimulată prin emoțiile exprimate de pedagog, prin caracterul sugestiv al muzicii, prin diferite jocuri sau tehnici și exerciții ludice.

*Principiul caracterului intuitiv* determină interacțiunea largă a datelor tuturor analizatorilor, care leagă în mod nemijlocit omul de realitatea înconjurătoare. Orice cogniție începe cu percepția senzorială. Interacțiunea datelor diferitor receptori completează imaginea mișcării, perceperea ei, legătura ei cu vorbirea și cu muzica. În cazurile de tulburare a unor funcții, în scopul corecției, principiul caracterului intuitiv se realizează prin demonstrarea de către pedagog a mișcării. Interacțiunea dintre formele intuiției este determinată de unitatea treptei senzoriale a cunoașterii cu cea logică, interacțiunea sistemului primar de semnalizare cu cel secundar.

*Principiul accesibilității și individualizării.* Pentru a realiza acest principiu, pedagogul trebuie să ia în calcul particularitățile de vârstă și posibilitățile persoanelor cu tulburări de limbaj.

Caracterul accesibil este asigurat de continuitatea exercițiilor axate pe mișcare, vorbire și muzică. Acest lucru se realizează în mod practic prin repartizarea corectă a materialului pe ședințe în cadrul cursului corecțional. La însușirea consecventă a diferitor coordonări verbal-muzical-motorii, depășind dificultățile, pacienții își dezvoltă capacitatea de a-și coordona și perfecționa întregul sistem motor și fonator.

O condiție necesară pentru a respecta principiul individualizării este clarificarea prealabilă a specificului procesului patologic: investigații etio-patogenetice, simptomatice, diagnostice, precum și precizarea potențialului de reabilitare a pacientului. Abordarea individuală presupune luarea în calcul și a tipului de activitate nervoasă superioară, a vârstei, sexului, profesiei, stării de mobilitate.

*Principiul creșterii progresive a nivelului de dificultate* presupune că pacientului i se dau sarcini noi, tot mai dificile: motorii, muzicale, verbale. În procesul realizării lor, se extinde setul de deprinderi motorii de care dispune acesta, se perfecționează motricitatea spontană și verbală, se

normalizează tempoul și ritmul vorbirii în concordanță cu un tempou sau ritm muzical dat. Trecerea la sarcini noi se realizează progresiv.

*Principii specifice:*

*Principiul dezvoltării* presupune realizarea unei educații intelectuale, morale, estetice și senzoriale, în procesul activității motorice.

*Principiul influenței multilaterale* sugerează că e nevoie să se lucreze cu organismul luat ca întreg. Mijloacele ritmice și logoritmice cresc tonusul general al organismului, perfecționează mecanismele neuro-reflectorii de reglare, creând noi relații între sistemele funcționale ale organismului.

*Principiul etio-patogenetic* explică modurile diferite de a structura ședințele logoritmice în funcție de cauza și patogeneza tulburării de limbaj. Ședințele trebuie structurate în diferite moduri, dacă avem de-a face cu bâlbâială, dislalie, disartrie, rinolalie, afazie și alte tulburări de limbaj.

*Principiul raportării la simptomatice* ia în calcul posibilitățile fizice ale persoanelor cu tulburări de limbaj: astenia copiilor cu bâlbâială sau a celor cu alalie, prezența paraliziiilor, paralizelor sau altor simptome neurologice în caz de alalie, afazie, disartrie, limitarea parțială sau mediu-exprimată a mișcărilor pacienților cu tulburări ale aparatului locomotor.

*Principiul complexității* presupune relația ritmicii logopedice cu intervențiile medicale-psihologice-pedagogice și principalele tipuri de activitate muzicală (ascultarea muzicii, cântatul, mișcările muzical-ritmice etc.)

### **Metode și tehnici de instruire în ritmica logopedică**

Pentru educația și instruirea corecțională în cadrul ședințelor logoritmice se utilizează *metode intuitive, verbale și practice*.

Metodele *intuitive* asigură intensitatea percepției senzoriale și a senzațiilor motorice. Fiecare metodă dispune de un complex de tehnici variate, unite printr-un scop unic și printr-o abordare unică orientată spre atingerea acestui scop. În procesul asimilării prin acțiuni motorii, tehnicile metodice trebuie alese ținând cont de gradul de asimilare a materialului motoric, nivelul general de dezvoltare al copiilor și adulților, starea lor fizică, particularitățile lor de vârstă și tipologice.

Astfel, în predarea mișcării se utilizează diferite tehnici:

a) *intuitiv-vizuale* – demonstrarea de către pedagog a unui model de mișcare sau a unor elemente motorii izolate ale acestuia; imitarea modelelor din mediul înconjurător;

b) *tactil-musculare* – includerea în activitatea motorie a diferitor materiale didactice. De exemplu, în cazul mersului, în calea pacientului sunt puse obstacole: pentru a păși peste ele, piciorul trebuie ridicat mai sus;

c) *intuitiv-auditivă* – reglarea auditivă a mișcării. Cel mai bun material auditiv-intuitiv este muzica instrumentală sau cântecul.

Metodele *verbale* sunt orientate spre conștiința subiectului, ele îl ajută să înțeleagă sarcina propusă și să realizeze în mod conștient exercițiile motorii.

În cadrul metodei verbale se utilizează următoarele tehnici:

1) *explicarea concisă a mișcărilor noi*, în baza experienței de viață a pacientului și reprezentărilor acestuia;

2) *explicația ce însoțește demonstrarea concretă a mișcării* sau care clarifică elemente izolate ale acestuia;

3) *indicația*, necesară pentru repetarea mișcării demonstrate de pedagog sau pentru realizarea autonomă a exercițiilor de către pacientul însuși;

4) *conversația*, la introducerea unor exerciții noi și a jocurilor mobile, când trebuie clarificate mișcările, tema jocului etc.;

5) *întrebările* adresate pacientului înainte de executarea mișcării pentru a-l face să conștientizeze succesiunea acțiunilor sau a-i verifica reprezentările cu privire la imaginile jocului tematic, pentru a preciza regulile, mișcările din cadrul jocului etc.;

6) *ordinea, indicațiile și semnalele*, care cer de la pedagog intonații și dinamici diverse. În calitate de ordine și semnale pot fi utilizate numărătorile sau strigăturile;

7) *povestirea expresivă* a unui subiect, ce servește la dezvoltarea expresivității mișcărilor și la o mai bună fuziune cu imaginea personajului dintr-un joc;

8) *instruirea verbală*.

Metodele *practice* asigură verificarea concretă a corectitudinii mișcării efectuate în baza propriilor senzații kinestezice. Drept variante ale acestora servesc metoda jocului și metoda competiției.

### ***Influența muzical-ritmică asupra copiilor, adolescenților și adulților***

Educația muzical-ritmică și logoritmă este orientată spre obiective curative, educative, estetice, instructive, corecționale [4].

Obiectivele curative sunt determinate de probleme ce țin de starea fizică a copiilor cu patologii de limbaj, care fie sunt factori ce stau la baza apariției tulburării de limbaj, fie se agravează în contextul ei.

De exemplu, în cazul copiilor cu rinolalie trebuie dezvoltată respirația diafragmatică, trebuie întăriți mușchii diafragmei, mușchii abdominali și cei intercostali. Prin intermediul exercițiilor de respirație și de voce, în cazul acestor copii pot fi întăriți mușchii faringelui, laringelui, palatului moale. Aceasta creează condiții favorabile pentru operarea cavității bucale, poate servi drept profilaxie împotriva răcelilor.

În cazul copiilor cu disartrie, activitatea logoritmă trebuie dozată. În funcție de mecanismul și simptomatologia disartriei, medicul și logopedul determină, în fiecare caz în parte, ce grupuri de mușchi trebuie dezvoltate, în ce măsură, cu ce intensitate a efortului fizic.

La formularea obiectivelor instructive, trebuie să se țină cont de activitatea principală a copilului și de programul de instruire și educarea a copiilor la grădiniță sau la alte instituții speciale. Programele ce vizează dezvoltarea vorbirii, familiarizarea cu mediul ambiant, activitățile ludice oferă un material bogat pentru formularea de sarcini în acest sens.

Obiectivele estetice se realizează și ele în cadrul oferit de programul educativ pentru copiii de vârstă preșcolară. Ele variază în funcție de vârsta copilului, dat fiind că modul de percepere și înțelegere a muzicii la vârsta de 3 ani diferă de cel specific vârstei de 7 ani. În funcție de vârstă, se alege materialul muzical și logoritmă pentru activități.

Obiectivele educative propuse în lucrul cu elevii, adolescenții și adulții sunt și ele diferite. În lucrul cu elevii, educarea se realizează în cadrul ședinței logopedice, pe baza programului școlar și este consolidată prin unitatea cerințelor din cadrul orelor de logoritmă și al mediului microsocioal. În cazul adolescentului și adultului, educație se bazează pe evaluarea caracterului, gradului de instruire, aptitudinilor intelectuale, specialității, înclinațiilor, intereselor. Structura și conținutul orei de logoritmă au efect doar dacă sunt orientate spre un contingent determinat.

În cadrul orelor de logoritmă în beneficiul copiilor, obiectivele dezvoltativ-formative (corecționale) se află într-o legătură strânsă cu îmbunătățirea comportamentului și personalității copilului cu tulburări de limbaj. Intervenția adecvată asupra copilului este imposibilă în absența cunoștințelor de psihologie a vârstelor, a cunoașterii deviațiilor care au apărut ca efect al tulburării de limbaj sau înainte de el. Trebuie să se țină cont și de faptul că orice activitate de corecție trebuie

bazată pe principiul dezvoltării. Acest fapt este important și din motiv că tulburarea de vorbire apare și progresează la persoană care este încă în formare. Tulburarea de vorbire poate să aibă repercusiuni asupra formării mai multor procese psihice: gândire, memorie, percepție, atenție, capacitatea autoreglării activității psihice. Exercițiile logoritmice corecționale trebuie, pe de o parte, să corecteze funcțiile perturbate și, pe de altă parte, să dezvolte sistemele funcționale ale copilului (respirația, funcția vocală, sistemul reticular, atenția auditivă și vizuală, memoria auditivă și vizuală, atenția voluntară în totalitatea ei, procesele de memorare și repetare a materialului verbal și motor etc.), adică să dezvolte sistemul funcțional verbal și procesele psihice nonverbale.

În cazul educării logoritmice a adulților, adolescenților și elevilor, obiectivele dezvoltativ-formative sunt abordate la nivelul atitudinii lor conștiente față de tulburarea de limbaj, față de ei înșiși ca persoane și față de mediul ambiant. Beneficiarul înțelege necesitatea și utilitatea exercițiilor propuse lui, fapt ce permite lucrul pe cont propriu asupra vorbirii și motricității sale, la diferite nivele ale autoreglării proprii activități. Desigur, pedagogul (logopedul, ritmistul) și psihoterapeutul îi ajută pe beneficiari să-și organizeze activitatea autonomă, în special pe elevi și adolescenți, analizează succesele și cauzele eșecurilor acestora, cultivă încredere față de succesul asimilării abilităților și deprinderilor verbale și motorii, utilizării lor în comunicarea cu alți oameni.

Realizarea obiectivelor dezvoltativ-formative propuse în lucrul cu persoanele de aceste vârste presupune și determinarea conștientă a succesiunii în funcție de care vor fi eliminate câteva tulburări de limbaj. De exemplu, dacă la vârsta preșcolară, în cazul copiilor cu bâlbâială, tulburările de pronunție se elimină în paralel cu normalizarea tempoului și ritmului vorbirii, iar în unele cazuri chiar și mai devreme, înainte de a se începe lucrul asupra fluidității vorbirii autonome, în cazul persoanelor de vârstă mai înaintată urmează să alegem ce anume va trebui eliminat în primul rând, bâlbâiala sau tulburările de pronunție, în funcție de care dintre acestea o deranjează mai mult.

Putem determina următoarele particularități ale ritmicii logopedice [3]. Ea oferă:

- 1) condiții favorabile pentru antrenarea procesului de inhibare sau excitare la persoanele cu patologii de limbaj, cu perturbări în echilibrul sistemului nervos și ritmul proceselor sistemului nervos central;
- 2) influență favorabilă asupra pacienților prin dozarea exactă a stimulilor: tempo, ritm, dinamică a muzicii și cuvântului. Muzica și cuvântul contribuie fie la realizarea activă a mișcării, fie la inhibarea reacției motorii;
- 3) posibilitatea de a identifica ritmul individual al persoanei și ritmul colectivului, permițând ca, prin varietatea manifestărilor mimico-motorii să se stabilească o corespondență între ritmul individului și ritmul biologic optim al persoanelor de aceeași vârstă și același sex cu acesta;
- 4) punerea în ordine și perfecționarea proceselor motorii, ritmice ale persoanei, dezvoltând capacitatea de concentrare.

Dezvoltarea mișcărilor, corelate cu muzică și cuvinte reprezintă un proces educativ-corecțional integru. Reeducarea funcțiilor afectate și dezvoltarea în continuare a funcțiilor intacte solicită de la copil sau adult concentrarea atenției, reprezentări concrete, gândire activă, dezvoltarea memoriei și gândirii, atât a celei emoționale (dacă procesul de instruire îi trezește interesul și, respectiv, o reacție emoțională), cât și a celei reproductive (în cazul perceperii unui model intuitiv al mișcărilor), verbal-logice (la înțelegerea sarcinii și la reținerea succesiunii care trebuie respectate în sarcinile logoritmice), motorii (în legătură cu realizarea practică a sarcinilor), spontane (în absența căreia este imposibilă executarea conștientă, autonomă a exercițiilor).



## **Bibliografie**

1. BUICĂ, CRISTIAN. *Bazele defectologiei*, București: Aramis, 2004. ISBN 973-679-161-0.
2. BUGANU, D.A. *Metodologia programului sistemic de intervenție psiho-logopedică*. Chișinău: Garomont Studio, 2020. 84 p. ISBN: 978-9975-3488-9-8.
3. OLĂRESCU, V.; PONOMARI, D. *Logoritmica*. Chișinău: „Pulsul pieței”, 2019. 68 p. ISBN 978-9975-3223-6-2.
4. ВОЛКОВА Г.А. *Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: ВЛАДОС, 2002. 272 с

# PERSPECTIVE ALE INTEGRĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

## PERSPECTIVES OF THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN MASS EDUCATION

**Carmen-Daniela OLARIU**, drd.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Carmen-Daniela OLARIU**, drd.  
"Ion Creangă" SPU of Chisinau

**CZU:376.3+373(498)**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p534-539**

**Abstract.** In Romania, around 80,000 people have autism spectrum disorders, their number increasing every year with at least 850 new cases, and the prevalence of this disorder is 1 in 100 people. Observing the increasing number of people suffering from this disorder, the lack of its diagnosis and the lack of adapted services, it is fundamental to ask ourselves the question: "What needs do these people with ASD have and what is their place in today's society?"

Autism can be defined as a developmental disorder, therefore from individual to individual its manifestations can be different, depending on their age, experience, education and skills. Studies in the field demonstrate that the implementation of education, as early as possible and that adapts to the needs of individuals, can help them develop, have accessibility to different environments and be able to overcome certain difficulties that they encounter.

In conclusion, it is fundamental to note that education and learning are directly related to the cognitive development of individuals and their well-being. Although autism spectrum disorders cannot be cured, prompt treatment can improve some of the symptoms caused by it.

**Keywords:** integration, ASD, education, education, perspective

**Rezumat.** În România, în jur de 80.000 de persoane au tulburări din spectrul autist, numărul acestora crescând în fiecare an cu cel puțin 850 cazuri noi, iar prevalența acestei tulburări este de 1 la 100 de persoane. Observând numărul din ce în ce mai mare de persoane ce suferă de această tulburare, lipsa diagnosticării acestora și lipsa serviciilor adaptate, este fundamental să ne punem întrebarea: „Ce nevoi au aceste persoane cu TSA și care este locul acestora în societatea actuală?”

Autismul poate fi definit drept o tulburare de dezvoltare, de aceea de la individ la individ manifestările acestora pot fi diferite, în funcție de vârsta, experiența, educația și aptitudinile acestora. Studiile în domeniu demonstrează că, implementarea educației, cât mai devreme și care se adaptează necesităților indivizilor, îi poate ajuta să se dezvolte, să aibă accesibilitate la diferite medii și să poată depăși anumite dificultăți pe care aceștia le întâmpină.

În concluzie, este fundamental să observăm că educația și învățarea au legătura directă cu dezvoltarea cognitivă a indivizilor și cu starea de bine a acestora. Deși tulburările din spectrul autist nu se pot vindeca, tratamentul rapid poate ameliora anumite simptome cauzate de aceasta.

**Cuvinte-cheie:** integrare, TSA, învățământ, educație, perspectivă.

Autismul sau tulburările de spectru autist reprezintă tulburări care descriu indivizi a căror dezvoltare umană suferă anumite anomalii, precum dezvoltare umană degenerată, interacțiune socială și comunicare alterate, repetarea anumitor comportamente în mod repetat, anomalii ce apar din perioada primei copilării. Simptomele și tulburările autismului sunt definite și clasificate în Manualul de Diagnostic și Statistic al Tulburărilor Mintale (APA, 2013), precum și în „Clasificarea Internațională a Bolilor” a Organizației Mondiale a Sănătății (WHO, 2018).

Pentru o dezvoltare în condiții optime a copiilor ce suferă de tulburări din spectrul autist este fundamental ca aceștia să fie integrați în învățământul de masă, deoarece comunicarea armonioasă

și colaborarea între copii sunt esențiale în societatea în care trăim. Din acest motiv, este impetuos necesar să se înființeze societăți care să aibă atitudine pozitivă cu privire la copiii cu TSA, cu scopul de a demonstra cât de importantă este incluziunea și adaptarea socială a acestei categorii de copii.

Termenul „autism” provine din grecescul „autós”, adică „sine” și arată o tulburare a neurodezvoltării ce are origini neurobiologice și care își face apariția din copilărie, afectând comportamentul individului și comunicarea socială a acestuia. Acest termen a fost inventat de Eugen Bleuler în 1908, care dorea să descrie felul în care indivizii ce sufereau de schizofrenie se retrăgeau de la realitatea zilnică. Un alt specialist în domeniu care a descris acest termen este Leo Kanner în 1943 și afirma faptul că „acești copii au avut dificultăți în a comunica și a interacționa cu ceilalți și au manifestat comportamente repetitive și pierderea interesului față de activitățile sociale” (Kanner, 1943).

Un an mai târziu, în 1944, Asperger a observat că, „copiilor cu izolare socială le lipsesc anomaliiile lingvistice tipice copiilor cu autism” (Asperger, 1944), de aceea a apărut boala ce îi poartă numele, „sindromul Asperger” ce are caracteristici asemănătoare tulburărilor din spectrul autist.

Un copil cu autism poate avea probleme în a vorbi și a învăța sensul cuvintelor, în a-și face prieteni și a se încadra în grupuri, în a se adapta la schimbări de diferite tipuri și la momente în care sunt expuși la zgomote puternice, lumini puternice sau mulțimi. Copiii se pot mișca, de asemenea, în moduri deosebite, neobișnuite (cum ar fi să bată cu mâinile) sau să facă același lucru din nou și din nou (cum ar fi repetarea aceluiași cuvânt).

Simptomele principale ce apar la copiii ce suferă de tulburări din spectrul autist sunt: postura corpului, repetitivitatea unor comportamente, comunicarea derizorie, expresivitatea facială, pierderea interesului față de societate sau diferite activități.

Odată cu trecerea anilor, tulburările din spectrul autist au început să fie prezente din ce în ce mai des la copii. Dacă în anul 2000 era un caz la 150 de copii, în 2024 s-a ajuns la un caz la 55 de copii, iar 25% dintre acești copii care suferă de tulburări din spectrul autist, în timp își pierd aptitudinile, răbindu-se și neinteracționând cu cei din jurul lor, prezintă dificultăți de comunicare și probleme de comportament.

Aceste tulburări pot fi prezente încă din primul an de viață, dar diagnosticarea precisă poate fi făcută la vârsta școlară, în funcție de cât de severe sunt simptomele pe care le prezintă copilul.

Specialiștii în domeniu și oamenii de știință studiază cu interes acest subiect, deoarece îi atrag relațiile la nivel afectiv și emoțional și modul ciudat în care le manifestă copiii suferinzi, dar încă nu au reușit să descopere care sunt factorii declanșatori ai acestui tip de tulburare, ce face rău nu doar copiilor care suferă de ea, ci și familiei și rudelor apropiate.

Manifestarea tulburărilor de spectru autist poate fi diferită de la individ la individ. Spre exemplu, la unii dintre aceștia nivelul academic este bun, dar interacțiunea cu cei din jur este deficitară, prezentând tulburări emoționale, sociale și de comportament; la alți copii suferinzi, se poate face prin probleme de învățare, atenție slab dezvoltată, conduită repetitivă, uneori obsesivă.

Persoanele ce suferă de tulburări de spectru autist învață în raport de 10% auditiv și restul de 90% vizual, de aceea pentru aceștia suporturile vizuale în predare sunt fundamentale. „Un stil de învățare poate fi vizual, în care observațiile făcute de subiect sunt clare și exacte, deoarece percep și înțeleg mediul înconjurător așa cum este. Unele aspecte precum ordinea, controlul și curățenia sunt notabile în această inteligență. Un alt stil de învățare este cel auditiv, stil care prezintă o preferință îndreptată spre ascultare și conversație, organizează mental ideile eficient,

tind să fie conservatoare și mult mai interioare spre deosebire de alte inteligențe.” (Márquez Celis, 2018)

Prin suport academic putem oferi sprijin adaptat copiilor cu tulburări de spectru autist, deoarece orice copil până la vârsta de 18 ani are dreptul la educație, indiferent dacă are anumite dizabilități sau nu.

În domeniul educațional, conceptul de integrare școlară nu se reduce la simpla prezență fizică a elevilor cu cerințe educaționale speciale în centrele de învățământ de masă, ci se referă la procesul continuu și dinamic care presupune educarea copiilor și tinerilor cu și fără dizabilități în clasă obișnuită, oferind un cadru social și educațional adecvat, prin implementarea unor ajustări curriculare care să permită accesul la programa obișnuită și, dacă este necesar, prezența unui profesor integrator care să permită dezvoltarea deplină a disciplinei în funcție de individualitatea lor, posibilități și capacități, aruncându-și privirea de la lipsa de putere către putere. Adică, acest termen se referă la implementarea diverselor metodologii cu diferite niveluri de concretețe și rezultate, pentru a face posibil ca un copil cu cerințe educaționale speciale să fie educat într-o școală obișnuită.

Se poate spune că integrarea școlară este o parte importantă a integrării mai largi, a integrării sociale. Integrarea școlară presupune acordarea oportunității acelor copii care au cerințe educaționale speciale, cu sau fără dizabilități, de a se integra în comunitatea educațională, fără deosebire de potențialul, abilitățile, interesele, modalitățile de însușire a învățării, ritmurile de lucru, învățarea în funcție de capacitățile lor și dezvoltându-se într-un mediu cald și armonios în conjuncție cu societatea și cultura lor. Pentru a realiza acest lucru, apare nevoia de a implica persoanele cu dizabilități „dincolo de școală”: zile de naștere, petreceri în familie, cluburi, pe scurt, extinderea lumii lor.

Integrarea conduce la un nou concept de școală, bazat pe solidaritate, acceptarea diferențelor și respect, care produce o nouă metodologie, bazată pe diferențierea continuă a predării: fiecare materie are un punct de plecare diferit în școlarizare și trebuie ghidată pe căi diferite și menținându-vă propriul ritm spre dobândirea obiectivelor de învățare. Din acest motiv, este necesar ca viitorii profesori să fie formați gândindu-se la școala diversității și ca cei care predau astăzi să recunoască această nouă modalitate bazată pe eterogenitate.

Se afirmă că integrarea este, printre altele, modalitatea de a oferi fiecărui copil cel mai adecvat tip de educație în cel mai puțin restrictiv și mai normalizat mediu posibil, abordându-și cerințele educaționale speciale în locul etichetelor clinice, căutând alternative capabile să-i ajute pe profesorii din învățământul obișnuit cu nevoile elevilor, unificând strategiile educaționale speciale și cu cele obișnuite, astfel încât toți copiii să aibă aceleași oportunități educaționale: recunoașterea, admiterea și acceptarea diferențelor individuale între elevi.

În predare, sunt numeroase metode care permit copiilor cu TSA să își dezvolte intelectul și să se dezvolte din punct de vedere academic, una dintre aceste metode și, poate cea mai importantă, fiind cea a programului TEACCH (Tratamentul și Educația Copiilor Autisti și ai Deficienților de Comunicare), program dezvoltat în SUA, ce are drept scop integrarea copiilor cu TSA în familie, școală, societate pentru consolidarea calității vieții acestora.

O altă metodă de abordare a copiilor cu TSA este folosirea unui Plan Individual de Învățare ce ajută copilul să își adapteze/modifice educația după nevoile sale, cu ajutorul profesorului, de aceea pedagogia adaptată vine în ajutorul copiilor suferinzi de tulburări din spectrul autist pentru ca aceștia să poată merge la școli speciale, dar și la cele de masă.

În România, integrarea copiilor cu tulburări din spectrul autist în învățământul de masă este deficitară, de aceea doar unele instituții de învățământ dețin personal specializat în domeniu

capabil să utilizeze metode de predare specifice, totul datorită colaborării dintre conducerea instituției, părinți și cadrele didactice.

Deși încă nu există un program oficial care să sprijine integrarea/includerea copiilor cu TSA în învățământul de masă, a fost dat un decret care sprijină integrarea acestora cu ajutorul parteneriatelor dintre instituțiile de masă și cele specializate, cu scopul de a căuta cele mai bune metode educaționale ce pot fi folosite cu aceștia și pentru a organiza în mod optim programele.

Realizarea unei clase „speciale” în cadrul unei instituții de învățământ de masă este benefică copiilor cu tulburări din spectrul autist, deoarece se vor dezvolta cu ușurință, vor interacționa cu copii ce nu suferă de tulburări, ceea ce îi va face să socializeze mai ușor și să își dezvolte abilitățile de comportament.

Profesorii ce predau în învățământul special au diferite roluri, de la mentor, asistent didactic la supervisor și coach, deoarece acesta trebuie să se „lege” de nevoile copiilor cu TSA prin aptitudinile și experiența pe care o au.

Integrarea școlarii mici cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă este fundamentală, învățătorul fiind cel mai important element în acest proces, deoarece prin experiența acumulată, starea de spirit pozitivă, voința și cunoștințele pe care le deține poate integra cu succes și pe deplin acești copii. În schimb, dacă atitudinea referitoare la integrare a acestuia nu este pozitivă, educația incluzivă dă greș, de aceea, atitudinea pe care o are învățătorul este fundamentală și semnificativă în procesul de integrare.

Cadrele didactice trebuie să dețină o pregătire deosebită pentru a putea integra copiii cu diferite dizabilități în învățământul de masă, ceea ce face impetuos necesar ca aceștia să aibă metode de predare proprii, iar curriculumul să fie adaptat cerințelor elevilor cu tulburări din spectrul autist.

Un rol pe care trebuie să îl aibă cadrul didactic în procesul de integrare este cel de mentor, deoarece trebuie să lucreze la atitudinea pe care o au colegii de clasă a copiilor cu diferite tulburări, rol ce este destul de dificil și obositor, deoarece acesta trebuie să mențină o bună relație și cu familiile copiilor.

Bandura este cel care face o descriere a tipului de învățare observațională, învățarea pe care o utilizează copiii cu tulburări din spectrul autist și care ne comunică faptul că acordarea de atenție sporită, memorarea informațiilor, declanșarea unor comportamente și stimularea repetiției sunt elementele fundamentale ale acestui tip de învățare. (Bandura Albert, 1986)

Un copil cu tulburări din spectrul autist își dezvoltă comportamentul prin învățare și prin observarea celor din jurul său, lucru fundamental pe care un învățător trebuie să îl știe atunci când are contact cu acest tip de copil. În acest sens, Verzea afirmă că „dezvoltarea mintală este primordială pentru descoperirea obiectivelor enumerate anterior” și că „obiectivul central al intervenției pentru elevii cu autism este îmbunătățirea cunoștințelor sociale și abilităților de comunicare socială, precum și obținerea unui comportament autoreglat adaptat mediului.” (Verzea E., 1996)

Un cadru didactic care are la grupă/clasă elevi cu tulburări din spectrul autist are nevoie de formare continuă, deoarece acesta trebuie să aibă anumite virtuți pentru a putea lucra cu acest tip de copii, precum respect, empatie și sensibilitate.

Reușita unei educații de tip incluziv trebuie să respecte următoarele aspecte: să sporească și să fructifice diversitatea, să încurajeze respectul între indivizi și faptul că fiecare individ este diferit și să ușureze implicarea în societate a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Psihopedagogul și restul persoanelor care îngrijesc persoanele cu TSA trebuie să ofere profesorilor, managerilor, colegilor și membrilor familiei cunoștințe despre caracteristicile,

dificultățile și potențialul subiectului. În acest fel, succesul integrării școlare va depinde și de munca colaborativă și interdisciplinară a tuturor autorilor care influențează sau pot influența viața copilului chiar și cu cadre teoretice diferite. De asemenea, este interesant de subliniat cât de important este să trecem în revistă modurile în care este construită și trăită școala incluzivă pe care o dorim pentru toți elevii, pentru a putea construi punți în loc de obstacole. De cele mai multe ori, nu barierele arhitecturale determină integrarea educațională a unui elev cu dizabilități în școala obișnuită, ci barierele ideologice și pedagogice cu care este gestionată comunitatea.

În transformarea educațională și socială a unui școlar mic ce suferă de tulburări din spectrul autist cel mai important lucru este atitudinea pe care o are învățătorul referitor la educația de tip incluziv, deoarece acesta are un rol fundamental în viața copilului și îl va ajuta să facă față situațiilor ce apar în timp.

Specialiștii în domeniu sunt de părere că, deși unele cadre didactice declară că au o atitudine favorabilă cu privire la incluziune, aceștia doresc ca un cadru didactic specializat în educație specială să fie prezent la ore, sau în alt caz, școlarii ce suferă de anumite tulburări să fie educați în clase speciale. (Morar A., Popescu S., Stanciu C., 2010)

Lipsa specializării cadrelor didactice este principala barieră ce stă în calea integrării copiilor cu tulburări din spectrul autist în învățământul de masă, lucru ce le afectează accesul și participarea la sistemul școlar.

Diversitatea și, în special, asumarea acesteia din diverse forme (culturale, aptitudini, stimulare și preconizări) reprezintă o provocare deosebită din cauza stereotipurilor impuse de societate și ideile pe care le au cadrele didactice în legătură cu elevii cu tulburări din spectrul autist.

Exarchou este de părere că „pozitivitatea cadrelor didactice în cadrul includerii în învățământul de masă a elevilor cu tulburări de spectru autist le este benefică în realizarea și punerea în practică a planului educațional, iar aceștia au confirmat faptul că lipsurile materiale și tehnice se resimt în munca pe care o depun.” ( Exarchou E, 2020)

Pentru o bună incluziune a elevilor cu tulburări din spectrul autist în învățământul de masă, în special educatorii și învățătorii trebuie să dețină o atitudine pozitivă și în momentele în care copiii cu tulburări din spectrul autist nu au anumite nevoi speciale, de aceea socializarea este esențială în incluziune.

Educația de tip incluziv este cea care vrea să construiască o instituție școlară pentru fiecare individ, fără ca nimeni să nu fie etichetat și în care să fie încurajate valorile fundamentale. Pentru a face posibilă această integrare, cadrele didactice au obligația de a cunoaște trăsăturile copiilor cu tulburări din spectrul autist, să le accepte aceste trăsături și să lucreze cu aceștia pentru a-i ajuta să tempereze intensitatea tuturor nevoilor lor.

În concluzie, pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor cu tulburări din spectrul autist este absolut necesară integrarea acestora în învățământul de masă, deoarece în acest mod copiii pot avea parte de diferite experiențe și facilități.

## **Bibliografie**

1. American Pszchiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington: American Pszchiatric Publishing.
2. Bandura Albert, Fundamentos sociales del pensamiento z la acción. A una teoría cognitivo social, Editorial Prentice-Hall. México, 1986
3. Călinescu Matei, Strategii de modificări a comportamentului copiilor autiști, Ed. Polirom, Iași, 2003

*[https://www.researchgate.net/publication/323140960\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_en\\_Ninos\\_con\\_Trastorno\\_del\\_Espectro\\_Autista\\_entre\\_los\\_7\\_z\\_17\\_anos\\_en\\_la\\_Fundacion\\_Rehabilitacion\\_Integral\\_de\\_Ci](https://www.researchgate.net/publication/323140960_Estilos_de_Aprendizaje_en_Ninos_con_Trastorno_del_Espectro_Autista_entre_los_7_z_17_anos_en_la_Fundacion_Rehabilitacion_Integral_de_Ci)*

4. Márquez C. A. M, Estilos de aprendizaje en niños con Trastorno del Espectro Autista entre los 7 z 17 años en la Fundación Rehabilitación Integral de Ciénaga-Magdalena, 2018 disponible pe:
5. Morar A., Popescu, S., Stanciu,C., Ghid de intervenție în autismul infantil, Editura Risoprint, Cluj-Napoca, 2010
6. Verza E., Psihopedagogie specială, Editura Didactică și pedagogică, București, 1996
7. World Health Organization (2018) The ICD-11 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research. Geneva

# ABORDARE INCLUZIVĂ A EXPERIENȚELOR DE DEZVOLTARE A ORIENTĂRII EMOȚIILOR POZITIVE A PREȘCOLARILOR

## INCLUSIVE APPROACH TO DEVELOPING POSITIVE EMOTIONAL ORIENTATION IN PRESCHOOLERS

**Aurica BUZENCO**, dr., în pedagogie, lect. univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Aurica BUZENCO** PhD, univ. professor,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau,  
ORCID:0000-0002-5168-7186  
buzenco.aurica21@gmail.com

**Carmen PÎNZARU**, master,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Carmen PÎNZARU**, masters,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau

**CZU: 373.2:159.94**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p540-546**

**Abstract:** Emotions, as an essential part of our lives, deeply influence children's behaviors and decisions. The ability to recognize and manage emotions is essential for the harmonious development of everyone, including children. Young children experience varied emotions, and their emotional education is built within a safe environment, in which educators have a key role. They must mediate positive emotional experiences, create affectionate relationships and support the development of a positive emotional climate. In inclusive education, group activities, which encourage cooperation and healthy management of emotions, are essential. These activities must be carefully guided by educators to help children understand their emotions and form relationships based on respect and empathy. An inclusive approach to preschool education, which emphasizes the development of positive emotions, is essential for the formation of emotionally and socially balanced children, able to integrate harmoniously into society. This process requires the active involvement of educators, parents and the entire educational community.

**Keywords:** inclusion, emotion, positive emotion, preschool,

**Rezumat:** Emoțiile, ca parte esențială a vieții noastre, influențează profund comportamentele și deciziile copiilor. Abilitatea de a recunoaște și de a gestiona emoțiile este esențială pentru o dezvoltare armonioasă a tuturor, inclusiv a copiilor. Copiii mici experimentează emoții variate, iar educația lor emoțională se construiește în cadrul unui mediu securizant, în care educatorii au un rol cheie. Aceștia trebuie să medieze experiențele emoționale pozitive, să creeze relații afectuoase și să sprijine dezvoltarea unui climat emoțional pozitiv. În educația incluzivă, activitățile de grup, care încurajează cooperarea și gestionarea sănătoasă a emoțiilor, sunt esențiale. Aceste activități trebuie să fie atent ghidate de educatori pentru a ajuta copiii să își înțeleagă emoțiile și să formeze relații bazate pe respect și empatie. O abordare incluzivă a educației preșcolare, care pune accent pe dezvoltarea emoțiilor pozitive, este esențială pentru formarea unor copii echilibrați din punct de vedere emoțional și social, capabili să se integreze armonios în societate. Acest proces necesită implicarea activă a educatorilor, a părinților și a întregii comunități educaționale.

**Cuvinte-cheie:** incluziune, emoție, emoție pozitivă, preșcolar,



Având în vedere diversitatea experiențelor și a ritmului de dezvoltare al copiilor, o abordare incluzivă în formarea orientării emoționale devine esențială. Incluziunea în educație presupune adaptarea continuă a practicilor pedagogice pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui copil, promovând egalitatea de șanse și valorizând unicitatea fiecărui preșcolar. De-a lungul timpului, cercetătorii au constatat că principalul factor care contribuie la adaptarea cu succes la viața adultă nu este reprezentat de performanțele școlare sau de un potențial cognitiv ridicat, ci de capacitatea copiilor de a forma relații cu cei din jur. Aceste concluzii contrazic convingerea larg răspândită că un copil „inteligent” va avea succes în viață.

O analiză a caracteristicilor și rolurilor educației evidențiază că, pe parcursul vieții, oamenii se confruntă cu evenimente și provocări care implică un nivel ridicat de stres emoțional, punându-le la încercare capacitatea de adaptare. Studiile, atât naționale, cât și internaționale, demonstrează că, așa cum s-a crezut recent, persoanele echilibrate mental și emoțional reușesc să gestioneze mai bine evenimentele și provocările decât cele cu abilități intelectuale excepționale. Deși abilitățile intelectuale sunt semnificative pentru atingerea unor performanțe superioare în diverse domenii, emoțiile rămân o sursă esențială de informații pentru supraviețuire, nefiind suficiente, însă, pentru a asigura o adaptare adecvată și succesul în viață. O contribuție notabilă în acest sens o aduce lucrarea autoarei *S. Cemortan*, „Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie”, care subliniază că educația preșcolară ar trebui să acorde o atenție sporită procesului de socializare și formării comportamentelor esențiale ale personalității copilului: social, afectiv, cognitiv, verbal, motor, motivațional și volitiv. [2, p.5].

Promovarea incluziunii presupune crearea și îmbunătățirea continuă a unui cadru social și educațional care să sprijine experiențele de învățare, atât la nivelul copilului și al mediului său de învățare, cât și la nivel sistemic. Scopul acestui demers este de a contribui la formarea unui individ activ și implicat în viața societății. Realizarea acestui obiectiv depinde de voința politică și de capacitatea statelor de a adopta politici de echitate socială, promovând dezvoltarea legăturilor intersectoriale și includerea educațională [1, p.11].

Emoțiile reprezintă o componentă esențială a existenței noastre, la fel de importante ca rațiunea, având un impact profund asupra modului nostru de acțiune. Cu toate acestea, nu suntem întotdeauna conștienți de prezența lor. Deși emoțiile nu ne impun tuturor să reacționăm identic în același moment, ele ne îndeamnă să luăm decizii importante în anumite circumstanțe. Mulți consideră că sunt sub dominația emoțiilor, dar, în realitate, acestea sunt flexibile și pot fi gestionate. Abilitatea de a recunoaște și de a echilibra emoțiile se numește reglare sau control emoțional. Deși emoțiile sunt universale, manifestările lor pot varia, iar intensitatea poate fi diferită: uneori abia perceptibilă, alteori moderată sau atât de intensă încât poate tulbura întregul corp. [5, p.56].

Emoțiile la general reprezintă un fundament al dezvoltării fiecărui copil, influențându-le comportamentul și relațiile cu cei din jur, iar dacă sunt emoțiile pozitive, precum bucuria, simpatia și încrederea, au un impact deosebit, contribuind la construirea unei stări de bine și a unor relații afective sănătoase.

Pentru copiii în general, dezvoltarea acestor emoții pozitive este esențială în formarea abilităților sociale și emoționale care le vor sprijini evoluția armonioasă iar, în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, cultivarea emoțiilor pozitive devine și mai importantă. Acești copii beneficiază în mod special de un mediu incluziv care le oferă siguranță emoțională și sprijin. Astfel, un cadru educațional adaptat nevoilor lor, orientat spre dezvoltarea emoțiilor pozitive, contribuie la integrarea socială și la o mai bună adaptabilitate, facilitând progresul în plan emoțional și social

Copiii de astăzi sunt foarte activi și posedă un mare potențial în ceea ce privește învățarea, explorarea și înțelegerea lumii înconjurătoare. Acest proces este facilitat nu doar de mediu, ci și de felul în care sprijinim dezvoltarea capacităților umane. Bucuria, entuziasmul, fericirea, dar și tristețea, frustrarea, furia sau frica sunt expresii variate ale atitudinii subiective a copilului față de realitate, manifestate diferit în funcție de situație. Astfel, „*la vârsta preșcolară întâlnim doar emoții și sentimente, fără a putea vorbi despre afecte sau pasiuni la acest stadiu de dezvoltare*” [7, p.42] totodată sentimentele și emoțiile experimentate de către copii sunt numeroase și diverse; în acest fel copilul preșcolar poate trece cu ușurință prin diverse stări emoționale de la bucurie la supărare, de la râs la plâns, iar aceste emoții ”nu sunt înăscute, ci se formează sub influența educației și a afectivității” [ibidem] dezvoltându-se în această perioadă și sentimente morale, intelectuale și estetice.

Dezvoltarea emoțională a preșcolarilor reprezintă fundamentul întregii structuri psihice ulterioare. Datorită vârstei fragede, evoluția copilului preșcolar dobândește o particularitate unică, iar îngrijirea și educația oferite în această perioadă formează baza solidă pentru întreaga lor existență. Echilibrul dintre raționalitate și emoție este esențial pentru adaptarea eficientă la cerințele mediului și dezvoltarea competențelor intelectuale. Emoțiile constituie o sursă valoroasă de informații necesare supraviețuirii. La vârsta adultă, inteligența emoțională își are rădăcinile în abilitățile socio-emoționale dezvoltate în copilărie, perioadă esențială pentru achiziții emoționale, sociale și cognitive de bază. Copiii vin pe lume cu un potențial genetic care poate fi modelat de anumite aspecte ale mediului lor apropiat, precum familia, locuința, jucăriile, prietenii și instituția de educație [6, pp. 12-28].

„*Emoția reprezintă o stare afectivă temporară, reflectând o anumită relație cu un obiect sau o situație specifică și având un caracter situațional*” [3, pp. 12-28]. Potrivit lui Rubinstein, sfera emoțională reflectă modul în care omul percepe și manifestă atitudini față de lumea din jur. În general, emoțiile (vezi tabelul 1.1) sunt clasificate în pozitive, negative și neutrale. Există o conexiune directă între emoții și dorințele sau intențiile individului. Când un tip de emoție se manifestă repetat și constant, acesta se transformă în sentiment.

În dicționarul psihologic emoția reprezintă starea deosebită a unui organism, care survine în condiții bine definite (o situație numită emoțională), însoțită de o experiență subiectivă și de manifestări somatice și viscerale [6, p.230]. Ceea ce numim emoție poate fi înțeles ca o altă dimensiune a eului nostru, un impuls emis de inconștient ca reacție la ceea ce percepe conștientul în timpul unei trăiri.

„*Emoția reprezintă o stare afectivă temporară, reflectând o anumită relație cu un obiect sau o situație specifică și având un caracter situațional*” Potrivit lui Rubinstein [apud 3, pp. 12-28], sfera emoțională reflectă modul în care omul percepe și manifestă atitudini față de lumea din jur. În general, emoțiile ( tabelul 1.1) sunt clasificate în *pozitive, negative și neutrale*. Există o conexiune directă între emoții și dorințele sau intențiile individului. Când un tip de emoție se manifestă repetat și constant, acesta se transformă în sentiment.

**Tabelul 1.1. Clasificarea emoțiilor [apud 3]**

<b>Emoții pozitive</b>	<b>Emoții negative</b>	<b>Emoții neutral-sentimentale</b>
Bucuria, simpatia, stima, încâtarea, recunoștința, atașamentul, suguranța, încrederea, mândria, exaltarea entuziasmului	Tristețea, furia, frica, necazul, dezamăgirea, disperarea, regretul, invidia, dezamăgirea, mâhnirea, plictiseala, vinovăția, zăpăceala, supărarea, inignarea, etc.	mirarea, curiozitatea, indiferența, neliniștea, îngândurarea, simțul răspunderii

*Emoții pozitive* sunt emoțiile care promovează o stare de bine și un sentiment de mulțumire interioară. Ele includ trăiri precum bucuria, simpatia și stima față de ceilalți, dar și sentimente de împlinire personală precum mândria și siguranța. Emoțiile pozitive, cum ar fi entuziasmul și exaltarea, sunt esențiale pentru dezvoltarea încrederii și a unei perspective optimiste asupra vieții, creând legături afective solide și favorizând interacțiuni pline de empatie și recunoștință [6].

*Emoții negative* cuprinde trăiri care pot provoca disconfort și stări de suferință. Emoții precum tristețea, furia, frica și dezamăgirea sunt exemple de reacții care, deși neplăcute, au un rol important în înțelegerea și gestionarea situațiilor dificile. Ele oferă indicii valoroase despre nevoile și limitele personale și îi pot ajuta pe copii să învețe autocontrolul și reziliența. Alte emoții, precum vinovăția și invidia, contribuie la conștientizarea moralității și la reglarea comportamentului social.

*Emoții neutral-sentimentale* include emoțiile care nu sunt strict pozitive sau negative, dar care influențează semnificativ percepția și răspunsurile afective. Mirarea și curiozitatea sunt sentimente orientate spre explorare, esențiale în procesele de învățare, în timp ce indiferența și neliniștea pot reflecta o stare de reflecție sau evaluare interioară. Simțul răspunderii și îngândurarea oferă un echilibru emoțional, ajutând la dezvoltarea unei perspective mature și realiste asupra situațiilor de zi cu zi.

Prin experiențe atent ghidate, copiii pot învăța să își exprime și să își gestioneze emoțiile într-un mod sănătos, dezvoltând astfel o bază afectivă solidă și încredere în sine. În acest fel, sprijinirea cultivării emoțiilor pozitive contribuie la integrarea socială, empatie și o evoluție armonioasă, promovând acceptarea și respectul reciproc într-un cadru educațional incluziv.

Stabilirea unei strategii pentru procesul instructiv-educativ al copiilor cu cerințe educaționale speciale în cadrul instruirii presupune o evaluare detaliată și concretă a condițiilor și cauzelor care influențează dezvoltarea copilului și formarea abilităților sale de învățare. Valorificarea potențialului de dezvoltare a psihicului acestor copii depinde, pe de o parte, de bunăstarea socială generală și de atenția acordată de adulții din jurul lor, iar pe de altă parte, de organizarea intervențiilor pedagogice care țin cont de particularitățile fiecărui copil, precum și de importanța dezvoltării anumitor funcții, capacități și atitudini [1, p.45].

Fiecare copil prezintă un set unic de particularități și caracteristici, care se referă la modul în care acesta se dezvoltă, stilul său de învățare, ritmul și specificul propriu de creștere. Din cauza particularităților sale de dezvoltare și a altor factori care pot influența acest proces, pot apărea dezechilibre, întâzieri sau dizabilități variate în dezvoltarea copilului [ibidem].

*Activitățile practice*, cum ar fi *modelarea*, *aplicațiile artistice* sau *sarcinile ușoare*, cum ar fi menținerea curățeniei în spațiile de joacă sau participarea la îngrijirea colțului naturii, sunt mai

mult decât simple exerciții de îndemânare. Ele reprezintă momente valoroase pentru cultivarea emoțiilor pozitive, precum empatia, sensibilitatea și bunăvoința. Aceste activități nu doar că dezvoltă abilități fizice, ci creează un cadru în care copiii pot învăța să-și exprime și să gestioneze emoțiile într-un mod sănătos.

În educația incluzivă, este esențial să încurajăm participarea activă a copiilor în activități de grup, deoarece acestea favorizează cooperarea și contribuie la dezvoltarea unei înțelegeri profunde a sentimentelor lor. De asemenea, aceste experiențe ajută la construirea unor relații bazate pe respect reciproc și empatie. Totuși, este important de subliniat că impactul pozitiv al acestor activități nu este automat, ci depinde de o mediere atentă și de ghidarea educațională adecvată. Prin sprijinul educatorilor, copiii pot învăța să navigheze emoțiile complexe și să construiască relații interpersonale armonioase [9, p.42].

Dezvoltarea emoțională a copiilor în cadrul *activităților zilnice* joacă un rol important în creșterea unei sfere afective sănătoase și pozitive. Reacțiile lor emoționale, adesea spontane și pline de energie, se reflectă în expresiile faciale, gesturi și limbaj, fiind modalități prin care își exteriorizează bucuria, curiozitatea și alte trăiri pozitive. Crearea unei relații afectuoase și sigure cu educatorii este esențială în acest proces, iar încurajările și aprecierea din partea acestora stimulează sentimente de încredere și siguranță.

Educatorii au un rol vital în promovarea unor experiențe emoționale pozitive, oferind copiilor sentimentul de acceptare și sprijin constant. Aceste interacțiuni construiesc o bază afectivă solidă, esențială pentru o dezvoltare armonioasă și încrezătoare, iar copiii, simțindu-se iubiți și sprijiniți, învață să își exprime sentimentele într-un mod sănătos și să interacționeze cu ceilalți cu empatie și respect. Astfel, educația emoțională devine un pilon al dezvoltării lor, întărind starea lor de bine și contribuind la crearea unui mediu incluziv și pozitiv [9, p.45].

*Activitățile muzicale, audierea poveștilor și povestirilor, explorarea naturii locului natal, dramatizările și desenul* contribuie esențial la cultivarea trăirilor estetice ale copiilor. Aceste activități oferă prilejul de a descoperi frumusețea din jur și de a experimenta emoții pozitive în relație cu lumea înconjurătoare.

Totodată *activitățile și jocurile didactice* sunt esențiale în stimularea curiozității și entuziasmului preșcolariilor, îmbogățind atât cunoștințele acestora, cât și sfera lor emoțională, facilitând învățarea, care promovează emoții pozitive precum satisfacția de a învăța și bucuria descoperirii. Astfel, procesul educațional contribuie la crearea unui climat emoțional pozitiv, în care copiii se simt motivați și dornici să participe activ la învățare, dezvoltând o atitudine de încredere și optimism.

Sentimentele morale se cultivă în mod natural în cadrul acestor activități, prin îndeplinirea unor cerințe și comportamente prosociale, care ajută preșcolarii să internalizeze valori fundamentale precum respectul, empatia și cooperarea. Prin aceste experiențe, copiii învață să aprecieze și să înțeleagă comportamentele pozitive, dar și să le aplice în viața de zi cu zi, consolidând astfel o bază emoțională solidă și incluzivă. Aceste trăiri pozitive formează fundamentul unei dezvoltări armonioase și a unor relații bazate pe bunăvoință și respect reciproc. [ibidem].

Jocuri de formare a emoțiilor [4]:

*Ce simți când plouă?*- exercițiu pentru identificarea stărilor emoționale:

(răspunsurile copiilor)

- Bucurie că pot sări în bălțile de apă;
- Simt iubire!;
- Încredere. Am încredere în mine!

- Bucurie. Ploaia ajută floarea mea mică să crească mare;
  - Tristețe, pentru că aud tunete și fulgere și nu-mi place.;
- Dacă aș avea pielea neagră...? - joc pentru dezvoltarea empatiei și comunicării.*  
(răspunsurile copiilor)
- Aș fi frumos și muncitor.
  - Aș citi cărți, pentru că din cărți aflu multe lucruri;
  - Mi-ar plăcea mult, pentru că îmi place să fiu bronzată;
  - Aș vrea să fiu prieten cu copiii;
  - N-aș fi ars.
  - Dacă ar râde oamenii de mine nu m-aș supăra și le-aș zice: „Treaba lor!”, pentru că eu sunt negru și îmi place.

*Emoții și sentimente în culori.* Diverse culori ne evocă anumite emoții sau stări: roșul simbolizează furia, verdele exprimă bucuria, galbenul sugerează îngrijorarea, albastrul denotă tristețea, iar violetul indică frica. Se poate de utilizat aceste asocieri pentru a-i sprijini pe copii să își exteriorizeze emoțiile prin desen. Astfel, fiecare poate să coloreze o inimă în nuanțele corespunzătoare emoțiilor pe care le simte, fiind rugat să-și explice alegerea. De exemplu, dacă este mai mult bucuros decât îngrijorat, va folosi mai mult verde (dacă am asociat această culoare cu bucuria) decât galben (dacă galbenul reprezintă îngrijorarea). Activitatea îi ajută pe copii să diferențieze între diverse stări emoționale și să își exerseze capacitatea de a-și recunoaște propriile emoții.

*Expresiile faciale* reprezintă unele dintre cele mai importante indicii pentru a descifra intențiile și stările celor din jur. Totuși, deseori ajungem să interpretăm greșit emoțiile celor din jur. Pentru copii, este esențial să își dezvolte această abilitate, iar jocurile bazate pe expresii faciale sunt metode ideale pentru a-i sprijini în acest sens. Prin această activitate, copiii reușesc să diferențieze diverse stări emoționale și să își exerseze capacitatea de a-și recunoaște propriile emoții (precum bucuria, tristețea, îngrijorarea sau furia), exprimându-le prin intermediul artei – desenul.

În concluzie, putem considera că experiențele de dezvoltare a orientării emoțiilor pozitive în context incluziv inițiază o spirală ascendentă de creștere și îmbogățire personală pentru preșcolari. Această spirală reflectă o dinamică de consolidare între extinderea repertoriului de comportamente și dezvoltarea resurselor interioare. Atunci când copiii își largesc repertoriul emoțional și comportamental prin activități pozitive, ei construiesc resurse noi, iar utilizarea acestor resurse le declanșează alte emoții pozitive. Acestea, la rândul lor, favorizează noi moduri de explorare și de reacție față de lumea din jur, alimentând astfel o continuă expansiune comportamentală și emoțională.

Pe măsură ce efectul de extindere devine mai evident, copiii își dezvoltă resurse esențiale de adaptare, pe care le pot folosi pentru a face față provocărilor, care la rândul lor creează și sentimente pozitive de încredere și reziliență, consolidând astfel baza emoțională și comportamentală a copiilor. După cum susține B. Fredrickson [apud 8], „Emoțiile pozitive încurajează un comportament inovativ, expansiv și explorator, sprijinind o dezvoltare integrativă în care copiii se simt valorizați și motivați să interacționeze activ și constructiv cu cei din jur”.

## Bibliografie

1. BULAT, G., SOLOVEI, R., BALAN, V. *Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*. Chișinău: Lyceum, 2016. 168 p. ISBN 978-9975-3104-9-9
2. CEMORTAN, S. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. ISBN978-9975-48-073-4.
3. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. 304 p. ISBN 978-973-46-1077-8.
4. Educație pentru dezvoltare durabilă. Online. Disponibil: <https://www.ccdab.ro>. [citată 2024-10-23].
5. GOLEMAN, D. *Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate*. București: Curtea Veche, 2008, 304 p. ISBN 9789736695568.
6. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea veche, 2008. 428 p. ISBN 978-973-66-952-0.
7. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. București: Polirom, 2015. 314 p. ISBN 978-973-46-5627-1.
8. *Rolul emoțiilor pozitive în dezvoltarea potențialului uman*. Online. Disponibil: <https://psihoteca.ro>. [citată 2024-10-20].
9. SACALIUC, N. *Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor*. Suport de curs. Online. Bălți, Disponibil: <http://dspace.usarb.md>. [citată 2024-10-23].

## FORMAREA ORIENTĂRILOR AXIOLOGICE AL ELEVILOR CU CES ÎN SPIRITUL CULTURII POPULARE

### THE FORMATION OF AXIOLOGICAL ORIENTATIONS IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE SPIRIT OF FOLK CULTURE

**Maria POPA**, master,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**Maria POPA**, masters,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau  
istratipopamaria@gmail.com

**Aurica BUZENCO**, dr., în pedagogie, lect. univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**Aurica BUZENCO** PhD, univ. professor,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau,  
ORCID:0000-0002-5168-7186  
buzenco.aurica21@gmail.com

**CZU: 376.1:39**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p547-553**

**Abstract:** The relationship between education and values takes on a deeper dimension in the formation of axiological orientations in students with SEN (special educational needs), especially through the lens of folk culture. This cultural framework provides authentic support for the development of moral and spiritual values, offering students with SEN an environment where they can develop their identity and sense of belonging to the community. Folk culture, through traditions and customs, becomes an essential tool in strengthening collective values, thereby facilitating social inclusion and helping these students adapt to social norms through an axiological approach tailored to their needs. Integrating these elements into the educational process aids in shaping a set of values grounded in respect, solidarity, and responsibility—values rooted in folk culture. Additionally, this formation contributes to the development of moral reflection capacities and the strengthening of self-confidence, giving students the opportunity to actively engage in the community. Furthermore, folk culture allows students with SEN to explore cultural diversity and connect to the spiritual heritage of their community, thus reinforcing social ties and a sense of belonging.

**Keywords:** students, special educational needs (SEN), axiology, values

**Rezumat:** Relația dintre educație și valori capătă o dimensiune și mai profundă în formarea orientărilor axiologice ale elevilor cu CES (cerințe educaționale speciale), în special prin prisma culturii populare. Acest cadru cultural oferă un suport autentic pentru dezvoltarea valorilor morale și spirituale, oferind elevilor cu CES un mediu în care pot să-și dezvolte identitatea și simțul apartenenței la comunitate. Cultura populară, prin tradiții și obiceiuri, devine un instrument esențial în consolidarea valorilor colective, facilitând astfel incluziunea socială și adaptarea acestor elevi la normele sociale printr-o abordare axiologică specifică nevoilor lor. Integrarea acestor elemente în procesul educațional ajută la formarea unui set de valori fundamentate pe respect, solidaritate și responsabilitate, valori ce au rădăcini în cultura populară. Totodată, această formare contribuie la dezvoltarea capacităților de reflecție morală și la consolidarea încrederii de sine, oferind elevilor oportunitatea de a se implica activ în comunitate. În plus, cultura populară permite elevilor cu CES să exploreze diversitatea culturală și să se conecteze la moștenirea spirituală a comunității lor, întărind astfel legăturile sociale și simțul apartenenței.

**Cuvinte cheie:** elevi, cerințe educaționale speciale (CES), axiologie, valori

De-a lungul secolelor, educația și valorile au fost intrinsec legate de natura umană, evoluând ca piloni fundamentali ai personalității și ai lumii create de om. Sistemul de învățământ își găsește baza în valorile ce conturează societatea în fiecare etapă a dezvoltării sale, urmărind obținerea unei perfecțiuni văzute ca o consecință a evoluției filogenetice și ontogenetice a omenirii.

În prezent, specialiștii dezbate criza individului contemporan în contextul secularizării, dezorientării morale și lipsei de coerență interioară, unde se suprapun diverse planuri, idei și valori, inclusiv cele mai contradictorii. Necesitatea consolidării voinței culturale este dictată de realitățile culturale rezultate din criza modernității, care a condus la multiple deficiențe culturale: subordonarea valorilor spirituale celor materiale, exteriorizarea existenței și alienarea individului în universul tehnologic, golirea interiorității umane de aspirații și trăiri autentice, masificarea și robotizarea ființei umane, uniformizarea atitudinilor și comportamentelor, dizolvarea reperelor valorice și a motivațiilor etc. [9, p.172].

În acest context problematic, necesitatea stabilirii unor fundamente axiologice devine tot mai evidentă în domeniul educației.

Conceptul de axiologie, din perspectivă etimologică, derivă din termenii grecești „axios” (valoros, demn de cinste) și „logos” (discurs, studiu), având înțelesul de teorie sau disciplină dedicată valorilor. Axiologia, ca domeniu aparte al filozofiei, este rezultatul separării valorii generale de valorile particulare, investigate de diverse științe precum etica, estetica, teologia, economia, logica etc. Spre deosebire de aceste arii de studiu, axiologia se focalizează asupra raportului dintre dimensiunea obiectivă și cea subiectivă a valorii, investigând modul de funcționare a sistemului de valori în contextul social general și elucidând natura valorii în sine. [17].

Axiologia, denumită și teoria valorilor, reprezintă un tip de morală care ordonează valorile într-o ierarhie. Potrivit lui V. Scheler, în această ierarhie, respectul pentru bine ocupă poziția superioară, urmat de respectul pentru ceea ce este nobil și, în continuare, de aprecierea pentru frumos [apud 13, p.10].

D. Antoci [2] definește mecanismul de formare a orientărilor axiologice ca un proces continuu, care începe cu exteriorizarea comportamentului, antrenarea ariilor motivaționale cognitive, emoționale și volitive ale subiectului și formarea treptată a atitudinilor și credințelor, din care se dezvoltă orientările axiologice corespunzătoare. Așadar, se conturează atitudini și credințe care facilitează formarea orientărilor axiologice relevante.

Dintr-o perspectivă filosofică și pedagogică, axiologia examinează: originea, natura, evoluția și validarea valorilor; rolurile și aplicabilitatea lor în viața socială; omogenitatea și diversitatea, continuitatea și schimbarea valorilor; interdependența, legile și transformările acestora; legătura dintre procesul istoric de formare a valorilor și influența lor asupra motivației umane, precum și percepția individului asupra valorilor [apud 18].

Complexitatea conceptului de orientări axiologice include un ansamblu de componente (comportament, afectivitate, atitudine, convingere, valoare) care sunt interconectate și au o structurare ierarhică în procesul de formare a valorilor [2]. Elementele care contribuie la conturarea valorilor devin componente ale orientării axiologice și se subordonează valorii, iar direcția de funcționare este inversă. Acest mecanism este esențial pentru sistemul educațional și poate fi utilizat eficient de cadrele didactice nu doar prin educația directă a elevilor, ci și prin integrarea valorilor în activitățile educaționale și în interacțiunile cu elevii.

Necesitatea integrării studiului valorilor în sistemul educațional este subliniată de concluziile cercetărilor efectuate de T. Biedenbach și M. Jacobsson [apud 3], care au explorat abordările contemporane legate de valori și axiologie în proiectele de cercetare. Scopul lor a fost să



investigheze rolul și avantajele posibile ale axiologiei și teoriei valorii în cadrul acestor proiecte. Studiul lor a condus la o clasificare a rezultatelor în mai multe categorii: a) lucrări în care conceptul de valoare este folosit ca parte a procesului de cercetare; b) articole care tratează valorile și conceptele asociate în mod tematic; c) studii care aplică teoria valorii ca bază sau componentă în analiza efectuată; d) cercetări în care valoarea este considerată un rezultat final; și e) lucrări în care valoarea este inclusă în metodologia de management al proiectului.

Aceste descoperiri au evidențiat faptul că multe dintre studiile existente nu abordează direct conceptul de valoare, nu definesc clar granițele conceptuale legate de valori și orientări valorice, nu stabilesc componentele structurale ale acestora și nici nu investighează mecanismele de formare și funcționare ale orientărilor valorice. De asemenea, s-a observat o lipsă de instrumente de cercetare care să permită o analiză completă a acestor aspecte. Aceste concluzii subliniază nevoia și importanța cercetărilor aprofundate asupra valorilor și orientărilor valorice, pentru a sprijini dezvoltarea lor prin intermediul politicilor educaționale la nivel național.

*Educația*, în ansamblul său, și în mod special dimensiunea sa axiologică, reprezintă o parte esențială a culturii. În acest sens, diverși autori din literatura de specialitate, precum Șt. Bârsănescu [5], T. Vianu [19, p.25] și C. Cucuș [12], susțin că educația implică procese precum îngrijirea, cultivarea, disciplinarea, civilizarea și moralizarea individului.

Potrivit lui I. A. Comenius (1592-1670), educația reprezintă o activitate esențială în stimularea procesului de umanizare, prin care omul poate deveni pe deplin uman doar prin educație [11, p.12].

Chiar dacă, la un anumit moment, educația devine o activitate socială specializată și organizată în cadrul instituțiilor, iar tradiția rămâne un proces spontan, acest fapt nu influențează negativ rolul formator al personalității copilului. Structurarea și organizarea educației nu reduc potențialul formativ al copilului [6, p.43].

Cultura populară, înainte de toate, reprezintă un tezaur al valorilor, un univers axiologic în care omul își câștigă demnitatea. Voința culturală este orientată de o valoare culturală și vizează materializarea acesteia într-un produs cultural. Această concretizare a valorii are loc prin intermediul actului cultural. Totuși, realizarea valorii poate fi de două tipuri: prin actul cultural subiectiv, care implică aprecierea produselor culturale, și prin actul cultural obiectiv, care presupune întruparea valorilor într-o formă materială. Nu trebuie să ometem relevanța noțiunii de voință culturală. Conform opiniei lui V.Aderov, pentru Tudor Vianu [1, p.171].

Potrivit lui V.S. Kukushin [apud 6, p.43], cultura populară reprezintă tradițiile educaționale ale unui anumit grup etnic; etnopedagogia este un concept generalizat, referindu-se la o analiză comparativă a tradițiilor educaționale ale diferitelor popoare. Etnopedagogia clarifică cultura populară și sugerează modalități de utilizare a acesteia în condiții moderne. Etnopedagogia este o ramură a științei pedagogice, având drept subiect cultura populară. Conform lui G.N. Volkov, obiectul și subiectul etnopedagogiei acoperă aspecte esențiale precum: pedagogia vieții de familie, proverbe, ghicitori, cântece populare, jucării realizate manual și creativitatea copiilor, mediul copiilor și al tinerilor cu funcțiile sale pedagogice, cântece de leagăn, școala maternă și pedagogia maternă, punctele comune ale culturilor pedagogice ale diverselor națiuni etc.

„Cultura populară motivată, conștientă și direcționată îi plasează pe copii într-o poziție practică de lucru, ca transmițători devotați și fideli ai învățăturilor strămoșești, tradițiilor și obiceiurilor. Astfel, fiecare copil simte o fericire profundă prin apartenența la viața poporului său, la corpul și sângele comun. Prin urmare, asimilarea valorilor populare și a elementelor sacre devine parte integrantă a propriilor tipare. În acest fel, se dezvoltă în fiecare individ spiritul de patriotism, comunitate și cetățenie supremă” [6, p.46].

Problema elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) este considerată o prioritate în politicile de protecție socială și educaționale. Emergența practicilor legate de integrarea și adaptarea socială a tuturor categoriilor de elevi facilitează o abordare a interacțiunii sociale ca o necesitate pentru a asigura șanse egale de acces la educație pentru toți membrii unei comunități.

Multe persoane se întrebă ce reprezintă CES – cerințele educaționale speciale. Aceste cerințe sunt acele solicitări care derivă din nevoile specifice ale anumitor indivizi, generate de prezența unor disfuncții la nivel intelectual, senzorial, fizic, psiho-afectiv, socio-economic sau cultural.

Expresia CES se referă la acele cerințe sau nevoi specifice în educație – fie că derivă dintr-o deficiență sau nu – care sunt suplimentare și complementare obiectivelor generale ale educației pentru elev. Elevii cu CES sunt cei ale căror nevoi educaționale speciale derivă, în principal, din deficiențe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socio-afective și de comportament, fie acestea asociate, indiferent de severitatea lor. De asemenea, această categorie include și anumiți elevi ocrotiți în instituții rezidențiale, precum și elevii din învățământul obișnuit care prezintă tulburări sau dificultăți de învățare și/sau adaptare școlară [15].

Elevii își exprimă înțelegerea binelui și răului prin propriile experiențe, prin cele ale colegilor lor și prin situațiile particulare cu care se confruntă. Lumea basmelor îi introduce într-un univers al binelui și răului, scoțând în evidență acțiuni dorite sau nedorite ale eroilor săi. Elevii simt o obligație interioară de a face binele, deoarece se identifică cu personajele principale și aspiră la răsplata pe care o merită pentru faptele lor. La fel ca eroii din basme, elevii se confruntă cu provocări în viață, trăiesc situații care le testează forțele și abilitățile, iar uneori eșuează și trebuie să o ia de la capăt.

Formarea orientărilor axiologice prin intermediul culturii populare poate aduce beneficii semnificative elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Această abordare facilitează integrarea valorilor fundamentale în viața de zi cu zi a acestor elevi, ajutându-i să dezvolte o înțelegere mai profundă a relațiilor interumane și a normelor sociale.

Prin activități care implică tradiții populare, basme, jocuri și muzică populară, elevii cu CES pot învăța despre empatie, respect și colaborare într-un mod accesibil și plăcut. De asemenea, cultura populară oferă un context familiar și atractiv care stimulează participarea activă și implicarea emoțională, aspecte esențiale în procesul de învățare.

Din dificultăți și eșecuri, elevii învață. Ei întâmpină obstacole și își pun la încercare limitele. Prin asumarea greșelilor, internalizează lecții valoroase. Mai mult decât orice discurs moralizator sau critică, „retrăirea” evenimentelor alături de eroul basmului și exemplul viu oferit de acesta le transmit lecții despre comportamentul etic și consecințele acțiunilor lor [10, p.66].

Basmele, legendele și motivele folclorice vechi sunt deseori reinterpretate și adaptate într-un limbaj modern, regăsindu-și locul în cărți stilizate. Această reinterpretare reprezintă o evoluție naturală impusă de societatea contemporană. Iulian Filip subliniază importanța acestei transformări, accentuând că, în ciuda modernizării, spiritul mitului popular nu trebuie pierdut [14, p.89]. Adaptarea basmelor și legendelor într-un limbaj contemporan poate sprijini elevii cu CES, facilitându-le înțelegerea și accesibilitatea informațiilor, stimulându-le imaginația și creativitatea și oferindu-le oportunități de a învăța valori și lecții morale într-un mod mai accesibil și aplicabil în viața lor cotidiană.

Limbajul și structura metaforică a zicătorilor le conferă o profunzime aparte și capacitatea de a rezona cu experiențele universale ale omului. Ele reprezintă mult mai mult decât simple expresii; sunt norme subtile de comportament, cu un puternic caracter didactic. Astfel, prin învățarea și interiorizarea acestor zicători și proverbe, indivizii își pot îmbunătăți abilitatea de a

gestiona și cultiva emoțiile pozitive, contribuind la construirea unei societăți mai echilibrate și armonioase [16, p.8].

Ghicitoarea reprezintă o formă jucăușă și plină de viață a literaturii populare, aducând un strop de bucurie în viața tinerilor exploratori. Acest joc inteligent și plin de enigme este o adevărată aventură în lumea cuvintelor și ideilor, încurajându-i pe elevi să descopere și să învețe cu zâmbetul pe buze. Fiecare ghicitoare este precum o comoară ascunsă, așteptând să fie dezvăluită de ochii curioși și mintea ageră a elevilor. Astfel, prin ghicitori, aceștia învață să savureze procesul de învățare și să exploreze lumea înconjurătoare cu optimism și veselie. Exemple precum „Ce este mereu cu tine, dar nu o poți vedea niciodată?” (inima) sau „Ce este contagios și se răspândește rapid?” (zâmbetul) [4, p.61] stimulează elevii cu CES să gândească creativ, să comunice și să persevereze în rezolvarea problemelor, promovând astfel interacțiunea socială și învățarea prin experiență.

Numărătoarea, cu ritmul său organizat, asemănător unui recitativ, devine o componentă esențială a jocului, acționând ca principală modalitate de distribuire a rolurilor. În cadrul acestei activități, participanții sunt eliminați treptat, până când rămâne doar unul, care preia fie conducerea jocului, fie un rol mai puțin dorit. Această abordare oferă elevilor cu CES structură și predictibilitate, stimulându-le abilitățile sociale și de comunicare într-un mediu sigur. Prin implicarea în joc, ei învață regulile și își dezvoltă abilități cognitive, precum și capacitatea de a gestiona emoțiile.

Folclorul copiilor, manifestat prin diverse forme de jocuri, atât instrumentale, cât și textuale, împreună cu tradițiile și obiceiurile populare, reflectă bogăția și omniprezența culturii strămoșești în tradiția românească. Prin venerarea strămoșilor, se oferea un răspuns profund la tema morții și a efemerității, subliniind lupta împotriva trecerii timpului și a pierderilor. Aceasta reprezenta o expresie a eternității neamului și a speciei, evidențiind relevanța valorilor pozitive în viața comunității, inclusiv în rândul elevilor [4, p.42].

Activitățile culturii populare integrează adesea elemente de învățare prin experiență și imitație, reprezentând metode eficiente de sprijinire a procesului educațional al elevilor cu CES și de dezvoltare a abilităților cognitive și motorii.

Prin urmare, promovarea emoțiilor devine un aspect fundamental în educația elevilor, contribuind la formarea unei perspective pozitive asupra lumii și a relațiilor interumane.

Avem o bogăție de tradiții legate de sărbători, fiecare dintre aceste momente aducând bucurie și emoții pozitive în sufletele noastre.

Participarea la tradiții și sărbători poate contribui la creșterea încrederii și a stimei de sine a elevilor cu CES. Când sunt implicați în aceste evenimente și se simt acceptați și apreciați de ceilalți, aceștia pot deveni mai încrezători în abilitățile lor și pot evolua într-un mediu care îi susține în procesul de învățare și dezvoltare.

În concluzie menționăm că rolul culturii populare în dezvoltarea orientărilor axiologice la elevii cu CES este esențial. Capacitatea acestora de a-și recunoaște și gestiona emoțiile este fundamentală pentru construirea relațiilor sociale și pentru asigurarea sănătății lor emoționale. Prin intermediul tradițiilor, obiceiurilor și folclorului literar, elevii sunt expuși la un univers bogat în valori și învățăminte care contribuie la formarea unei perspective pozitive asupra lumii și a relațiilor interumane.

Moștenirea culturală și educația tradițională încep încă din copilărie și continuă să influențeze copilul pe parcursul întregii sale vieți. Basmele, poveștile și ghicitorile devin astfel instrumente importante pentru transmiterea valorilor axiologice, încurajând nu doar dezvoltarea emoțională și morală, ci și formarea unor orientări axiologice solide. Aceste tradiții nu doar că

promovează emoțiile, dar și cultivă o viziune optimistă asupra lumii, contribuind astfel la dezvoltarea armonioasă a elevilor și la consolidarea unei societăți mai echilibrate și mai armonioase.

Dezvoltarea orientărilor axiologice prin intermediul culturii populare ajută la crearea unui mediu pozitiv și încurajator. În acest cadru, elevii au ocazia să experimenteze și să exprime emoțiile într-un mod sănătos, să își consolideze identitatea și să învețe despre responsabilitatea socială, despre empatie și respect față de ceilalți. Aceasta nu doar că le va îmbunătăți capacitatea de a interacționa cu cei din jur, dar va contribui și la dezvoltarea unei comunități mai unite și mai empatică.

Starea de bine în contextul formării orientărilor axiologice se referă la echilibrul interior prin care valorile culturii populare contribuie la alinierea minții, trupului și emoțiilor, creând o stare de împlinire, mulțumire și armonie. Aceasta derivă dintr-o interacțiune armonioasă între sănătatea fizică, relațiile pozitive, reușitele personale și un sens autentic al scopului în viață, toate acestea fiind fundamentate pe valorile tradiționale și pe aprecierea elementelor culturii populare.

## Bibliografie

1. ADEROV, V., SCULEA, L. Actualitatea problemelor de filosofia culturii și axiologie în opera lui Tudor Vianu. *Anuar Științific: Muzică, Teatru, Arte Plastice*. 2012, nr. 1, pp. 169-173. ISBN 978-9975-9925-4-1.
2. ANTOCI, D. Value orientation from a structural perspective, În: *Dialog intercultural polono-moldovenesc. Culegere de studii: Materialele congresului științific internațional Polono-Moldo-Român: Educație - Politică -Societate*, Chișinău-Iași, 1-4 aprilie 2019. Chișinău: UST, 2019, vol. 3, nr. 1, pp. 10-18. ISBN: 978-9975-76-273-1.
3. ANTOCI, Diana. *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*. Teza de doctor habilitat în științe ale educației. Chișinău, 2022. 373 p.
4. AVRAM, I. *Etnopedagogia aplicată: formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari*. Cluj- Napoca: Eurodidact, 2006. 79 p.
5. BÂRSĂNESCU, Ș. *Medalioane. Pentru o pedagogie a modelelor*. Iași: Junimea, 1983. 168 p.
6. BUZENCO, A. *Formarea orientărilor axiologice la preșcolari din perspectiva etnopedagogiei familiei*. Teza de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2017. 174p.
7. BUZENCO, A. Valențe educative a înțelepciunii populare în contextul educației în familie, în fața noilor provocări. In: *Educația în fața noilor provocări*, 5-6 noiembrie 2021. Chișinău: UST, 2021, vol.2, pp. 30-33. ISBN 978-9975-76-373-4.
8. LUTENCO, L.; BUZENCO, A. Valori etnopedagogice ca modele de formare a culturii populare la elevi. *Arta și educația artistică*. 2009, nr. 2, pp. 90-98.
9. CALLO, T. *O pedagogie a integralității: teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
10. CHELCEA, S. Comportamentul prosocial. În: A. Neculau, coord., *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iasi: Polirom, 1996, pp.444-457.
11. COMENIUS, I.A. *Didactica magna*. București: Editura T. Basilescu, 1970. 198 p.
12. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 160 p. ISBN 973-30-4398-2.
13. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Primex-Com, 2010. 160 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.

14. FLOREA, M. Teorii psihologice asupra agresivității. *Anuarul Institutului de Istorie „George Barițiu”*. Seria *Humanistica*. 2003, tom. XLI, nr. 1.
15. PANUȘ V.; CUCER A. *Incluziunea copiilor cu CES în instituțiile preuniversitare de învățământ din Republica Moldova*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2007. 26 p.
16. PUIU, I.; CALAC, M. Diagnosticul timpuriu al tulburărilor din spectrul autist: noi posibilități de abilitare în cadrul intervenției timpurii în copilărie. *Sănătate publică, economie și management în medicină*. 2013, Nr. 3(48). pp. 70-71.
17. Teoria valorilor. Blog filozofic. [online] 2007 [citat 16.09.2024]. Disponibil: <https://tonysss.wordpress.com>
18. VACARCIUC, D. *Valorificarea axiologiei batice în formarea continuă a profesorilor de istorie*. Teză de doctorat în științe ale educației. Chișinău, 2024. 191 p.
19. VIANU, T. *Filosofia culturii și teoria valorilor*. București: Nemira, 1998. 671 p. ISBN 973- 569-276-4

# PERCEPȚIA PĂRINȚILOR ASUPRA REZULTATELOR TERAPIEI SANDPLAY APLICATE COPILOR CU CES

## PARENTS' PERCEPTION OF THE RESULTS OF SANDPLAY THERAPY APPLIED TO CHILDREN WITH SEN

**Doru Vlad POPOVICI**, Profesor univ. dr Emerit Habilitat Univ București

**Lenuța BURLACU**, doctorand

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Lenuța BURLACU** PhD student

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

0009-0000-6176-618X

burlaculeny@yahoo.com

**CZU: 159.9.07**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p554-559**

**Abstract:** Parents play a particularly important role as partners in education and therapeutic-rehabilitation programs, as they can provide a range of useful information for adjusting interventions or monitoring progress. In this context, I found it valuable to explore parents' perceptions of the outcomes of Sandplay therapy applied to children and adolescents, particularly those with special educational needs (SEN). The study is based on a survey distributed to the parents of children benefiting from this form of therapy, aiming to identify the perceived impact on their children's emotional, behavioral, and cognitive development in close connection with the symptomatology present at the beginning of the intervention. The results suggest that Sandplay therapy significantly contributes to the improvement of social skills and the well-being of children with SEN, with parents reporting a reduction in initial symptoms and an increase in levels of engagement.

**Keywords:** parental involvement, Sandplay therapy, survey, children and adolescents, SEN

**Rezumat:** Părinții, ca parteneri în educație și în programele terapeutic-recuperatorii au un rol deosebit de important deoarece pot furniza o serie de informații utile ajustării intervenției sau monitorizării progresului. În acest sens, am considerat util să explorez percepția părinților asupra rezultatelor terapiei Sandplay aplicate copiilor și adolescenților și în mod deosebit a celor cu cerințe educaționale speciale (CES). Studiul se bazează pe un sondaj distribuit părinților copiilor care beneficiază de această formă de terapie, având ca scop identificarea impactului perceput asupra dezvoltării emoționale, comportamentale și cognitive a copiilor lor în strânsă legătură cu simptomatologia prezentă la începutul intervenției. Rezultatele sugerează că terapia Sandplay contribuie semnificativ la îmbunătățirea abilităților sociale și a stării de bine a copiilor cu CES, părinții raportând o reducere a simptomelor inițiale și o creștere a nivelului de gestionare a emoțiilor acestora.

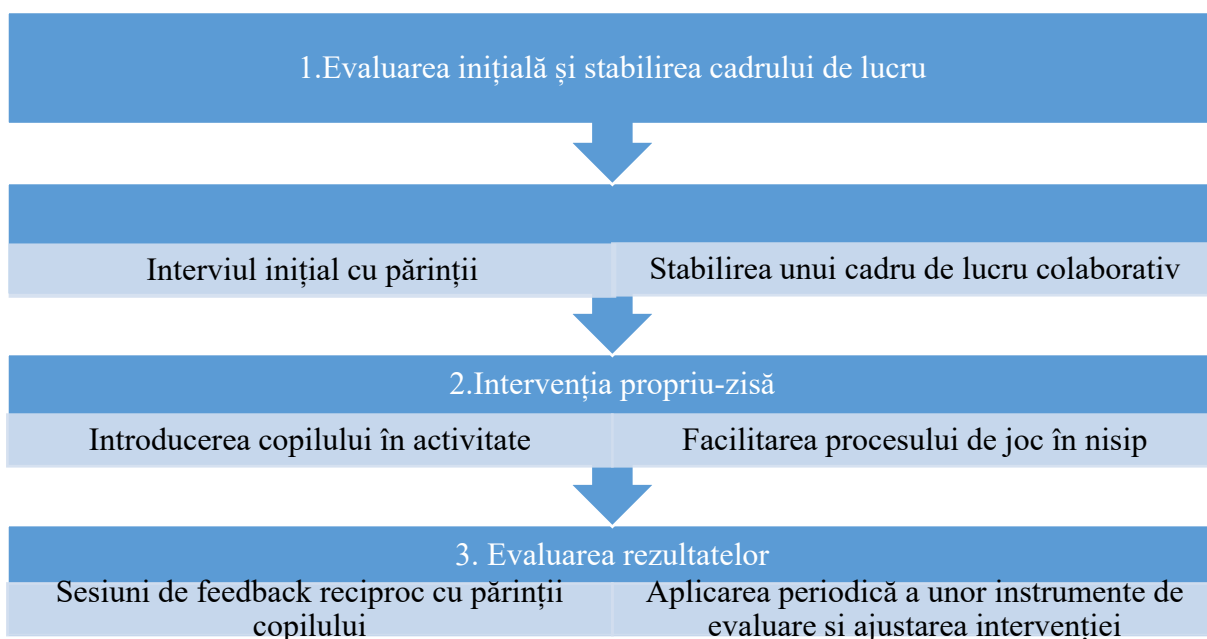
**Cuvinte cheie:** implicarea părinților, terapie Sandplay, sondaj, copii și adolescenți, CES

Terapia Sandplay a fost dezvoltată de Dora Kalff (1980) după ce a studiat împreună cu pediatrul englez Margaret Lawenfeld în anii 1956. Dacă pediatrul utiliza jocul cu nisip și miniaturi, numit pe atunci Tehnica Lumea, ca modalitate de a înțelege ce dificultăți au copiii, Dora Kalff aduce componenta de recuperare terapeutică în activitatea sa. Ea observă cum scenele de joc ale copiilor urmează anumite paternuri ce se potrivesc cu teoriile psihologice și stadiile de dezvoltare psihică descrise de Eric Neumann (2014). Ca metodă de lucru, intervenția prin terapia Sandplay își propune ca obiectiv general să ofere un cadru adecvat, un mediu în care beneficiarul să se simtă protejat, în siguranță și liber să stimuleze imaginația, expresia de sine, încrederea în capacitatea psihicului de a găsi soluții la dificultățile cu care se confruntă. Caracterul nonverbal al terapiei Sandplay face ca acest tip de intervenție să fie potrivit și accesibil pentru o anumită categorie de beneficiari, anume cei cu cerințe educaționale speciale. Sunt utilizate tavi din lemn având fundul

albastru pentru a sugera apa și cu dimensiuni standard, nisip și o colecție de miniaturi organizată în 12 categorii, începând cu animale, plante, personaje mitologice din povești sau din viața contemporană (Plotts et al., 2008). Etapele unei intervenții sunt descrise sintetic în figura următoare și arată includerea părinților în procesul terapeutic:

**Fig.1. Etapele procesului de intervenție prin terapia Sandplay în cazul minorilor**

Implicarea părinților este specifică lucrului cu beneficiari copii sau adolescenți în acest tip de intervenție, necesară prin acordajul adulților la nevoile de dezvoltare și înțelegerea transformărilor aduse de procesul terapeutic-recuperativ copiilor lor. Întâlnirea inițială oferă posibilitatea colectării de informații despre dezvoltarea copilului de până atunci și informarea părintelui despre modul în care se vor desfășura ședințele Sandplay, particularitățile activităților nonverbale, anume



faptul că nu oferim feedback copilului în legătură cu ceea ce exprimă în tava cu nisip, nici nu îl presăm să lucreze dacă acesta nu dorește, îi informăm asupra obiectivelor acestei intervenții și ca este deosebită munca lor de a observa de acasă ce se schimbă în comportamentul sau ce apare nou în manifestările emoționale. Terapia prin joc cu nisip necesită abilități minime de limbaj și oferă copiilor posibilitatea de a se exprima sau de a răspunde nonverbal prin creații realizate în nisip. Într-un studiu realizat de Lu și colaboratorii săi(2010) , această metodă a fost aplicată copiilor de vârstă școlară cu tulburări din spectrul autist. Concluziile au indicat că jocul cu nisip a contribuit cu succes la îmbunătățirea exprimării verbale, la creșterea implicării în activități sociale, precum și la dezvoltarea performanțelor simbolice, voluntare și creative ale copiilor. De asemenea, Kristin Unnsteinsdottir(2014, 2016) , realizează o cercetare având ca subiecți elevi cu dizabilități în aria scris-cititului, dificultăți de atenție și/sau emoționale. Cei 19 participanți la studiu au înregistrat progrese semnificative în unul din domeniile măsurate, respectiv corelația pozitivă dintre intensitatea percepției și dificultățile de citire. Rezultate semnificative despre efectele intervenției prin jocul cu nisip Sandplay apar în alt studiu realizat de Judan Tan și colaboratori(2021) publicat online în National Library of Medicine SUA și în China realizat de Gong Xiagu(2013). Cercetări privitoare la efectele intervenției cât și la percepția părinților sunt în număr redus motiv pentru care am realizat acest sondaj. Cercetarea care stă la baza acestui articol despre percepția aparținătorilor, cum vad părinții modificările aduse de intervenția Sandplay a fost realizat cu ajutorul unui sondaj ce conține 20 de întrebări ce au colectat informații despre:

- Motivele pentru care au solicitat terapia sandplay

- Vârsta copilului/adolescentului cînd a început programul de terapie
- durata perioadei în care a fost în terapie
- existența unui diagnostic sau a unei evaluări clinice
- apariția de noi comportamente, achiziții
- schimbări în domeniul autonomiei personale
- schimbări în abilitățile de socializare
- modificări vizibile în exprimarea emoțiilor și gestionarea acestora
- îmbunătățiri în sfera creativității/imaginației
- capacitatea de adaptare
- gradul general de satisfacție al părintelui în relație cu rezultatele aduse de intervențiile Sandplay

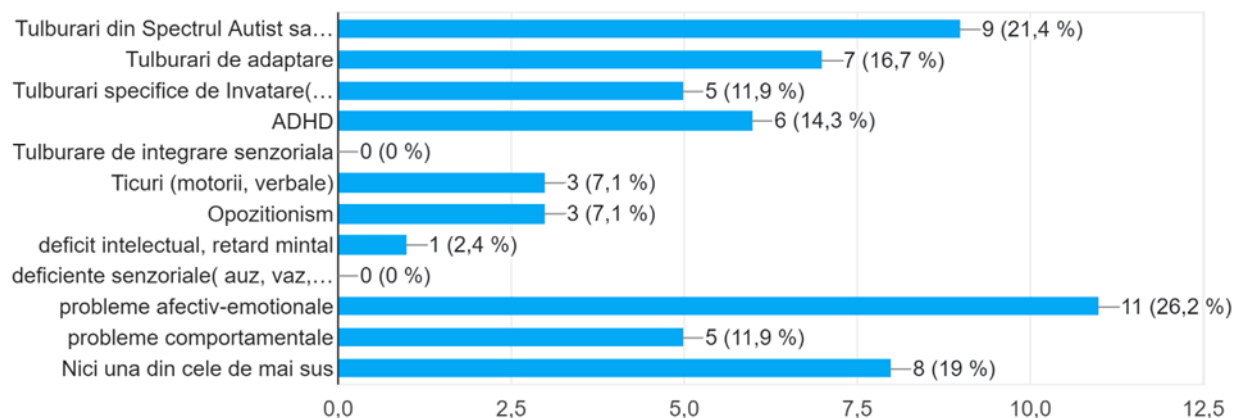
Sondajul a fost aplicat părinților ce au copii/adolescenți care au finalizat un program de intervenții Sandplay în cadrul cabinetelor de psihologie unde se practică această metodă și cu participarea a 10 sandplayterapeuți certificați care au transmis prin formular google potențialilor respondenți din orașul Constanța și București, în România. Au fost înregistrați 42 de respondenți. S-au cules date despre durata perioadei de terapie și vârsta copilului sau adolescentului care a parcurs programul terapeutic Sandplay. Nu au fost cerute date nominale, sondajul fiind anonim pentru a evita tendința către răspunsuri formale, părinții să se simtă liber în a răspunde cât mai sincer. Li s-a cerut respondenților să ofere informații legate de existența unui diagnostic sau nu. Prezentăm mai jos graficul distribuției acestui item:

**Fig.2. Graficul distribuției problematicilor pentru care s-a solicitat terapie**

Din acest grafic rezultă că un procent semnificativ al participanților la sondaj se confruntă

Copilul dvs a primit o evaluare psihologica sau diagnostic de:

42 de răspunsuri

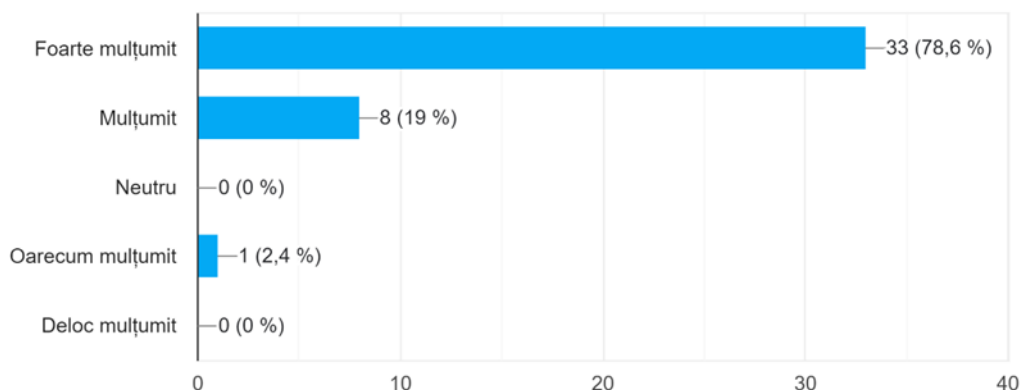


cu dificultăți date de simptomatologii ce includ cerințe educaționale speciale. Rezultatele ar putea să evidențieze percepția părinților copiilor cu CES asupra schimbărilor pe care le-a adus parcurgerea unui program terapeutic Sandplay. Varianta de răspuns nici una din cele de mai sus lasă posibilitatea celor care nu au un diagnostic sau nu au avut o problematică ce se regăsește în sfera cerințelor educaționale speciale sau a unei tulburări de dezvoltare. Vom prezenta rezultatele selectând câteva aspecte reprezentative și centralizând datele obținute. Iată în figura următoare gradul de satisfacție al părinților în legătură cu rezultatele terapiei Sandplay:



În general, cât de mulțumit sunteți de rezultatele terapiei Sandplay pentru copilul/adolescentul dumneavoastră?

42 de răspunsuri



**Fig.2. Răspunsurile părinților respondenți la itemul despre satisfacția rezultatelor**

Distribuția răspunsurilor arată că din cei 42 de respondenți, un procent de aproximativ 79% au răspuns cu varianta "foarte mulțumit" ceea ce sugerează că au avut o experiență pozitivă, au observat beneficii și consideră că terapia sandplay a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării psihice a copiilor lor. De asemenea, dacă adăugăm procentul de 8% ce reprezintă varianta de răspuns "mulțumit", rezultatele indică o proporție foarte mare de satisfacție. Totuși, este important de menționat că nu există părinți care să fi răspuns cu "neutru" sau "deloc mulțumit", ceea ce subliniază faptul că nimeni nu a avut o experiență negativă semnificativă. Ceea ce este posibil, în cazul copiilor cu CES progresele sunt mici, se produc după perioade mai lungi de iar răbdarea părinților este greu încercată însă colaborarea cu părinții ca parte din procesul de intervenție pare să fie un element important. Iată o selecție aleatoare a răspunsurilor calitative ce întărește rezultatul întrebării ce sonda gradul de satisfacție perceput de părinți.

**Tabel 1. Exemple de răspunsuri calitative privitoare la rezultatele percepute de părinți**

Întrebări adresate în sondaj ce colectează răspunsuri calitative	Exemple de răspunsuri date de respondenți
Ați remarcat o creștere a autonomiei copilului dumneavoastră în activitățile zilnice în timpul sau după finalizarea programului de terapie Sandplay?	<p>“Mai ușoară interacțiune cu persoanele noi”</p> <p>“când plecam în excursii nu mai este anxios”</p> <p>“Își dorește să ia singur hotărâri și să se descurce în activitățile zilnice obișnuite”</p> <p>“Și-a învins frica de apă și a cerut să îl ducem la lecții de înot”</p> <p>“În momentul în care cunoaște persoane noi, interacționează fără probleme”</p> <p>“A fost singur în tabără”</p>
Ați observat îmbunătățiri în abilitățile de socializare ale copilului dumneavoastră în urma terapiei?	<p>“El socializa foarte bine și înainte de terapie, unde am văzut o îmbunătățire însă, este modul în care se lasă influențat de opinia altora (înainte era sensibil și ușor de atins ...acum</p>

	este mai conștient de valorile și potențialul lui).”
	“dupa 3 ani de terapie nu numai ca își dorea să participe în activități alături de ceilalți dar îmi cerea la copii, ca el vrea cu copiii”
Ați observat o capacitate mai bună a copilului dumneavoastră de a se adapta la schimbări sau situații noi după terapia Sandplay?	<p>“Mai ușoară interacțiune cu persoanele noi”</p> <p>“când plecam în excursii nu mai este anxios”</p> <p>“Își dorește să ia singur hotărâri și să se descurce în activitățile zilnice obișnuite”</p> <p>“Si-a invins frica de apă și a cerut să îl ducem la lecții de înot. Nu mai exprimă verbal anxietate de situații noi “</p> <p>“În momentul în care cunoaște persoane noi, interacționează fără probleme”</p> <p>“A fost singur în tabără”</p>
Ați remarcat o creștere a creativității și fanteziei copilului dumneavoastră în perioada de după terapia Sandplay?	<p>“a început să deseneze și să modeleze din plastilina , a cerut să își decoreze camera”</p> <p>“A dorit să-și exprime creativitatea prin desen, ceea ce nu făcea înainte”</p> <p>“Povestile au sens și sunt mai pozitive”</p>

Deși nu au fost solicitate răspunsuri calitative pentru comunicare, limbaj, gestionarea emoțiilor, părinții au oferit exemple ce arată că au perceput schimbări și în aceste domenii. Iată un părinte ce descrie despre copilul său cu autism “acum face contact vizual în conversație și e mai puțin agitat”. Sau răspunsul unui părinte ce exemplifică transformările copilului lui diagnosticat cu tulburare de spectru autist și ADHD “nu mai manifestă agresivitate atunci când cineva intră în spațiul lui personal, este mult mai cooperant, mai calm.”

Concluzii: Rezultatele sondajului scot în evidență faptul că părinții copiilor și adolescenților care au beneficiat de programe de terapie Sandplay au o percepție pozitivă asupra rezultatelor obținute. Niciun participant nu a oferit răspunsuri negative sau neutre, sugerând că toți părinții au observat beneficii în urma terapiei. Aceasta sugerează că intervențiile prin Sandplay au avut un impact pozitiv asupra dezvoltării psihice a copiilor lor. Cu toate acestea, este important de subliniat că progresul pentru copiii cu CES poate fi mai lent, iar colaborarea cu părinții reprezintă un element esențial în succesul terapiei. Toate aceste demersuri au ca finalitate o mai bună integrare în comunitate a acestor copii.

## Bibliografie

1. KALFF, D, Sandplay – a therapeutic approach of the psyche, Temenos Press & Learning Center, 2003. 169 p.ISBN 0-9728517-0-4
2. LOWENFELD, M. Child Psychotherapy, War and The Normal Child, Sussex Academic Press,1988. 405 p, ISBN 184519084X
3. LU, L., PETERSEN, F., LACROIX, L. și ROUSSEAU, C. (2010). Stimularea jocului creativ la copiii cu autism prin joc de nisip . *The Arts in Psychotherapy* , 2009,64p.,09.003 [ CrossRef ] [ Google Scholar ]
4. NEUMANN, ERICH, (2014), Origins and History of Consciousness, Princeton University Press, 552 p, ISBN:0691163596
5. PLOTTS, C., LASSER, J., & PRATER, S. Exploring sandplay therapy: Application to individuals with traumatic brain injury. *International Journal of Play Therapy*, 17(2), (2008), 138–153. <https://doi.org/10.1037/1555-6824.17.2.138>
6. RACU, AURELIA; POPOVICI, DORU VLAD; ANATOL, DANII; RACU, SERGIU;(2010), Psihopedagogia Integrării, Tipografia Centrală, 180 p., ISBN:9789975788458
7. TURNER B A. The Handbook of Sandplay Therapy, Cloverdale, CA, ed. Temenos Press, 2004. 204 p. ISBN 9780972851732
8. UNNSTEINSDOTTIR, KRISTIN; TURNER, BARBARA Sandtray Play in Education, (2016)166 p..ISBN 978-0996837804  
LINK: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8510721/>  
<https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/jsdxxb-shkx201303020>

# COMPORTAMENTELE COPIILOR CU TULBURĂRI DE DEZVOLTARE, MOTIV DE ÎNGRIJORARE ȘI ACȚIUNE IMEDIATĂ A PĂRINȚILOR

## BEHAVIORS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS, WHY FOR CONCERN AND IMMEDIATE ACTION BY PARENTS

**Daniela-Iulia STROESCU,**  
Drd. UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID: 0009-0000-6878-7004  
e-mail stroescudaniela1981@gmail.com

**CZU:37.015.3+37.018.262**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p560-567**

### REZUMAT

Articolul își propune să atragă atenția părinților privind necesitatea și importanța identificării oricăror tulburări de dezvoltare a copilului. Este un motiv de îngrijorare și necesită intervenția imediată a părinților știind că, orice disfuncționalitate/afectare existentă la nivelul unei componente, influențează negativ și alte componente ale domeniilor de dezvoltare. În consecință, apare dizabilitatea ca deficit neuropsihomotor, cu efecte negative asupra performanțelor motorii, senzoriale, neuropsihice și cognitive, marcate de probleme de sănătate ce implică afectarea abilităților, impun limitări în activitatea de învățare și imposibilitatea copilului de a participa la unele activități. Se impune solicitarea de urgență a unui ajutor specializat care să rezolve/amelioreze problemele de sănătate privind întârzierea în creștere și dezvoltarea neuropsihică întârziată a copilului care determină dificultăți de realizare a sarcinilor specifice vârstei.

**Cuvinte-cheie:** întârzieri în dezvoltare, modificări structurale și funcționale interacțiune, comunicare

**Daniela-Iulia STROESCU,**  
PhD. Student „Ion Creangă” SPU of Chișinău  
ORCID: 0009-0000-6878-7004  
e-mail stroescudaniela1981@gmail.com

**CZU:37.015.3+37.018.262**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p560-567**

### ANNOTATION

The article aims to draw parents' attention to the necessity and importance of identifying any developmental disorders of the child. It is a cause for concern and requires the immediate intervention of parents knowing that any dysfunction/impairment existing at the level of one component negatively influences other components of the development domains. Consequently, disability appears as a neuropsychomotor deficit, with negative effects on motor, sensory, neuropsychic and cognitive performance, marked by health problems that involve the impairment of abilities, impose limitations in the learning activity and the impossibility of the child to participate in some activities. It is necessary to urgently request specialized help to solve/improve the health problems related to the delay in growth and delayed neuropsychic development of the child that causes difficulties in performing age-specific tasks.

**Keywords:** developmental delays, structural and functional changes, interaction, communication

O categorie importantă a problemelor din sfera sănătății copiilor o reprezintă întârzierea în creșterea și dezvoltarea neuropsihică întârziată. Acestea determină manifestarea dificultăților privind realizarea unor sarcini specifice vârstei cronologice: *vorbi*, *comunicare*, *socializare*, *achiziții motorii și achiziții cognitive* precum, gândirea și învățarea. Sunt efectul unui control defectuos în exercitarea funcțiilor sistemului nervos ce se produc la nivelul întregului organism. Toate întârzierile în dezvoltarea sistemului nervos pot avea cauze multiple dintre care, cele mai frecvente sunt de natură genetică și hormonală. Unele probleme de sănătate pot fi observate sau diagnosticate la naștere în timp ce altele pot fi observate mult mai târziu (prin

comparație cu dezvoltarea altor copii de aceeași vârstă). O caracteristică importantă a întârzierii în creștere este aceea că, de cele mai multe ori, este însoțită de o dezvoltare neuropsihică întârziată. Cunoașterea incidenței tulburărilor din spectrul autist (aflată în continuă creștere la nivel mondial) este importantă deoarece poate semnaliza limitele de integrare în societate ale copilului și se pot lua măsurile necesare privind individualizarea programelor de *creștere, educare și învățare* având permanent în atenție nevoile fiecăruia. Dacă avem în vedere dezvoltarea copilului, trebuie spus că acesta reprezintă un amplu proces de schimbare care se produce în timp și, prin care, copilul dobândește cunoștințe, dezvoltă comportamente și deprinderi noi determinate de procese biologice succesive care se produc cu o anumită specificitate și dinamică caracteristică fiecărei ființe umane. Din această perspectivă, în dezvoltarea copilului asistăm simultan, atât la desfășurarea unui proces *cantitativ* (care produce modificări de creștere a dimensiunii corpului) cât și a unui proces *calitativ* (reprezentat de modificări structurale și funcționale ale organismului). Conform OMS, dezvoltarea copilului se produce între 0-18 ani și este influențată de interacțiunea permanentă cu mediul înconjurător și se află în concordanță cu nevoile specifice fiecăruia. De aceea, o dezvoltare armonioasă a copilului este determinată de: *dezvoltarea fizică* (corporală, abilități motorii, nutriție și sănătate fizică); *dezvoltarea cognitivă* (percepția, gândirea, imaginația, memoria, învățarea, limbajul și toate procesele mintale necesare cunoașterii și adaptării la mediu); *dezvoltarea psiho-socială și emoțională* (cu toate aspectele care au legătură cu personalitatea și dezvoltarea socială). Toate componentele domeniilor de dezvoltare au un efect important în dezvoltarea copilului deoarece fiecare interacționează și se influențează reciproc și astfel, achiziția dintr-o componentă contribuie la progresul în alt domeniu de dezvoltare. Orice disfuncționalitate/afectare la nivelul unei componente influențează negativ și alte componente, apare dizabilitatea ca deficit neuropsihomotor și are efecte negative asupra performanțelor motorii, senzoriale, neuropsihice și cognitive. Înseamnă probleme de sănătate care implică afectarea abilităților, impun limitări în activitatea de învățare și imposibilitatea copilului de a participa la unele activități. Aria dificultăților unui copil cu probleme de sănătate se poate extinde pe multe paliere. De exemplu, dacă ne referim la dificultățile de relaționare ale unui copil, gradul de dificultate este raportat la severitatea deficiențelor. Există și copii a căror structuri nervoase, responsabile de interacțiuni, nu sunt afectate. Pe fondul unor atitudini calme, prietenoase și receptive din partea adulților și care să genereze permanent influențe pozitive, ei se pot dezvolta și învăța în limitele normalității. Dacă influențele sunt negative atunci, dificultățile de învățare și dezvoltare vor fi mult mai prezente și vor fi „întâlnite frecvent la elevii de vârstă școlară mică, specialiștii estimând că de la 6 până la 10 la sută din elevi au cel puțin o problemă de învățare, cu întârzieri semnificative față de nivelul obișnuit al achizițiilor școlare [...]”, [12, p. 86].

Să ne imaginăm un copil cu probleme de sănătate la nivel motor (indiferent care este diagnosticul). *Ce putem constata?* În primul rând, experiențele sunt limitate și determină restrângerea experiențelor sociale și de cunoaștere, precum și limitarea abilităților de relaționare și cunoaștere. Din această cauză, copiii pot dezvolta comportamente de respingere a relațiilor de socializare și relaționare și poate conduce la dezvoltarea relațiilor negative cu factorii personali și de mediu. Toți copiii autiști au imaginația limitată sau lipsește deoarece sunt afectate *atenția, creativitatea, inițiativa, descoperirea*. Aceste disfuncții determină afectarea în diferite grade „a vorbirii și limbajului, de la stagnări ușoare în evoluția limbajului, reducerea vocabularului, până la tulburări severe, date de reținerea proceselor de dezvoltare și a celor de comunicare permanentă, care ar stimula activitatea verbală” [10, p. 6].

Din cauza decalajului existent între dezvoltarea limbajului și alte funcții psihice, copilului autist îi sunt limitate posibilitățile de înțelegere, fapt care determină dificultăți de citire și scriere. Arhitectura deficitară a structurilor care ar trebui să regleze sistemul cognitiv determină disfuncții în sistemul *perceptiv, mnezic, energetic* și în *operațiile gândirii* și generează incapacitatea de autocontrol voluntar și lipsa motivației. Acestea determină limite în stabilirea unor scopuri și planuri, luarea deciziilor, incapacitatea de a acționa în mod voluntar, imposibilitatea rezolvării unor probleme și de finalizare a activității. De aceea, pentru recuperarea acestor copii este nevoie de perseverență și prudență pe parcursul unei perioade lungi de timp. Pentru acumulare de noi cunoștințe este nevoie de reorganizarea neuronilor, astfel încât să se producă noi conexiuni neuronale care să pună în activitate funcțiile creierului. Este vorba despre *neuroplasticitatea* creierului, caracteristică ce oferă organismului posibilitatea de recuperare a funcțiilor

cognitive, aparatului locomotor și organelor de simț afectare de leziuni neuronale. Recuperarea se poate explica printr-o „mişcare ordonată a neuronilor din creier” [Ibidem], care poate determina o *compensare* (ciclică sau permanentă). Este de natură funcțională, explicată prin reorganizarea țesutului nervos și preluarea funcției afectate de către alte structuri nervoase, situație în care se produc conexiuni noi între neuroni ori, sinteza unor celule noi. Neuroplasticitatea permite creierului să producă o schimbare de structură și funcție sub influența unor *factori pozitivi* influențând personalitatea datorită unor factori de *ereditate, mediul* în care crește și se dezvoltă și *educație*. În timp ce copiii exersează pentru a dobândi noi abilități și cunoștințe „neuronii fac conexiuni între ei și devin mai puternici” [5, p.14].

Se înțelege că, o pereche de neuroni care acționează împreună mai des, se antrenează și se pot conecta aproape simultan datorită punerii mai des în practică a informației. Dacă apar *factori negativi* (interacțiuni fizice, educaționale, sociale) pot determina modificări neurochimice la nivel structural și funcțional al creierului. Dacă tulburările în dezvoltarea sunt depistate până la 3 ani atunci, există posibilitatea ca, prin interacțiunile cu părinții și terapeutul, evoluția copilului să înregistreze progrese notabile deoarece circuitele neuronale afectate s-au reorganizat. *De ce?* Pentru că această vârstă se caracterizează prin potențial mare de acțiune și recuperare al proceselor de neuroplasticitate și neuroregenerare permițând remodelarea sistemului nervos. De exemplu, unui preșcolar căruia i-a fost afectată o emisferă în urma unei leziuni cerebrale, are șansa ca funcția emisferei afectate să fie preluată de cealaltă emisferă. Așadar, interacțiunile cu persoanele care îngrijesc un copil cu dizabilități/ tulburări de dezvoltare îl pot ajuta în procesul de reorganizare a circuitelor neuronale. Deci, intervenția timpurie și capacitățile de intervenție ale persoanelor din anturajul copilului sunt o condiție esențială pentru recuperarea sau compensarea permanentă ori ciclică. Experiența dobândită în terapia logopedică cu copiii autiști de vârstă preșcolară ne arată că, cei mai mulți au probleme legate de limbaj. În încercarea de a-și comunica cerințele, se folosesc de indicii vizuale. *De ce?* Pentru că sunt într-o permanentă căutare a sensurilor pe care le regăsesc în expresia facială/limbajul trupului (și caută să-și compenseze dizabilitățile). Majoritatea celor cu probleme de comunicare au un mod ciudat de exprimare deoarece „în creierul acestora există o problemă în selectarea seriilor de sunete pe care le receptează” [6, p. 85].

Este o explicație pentru copiii cu dizabilități de învățare pronunță greșit unele cuvinte, chiar dacă au depășit vârsta la care aceste greșeli pot fi considerate normale. Această categorie de copii se confruntă și cu deficiențe de ordin gramatical și de ordonare logică a cuvintelor într-o propoziție simplă. De exemplu, unii nu pot face diferența între sintagmele: *a mânca cu lingurița* și *a mânca lingurița*, după cum există și alții care confundă cuvintele cu pronunție asemănătoare: *albinele fac mere*, în loc de *albinele fac miere*. Altă categorie de copii au dificultăți în amintirea unor cuvinte pe care le cunosc și le folosesc uneori, le pot identifica în diferite contexte, dar uneori, nu și le amintesc. Un mod aparte de comunicare au și copiii cu dizabilitate legată de limbaj. Ei nu-și găsesc cuvintele potrivite pentru a exprima ceea ce vor să transmită și de aceea, *bat câmpii* pentru a găsi un alt cuvânt care să le vină în ajutor. Dizabilitatea are efecte negative privind înțelegerea indicațiilor verbale și respectarea cerințelor. Adesea, sunt etichetați în mod eronat *neatenți, superficiali, neascultători, leneși* deși, au o dificultate de limbaj. Cu toate că nu se înscrie în categoria vreunui handicap, dificultatea pune probleme serioase copiilor care învață să scrie și să citească. Pentru reușita școlară și integrarea socială, cei mai mulți au nevoie de servicii și condiții speciale în care să-și desfășoare activitatea de învățare și educație. Europa a devenit un exemplu elocvent privind *diversitatea* populației, model preluat și susținut în prezent și România și se referă la îmbunătățirea educației persoanelor cu dizabilități „în cazul cărora se poate asigura educația în condiții speciale, se stabilesc metodele menite identificării respectivelor dizabilități și se arată în detaliu care sunt drepturile copiilor diagnosticați cu dizabilități și ale familiilor lor” [6, p. 140].

Legislația românească și europeană arată cum trebuie realizată în mod amănunțit evaluarea copilului cu probleme de învățare și include o serie de categorii de dizabilități. Evaluarea trebuie realizată de o echipă multidisciplinară, bine informată în sfera diversității și care înțelege cum este afectată învățarea copiilor. Este vorba despre o implicare activă a instituțiilor specializate ce urmărește să obțină schimbări în viața copilului cu dizabilități, precum și a familiei sale. Rolul familiei este primordial în viața copilului și trebuie implicat *direct și activ* în toate măsurile de recuperare și reabilitare, fiind susținut de asistența socială

pentru crearea și menținerea unei stabilități și a unui echilibru individual și social. Părintele trebuie să conștientizeze că, dezvoltarea celor mai multe competențe se produce în primii 3 ani de viață și reprezintă temelia unor viitoare abilități și atitudini. De aceea, este foarte importantă descoperirea timpurie a deficiențelor și punerea unui accent deosebit pe factorii care ar putea influența pozitiv dezvoltarea copilului. Toate demersurile părintelui îndreptate în direcția corectării deficienței trebuie să aibă ca scop principal îmbunătățirea calității vieții prin eliminarea barierelor semnalate în reabilitare. În acest scop, părinții pot face apel la programe de recuperare centrate pe corecția eficientă a deficiențelor cu scopul de a preveni agravarea și obținerea celor mai bune rezultate, funcție de capacitățile de care dispune copilul. Se impune ca diagnosticarea tulburărilor de dezvoltare să fie un proces *amplu, complex*, cu caracter *evaluativ și diferențial* realizat de echipa multidisciplinară. În calitate de beneficiar al unui program recuperativ copilul are nevoie de sprijin care să-i ofere posibilitatea învățării *direcționată*. Preferăm utilizarea conceptului de *învățare direcționată* pe copil și nu de *învățare centrată* pe copil, deoarece conceptul este mai descriptiv, deși ambele fac trimitere la învățarea activă. *Avantajul* acestei învățări este că îi putem oferi copilului posibilitatea să acorde semnificații proprii unor experiențe, ca urmare a unor întrebări personale, de tipul: *Cum fac asta? Ce trebuie să fac?* [5, pp. 124-125].

Părintele trebuie să știe *cum apar unele tulburări de dezvoltare* ale copilului astfel încât, să poată lua măsuri pentru evitarea acestora. De exemplu, izolarea psihosocială întinsă pe o durată lungă de timp, poate genera o nișă între copil și mediul de viață, cu consecințe negative asupra dezvoltării normale a altor arii dar și accentuarea tulburărilor de dezvoltare, deja existente. Altă cauză ar putea fi nematurizarea calitativă și cantitativă a ariilor individuale de dezvoltare.

Dacă ne referim la tulburările pervazive de dezvoltare ale unui copil, putem spune că acestea reprezintă anomalii calitative în sfera interacțiunilor sociale și că are tipare de comunicare stereotipe, repetitive și restrictive. Este o trăsătură ce caracterizează copilul în toate situațiile existenței sale. De aceea, se impune o evaluare minuțioasă pe care neurologul o va realiza cu scopul identificării diagnosticului diferențial/asociat. În acest scop, va constata dacă: există carențe persistente de comunicare (cu origine în antecedente); carențele interacțiunilor sociale se manifestă în contexte diferite; există o carență în reciprocitatea socio-emoțională care variază între interacțiuni; dificultățile de comunicare în interacțiunile sociale (comunicare verbală/nonverbală slab integrată, limbaj corporal anormal, anomalii în contactul vizual, neînțelegerea unor gesturi, absența comunicării nonverbale și a expresiei faciale etc). Gradul de severitate al tulburării va fi determinat în funcție de nivelul de afectare a comunicării sociale, la care se adaugă modelele de comportament (restrictive, repetitive, activități, interese). De exemplu, pentru stabilirea diagnosticului la autim, în practica internațională sunt utilizate o serie de *teste de screening* care îndeplinesc standarde specializate și se referă la metode aplicate pentru: evaluarea autismului, evaluarea dezvoltării și a inteligenței. Aplicarea testelor este realizată de psiholog/specialist și trebuie să aibă în vedere stabilirea unui diagnostic diferențiat care să vizeze: întârzierile în achiziția limbajului, întârzierea în dezvoltarea generală, dizabilitatea intelectuală, tulburările anxioase și de dispoziție ori atașament/fixație pentru ceva, afecțiuni vizuală severă, psihoze, afecțiuni compulsiv obsesive, encefalopatii epileptice, cecitate, maltratare, mutism selectiv etc.

Scopul tuturor intervențiilor de specialitate în cazul copiilor cu TSA, este îndeplinirea principalului *obiectiv* și anume, cel de îmbunătățire a capacității funcționale globale și de atingere a potențialului maxim de care dispune. Se referă la minimalizarea simptomelor de bază, reducerea comportamentelor inadaptate la mediu și context, facilitarea dezvoltării și a învățării, educarea socializării și asigurarea unui suport familial adecvat, cu rol foarte important pe durata întregului program de terapie. Acest program de intervenție este nemedicamentos și include terapii comportamentale și de abilitare. Periodic se impune evaluarea achizițiilor și actualizarea terapiei fiecărui copil, funcție de achizițiile dobândite, de necesitățile și punctele forte ale fiecărui beneficiar. Dacă sunt prescripții medicale, părinții vor fi încurajați să continue tratamentul, în paralel cu programul de terapie inițiat.

În categoria tulburărilor pervazive de dezvoltare se înscrie și Sindromul Asperger caracterizat prin interacțiune și comportament social deficitar și existența unor interese și preocupări *stereotipe și restrictive*,

specifice și autiștilor. Ei posedă o funcționare cognitivă și de limbaj specifice vârstei dar, au o pronunțată incapacitate de „rezonare afectivă, de exprimare a reciprocității emoționale, de comunicare empatică” [10].

Sindromul este o tulburare extrem de rară și are o incidență de 3-4 cazuri la 10/11000 de copii (în cele mai multe cazuri, cu debut în jurul vârstei de 3-4 ani). Cauzele tulburării Asperger se regăsesc în factorii genetici, considerați că au cea mai importantă implicare, la fel ca în cazul autismului infantil. De aici a apărut ipoteza genetică conform căreia, este posibilă existența unei etiologii comune. Ipoteza este întărită de literatura de specialitate care a dat publicității unele rapoarte ce indică existența unor părinți, în cadrul aceleiași familii, care au dat naștere acestor două entități ale tulburării: Autism infantil și Sindromul Asperger. Deși rapoartele vin să confirme ipoteza genetică totuși, cauzele acestor entități rămân necunoscute.

Criteriile de evaluare ale autismului infantil și ale Sindromului Asperger au la bază istoricul dezvoltării copilului din perspectiva comunicării, a comportamentului, a gradului de afectivitate și unele criterii sociale. Deoarece ambele categorii de copii au un aspect plăcut, sunt armonioși și eutrofici, de cele mai multe ori, examinarea fizică nu scoate în evidență vreo tulburare. Dar, gradele diferite de dezvoltare a limbajului și nivelul dezvoltării cognitive face diferența între autismul infantil și Asperger, specialistul trebuind să demonstreze pentru diagnosticul de Asperger că, la copil este prezent un comportament repetitiv și restrictiv, că manifestă stereotipii, este incapabil de trăiri empatică și rezonare afectivă, are limite majore în interacțiunea socială și îi lipsește reciprocitatea emoțională, nefiind capabil să-și exprime bucuriile. La copiii cu Asperger se constată o preocupare excesivă ca intensitate și interes pentru anumite lucruri sau activități, toate marcate de același pattern restrictiv și stereotip deși ei nu au întârziere în dezvoltarea psihomotorie și nici întârzieri sau tulburări de limbaj. Cu excepția interacțiunii sociale deficitare, restrictive, ezitante specialistul nu poate identifica vreun alt simptom de afectare a abilităților specifice vârstei sau a dezvoltării cognitive. În cazul copiilor acestora este remarcat limbajul corect gramatical și intonația, pedanteria exprimării și prețiozitatea cuvintelor exprimate. Aceștia își doresc să devină sociabili, să comunice și să fie acceptați în cercurile de aceeași vârstă și totuși, nu reușesc să o facă, în ciuda IQ-ului verbal superior. Deși sunt stângaci și neîndemânatici, nu au abilități sportive și sunt frecvent considerați nepricepuți, pot manifesta interese și performanțe în sfera unui domeniu, ca de exemplu: pot memora cu mare ușurință date și cifre, pot învăța limbi străine, pot desena corect diferite obiecte din sfera lor de interes și pot iniția dialoguri cu personaje imaginative de care nu se pot bucura decât ei.

În stabilirea diagnosticului diferențial trebuie avut în vedere, diferențierea autismului infantil de tulburarea Asperger pentru care principalul criteriu îl reprezintă limbajul și dezvoltarea cognitivă. Autismul infantil se manifestă printr-un limbaj nedezvoltat, cu exprimare incorectă (de obicei, la persoana a II-a și a III-a, în loc de persoana I-a). Funcția de comunicare este deficitară sau lipsește, funcțiile cognitive sunt slab dezvoltate, adaptarea la mediu și nivelul interacțiunii sociale sunt reduse sau inexistente și eforturile specialiștilor au rezultate minime, sau copiii autiști rămân pierduți în lumea lor. Copiii cu tulburare Asperger se diferențiază de cei cu autism infantil, prin aceea că, pot fi educați în direcția îmbunătățirii capacității de relaționare empatică. Din perspectivă motorie, se constată că, în tulburarea Asperger nu sunt înregistrate tulburări. Cel mult, poate manifesta un joc stereotip al mâinilor sau al degetelor, fără pierderea abilităților de utilizare a mâinilor, menținându-și prehensiunea în parametri de normalitate. Sub influența programelor psihopedagogice de reabilitare, copilul cu Asperger are o evoluție pozitivă și face progrese în sfera socială, indiciu că afectarea neurologică rămâne constantă sau apar elemente compensatorii. Cu toate acestea, stabilirea unui diagnostic diferențial în fazele timpurii ale copilăriei este dificil și necesită prudență maximă deoarece, între aceste două entități clinice pot exista și alte elemente de similaritate recunoscute de manualele de diagnostic. În stabilirea diagnosticului diferențial, o importanță deosebită o au tulburările de învățare, tulburările de limbaj și comunicare, asociate cu dificultăți de relaționare și stereotipii generate de deficitul cognitiv. Aceste caracteristici aparțin diagnosticului autist, deoarece nu sunt specifice tulburării Asperger.

Specialiștii sunt de acord în unanimitate că, pentru patternul de comportament caracteristic tulburării Asperger nu poate fi inițiat un tratament specific dar, în unele cazuri se poate face apel la tehnici de educație specială care să contribuie la remedierea sau ameliorarea unor particularități de limbaj



(eliminarea stereotipiilor și îmbunătățirea prozodiei). Pe parcursul psihoterapiei copilului este importantă și psihoterapia părinților care trebuie învețe cum să manifeste toleranță față de copil, cum să îl accepte așa cum este el și să înțeleagă dificultatea de a putea fi schimbat un asemenea copil deoarece, poate avea în orice moment reacții neprevăzute determinate de rezistența la schimbare. De aceea, părinții au nevoie de sfaturi, explicații ample și pe înțelesul lor, de îndrumare adecvată nevoilor manifestate, ținând permanent cont de particularitățile individuale care îi caracterizează pe copii.

Cei mai mulți copii cu tulburare Asperger se pot descurca bine la școală. Totuși, au nevoie să își modeleze comportamentul caracterizat prin abaterea de la tiparele normalității. Nu o pot face singuri și de aceea este nevoie de intervenția părinților sau înscrierea lor în programe de educație specială deoarece, la fel ca și în cazul autismului, această tulburare are natură psihopatologică și, pe termen lung, le poate afecta funcționarea profesională și socială. Alte abateri de la setul de norme și valori sociale specifice unui grup social (conduită, reguli, interese, principii) sunt reprezentate de tulburările emoționale și de comportament care se produc într-un anumit context. Comportamentul neconform cu normele și valorile sociale este de tip distructiv în care lipsește autocontrolul impulsurilor și face parte din categoria *tulburărilor emoționale și comportamentale*. În această categorie se poate înscrie tulburarea de conduită, opoziție și comportament sfidător, tulburarea de personalitate antisocială și explozivă și alte comportamente din sfera celor distructive, specificate și nespecificate. Etiologia tulburărilor emoționale și de comportament poate avea cauze de natură *psihoindividuală* (hiperexcitabilitate, instabilitate emoțională, astenie), *neuropsihică, ereditară* (existența unei predispoziții pentru un anumit tip de comportament), *biologică dobândită* (modificări ale traseelor magnetice, constituție fizică, modificări neurovegetative etc.), *macrosocială* (disfuncții înregistrate la nivel moral, social, organizatoric etc), *familială* (inadecvarea metodelor educative aplicate de părinți și apariția divergențelor privind eficiența metodelor; atitudinea autocratică a părinților, lipsită de empatie și sprijin), *extrafamilială* (neadaptarea cerințelor școlii la posibilitățile reale ale copilului). Toate aceste cauze pot determina prezența unui tablou clinic cu manifestări diverse: tulburări de conduită generală, socială sau limitată la contextul familial, tulburări hiperkinetice, tulburări de tip provocator, tulburări emoționale specificate și nespecificate, ticuri și altele. Pentru toate aceste manifestări clinice, primii observatori sunt părinții care trebuie să aibă în vedere faptul că, orice manifestare de acest gen care se produce permanent sau cu o anumită ciclicitate pe o durată de câteva săptămâni, are un potențial dăunător și de aceea, trebuie intervenit pentru stabilirea *persistenței* și a *severității* simptomelor apărute, *impactul* asupra activității de învățare, a relațiilor interpersonale, activităților extrafamiliale și de agrement.

Părinții trebuie să monitorizeze permanent dacă, în manifestările generale ale copilului și-au făcut apariția mișcări sau vocalizări bruște, stereotipe, rapide, neritmice care semnifică ticuri motorii sau vocale (simple sau complexe). Tulburările de natura *ticurilor* se pot manifesta de mai multe ori pe zi, timp de câteva săptămâni și, pot dispărea după câteva luni dacă natura lor este *tranzitorie*. Acestea nu sunt determinate de prezența vreunei boli și nici nu sunt efectul secundar al unei medicații. Dacă ticurile se mențin pe o perioadă mai mare de 12 luni, atunci tulburarea motorie sau vocală este *cronică*, poate înregistra o perioadă de repaus de până la 3 luni și poate reapărea cu aceeași frecvență, generează un disconfort sever și afectează relațiile sociale. Părinții trebuie să știe faptul că, remisia ticurilor tranzitorii nu se produce în mai puțin de 2 luni, timp în care, trebuie să depună eforturi pentru corectarea lor.

Părinții mai pot observa la copii și apariția unor tulburări specifice de limbaj și comunicare care sunt consecința acțiunii succesive ori simultane a unor factori negativi în diferite perioade de dezvoltare (intrauterină, la nașterea copilului sau în primii ani de viață). În fiecare etapă de dezvoltare a copilului se exercită o influență mare privind formarea tuturor proceselor psihice care contribuie semnificativ la reglarea comportamentului. De exemplu, însușirea limbajului presupune pentru copil efort îndelungat deoarece recepționarea corectă a mesajelor și exprimarea comunicării sunt activități dobândite în timp și devin o pricepere fundamentală a ființei umane. Totuși, sunt persoane care nu au o tehnică corectă a vorbirii, ceea ce înseamnă o tulburare de limbaj și care, se diferențiază de particularitățile psihofiziologice de vârstă și de cele ale vorbirii individuale (foarte nuanțată, obositoare, neinteligibilă etc). Primul indiciu pe baza căruia se poate delimita tulburările de limbaj, de particularitățile individuale ale limbajului este frecvența mai mare a dificultăților de exprimare, raportată la nivelul mediu privind dezvoltarea vorbirii (prin comparație cu alți

copii de aceeași vârstă): vocabular sărac și dificultăți sau posibilități reduse de construire a propozițiilor dezvoltate sau a frazelor, toate generate de aspecte fonetice, lexicale și gramaticale specifice întârzierilor în dezvoltarea vorbirii. Urmările se vor materializa în tulburări ale scris-cititului cu tendințe de agravare și asocierea altor handicapuri (frământări interioare, emoții exagerate, irascibilitate, susceptibilitate, negativism etc.), toate pe măsura înaintării copilului în vârstă și conștientizarea tulburării avute. De aceea, evaluarea timpurie a copilului cu tulburări specifice de limbaj are o însemnătate deosebită. Este nevoie de consultul de specialitate realizat la neurologul pediatru și psiholog, consiliere logopedică, examinări instrumentale de specialitate (imagistică cerebrală, electroencefalogramă) și alte examinări recomandate. Terapia tulburărilor specifice de limbaj se recomandă a fi inițiată la vârsta de 2-5 ani, deoarece este considerată cea mai potrivită vârstă pentru dezvoltarea vorbirii prin diferite activități practice de instruire verbală, care pot avea efecte favorabile asupra dezvoltării aparatului periferic și central al vorbirii. Programul de terapie și recuperare a copiilor cu întârziere în dezvoltarea limbajului se realizează în cabinetele logopedice. Dacă, în jurul vârstei de 6-7 ani copilul a deprins bazele *vorbirii orale externe*, terapia nu trebuie întreruptă pentru că, ei au nevoie să continue instruirea specială pentru formarea deprinderii de *vorbire scrisă* (limitată de insuficienta dezvoltare a mecanismelor de limbaj scris). Instruirea copilului pentru citit-scris caută să dezvolte vorbirea copilului prin reprezentarea componentei cuvântului, îi acordă sprijin pentru dobândirea priceperii de analiză a sunetelor dintr-un cuvânt și îl ajută să facă deosebirea unui sunet de altele, fiindu-i influențată perceperea fină și conștientă a foneticii. Dacă părinții au semnale că, ceva deosebit se petrece cu copilul lor atunci, trebuie să accepte situația și să se adreseze specialiștilor pentru a se convinge de realitate și pentru a se informa despre drumul pe care trebuie să-l parcurgă împreună, acceptând diversitatea și căutând soluții pentru reabilitarea și îmbunătățirea calității vieții copilului. Aflarea unui diagnostic nu dă dreptul părinților să abandoneze situația doar pentru că sunt stresați. Indiferent de situație și rezultate „Stresul este mai ușor de tolerat când cauza stresului este împărtășită și de alții” [1, p. 710].

Dacă vorbim despre prevenirea oricărui tulburări, vom spune că trebuie inițiate demersuri „de eliminare/limitare a cauzelor care au favorizat sau determinat apariția unei tulburări sau deficiențe, de identificare a mijloacelor și practicilor care să micșoreze gravitatea dizabilităților, astfel încât să se ajungă la o intervenție precoce asupra efectelor acestora, precum și de reducere a consecințelor și prejudiciilor asociate cu dizabilitatea” [2, p. 562].

În acest scop, măsurile urgente ce vor fi adoptate de părinți trebuie să aibă un singur *obiectiv principal*: stimularea și dezvoltarea capacităților existente prin intermediul unor programe psihopedagogice diferențiate și individualizate menite să corecteze tulburările cu care se confruntă copiii ori, să le amelioreze, astfel încât, starea lor de sănătate să nu se agraveze prin asocierea cu alte dificultăți. Acestea trebuie să vizeze în principal: *sporirea nivelului de adaptare socială, însușirea unor comportamente dezirabile, creșterea autonomiei personale, asimilarea cunoștințelor școlare* în concordanță cu potențialul de care dispune, *deprinderi noi de autoservire, relaționare familială și socială* în limite apropiate normalității. Părintele are datoria să devină principalul colaborator în relația cu instituția care oferă sprijin copilului și să devină factorul de echilibru între copil și personalul instituției, interesându-se frecvent de progresele copilului deoarece, evaluarea acestuia trebuie să devină „un proces continuu care implică reflectarea și interpretarea evenimentelor și activităților la clasă pe măsură ce acestea au loc. Prin urmare, mai presus de orice, evaluarea presupune o activitate mentală care descoperă informații relevante și oferă un răspuns evenimentelor care apar”, [13, p. 176].

## Bibliografie

### Monografii:

1. ATKINSON L.Rita, ATKINSON C. Richard, SMITH E. Edward, BEM J. DDaryl. *Introducere în psihologie*. Ediția a XI-a, Traducere de Leonard P. Băiceanu, Ilie Gina, Loredana Gavrilă. București: Editura Tehnică, 2002, p. 710. ISBN 973-31-1398-0.
2. GHERGUȚ Alois. *Psihopedagogie specială*. Fundamente teoretice și practice. Ediția a IV-a, Iași: Editura Polirom, 2023, p. 562. ISBN 978-973-46-9381-8.
3. IONESCU Mihaela (coord.), ANGELESCU Carmen, BOCA Cristiana. *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București: Editura Vanemonde, 2010, 88 p. ISBN 978-973-1733-16-6.
4. MIC Marin, CÂRCU Adela. *Intervenția timpurie la copilul cu dizabilități neuro-psiho-motorii*. Ghid practic. Bistrița: Editura Nosa Nostra, 2016, 93 p. ISBN 978-606-93286-1-3.
5. OAKLEY Barbara, ROGOWSKI, Beth, SEJNOWSKI, J. TERRENCE. *Un altfel de a învăța. Neuroștiința în slujba educației*. Traducere de Ana Maria Adriana Oprea. București: Curtea Veche Publishing, 2022, p. 378. ISBN 978-606-44-1295-.
6. SMITH Corine, STRICK Lisa. *Dizabilitățile legate de învățare explicate de la A la Z*. Ghidul complet al dizabilităților legate de învățare, de la vârsta preșcolară până la adolescență. Traducere de Schenn Mathias Roland. București: 2011, Editura Aramis Print, 655 p. ISBN 978-973-679-882-5.

### Publicații oficiale:

7. Decizia Consiliului de Conducere al ANACEC cu privire la aprobarea Codului de etică și deontologie profesională a personalului științific și științifico-didactic: nr. 7 din 18.12.2018. Chișinău. Disponibil: <http://www.cnaa.md/attestationcommission/meetings/18122018/>, (vizitat 29.03.2024).
8. Ghidul de redactare a tezei de doctor/doctor habilitat (Anexă la Decizia Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 5 din 18 decembrie 2018). Disponibil: <https://anacec.md/files/ghid-redactare-teza-final.pdf>, (accesat la 28.02.2024).
9. Monitorul Oficial al României nr. 613/2023. Legea nr. 198/2023 a învățământului preuniversitar. Disponibil: <https://lege5.ro/Gratuit/geztqmjtq2tm/legea-invatamantului-preuniversitar-nr-198-2023> (vizitat 15.03.2024).
10. HADJIU Svetlana, CĂLCÎI Cornelia. *Tulburările de spectru autist și sindromul autistic la copii*. Suport de curs Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”. Chișinău: 2020, Disponibil: <https://www.google.com/search?q=Modele+teoretice+privind+stimularea+comunicarii+specifice+copii>, (vizitat 18.03.2024).
11. HADJIU Svetlana, CĂLCÎI Cornelia, BENIȘ Svetlana, REVENCO Ninel, *Tulburările de spectru autist și sindromul autistic la copii*. Suport de curs la ciclul de educație medicală continuă. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic Medicina, 2022, p. 99. ISBN 978-9975-82-253-4. (Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/659963551/Tulburarile-de-Spectru-Autist-Si-Sindromul-Autistic-La-Copii>, (vizitat 20.03.2024).
12. STEGĂRESCU, Lilia. Dificultăți de învățare ale elevilor de vârstă școlară mică. În *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, lucrările Conferinței științifice internaționale Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane, Ed. I-a, vol. 5. Chișinău: UST, 5-6 iunie 2021, ISBN 978-9975-76-345-5. Disponibil: (<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.clinicaalegria.ro/dificultatile1>, [X, p. 86] (vizitat la 11.03.2024).
13. VRĂSMAȘ, Ecaterina. *Dificultățile de învățare în școli: domeniu nou de studiu și Aplicație*. București: 2007, Editura V & I Integral, p. 193, ISBN 978-973 -9341-98-1. Disponibil: <file:///C:/Users/Dana/Downloads/93782665-Dificultatile-de-Invatare-Ecaterina-Vrasmas.pdf>, (accesat la 11.03.2024).
14. VRĂSMAȘ, Ecaterina. *Intervenția specializată. În Dificultățile de învățare: perspectiva Pedagogică-Intervenția Educațională la clasă*. Asociația Logopezilor din România. Conferința Națională Logopedia Știința și Arta Comunicării, Ediția a III-a. București: 23 martie 2024.
15. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.clinicaalegria.ro/dificultatiledede%20invatare/&ved=2ahUKEwjE94eFt9juAhWBtqQKHf5WAqYQFjAGegQIEBAB&usq=AOvVaw3ByiaHp3dWFDCKf6vaRvEz&cshid=1612725332041>

## CARTEA - SUPORT ÎN DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA PREȘCOLARI

### THE BOOK- SUPPORT IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOLERS

**Miluța URSU**, drd.

anul IV Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău

**Miluta URSU**, PhD

Student year 4, at State Pedagogical University, „Ion Creangă Chișinău

ORCID 0000-0002-6473-9176

ursu\_miluta@yahoo.com

**CZU.373.2.025**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p568-575**

**Abstract.** Books are a powerful tool for developing emotional intelligence in preschoolers. By recognizing and managing emotions, developing empathy and social skills, children can learn to become more aware of their own emotions and interact more effectively with those around them. Choosing the right books and using interactive techniques can make the learning process enjoyable and effective.

The educator plays an essential role in the development and education of children, having a significant impact on their formation both academically, socially and emotionally. The purpose of the book is to provide children with the strategy of integrating it into the didactic technology of homework and lessons, in order to achieve the desired performance parameters, in the shortest possible time and with the entire group of children, of the projected educational objectives.

**Cuvinte cheie:** carte, preșcolari, activitate, relații sociale, inteligență emoțională, inteligență cognitivă.

**Keywords:** book, preschoolers, activity, social relations, emotional intelligence, cognitive intelligence.

Cartea este un instrument valoros în dezvoltarea inteligenței emoționale la preșcolari.

Există numeroși autori și cercetători care au scris despre rolul cărților și al cititului în dezvoltarea inteligenței cognitive dar și a inteligenței emoționale la copii. Dintre autorii consacrați amintim: *Jim Trelease* cu lucrarea „Manualul lecturii cu voce tare”, care promovează cititul cu voce tare ca metodă de a încuraja lectura și de a stimula dezvoltarea cognitivă și emoțională la copii; *Marie Clay* „Becoming Literate: The Construction of Inner Control”; *Mem Fox* „Reading Magic: Why Reading Aloud to Our Children Will Change Their Lives Forever”; *Daniel Goleman* care este probabil cel mai cunoscut autor pe tema inteligenței emoționale, a subliniat importanța IE în succesul personal și profesional, și cum aceasta poate fi dezvoltată de-a lungul vieții, bazele punându-se în copilăria mică. Cărțile joacă un rol important în dezvoltarea inteligenței emoționale la copii prin: exemplificarea emoțiilor, dezvoltarea empatiei, promovarea discuțiilor și modelarea comportamentelor pozitive

Inteligența emoțională include capacitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a recunoaște și influența emoțiile celor din jur.

Ca mijloc de învățământ, CARTEA are o mare importanță din punctul de vedere al calităților și funcțiilor pedagogice, al indicațiilor și limitelor de folosire, al modalităților în integrare optimă în procesul de învățământ, al modelului în care poate fi integrată în economia lecției (variante multidisciplinare).

Cartea are scopul să ofere copiilor strategia integrării ei în tehnologia didactică a temelor și lecțiilor, pentru realizarea la parametrii performanțelor dorite, în cel mai scurt timp și cu întregul colectiv de copii, a obiectivelor educative proiectate.

Dintre rolurile și responsabilitățile educatorului putem enumera:

1. Promotor al învățării și dezvoltării (furnizor de cunoștințe, facilitator al învățării, observator și evaluator);
2. Model de comportament și valori;
3. Susținător al dezvoltării emoționale și sociale (dezvoltarea empatiei și relațiilor, gestionarea conflictului și sprijin emoțional);
4. Inovator și adaptabil ( adaptarea metodelor și inovație în educație);
5. Comunicare și colaborare ( colaborare cu părinții și lucru în echipă);
6. Promotor al incluziunii și diversității ( respectarea diversității dar și adaptarea la nevoi speciale);
7. Planificare și organizare ( planificarea lecțiilor, gestionarea timpului);
8. Promotor al sănătății și siguranței ( siguranță fizică, educație pentru sănătate).

Educatorea trebuie să cunoască bine:

- ❖ criteriile de selecționare;
- ❖ funcțiile pedagogice;
- ❖ procedeele de integrare optimă în procesul de învățământ;
- ❖ limitele de folosire ale cărții, cu scopul obținerii la un nivel cât mai ridicat a indicilor cantitativi și calitativi de eficiență, în concordanță cu obiectivele educative proiectate.

Cărțile joacă un rol esențial în dezvoltarea socio-emoțională a celor mici. Prin intermediul poveștilor și al personajelor, copiii își pot dezvolta empatia, înțelegerea emoțiilor și abilitățile de relaționare.

Activitatea preșcolară este o activitate educativă desfășurată cu copiii în vârstă de 3 – 6/7 ani în baza programei și dispozițiilor oficiale privind învățământul preșcolar. Orice activitate preșcolară este o experiență de învățare care are ca scop:

- a) dezvoltarea fizică, intelectuală, morală și estetică a copiilor, dezvoltarea simțurilor, a vorbirii coerente, a exprimării adecvate și îngrijite, a deprinderilor de muncă fizică și intelectuală ordonată, a comportamentului civilizat, dezvoltarea inteligenței, a interesului pentru învățatură.
- b) însușirea cunoștințelor și a deprinderilor necesare pentru încadrarea cu succes în învățământul general și obligatoriu.[ 36.9]

Proiectarea activității preșcolare presupune elaborarea unui plan, pentru a întreprinde ceva, pentru a organiza o nouă experiență de învățare și pentru a realiza obiectivele educative maxime urmărite de educatoare conform nivelului grupei de copii pe care o conduce.

## 2) Pentru realizarea repovestirilor de către copii

Sensul verbului „a repovesti” este acela de „a povesti încă odată, a mai spune odată ceva ce a fost povestit.”

Educatorea trebuie să verifice și să consolideze receptarea poveștilor prin expunerea lor de către copii, într-o formă sau alta. Adresând întrebarea „Cine vrea să spună și el povestea pe care a ascultat-o?” îi va arăta ce a reținut fiecare din întreg și cum se continuă sau se transformă în mintea copilului povestea auzită.

Fiecare copil va re-crea o poveste în raport cu stadiul dezvoltării și cu particularitățile sale individuale. Astfel se va observa schema repetitivă a dialogurilor și a formulilor, continuarea cu alte povești, cu o intrigă conflictuală asemănătoare sau cu același cadru, o selectare mai mult sau mai puțin concretă a unor episoade investite afectiv sau memorate prin asocieri de moment.

Educatorea, confruntând variantele produse de copii, poate observa ce este eventual comun, imaginea invariantă a poveștii pentru întreaga grupă și caracteristicile individuale ale fiecărui copil prin abaterea de la text și invenție sau prin amestecarea unor sensuri ce-i aparțin.

Textul poveștii poate fi reluat:

- printr-un scenariu succint pe secvențe, cu indicațiile primite;
- prin acordarea fiecărui copil a rolului unui personaj îndrăgît;
- prin solicitarea copiilor a de picta sau a desena ce le-a plăcut mai mult.

La grupa mare, repovestirile, în forme ample, mai complexe evidențiază în ce măsură preșcolarul stăpânește limbajul ca mijloc de comunicare și exprimare, stimulează creativitatea și imaginația acestuia.

Pe lângă faptul că este un exercițiu eficient de educare a limbajului, povestirea este o metodă de deblocare psihică a copiilor, în special a celor timizi.

Acum este momentul când educatoarea poate îndruma copiii să sesizeze că povestirea are introducere, desfășurare și încheiere (care se poate face în mai multe feluri). O poveste ascultată se repovestește închegând într-o formă simplă o scurtă narațiune, la persoana a treia, timpul trecut (perfect compus), copiii adoptându-și vorbirea conform acțiunii personajelor. Acesta este un exercițiu de exprimare cursivă, coerentă și expresivă.

Se poate spune că la grupa mare se face într-adevăr debutul în povestirea creată de copii: după un șir de ilustrații, după modelul educatoarei, cu început dat, după un plan de idei, folosind ca motiv o jucărie. Imaginile trebuie să fie atractive și sugestive, subiectele trebuie să fie ușor de abordat.

Atmosfera în care se desfășoară această formă de activitate trebuie să aibă la bază:

- toleranța;
- libertatea în exprimare;
- tactul educatoarei;
- încurajarea exprimării personale.

Este de datoria educatoarei: să-și regândească și să-și operaționeze obiectivele comunicării ca strategiile abordate să conducă la accelerarea procesului de activizare a funcțiilor mentale constructive și creative ale copiilor.

Trebuie diversificată gama povestirilor create de copii din imaginație. Se pot organiza activități în cuplaj:

- povestire creată cu modelaj;
- povestire creată cu pictură sau desen;
- povestire creată după cuvinte;
- povestire creată după imagini mici desenate pe o foaie.

Astfel de povestiri dezvoltă imaginația copiilor, antrenând mai mulți copii la găsirea unor soluții.

Povestirea creată constituie un mijloc foarte eficace de exprimare liberă, un bun exercițiu de valorificare în mod activ a cunoștințelor, a abilităților manuale și intelectuale, ajutând în mod real copilul să stăpânească resursele limbii și să utilizeze corect mijloacele lingvistice strict necesare comunicării în școală și în viață.

### 3) Pentru memorizare

Memorizarea unui text înseamnă învățarea lui pe de rost, memorarea lui, proces de înregistrare în memorie, depunând un efort, învățând anume.

Este activitatea preșcolarului de reținere și întipărire în minte a ceea ce trebuie asimilat în procesul învățării, al formării lui intelectuale. Procedee mnemice (de memorare) speciale asigură o memorare temeinică și productivă.

3.1. Sistematizarea și ordonarea materialului într-un plan sau o schemă, confruntarea cunoștințelor memorate, atât între ele, cât și cu cele însușite anterior.

3.2. Stabilirea de asociații logice sau cu diferite imagini intuitive, cu schema așezării în spațiu a materialului.

3.3. Stabilirea asemănărilor și deosebirilor dintre noțiunile ce trebuie însușite.

3.4. Efectuarea de exerciții și aplicații variate.

3.5. Reproducerea materialului în timpul învățării.

3.6. Încercarea de a prezenta altuia ceea ce s-a memorat – ca factor de confirmare și de autoconfirmare a fidelității și clarității celor reținute.[36.269]

Poezia implică contactarea directă a „artei cuvântului” prin funcția poetică a limbajului și organizarea corespunzătoare a materialului verbal. Poezia și preșcolarul intră în relație prin asocierea jocului propriu-zis cu jocul verbelor versificate, prin asocierea unei activități ludice, care ține de joc în oricare din formele acesteia cu acțiunea ludică reprezentată verbal. Copilul pronunță cuvintele cu bucurie, se delectează la auzul lor, inventează noi vocabule, sonorități necunoscute, dar armonizate.

„Ludismul este înclinația spre activități gratuite, solitare” [26.421]

Copilul este pregătit să asocieze diverse ritmuri, cu taina cuvintelor din cântecul de leagăn și cu diverse alte forme folosite de adulți în jocurile lor cu copiii. Inconștient, se folosește de influențele psiho-dinamice ale activităților ludice când spune cu voce tare, din memorie, un text în versuri.

Textele literare pot fi utilizate nu numai în cadrul activității de dezvoltare a limbajului și a comunicării, ci și în cadrul altor categorii de activități folosind momentul oportun, în activitățile la propunerea educatoarei (lecturi, dramatizări, audiții literare, concursuri de povești și poezii) și în orice alt moment din program când se ivește momentul unei paralele între literatură și realitate.

### 4) Pentru jocul didactic

Jocul didactic este o specie de joc care îmbină armonios elementul instructiv și educativ cu elementul distractiv. Este un tip de joc prin care educatoarea consolidează, precizează și verifică cunoștințele predate copiilor, le îmbogățește sfera de cunoștințe.

Conținutul, sarcina didactică (problema intelectuală), regulile și acțiunile de joc (ghicire, surpriză, mișcare etc) conferă jocului didactic un caracter specific, înlesnind rezolvarea problemelor puse copiilor. [36.241]

Se clasifică în funcție de:

- a) conținut;
- b) materialul folosit.

După conținut:

- a) jocuri didactice pentru cunoașterea mediului și dezvoltarea vorbirii;
- b) jocuri didactice pentru formarea reprezentărilor matematice;
- c) jocuri didactice muzicale.

După material:

- a) jocuri didactice cu material;
- b) jocuri didactice fără material – orale.

Jocul didactic angajează resursele intelectuale, morale, estetice și fizice ale copiilor și contribuie la dezvoltarea lor multilaterală.

În grădinița de copii cartea este utilizată ca obiect care servește, în timpul jocului, la transmiterea și fixarea unor noțiuni și deprinderi noi la copil, pe calea interesului pe care acesta îl manifestă față de joc și activitatea distractivă.

Cartea pentru copii este concepută pe baza studierii comportamentului copilului, al scopului și noțiunilor care trebuie transmise. În conceperea, construirea și folosirea cărților, ca și a jucăriilor didactice se are în vedere o funcționalitate multiplă:

- a) instructiv-educativă (dezvoltarea limbajului și a comunicării);
- b) estetică (design plăcut);
- c) igienică (respectarea normelor de apărare a sănătății);
- d) ergonomică (adaptarea muncii și a materialelor folosite la posibilitățile copilului);

„Este necesar să se înțeleagă că de la începuturile sale jocul poartă amprenta vieții sociale în care copilul se dezvoltă. Imperfecțiunile cunoașterii infantile nu sunt expresia rezistenței, a opoziției față de real. Sunt, mai degrabă, caracteristici ale evoluției fazice către cuprinderea realității obiective prin însușirea treptată a mijloacelor activității umane.” [26.397]

„În joc se rezolvă contradicția dintre posibilitățile copilului și cerințele, modelele de acțiune impuse de ambianță. În abordarea procesului jocului, o primă problemă este aceea a originii psihofiziologice a jocului. Desigur, există la copil o predispoziție nativă spre joc.” [26.399].

##### 5) Pentru colorat

„Culoarea este o proprietate a energiei radiante rezultând din frecvența, amplitudinea și forma undelor. În anumite limite, recepționată și discriminată vizual. Se disting culori acromatice (alb, gri, negru) și culori cromatice, rezultate din analiza spectrală și prezentând calități de nuanță, puritate și strălucire.” [26.163].

Folosind cartea copilul colorează, dă unui obiect o anumită culoare cu ajutorul unei vopsele, învață bogăția de culori, nuanțele.

##### a) Colorarea după model

Este colorarea după ceea ce poate servi ca orientare pentru reproduceri sau imitații: peisaje, personaje, animale, plante, obiecte, copilul având în carte modelul de colorat pe care trebuie să-l imite și alături, imaginea necolorată pe care trebuie să-o coloreze singur.

##### b) Colorarea liberă

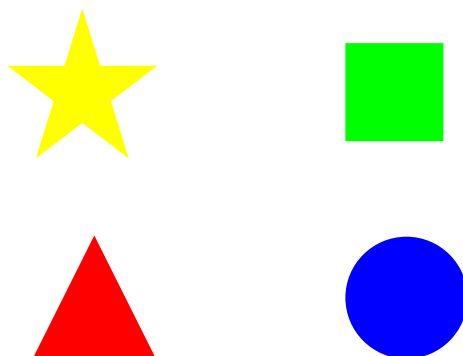
Înseamnă a da unui obiect, o anumită culoare cu ajutorul unei vopsele (creioane colorate, carioca, acuarele, tempera) după bunul plac, independent, natural și armonios, conform felului propriu de a gândi și a-și imagina realitatea.

##### c) Colorarea după simboluri

Este colorarea după un „semn, obiect, imagine care reprezintă indirect (în mod convențional sau în virtutea unor corespondențe analogice) unui obiect, o ființă, o noțiune, o idee, o însușire, un sentiment etc. (În literatură și în artă) Procedeu expresiv prin care se sugerează o idee sau o stare sufletească și care înlocuiește o serie de reprezentări.” [35.862].



De exemplu:



d) Colorarea după indicii conținute în texte literare

Înseamnă colorarea după ceea ce „se deduce din textul literar despre existența unui lucru, a unui fenomen etc. Particularitate, semnălmnt, manifestare, dovadă concretă după care se poate recunoaște un obiect, o ființă sau un fenomen.” [ 35.423].

De exemplu:

Portretul personajului Albă-ca-Zăpada:

„Curând după aceea regina născu o fată albă ca zăpada, cu obraji roșii ca sângele și cu părul negru ca abanosul și din această cauză îi puseră numele Albă-ca-Zăpada.”[ 13.5]

Portretul personajului Ileana Cosânzeana:

„După aceasta, numai ce răsare din sânul valurilor o femeie cu părul lung de aur, cu fața rumenă ca trandafirul și cu brațele albe ca lăcrimioarele: o zână înaltă la statură și frumoasă, încât la soare te puteai uita, iar la dânsa ba.” [32.154].

6) Pentru organizarea Colțului Bibliotecii

Minibiblioteca pentru cei mici poate fi un dulap sau o mobilă specială cu rafturi pentru cărți. Cărțile trebuie să fie destinate și să fie puse la dispoziția copiilor ori de câte ori este nevoie.

Copiii trebuie să învețe să le caute în raft, cu condiția ca acesta să fie la înălțimea la care poate ajunge.

Cărțile trebuie să fie expuse cu fața la copii pentru ca ei să le recunoască repede după format, copertă, colorit.

Cărțile vor fi grupate pe categorii (povești, poezii, de colorat) și copiii vor învăța să păstreze locul lor, când le vor consulta, să nu facă dezordine.

Minibiblioteca poate fi îmbogățită de copii, părinți, educatoare etc. cu alte volume, noutăți editoriale adecvate vârstei preșcolare.

Prin utilizarea cărților din biblioteca grădiniței copiii:

- își vor dezvolta limbajul sub toate aspectele sale (vocabular, gramatică, sintaxă, înțelegerea mesajului) în timp ce comunică (verbal și nonverbal) sau asimilează limbajul scris;
- își vor recunoaște emoțiile (cărțile care prezintă diverse emoții și expresii faciale ajută copiii să învețe să identifice și să numească emoțiile;

- își vor dezvolta empatia (citind despre experiențele și emoțiile personajelor, cei mici pot învăța să înțeleagă și să simtă ceea ce simt ceilalți);
- își vor gestiona emoțiile (cărțile care oferă strategii pentru a face față emoțiilor puternice pot ajuta copiii să învețe tehnici de respirație, metode de calmare sau soluționare de probleme;
- își vor dezvolta motricitatea fină;
- își vor dezvolta abilitățile de interacțiune cu copiii de vârstă apropiată;
- vor respecta regulile de păstrare a sănătății și de nutriție;
- își vor exercita unele capacități și atitudini de învățare (curiozitate, interes, atenție, persistență, conștiințiozitate, creativitate, imaginație).

Copilul va descoperi de la cea mai fragedă vârstă că are în bibliotecă cartea pe care, dacă o va înțelege,

„Înțelepciune culege.” [ 40. 206]

„Are foi și scoarță,

Dar nu e copac,

Cine o-nțelege

Minte are-n cap .”

(Cartea) [ 40.206]

Cărțile sunt un instrument puternic pentru dezvoltarea inteligenței emoționale la preșcolari. Prin recunoaștere și gestionarea emoțiilor, dezvoltarea empatiei și a abilităților sociale, copiii pot învăța să devină mai conștienți de propriile emoții și să interacționeze mai eficient cu cei din jur. Alegerea cărților potrivite și utilizarea tehnicilor interactive poate face procesul de învățare plăcut și eficient.

Educatorul joacă un rol esențial în dezvoltarea și educarea copiilor, având un impact semnificativ asupra formării acestora atât pe plan academic, cât și social și emoțional.

## **Bibliografie**

1. Barta, Andrei și Dragomir, Petrica, *Deprinderi motrice la preșcolari*, Ed. V&I Integral, București, 1995, 125. p
2. Bar-On R., Parker J. Manual de inteligența emoțională. București: Editura Curtea Veche, 2011. 508 p.
3. Bocoș, Mușata, *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003, 203. p
4. Bratu, Bianca, *Preșcolarul și literatura*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1977, 187.p
5. Casangiu, Larisa Ileana, *Literatură română și literatură pentru copii. Note de curs și sugestii de lecturi plurale ale unor opere*, Editura NAUTICA, Constanța, 2007
6. Catalano, Horațiu (coord.), *Caietul profesional al educatoarei*, Ed. Omfal Esential, 2006, 188.p
7. Constandache, Mirela, *Curriculum pentru învățământ primar și preșcolar – teorie și practică*, Ed. EX PONTO, Constanța, 2008, 203. p
8. Dogaru, Zoe, *Jocuri didactice pentru educarea limbajului, 3-7 ani*, Ed. Aramis, București, 2003, 40.p
9. Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, vol.I Comunicarea orală, Ed. Compania, București, 1999, 109.p.

10. Dumitrana, Magdalena, *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, vol.II Comunicarea scrisă, Ed. Compania, București, 2001, 165 p
11. Dumitrana, Magdalena, *Dezvoltarea psihică umană*, Ed. V&I Integral, București, 2000. 207p
12. Dutu, Olga, *Dezvoltarea comunicării orale la copii*, Ed. Europolis, Constanța, 1997, 231 p
13. Frații Grimm, *Povești*, Ed. Steaua Nordului, Constanța, 2009, 252 p
14. Gherghina, Dumitru; Oprescu, Nicolae ș.a., *Metodica activităților instructiv-educative în învățământul preșcolar*, Ed. Didactica Nova, Craiova, 2007, 101 p
15. Goleman D. What makes a leader. In: Harvard Business Review, 1998, Nov.-Dec., p. 78 -86.
16. Goleman D. Inteligența emoțională, cheia succesului în viață. București: Editura Allfa, 2004. 331 p.
17. Goleman D., Boyatzis R. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea Veche, 2007. 320 p.
18. Mayer J., Salovey P. The Intelligence of Emotional. In: Journal Intelligence, 1993, 17(4), p. 433- 442.
19. Roco M. Creativitate și inteligența emoțională. București: Editura Polirom, 2004. 244 p.
20. Kolumbus, E.S. – “It is tomorrow yet?” – trad. în limba română cu titlul “Didactica preșcolară” de Magdalena Dumitrana, Ed. V&I Integral, București, 1998
21. Meyer, Genevieve, *De ce și cum evaluăm*, Ed. Polirom, Iași, 2000, 192 p.
22. Mitu, Florica, *Literatură pentru cei mici*, Ed. Humanitas Educațional, Grădinița Humanitas, Seria Didactica, București, 2005, 205 p.
23. Mitu, Florica; Antonovici, Ștefania, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ed. Humanitas Educațional, Grădinița Humanitas, Seria Didactica, București, 2000, 128 p.
24. Paisi, Lăzărescu, Emilia și Ezechiel, Liliana, *Laborator preșcolar*, Ed. V&I Integral, București, 2015, 232p.
25. Pistol, Mădălina, *Carte educativă pentru preșcolari. Comunicare*, Ed. Erc Press Educativ, 2004, 40 p.
26. Popescu – Neveanu, Paul, *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978, 784 p.
27. Preda, Viorica, *Copilul și grădinița*, Ed. Compania, București, 1999, 46 p.
28. Preda, Viorica, *Educația pentru știință*, Ed. Compania, București, 2000, 122 p.
29. Sadoveanu, Mihail, *Povestiri*, vol. II, Editura Cartea Românească, București, 1981, 530 p.
30. Voiculescu, Elisabeta, *Pedagogie preșcolară*, Ed. Aramis, 2001, 144 p.
31. Voiculescu, Florea, *Elaborarea obiectivelor educaționale. Teorie, cercetări, aplicații*, Ed. Imago, Sibiu, 1995, 69 p.
32. *Basmе populare românești*, Vol. II, Editura pentru literatură, București, 1967, pag. 333
33. *Albumul sanitar al micului școlar*, Ed. Medicală, București, 1976, 73 p.
34. *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, M.E.C.T, 2019. 42 p.
35. *Dicționar de cuvinte, expresii, citate celebre*, Ed. Seculum I.O. – Ed. Vestala, București, 1998, 368 p.
36. *Dicționarul explicativ al limbii române*, Ed. Academiei, București, 1975, 1052 p.
37. *Dicționar de Pedagogie*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1979, 481 p.
38. *Documentar metodic*, Ed. V&I Integral, București, 2001, 96 p.
39. *Educarea limbajului la preșcolari. Texte și materiale ajutătoare*, Ed. Aramis, București, 2002, 96 p
40. *Proverbe, zicători, ghicitori* - Editura Steaua Nordului, Constanța, 2009, 284p

# ÎMBUNĂTĂȚIREA CALITĂȚII VIEȚII COPILULUI CU CES PRIN INTERVENȚII SPECIFICE PSIHOLOGIEI SPECIALE

## IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF THE CHILD WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS (SEN) THROUGH SPECIAL PSYCHOLOGICAL INTERVENTIONS

**Ștefania Letiția ANCULETE**, doctorandă  
Școala Doctorală de Psihologie,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Ștefania Letiția ANCULETE**, PhD student  
Doctoral School of Psychology,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
<https://orcid.org/0009-0000-4762-867X>  
[letitia.anculete@yahoo.com](mailto:letitia.anculete@yahoo.com)

**CZU: 376.015.3**

**DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p576-580**

**Abstract.** Increasing the quality of life of children with special educational needs (SEN) through strategies that develop their potential and increase their adaptability in the social and school environment by instrumentality of special psychology, is currently a subject of maximum interest for the development of a healthy society, which is based humanistic principles. Inclusion is also an essential element in the development of the skills of children with CES because a multitude of skills can be developed in the social environment (in kindergarten, school, friend groups, extracurricular activity groups, etc.).

**Keywords:** special psychology, special education, inclusion, special educational needs (SEN), stuttering, school integration

**Rezumat.** Creșterea calității vieții copilului cu cerințe educaționale speciale (CES) prin strategii care să dezvolte potențialul acestuia și care să-i crească capacitatea de adaptabilitate în mediul social și școlar apelând la psihologia specială, constituie în prezent un subiect de maxim interes pentru dezvoltarea unei societăți sănătoase, care are la bază principiile umaniste. Incluziunea este de asemenea un element esențial în dezvoltarea abilităților copiilor cu CES deoarece o multitudine de abilități se pot dezvolta în mediul de socializare (în grupuri de grădiniță, școală, de prieteni, grupuri de activități extrașcolare, etc.).

**Cuvinte-cheie:** psihologia specială, educația specială, incluziune, cerințe educaționale speciale (CES), balbism, integrare școlară

### **Aspecte legislative. Conceptualizări.**

Pentru a putea identifica elementele ce pot îmbunătăți calitatea vieții copilului cu CES și pentru a le putea optimiza, este necesară o definiție clară a conceptelor cu care operăm. În acest sens, Ordinul 5574 din 7 Octombrie 2011 (Cap. 1, Art. 3) definește ca fiind „*cerințe educaționale speciale* necesitățile educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională, etc.)” [2].

Secțiunea a 2a a Capitolului 5 din *Legea Învățământului preuniversitar 198/2023* (Educația specială) care vizează și reglementează integrarea elevilor cu CES, consideră că *educația specială* este „forma de educație flexibilă acordată copiilor cu CES, care, din cauza unor dizabilități mintale, psihice, intelectuale și/sau senzoriale, precum și din cauza unor dizabilități fizice, motorii și

neuromotorii, tulburări emoționale, de neurodezvoltare, inadaptare socială sau a oricărei alte boli, tulburări sau a unei afecțiuni cronice, genetice, au nevoie de resurse și de sprijin specializat” [3].

Cu alte cuvinte, **Educația specială** este „ansamblul proceselor de punere în aplicare a programelor, activităților de învățare și asistență complexă de recuperare, compensare, psihoterapeutică, medicală, socială, culturală, adaptate persoanelor care nu reușesc independent să atingă, temporar sau pe toată durata școlarizării, un nivel de dezvoltare corespunzător vârstei, pentru formarea competențelor de bază în vederea pregătirii pentru viața de adult” - Ordinul nr. 5574 din 7 octombrie 2011 – Cap. 1, Art. 2, lit. b [2].

Cu ajutorul educației speciale, ”se urmărește *procesul de integrare (școlară) a elevului cu CES* la normele și cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupului școlar (grupă/clasă) și de desfășurare cu succes a activităților școlare” [2].

Pe de altă parte, **psihologia specială** vizează evoluția dezvoltării psihice a copiilor cu CES, de identificarea posibilităților de corectare și/sau recuperare, pentru valorificarea potențialului existent al acestora și pentru integrarea lor socio-profesională. Practic, psihologia specială este o știință ce integrează perspectivele medicale, psihologice, psiho-sociale și pedagogice, ce are ca obiectiv identificarea cauzelor deficiențelor manifestate în de copilul cu CES, pentru a putea veni ulterior cu un plan bine fundamentat de recuperare [4], [6].

**Incluziunea școlară** constituie „procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora” (Ordinul 5574/7.11.2011, Cap. 1, Art. 3, lit.f) [2]. Aceasta se efectuează în cadrul *unității de învățământ incluzive* „ ce reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare și segregare. Copiii/elevii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile educaționale, psihoterapeutice, medicale și sociale, conform principiilor incluziunii sociale, echității și al asigurării egalității de șanse ” (Ordinul 5574/7.11.2011, Cap.1, Art.3, lit.g) [2].

În categoria CES vor intra și următoarele categorii: **incapacitatea** (generată de disfuncționalități fizice, cognitive și senzoriale ce afectează capacitatea persoanei de a efectua o activitate intelectuală sau motrică), **handicapul** (dezavantajul social generat de o deficiență sau incapacitate a individului care îl împiedică să îndeplinească cu succes diverse roluri prescrise social) și **dizabilitatea** (care generează restricții individului cu privire la diferite activități din cauza particularităților generate de condiția medicală a acestuia și de mediul în care acesta se află) (Ordinul 5574/7.11.2011, Cap.1, Art.3, lit. n, o, p) [2].

**Deficiența** presupune „absența, pierderea sau alterarea unei structuri ori a unei funcții (leziune anatomică, tulburare fiziologică sau psihologică) a individului, rezultând în urma unei maladii, unui accident ori a unei perturbări, care îl împiedică să participe normal la activitate în societate” (Ordinul 5574/7.11.2011, Cap.1, Art.3, lit.a) [2].

În psihologia specială, în primul rând vorbim despre evaluarea corectă a limitărilor funcționale, a dizabilităților și a naturii și gravității handicapului pentru ca ulterior să se poată dezvolta un plan optimizat și adaptat pentru fiecare copil cu CES așa încât acesta să aibă la dispoziție toate pârghiile cu care să atingă un nivel de adaptare cât mai bun posibil.

De multe ori și contextul familial poate genera perturbări în adaptarea copilului cu CES, și prin urmare, colaborarea cu părinții în acest scop ajută mult în adaptarea cu succes a acestuia și în atingerea potențialului.

## **Studiu de caz. Discuție.**

*M., un băiat de 8 ani, copil unic, cu o disartrie generată de o malformație congenitală a maxilarului superior și a vălului palatin, malformație pentru care a suferit două operații și pentru care mai necesită în viitor câteva intervenții ortodontice și care ulterior a dezvoltat balbism – conform DSM V, diagnosticul fiind de tulburare de ritm și fluență [1] - în momentul în care a început școala, balbismul accentuându-se în ultima perioadă.*

*Cazul de față este practic despre un copil cu CES, cu o dizabilitate fizică cu consecința dezvoltării unor tulburări de limbaj: disartria și balbismul și ulterior, a unor tulburări psiho-emoționale și comportamentale.*

*Evaluarea psihologică complexă a arătat faptul că din punct de vedere neuro-psihic și intelectual copilul se află în limite normale. Cu toate acestea, în mediul școlar, copilul a devenit timid și anxios, ușor agitat psihomotor, destul de retras în raport cu majoritatea colegilor (un singur prieten, colegul lui de bancă) și a dezvoltat balbism (care se manifestă în momente în care acesta este grăbit, stresat, agitat), iar acasă a devenit ușor iritabil, nervos și agresiv (joc agresiv cu jucăriile).*

*Deși cadrul didactic a efectuat cu succes în clasă o serie de activități pentru ca M. să nu se simtă exclus și să nu devină victima bullyingului, simptomele se mențin. Prin urmare, învățătoarea i-a îndrumat pe părinți către un psiholog pentru a face o intervenție psihologică care să permită ameliorarea simptomelor și să-i permită lui M. un grad mai mare de sociabilitate și adaptabilitate în clasă, așa încât să-și poată atinge potențialul de dezvoltare psiho-educatională.*

*M. a participat la o cură terapeutică de 12 ședințe în care au fost utilizate diverse tehnici și metode de intervenție, obiectivele terapeutice fiind: dezvoltarea și consolidarea încrederii în sine, gestionarea emoțiilor negative, gestionarea furiei, creșterea capacității de socializare și reducerea momentelor în care bâlbâiala începe să se manifeste.*

*Concomitent, au fost efectuate 4 ședințe lunare și cu părinții, ședințe în cadrul cărora au fost identificate și elemente care au trebuit reglate, ca de exemplu: supraprotecția din partea mamei și interacțiunea scăzută cu tatăl (care vine obosit de la lucru și nu prea se joacă cu băiatul); ritmul alert al activităților de zi cu zi. Colaborarea cu părinții a redus ritmul alert al activităților la care M. era supus și a creat un mediu familial sportiv și conținător.*

*Rezultatul acestei intervenții psihologice a dus la crearea și stabilizarea unei imagini pozitive de sine, ameliorarea simptomelor anxioase, reducerea agitației și la creșterea încrederii în sine. Toate acestea au avut următoarele consecințe printr-un efect de cascadă: M. a devenit mai liniștit, prin urmare accesele de balbism s-au redus considerabil, a devenit foarte activ la oră și a început să își facă mai mulți prieteni, iar acasă nivelul comportamentelor agresive s-a redus semnificativ. Pentru gestionarea disartriei și a balbismului, s-a făcut recomandarea ca M. să fie consultat și de către un psiholog logoped pentru instituirea unui program adecvat de intervenție pentru corectarea tulburărilor de vorbire.*

*Studiul de caz expus mai sus subliniază importanța psihologiei speciale în recuperarea și normalizarea copilului cu CES. Identificarea corectă de către cadrul didactic a necesității unei intervenții psihologice focusate pe simptomele care perturbă adaptarea copilului cu CES la mediul școlar și a colaborării cu specialiști din domeniul interdisciplinar al psihologiei speciale, scutește de multe eforturi atât copilul cu CES, cât și familia acestuia. În plus, elementele care provin din atitudinea părinților și care accentuează simptomele, pot fi reduse printr-o colaborare strânsă cu aceștia și prin psihoeducație.*

Studiile au arătat că „vorbirea neclară a copiilor și adulților cu dislalie sau disartrie, tulburările de rezonanță ale celor care au rinolalie, cele de ritm și fluentă a vorbirii, ca în bâlbâială, tahilalii sau bradilalii, pot produce efecte negative deosebit de grave și complicate asupra dezvoltării socio-emoționale și a personalității, atât a copiilor cu dizabilități, cât și a celor fără dizabilități” [4, p.361-362].

*Balbismul* – unul dintre simptomele vizate în vinieta de caz – poate avea o varietate de explicații privind etiologia acestuia (explicații ce includ *aspecte fiziologice, comportamentale și psihologice*) [5]; cu toate acestea, modelele explicative nu pot oferi o explicație unitară și exhaustivă privind originea acestei tulburări. Cu atât mai mult, este important să trecem în revistă aceste modele explicative, deoarece de multe ori pot fi combinații care generează și mențin această tulburare [4]:

- studii ce vizează factorii fiziologici implicați în afectarea diverselor arii cerebrale implicate în planificarea și producerea vorbirii și în perturbarea coordonării a emisferelor cerebrale [Guitar, 2006; Yairi, 2007] *apud* [4];
- studii PET care ce evidențiază că balbismul ar fi o dizabilitate generată de funcționarea defectuoasă a anumitor sisteme neurologice implicate în producerea vorbirii [Fox *et al.*, 1996] *apud* [4];
- studii care identifică faptul că controlul motor deficitar poate genera bâlbâială, pe fondul deficitelor conexiunilor neuronale care controlează vorbirea [Kent, 2000] *apud* [4];
- studii *review* [Smits-Bandstra și De Nil, 2007] ce indică că disfuncționalitățile la nivelul conexiunilor cortico-striato-talamo-corticale produc dificultăți în învățarea secvențială și automatizare – ceea ce constituie una dintre componentele dezvoltării bâlbâielii [4].
- De asemenea pot fi identificați și o serie de factori de mediu (mediul familial) și genetici implicați în apariția balbismului [Alm, 2004; Guitar, 2006] *apud* [4].

Deși avem de-a face cu multiple studii care încearcă să identifice și să explice factorii implicați în apariția bâlbâielii, fie că vizează constituția copilului, dezvoltarea sau anturajul lui, ideea centrală este că nu putem afirma cu certitudine sursa generării acestei tulburări [5].

În concluzie, utilizarea psihologiei speciale – ca abordare integrativă și - ce ia în calcul o serie de factori multipli concomitenți care generează, accentuează și mențin simptomul, pare să fie cea mai eficientă metodă pentru ameliorarea simptomatologiei. De asemenea, intervenția multidisciplinară (efectuată de către: cadrele didactice, medicii, psihologii logopezi, psihologii școlari, psihologi clinicieni, psihoterapeuți) - văzută aici ca educație specială - reprezintă o soluție eficientă în acțiunea asupra simptomatologiei și în integrarea copilului cu CES în mediul școlar, social, familial.

## Bibliografie

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Hrsg.): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR*. Fifth edition, text revision. Washington, DC : American Psychiatric Association Publishing, 2022 — ISBN 978-0-89042-575-6
2. MINISTERUL DEZVOLTĂRII REGIONALE ȘI ADMINISTRAȚIEI PUBLICE: *Portal legislativ - ORDIN nr. 5.574 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*. URL <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/132679>. - accesat la data 2024-09-07
3. MINISTERUL DEZVOLTĂRII REGIONALE ȘI ADMINISTRAȚIEI PUBLICE: *Portal legislativ - LEGEA nr. 198 din 4 iulie 2023 a învățământului preuniversitar*. URL <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271896>. - accesat la data 2024-09-07
4. ROȘAN, ADRIAN: *Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție*. Iași : Polirom, 2015 — ISBN 978-973-46-4963-1
5. SIMON, ANNE-MARIE: *Consiliere parentală. Prevenirea bâlbâielii și a cronicizării ei*. Iași : Polirom, 2004 — ISBN 973-681-813-6
6. VERZA, EMIL ; VERZA, FLORIN EMIL: *Tratat de psihopedagogie specială*. București : Editura universității din București, 2011 — ISBN 978-606-16-0006-9

---

.

.

.

.

.

.

.

.

.